

Corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura en español*

The Correction of Psycho-Pedagogical Reading Difficulties in Spanish Correção das dificuldades psicopedagógicas da leitura em espanhol

Natalia Cadavid-Ruiz^{**,***}, Sebastián Jiménez-Jiménez^{**},
María-Cristina Quijano-Martínez^{**}, Yulia Solovieva^{****}

Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6628>

Resumen

Hoy en día, se considera que la mayor parte de las dificultades en el desarrollo de la lectura se relacionan con deficiencias psicopedagógicas y no precisamente con las alteraciones neurológicas propias de la dislexia. No obstante, pocos estudios exploran cuáles son los mejores métodos para apoyar el aprendizaje de la lectura ante estas deficiencias. Por ello, el presente estudio tuvo por objetivo evaluar la eficacia de un programa de intervención para mejorar el desarrollo inicial de la lectura en niños con estas dificultades. Para ello se evaluaron 54 niños entre los 7 y 8 años de edad, que cursaban primero y segundo de primaria en un colegio público de la ciudad de Cali: 26 niños con dificultades de la lectura y 28 con un apropiado aprendizaje. El programa de intervención se aplicó durante cuatro meses con una intensidad semanal de cuatro sesiones. Todas las tareas se centraron en evidenciar a los aprendices la

relación entre el lenguaje oral y escrito. Los resultados mostraron que los niños con dificultades psicopedagógicas mejoraron su conciencia fonológica y su precisión de lectura inmediatamente después de la intervención, así como cuatro meses después; sin embargo, mantuvieron un rendimiento lector inferior al de sus pares. Se concluye que el programa mejora la conciencia y codificación de la palabra como unidad de análisis, pero se requieren intervenciones complementarias para mejorar la comprensión y velocidad lectora.

Palabras clave: lectura, intervención, alfabetismo emergente, dificultad en el aprendizaje.

Abstract

Nowadays, most of the reading disabilities are associated with psycho-pedagogical difficulties and not with the neurological abnormalities of dyslexia. Nonetheless, few studies aim at identifying the best methods to enhance

* Trabajo avalado y financiado por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

** Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

*** Autora responsable de la correspondencia: ncadavid@javerianacali.edu.co

**** Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Para citar este artículo: Cadavid-Ruiz, N., Jiménez-Jiménez, S., Quijano-Martínez, M-C., & Solovieva, Y. (2019). Corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura en español. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(2), 361-374. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6628>

reading skills in the face of a psycho-pedagogical difficulty. That is why the present study aimed to evaluate the effectiveness of a program to improve children's initial reading skills with psycho-pedagogical difficulties. Participants were 54 children, aged between seven and eight years old, from the first and second grade of a public school of the city of Cali (Colombia): 26 children with psycho-pedagogical difficulties in reading acquisition and 28 with appropriate learning. The intervention developed throughout four months on a four sessions weekly basis. All tasks focused on highlighting the relationship between oral and written language. The results showed that children with psycho-pedagogical difficulties improved their phonological awareness and reading accuracy immediately after the intervention, and four months later; however, they maintained a lower reading performance when compared with their peers. The evaluation allowed to conclude that the program improved the awareness and codification of the word as a unit of analysis, requiring complementary interventions to improve reading comprehension and speed. *Keywords:* Reading, intervention, initial literacy, learning disabilities.

Resumo

Atualmente, considera-se que a maior parte das dificuldades na aquisição da leitura se relacionam com deficiências psicopedagógicas, e não precisamente com as alterações neurológicas próprias da dislexia. No entanto, poucos estudos exploram quais são os melhores métodos para apoiar a aprendizagem da leitura ante estas deficiências psicopedagógicas. Por isto, o presente estudo teve por objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção para melhorar a aquisição inicial da leitura de crianças com estas dificuldades. Para isto, avaliaram-se 54 crianças entre os 7 e 8 anos de idade, que estavam em 1º e 2º da educação fundamental em uma escola pública da cidade de Cali; 26 crianças com dificuldades na aquisição da leitura e 28 com uma aprendizagem apropriada. O programa de intervenção se aplicou durante quatro meses, com uma intensidade semanal de quatro sessões. Todas as tarefas

se centraram em evidenciar aos aprendizes a relação entre a linguagem oral e escrita. Os resultados mostraram que as crianças com dificuldades psicopedagógicas melhoraram sua consciência fonológica e sua precisão da leitura imediatamente após a intervenção, assim como quatro meses depois, no entanto, mantiveram um rendimento leitor inferior ao de seus pares. Conclui-se que o programa melhora a consciência e codificação da palavra como unidade de análise, requerendo intervenções complementarias para melhorar a compreensão e velocidade leitora.

Palavras-chave: leitura, intervenção, alfabetismo emergente, dificuldade na aprendizagem.

Introducción

El estudio del aprendizaje de la lectura ha sido prolífico en los últimos años (Ehri, 2005; Ehri *et al.*, 2001; Furnes & Samuelsson, 2011; Smith *et al.*, 2016; Suggate, 2016; Wanzek, Vaughn, Roberts & Fletcher, 2011) y presenta dos grandes campos de desarrollo: (a) estudios centrados en la alfabetización emergente, en los que se abordan todos los dominios del conocimiento lector como el procesamiento fonológico, ortográfico, semántico y contextual de la lectura (Flórez-Romero, Restrepo & Schwanenflugel, 2009; Spencer, Petersen, Restrepo, Thompson & Gutierrez-Arvizu, 2019; Vargas & Villamil, 2010), y (b) estudios centrados en el aprendizaje inicial de la lectura, que puntualizan sobre los procesamientos fonológico y ortográfico de esta habilidad cognitiva (Diuk & Ferroni, 2013; Jiménez, 2009; McIlraith & Language Reading Research Consortium, 2018). Este último campo se ha centrado especialmente en la comprensión de la dislexia y sus formas de intervención, que deja de lado otros tipos de dificultades en el aprendizaje de la lectura inicial como las de naturaleza psicopedagógica. Tanto así, que durante los últimos 10 años, la investigación sobre cómo mejorar las dificultades en el desarrollo de la lectura, particularmente del inglés, han permitido definir prácticas

de enseñanza basadas en la evidencia en las que se plantea que las intervenciones para corregir dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura funcionan eficazmente para mejorar aquellas que presentan niños diagnosticados con dislexia (Smith *et al.*, 2016; Suggate, 2016; Wanzek, Vaughn, Roberts & Fletcher, 2011). Como se mencionó anteriormente, pocos estudios se han centrado en las intervenciones para tratar las dificultades psicopedagógicas de la lectura, en especial aquellas que suelen presentarse en español.

Las intervenciones para la dislexia se han centrado en mejorar la decodificación fonética o lectura inicial apoyándose en la concientización de los sonidos del lenguaje oral (Ehri, 2005; Ehri *et al.*, 2001; Fávila & Seda, 2010; Fraga-González *et al.*, 2015), la enseñanza explícita de las reglas de conversión grafema-fonema y el entrenamiento repetido para una lectura fluida (Cadavid-Ruiz, Quijano-Martínez, Tenorio & Rosas, 2014; Furnes & Samuelsson, 2011). Además, se ha comprobado que estos programas logran su objetivo cuando se aplican de forma individualizada o en grupos pequeños de no más de 10 niños, además de ser más eficaces cuando son aplicados por instructores expertos que en computador (Foorman, Breier & Fletcher, 2003; Suggate, 2016).

También se tiene claro que son estos programas los que deben iniciar la enseñanza de la lectura o su corrección en caso de presencia de dificultades. Estas intervenciones centradas en ejercicios de conciencia fonológica y fonémica y la enseñanza explícita de las reglas de conversión grafema-fonema han demostrado tener un impacto específico en los primeros años de la enseñanza de la lectura; no obstante, no muestran capacidad de transferencia para apoyar las habilidades de lectoescritura posteriores a su adquisición inicial como la comprensión y redacción de textos (Bravo-Valdivieso, 2016; Suggate, 2016).

Durante esta primera etapa de aprendizaje de la lectura, que suele tomar entre uno y dos años para

dominar la codificación escrita del español (Ardila & Cuetos, 2016), se ha podido establecer que dos tercios de los niños que presentan dificultades corresponden a niños con dificultades psicopedagógicas. Solo un tercio responden a dificultades neurológicas como la dislexia (Bravo-Valdivieso, 2016; Vellutino & Scanlon, 2002). Las dificultades psicopedagógicas hacen referencia a la presencia de un desarrollo psicológico esperado en niños, cuyo rendimiento lector es inferior y está asociado a una limitada experiencia en tareas que promueven el desarrollo de habilidades del lenguaje oral y escrito. Algunos autores lo nombran como retraso lector al no cumplir con los criterios de la dislexia (Cardona Cardona & Cadavid-Ruiz, 2013; Cadavid-Ruiz *et al.*, 2014; Jiménez, 1996).

Autores como Flórez-Romero y Arias-Velandia (2010), Kuhl (2004), y Whitehurst y Lonigan (1998) plantean que las oportunidades para desarrollar el lenguaje oral, particularmente el nivel de vocabulario y la velocidad de nominación, son determinantes para predecir el nivel lector posterior de los niños que desarrollan la lectura inicial. En este orden de ideas, los anteriores hallazgos llevan a suponer que la mayoría de los niños que presentan dificultades en el logro de la lectura corresponderían a niños con dificultades psicopedagógicas. Es decir, a pesar de un desarrollo neurológico esperado, sus primeros años para consolidar el desarrollo del lenguaje oral no han sido suficientemente ricos y amplios para asegurar un aprendizaje óptimo de esta habilidad escolar, por lo que podría decirse que sus entornos les han ofrecido escasas prácticas alfabéticas para desarrollar su lenguaje oral y prepararlos para el aprendizaje del lenguaje escrito.

Estas dificultades psicopedagógicas suelen presentarse en grupos vulnerables de limitados recursos socioeconómicos para acceder a espacios culturales, académicos y sociales ricos en el uso del lenguaje oral (Aikens & Barbarin, 2008; Andrés, Urquijo, Navarro & García-Sedeño, 2010;

Perkins, Finegood & Swain, 2013; Powers, Side-
ris & Gaab, 2016). Los estudios que han probado
programas de intervención de la lectura inicial en
este tipo de poblaciones se han realizado para el
inglés (Suggate, 2016; Smith *et al.*, 2016); son es-
casos los reportados para el español (Cadavid-Ruiz
et al., 2014). Ninguno de ellos ha empleado diseños
con grupo control, evaluaciones de seguimiento y
medidas objetivo y de transferencia para evaluar el
efecto de estos programas para mejorar las dificul-
tades en el aprendizaje de la lectura de niños que
presentan dificultades psicopedagógicas. Por esta
razón, este estudio se planteó evaluar la eficacia de
un programa de intervención de la lectura enfocado
en mejorar la conciencia fonológica y fonémica.
Este retoma los elementos que han demostrado
solventar dificultades en la adquisición inicial de
los mencionados aprendizajes escolares como la
enseñanza explícita de la lectoescritura, el énfasis
en la decodificación fonética y las reglas de con-
versión grafema-fonema en niños con dificultades
psicopedagógicas. Para ello, se empleó el plano de
la acción materializada que hace referencia al tipo
de guías empleadas para evidenciar a los aprendi-
ces las relaciones existentes entre el lenguaje oral
y el plano objetual que soporta la adquisición de
la lectura (Quintanar Rojas & Solovieva, 2014;
Solovieva & Quintanar, 2009; Solovieva, 2016).
Este programa, al centrarse en el reconocimiento
visual de palabras, busca promover el aprendizaje
de los procesamientos ortográficos, fonológicos
y semánticos de la lectura a nivel de la palabra.

La hipótesis detrás del estudio es que el pro-
grama de intervención mejorará las habilidades
iniciales del desarrollo de la lectura (identificación
de la palabra como unidad de análisis y la com-
posición de sus sonidos, así como su codificación
y decodificación) equiparando el desempeño de
niños con dificultades psicopedagógicas con las
observadas en sus pares normolectores en tareas
de conciencia fonológica.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, cuasi-experi-
mental de medidas repetidas con un grupo control.
En total se tomaron tres medidas: una de línea base
y dos posteriores a la intervención. De las últimas
dos, una se realizó inmediatamente después de
completar la intervención y la última a los cuatro
meses de haber finalizado dicha aplicación.

La selección y asignación de los participantes
a los dos grupos de evaluación fue no probabilís-
tica, intencional.

Participantes

Participaron 54 niños en el estudio: 26 con ries-
go de presentar una dificultad lectora (grupo expe-
rimental) al haber puntuado entre los percentiles
25 y 40 en una prueba de lectura empleada por el
colegio para clasificar su rendimiento, y 28 niños
con un desarrollo normotípico en esta habilidad
escolar (grupo control), que puntuó por encima
del percentil 50 en la prueba mencionada. Ambos
grupos de niños fueron seleccionados de un estable-
cimiento educativo oficial, de una zona vulnerable
de la ciudad de Cali, que cursaban los cursos de
primero y segundo de educación básica primaria,
al tratarse de los dos grados escolares en los que la
educación colombiana se centra en la enseñanza de
la lectura según los lineamientos gubernamentales.

La muestra incluyó la totalidad de los niños del
colegio que cursaban los grados mencionados ante-
riormente; no obstante, de los 110 estudiantes solo
61 padres firmaron su consentimiento informado
y los niños dieron su asentimiento para participar
en el estudio. Entre el momento de evaluación
posintervención y la evaluación de seguimiento
se perdieron siete casos ya fuera porque los niños
cambiaron de colegio o no asistieron a la institución
educativa en los días estipulados por el colegio
para la evaluación de los participantes (tabla 1).

Tabla 1
Características de la muestra

Descriptivos	Grupo experimental	Grupo control
<i>n</i>	26	28
Proporción de sexos (hombre/mujer)	16/10	14/14
Edad <i>M(DE)</i>	7.38 (0.50)	7.56 (0.58)
Nivel de desempeño lector en la prueba empleada por la institución educativa	Básico	Promedio y superior

Instrumentos

Para la selección de la muestra que conformaría cada uno de los grupos de niños, se empleó una prueba sistematizada por el colegio para clasificar el desempeño lector de los estudiantes que se encontraban en el aprendizaje de la lectura. Esta consta de seis ejercicios de creciente complejidad para aplicar a los niños de primero a quinto de primaria, de acuerdo con los estándares básicos de las competencias de lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional —MEN—(2006).

La valoración de los niños en los tres momentos de evaluación (línea base, pos-intervención y seguimiento) se realizó con las dimensiones de habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica y fonémica) y lectura (precisión, comprensión y velocidad) de la evaluación neuropsicológica infantil —ENI— (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007; Rosselli-Cock *et al.*, 2004), y las tareas de lectura de letras, palabras, oraciones y párrafos de la prueba Éxito Escolar (Quintanar & Solovieva, 2012).

La selección de las dimensiones de la ENI responde a su amplio uso en el ámbito clínico con población colombiana, además de que proveen datos normativos por edad para población infantil colombiana y reportan coeficientes de fiabilidad entre 0.85 y 0.98 para las pruebas aplicadas (Matute *et al.*, 2007). Entre tanto, la prueba Éxito Escolar se empleó por tratarse de una prueba descriptiva

que permite analizar el desempeño lector, los tipos de errores, su frecuencia y su relación con tareas de lectura a nivel de letras, palabras, oraciones y párrafos (Quintanar & Solovieva, 2012).

Como medidas objetivo del programa de intervención se emplearon las pruebas que evalúan conciencia fonológica al tratarse de las habilidades trabajadas en la intervención. Como medidas del efecto de transferencia se emplearon las pruebas de lectura.

Programa de intervención

En cuanto al programa de intervención, se aplicó la primera fase del Método de Enseñanza de la Lectura de Solovieva y Quintanar (2013; 2014), que se basa en la identificación de la palabra como unidad principal del lenguaje y en el uso de esquemas simbólicos materializados como instrumento indispensable para la enseñanza escolar de la lectura. Este método inicia con acciones materializadas de análisis de la estructura de los sonidos que conforman las palabras para asociarlos con los esquemas. Posteriormente, se introduce la diferenciación general básica de sonidos entre vocales y consonantes. Estas dos actividades son grupales y cuentan con un sistema de verificación constante. Las etapas posteriores implican el análisis perceptivo y verbal de las palabras con la introducción paulatina de todas las grafías, según la complejidad de la relación entre vocales y consonantes hasta alcanzar la lectura de palabras, oraciones y textos cortos. La aplicación completa del mencionado método tiene una duración de un ciclo escolar. En la presente investigación, se utilizó solo la primera parte del método, conocida como la fase de acción simbólica materializada, correspondiente a las primeras tres etapas ya descritas.

Esta fase materializada del método de enseñanza se centra en dos etapas (Solovieva & Quintanar, 2014). La primera introduce la esquematización de la estructura de sonidos, de palabras desde el plano de la acción externa, desde la cual se trabaja

la conciencia fonológica y fonémica del lenguaje oral. Como apoyo se usaron objetos de la vida cotidiana para que el niño pudiera relacionar los objetos con los sonidos que conforman las palabras y a partir de ellas realizar ejercicios orales de sustitución de sonidos para obtener palabras nuevas. Por su parte, la segunda etapa ofrece ejercicios desde el plano materializado para lograr la adecuada ubicación de cada sonido de la palabra en su esquema estructural.

Para ello, se emplearon elementos externos esquemáticos que le permitieran al niño comprender y apropiarse de dichas relaciones a través de los siguientes pasos (Quintanar Rojas & Solovieva, 2014): (1) se emplean cuadrantes y círculos blancos para representar el número de letras que conforman cada una de las palabras con las que se han realizado los ejercicios de conciencia fonémica; (2) se sustituyen los círculos blancos por rojos para representar las vocales que conforman las palabras; (3) se reemplazan los círculos blancos que representan consonantes con círculos verdes; (4) cuando el aprendiz realiza los anteriores ejercicios correctamente, se comienza con la introducción de vocales y posteriormente de consonantes iniciando con las de mayor frecuencia en las palabras del español —en este caso, los círculos rojos se reemplazan por recortes de vocales y los círculos verdes por sus correspondientes recortes de consonantes; además, se enfatiza en la acentuación prosódica de las palabras y en su conformación a partir de sonidos cortos y largos (ej. <r> y <rr>)—; (5) cuando se dominan estos ejercicios, se reemplaza el uso de letras recortadas por la escritura del niño tanto de vocales como de consonantes en el mismo orden empleado en su introducción, y (6) se retiran los cuadrantes para que el niño escriba y lea palabras¹. Cabe mencionar que en este estudio se aplicó solamente la primera etapa del Método

de Enseñanza de la Lectura, correspondiente a los numerales 1 a 3 (figura 1).

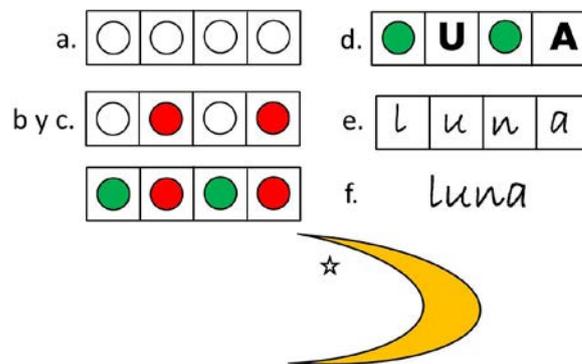


Figura 1. Ejemplificación de las etapas de la primera fase del método de enseñanza de la lectura empleando la palabra luna a partir de su representación materializada con el paso a la escritura

El método utilizado no define una duración específica para cada etapa, mas subraya la importancia de que los ejercicios de cada una de ellas se practiquen de forma redundante hasta que el aprendiz demuestre dominio y fluidez en su realización (Quintanar Rojas & Solovieva, 2014; Solovieva, Pelayo & Quintanar, 2011). Por esta razón, se aplicó la primera fase del mencionado método durante cuatro meses y medio para un total de 36 sesiones de hora y media, dos veces por semana según el ritmo de aprendizaje de los niños que conformaron el grupo experimental.

Procedimiento

Una vez se obtuvo la autorización del colegio para la realización del proyecto y los padres firmaron el consentimiento informado y sus hijos dieron su asentimiento, se inició su participación en el estudio. En primer lugar, se procedió a la selección de los niños que conformarían cada uno de los grupos a partir de la propia clasificación realizada por el colegio. Esta consiste en la aplicación de una prueba de lectura que incluye la evaluación del vocabulario oral, conocimiento de letras, iden-

¹ Para mayores detalles sobre la aplicación del método, sus ejercicios y orden de presentación de todas sus etapas puede consultar a Quintanar Rojas y Solovieva (2014).

tificación de palabras y tareas de lectura de letras, palabras y oraciones cortas, así como la lectura de párrafos y cuentos cortos según los lineamientos del MEN (2006). Esta prueba se aplica al inicio y final de cada año escolar para clasificar a los estudiantes en tres niveles de desempeño (básico, medio y superior). Los niños que conformaron el grupo experimental correspondieron a los niños que fueron clasificados por el colegio en un nivel básico (percentiles entre 25 y 49) de desempeño en su aprendizaje lector; entre tanto, los niños del grupo control fueron tomados de aquellos que alcanzaron el nivel medio (percentiles entre 50 y 70) y superior (percentiles mayores a 70) en la misma prueba.

Una vez conformados los dos grupos de participantes, se realizó una primera evaluación para establecer la línea base del desempeño lector de cada grupo, para la aplicación del programa de intervención a los niños del grupo experimental. Este programa se aplicó durante la segunda mitad del periodo escolar durante dos sesiones semanales con una duración total de cuatro meses y medio. El programa fue aplicado por tres psicólogos y un asesor educativo entrenados previamente por el equipo de investigadores. Cada uno de los aplicadores tenía a su cargo entre seis y ocho niños del grupo experimental. Semanalmente, uno de los investigadores supervisaba la aplicación del programa para asegurar que el grupo de aplicadores lo realizara según las indicaciones del programa original y preparar las actividades de las siguientes semanas según el rendimiento de los participantes, de modo que el programa se aplicara de manera homogénea en los cuatro subgrupos de niños.

Inmediatamente después de la aplicación del programa se realizó una evaluación posintervención del desempeño lector de los participantes. Esta misma evaluación se repitió cuatro meses después de aplicado el programa como evaluación de seguimiento. Estas tres evaluaciones fueron realizadas por un grupo de psicólogos diferente al equipo que aplicó la intervención.

Análisis de datos

Para establecer el papel del programa de intervención en los niños del grupo experimental, se calcularon diferencias de medias entre los tres momentos de evaluación para cada grupo de participantes (diferencias intragrupo), así como entre los dos grupos en los tres momentos de evaluación. Estos cálculos se realizaron en la medida objetivo del programa —conciencia fonológica—, así como en medidas de transferencia —precisión, comprensión y velocidad de lectura de letras, sílabas, palabras, no palabras, oraciones y párrafos—. Para todos los cálculos se empleó la frecuencia de aciertos alcanzado por cada niño en las diferentes pruebas aplicadas.

Las comparaciones entre los tres momentos de evaluación se realizaron con el estadístico no paramétrico de Friedman (c^2), los análisis *post hoc* se calcularon con el estadístico no paramétrico de rangos de Wilcoxon (z). Entre tanto, las comparaciones entre grupos en cada momento de evaluación se realizaron con el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney (U).

Los cálculos solo tuvieron en cuenta la diferencia entre momentos de evaluación o entre grupos sin considerar el sexo, la edad o el grado escolar de los participantes por los pequeños tamaños muestrales obtenidos para dichas variables.

Resultados

El desempeño lector de los niños que conformaron el grupo experimental y control en los tres momentos de evaluación se detalla en la tabla 2. En términos generales, se observa que el rendimiento de los niños del grupo experimental, aunque suele mejorar en cada momento de valoración, es inferior al obtenido por los niños del grupo control. Por otra parte, se encuentra que los niños de ambos grupos suelen presentar una desviación estándar amplia, mayor en los niños del grupo experimental que sugiere una gran dispersión en el desempeño

intersujetos. Para analizar mejor este resultado, se dividió la puntuación correcta obtenida por los niños en las diferentes tareas de evaluación en tres niveles de rendimiento (por debajo del promedio, promedio y por encima del promedio) como se muestra en la figura 2.

En esta figura se observa que la mayoría de los niños del grupo experimental se ubican en un nivel de desempeño lector por debajo del promedio esperado para su edad y escolaridad, que se mantiene en los tres momentos de evaluación. Entre tanto, la mayoría de los niños del grupo control se ubican en niveles de rendimiento promedio.

Cuando se compara el rendimiento en la lectura de los participantes (tablas 3 y 4), se encuentra que ambos grupos mejoran significativamente en cada momento de evaluación en tareas de conciencia fonológica, en las que el mayor efecto es encontrado para el grupo experimental y no para

el de control. En estos resultados también destaca que el grupo control aumenta significativamente su velocidad de lectura a pesar de que disminuye significativamente su precisión lectora.

Cuando se comparan los desempeños en lectura de ambos grupos (tabla 5), se encuentra que la única medida que mostró una diferencia significativa en la evaluación de línea base fue la precisión de lectura. Esta diferencia parece desaparecer en los otros dos momentos siguientes de evaluación. Por el contrario, se mantuvieron las diferencias significativas observadas en la línea base en las medidas de conciencia fonológica, comprensión y velocidad de lectura en la evaluación posintervención y de seguimiento —cuatro meses después de finalizada la aplicación del programa de intervención—. Esta diferencia, aunque sigue siendo significativa, disminuye en magnitud en las medidas de conciencia fonológica, comprensión y velocidad de lectura.

Tabla 2
Desempeño lector de los participantes en los tres momentos de evaluación

Habilidades evaluadas	Grupo experimental			Grupo control			
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	
	Línea base	Posintervención	Seguimiento	Línea base	Posintervención	Seguimiento	
Conciencia fonológica	4.96 (6.47)	21.56 (23.30)	22.40 (19.76)	24.40 (23.47)	30.55 (21.38)	39.59 (27.47)	
Lectura	Precisión	5.86 (7.40)	5.26 (6.57)	5.48 (6.71)	12.63 (5.15)	7.78 (6.74)	8.40 (7.03)
	Comprensión	14.58 (22.87)	17.38 (22.34)	16.60 (18.71)	51.18 (27.37)	37.61 (31.65)	49.18 (28.82)
	Velocidad de lectura	7.28 (7.68)	12.93 (16.33)	13.46 (14.83)	21.29 (12.97)	29.43 (18.53)	38.71 (25.07)

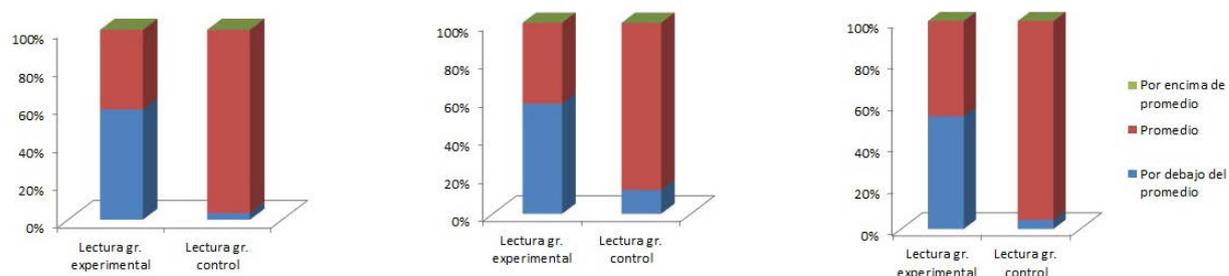


Figura 2. Distribución porcentual del desempeño lector de los participantes en los tres momentos de evaluación

Tabla 3
Diferencias en el desempeño lector de cada grupo en los tres momentos de evaluación

Habilidades evaluadas	Grupo experimental		Grupo control		
	χ^2	<i>p</i>	ϵ^2	<i>p</i>	
Conciencia fonológica	17.28	0.000	11.89	0.003	
Lectura	Precisión	1.43	0.491	6	0.050
	Comprensión	3.75	0.154	5.90	0.052
	Velocidad de lectura	7.44	0.240	16.59	0.000

Nota: cálculos realizados con el estadístico no paramétrico de Friedman.

Tabla 4
Diferencias significativas entre los tres momentos de evaluación

Habilidades evaluadas ^a	Grupo experimental			Grupo control		
	<i>z</i>	<i>p</i>	TE	<i>z</i>	<i>p</i>	TE
Conciencia fonológica						
1-2	384.5	0.000	0.66			
2-3				210.5	0.006	0.52
1-3	219	0.000	0.71	233	0.004	0.55
Precisión de lectura						
1-2				29.5	0.005	0.53
1-3				45.5	.026	0.42
Velocidad de lectura						
1-2				165	0.005	0.53
2-3				29	0.005	0.54
1-3				310	0.001	0.65

Nota: los análisis post-hoc se realizaron con el estadístico no paramétrico de rangos de Wilcoxon.

^a Los números 1 a 3 hacen referencia a los tres momentos de evaluación: 1 (línea base), 2 (evaluación posintervención), 3 (evaluación de seguimiento).

Tabla 5
Diferencias entre los dos grupos de evaluación en los tres momentos de evaluación

Habilidades evaluadas	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	TE
Conciencia fonológica línea base	756.5	4.32	0.000	0.55
Conciencia fonológica posevaluación	552.5	2.09	0.036	0.28

Habilidades evaluadas	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	TE
Conciencia fonológica seguimiento	500	2.38	0.017	0.32
Precisión línea base	694.5	3.62	0.000	0.46
Precisión posintervención	532.5	1.78	0.075	-
Precisión seguimiento	470.5	1.90	0.058	-
Comprensión línea base	802.5	5.0	0.000	0.64
Comprensión posintervención	629	3.28	0.001	0.43
Comprensión seguimiento	612.5	4.33	0.000	0.59
Velocidad línea base	798	5.01	0.000	0.64
Velocidad posintervención	674.5	4.0	0.000	0.53
Velocidad seguimiento	588	3.92	0.000	0.53

Nota: las comparaciones entre grupos se calcularon con el estadístico *U* de Mann-Whitney.

Discusión

El objetivo de este estudio fue evaluar el papel de la primera parte de un programa de intervención para la lectura inicial. Sus resultados demostraron que el programa es adecuado para mejorar habilidades prerequisite para el apropiado desarrollo de la lectura como la conciencia fonológica y la codificación verbal. Además, el programa de intervención resultó óptimo para reducir las diferencias en precisión de lectura observadas entre ambos grupos de participantes, antes de aplicar la primera fase del método de enseñanza de la lectura. Lo más importante fue que los niños del grupo experimental lograron mantener su rendimiento en precisión de lectura cuatro meses después de participar en el programa. Esto sugiere que el mencionado método cumple con su objetivo de enseñar y corregir dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura en niños con bajo rendimiento lector, particularmente de la habilidad para identificar la

unidad de las palabras y precisar sus elementos estructurales (conciencia fonológica). Además, demuestra efectividad para consolidar procesos de codificación del lenguaje escrito, necesarios para una apropiada adquisición de la lectura. En este sentido, el método sirve de puente entre el lenguaje oral y escrito al destacar la importancia de hacer conciencia de la palabra oral antes de pasar a la escrita. Este hallazgo coincide con la opinión de otros autores que mencionan que la enseñanza inicial de la lectura debe concentrarse en la relación entre los componentes fonémicos del lenguaje oral y sus correspondientes en el lenguaje escrito, particularmente las reglas de conversión grafema-fonema (Ardila & Cuetos, 2016; Ehri *et al.*, 2001; Suggate, 2016), para posteriormente centrarse en otros dominios de la alfabetización. Es más, autores como Fraga-González *et al.*, (2015) afirman que la habilidad más importante que debe enseñarse en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura es precisamente la asociación entre grafemas y fonemas. En esta línea, el método de enseñanza para la lectura ofrece una estrategia previa a la generalización de los tipos de sonidos que conforman el lenguaje que permite concientizar más adelante los tipos de relaciones entre fonema y grafema del idioma español.

Por otra parte, el programa resultó apropiado para disminuir varios de los errores que suelen cometer los aprendices en la lectura durante sus primeros años de adquisición tales como omisiones, adiciones y sustituciones silábicas. Este rendimiento se mantiene en el tiempo, lo que sugiere una óptima capacidad del programa para consolidar el reconocimiento visual de palabras en los aprendices de la lectura, en sus primeros años de exposición a esta habilidad escolar.

En cuanto al rendimiento de los grupos de participantes en la medida de conciencia fonológica, llama la atención que, a pesar de que el grupo experimental mejora su rendimiento en las pruebas aplicadas, en cada momento de evaluación los niños del grupo control también lo hacen sin alcanzar

un nivel techo. Este hallazgo podría deberse al momento en el que se aplicó el programa de intervención pues todos sus participantes se encontraban en los dos primeros años de aprendizaje formal de la lectura. De lo anterior, podría decirse que la importancia de consolidar la manipulación mental del lenguaje oral a través de ejercicios repetidos de conciencia fonológica es necesaria para asegurar un correcto aprendizaje inicial de la lectura como lo establecen Ardila y Cuetos (2016), Foorman *et al.* (2003) y Smith *et al.* (2016).

En este orden de ideas, el método de enseñanza de la lectura se consolida como un programa específico para formar la identificación consciente de la unidad de la palabra oral para el posterior análisis de sus componentes con ayuda de la simbolización externa; además, puede ser usado de manera individual o grupal con apoyo de un experto. La necesidad de continuar el trabajo correctivo se expresa en el hecho que los niños del grupo experimental presentaron una comprensión superficial de la lectura de párrafos y una lectura lenta. Para mejorar la comprensión de lectura se requeriría de intervenciones complementarias que apunten a mejorar habilidades de pensamiento verbal, así como el vocabulario, los conocimientos de hechos y las convenciones de la alfabetización (McCardle, Scarborough & Catts, 2001).

Los resultados de este estudio también han permitido considerar que la apropiación de la lectura inicial se beneficia de una posterior enseñanza centrada en el sentido y significado de textos escritos, que solo puede alcanzarse a través de un amplio vocabulario oral, una apropiada sintaxis y habilidades de pensamiento verbal que permiten dar cuenta del sentido literal e implícito de un texto (Nielsen *et al.*, 2016; Solovieva & Quintanar, 2014; Solovieva, 2016; Suggate, 2016; Wanzek *et al.*, 2011). Al respecto, Solovieva (2016) y Solovieva y Quintanar (2009) afirman que una adecuada organización del proceso de adquisición de la lectura debe tener presentes todos sus componentes, así como sus etapas de interiorización. En las primeras

etapas, el proceso requiere un especial énfasis en la identificación y concientización de los tipos de relación entre fonema y grafema según la estructura del idioma. En etapas posteriores, el método de enseñanza de la lectura ofrece actividades para trabajar las relaciones gramaticales y sintácticas a partir de la materialización y estructuración de las relaciones entre unidades verbales y la generalización de tipos de palabras para generar conciencia sobre las categorías gramaticales (Solovieva, 2016). Estas últimas etapas deben centrarse en asegurar la apropiada integración de los diferentes dominios que abarcan la alfabetización temprana como los aspectos ortográficos y fonológicos trabajados en la lectura inicial junto con los procesamientos semánticos y contextuales de mayor interés para los estudios sobre comprensión lectora (Flórez-Romero *et al.*, 2009; Solovieva & Quintanar, 2014; Solovieva, 2016; Spencer *et al.*, 2019; Vargas & Villamil, 2010).

En síntesis, el presente estudio demostró la capacidad específica de la primera etapa del método de enseñanza de la lectura para corregir las dificultades relacionadas con el inicio del aprendizaje de esta. Entre los elementos más importantes de este estudio destaca el uso de medidas objetivo y de transferencia, el empleo de un grupo control y la inclusión de una evaluación de seguimiento para soportar las conclusiones. Entre los elementos a mejorar en estudios posteriores tendría que tenerse en cuenta el tamaño muestral, el tiempo transcurrido entre la evaluación de posintervención y de seguimiento, el uso de diseños de investigación por etapas (*tiers* en inglés), que incluya un segundo grupo control que comparta las características de los niños del grupo experimental, así como más de un tipo de intervención a evaluar en los que se incluyan programas para mejorar la alfabetización emergente. Estos esfuerzos tendrían que dirigirse en particular a evaluar programas de enseñanza y corrección de dificultades de la lectura provocadas por negligencia pedagógica y ausencia de preparación para la escuela en niños de niveles econó-

micos desprivilegiados al tratarse de la mayoría de los casos de niños que presentan dificultades en la adquisición de esta habilidad escolar (Smith *et al.*, 2016).

Un punto de partida para ello lo constituye la primera etapa del método de enseñanza de la lectura ya que como los resultados de este estudio han demostrado cuatro meses de intervención es apenas un buen inicio para mejorar el rendimiento lector de niños con dificultades, pero no el final de su proceso de corrección. En ese orden de ideas, este estudio permite plantear una oportunidad y un método de enseñanza específico para que los niños en proceso de aprendizaje de la lectura accedan a estrategias subléxicas y léxicas que pueden ser empleadas en los primeros años de la enseñanza de la lectura. Como establecen Castejón, Gonzales-Pumariega y Cuetos (2015), la adquisición de la lectura inicial debe apoyarse en el entrenamiento estratégico a través de actividades específicas de aula.

Como se plantea en el método mencionado (Solovieva & Quintanar, 2014), se requiere de mínimo un año de trabajo riguroso para que niños sin dificultades adquieran la habilidad de decodificación del lenguaje escrito para iniciar su lectura. En niños con dificultades se espera que este tiempo sea más prolongado.

Referencias

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251. Doi: 10.1037/0002-0663.100.2.235
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., & 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.

- Ardila, A., & Cuetos, F. (2016). Applicability of dual-route reading models to Spanish. *Psicothema*, 28(1), 71-75. Doi: 10.7334/psicothema2015.103
- Bravo-Valdivieso, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-59.
- Cadauid-Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Tenorio, M., & Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 3-38. Doi:10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh
- Cardona Cardona, M. I., & Cadauid-Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali-Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 257-275.
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). Development of word reading fluency along primary education: A six-year follow-up. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 842-871. Doi: 10.1080/02103702.2015.1076266
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* (pp. 18-45). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Diuk, B., & Ferroni, M. (2013). ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente. *Suma Psicológica*, 10 (2), 29-39.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. Doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Fávila, A., & Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411.
- Flórez-Romero, R., & Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. A., & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Foorman, B. R., Breier, J. I., & Fletcher, J. M. (2003). Interventions aimed at improving reading success: An evidence-based approach. *Developmental Neuropsychology*, 24(2&3), 613-639.
- Fraga González, G., Žarić, G., Tijms, J., Bonte, M., Blomert, L., & van der Molen, M. W. (2015). A randomized controlled trial on the beneficial effects of training letter-speech sound integration on reading fluency in children with dyslexia. *Plos One* 10(12), 1-24. Doi: 10.1371/journal.pone.0143914
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21, 85-95.
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Jiménez, J. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Recuperado de https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnads441.pdf.

- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews*, 5, 831-843.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México: Manual Moderno.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- McIlraith, A. L., & Language and Reading Research Consortium. (2018). Predicting word reading ability: a quantile regression study. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 79-96. Doi: 10.1111/1467-9817.12089
- Nielsen, K., Abbott, R., Griffin, W., Lott, J., Raskind, W., & Berninger, V. W. (2016). Evidence-based reading and writing assessment for dyslexia in adolescents and young adults. *Learning Disabilities*, 21(1), 38-56. Doi: 10.18666/LDMJ-2016-V21-I1-6971
- Perkins, S. C., Finegood, E. D., & Swain, J. E. (2013). Poverty and language development: Roles of parenting and stress. *Innovations in Clinical Neuroscience*, 10(4), 10-19.
- Powers, Sideridis, G. D., & Gaab, N. (2016). Examining the relationship between home literacy environment and neural correlates of phonological processing in beginning readers with and without a familial risk for dyslexia: An fMRI study. *Annals of Dyslexia*, 66, 337-360. Doi: 10.1007/s11881-016-0134-2
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2012). *Evaluación neuropsicológica en la edad escolar*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar Rojas, L., & Solovieva, Y. (2014). Método de formación de lectura para la corrección de dificultades en el desarrollo. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 7(2), 93-102.
- Rosselli-Cock, M., Matute-Villaseñor, E., Ardila-Ardila, A., Botero-Gómez, V. E., Tangarife-Salazar, G. A..., Ocampo-Agudelo, P. (2004). Evaluación neuropsicológica infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. *Revista de Neurología*, 38(8), 720-731.
- Smith, J. L. M., Nelson, N. J., Smolkowski, K., Baker, S. K., Fien, H., & Kosty, D. (2016). Examining the efficacy of a multitiered intervention for at-risk readers in grade 1. *The Elementary School Journal*, 116(4), [publicación en línea].
- Solovieva, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., Pelayo, H., & Quintanar, L. (2011). Método para la formación de la lectura diseñado desde las propuestas de L. S. Vigotsky. *Entre maestros*, (38), 58-65.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L., (2009). Introducción a la lectura desde el enfoque histórico-cultural. En E. A. Escotto, M. Pérez & M. A. Villa (Eds.), *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia* (pp.137-159). México D. F.: UNAM.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). Initial training of reading in Mexican children. *Psychology Research*, 3(3), 162-173.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de lectura. Método práctico para la formación lectora*. México D. F.: Trillas.
- Spencer, T. D., Petersen, D. B., Restrepo, M. A., Thompson, M., & Gutiérrez-Arvizu, M. N. (2019). The effect of Spanish and English narrative intervention on the language skills of young dual language learners. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(4), 204-219.
- Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77-96. Doi: 10.1177/0022219414528540
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (2002). The interactive strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 573-635.
- Vargas, A., & Villamil, W. (2010). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subya-

cente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-174.

Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fletcher, J. M. (2011). Efficacy of a reading intervention for middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), 73-87.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Fecha recibido: mayo 29, 2018

Fecha aprobado: abril 09, 2019