

El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria

Luis Felipe Gómez*

I. INTRODUCCIÓN

El informe del *Programme for International Student Assessment* (PISA) que estudió el desempeño estudiantil de 960 011 alumnos de 15 a 16 años en 2000, ubica a los adolescentes de México en el último lugar de lectura entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en uno de los lugares más bajos de los 43 países participantes (OCDE/UNESCO, 2003). Aunque el estudio se hizo con alumnos de 15 a 16 años, el problema no comienza ahí, sino desde los primeros años de la educación básica, en los cuales no desarrollan los prerrequisitos y las habilidades básicas para convertirse en lectores competentes.

El estudio en cuestión encontró que el desempeño de los estudiantes estaba estrechamente relacionado con los entornos socioeconómicos de sus familias; sin embargo, algunos países han logrado un rendimiento escolar elevado de sus alumnos, de manera independiente de su nivel económico o cultural, lo que sugiere que se puede incrementar la calidad al mismo tiempo que la equidad (OCDE, 2002).

México se encuentra entre los países que presentan mayor disparidad en la competencia lectora de los alumnos de distintos nive-

* Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

les socioeconómicos. Esto es el resultado de la inequidad educativa que perpetúa otras inequidades, pues la lectura es un vehículo que permite el acceso a una gran cantidad de conocimiento, tanto actual e inmediato como el que se encuentra distante en tiempo o espacio. Además, a través de la lectura se adquiere un vocabulario que es imposible de obtener mediante el lenguaje oral; pero sobre todo, la lectura permite, a quien la domina, aprender de manera independiente, potencializando así su desarrollo.

El estudio internacional de alfabetización de adultos, International Adult Literacy Survey (IALS), conducido entre 1994 y 1998 por Statistics Canada y la OCDE, encontró que las personas con niveles más altos de aptitud para la lectura tienen mayor probabilidad de encontrar empleo y de recibir mayores salarios promedio que quienes tienen menores niveles de aptitud (OCDE/Statistics Canada, 2000). Respecto a este estudio la OCDE señala que: "Los niveles de aptitud para lectura pueden contribuir a predecir qué tanto éxito tendrán las personas en el mercado de trabajo, sobre y además de lo que se puede predecir a partir únicamente de su calificación educativa" (*ibid.*: 21).

Puesto que la lectura es una habilidad de suma importancia para el aprendizaje, para mejorar las perspectivas de empleo y para el desarrollo personal en general y que, por otra parte, los estudiantes mexicanos presentan un bajo nivel en la competencia lectora, estudiar el desarrollo de esta competencia resulta social y éticamente relevante.

Los problemas para el desarrollo de la competencia lectora inician de manera temprana y la brecha entre las habilidades lectoras de unos niños y otros se van incrementando con el tiempo. Los niños con dificultades para la lectura leen menos y al leer menos no desarrollan la competencia lectora al nivel de los niños sin dificultad, lo que sugiere que el efecto de las dificultades iniciales se podrán observar en niveles educativos posteriores (Stanovich, 1986). Por eso, en este estudio el interés se centra en analizar el problema de la lectoescritura desde una etapa escolar temprana.

II. OBJETIVO GENERAL

El objetivo de esta investigación fue generar información acerca del desarrollo de las competencias lectoras de los niños de pri-



mero a tercer grados de primaria en un entorno de marginación económica y limitaciones culturales. La intención es que el conocimiento generado sirva para diseñar intervenciones educativas más eficaces y el uso apropiado de los recursos con que cuenta la institución escolar.

A. Las preguntas y los objetivos específicos

<i>Las preguntas</i>	<i>Los objetivos</i>
¿Cuál es el ritmo al que se desarrolla la competencia lectora en niños de primero de primaria?	Describir cuantitativamente el desarrollo de la competencia lectora de los niños de primero a tercer grados.
¿En qué grado se desarrolló la competencia lectora durante el primer año de primaria?	Evaluar el desarrollo de la competencia lectora al finalizar el primer grado.
¿Se puede predecir el desarrollo de las competencias lectoras que tendrán los niños al terminar el primer grado de primaria evaluándolos al inicio o a mediados del ciclo escolar?	Determinar si la evaluación inicial o intermedia predice el avance que los niños mostrarán al finalizar el primer grado.
¿Qué indicadores tienen mayor valor para predecir la fluidez en la lectura y el recuerdo de la información? ¿Alguno de los indicadores predice mejor el desarrollo de la fluidez de la lectura oral?	Identificar si existe correlación entre algunos de los indicadores de la prueba DIBELS con el desarrollo posterior de la lectura.
¿Hay diferencia en la evolución de los “buenos y malos” lectores?	Determinar si los puntajes alcanzados en una prueba de habilidad lectora al finalizar el primer grado predice el desempeño lector posterior.



Para responder las preguntas y alcanzar los objetivos se evaluaron dos grupos de primer grado durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006, y se les dio seguimiento cuando pasaron a segundo grado. También se evaluaron dos grupos de tercero.

El instrumento para la evaluación fueron “Indicadores dinámicos para el éxito en la lectura” (DIBELS, por sus siglas en inglés), de la Universidad de Oregon.

B. Marco teórico

Es difícil enfatizar la importancia de la competencia lectora y la investigación del desarrollo de ésta en contextos específicos. En los países desarrollados saben cuántas personas tienen dificultades para la lectoescritura y diseñan programas para atenderlos; por ejemplo en Estados Unidos, según el Departamento de Estadísticas Educativas,

4.4 de los alumnos entre seis y 21 años están recibiendo servicios de educación especial en sus escuelas. El 80% de todos los problemas de aprendizaje son dificultades de lectura (Shaywitz, 2003).

En México, el 25% de los niños de tercer grado de primaria está por debajo del nivel básico en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua; el 56% apenas en el básico; el 17% en el medio y sólo el 2% se encuentra en un nivel avanzado. Si se desagregan los niños indígenas de este mismo grado, el 41% de ellos no alcanza el nivel básico (INEE, 2007). Este trabajo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y los estudios de la OCDE señalan la dificultad que los estudiantes mexicanos tienen con la lectura. Esta investigación parte del supuesto de que para atender este problema es necesario, primero, comprenderlo.

C. Los componentes de la competencia lectora

Para que los niños desarrollen la competencia lectora es necesario que desarrollen la conciencia fonémica; que descubran y utilicen el principio alfabético, incluyendo las operaciones de análisis y síntesis con fonema y grafías; que lean con fluidez y utilicen estrategias que les permitan dar sentido a los símbolos escritos.

D. La conciencia fonémica

Un requisito indispensable para aprender a leer es que los niños tengan conciencia de la estructura sonora del lenguaje hablado; a este conjunto de habilidades se le denomina conciencia fonológica, que incluye la manipulación de sonidos de manera auditiva y oral. Esta conciencia se nota cuando los niños muestran apreciación por las rimas y las aliteraciones. El déficit en la conciencia fonológica es una de las principales causas de los problemas de lectura (Salgado y Capellini, 2008; Gotuzo, Danelon y Capovilla, 2004; Shaywitz, 2003; Stanovich, 1998; Adams, 1990).

Pocos niños pequeños desarrollan la conciencia fonológica de manera espontánea (Neuman, Copple y Bredekamp, 2000), la mayoría necesita ser apoyada en este aprendizaje por medio de actividades típicas del *kinder* como cantar canciones con rimas, recitar poemas con aliteraciones, palmear sílabas, cambiar sonidos en las palabras, etcétera.



La conciencia fonológica prepara a los niños para la adquisición posterior de las habilidades de la lectoescritura como el análisis de palabras, la síntesis de sonidos y la ortografía (Adams *et al.*, 1988; Chard, Simmons y Kame'enui, 1998).

La conciencia fonológica se considera un predictor fuerte de dificultades para la lectoescritura, pero también una de las principales causas (Wagner y Torgesen, 1987).

Diversos estudios muestran que cuando se enseñan las habilidades de la conciencia fonológica hay un aprendizaje de la lectura inicial más rápido y un mejor desarrollo posterior (Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Cunningham, 1990; O'Connor *et al.*, 1993; Tangel y Blachman, 1992). Estudios experimentales demuestran que entrenar a los niños con problemas de lectura en la sensibilidad fonológica afecta positivamente su lectura. Esto apoya la idea de un rol causal de la sensibilidad fonológica en la adquisición de la lectura (Brady *et al.*, 1994; Byrne y Fielding-Barnsley, 1991).

La habilidad de procesamiento fonológico parece desarrollarse a través de dos dimensiones: complejidad lingüística y operaciones cognitivas (Anthony, 2000). En la dimensión de complejidad lingüística, la sensibilidad fonológica permite a los niños atender a cada vez más pequeñas unidades fonológicas. En la dimensión de las operaciones, la sensibilidad fonológica les ayuda a ejecutar operaciones cada vez más complejas y un número mayor de operaciones sobre la información fonológica (Anthony *et al.*, 2003).

En las unidades lingüísticas, los niños progresan de las unidades más grandes como palabras y sílabas a las más pequeñas, es decir, los fonemas individuales que son parte de la unidad intrasilábica (Anthony *et al.*, 2003). Los niños de kinder pueden unir fonemas, pero no segmentar las palabras en fonemas. Omitir, aislar y revertir las unidades fonológicas parecen ser las operaciones cognitivas más difíciles (Yopp, 1988).

El nivel más sofisticado de la conciencia fonológica es la conciencia fonémica; ésta es la comprensión de que las palabras están formadas por sonidos individuales o fonemas y la habilidad de manipular estos fonemas, ya sea para segmentar, unir o cambiar fonemas individuales dentro de las palabras para crear otras nuevas (Chard, 1999).



El reporte sobre lectura del National Research Council distingue así la conciencia fonológica de la conciencia fonémica: “El término conciencia fonológica se refiere a la apreciación general de que los sonidos del habla son distintos de sus significados. Cuando esa comprensión incluye que las palabras pueden ser divididas en una secuencia de fonemas, esta sensibilidad más fina se denomina conciencia fonémica” (Snow, Burns y Griffin, 1998: 51).

Desarrollar esta compleja conciencia fonémica es difícil para la mayoría de los niños y sumamente difícil para algunos (Adams, 1988). La conciencia fonémica de un niño al entrar a la escuela es la variable que está más relacionada con el logro del aprendizaje de la lectura (Adams, 1990; Stanovich, 1986).

McDougall y colaboradores (1994) encontraron que las habilidades de identificar rimas y omisión de fonemas en los niños entre siete y diez años estaban correlacionadas positivamente con su desempeño en la lectura en voz alta. También se encontró que niños chinos de primero y segundo años mejoraron notoriamente su lectura en inglés después de un entrenamiento en conciencia fonológica (Ashmore *et al.*, 2003).

La comprensión de los constitutivos de las palabras es un determinante importante del éxito en la lectura en muchas ortografías alfabéticas en el español (Carrillo, 1994; Defior y Tudela, 1994) y en el portugués (Cardoso-Martins, 1995; Cary y Verhaeghe, 1994)

E. El principio alfabético

Una percepción fundamental que se desarrolla en los primeros años de los niños, a través de la instrucción, es el principio alfabético –la comprensión de que hay una relación sistemática entre letras y sonidos (Adams, 1990–. Considera que en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, los sujetos deben tomar conciencia del código lingüístico para manipularlo.

El principio alfabético es una concepción que los niños construyen acerca de que el lenguaje hablado puede ser convertido a texto de manera sistemática, que los textos pueden ser transformados a lenguaje hablado y que las letras representan los sonidos de su idioma. También deben reconocer que, en ocasiones, algu-

nos fonemas pueden ser representados por distintas grafías, o que alguna grafía puede servir para representar más de un fonema. En este sentido, es necesario que conozcan las reglas del uso del alfabeto. Para llegar a esta conceptualización los niños pasan por una serie de etapas descritas por Ferreiro y Teberosky (1979).

Es importante que los alumnos reconozcan las grafías y las relacionen con el fonema que representan de manera totalmente automática, pues de otra forma se dificultará el reconocimiento o la producción de palabras, ya que éstas “además de poseer rasgos fonéticos y semánticos, poseen una identidad gráfica” (Pino y Bravo, 2005: 52).

El principio alfabético tiene que ver con la comprensión de que las palabras escritas están formadas por letras y a cada letra le corresponde un sonido, y a la idea de que a cada sonido le corresponde una letra. También tiene que ver con el uso sistemático de la relación entre letras y fonemas para pronunciar palabras nuevas (Moats, 1999).

F. Fluidez

El National Reading Panel (2000) afirma que los lectores fluidos se caracterizan por la habilidad de leer oralmente con velocidad, precisión y con expresión adecuada. Por su parte, Logan (1997) describe las propiedades del reconocimiento fluido de palabras como rápido, sin esfuerzo, autónomo e inconsciente.

La fluidez en la lectura es importante debido a que las personas tienen capacidad limitada para procesar información. La decodificación y la comprensión utilizan la misma capacidad de procesamiento, por lo que, cuanto más consume esa capacidad la decodificación, menos quedará para la comprensión (Fleisher, Jenkins y Pany, 1979).

En esta investigación se entenderá la fluidez como un conjunto de procesos automáticos de decodificación que no requieren la atención consciente del lector (Juel, 1991). Una buena fluidez permite que toda la atención se dirija a la comprensión del texto, que es el propósito último del acto de lectura.

Los buenos lectores ejecutan diversas habilidades de manera simultánea (conciencia fonológica, decodificación, vocabulario),



por lo que centran su atención en construir significado a partir del escrito (Kuhn y Stahl, 2000). No es suficiente con leer en forma precisa, debe hacerse de manera totalmente automática.

La fluidez ha sido un aspecto de la lectura al que no se le había asignado mucha relevancia, pero a partir del National Reading Panel (2000) tanto los investigadores como los profesores le han asignado una importancia mayor. La correlación entre fluidez y comprensión de la lectura se ha establecido claramente a partir de análisis de datos de gran escala (Pinnell *et al.*, 1995).

G. Comprensión

La comprensión es el pensamiento activo e intencionado en el que se construye el sentido a través de las interacciones entre el texto y el lector (Durkin, 1978-1979). El contenido del significado está influido por el texto y por la contribución del conocimiento previo del lector (Anderson y Pearson, 1984).

Hay diversas causas por las que los alumnos no comprenden, por ejemplo, fallas en la habilidad para reconocer palabras, falta de práctica en la lectura, enseñanza pobre, monitoreo inadecuado de la propia comprensión, falta de familiaridad con el texto, etc. (Kame'enui y Simmons, 1990).

Cuando se enseñan estrategias cognitivas a los alumnos, éstos muestran un incremento en su comprensión (National Reading Panel, 2000). Después de revisar los estudios recientes sobre comprensión, Pressley (2002) concluyó que las estrategias de los buenos lectores utilizan una variedad de estrategias en tres momentos distintos: antes de leer, durante la lectura y después de ella.

H. Método

El tipo de investigación fue exploratorio y descriptivo. Los estudios exploratorios sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos e identificar variables relevantes y posibles focalizaciones para estudios posteriores. En este caso, aunque hay mucha investigación en torno a la competencia lectora en general; el estudio fue exploratorio porque interesaba conocer el desarrollo de la competencia lectora en este entorno específico. Por su par-

te, los estudios descriptivos determinan los perfiles y las características de una población o un fenómeno determinado, y por lo general miden o describen variables independientes, como lo que se hizo en este caso. Además de la descripción se establecieron algunas correlaciones sin establecer la dirección causal.

I. Participantes

Participaron cuatro grupos de primer grado de primaria. Dos se evaluaron durante los ciclos 2004-2005 y otros dos en el de 2005-2006. A los dos primeros se les evaluó también en segundo grado. Además, fueron evaluados otros dos grupos de tercer grado para dar cuenta de la evolución del proceso. A fin de tener un punto de contraste, se evaluaron también dos grupos de primero, de una escuela privada en el ciclo 2004-2005.

Los niños de esta escuela pública son de un nivel económico bajo; sus padres son empleados o subempleados, por ejemplo, albañiles, vendedores ambulantes, pintores de casa, sirvientas, etc. Muchos de ellos están al cuidado de sus abuelos o de algún otro pariente. No todos los padres de estos niños saben leer y escribir.

La escuela a la que asisten está en una zona marginada de la zona metropolitana de Guadalajara. Los profesores afirman que nunca han tenido una capacitación formal acerca de cómo enseñar a leer. Hay rotación de personal en la primaria debido a jubilaciones y a que algunos maestros solicitan su cambio a otras escuelas más cercanas al lugar donde viven.

J. Instrumentos

Para evaluar las habilidades lectoras de los niños se utilizaron los indicadores dinámicos de alfabetización temprana básica (DIBELS). Estos indicadores son un conjunto de medidas estandarizadas del desarrollo de la adquisición de las competencias lectoras tempranas, que se aplican de manera individual; se utilizan para dar seguimiento al desarrollo de las habilidades de prelectura y lectoras. Estas medidas fueron desarrolladas por un equipo de investigadores de la Universidad de Oregon, y se centran en el desarrollo de la conciencia fonológica, la comprensión alfabética y la fluidez y



la automatización del código alfabético. Cada una de las medidas ha probado ser un indicador válido del desarrollo lector temprano y sirve como predictor del desarrollo lector posterior (Elliot, Lee y Tollefson, 2001; Hintze, Ryan y Stoner, 2003; Riedel, 2007).

Los indicadores utilizados en la evaluación fueron los siguientes.

1. Conocimiento de grafías: *Fluidez en el Reconocimiento de Letras (FRL)*. Este indicador no es crítico para la adquisición de la lectura, se basa en la investigación de Marston y Magnusson (1988) y evalúa la cantidad de letras que un niño puede reconocer en un minuto.
2. Medición de la conciencia fonológica: *Fluidez en la Segmentación de Fonemas (FSF)*. Mide la habilidad de segmentar palabras en sus fonemas individuales.
3. Medición del principio alfabético: *Fluidez de las Palabras sin Sentido (FPS)*. Mide el principio alfabético, tanto la correspondencia grafía-fonema como la habilidad de unir letras en palabras con una estructura simple. La meta es de 50 palabras a un ritmo de 50 letras por segundo a la mitad de primero de primaria. Quienes obtienen 30 necesitan enseñanza intensiva para lograr la meta de primer grado.
4. Medición de la fluidez con texto corrido: *Fluidez en la Lectura Oral (FLO)*. Mide fluidez y precisión en texto corrido. Se aplica a partir de la mitad de primer grado y hasta tercero. La meta para primero, en primavera, es de 40, y la de segundo es 90. Los de primero que obtengan 10 puntos o menos, los de segundo por debajo de 50 y los de tercero debajo de 70 necesitan enseñanza intensiva.
5. Medición de la comprensión: *Fluidez del Recuerdo (FRO)*. Este indicador se utiliza para evaluar comprensión. En general, la fluidez de la lectura oral proporciona una de las mejores maneras de evaluar la competencia lectora, incluyendo la comprensión de los niños de primero a tercer grados. El propósito del FR es identificar a los niños cuya comprensión no es consistente con su fluidez.



K. Procedimiento

Durante el ciclo escolar 2004-2005 se evaluaron, en los dos grupos, a todos los niños de los de primer grado, de manera individual, utilizando la prueba DIBELS. La evaluación duró aproximadamente 15 minutos por cada uno. Se hicieron tres evaluaciones durante el ciclo: en septiembre, en enero y en junio. Se hizo exactamente lo mismo con dos grupos de una escuela privada que sirvieron como contraste.

Los mismos grupos fueron evaluados de nuevo en el ciclo escolar 2005-2006, en segundo grado, para dar cuenta de su evolución a través del tiempo. También se evaluaron dos grupos de tercero y dos nuevos grupos de primero.

Los datos obtenidos mediante la aplicación de las pruebas permitieron hacer una descripción de las habilidades lectoras con que llegan los niños al primer grado, las que tenían al terminar el mismo y su evolución durante el segundo grado. Para analizar los datos se utilizaron correlaciones y diversas maneras de descripción estadística.



III. RESULTADOS

A continuación se describe cómo están las habilidades lectoras de los niños al inicio del primer grado, cómo evolucionan, el valor predictivo de los indicadores utilizados para evaluar la competencia lectora, la competencia lectora durante el segundo y tercer grados, las habilidades que se correlacionan con la lectura oral y la relación del nivel de competencia lectora en primer grado con la que se alcanza en los años siguientes.

A. Habilidades lectoras al inicio del primer grado

Los niños que ingresan al primer grado en esta escuela pública están bajos en todas las habilidades medidas. A pesar de que la mayoría asistió al kinder el año previo, desconocen las letras del alfabeto, tienen dificultad para descomponer las palabras en fonemas, se les dificulta leer palabras sencillas y utilizar palabras en un enunciado de manera oral. En el cuadro 1 se encuentran

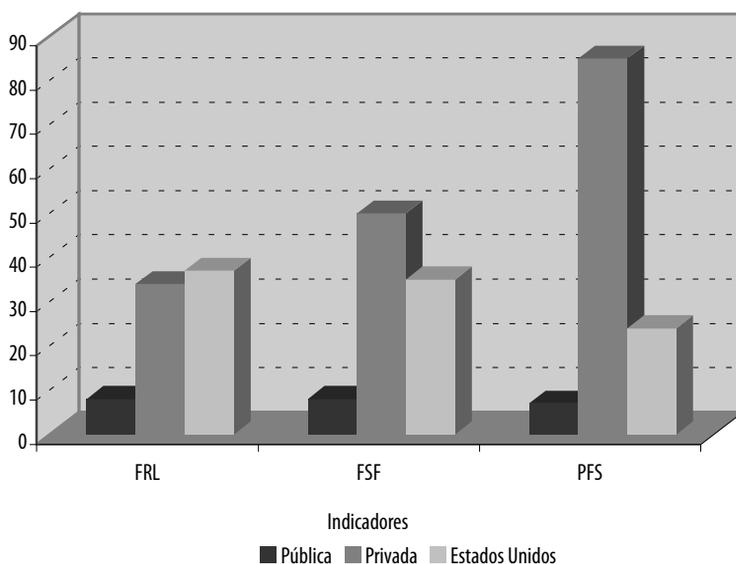
los puntajes que obtuvieron los niños de la escuela pública, en los distintos indicadores utilizados: fluidez en el reconocimiento de letras (FRL), fluidez en la segmentación de fonemas (FSF) y fluidez en la lectura de palabras sin sentido (FPS). Como contraste se incluyen las puntuaciones de otro grupo de primero de una escuela privada y el promedio que obtuvieron más de 1.5 millones de niños en Estados Unidos que fueron evaluados con los mismos instrumentos.

CUADRO 1. Puntajes obtenidos al inicio del primer grado

	<i>FRL</i>	<i>FSF</i>	<i>PFS</i>
Pública	8	8	7
Privada	34	50	85
Estados Unidos	37	35	24

En la gráfica 1 se muestran los datos en un histograma y ahí puede apreciarse con mayor claridad la magnitud de las diferencias.

GRÁFICA 1. Puntajes al inicio del 1er grado

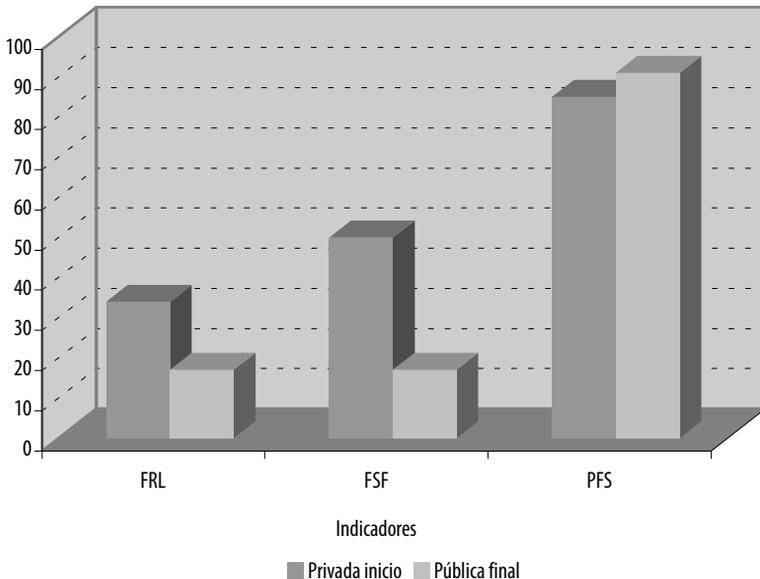


Debido a las diferencias culturales y de oportunidades educativas, los grupos de las escuelas pública y privada no son comparables; sin embargo, el contraste permite destacar la inequidad educativa en perjuicio de los niños de esta escuela pública. En el cuadro y gráfica 2 se presentan los puntajes obtenidos por los niños de la escuela pública al final del primer grado y los puntajes del inicio del mismo grado de la escuela pública. En ellos se aprecia que los que egresan de primero en la escuela pública obtienen puntajes por debajo de los que obtienen los de la escuela privada cuando entran a primero.

CUADRO 2. Puntajes obtenidos por los alumnos de primer grado

	<i>FRL</i>	<i>FSF</i>	<i>PFS</i>
Privada inicio	34	50	85
Pública final	17	17	91

CUADRO 2. Comparación entre inicio y final



Un aspecto relevante fue que la desviación de los datos respecto a la media era más elevada entre los niños de la escuela pública que entre los de la escuela privada, lo que significa que hay una gran disparidad en el desarrollo de la competencia lectora entre niños del mismo grupo. En uno de los indicadores (FPS), los puntajes de los niños de la escuela pública variaban entre 0 y 100, en el resto de ellos también presentaban variaciones elevadas.

Los datos muestran que los niños de la escuela pública ingresan a primer grado de primaria con niveles bajos en las habilidades que son prerequisite para aprender a leer y a escribir, probablemente por fallas en la enseñanza en el preescolar.

B. El proceso durante el primer grado

En las escuelas públicas hacen mucho hincapié en el primer grado de primaria; muchos profesores asumen que si los niños hacen “un buen primero” tienen garantizado un tránsito sin dificultades por la primaria. La importancia que se le asigna se debe a que en escuelas como la que es motivo de este estudio, los procesos de lectura y escritura se enseñan en este grado, y en los posteriores se espera que los alumnos cuenten con la competencia lectora suficiente para hacer frente a otras demandas académicas que la requieren. A partir de segundo grado, en esta escuela, ya no había una enseñanza específica de los aspectos básicos de la lectura.

De acuerdo con los profesores, enseñar en primer grado es difícil pues, a diferencia de los otros, en éste es muy evidente el “éxito o fracaso de los profesores”, ya que lo miden según el grado de reprobación. El criterio de aprobación es simple: si sabe leer y escribir es promovido a segundo, si no sabe, es retenido en primero. En esta escuela había una tensión entre la dirección y las profesoras de primero. La directora afirmaba que los niños deberían ser promovidos a segundo grado aunque no supieran leer, pues en segundo aprenderían lo que les hiciera falta. Las profesoras afirmaban que si pasaban a segundo sin competencia lectora tendrían problemas el resto de la primaria, pues en segundo el programa asumía que los niños ya leían y no recibían la ayuda que requerían. Para apoyar su dicho presentaban informa-

ción anecdótica detallada de niños que habían sido retenidos o promovidos sin saber leer ni escribir.

La importancia que las profesoras le asignan a este primer grado es corroborada por los datos de este estudio, pues de septiembre a junio ocurre una serie de cambios cognitivos impresionantes respecto a la competencia lectora.

Al inicio del grado los niños tenían un puntaje muy bajo en la fluidez en el reconocimiento de letras (FRL), ya que desconocían la mayoría de las letras del alfabeto. Reconocían 7.8 letras en un minuto; para mediados de año, después de cuatro meses de enseñanza, su fluidez se había incrementado un 178%, es decir, a 21.8 letras por minuto, y para el final del año ya reconocían 36.86 letras en un minuto, lo que indica que de enero a junio su fluidez en el reconocimiento se incrementó en un 69% adicional. El aumento anual fue de 370%. Estos incrementos no indican, sin embargo, que hayan reconocido todas las letras con fluidez, pues para ello sería necesario que reconocieran 150 letras por segundo. Quien más reconoció alcanzó las 135. Se supone que a mediados del primer grado todos deberían reconocer el total de las letras del alfabeto, pero estos niños, aunque habían asistido al preescolar, llegaban a la primaria sin conocer las grafías que representan los sonidos del lenguaje oral.

En cuanto a fluidez en la segmentación fonémica (FSF), es decir, en la habilidad de separar cada palabra en los sonidos que las constituyen (fonemas), iniciaron segmentando nueve fonemas en un minuto, en enero habían aumentado a 14.18 (57%) y en junio podían aislar 19, esto es 28% más que en enero. De septiembre a junio esta habilidad se incrementó un 111%. A diferencia del reconocimiento de letras, esta habilidad aumentó en porcentajes menores.

El indicador que mostró un incremento más alto fue el de la fluidez en la lectura de palabras sin sentido. Estas palabras son muy sencillas, tienen la estructura de consonante, vocal, consonante vocal, por ejemplo: “mafa”, “liro”. Al inicio, los niños leían en promedio 10.1 palabras en un minuto, ligeramente más que el número de grafías individuales que podían reconocer; a la mitad del curso habían incrementado un 400% (50.47 palabras) y para



el final del año habían aumentado otro 96%, a 99.32 palabras. El incremento de principio a fin del grado fue de 883%.

Los tres indicadores anteriores miden habilidades lectoras al principio del ciclo escolar, a mediados y al final. Hay otros dos que se utilizan sólo a mediados y a final del ciclo, debido a que los niños aún no saben leer cuando ingresan a primero.

En la lectura de textos apropiados para primer grado, evaluada con el indicador Fluidez en la lectura oral (FLO) el incremento no fue tan espectacular como en la lectura de palabras sin sentido. Al inicio del ciclo escolar los niños no podían leer textos. A medio año leían 11.96 palabras por minuto en un texto narrativo y al final del curso leían en promedio 37.84 palabras, es decir, entre enero y junio su fluidez en la lectura oral se incrementó en 216%.

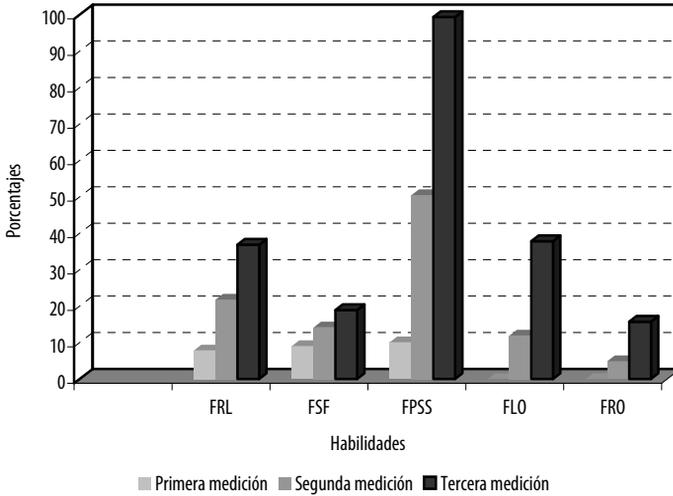
Como medida indirecta de la comprensión se evalúa la Fluidez en el recuerdo oral (FRO), el número de palabras de la lectura que los niños pueden recordar cuando se les pide que narren lo que recuerdan de la lectura. El cambio en este indicador fue de 221%. Los resultados varían en relación con la fluidez de la lectura. Lo que no cambia mucho es el porcentaje de palabras que pueden recordar del total de palabras leídas. A medio año recordaban el 40.96% de las palabras leídas y al final del grado recordaban el 42.56%.

Los datos del proceso descrito previamente se muestran en el cuadro y gráfica 3.

CUADRO 3. Evolución durante el primer grado

<i>Indicador</i>	<i>Evaluación otoño 2005</i>	<i>Evaluación invierno 2006</i>	<i>Evaluación primavera 2006</i>	<i>Incremento (%)</i>
FRL	7.84	21.8	36.86	370
FSF	9.07	14.18	18.94	108
FPSS	10.1	50.47	99.32	883
FLO		11.96	37.84	216
FRO		4.9	15.73	221

GRÁFICA 3. Desarrollo de la competencia lectora



En un seguimiento de dos grupos de primero a segundo se encontró que los niños que leían más de 30 palabras por minuto al terminar primer grado, al finalizar segundo estaban todos por arriba del promedio de su grupo, en cambio, aquellos que leyeron menos de 30 palabras por minuto al terminar primero, quedaban por debajo de su grupo al terminar segundo.

Al analizar los datos por grupos se encontró que uno de ellos leía un promedio de 44.7 palabras al terminar primero y al finalizar segundo leían 69; el otro grupo que al terminar primero en promedio leía 24 palabras por minuto, al finalizar segundo leía 49.

Estos datos muestran la estabilidad a través del tiempo de las habilidades lectoras, tanto si se consideran los individuos como si se considera el grupo. Habría que buscar una explicación al fenómeno ¿Una enseñanza deficiente en primero determina que los alumnos no mejoren posteriormente?, ¿tendrán dificultades de aprendizaje los alumnos y por eso no se benefician de la exposición posterior a la lectura?

Valga aclarar que en esta escuela sólo se enseña a leer en primer grado. A partir de segundo asumen que ya lo saben hacer (aunque no sea cierto) y asignan trabajo que implica la lectura y la escritura.

Los datos presentados confirman la opinión de las profesoras de esta escuela acerca de que el primer grado de primaria es un momento crítico en el aprendizaje de los niños, pues en esta escuela es cuando se enseña la lectoescritura y se desarrolla una serie de habilidades cognitivas de gran complejidad que permitirán a los alumnos acceder al mundo de la letra impresa.

C. Los avances al terminar el primer grado

Al finalizar primer grado los niños muestran un avance de 108 a 883% en las habilidades medidas, como se ha mostrado en el cuadro 3.

El avance en porcentaje de los niños de la escuela pública es mucho mayor que el de los niños de la escuela privada; sin embargo, aunque menor, la diferencia se mantiene. En la escuela pública la desviación estándar era más elevada que en la privada; por ejemplo, en la fluidez en el nombramiento de letras (FRL) el promedio era de 36, mientras que la desviación estándar era de 18; en la fluidez de la lectura oral el promedio era de 37, mientras que la desviación estándar era de 21, lo que indica que en la escuela pública hay una gran disparidad en los niveles que alcanzan los niños en el mismo grupo.

A partir de los datos precedentes se puede plantear la hipótesis de que una de las razones por la que los niños que ingresan a la escuela pública obtienen puntajes bajos en el ingreso es que hay una enseñanza previa deficiente y que la enseñanza en el primer grado les permite un avance significativo, sin que logren cerrar del todo la brecha con los alumnos de la escuela privada que se utilizó como contraste.

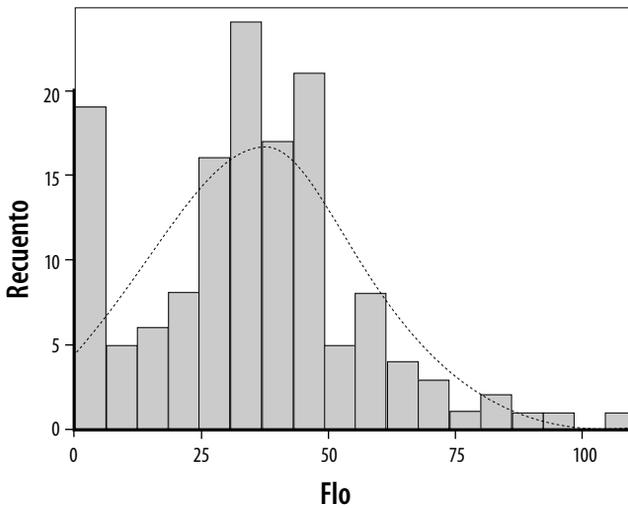
D. La distribución de las habilidades lectoras

Las habilidades de las personas, al igual que muchos otros fenómenos de la naturaleza, tienen un comportamiento "normal" estadísticamente; sin embargo, los puntajes obtenidos por los alumnos de esta escuela no se distribuyen de manera normal, sino que hay un sesgo en el extremo izquierdo de la curva, lo que indica que hay un subgrupo con características especiales.

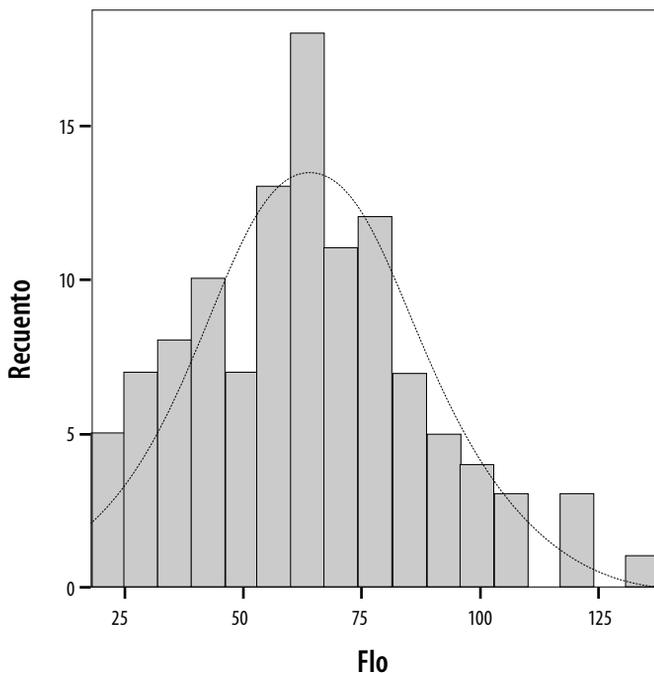


Se analizaron los puntajes que obtuvieron 111 niños que terminaron primero de primaria en la escuela pública en 2004 y en 2005, en la escala de fluidez de la lectura oral (FLO), se agruparon en rangos, se graficaron y se dibujó sobre la gráfica lo que se esperaba con una distribución normal, como puede verse en la gráfica 4. Para efecto de contraste se muestra la gráfica 5, que corresponde a un grupo de 115 niños que egresaron de primer grado en la escuela privada, en las mismas fechas que el grupo de la escuela pública. En esta gráfica puede apreciarse que los datos están más cercanos a una distribución normal.

GRÁFICA 4. Curva de puntajes en la escuela pública



GRÁFICA 5. Curva de puntajes en la escuela privada



Lo anterior muestra que en la escuela pública hay una alta incidencia de niños con dificultades de aprendizaje que no lograron desarrollar las competencias lectoras a través de la enseñanza regular durante el primer grado de primaria.

Al inicio no se puede notar si se trata de una población especial debido a una pobre enseñanza, pues incluso los niños que podrían aprender con facilidad obtienen puntajes bajos y, posteriormente, después de un proceso de enseñanza se diferencia la población.

E. El valor predictivo de los indicadores durante el primer grado

Con los puntajes que obtienen los alumnos al inicio de primer grado no se puede predecir qué niños tendrán dificultades en la

adquisición de la lectoescritura, pero a medida que el curso avanza se van distinguiendo aquellos que pueden aprender a través de la enseñanza regular y los que tienen problemas de aprendizaje y que requerirían una intervención especial.

De los niños que iniciaron con puntuaciones por debajo del promedio en todos los indicadores se pueden hacer dos subgrupos: los que continuaron por debajo del promedio y aquellos que se acercaron o alcanzaron el promedio. Con estos últimos probablemente la escuela primaria compensó una mala enseñanza previa.

Los alumnos con los puntajes más bajos al finalizar primer grado, es decir, aquellos que leyeron menos de 20 palabras por minuto, tuvieron calificaciones bajas, de manera consistente, en las tres mediciones. En cambio, los que iniciaron con puntajes altos alcanzaron un buen nivel en su competencia lectora.

Entre los niños que tenían las puntuaciones más altas al finalizar el ciclo, es decir, que leían 60 palabras por minuto o más (en un grupo hubo cuatro y en el otro cinco) invariablemente tenían puntajes superiores en la segunda evaluación, aunque no necesariamente en la primera. En cambio, quienes no aprendieron a leer tuvieron puntuaciones bajas en los indicadores a lo largo de todo el grado.

Se puede afirmar que, en el caso de los mejores lectores, su éxito puede preverse desde la segunda evaluación y que algunos niños logran mejorar a pesar de un pobre desempeño a mediados del ciclo.

F. Correlación entre los puntajes en los indicadores y desempeño lector posterior

Para este análisis se utilizaron los datos de cuatro grupos (123 niños), de los ciclos 2004 -2005 y 2005-2006. Se buscó la correlación que existía entre ciertas habilidades básicas y la fluidez en la lectura de textos narrativos.

Se encontró una correlación de .6 entre la habilidad para segmentar las palabras en los fonemas que las componen, en la evaluación de enero, con la fluidez de lectura en la evaluación de junio, y aún más alta $r = .67$ cuando se medían ambas habilidades al final del primer grado.



Otra de las correlaciones altas fue la del reconocimiento de letras, evaluada en enero, y la fluidez lectora, evaluada en junio, con .64. Cuando se evaluó la correlación entre esos mismos factores, en junio, se obtuvo .63.

Estas correlaciones indican la asociación de estas dos variables. Esta información aunada a los puntajes bajos que obtienen los niños en los dos indicadores señalan claramente que la escuela debería atender de manera más intensa y sistemática la comprensión de la estructura sonora del lenguaje y el desarrollo de la habilidad de descomponer las palabras en fonemas, así como hacer hincapié en que los niños conozcan las grafías del alfabeto y que las relacionen apropiadamente con el fonema correspondiente.

Otros dos indicadores con una correlación alta (.82) son el de lectura de palabras sin sentido, que son palabras muy sencillas con una estructura de consonante vocal consonante vocal y la fluidez lectora. Esta correlación no sorprende, pues los procesos involucrados son los mismos, con la diferencia de que en la fluidez lectora se utilizan textos donde la estructura de las palabras es más compleja.

Finalmente, hay una correlación de .63 entre la fluidez lectora y la comprensión lectora, medida mediante el recuerdo de las palabras del texto. Tampoco sorprende esta relación puesto que cuando el proceso de decodificación de la lectura no es automático, éste ocupa buena parte de la capacidad de la memoria de trabajo, dejando poco espacio para los procesos de comprensión y memoria.

La fluidez en la lectura está altamente correlacionada con la habilidad para segmentar fonemas y para reconocer letras, por lo que es necesario que en la escuela trabajen sobre estas habilidades; por otra parte, hay una correlación alta entre comprensión y fluidez, por lo que sin detrimento de la enseñanza explícita de estrategias para mejorar la comprensión, se ayude a los alumnos a alcanzar una mayor fluidez.

G. El desarrollo de la competencia lectora en segundo y tercer grados

Una vez descrito el desarrollo de la competencia lectora en primer grado, se analizaron los datos de los alumnos de segundo y terce-



ro para conocer el desarrollo posterior de esta competencia. Ya no se utilizaron todos los indicadores, pues el supuesto de la prueba es que los alumnos de segundo y tercero ya tienen bien desarrolladas las habilidades de reconocimiento de letras y de segmentación fonémica, por lo que sólo se evaluó la fluidez de la lectura oral (FLO) y la fluidez en el recuerdo oral (FRO).

De primero a segundo hubo un incremento en la fluidez de la lectura de un 43% y de segundo a tercero de un 54.8 %. Se espera que el incremento de la fluidez lectora se incremente a un ritmo de dos palabras semanales (Shaywitz, 2003).

Respecto al recuerdo de lo que se leyó (FRO) hubo un avance de 35% de primero a segundo y uno de 70% de segundo a tercero. Los datos se presentan en el cuadro 4.

CUADRO 4. Incremento en las habilidades lectoras

	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>	<i>Tercero</i>
FRL	36.86		
FSF	18.94		
FPSS	99.32		
FLO	37.84	54.4	84.26
FRO	15.73	21.3	36.3



Diversos autores han determinado la fluidez de lectura que deben alcanzar los niños en diferentes grados. Shaywitz (2003: 277) presenta los siguientes puntajes:

- primero, 40 a 60;
- segundo, 80 a 100;
- tercero, 120 a 180.

Los niños de esta escuela presentan puntajes por debajo de lo esperado de manera consistente; en cambio, los de la escuela que se utilizó como contraste obtienen los puntajes esperados e incluso en primer grado sus puntajes son más altos. Por medio de este análisis sigue evidenciándose la inequidad educativa para los niños que de entrada tienen desventaja cultural y económica.

IV. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue generar información acerca del desarrollo de las competencias lectoras de los niños de primero a tercer grados de primaria, en un entorno de marginación económica y limitaciones culturales. Al respecto se encontró que los de primer grado de la Escuela Presidente de México, como todos los niños de primer grado, tienen un desarrollo impresionante en los indicadores que evalúan su competencia lectora, pero al finalizar el ciclo su desempeño se encuentra por debajo de lo esperado. Cuando llegan a esta escuela no conocen la mayoría de las letras del alfabeto y muchos de ellos carecen de la noción de que los sonidos del habla pueden ser convertidos sistemáticamente en grafías y viceversa; además, su conciencia fonológica es limitada. Bravo, Villalón y Orellana (2002), en un estudio realizado con niños de primero de primaria en escuelas municipales de Chile, también encontraron que los jardines infantiles no los preparaban adecuadamente para el inicio de la lectoescritura, pues apenas el 22% de ellos estaba en condiciones de iniciarla con éxito.

Aunque los niños de la escuela Presidente de México no llegan con los prerrequisitos necesarios para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, algunos alumnos desarrollan estas habilidades con rapidez, pero otros lo hacen en forma limitada o no las desarrollan.

La correlación de .64 encontrada en la fluidez en el reconocimiento de letras y la fluidez en la lectura en esta escuela concuerda con los hallazgos de Bowers y Wolf (1993) y de Stahl y Murray (1994), quienes encontraron que la habilidad en el reconocimiento de las grafías podía predecir las habilidades lectoras posteriores. Leppänen y colaboradores (2004) también encontraron que cuanto mejor conocían las letras los alumnos al principio del grado, mayor fue su avance en la competencia lectora.

En la literatura sobre la adquisición inicial de la lectura, uno de los factores más señalados como prerrequisito de la lectura son las habilidades fonológicas (Shaywitz, 2003; Juel, 1988; Bradley y Bryant, 1983). Incluso, Bradley y Bryant señalan que hay una relación causal entre la habilidad para leer y las habilidades fonológicas; por su parte, Shaywitz afirma que la conciencia fonológica es la habilidad para la lectura más estudiada en los



últimos 20 años. La correlación de .67 encontrada en esta escuela entre segmentación fonémica y fluidez en la lectura refuerza la idea de los autores anteriormente señalados, en el sentido de que una de las principales habilidades que condicionan el desarrollo de la competencia lectora es la conciencia fonológica y, dentro de ésta, la segmentación fonémica. Valga señalar que las habilidades fonológicas, a pesar de su importancia para la lectura, influyen únicamente en las fases iniciales (Leppänen *et al.*, 2004).

Los puntajes que obtenían los alumnos en la fluidez de la lectura al terminar el primer grado tenía estabilidad a través del tiempo, pues quienes estaban por debajo del promedio en primero, así seguían en segundo y tercero, mientras que los que estaban por arriba del promedio también continuaban así los dos siguientes grados. Esto refuerza lo que han encontrado otros investigadores (Lundberg, 1984; Williamson, Appelbaum y Epanchin, 1991) acerca de que los alumnos que tienen un bajo desempeño en primer grado tienden a seguir así durante toda la primaria. En estos grupos en particular, el hecho de que la competencia lectora muestre estabilidad a lo largo de tres años probablemente se deba a que la enseñanza específica de la lectoescritura se dé sólo en primero y a que se espera que en los grados posteriores simplemente se utilice.

La evaluación que se hizo a los niños al iniciar el ciclo escolar no permitía identificar quiénes tendrían problema para desarrollar la competencia lectora, pues muchos de ellos, debido a una enseñanza deficiente en el preescolar, al ingresar a primer grado mostraban un nivel bajo en las habilidades para leer, pero con la enseñanza que recibían lograban un nivel igual al de otros que habían iniciado con puntajes altos. La evaluación que se hizo a mediados del ciclo escolar permitió distinguir a aquellos niños que no se habían beneficiado con la enseñanza recibida en medio año y se podía predecir que ellos, sin una ayuda adicional, no alcanzarían a aprender a leer y a escribir al finalizar el ciclo escolar.

Una característica particular de los niños de esta escuela fue que sus habilidades no se distribuían de acuerdo con una curva normal, sino que había una fuerte incidencia de dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. Explicar este hallazgo excede el alcance de esta investigación; sin embargo, se puede suponer que



esta característica se deba al nivel económico de los padres y la consecuente atención médica y nutricional precaria que reciben.

V. CONCLUSIONES

Los niños de la Escuela Presidente de México muestran un avance significativo en el desarrollo de su competencia lectora año tras año en el transcurso de primer a tercer grados; sin embargo, sus puntajes están por debajo de lo que algunos investigadores como Shaywitz (2003) señalan como la norma, y también se encuentran por debajo de lo encontrado en los grupos de otra escuela que sirvió como contraste.

Los hallazgos aquí presentados servirán para que los profesores de esta escuela se den cuenta de cómo van desarrollando sus alumnos las competencias lectoras, puesto que no pueden utilizar como parámetros los datos que aparecen en los libros de textos especializados, ni siquiera los obtenidos en otras escuelas. Teniendo como parámetros los datos de la misma escuela será posible determinar si las modificaciones que hagan al programa de enseñanza de la lectura está contribuyendo o no al desarrollo de las competencias lectoras de sus alumnos.

Las altas correlaciones encontradas entre el conocimiento de las letras del alfabeto y la habilidad para segmentar las palabras en sus fonemas constitutivos con la fluidez en la lectura, indican claramente la necesidad de trabajar más estas habilidades para lograr que los alumnos aprendan a leer.

La correlación entre fluidez lectora y comprensión implica que si se quiere que los alumnos comprendan el mensaje de los textos es necesario ayudarles a que su decodificación se automatice, de manera tal que no signifique esfuerzo y que, por lo tanto, todos los recursos cognitivos estén al servicio de la comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M., B. Foorman, I. Lundberg y T. Beeler.** *A Classroom Curriculum. Phonemic Awareness in Young Children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1998.
- Adams, M. J.** *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Cambridge, MA, MIT Press, 1990.
- Anderson, R. C. y P. D. Pearson.** "A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading", en P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (eds.). *Handbook of Reading Research*, Nueva York, Longman, 1984, pp. 255-291.
- Anthony, J. L., Ch. J. Lonigan, K. Driscoll, B. M. Phillips y S. R. Burgess.** "Phonological Sensitivity: A Quasi-Parallel Progression of Word Structure Units and Cognitive Operations", en *Reading Research Quarterly*, vol. 38, Issue 4, oct.-dec. 2003.
- Antohny, J. L.** "Examination of a Developmental and Multidimensional Conceptualization of Phonological Sensitivity", Unpublished Doctoral Dissertation, Tallahassee, Florida State University, 2000.
- Ashmore, R., M. Farrier, L. Paulson y X. Chu.** "The Effects of Phonemic Awareness Drills on Phonological Awareness and Word Reading Performance in a Later Learners Alphabetic Script", en *Reading Improvement*, vol. 40, 2003.
- Bowers, P. y M. Wolf.** "Theoretical Links among Naming Speed, Precise Timing Mechanisms, and Orthographic Skill in Dyslexia", en *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 5, 1993, pp. 69-85.
- Bradley, L y P. Bryant.** "Categorizing Sounds and Learning to Read: A Causal Connection", en *Nature*, 301, 1983, pp. 419-421.
- Brady, S., A. Fowler, B. Sonte y N. Winbury.** "Training Phonological Awareness: A Study with Inner-City Kindergarten Children", en *Annals of Dyslexia*, vol. 44, 1994, pp. 26-59.
- Bravo, L., M. Villalón y E. Orellana.** "La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico", en *Psyche*, vol. 11, núm. 1, 2002, pp. 175-182.



- Byrne, B. y R. Fielding-Barnsley. "Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children", en *Journal of Educational Psychology*, 83, 1991, pp. 451-455.
- Cardoso-Martins, C. "Sensitivity to Rhymes, Syllables, and Phonemes in Literacy Acquisition in Portuguese", en *Reading Research Quarterly*, vol. 30, 1995, pp. 808-828.
- Carrillo, M. "Development of Phonological Awareness and Reading Acquisition: A Study in Spanish Language", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1994, pp. 279-298.
- Cary, L. y A. Verhaeghe. "Promoting Phonemic Analysis Ability among Kindergartners: Effects of Different Training Programs", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1994, pp. 251-278.
- Chard, D. J., D. Simmons y E. J. Kame'enui. "Word Recognition: Research Bases", en E. J. Kame'enui y D. Simmons (eds.). *What Research Tells Us About Children with Diverse Learning Needs*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 1998, pp. 141-167.
- Chard, D. "Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines", en *Intervention in School & Clinic*, vol. 34, Issue 5, mayo de 1999.
- Cunningham, A. E. "Explicit versus Implicit Instruction in Phonological Awareness", en *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 1990, pp. 429-444.
- Defior, S. y P. Tudela. "Effect of Phonological Training on Reading and Writing Acquisition", en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1994, pp. 299-320.
- Durkin, D. "What Classroom Observations Reveal About Reading Comprehension Instruction", en *Reading Research Quarterly*, 14, 1978-1979, pp. 481-533.
- Elliot, J., E. Lee y N. Tollefson. "A Reliability and Validity Study of the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills-modified", en *School Psychology Review*, vol. 30 (1), 2001, pp. 33-49.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky. *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.



- Fleisher, L. S., J. R. Jenkins y D. Pany. "Effects on Poor Readers' Comprehension of Training in Rapid Decoding", en *Reading Research Quarterly*, 15, 1979, pp. 30-48.
- Gotuzo, A., C. Danelon y F. Capovilla. "Habilidades cognitivas que predizem competencia de lectura e escrita", en *Psicologia: teoria e prática*, vol 6, núm. 2, 2004, pp. 13-26.
- Hintze, J. M., A. L. Ryan y G. Stoner. "Concurrent Validity and Diagnostic Accuracy of the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills and the Comprehensive Test of Phonological Processing", en *School Psychology Review*, vol. 32 (4), 2003, pp. 541-557.
- INEE. *El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales*, México, INEE, 2007.
- Juel, C. "Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades", en *Journal of Educational Psychology*, 80, 1988, pp. 437-447.
- Juel, C. "Beginning Reading", en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.). *Handbook of reading research*, Nueva York, Longman, 1991, pp. 759-788.
- Kame'enui, E. J. y D. C. Simmons. *Designing Instructional Strategies: the Prevention of Academic Learning Problems*, Columbus, OH., Merrill Publishing Company, 1990.
- Kuhn, M. y S. Stahl. *Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices*, University of Michigan-Center for the Improvement of Early Reading Achievement, Ann Arbor, 2000.
- Leppänen, U., P. Niemi, K. Aunola y J.-E. Nurmi. "Development of Reading Skills among Preschool and Primary School Pupils", en *Reading Research Quarterly*, 39, 2004, pp. 72-93.
- Logan, G. D. "Automaticity and Redding: Perspectives from the Instance Theory of Automatization", en *Reading and Writing Quarterly*, 13, 1997, pp. 123-146.
- Lundberg, I. "Longitudinal Studies of Reading and Reading Difficulties in Sweden", en G. E. Mackinnon y T. G. Waller (eds.). *Reading research: Advances in theory and practices*, vol. 4, Londres, Academic Press, 1984, pp. 65-105.



- Marston, D. y D. Magnusson.** "Curriculum-based Assessment: District-level Implementation", en J. Graden, J. Zins y M. Curtis (eds.). *Alternative Educational Delivery Systems: Enhancing Instructional Options for all Children*, Washington, D. C., National Association of School Psychologists, 1988, pp. 137-172.
- McDougall, S., C. Hulme, A. Ellis y A. Monk.** "Learning to Read: The Role of Short-Term Memory and Phonological Skills", en *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 1994, pp. 112-133.
- Moats, L. C.** *Teaching Reading is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*, Washington, D. C., American Federation of Teachers, 1999.
- National Reading Panel.** *Teaching Children to Read: an Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implication for Reading Instruction*, National Institute of Health, Pub. núm. 00-4769, Washington, D. C., National Institute of Child Health and Human Development, 2000.
- Neuman, S., C. Copple y S. Bredekamp.** "Phonological Awareness in Young Children", en *Scholastic Early Childhood Today*, 15, 6, Academic Research Library, 2000, pp. 11-13.
- O'Connor, R. E., J. R. Jenkins, N. Leicester y T. Slocum.** "A Teaching Phonological Awareness to Young Children with Learning Disabilities", en *Exceptional Children*, 59, 1993, pp. 532-546.
- OCDE/Statistics Canada.** *Literacy in the information age*, París y Ottawa, OCDE/Statistics Canada, 2000.
- OCDE.** *Conocimientos y aptitudes para la vida: Resultados de PISA 2000*, México, Santillana, 2002.
- OCDE/UNESCO.** *Aptitudes básicas para el mundo de mañana – otros resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen ejecutivo 2003*, 2003. Acceso del 14 de enero de 2004. Disponible en http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/exec_sum_spa.pdf
- Pinnell, G., J. Pikulski, K. Wixson, J. Campbell, P. Gough y A. Beatty.** *Listening to Children Read Aloud*, Washington,



- D. C., Office of Educational Research and Improvement-U.S. Department of Education, 1995.
- Pino**, M. y L. Bravo. "La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura", en *Psyche*, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 47-53.
- Pressley**, M. "Metacognition and Self-Regulated Comprehension", en Al. Farstrup y J. Samuels (eds.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 2002, pp. 291-309.
- Riedel**, B. "The Relation between Dibels, Reading Comprehension, and Vocabulary in Urban First-Grade Students", en *Reading Research Quarterly*, vol. 42, núm. 4, 2007, pp. 546-567.
- Salgado**, C. y S. Capellini. "Programa de remediacao fonologica em escolares com dyslexia do desenvolvimento", en *Pro-Fono: Revista de Atualizacao Cientifica*, vol. 20, núm. 1, 2008, pp. 31-36.
- Shaywitz**, R. *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at any Level*, Nueva York, A. A. Knopf, 2003.
- Snow**, C., M. Burns y P. Griffin. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, D. C., National Research Council/National Academy Press, 1998.
- Stahl**, S. y B. Murray. "Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading", en *Journal of Educational Psychology*, 86, 1994, pp. 221-234.
- Stanovich**, K. "Explaining the Differences between the Dyslexic and the Garden-Variety Poor Reader. The Phonological Core Variable Difference Model", en *Journal of Learning Disabilities*, 21, 1998, pp. 590-612.
- Stanovich**, K. E. "Mathew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy", en *Reading Research Quarterly*, 21, 1986, pp. 360-407.
- Tangel**, D. M. y B. Blachman. "A Effect of Phoneme Awareness Instruction on Kindergarten Children's Invented Spelling", en *Journal of Reading Behavior*, 24, 1992, pp. 233-261.
- Wagner**, R. y J. K. Torgesen. "The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills", en *Psychological Bulletin*, 101, 1987, pp. 192-212.



- Williamson, G., M. Appelbaum y A. Epanchin. "Longitudinal Analysis of Academic Achievement", en *Journal of Educational Measurement*, 28 (1), 1991, pp. 61-67.
- Yopp, H. K. The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests", en *Reading Research Quarterly*, 23, 1988, pp. 159-177.