



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

RIESGO LECTOR EN 1º GRADO: DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO EN HABILIDADES
Y CONOCIMIENTOS DE LECTURA INICIAL EN ESTUDIANTES CHILENOS DE
ESTABLECIMIENTOS DE DISTINTO NIVEL SOCIOECONÓMICO

POR

ALEJANDRA PAZ GUAJARDO VERGARA

Artículo presentado a
la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Magíster en Educación
Mención dificultades de aprendizaje

Profesora guía: Alejandra Meneses Arévalo

Mayo, 2015
Santiago de Chile
©2015, Alejandra Paz Guajardo Vergara

©2015, Alejandra Paz Guajardo Vergara

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Esta tesis fue realizada con el apoyo de CONICYT a través de Beca Nacional de Magíster Folio N° 22111138. Del mismo modo, se agradece el financiamiento de CONICYT-PIA AKA-08 (2009).

Para los AA

AGRADECIMIENTOS

“Hay que embarcarse: No se sabe qué barcos encontraré en el camino, qué tempestades ocurrirán... Una vez tomadas las precauciones, ¡embarcarse! Amar el combate, considerarlo como normal. No extrañarse, aceptarlo, mostrarse valiente, no perder el dominio de sí; jamás faltar a la verdad y a la justicia.”

Padre Alberto Hurtado S.J

Las primeras palabras de agradecimiento se las dedico a mi profesora guía, Alejandra Meneses, por su apoyo y generosidad, por compartir su conocimiento y experiencia conmigo. Agradezco cada comentario y su rigurosidad en ellos, pues sin duda me permitieron avanzar y lograr el objetivo final.

También quiero agradecer a José Pablo Escobar del Centro de Desarrollo de Tecnologías para la Inclusión (CEDETI), por enseñarme los fundamentos de las estadística y abrirme el mundo del análisis de datos. A Víctor Serey por ayudarme a entender los últimos procedimientos de análisis de datos que utilicé. A Gabriel Arriagada por escuchar mis ideas sobre la metodología y preguntarme. Y al profesor de la Facultad de Educación, Álvaro Salinas, por su consejo estadístico inicial.

A la profesoras informantes Carmen Julia Coloma y Paula Guardia, por sus comentarios y preguntas a la primera versión de este artículo.

Al equipo del proyecto CONICYT-AKA 08, principalmente a Ricardo Rosas, por confiar en mí y permitirme ser parte de este gran equipo. Además, a los establecimientos educativos que gentilmente participaron en el estudio y a los niños y niñas por su disposición a responder las baterías de evaluación.

Quiero dar gracias especialmente a mi familia, que con su apoyo, compañía y contención me permitieron avanzar y terminar esta etapa. Gracias a mi madre y mi suegra, por cuidar a mi hija, y permitirme largas jornadas de estudio y trabajo.

A mi Amparo, que con su llegada hizo que este periodo se alargara pero que al mismo tiempo tuviera más sentido. Y a mi compañero de mi vida, Álvaro, que me levantó y alentó cada momento.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTOS	IV
TABLA DE CONTENIDO.....	V
ÍNDICE DE TABLAS.....	VII
INTRODUCCIÓN.....	3
APRENDIZAJE DE LA LECTURA INICIAL: CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES INVOLUCRADOS	4
RIESGO LECTOR: DETECCIÓN TEMPRANA DE LAS DIFICULTADES DE LECTURA	6
FACTORES INDIVIDUALES Y GRUPALES INVOLUCRADOS EN EL RIESGO LECTOR	7
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:	10
METODOLOGÍA	11
PARTICIPANTES	11
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	12
PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	14
ANÁLISIS	14
RESULTADOS.....	15
HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS DE LECTURA INICIAL EN ESTUDIANTES DE 1º GRADO SEGÚN NSE	15
HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS DE LECTURA INICIAL EN ESTUDIANTES DE 1º GRADO CON RIESGO Y SIN RIESGO LECTOR.....	16
HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS EN LECTURA INICIAL EN ESTUDIANTES DE 1º GRADO CON RIESGO Y SIN RIESGO LECTOR AGRUPADOS POR NSE	18
RIESGO LECTOR INDIVIDUAL INFLUIDO POR LO GRUPAL (NSE)	19

DISCUSIÓN.....	21
APORTES PARA EDUCADORES Y POLÍTICOS	24
LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO	26
REFERENCIAS	27

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Muestra y su distribución por grupos.....	11
Tabla 2: Detalle dimensiones evaluadas con ABCDeti	12
Tabla 3: Comparación de habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1º grado por NSE	15
Tabla 4: Resultados ANOVA de dos factores en conocimientos y habilidades de lectura inicial	16
Tabla 5: Comparación de habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1º grado con y sin riesgo lector	17
Tabla 6: Comparación de habilidades y conocimientos de lectura inicial en niños con y sin riesgo lector agrupados por NSE.....	19
Tabla 7: Comparación de habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1º grado con riesgo lector según NSE.....	20

RESUMEN

La detección temprana de las dificultades de lectura es un elemento clave para revertir las desigualdades educativas. El propósito de este estudio es determinar la existencia de factores individuales y grupales asociados al riesgo lector en 1º grado a partir de la comparación del rendimiento en habilidades y conocimientos involucrados en la lectura inicial (*conocimiento alfabético, conciencia fonológica, reconocimiento visual de palabras, reconocimiento de tipos de texto, precisión lectora, comprensión lectora y comprensión oral*) en estudiantes chilenos provenientes de establecimientos educacionales de nivel socioeconómico medio-bajo y alto. Se evaluó una muestra de 212 estudiantes de NSE medio-bajo y 233 estudiantes de NSE alto con la prueba ABCDeti. Se realizaron análisis de ANOVA (de uno y dos factores) y de Kruskal-Wallis para determinar la existencia de diferencias significativas por NSE (*riesgo grupal*) y según el rendimiento en la prueba de conocimiento alfabético (*riesgo individual*). Los resultados obtenidos indican la existencia de riesgo lector asociado a factores individuales y grupales observados en las diferencias significativas de rendimiento en seis de las siete variables medidas, excepto para *reconocimiento de tipos de textos*. Sin embargo, en el análisis de riesgo lector asociado a factores individuales influido por factores grupales no se encontraron diferencias significativas en las variables observadas. Estos datos sugieren que hay alumnos que inician el aprendizaje lector en desventaja (tanto por factores grupales como individuales) y que estas diferencias pueden ser observadas tempranamente evaluando habilidades y conocimientos de lectura inicial. Implicancias políticas y pedagógicas son discutidas.

Palabras clave: Nivel socioeconómico, riesgo lector, 1º grado, conocimiento alfabético.

ABSTRACT

Early detection of reading difficulties is a key element to reverse educational inequities. The goal of this study is to determine the existence of individual and group factors associated to reading risk in first grade students, based on performance comparison of skills and knowledge involved in initial reading (letter knowledge, phonological awareness, visual recognition of words, recognition of types of text, reading accuracy, reading comprehension and oral comprehension) in Chilean students attending educational institutions of mid-low and high socioeconomic status (SES). We evaluated a sample of 212 students of mid-low SES and 233 students of high SES applying the ABCDeti test. We conducted one-way and two-ways ANOVA and Kruskal-Wallis analyses to determine the existence of significant differences due to SES (*group risk*) and according to the performance on the test of letter knowledge (*individual risk*). Results indicate the existence of reading risks associated to individual and group factors observed in the performance differences in six out of the seven measured variables, except for the text type recognition. However, in the analysis of reading risks associated to individual factors enhanced by group factors, we did not find significant differences in the observed variables. This data suggests that there are students that begin their reading learning at a disadvantage (because of individual and/or group factors) and that this can be observed at an early stage by evaluating initial reading skills and knowledge. Political and pedagogical implications are discussed.

Key words: socioeconomic status, reading risk, first grade, letter knowledge.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura es una meta clave para que en un sistema educativo ningún estudiante quede atrás en su proceso de escolarización. Sin embargo, como demostró Stanovich (1986) existen diferencias en los desempeños lectores, las que aumentan conforme los estudiantes avanzan en la escolaridad. Dicho fenómeno es conocido como “efecto Mateo”. Por su parte, Scarborough (2005) encontró que los estudiantes que tienen dificultades iniciales en la adquisición de las habilidades de reconocimiento de palabras y decodificación presentaban en etapas posteriores de escolarización, una comprensión de lectura deficiente, problemas en la adquisición de nuevo vocabulario y el conocimiento de mundo que se adquiere normalmente a través de la lectura. De acuerdo con Hernández-Valle y Jiménez (2001), los déficits lectores se van consolidando con el tiempo. Por lo tanto, la detección temprana de las dificultades de la lectura es un tema clave para revertir las desigualdades educativas.

El sistema educativo chileno cuenta con evaluaciones estandarizadas para medir las habilidades de comprensión de lectura en 2º, 4º, 6º, 8º y 10º grado. Si bien disponer de información censal sobre el desempeño en comprensión lectora es un gran avance, dichos instrumentos no captan habilidades y conocimientos que permitan la intervención temprana para mejorar el aprendizaje lector. Por su parte, la investigación actual muestra la multidimensionalidad del proceso lector (Dickinson, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2010; McKenna y Stahl 2009; Scarborough, 2005) y existe amplio consenso sobre el rol que juega en el aprendizaje lector la decodificación, el lenguaje oral y el conocimiento estratégico. Sin embargo, evaluaciones estandarizadas nacionales como SIMCE solo miden los niveles de comprensión lectora alcanzado en distintos tipos de textos sin entregar información sobre otras habilidades y conocimientos clave para lograr leer comprensivamente un determinado texto.

Aprendizaje de la lectura inicial: conocimientos y habilidades involucrados

La investigación ha demostrado cuáles son las habilidades y conocimientos que predicen la lectura inicial, entre las que se destacan la conciencia fonológica, la velocidad de denominación y el conocimiento alfabético (Guardia, 2003, Hulme & Snowling, 2013). Además, es importante clarificar que por lectura inicial se entiende sobre todo la lectura de palabras; por lo tanto, estos predictores se relacionan bien con las habilidades de decodificación. Si bien la predictividad de estas habilidades en el rendimiento de lectura han sido ampliamente estudiados en procesos de aprendizaje de la lectura en inglés; sin embargo, menos se ha explorado el rol que juegan dichos predictores en el aprendizaje de la lectura inicial en una sistema de escritura semi-transparente como es el caso del español de Chile. Para algunos investigadores, la conciencia fonológica es considerada como una de las variables que explica el aprendizaje lector y las dificultades en este ámbito (Aguilar, et al., 2010; Bravo, Villalón, Orellana, 2006; Jiménez, 1996; Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos, 2013). Por otra parte, Guardia (2003) y Kim y Pallante (2012) sugieren que tanto la conciencia fonológica como el conocimiento de la letras son requisitos esenciales de la alfabetización temprana en español. Los autores Mckenna y Stalh (2009) relacionan estos predictores con el reconocimiento automático de las palabras. Tener deficiencias en uno o en ambos puede ser una barrera para el aprendizaje de la comprensión de lectura ya que si no se logra leer de forma automática, fluida y precisa, el lector utilizará los recursos cognitivos en la decodificación de las letras y palabras, desatendiendo o destinando menos recursos para la comprensión del texto.

Sin embargo, a pesar de la relevancia que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura, se cuenta con una extensa evidencia que postula al *conocimiento alfabético* como uno de los mejores predictores de aprendizaje lector tanto en lenguas tanto opacas como transparentes (Bravo 2006; Foulín, 2005; Georgiou, Torppa, Manolitis, Lyytinen, Parrila, 2012; Leppänen, Aunola, Niemi y Nurmi, 2008; Snow, 1998; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund, Lyytinen, 2006). Escoriza (2004) define este predictor como el conocimiento explícito sobre la correspondencia entre

elementos gráficos y el lenguaje oral. En otras palabras, es el conocimiento de la relación entre fonemas y grafemas y el nombre de las letras. Los investigadores Kim y Pallante (2012), en un estudio realizado con niños chilenos en kínder de NSE alto, mostraron que el rendimiento en pruebas de principio alfabético predicen la lectura de palabras, tal como lo han mostrado estudios en lengua inglesa. Los mismos autores indican que en español los nombres de las letras proporcionan pistas de una forma consistente para los sonidos de las letras lo que facilita la decodificación posterior. Incluso Snow (1998) señala que el *conocimiento alfabético* tiene el mismo poder predictivo para identificar niños de bajo rendimiento lector que una batería completa de evaluación. Lo anterior, se basa en la alta correlación presentada en diferentes estudios entre el *conocimiento alfabético* y el aprendizaje de lectura posterior (Bravo, 2006; Leppänen, Aunola, Niemi y Nurmi, 2008; Snow, 1998). Por lo que evaluar este predictor podría ahorrar tiempo y ser bastante efectivo en la evaluación temprana, es decir, antes que se presenten los problemas en comprensión de lectura.

Si bien la investigación en el área de las dificultades de lectura se ha centrado en ciertos predictores relacionados con los problemas de decodificación, también existen autores que demuestran que conocimientos deficientes en la comprensión oral también podrían ser un impedimento para acceder al significado del texto (Mckenna & Stahl, 2009). De hecho, Dickinson, Golinkoff y Hirsh-Pasek (2010) discuten la excesiva importancia que se le otorga a las habilidades relacionadas con la decodificación. Los autores argumentan que el lenguaje oral, en etapas iniciales del aprendizaje, tiene efectos indirectos en la lectura y, al mismo tiempo, apoyan el desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación temprana, habilidades que, por su parte, tienen un efecto directo en aprendizaje lector temprano. En Chile, Infante, Coloma y Himmel (2012) postulan que a medida que la decodificación se automatiza, el rol de la comprensión oral en la comprensión de lectura se incrementa. Por lo tanto, considerar esta medida es importante, más aún si se tiene en cuenta la hipótesis del “Efecto Mateo” de Stanovich (1986). En efecto, los niños que inician el aprendizaje lector con menor comprensión oral que sus pares, claramente verán disminuidos los procesos de comprensión en

momentos posteriores de la enseñanza. Lo anterior, se irá acrecentando, ya que a medida que se avanza en la escolaridad aspectos como el vocabulario y el conocimiento de mundo, relacionados con la comprensión oral, se asocian más con una lectura experta (Dickinson, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2010).

En síntesis, el aprendizaje de la lectura inicial y, en particular, de la comprensión de lectura, es un proceso complejo y multidimensional; por lo tanto, la prevención temprana de las dificultades de la lectura debe considerar evaluaciones que no solo se centren en el código escrito (Dickinson, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2010) o en la comprensión de lectura. En efecto, poder contar con mediciones sobre conocimientos y habilidades involucrados en el aprendizaje y desarrollo de la lectura inicial que incluyan, además, el rol del lenguaje oral permitirá comprender e interpretar los niveles de desempeño alcanzado por los estudiantes en vista de poder actuar de forma oportuna y efectiva.

Riesgo lector: detección temprana de las dificultades de lectura

Guardia (2003) demostró en un estudio realizado con estudiantes chilenos que las diferencias en habilidades y conocimientos de lectura inicial que explican desempeños lectores posteriores pueden ser observadas antes de 1° básico. La detección temprana de las dificultades de la lectura con el fin de prevenir estudiantes que vayan quedando atrás en su proceso lector conlleva determinar estudiantes con riesgo lector. En consecuencia, riesgo lector es definido como manifestación de un rendimiento bajo en habilidades y conocimientos relacionados con la lectura, en relación a su grupo, antes de que el proceso lector inicial se consolide. Stanovich (1986) argumentó que las pequeñas diferencias cognitivas observadas, por ejemplo, de procesamiento fonológico en los niños pequeños, pueden dar lugar a grandes diferencias significativas en los resultados de adultos. Porque si hay dificultades al inicio, éstas se irán arrastrando año a año, haciendo más difícil realizar actividades de lectura compleja. Por lo que un niño en riesgo, es aquel niño que rinde bajo el promedio en los inicios de la escolaridad. Así, a este niño se le hará más difícil acceder a las exigencias del grupo, acumulando retraso.

Factores individuales y grupales involucrados en el riesgo lector

Determinar si el riesgo lector está asociado a habilidades del sujeto o bien al contexto y las oportunidades ofrecidas por este para el desarrollo de la lectura inicial es relevante si se busca intervenir efectivamente en la prevención temprana de las dificultades de lectura. En el contexto norteamericano, Snow (1998) identificó dos tipos de factores asociados al riesgo lector: *grupales* e *individuales*. Entre los *factores grupales* destaca el asistir a una escuela que presente sistemáticamente bajos resultados en lectura y vivir en una comunidad desventajada económicamente. En cambio, entre los *factores individuales* se encuentran los retrasos o trastornos en el desarrollo del lenguaje propios del sujeto. Estos factores han sido identificados en la realidad estadounidense, por lo que no es posible extrapolarlos automáticamente al contexto nacional. Por lo tanto, es relevante preguntarse cómo se evidencian, en una realidad específica, estos factores asociados al riesgo lector.

Los estudios realizados por diversos autores entregan evidencia que permite inferir la existencia de un riesgo lector asociado a factores de clase social (*factor de riesgo grupal*). En Estados Unidos, Dickinson y Snow (1987) reportaron diferencias significativas en habilidades de prelectura en niños de 5 años de clase obrera y de clase media, a favor de estos últimos. En Chile, el *factor de riesgo grupal* podría estar relacionado, específicamente, con el nivel socioeconómico (NSE) de la escuela al que el estudiante asiste. Así lo demuestran Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive (2007), quienes comprobaron que el contexto socioeconómico y educacional de las familias chilenas tiene una influencia significativa en las prácticas, los recursos y las creencias asociadas a la literacidad y al lenguaje. Por otra parte, Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma (2009) reportaron diferencias significativas en el proceso de desarrollo fonológico entre niños chilenos de 3 a 6 años de NSE medio-bajo y alto, a favor de estos últimos. También Bravo, Bermeosolo y Pinto (1993) describieron la existencia de diferencias neuropsicológicas en niños de 7 y 8 años con retardo lector severo de distinto nivel socioeconómico, a favor de los niños de NSE medio por sobre los de NSE bajo. Asimismo, es posible observar que las diferencias persisten en el tiempo al analizar los

desempeños de estudiantes chilenos en las pruebas nacionales de comprensión lectora en diferentes niveles educativos (2° , 4° , 6° , 8° y 10° grado), donde se observa que el desempeño de los estudiantes provenientes de colegios de nivel socioeconómico alto obtienen mejores resultados que los estudiantes que asisten a establecimientos de nivel socioeconómico bajo (MINEDUC, 2013). A pesar de las diferencias en los objetos de estudio, las metodologías y las edades de los sujetos entre las investigaciones previamente citadas, es posible encontrar una tendencia sobre el mejor desempeño alcanzado por los estudiantes pertenecientes a establecimientos de NSE alto. Sin embargo, las comparaciones realizadas en Chile según NSE se han centrado en la comprensión de lectura o en algún aspecto del lenguaje oral, como es el caso del desarrollo fonológico (Pavez, Maggiolo, Peñaloza y Coloma, 2009). Pero no se dispone todavía de estudios que entreguen información sobre semejanzas y diferencias en distintas habilidades y conocimientos de lectura inicial en niños de 1° grado de distinto NSE (*riesgo lector grupal*).

Por otra parte, el riesgo lector asociado a *factores individuales* podría ser identificado tempranamente al considerar los predictores lectores. Como se mencionó anteriormente, el *conocimiento alfabético* es considerado el mejor predictor de aprendizaje lector (Bravo 2006; Foulín, 2005; Georgiou, Torppa, Manolitis, Lyytinen, Parrila, 2012; Kim y Pallante (2012); Leppänen, Aunola, Niemi y Nurmi, 2008; Snow, 1998; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund, Lyytinen, 2006). Por tanto, sería teóricamente plausible utilizar esta variable como criterio a la hora de determinar quién está en riesgo y quién no a nivel individual. En Chile no se cuenta con trabajos sobre las diferencias presentadas en las habilidades y conocimientos de alfabetización inicial diferenciando entre niños con y sin riesgo de manifestar dificultades de lectura según su conocimiento alfabético (*riesgo lector individual*). A partir de la evidencia, es de esperar que los niños con riesgo lector de NSE alto también presenten mejores rendimientos en las habilidades y conocimientos de lectura inicial que los estudiante de NSE medio-bajo. Es decir, que el riesgo lector individual esté orientado al mismo tiempo por un riesgo grupal. Sin embargo, en Chile tampoco se cuenta con estudios que comparen el rendimiento en

habilidades y conocimientos en lectura inicial en niños con riesgo lector de diferente NSE.

Evidenciar los desempeños en conocimientos y habilidades involucrados en la lectura inicial diferenciando entre niños sin y con riesgo lector a nivel grupal (NSE) e individual (conocimiento alfabético) y cómo esto se manifiesta en niños con riesgo de diferentes NSE (riesgo individual orientado por lo grupal) permitirá dar cuenta de la necesidad de contar con programas preventivos y de escolarización que respondan a las diferentes trayectorias de aprendizaje que tienen los estudiantes. Es crucial disponer de experiencias educativas tempranas que promuevan efectivamente el desarrollo de los conocimientos y habilidades involucradas en la lectura inicial (Stanovich, 1986). Bravo (2006) señala que las habilidades necesarias para el desarrollo de la lectura no se desarrollan automáticamente a los 6 años y Hernández-Valle y Jiménez (2001), por su parte, dan cuenta de que el paso del tiempo no es suficiente para mejorar el aprendizaje lector. En consecuencia, es necesario una intervención que responda a las necesidades tanto grupales como individuales. Por ello, con el objetivo de contribuir al conocimiento del área y de aportar con evidencia que permita tomar decisiones políticas y pedagógicas, el presente estudio tiene como propósito determinar factores individuales y grupales asociados al riesgo lector en 1° grado a partir de la comparación del rendimiento en habilidades y conocimientos de lectura inicial (*conocimiento alfabético, conciencia fonológica, reconocimiento visual de palabras, reconocimiento de tipos de texto, precisión lectora, comprensión de lectura y comprensión oral*) en estudiantes provenientes de colegios de diferente nivel socioeconómico (NSE alto y NSE medio-bajo).

Preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1° grado según NSE (NSE alto y NSE medio bajo) que permitan determinar un *riesgo lector grupal*?
2. ¿Existen diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial entre estudiantes de 1° grado con riesgo y sin riesgo lector provenientes de establecimientos educativos de la RM de distinto nivel socioeconómico que permitan determinar un *riesgo lector individual*?
3. ¿Existen diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial entre estudiantes de 1° grado con riesgo y sin riesgo distinguiendo por NSE alto y NSE medio-bajo (*riesgo lector individual* y *riesgo lector grupal*)?
4. ¿Existen diferencias significativas en habilidades y conocimientos de lectura inicial entre los estudiantes de 1° grado con riesgo lector según NSE (*riesgo lector individual influido por lo factores grupales*)?

METODOLOGÍA

Participantes

Esta investigación está adscrita a un estudio más amplio¹. La muestra está compuesta por 445 estudiantes de 1º básico (212 NSE medio-bajo y 233 de NSE alto) y provienen de un total de cinco colegios ubicados en Santiago de Chile, Región Metropolitana. Tres establecimientos son considerados de nivel socioeconómico alto² (NSE alto) y dos colegios de nivel socioeconómico medio-bajo³ (NSE medio-bajo) según la clasificación realizada por la Agencia de Calidad (MINEDUC, 2012).

Tabla 1: Muestra y su distribución por grupos

Establecimiento	NSE	Dependencia educativa	Comuna	Estudiantes	Hombres	Mujeres
Colegio 1	Medio	Particular	Huechuraba	41	18	23
	Bajo	subvencionado				
Colegio 2	Medio	Particular	La Pintana	171	77	94
	Bajo	subvencionado				
Colegio 3	Alto	Particular	Las Condes	83	37	46
Colegio 4	Alto	Particular	Nuñoa	93	53	40
Colegio 5	Alto	Particular	Nuñoa	57	33	23
Total				445	218	227

En este estudio se distingue entre estudiantes *sin* y *con riesgo lector*., Se determinó que los niños que estuvieran una desviación estándar bajo el promedio de su grupo en la prueba de *conocimiento alfabético* serían identificados con *riesgo lector*.

¹ CONICYT-PIA AKA 08, *Predicción y apoyo de la adquisición de la lectura, mediante juego de computador, para niños con riesgo de manifestar dificultades lectoras*.

² NSE alto = apoderados con 16 o más años de escolaridad y un ingreso del hogar de \$1.200.001 o más; 5% o menos de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social

³ NSE medio-bajo= apoderados en 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$160.001 y \$250.000 y entre 54 y 80% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social

Instrumentos de evaluación

Las habilidades y conocimientos involucrados en la lectura inicial se evaluaron en todos los estudiantes de la muestra (n=445) con el test estandarizado ABCDeti (Rosas et al. 2011). Se seleccionó esta evaluación ya que está basada en el modelo cognitivo de evaluación de la competencia lectora inicial de McKenna y Stahl (2009) lo que permite contar con una evaluación más detallada de los conocimientos y habilidades involucrados en el aprendizaje lector inicial al evaluar siete dimensiones de ésta. Además, es una prueba de aplicación individual estandarizada en Chile con una alta confiabilidad (alpha de Cronbach de .961). En la tabla 2 se detallan el alpha de Cronbach para cada una de las pruebas, los puntaje mínimos y máximos, el total de ítems de cada dimensión y el tiempo estimado de aplicación (Rosas et al. 2011)

Tabla 2: Detalle dimensiones evaluadas con ABCDeti

Dimensión	Alpha de Cronbach	Puntaje mín-máx	Ítems	Tiempo de aplicación
Conocimiento alfabético (CONALF)	0,925	0-24	24	
Conciencia fonológica (CONFON)	0,934	0-32	32	
Reconocimiento visual de palabras (RVPAL)	0,956	0-6	6	20 a 45
Reconocimiento de tipos de texto (RECTT)	0,790	0-6	6	minutos
Precisión lectora (PRE)	0,729	0-12	9	aproximado
Comprensión lectora (CL)	0,963	0-9	9	
Comprensión oral (CO)	0,615	0-12	4	

Para evaluar el **conocimiento alfabético (CONALF)** se utilizaron las subpruebas de *Reconocimiento de grafemas* y de *Reconocimiento del nombre de las letras*. Cada subprueba contiene 12 ítems que van presentando la grafía de las letras o su nombre, respectivamente en una gradiente de dificultad. Comienza con vocales y termina con consonantes. Para evaluar esta dimensión se consideró el puntaje bruto de ambas subpruebas.

La **conciencia fonológica (CONFON)** se midió a través de 5 subpruebas: 1) *Segmentación de sílabas* (8 ítems), 2) *Reconocimiento de sílaba inicial* (6 ítems), 3) *Reconocimiento de sílaba final* (6 ítems), 4) *Reconocimiento de sonido inicial* (6 ítems)

y 5) *Reconocimiento de sonido final* (6 ítems). Para esta habilidad se consideró el puntaje total bruto en los 32 ítems presentados.

El **reconocimiento visual de palabras (RVPAL)** fue evaluado a través del reconocimiento del nombre propio y de 5 palabras familiares. Para esta dimensión se consideró el puntaje total de los 6 ítems evaluados.

Para evaluar el **reconocimiento de tipos de texto (RECTT)** se presentaron simultáneamente 6 textos a los estudiantes y posteriormente se les pidió identificar en un orden determinado cada uno de ellos (*carta, cuento, poema, receta, noticia y afiche*). Se consideró el puntaje total de los 6 ítems evaluados.

La **precisión lectora** fue evaluada a través la *Lectura de palabras y pseudopalabras* (8 ítems) los estudiantes debían leer en voz alta los estímulos que se presentaban (que consistían en palabras frecuentes y pseudopalabras) se asignaba un 1 punto si leía correctamente y 0 si no leía o leía incorrectamente la palabra presentada.

En el caso de la **comprensión de lectura (CL)** se evaluó a través de dos sub pruebas. Una de ellas consistía en *Comprensión de frases y oraciones breves*, en esta sub prueba de 5 ítems, los estudiantes debían leer (en voz alta o baja) un enunciado y seleccionar la imagen que mejor lo representa . En la segunda sub prueba de *Comprensión de un texto narrativo breve*, los estudiantes debían responder 4 preguntas (de nivel inferencial y literal) de alternativas de un texto previamente leído. Esta dimensión está representada por el puntaje total de las sub pruebas que lo componen.

La **comprensión oral (CO)** fue evaluada a través de 4 preguntas abiertas sobre un texto instructivo ficticio previamente escuchado. Las preguntas consideraban aspectos literales, inferenciales y valorativos. Fueron evaluados con una rúbrica con descriptores que puntuaban de 1 a 3, nivel bajo de respuesta (1), nivel medio de respuesta (2) y nivel de respuesta alto (3) Esta dimensión es representada por el puntaje en bruto de las 4 preguntas con un total máximo de 12 puntos.

Procedimientos de evaluación

Todas las evaluaciones fueron realizadas por 10 aplicadores capacitados, quienes evaluaron a los estudiantes entre abril y mayo de 2011 (primer trimestre del año escolar). Los instrumentos son de aplicación individual y se utilizaron entre 20 a 45 minutos para la aplicación.

El instrumento consiste en una evaluación mediada por computador, las instrucciones eran dadas por el evaluador y el estudiante realizaba un ejercicio de práctica con el propósito de asegurar su comprensión de la tarea.

Análisis

Se realizaron análisis descriptivos para todas las mediciones. Para responder a la pregunta 1 de esta investigación se realizó un ANOVA de un factor. En el caso de las preguntas 2 y 3 primero se realizó un análisis de ANOVA de dos factores para calcular el factor principal y, posteriormente, un ANOVA de un factor para comparar los grupos según los diferentes factores de agrupación (NSE y rendimiento en conocimiento alfabético). Debido a la no distribución normal de los grupos analizados, en la pregunta 4 se realizó un análisis con el test no paramétrico de Kruskal-Wallis. Todos los análisis se realizaron mediante el paquete estadístico Stastical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21.

RESULTADOS

Habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1° grado según NSE

Para responder la primera pregunta de investigación y determinar si existen diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial en los estudiantes de 1° básico según NSE alto y medio-bajo se realizaron análisis de ANOVA en todas las variables para determinar la significatividad de las diferencias observadas.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos por los estudiantes en las habilidades y conocimientos de lectura inicial según NSE.

Tabla 3: Comparación de habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1° grado por NSE

Dimensión	NSE medio-bajo (ds) n=212	NSE alto (ds) n=233	F	Sig.
Conocimiento alfabético (CONALF)	15.16 (4.69)	18.56 (4.49)	60.75	.000**
Conciencia fonológica (CONFON)	16.86 (4.60)	19.72 (5.41)	35.64	.000**
Reconocimiento visual de palabras (RVPAL)	2.33 (2.01)	3.17 (2.08)	18.25	.000**
Reconocimiento de tipos de texto (RECTT)	2.35 (1.17)	2.54 (1.11)	2.96	.085
Precisión lectora (PRE)	2.34 (3.19)	3.68 (3.27)	19.11	.000**
Comprensión lectora (CL)	2.12 (3.26)	3.09 (3.62)	8.701	.003*
Comprensión oral (CO)	4.51 (2.83)	6.79 (2.79)	72.71	.000**

* $p \leq .01$, ** $p \leq .001$

Como se puede observar en la Tabla 3, en todas las variables, el grupo de estudiantes de NSE alto presenta puntajes más altos que el grupo de estudiantes de NSE medio-bajo. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre las medias de ambos grupos en seis de las siete variables evaluadas. Solo en la variable *reconocimiento de tipos de textos* (RECTT), el desempeño no fue significativamente diferente en ambos grupos. Por lo tanto, las diferencias significativas en las variables *conocimiento alfabético* (CONALF), *conciencia fonológica* (CONFON), *reconocimiento de palabras* (RVPAL), *precisión lectora* (PRE), *comprensión lectora* (CL) y *comprensión oral* (CO) permiten aceptar un *riesgo lector grupal* según el nivel socioeconómico del establecimiento educativo al que asisten los estudiantes. En efecto,

los niños de NSE alto presentan rendimiento significativamente mayor en las habilidades y conocimientos de lectura inicial que los niños de NSE medio-bajo.

Habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1° grado con riesgo y sin riesgo lector

Para observar la significatividad de las diferencias y el efecto de los factores observados (NSE y riesgo lector según rendimiento en CONALF) se realizó un ANOVA de dos factores considerando todas las variables medidas.

A nivel general, en el ANOVA de dos factores se encontró un efecto principal ($p < 0.05$) del NSE (riesgo lector grupal) $F(7,435) = 2,591$, $p = .000$, $\eta^2 = .528$. También, se observa un efecto principal ($p < 0.05$) del *riesgo lector individual* $F(7,435) = 2,591$, $p \leq .013$, $\eta^2 = .040$. Lo anterior, sugiere que al incorporar en el modelo de análisis las dos variables independientes de este estudio el *riesgo lector individual* explica de mejor manera las diferencias y el comportamiento de las variables observadas. Sin embargo, ambas tienen un efecto en los resultados observados. Además, se observa un efecto de interacción de las variables ($p < 0.05$), lo que sugiere que riesgo lector individual del sujeto y del NSE al que pertenece su escuela explicarían el rendimiento en los conocimientos y habilidades lectoras de 1° básico dependen del $F(7,435) = 3.328$, $p \leq .002$, $\eta^2 = .051$.

La tabla 4 da cuenta del resultado del ANOVA de dos factores en cada una de las variables medidas:

Tabla 4: Resultados ANOVA de dos factores en conocimientos y habilidades de lectura inicial

Dimensión	NSE		Riesgo lector		Interacción	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
CONFON	0,89	0.346	50.46	.000***	6.48	.011*
RVPAL	0.61	0.436	46.84	.000***	1.22	.269
RECTT	0.04	0.846	7.23	0.007**	1.36	.243
PRE	2.69	0.101	40.66	.000***	0.00	.977
CL	0.02	0.879	25.31	.000***	1.40	.237
CO	13.50	0.001***	21.68	.000***	2.29	.130

Para dar cuenta de la segunda pregunta de investigación y verificar si existe un *riesgo lector individual* asociado a diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial entre estudiantes de 1º grado con riesgo y sin riesgo lector se procedió a distinguir los *sujetos con riesgo lector* de los *sin riesgo*. Para esto se analizó los puntajes obtenidos por los estudiantes en la prueba de *conocimiento alfabético* (puntaje bruto=24 puntos). Los estudiantes que obtuvieron un puntaje de una desviación estándar bajo el promedio en la dimensión de *conocimiento alfabético* ($M=16.94$; $DS=4.89$) fueron considerados con *riesgo lector*. El puntaje de corte para determinar el riesgo lector fue de 12.05. En otras palabras, los estudiantes que obtuvieron igual o inferior a 12 puntos fueron categorizados como *riesgo lector*.

Al agrupar a los estudiantes según su desempeño en *conocimiento de las letras*, se obtuvo un 17,3% ($n=77$) de estudiantes en esta categoría. La Tabla 5 muestra los desempeños en habilidades y conocimientos de lectura inicial de estudiantes de 1º grado comparando por presencia o no de riesgo lector.

Tabla 5: Comparación de habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1º grado con y sin riesgo lector

Dimensión	Con riesgo (ds) n=77	Sin riesgo (ds) n=368	F	Sig.
CONFON	14.36 (4.94)	19.19 (4.90)	61.63	.000**
RVPAL	1.14 (1.15)	3.11 (2.08)	64.91	.000**
RECTT	2.14 (1.32)	2.51 (1.09)	6.83	.009*
PRE	0.45 (1.65)	3.58 (3.30)	65.82	.000**
CL	0.62 (2.03)	3.04 (3.58)	33.06	.000**
CO	3.84 (2.78)	6.09 (2.94)	38.01	.000**

* $p \leq .01$, ** $p \leq .001$

En la Tabla 5 se observa que los estudiantes *sin riesgo lector* obtienen puntajes más altos en todas las variables medidas. Los resultados del análisis de ANOVA demostraron que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en todas las variables evaluadas a favor de los niños *sin riesgo lector*. En otras palabras, los estudiantes identificados con riesgo lector a partir del rendimiento en la prueba de *conocimiento alfabético* (CONALF) presentan un rendimiento significativamente menor

en las habilidades y conocimientos de lectura inicial, aportando a la identificación de un *riesgo lector individual*.

Habilidades y conocimientos en lectura inicial en estudiantes de 1° grado con riesgo y sin riesgo lector agrupados por NSE

Bravo (2006) señala que en estudios donde se consideran diferentes niveles socioeconómicos muchas veces el promedio de rendimiento en lectura “...refleja una entidad bastante abstracta...” (pág.156) ya que hay grandes diferencias entre escuelas de NSE bajo y alto. Para prevenir ese problema, Bravo propone la comparación de grupos equivalentes. Este método permite controlar, parcialmente, la influencia de algunas variables ambientales como por el ejemplo, el NSE de las escuelas. Esta decisión conlleva a recalcular los promedios y puntajes de corte para determinar el grupo de riesgo. Así, la variable independiente de *conocimiento alfabético*, que discriminan entre los niños con y sin riesgo, puede ser significativa para explicar el *riesgo individual* en cada grupo de niños, independiente del NSE de su escuela.

En base a lo anterior, para responder a la tercera pregunta de investigación sobre diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1° grado *con riesgo y sin riesgo lector* distinguiendo por NSE, se recalculó el promedio de la prueba de *conocimiento alfabético* según NSE (NSE medio-bajo: M=15.16; DS=4.69 y NSE alto: M=18.56; DS=4.49), es decir, se calculó el promedio por NSE y se restó la desviación estándar correspondiente al NSE. La diferencia de este análisis con el realizado anteriormente, es que en la pregunta 2 se calculó a partir del promedio total de la muestra y de la desviación estándar total en la prueba de *conocimiento alfabético*. Así, los estudiantes que obtuvieron un puntaje igual o inferior a 12 quedaron categorizados como *riesgo lector*. En este caso, se obtuvieron nuevos puntajes de corte. Por un lado, en el NSE medio-bajo los estudiantes que presentaron un puntaje inferior a 10 fueron categorizados como en *riesgo lector*. Por otro lado, los estudiantes de NSE alto que obtuvieron un puntaje inferior a 14 fueron

categorizados en *riesgo lector*. A partir de esta reagrupación de la muestra según NSE se compararon las medias de los grupos con riesgo y sin riesgo.

Tabla 6: Comparación de habilidades y conocimientos de lectura inicial en niños con y sin riesgo lector agrupados por NSE

Dimensión	NSE medio-bajo				NSE alto			
	Con riesgo(ds) n=42	Sin riesgo(ds) n=170	F	Sig.	Con riesgo(ds) n=31	Sin riesgo(ds) n=202	F	Sig.
CONFON	13.69 (4.80)	17.64 (4.21)	28.08	.000***	15.25 (5.08)	20.40 (5.13)	27.03	.000***
RVPAL	1.07 (1.27)	2.65 (2.04)	22.81	.000***	1.48 (1.41)	3.43 (2.04)	26.05	.000***
RECTT	2.11 (1.43)	2.41 (1.09)	2.10	.148	2.19 (1.42)	2.59 (1.05)	2.48	.063
PRE	0.35 (1.44)	2.83 (3.32)	22.28	.000***	1.12 (2.37)	4.07 (3.21)	24.03	.000***
CL	0.95 (2.58)	2.41 (3.35)	6.93	.009**	0.45 (1.91)	3.49 (3.65)	20.56	.000***
CO	3.50 (2.40)	4.76 (2.88)	6.87	.009**	5.64 (3.46)	6.97 (2.64)	6.16	.014*

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

En la Tabla 6 se observa que al comparar los estudiantes con y sin riesgo en cada uno de los NSE, los estudiantes *sin riesgo lector* según NSE presentan un desempeño mayor que los estudiantes *con riesgo lector* según NSE en todas las variables medidas. Sin embargo, la diferencia es significativa ($p < .05$) en seis de las siete variables evaluadas. En efecto, se observa el mismo patrón encontrado para la pregunta 1 en que se observaron que no existen diferencias significativas por NSE para la variable *reconocimiento de tipo de textos* (RECTT). No obstante, las diferencias significativas encontradas permiten determinar la existencia de un riesgo lector individual según NSE.

Riesgo lector individual influido por lo grupal (NSE)

A partir de los ANOVA de dos factores realizados para responder las preguntas 2 y 3, se observó que existía un factor principal de *riesgo lector individual* en cinco de las seis las variables observadas. En este sentido, es relevante preguntarse por el grupo de niños categorizados *con riesgo lector* y si existen diferencias significativas atribuibles al NSE de su escuela. Por ello, la última pregunta de este estudio apunta a la existencia de un *riesgo lector individual* influido por *factores grupales* según la existencia de diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1° grado con riesgo lector según NSE alto y medio-bajo. Debido al tamaño y a la ausencia de una distribución normal en los grupos, se analizó la

distribución de las medias de los grupos a través del test no paramétrico de Kruskal-Wallis.

La Tabla 7 muestra los resultados obtenidos de las comparaciones realizadas para los estudiantes con riesgo lector según NSE.

Tabla 7: Comparación de habilidades y conocimientos de lectura inicial en estudiantes de 1º grado con riesgo lector según NSE

Dimensión	NSE medio-bajo (ds) n=59	NSE alto (ds) n=18	Sig.
CONALF	9.28 (2.90)	7.83 (3.92)	.818
CONFON	14.54 (4.58)	13.77 (6.11)	.187
RVPAL	1.15 (1.18)	1.11 (1.07)	.426
RECTT	2.16 (1.32)	2.05 (1.34)	.306
PRE	0.27 (1.22)	1.05 (2.57)	.099
CL	0.74 (2.25)	0.22 (0.94)	.954
CO	3.59 (2.53)	4.66 (3.44)	.689

Como se aprecia en la tabla 7, al segmentar al grupo categorizado con *riesgo lector* por NSE, se observa una mayor cantidad de estudiante pertenecientes a escuelas de NSE medio-bajo. Además, dentro de este subgrupo “*riesgo lector* por NSE” se observan puntajes diferentes en las variables medidas. Los estudiantes *con riesgo lector* de NSE alto obtuvieron puntajes más altos en las pruebas de *comprensión oral* (CO) y *precisión lectora* (PRE). En cambio, los estudiantes *con riesgo lector* de NSE medio-bajo obtuvieron puntajes más altos que los NSE alto en las pruebas de *conocimiento alfabético* (CONALF), *conciencia fonológica* (CONFON), *reconocimiento visual de palabras* (RVPAL), *reconocimiento de tipos de texto* (RECTT) y *comprensión de lectura* (CL). Lo anterior es reportado en este estudio ya que autores como Dickinson y Snow (1987) señalan la relevancia de la ausencia de diferencias entre los rendimientos lectores entre clases sociales diferentes. En efecto, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en la distribución de la muestra por lo que no es posible determinar la existencia del *riesgo lector individual* influido por el factor *grupal* (NSE).

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido determinar la existencia de factores individuales y grupales asociados al riesgo lector en 1° grado a partir de la comparación del rendimiento en habilidades y conocimientos involucrados en la lectura inicial (*conocimiento alfabético, conciencia fonológica, reconocimiento visual de palabras, reconocimiento de tipos de texto, precisión lectora, comprensión de lectura y comprensión oral*) en estudiantes provenientes de colegios de diferente nivel socioeconómico (NSE alto y NSE medio-bajo). Los resultados obtenidos indican que existe el riesgo lector asociado a factores individuales y grupales que se evidencian en diferencias significativas de rendimiento en subpruebas que miden conocimientos y habilidades de lectura inicial. Sin embargo, no se evidenció la existencia de un riesgo lector individual influido por factores grupales (NSE).

La primera pregunta del estudio apuntaba a determinar si las diferencias observadas en las habilidades y conocimientos involucrados en la lectura inicial en estudiantes de 1° grado de distinto NSE eran significativas y, por lo tanto, así afirmar la existencia de un *riesgo lector grupal*. Los resultados obtenidos mantienen la tendencia observada en los estudios chilenos (Bravo, Bermeosolo & Pinto, 1993; Pavez et al., 2009; Susperreguy et al., 2007), es decir, los niños de NSE medio-bajo presentan un rendimiento significativamente menor en todas las habilidades evaluadas a excepción de la dimensión de *reconocimiento de tipos de textos*. En base a lo anterior, podríamos afirmar que en este estudio se observó un *riesgo lector grupal* asociado a las variables socioeconómicas de la escuela. En este sentido, sería interesante seguir indagando sobre el *riesgo lector grupal* y observar cómo se comportan las variables estudiadas tanto en establecimientos de otros niveles socioeconómicos como en establecimientos de un mismo nivel socioeconómico. Además, los análisis se podrían enriquecer considerando otras variables que se han relacionado con el nivel lector de los estudiantes (escolaridad de los padres, ingreso temprano a la escolaridad formal, características del preescolar del establecimiento, entre otras).

La segunda pregunta de este estudio proponía verificar la existencia de un *riesgo lector individual* asociado a diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial entre estudiantes de 1º grado *con riesgo* y *sin riesgo lector* provenientes de cinco establecimientos educativos de la RM de distinto nivel socioeconómico (NSE alto y NSE medio-bajo). Los resultados mostraron diferencias significativas en todas las variables evaluadas entre los niños con riesgo y sin riesgo, agrupados a partir de su rendimiento en la prueba de *conocimiento alfabético*. Lo anterior permite aceptar la hipótesis sobre la existencia del *riesgo lector individual*. Es decir, el riesgo asociado a factores del sujeto que no se relacionan necesariamente con las oportunidades educativas asociadas con el NSE del establecimiento. Inicialmente se consideró que, al realizar los análisis con el total de la muestra, no se encontrarían niños con riesgo lector en el NSE alto y que la totalidad de los casos serían estudiantes de NSE medio-bajo. No obstante, se encontraron estudiantes de el NSE alto con *riesgo lector individual*. Lo anterior está en consonancia con lo propuesto por Torppa et al., (2006) y de Jong y Olson (2004), quienes postulan que el *conocimiento alfabético* no depende únicamente de la cantidad de enseñanza o de la exposición al material impreso al que fue expuesto el sujeto, sino que responden a una variedad de capacidades cognitivas, en particular, de procesamiento fonológico que desempeñan un papel integral en el aprendizaje óptimo del conocimiento alfabético (especialmente, el nombre de las letras). En otras palabras, los factores ambientales no parecen explicar la variabilidad total del rendimiento en esta prueba. En efecto, en el grupo de estudiantes de NSE medio-bajo el riesgo lector podría estar asociado a factores ambientales, mientras que en el grupo de NSE alto el rendimiento de los estudiantes del grupo en riesgo podría ser explicado por las habilidades de procesamiento cognitivo como por ejemplo, el procesamiento fonológico.

La tercera pregunta buscaba reportar la presencia o ausencia de diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial entre los estudiantes de 1º grado *con* y *sin riesgo lector* provenientes de un mismo NSE. Los resultados mostraron que, una vez recalculado el rendimiento en la prueba de *conocimiento alfabético* en ambos NSE, fue posible encontrar diferencias significativas entre los

grupos (con riesgo y sin riesgo) en cinco de las seis variables observadas, presentando un menor desempeño los grupos de estudiantes en riesgo lector. Por lo tanto, es posible concluir que en un mismo NSE existen estudiantes que presentan rendimiento más descendido en casi todas los conocimientos y habilidades medidos. Lo anterior es una señal de alerta ya que a partir de lo propuesto por Stanovich (1986) en el “Efecto Mateo”, existe un porcentaje de estudiantes que está comenzando la escolaridad con desventaja, ya que son sujetos que no tendrán experiencias educativas tempranas ventajosas y, por lo tanto, no serán capaces de utilizar las nuevas experiencias educativas de manera más eficiente, a diferencia de sus pares en no riesgo lector.

La cuarta pregunta de investigación problematizaba la existencia de un *riesgo lector individual* influido por *factores grupales* según la presencia de diferencias significativas en las habilidades y conocimientos de lectura inicial entre los estudiantes de 1° grado con riesgo lector de dos diferentes NSE (alto y medio-bajo). Según lo planteado por Dickinson y Snow (1987) no es sorprendente determinar diferencias en los desempeños entre clases sociales, si no que es mucho más relevante reportar si alguna de las habilidades o de los conocimientos estudiados muestran diferencias. En este sentido, este punto fue un interesante hallazgo del estudio. Considerando las tendencias observadas en estudios que comparaban rendimiento por NSE (Bravo, Bermeosolo & Pinto, 1993; Pavez et al., 2009; Susperreguy et al., 2007) era de esperar que entre los estudiantes identificados con *riesgo lector individual* (una desviación estándar bajo la media en *conocimiento alfabético*) se observaran diferencias significativas a favor de los estudiantes de NSE alto, es decir, que estos obtendrían un desempeño consistentemente mayor en todas las habilidades lectoras evaluadas en contraste con los de NSE medio-bajo. A pesar de identificar un mayor número de estudiantes con *riesgo lector* pertenecientes a establecimientos de NSE medio-bajo, los resultados muestran que no existen diferencias significativas en las variables observadas, por lo que, al menos en 1° grado, no se puede observar un *riesgo individual* acentuado por factores *grupales*. No obstante, los *factores grupales* estarían influyendo en la cantidad de estudiantes que presentan riesgo lector en la población general. Lo anterior,

se podría explicar debido a que en el *riesgo lector* de los estudiantes de NSE medio-bajo estarían influyendo factores tanto individuales como del ambiente.

Aportes para educadores y políticos

En este estudio se operacionalizó el *riesgo lector* considerando factores individuales y grupales para aportar en la identificación de *barreras para el aprendizaje y la participación* (Unesco, 2000) y superar una visión del riesgo lector centrado en el individuo y sus necesidades educativas especiales. Las dificultades educativas “...son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo, las barreras surgen de la interacción entre los sujetos y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, circunstancias sociales y económicas que afectan su vida” (Unesco, 2000, pág. 24). En efecto, este estudio aporta evidencias que apoyan la existencia de un riesgo lector asociado a la falta de oportunidades para desarrollar los conocimientos y habilidades involucrados en la lectura inicial. Además, aporta con evidencias para que los establecimientos educativos de NSE bajo y medio-bajo puedan fundamentar proyectos de mejora financiados con la ley SEP⁴ en preescolar y 1º grado con el fin de generar mayor número de oportunidades de aprendizaje lector en niveles iniciales.

Otro elemento por considerar es que los niños en riesgo de presentar dificultades lectoras no presentan las mismas características, las diferencias pueden estar dadas por el NSE al que pertenece su escuela, pero también en el rendimiento en las diferentes habilidades y conocimientos de lectura inicial. Por lo tanto, no deberían ser tratados como un grupo homogéneo. Lo anterior toma importancia ya que la evidencia ha ido mostrando que aquellos niños que presentan dificultades en la lectura (sea cual sea el motivo de la dificultad) y no tienen el apoyo adecuado, van desmotivándose y presentando progresivamente dificultades en las otras áreas de aprendizaje trayendo como consecuencia bajo rendimiento académico –pudiendo afectar su autoestima

⁴ Ley de subvención educacional preferencial destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados que atienden estudiantes para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

académica- y en algunos casos alteraciones en la conducta (Milicic, 2008). En otras palabras, identificar y caracterizar el riesgo lector según NSE, permitirá a la institución escolar responder oportunamente a las necesidades de sus estudiantes, disminuyendo las implicancias negativas en el alumno.

Si bien los resultados sugieren que el *conocimiento alfabético* permitió distinguir al grupo de riesgo. Lo anterior, no significa que la enseñanza del lenguaje debe estar solamente basada en este aspecto (decodificación). De hecho, en los resultados del estudio podemos observar que los estudiantes categorizados en *riesgo lector* a partir del *conocimiento alfabético* muestran desempeños inferiores en otras habilidades como, por ejemplo, la comprensión oral. En efecto, la decodificación explica una parte del en comprensión lectora, pero no es el único factor involucrado. Para acceder al significado de un texto es necesario comprender el vocabulario y las estructuras oracionales que se decodifican y para ello es necesario tener conocimiento del lenguaje y conocimiento de mundo. Una enseñanza basada en el código solo nos llevará a descifrar letras en palabras y no a la adquisición del significado (Dickinson, Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2010). Esto es relevante ya que mejorar las habilidades relacionadas con la decodificación, solucionaría una parte del problema, pero, como señalan Dickinson, Golinkoff y Hirsh-Pasek (2010), tal medida sería miope y socavaría las habilidades de lectura temprana y de largo plazo de los mismos niños y niñas más necesitados de apoyos educativos y provenientes de los hogares de más bajos ingresos.

Los resultados de este estudio sobre el *riesgo lector* en 1° grado en establecimientos educacionales chilenos llevan a preguntarse sobre qué deben/pueden hacer los hogares, los jardines infantiles y la escuela para que enfrenten mejor preparados el aprendizaje de la lectura. Este estudio transversal describe el panorama actual de las diferencias que existen entre niños de un nivel socioeconómico determinado, pero también las diferencias existentes en niños de un mismo NSE. Las investigaciones demuestran que las diferencias se van acrecentando a lo largo del tiempo (Scarborough, 2005; Stanovich. 1986) por lo que se proponen dos caminos: uno preventivo y otro remedial. El camino preventivo pone énfasis en la primera infancia,

especialmente, en el contexto familiar y en las experiencias educativas iniciales, de manera que las medidas de acción deberían apuntar a investigar en esos ámbitos para orientar estrategias educativas efectivas preventivas que apoyen integralmente a los estudiantes y sus familias.

Limitaciones y proyecciones del estudio

Una limitación del estudio fue no contar con variables familiares y no profundizar en las características de los establecimientos educativos a los que asistían los estudiantes para así poder indagar la inferencia de esto en los resultados. De hecho, el estudio de Susperreguy et al., (2007) da cuenta de la repercusión del contexto socioeconómico y educacional de las familias en ciertas las prácticas, recursos y creencias asociados a la literacidad y el lenguaje. Por otra parte, la gran mayoría de los estudios en el ámbito de la lectura inicial son longitudinales y en este caso solo se contaba con una medición, lo que no permitió observar cómo se comportaron las variables con el paso del tiempo. Además, Torppa *et al.*, (2006) señalan que en un diseño que contiene una población de riesgo es particularmente importante el énfasis en las diferencias en el desarrollo individual. Por lo que, probablemente, este estudio podría replicarse y enriquecerse con un análisis de trayectoria. Lo anterior, plantea el desafío de seguir indagando en las metodologías y recursos que permitan mejorar la realidad que se evidencia en este estudio.

Por lo tanto, como proyección del estudio se sugiere profundizar sobre las características predictoras del *conocimiento alfabético* en el español en los diferentes NSE estudiados. Es por ello, que una segunda parte de esta investigación podría contemplar el estudiar las relaciones existentes entre riesgo lector, identificado a partir del *conocimiento alfabético*, con el rendimiento académico posterior del grupo de estudiantes que participaron en este estudio.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., Navarro, J., Menacho, I., Aléale, C., Marchena, E. & Ramiro, P. (2008) Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. & García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
- Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 36-57.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago: Editorial Universidad Católica.
- Bravo, L.; Bermeosolo, J. & Pinto, A. (1993). Diferencias neuropsicológicas en niños con retardo lector severo de distinto nivel socioeconómico. *Revista Chilena de Psicología*, 13, 31-40.
- Bravo, 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(1), 9-20.
- Cuadro, A., & Marín, J. (2007). Subtipos de lectores retrasados en español. *Ciencias psicológicas*, 1(2), 133-148.
- De Jong, P. F., & Olson, R. K. (2004). Early predictors of letter knowledge. *Journal of experimental child psychology*, 88(3), 254-273.

- Domínguez, A. & Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distintas competencias lectoras. *Cognitiva*, 4, 193-208.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking Out for Language Why Language Is Central to Reading Development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Escoriza, J. (2004) Análisis de las dificultades de comprensión y aplicación del principio alfabético. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y psicopedagógica*, 2(2), 75-104.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and Writing*, 18(2), 129-155.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H., & Parrila, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 25(2), 321-346.
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 139-163.
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel transición mayor a primero básico. *Psykhé*, 12(2), 63-79.
- Hernández-Valle, I., & Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395.

- Huang, F. L., Tortorelli, L. S., & Invernizzi, M. A. (2014). An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 182-192.
- Infante, M., Coloma, C. J., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 149-160.
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y aprendizaje*, 76, 109-121.
- Kim, Y. S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 25(1), 1-22.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564.
- McKenna, M. C., & Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for Reading Instruction*. Guilford Press.
- MINEDUC (2012) Metodología de construcción de grupos socioeconómicos SIMCE 2011. Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado el 17 de julio de 2014 de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2011.pdf>
- 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. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf

- Pavez, M. M., Maggiolo, M., Peñaloza, C., & Coloma, C. J. (2009). Desarrollo fonológico en niños de 3 a 6 años: incidencia de la edad, el género y el nivel socioeconómico. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(2), 89-109.
- Pérez, M. & González, M. (2004) Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(1), 2-15.
- Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A., Cuchacovich, S., & Escobar, P. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo*, 48(1), 43-61.
- Scarborough, H. S. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. En Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (Eds.). *The connections between language and reading disabilities* (pp. 3-24). Recuperado de <http://www.yale.edu/eglab/pdf/ScarboroughRpnt.pdf>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press. Washington, DC. Recuperado de files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf
- Snow, C. E., & Strucker, J. (1999). Lessons from Preventing Reading Difficulties in Young Children for Adult Learning and Literacy. *Office of Educational Research and Improvement*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508704.pdf>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 22, 360-407.
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M., & Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 77-89.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Rosa Lissi, M., & Mendive, S. (2007). Creencias y

prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos.
Revista Latinoamericana de Psicología, 39(2), 239-251.

Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006).
Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1
reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia.
Developmental psychology, 42(6), 1128-1142.