PSYKHE
2003, Vol.12, Nº 2, 51-62

Copyright 2003 by Psykhe
ISSN 0717-0297

Las Estrategias Tempranas de Lectura de Palabras en Niños de 1er a 3er Año de Educación General Básica: Un Estudio Comparativo Entre Niños Procedentes de Distintos Sectores Sociales

Early Word Recognition Strategies in 1st to 3rd Grade Children: A Comparative Study Between Children From Different Socioeconomic Backgrounds

Beatriz Diuk, Angela Signorini y Ana María Borzone
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires

En este estudio se analizaron las estrategias de lectura de palabras en niños de 1er a 3er año de EGB procedentes de familias de nivel socioeconómico (NSE) bajo y medio. Se aplicó a los niños una prueba de lectura de palabras y de pseudopalabras. Se realizó un análisis cuantitativo del desempeño ante los diferentes tipos de estímulo y un análisis cualitativo de los errores. Los resultados mostraron que el proceso de aprendizaje de los niños de NSE bajo se encuentra lentificado. La comparación entre niños de NSE bajo y medio equiparados por nivel de lectura mostró un patrón de errores que sugiere una mayor tendencia en los niños de NSE bajo a apoyarse en mecanismos léxicos de procesamiento.

This study explored the word recognition strategies of 1st to 3rd grade children from low- and middle-income families. Children were tested on word and pseudoword reading. A quantitative analysis was conducted of the children's scores on the different kinds of items and errors were qualitatively analyzed. Results showed that low-income children's learning process develops at a much slower pace. Third graders from low-income background were matched on reading level with 1st grade middle-income children. The comparison of the errors made by the matched groups showed that low-income children have a greater tendency to rely on lexical knowledge to aid word recognition.

Introducción

El presente estudio tiene por objeto analizar las estrategias de lectura de palabras en niños de 1er a 3er año de Educación General Básica procedentes de familias de nivel socioeconómico (NSE) bajo y comparar este desempeño con el de niños de NSE medio. El estudio es parte de un proyecto más amplio que se propone analizar las dificultades que enfrentan los niños de sectores marginados en su aprendizaje de la lectura y la escritura. La relevancia de este trabajo reside en el hecho de que amplía la perspectiva predominante en el abordaje de los problemas de aprendizaje de la lectura de los niños de sectores pobres, que se ha centrado fundamentalmente en factores sociales, al incluir la perspectiva cognitiva. Se espera que esta inclusión permita caracterizar en forma más completa el proceso de aprendizaje en estos sectores y de este modo realizar un aporte a los modelos y teorías sobre las dificultades de lectura que han operado tradicionalmente con una definición restrictiva, basada en criterios que excluyeron de los estudios a los niños que crecen en la pobreza (para un análisis crítico de esta problemática ver Bravo, Bermeosolo & Pinto, 1991). La causa de esta exclusión se encuentra en el reconocimiento de que las dificultades de estos niños, a diferencia de lo que sucede con niños de otros sectores, se origi-

Beatriz Diuk, becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Angela Signorini, investigadora científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Cátedra UNESCO –Instituto de Lingüística– Universidad de Buenos Aires. Ana María Borzone, investigadora científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Cátedra UNESCO –Instituto de Lingüística– Universidad de Buenos Aires.
La correspondencia relativa a este artículo deberá ser enviada a las autoras: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 25 de mayo 217. C.P. 1397, Capital Federal, Argentina. Fono: (54-011) 4567-2904. E-mail: bdiuk@dklab.com
Esta investigación ha sido financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Argentina.

nan en aspectos sociales y educativos y no en factores constitucionales.

Ahora bien, aún cuando las dificultades de los niños de sectores marginados tengan su origen en la falta de oportunidades educativas, para poder dar una respuesta adecuada a esta situación resulta necesario conocer también cuáles son las consecuencias cognitivas de la ausencia sostenida de experiencias pedagógicas adecuadas. Los efectos de la inadecuación pedagógica pueden ocultar o incluso simular los efectos adversos de déficits cognitivos de base constitucional (Clay, 1987, en Vellutino et al., 1996). El presente estudio se propone analizar en qué medida las teorías elaboradas en el marco de la psicología cognitiva para explicar las dificultades de los niños con problemas que no pueden atribuirse a factores sociales pueden contribuir a comprender la problemática de los niños que crecen en la pobreza. En particular, se busca explorar si el patrón de aprendizaje de estos niños puede caracterizarse como un patrón muy similar al de los niños sin dificultades, aunque se desarrolle más lentamente, o si presenta diferencias cualitativas con dicho patrón. La relevancia de esta distinción reside en que, en el primer caso, es posible suponer que los niños de NSE bajo eventualmente alcanzarán el nivel de desempeño de los niños que tienen mayores oportunidades. En cambio, si la falta de oportunidades educativas ocasiona que los niños de NSE bajo presenten un patrón de aprendizaje diferente del de los niños de NSE medio y más similar al de los niños con dificultades de aprendizaje, este hecho indicaría la necesidad de diseñar programas de intervención muy sistemáticos e intensivos para estos niños.

A fin de estudiar el proceso de aprendizaje de los niños de NSE bajo se recurrió a los modelos de adquisición de la lectura que, a partir de la década de 1980, han sido desarrollados en el marco de la psicología cognitiva (Ehri, 1991, 1992, 1999; Frith, 1985; Marsh, Friedman, Welch & Desberg, 1981; Perfetti, 1992; Stuart & Coltheart, 1988). Estos modelos describen las habilidades y los conocimientos de los niños en distintos momentos del aprendizaje e intentan explicar los mecanismos de procesamiento de palabras puestos en juego en el proceso de adquisición. Los modelos más recientes (Ehri, 1991, 1992, 1999) reconocen el recurso a una serie de estrategias progresivamente más avanzadas para leer palabras: una estrategia no analítica o logográfica, una estrategia analítica parcial, una estrategia analítica completa o avanzada y una estrategia analítica consolidada. El progreso en el aprendizaje está relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica –esto es, de la capacidad para analizar explícitamente la estructura fonológica de las emisiones orales– y con el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema.

La estrategia logográfica es utilizada en los primeros momentos del aprendizaje, cuando los niños identifican palabras conocidas a partir de pistas visuales salientes que han aprendido a asociar con el significado de la palabra, sin relación con la forma fonológica. El recurso a una estrategia analítica parcial se produce cuando los niños aprenden los nombres y sonidos de algunas letras y adquieren un nivel inicial de conciencia fonémica que les permite atender a algunas letras de las palabras (Ehri & Wilce, 1985). Los niños utilizan estas letras como pistas para establecer conexiones sistemáticas, aunque parciales, entre la palabra escrita y su pronunciación, dando lugar a frecuentes lecturas erróneas de palabras desconocidas que son confundidas con palabras conocidas con las que comparten letras. Los niños que utilizan una estrategia analítica completa poseen habilidades de síntesis fonológica y un conocimiento operativo del principio alfabético que les permiten leer mediante la recodificación fonológica de las palabras, mecanismo que consiste en obtener el significado de una palabra escrita mediante la recodificación de los signos gráficos en una representación sonora. Los niños comienzan a utilizar una estrategia analítica consolidada cuando desarrollan la habilidad de procesar patrones ortográficos mayores que el grafema. Asimismo, se establecen conexiones específicas por palabra. Como consecuencia, las palabras son leídas en forma más veloz y fluida.

El uso de distintas estrategias configura el patrón de aprendizaje de los niños, en el cual el cambio hacia un nivel de desempeño superior procede en forma gradual, produciéndose a partir de la introducción de estrategias más avanzadas, del incremento en la frecuencia de uso de las estrategias más avanzadas en detrimento de las menos avanzadas, del incremento en la eficacia de ejecución de las estrategias y de la mejor elección adaptativa entre estrategias en función de la tarea a realizar (Siegler, 1991).

El patrón de desempeño que se configura a partir del uso de distintas estrategias ha sido ampliamente estudiado en niños que no presentan problemas en sus procesos de aprendizaje y ha constituido una referencia contra la cual se ha contrastado el proceso

de los niños que enfrentan dificultades en su aprendizaje. Las investigaciones realizadas con niños con dificultades muestran que poseen menores habilidades de procesamiento fonológico (ver revisión en Share & Stanovich, 1995), que se manifiestan en procesos de aprendizaje más lentos. Asimismo, cuando los niños con dificultades son equiparados por nivel de lectura con niños más pequeños presentan un patrón de desempeño desviado, caracterizado por puntajes inferiores en la lectura de pseudopalabras –que solamente pueden ser leídas a partir de la recodificación fonológica (Stanovich & Siegel, 1994)– y por la mayor incidencia de errores de origen léxico (Rodrigo & Jiménez, 1999), que estarían reflejando la tendencia a apoyarse en mecanismos léxicos para compensar sus dificultades a nivel del procesamiento fonológico (Share, 1995).

En el presente estudio se pretende explorar el curso del desarrollo y la consolidación de las estrategias de lectura a las que recurren los niños de NSE bajo. La comparación con niños de NSE medio permitirá saber si este proceso presenta un curso semejante en ambos sectores sociales. Para ello se aplicó a un grupo de niños de 1er a 3er año de NSE bajo una prueba de lectura (Signorini, 1999). El desempeño del grupo de niños de 3er año de NSE bajo fue comparado con el de un grupo de niños de NSE medio de 1er año, equiparado por nivel de lectura a partir del puntaje en la prueba de lectura.

La prueba aplicada para evaluar a los niños estaba formada por palabras cortas, palabras largas y pseudopalabras. La inclusión de palabras cortas y largas tenía por objeto permitir identificar el efecto de la longitud sobre el desempeño de los niños. Se considera que la incidencia de la longitud de las palabras constituye un indicador del uso de mecanismos de recodificación fonológica (Just & Carpenter, 1980). Por su parte, la incorporación de pseudopalabras permitió explorar la incidencia de la lexicalidad, que está asociada a la utilización de procesos léxicos, esto es, de mecanismos de asociación entre el patrón ortográfico completo de una palabra y su representación semántica. La cuantificación del desempeño de los niños ante los diferentes estímulos permitió identificar la incidencia de estos mecanismos.

Asimismo, se realizó un análisis cualitativo de los errores producidos por los niños al leer, considerando si el resultado de la lectura daba lugar a una palabra o a una no-palabra. Cuando los niños producen principalmente errores-palabra se puede pensar que están utilizando una estrategia no analítica o analítica parcial. Por el contrario, el predominio de errores que son no-palabras es indicador del uso de procesos de recodificación fonológica.

Resulta importante señalar que los niños de NSE bajo concurrían, a contraturno de la escuela, a centros comunitarios de educación complementaria en los que participaron de una experiencia de alfabetización intercultural (para una descripción de la propuesta y sus resultados ver Diuk, Borzone & Rosemberg, 2000). La implementación de esta propuesta tenía por objeto garantizar a los niños oportunidades de aprendizaje básicas que las escuelas a las que asisten no siempre proporcionan, tal como se desprende de los bajos niveles de conocimiento que estos niños pusieron de manifiesto en evaluaciones realizadas en estudios previos (Diuk, 2000). Ahora bien, debido a las restricciones de tiempo en los centros comunitarios, la intervención que se llevó a cabo tuvo una duración limitada (aproximadamente 100 horas anuales, administradas a un grupo organizado en plurigrado).

Método

Sujetos

La muestra estuvo integrada por 21 niños (8 varones y 13 mujeres) de 1er año, 22 niños (14 varones y 8 mujeres) de 2do año y 33 niños (15 varones y 18 mujeres) de 3er año de NSE bajo. Los niños de 3er año fueron seleccionados de una muestra de 40 niños con el objeto de conformar un grupo cuyo desempeño estuviera equiparado con el de un grupo de 46 niños (26 varones y 20 mujeres) de 1er año de NSE medio, según la evaluación de su desempeño realizada por Signorini (1999). La selección de los grupos de niños fue realizada por medio de un muestreo intencional tomando como variables independientes el nivel socioeconómico y el año de escolarización.

El nivel socioeconómico de los niños fue establecido en base a una escala de cinco puntos basada en el estatus ocupacional de los padres (Sautú, 1992). Los niños de NSE medio asistían a una escuela estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Los niños de NSE bajo concurrían a 8 escuelas de la Provincia de Buenos Aires. A contraturno de la escuela asistían a centros comunitarios de educación complementaria donde participaron de una experiencia de alfabetización. Solamente fueron incluidos en el presente estudio aquellos niños que hubieran alcanzado el 75% de asistencia al centro durante el año. No se incorporaron a la muestra 7 niños que contaban con la asistencia requerida pero tenían diagnósticos de trastornos del lenguaje o estaban recibiendo apoyo psicopedagógico debido a dificultades de aprendizaje.

La edad promedio de los niños de 1er año de NSE bajo al comenzar el año era de 73 meses. Los niños de 2do año tenían una media de edad de 91 meses y los de 3er año, de 100 meses. En el grupo de NSE medio la edad promedio era de 78 meses.

Materiales

Se aplicó la prueba de lectura de palabras y pseudopalabras elaborada por Signorini (1999). Todos los estímulos utilizados en esta prueba fueron seleccionados de una lista de 1000 palabras familiares elaborada en base a tres libros de texto de 1er año y de los recuentos de palabras familiares del español de Rodríguez Bou (1952) y de Guirao y García Jurado (1993). Dado que no fue posible controlar la familiaridad de las palabras para los niños de sectores urbano-marginados, la variable familiaridad no se incorporó al análisis.

El criterio usado por Signorini (1999) para construir pseudopalabras fue que se tratara de cadenas de segmentos fonológica y ortográficamente posibles en la lengua.

La prueba consta de 50 estímulos organizados en 3 conjuntos: 24 palabras cortas, 14 pseudopalabras y 12 palabras largas. Entre las palabras cortas, tres son palabras funcionales, 9 son palabras de contenido, 5 son monosílabas y 19 son bisílabas. El promedio de letras es de 4. El 62% de las sílabas son de tipo consonante (C) vocal (V), un 28% se distribuyen entre los tipos CVC, CCV y CVV y el 10% restante son sílabas V y VC.

Las pseudopalabras fueron construidas en base a palabras reales, cambiando, suprimiendo o agregando una o más letras. La lista está formada por 2 monosílabos y 12 estímulos bisílabos. El número promedio de letras es de 4.2. El 69% de las sílabas corresponde al tipo CV, en tanto que el resto de las sílabas son CVV, CVC, CCV y V (1 a 3 ocurrencias).

En las 12 palabras largas la longitud promedio es de 6.7 letras. El 78% de las sílabas es del tipo CV, siendo las restantes CVC, CVV y CCV.

El puntaje fue la cantidad de estímulos leídos con precisión, esto es, sin errores de pronunciación.

Procedimiento

La prueba fue aplicada al finalizar el año escolar en sesiones individuales. Los estímulos fueron presentados en tarjetas. No se limitó el tiempo de exposición. Se dio a los niños dos estímulos de ensayo y se les explicó que encontrarían palabras "raras", que no tenían significado pero que podían ser leídas. La prueba fue interrumpida si en una serie se producían más de 6 lecturas incorrectas consecutivas.

Resultados

La presentación de los resultados se organizó según año de escolarización de los niños. En primer lugar se reporta el análisis correspondiente a los niños de 1er año de NSE bajo y a cuatro niños de 1er año de NSE medio que presentaron un desempeño muy diferente al del resto de su grupo. A continuación se informan los resultados de los niños de 2do año de NSE bajo y luego se presenta la comparación entre los niños de 3er año de NSE bajo y los niños de 1er año de NSE medio.

1er año

El análisis de los resultados de los niños de 1er año se limitó a la lectura de palabras cortas, dado que solamente seis niños pudieron leer algunas pseudopalabras y palabras largas. El nivel de desempeño general fue bajo y se caracterizó por presentar importantes diferencias entre los niños: el valor de la mediana fue 5 sobre un máximo de 24, con puntajes que variaron entre 0 y 23 (Modo = 5).

Una inspección de la distribución mostró que solamente el 29% de los niños logró leer más del 50% de las palabras. Un 10% leyó entre 7 y 9 palabras y el 61% de los niños no pudo leer correctamente más de cinco palabras (21%).

Entre las lecturas correctas de este último grupo de niños, el 86% correspondió a las palabras *oso*, *mamá*, *casa* y *sol*, palabras que los maestros utilizan con mucha frecuencia y que en ocasiones los niños aprenden a leer de memoria. Este desempeño, sumado al hecho de que en el 98% de los casos se trató de lecturas sin interrupciones, sugiere que podría tratarse de lectores que recurren a una estrategia logográfica.

Con el objeto de corroborar esta hipótesis se analizaron las lecturas incorrectas producidas por estos niños. El resultado de este análisis mostró que los niños tuvieron tres tipos de desempeño. Cinco niños se negaron a leer o leyeron palabras sin relación con el estímulo. Este tipo de respuesta es característica de los lectores logográficos. Por su parte, cuatro niños cometieron errores que compartían algún sonido (por lo general el sonido inicial) con el estímulo. Estos niños podrían estar utilizando una estrategia analítica parcial. Finalmente, otros cuatro niños produjeron lecturas incorrectas a partir de intentos de silabeo de las palabras. Es posible pensar que se trata de niños que utilizaron una estrategia muy incipiente de recodificación fonológica. En consecuencia, solamente en el primer caso podría hablarse de una estrategia no analítica, por lo que el porcentaje de lectores que utilizan una estrategia logográfica en la muestra total es del 24%.

Resulta interesante comparar estos resultados con los obtenidos por un grupo de niños de 1er año de NSE medio con esta misma prueba. En este grupo el porcentaje de lectores que utilizaban una estrategia no analítica fue del 8.7%.

El alto porcentaje de niños de NSE bajo que usaban una estrategia no analítica lleva a preguntarse si este desempeño puede ser interpretado del mismo modo en ambos grupos sociales. En efecto, entre la población de NSE medio los niños que utilizaron esta estrategia pusieron de manifiesto habilidades fonológicas muy limitadas y no habían desarrollado conciencia fonológica a fin de año

(Signorini, 1999). En consecuencia, es posible pensar que se trata de niños con dificultades específicas de lectura. En cambio, entre los niños de NSE bajo, podría tratarse de niños cuyo proceso de aprendizaje es más lento. De hecho, en el caso de tres de estos cinco niños se cuenta con datos de su desempeño un año más tarde, momento en el que utilizaban una estrategia de recodificación fonológica para leer palabras y obtuvieron, en una prueba de lectura de palabras, puntajes superiores a los de la media del grupo.

Este conjunto de resultados sugiere que el proceso de aprendizaje de los niños de NSE bajo se caracteriza por ser más lento que el de los niños de NSE medio: a fin de 1er año la mayor parte del grupo de NSE medio hacía uso de una estrategia de recodificación fonológica logrando un muy buen nivel de desempeño. Entre los niños de NSE bajo, en cambio, el 24% de los niños utilizaba aún una estrategia no analítica y el 10% recurrió a una estrategia de análisis parcial, estrategia menos avanzada que la estrategia de recodificación utilizada por los niños de NSE medio. Asimismo, entre los niños de NSE bajo que utilizaron una estrategia de recodificación, solamente tres niños alcanzaron un desarrollo de la estrategia que les permitió obtener puntajes cercanos a los valores máximos.

2do año

La Tabla 1 resume los resultados de los niños de 2do año en la lectura de palabras cortas, palabras largas y pseudopalabras.

Tabla 1
Medias y desvíos estándar en las medidas de lectura de palabras (expresados en porcentajes)

Tipo de palabra	Media	*DS*
Palabras cortas	76.62	27.53
Palabras largas	56.33	57.46
Pseudopalabras	54.40	33.81

Los resultados presentados en la tabla permiten obtener una idea general del desempeño de los niños. En primer lugar, se observa que en todas las tareas se alcanzaron porcentajes promedio de acierto por encima del 50%. Las palabras cortas fueron los estímulos más fáciles de leer, seguidos de las palabras largas y las pseudopalabras.

El alto valor de los desvíos, particularmente en el caso de las palabras largas indica la presencia de un amplio rango de variación dentro de la muestra. El análisis de la distribución mostró que el 52% de los niños leyó correctamente más del 80% de las palabras y el 24% de los niños leyó más del 50%. El 24% restante se distribuye entre dos niños (10% del grupo) que leyeron correctamente no más del 35% de las palabras y tres niños (14%) que solamente leyeron entre el 6 y el 14% de las palabras.

El análisis de las estrategias utilizadas por los niños para la lectura mostró que, con la excepción de los tres niños de peor desempeño, todos los niños utilizaron una estrategia de recodificación fonológica, con distintos niveles de desarrollo.

Con el objeto de analizar en detalle las estrategias de lectura de estos niños se computó el porcentaje de palabras correctamente leídas según si esa lectura se realizó en forma fluida o por silabeo. Se considera que la segmentación en sílabas constituye una evidencia del uso de mecanismos de recodificación fonológica. Los niños silabearon en el 28% de las palabras cortas, el 44% de las pseudopalabras y el 77% de los estímulos largos.

Asimismo se realizó el análisis de los errores con el objeto de determinar si las lecturas incorrectas dieron lugar a palabras o a no-palabras. La Tabla 2 resume los resultados de este análisis. Como se observa en la tabla, en todos los casos fueron más frecuentes los errores no-palabra. Los valores fueron muy similares en los distintos tipos de estímulo.

Tabla 2
Porcentaje de errores palabra y no-palabra según tipo de estímulo

Variable	Palabras cortas	Palabras largas	Pseudo-palabras
Errores palabra	18.7	15.5	16.7
Errores no palabra	81.3	84.5	83.3

Por su parte, los tres niños con mayores dificultades (14% de la muestra) solamente leyeron correctamente unas pocas palabras cortas. Dos de los niños leyeron algunas palabras en forma inmediata y fluida, en tanto otras fueron leídas con interrupciones. El otro niño, en cambio, leyó solamente *oso*, *mamá* y *casa* y se negó a leer los restantes estímulos. Este patrón de desempeño permitiría pensar que este niño utilizó una estrategia logográfica. Si se considera que, al momento de ser evaluado, el niño estaba finalizando su segundo año de escolarización, es posible pensar que se trata de

un niño con dificultades específicas para el aprendizaje. De hecho, al ser evaluado a fines del año siguiente, este niño alcanzó un puntaje muy por debajo de la media de su grupo. Los otros dos niños, en cambio, un año más tarde habían logrado equiparar su desempeño al del resto del grupo, sugiriendo que sus dificultades consistían en un mero retraso en el aprendizaje.

Comparación entre Niños de 3er año de NSE Bajo y Niños de 1er año de NSE Medio

Los resultados obtenidos por los niños de 3er año de NSE bajo fueron comparados con los de un grupo de niños de 1er año NSE medio evaluados por Signorini (1999) utilizando la misma prueba. Para realizar esta comparación no se incluyó en el análisis a los 4 niños de NSE medio que habían utilizado una estrategia no analítica para leer, por lo que el grupo estuvo compuesto por 42 niños. Ambos grupos fueron equiparados por su desempeño global en la prueba. La Tabla 3 presenta los puntajes obtenidos por los niños de 3er año de NSE bajo y por los niños de 1er año de NSE medio en la lectura de los distintos tipos de estímulo.

Tabla 3
Puntajes promedio (y desvíos estándar) según sector social de procedencia y tipo de estímulo (expresados en porcentaje)

	NSE bajo	NSE medio
Palabras cortas	92.3 (12.5)	90.5 (8.7)
Palabras largas	85.9 (21.0)	87.9 (14.3)
Pseudopalabras	77.9 (17.1)	79.8 (13.4)
Total	86.7 (14.7)	86.9 (9.7)

Según se observa en la tabla, la media de los puntajes totales es la misma para ambos grupos, aunque se encontraron diferencias en el desempeño de los grupos según tipo de estímulo. Se realizó un análisis de varianza con medidas repetidas sobre el porcentaje de palabras correctamente leídas, con el sector social de procedencia como factor inter-sujetos y el tipo de estímulo como factor intra-sujetos. Se encontró un efecto de tipo de estímulo F (2, 72) = 2067.78, p = .000 pero la interacción entre tipo de estímulo y NSE no alcanzó significatividad estadística F (2, 72) = 1.948, p = .146.

El patrón de desempeño según tipos de estímulo fue el mismo para ambos grupos y replicó el patrón encontrado en 2do año: las palabras cortas resultaron más fáciles de leer, seguidas de las palabras largas y en último término, las pseudopalabras.

A pesar de las similitudes, se encontraron diferencias en un análisis complementario realizado en base a las palabras que presentaban correspondencias condicionales. En efecto, la prueba aplicada incluye tres estímulos (*cena, genio* y *guerra*) cuya pronunciación requiere del establecimiento de correspondencias en función del contexto silábico en el que se producen. Si bien el escaso número de estímulos no permitió llevar a cabo un análisis en profundidad, se realizó, en forma exploratoria, una cuantificación del porcentaje de estas palabras que fue correctamente leído por cada uno de los grupos. Los resultados mostraron un mejor desempeño en los niños de NSE bajo (78% de lecturas correctas) que en el grupo de NSE medio (70%).

Por otra parte, con el objeto de profundizar el estudio del nivel de desarrollo de la estrategia de recodificación fonológica en ambos grupos de niños, se analizó el porcentaje de lecturas fluidas producidas por los niños en la lectura correcta de los estímulos. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4
Porcentaje de lecturas correctas fluidas según tipo de palabra y sector social de procedencia de los niños

Tipo de palabra	NSE bajo	NSE medio	t
Palabras cortas	86.72	94.19	1.341 ns
Palabras largas	54.46	57.56	.416 ns
Pseudopalabras	70.81	86.35	1.729 ns

El patrón de desempeño fue el mismo en ambos grupos: el mayor porcentaje de lecturas fluidas se produjo para las palabras cortas, seguidas de las pseudopalabras y, en último término, las palabras largas. A pesar de presentar el mismo patrón, para todos los tipos de estímulo el porcentaje de lecturas fluidas fue mayor en el grupo de NSE medio, aunque las diferencias no fueron significativas.

En el pequeño subgrupo de palabras con correspondencias condicionales en los dos grupos de niños fue mayor el porcentaje de lecturas fluidas que de silabeadas, aunque los porcentajes resultaron diferentes entre los grupos (93% en NSE medio y 78% en NSE bajo).

Se realizó un estudio correlacional entre la lectura de los distintos tipos de estímulos, con el obje-

to de profundizar el análisis de las estrategias utilizadas para leer. Dado que las pseudopalabras solamente pueden ser leídas mediante la recodificación fonológica, en caso de encontrarse correlaciones entre la lectura de pseudopalabras y de palabras es posible inferir que los mismos procesos están en juego en la lectura de ambos tipos de estímulo.

En la Tabla 5 se presentan las correlaciones para los dos grupos de niños.

Tabla 5
Correlaciones entre los puntajes en la lectura de distintos tipos de palabras

Variable	1	2	3
1. Palabras cortas	—	.8.19*	.767*
2. Palabras largas	.546*	—	.789*
3. Pseudopalabras	.683*	.556*	—

Nota: Las correlaciones correspondientes al grupo de NSE bajo se presentan por sobre la diagnonal y las correlaciones correspondientes al grupo de NSE medio se presentan por debajo de la diagonal.
* $p < .001$.

Los resultados presentados en la tabla muestran que en el grupo de NSE bajo se encontraron correlaciones con valores altos para todos los pares. Los valores obtenidos para el grupo de NSE medio fueron algo inferiores. Esta diferencia puede ser atribuida al hecho de que en este grupo la dispersión de los puntajes es menor, reduciendo la fuerza de la asociación.

Se realizó el análisis de los errores producidos por los niños con el objeto de determinar en qué medida las lecturas incorrectas dieron lugar a palabras o a no-palabras. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6
Porcentaje de errores palabra y no-palabra según tipo de palabra y sector social de procedencia de los niños

Variable	NSE bajo			NSE medio		
	PC	PL	PS	PC	PL	PS
Errores palabra	30.0	19.3	34.3	13.4	8.8	16.3
Errores no palabra	70.0	80.7	65.7	86.6	91.2	83.7

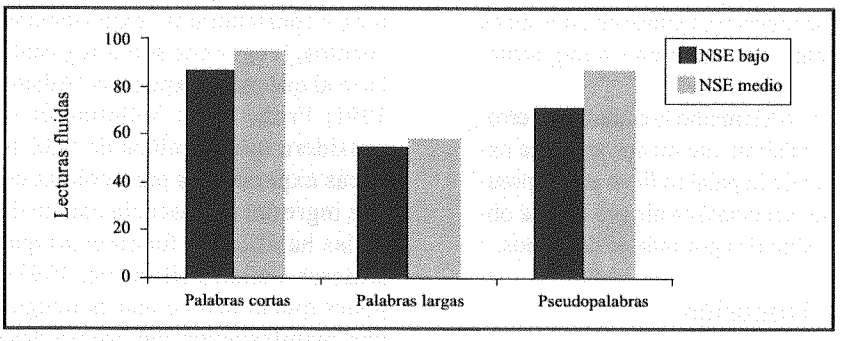

Figura 1. Porcentaje de lecturas fluidas según tipo de palabra y sector social de procedencia de los niños.

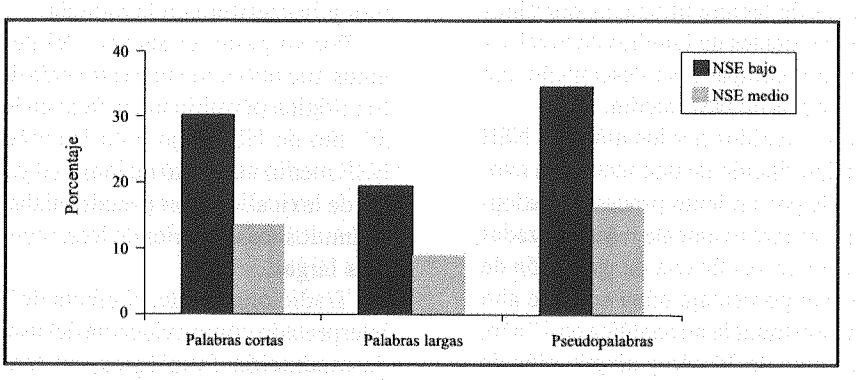

Figura 2. Porcentaje de errores palabra según tipo de palabra leída y sector social de procedencia de los niños.

El escrutinio de los datos muestra que en ambos grupos los niños produjeron un mayor porcentaje de errores no-palabra que de errores-palabra. Sin embargo, la proporción de unos y otros difiere considerablemente entre grupos: en tanto entre los niños de NSE medio el porcentaje de errores-palabra en ningún caso excede el 16.3%, en el grupo de NSE bajo los errores-palabra llegan a superar el 30%.

El análisis en detalle de los errores que dieron lugar a palabras en el grupo de NSE bajo mostró que, en el caso de las palabras cortas, las mayores dificultades se dieron ante la palabra *faro*, leída como *farol* o como *flor* y en la palabra *plata*, leída como *planta*. Entre las palabras largas, el 70% de los errores-palabra consistieron en la lectura de *chupete* por *chupetín*. En el caso de las pseudopalabras se computó un 30% de pronunciaciones de *muy* por *moy*, un 20% de lecturas de *fino* por *fiño* y un 10% de *ganó* o *gano* por *jano*. En un porcentaje menor, se registraron ocurrencias de *tarro* por *terro*, *rudo* por *rubo*, *sapo* o *saco* por *zago*, *llego* o *llevo* por *lledo*, *perro* por *terro*, *fin* por *fiño*, *mano* por *jano*, *queso* por *quelo*. Los errores que dieron lugar a palabras en el marco de una lectura con fragmentación del estímulo fueron *rudo* por *rubo*, *fino* por *fiño*, *llevo* por *lledo* y *gano* por *jano*. Resulta interesante señalar que los errores que dieron lugar a palabras en la lectura de pseudopalabras fueron producidos por 20 niños diferentes (61% de la muestra). Quince de estos niños produjeron solamente errores-palabra sin fragmentación del estímulo.

Entre los niños de NSE medio la cantidad de errores que dio lugar a palabras fue menor y, con la excepción de la lectura de la palabra *llevo* por la pseudopalabra *lledo* (5 ocurrencias) en ningún caso se observaron errores producidos por más de dos niños.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue explorar las estrategias iniciales de lectura utilizadas por niños de 1er a 3er año provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo y comparar su desempeño con el de un grupo de niños de NSE medio.

Los resultados obtenidos por los niños de NSE bajo permiten la descripción de una secuencia evolutiva caracterizada por un lento proceso de adopción de estrategias progresivamente más avanzadas y por el incremento en la eficacia de ejecución de estas estrategias. Un porcentaje relativamente alto de niños utilizó una estrategia no analítica en 1er año, en tanto un único niño de 2do año y ningún niño de 3er año lo hicieron. Se identificaron pocos casos de utilización de una estrategia analítica parcial en 1er año. En el resto de la población estudiada (2do y 3er año) prevaleció el uso de una estrategia analítica. Si bien la naturaleza correlacional del presente estudio obliga a interpretar el patrón evolutivo con cierta cautela, los resultados sugieren que la dinámica de desarrollo de la estrategia de recodificación fonológica se encuentra lentificada: sólo a fines de 3er año la mayor parte de los niños alcanzó puntajes máximos en la lectura de palabras y pseudopalabras. Este nivel de desempeño fue logrado por los niños de NSE medio en 1er año, por lo que podría pensarse que el desfasaje entre grupos es de aproximadamente dos años.

La comparación en detalle de las estrategias de lectura utilizadas por ambos grupos reveló algunas diferencias en la utilización de una estrategia no analítica. En tanto este desempeño caracterizó solamente al 8% de los niños de NSE medio, fue identificada en el 24% de los niños de NSE bajo. Se considera que el uso de una estrategia no analítica está asociada a la inhabilidad de los niños para comprender la naturaleza segmental del habla y para desarrollar conciencia fonológica. Esta inhabilidad puede deberse a dificultades específicas de origen constitucional (Frith, 1985; Stackhouse & Wells, 1997) o puede estar relacionada con variables experienciales: experiencias de lectura de cuentos, juegos con sonidos y cantidad de vocabulario al que están expuestos (Adams, 1990; Fowler, 1991; Frith, 1997; Vellutino et al., 1996). Si se considera que los niños de NSE bajo tienen muy pocas experiencias preescolares con la escritura y que ingresan a la escuela con un desarrollo menor de las habilidades fonológicas que niños de otros sectores sociales (Borzone, 1997), es posible suponer que el uso de una estrategia no analítica es una manifestación del escaso desarrollo de estas habilidades antes del aprendizaje formal de la lectura y la escritura en la escuela.

Por su parte, el análisis del desempeño de los niños que utilizaron una estrategia de recodificación fonológica permitió identificar en los niños de 2do y 3er año de NSE bajo y en los niños de 1er año de NSE medio un efecto de longitud y, en mayor medida, de lexicalidad: las pseudopalabras resultaron los estímulos más difíciles de leer, seguidos de las palabras largas.

Tradicionalmente, el efecto de longitud ha sido interpretado como evidencia del uso de mecanismos de mediación fonológica, en tanto el efecto de lexicalidad es considerado indicador de procesa-

miento léxico. En investigaciones realizadas en otras lenguas en las que se han reportado resultados similares (Pinheiro, 1995; Sprenger-Charolles, Siegel & Béchennec, 1997), éstos fueron interpretados como evidencia de que, si bien predomina la utilización de un mecanismo de recodificación fonológica, en forma simultánea se está produciendo el desarrollo de procesos léxicos.

En este sentido, diversas investigaciones han mostrado una mayor incidencia de los procesos léxicos a medida que se avanza en el aprendizaje (ver revisión en Share, 1995). Sin embargo, en el presente estudio no se encontró que el efecto de lexicalidad fuera mayor en los niños de 3er año de NSE bajo que en los niños de NSE medio de 1er año. Estos resultados darían apoyo a la hipótesis de que los niños de NSE bajo presentan un patrón evolutivo cualitativamente similar al de los niños de NSE medio, aunque con un retraso en su desarrollo. En efecto, los estudios sobre dificultades en los que se comparó el desempeño de malos lectores con el de niños más pequeños equiparados por nivel de lectura, se observó que los primeros tenían menos habilidades de recodificación fonológica, medida por la lectura de pseudopalabras, y mejor desempeño en pruebas de codificación ortográfica (Stanovich & Siegel, 1994). Este patrón divergente es explicado a partir del hecho de que los malos lectores compensan sus limitaciones de procesamiento fonológico apoyándose en su conocimiento ortográfico. El desempeño del grupo de NSE bajo que participó en este estudio no responde a este patrón. Resulta, en cambio, más similar al patrón de retraso evolutivo descripto por Stanovich, Siegel y Gottardo (1997), que estos investigadores atribuyen a un menor desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico, unidas a escasas o inadecuadas experiencias de alfabetización.

Ahora bien, a pesar de las similitudes en el desempeño de los niños de NSE bajo y de NSE medio, la comparación entre los grupos de 1er año de NSE medio y 3er año de NSE bajo también puso de manifiesto diferencias interesantes. Por un lado, el porcentaje de palabras y de pseudopalabras leídas en forma fluida fue mayor en el grupo de NSE medio. Es importante notar que la equiparación entre los grupos fue realizada a partir de una medida de precisión en la lectura, no de velocidad. Pero las diferencias en la fluidez implican diferencias en la velocidad de lectura y son indicadoras del grado de automatización del proceso (Pinheiro, 1995). La diferencia encontrada constituye una evidencia adicional del retraso en el proceso de aprendizaje de niños de NSE bajo, revelando que aún en grupos equiparados por la precisión en la lectura es posible encontrar diferencias en el nivel de desempeño cuando se considera la fluidez como variable.

Otra diferencia importante entre los grupos de NSE medio y de NSE bajo se observó al analizar las lecturas erróneas en función del tipo de respuesta producida: palabras o no-palabras. Si bien en ambos grupos el mayor porcentaje de respuestas erróneas fueron no-palabras, los valores de estos porcentajes difirieron considerablemente, dado que los niños de NSE bajo respondieron con palabras en una proporción mayor que los niños de NSE medio.

Una explicación posible consiste en considerar el mayor porcentaje de respuestas palabra como indicador del desarrollo del proceso de lexicalización (Share, 1995). Este proceso implica que los niños han formado representaciones ortográficas completas a las cuales acceden por activación sin necesidad de recodificar secuencialmente el estímulo. Este mecanismo puede dar lugar a errores-palabra cuando se produce un problema en el procesamiento que resulta en la activación de una palabra diferente a la presentada. Esta explicación implicaría que los niños de 3er año de NSE bajo se encuentran en un momento más avanzado del desarrollo que los niños de NSE medio. En ese caso, los niños de 3er año deberían tener mayor fluidez en la lectura que el grupo de NSE medio. En efecto, el proceso de lexicalización se manifiesta en la lectura veloz e ininterrumpida de los estímulos. Pero este patrón de desempeño no es el que caracterizó a los niños de NSE bajo.

En el mismo sentido, la mayor precisión de los niños de NSE bajo al leer palabras con correspondencias condicionales, a pesar de tratarse de un pequeño número de estímulos, podría sugerir una tendencia a la lexicalización. En efecto, para leer correctamente correspondencias condicionales los niños podrían estar recurriendo a la activación de la palabra. Pero esta mayor precisión estuvo asociada a una estrategia de silabeo. En consecuencia, la hipótesis de la lexicalización no parece ser la más apropiada para explicar este desempeño. El planteo de Signorini (1997, 1999) acerca del establecimiento de conexiones subléxicas entre la sílaba ortográfica y la sílaba fonológica como paso previo a la formación de representaciones léxicas completas parece poder dar cuenta de un modo más apropiado de estos resultados en la lectura de palabras con corres-

pondencias condicionales. Los niños habrían establecido ya conexiones que van más allá de las correspondencias letra-sonido y que comprenden secuencias de letras que conforman una sílaba ortográfica <cie> asociada a una estructura silábica fonológica /sie/ sin que esto implique una conexión completa entre la forma fonológica de la palabra y su forma ortográfica. En síntesis, es posible afirmar que la hipótesis de la lexicalización no puede explicar el alto porcentaje de ocasiones en que los niños de NSE bajo respondieron erróneamente con palabras en la tarea de lectura.

Una hipótesis alternativa consiste en interpretar este comportamiento como evidencia de un déficit fonológico. En un estudio realizado con sujetos españoles, Jiménez y Hernández (2000) compararon el desempeño de buenos y malos lectores de distinta edad equiparados por nivel de lectura. Ambos grupos no se diferenciaron en el número total de errores producidos en la lectura de palabras, pero los malos lectores tendieron a producir un porcentaje mayor de errores considerados visuales o morfológicos. Jiménez y Hernández (2000) interpretan que los resultados obtenidos son indicadores de un déficit y reflejan la tendencia de los malos lectores a apoyarse en estrategias visuales (ver revisiones en Byrne, Fielding-Barnsley, Ashley & Larsen, 1997 y en Share, 1995).

Sin embargo, la mayor tendencia a pronunciar erróneamente palabras ante la lectura tanto de palabras como de pseudopalabras ha sido también identificada al estudiar los procesos de lectura en niños normales que aprendían a leer en lenguas con ortografía opaca en relación con niños que aprendían lenguas de ortografía más transparente. En una comparación entre niños hablantes de inglés y de alemán, Frith, Wimmer y Landerl (1998) encontraron que los niños ingleses producían un porcentaje mayor de errores que eran palabras que los niños alemanes. Una diferencia similar se obtuvo en la comparación de niños que aprendían a leer en inglés y en galés (Spencer & Hanley, 2001).

La interpretación de estos resultados difiere entre los distintos investigadores. En tanto Frith, Wimmer y Landerl (1998) consideraron que se trataba de indicadores de la tendencia de los niños ingleses a recurrir a procesos descendentes como apoyo o complemento de la recodificación fonológica, Spencer y Hanley (2001) interpretaron que los niños ingleses tenían una mayor tendencia a utilizar estrategias puramente visuales o logográficas en la lectura de palabras. Ahora bien, resulta importante recordar que los modelos de adquisición (Ehri, 1999; Frith, 1985) plantean la necesidad de distinguir entre el uso de información léxica al comienzo del aprendizaje, como parte de una estrategia no analítica, del uso de información léxica como manifestación de un proceso avanzado, tal como se da en una estrategia analítica consolidada.

En este sentido, la evidencia obtenida respecto del desempeño de los niños de 3er año en el presente estudio muestra que no se trata de niños que utilicen una estrategia logográfica. Pero, tal como ya se señaló, tampoco puede afirmarse que manifiesten un nivel de desarrollo de la estrategia analítica que permita sostener que se trata de niños que hacen uso de una estrategia analítica consolidada. En consecuencia, es posible pensar que la estrategia utilizada por estos niños es una estrategia de recodificación incompleta lexicalizada. Es decir, al menos en algunos casos, los niños estarían realizando una recodificación de la palabra a partir del procesamiento incompleto de los grafemas y recurrirían a información léxica para completar la pronunciación del estímulo.

Este recurso a información fonológica y semántica para identificar palabras puede ser interpretado en el marco del modelo interactivo-compensatorio de Stanovich (2000). Este investigador sostiene que las palabras son sintetizadas en base a información proporcionada simultáneamente por distintas fuentes de conocimiento –semántica, sintáctica, fonológica y ortográfica–. Un déficit en cualquiera de las fuentes de conocimiento da lugar a una mayor demanda a otras fuentes de conocimiento, independientemente de su nivel en la jerarquía de procesamiento. En consecuencia, los malos lectores podrían compensar las dificultades que experimentan en el procesamiento fonológico apelando a información semántica.

Este proceso compensatorio estaría asociado a la menor velocidad de los procesos en los malos lectores. En efecto, se considera que el recurso a fuentes alternativas de conocimiento se produce como consecuencia de la mayor lentitud en el proceso de recodificación. En el marco de las investigaciones acerca del efecto del contexto sobre el reconocimiento de palabras se encontró una mayor incidencia del contexto en los malos lectores que en los lectores más hábiles (Stanovich & West, 1983). La interpretación de estos resultados fue que el reconocimiento de palabras de los buenos lectores es demasiado rápido para que el contexto produzca efectos

identificables. En cambio, los malos lectores recodifican las palabras de un modo más lento y menos preciso, proporcionando la oportunidad para que se produzca el efecto facilitador del contexto (ver revisión en Stanovich, 2000).

Otros investigadores (Nation & Snowling, 1998) consideran que, en los primeros momentos del aprendizaje, el apoyo en el conocimiento semántico es un proceso consciente y estratégico que facilita el aprendizaje de la lectura. En el caso del inglés, Jorm y Share (1983) han postulado la existencia de un mecanismo de autoenseñanza. Según estos autores, cuando un niño, en el curso de la lectura de un texto, encuentra una palabra que no conoce, intenta recodificarla. Dado que en inglés este procedimiento no siempre da lugar a la pronunciación correcta de la palabra, Jorm y Share sostienen que el niño ensaya a partir de su léxico mental palabras que se ajustan al menos parcialmente a la pronunciación obtenida en la recodificación hasta que encuentra aquella que resulta semánticamente coherente para el texto que está leyendo.

En la lectura de palabras aisladas realizada por los niños de NSE bajo, ante las dificultades que les plantea la recodificación fonológica y en ausencia de un contexto textual, los niños recurrirían a su léxico mental, que constituye el contexto cognitivo para el proceso de identificación de palabras, y activarían palabras con una estructura fonológica similar a la palabra estímulo.

Las similitudes entre el desempeño de los niños de NSE bajo y el de los niños que aprenden a leer en lenguas de ortografía opaca permiten hipotetizar que los niños de NSE bajo no logran hacer uso de los beneficios proporcionados por la ortografía transparente del español. En efecto, diversos estudios han mostrado que los niños de NSE medio sin dificultades de aprendizaje que aprenden a leer en español tienen una tendencia mucho menor a recurrir al conocimiento semántico que niños que aprenden a leer en ortografías más opacas (Goswami, Gombert & Fraca da Barrera, 1998).

En síntesis, los resultados de este estudio aportan evidencia empírica sobre las consecuencias cognitivas de la falta de oportunidades de aprendizaje de los niños de NSE bajo. Se encontró que, si bien el patrón de aprendizaje de estos niños presenta similitudes con el de los niños de NSE medio, no se trata de un patrón idéntico. En consecuencia, un modelo de retraso evolutivo no puede dar cuenta acabadamente de este proceso, dado que este modelo postula que el aprendizaje de estos niños sería más lento pero muy similar en su desarrollo al de los niños de NSE medio. Por otra parte, el patrón evolutivo de los niños de NSE bajo presenta similitudes con el patrón descripto para niños sin dificultades que aprenden a leer en lenguas con ortografías más opacas. Estos niños enfrentan un sistema de escritura en el que la información fonológica debe ser complementada con información léxica para establecer la pronunciación de muchas de las palabras. En el caso de los niños de NSE bajo que aprenden a leer en español, el recurso a la información léxica que se pone de manifiesto en la estrategia de recodificación parcial lexicalizada no responde a las características de la lengua sino que puede ser atribuido a dificultades en el proceso de recodificación fonológica.

Estos resultados conducen a poner el foco en los procesos fonológicos que estarían en el origen de las dificultades de aprendizaje de los niños. Las implicancias de esta observación son tanto teóricas como prácticas. Por un lado señalan la necesidad de realizar un trabajo sistemático para el desarrollo de la conciencia fonológica en cuanto los niños ingresan a la escuela. Por otra parte, dado que las investigaciones recientes sobre el desarrollo de las habilidades de procesamiento fonológico coinciden en señalar que las diferencias entre los niños en estos procesos comienzan a establecerse a edad temprana (Fowler, 1991; Metsala, 1999; Stanovich, 2000), la comprensión de la problemática de las dificultades de aprendizaje de la lectura en niños que crecen en situación de pobreza plantea actualmente el desafío de explorar las primeras manifestaciones de las habilidades fonológicas y el curso de su desarrollo en niños pequeños.

Referencias

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print.* Cambridge, Massachusets: MIT Press.

Borzone, A. M. (1997). *El proceso de alfabetización en niños pequeños: Diferencias socioculturales.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Bravo, L., Bermeosolo, J. & Pinto, A. (1991). Dificultades del aprendizaje de la lectura y diferencias socioeconómicas. *Anales de la Facultad de Educación, 12*, 69-88.

Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Ashley, L. & Larsen, K. (1997). Assessing the child's and the environment's contribution to reading acquisition: What we know and what we don't. En B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early reading intervention* (pp. 265-285). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Diuk, B. (2000). Los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano-marginados. *23ª Reuniao Anual da Associaçao Nacional de Pós-Graduaçao e Pesquisa em Educaçao* - Brasil.

Diuk, B., Borzone de Manrique, A. M. & Rosemberg, C. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: Una alternativa pedagógica intercultural. *Cultura y Educación, 19*, 23-33.

Ehri, L. C. (1991). Development of the ability to read words. En R. Barr, M. L. Kamil, M. B. Mosenthal & P. D. Jackson (Eds.), *Handbook of reading research* Vol 2. (pp. 383-417). Nueva York: Longman.

Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. En J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading. A psychological perspective* (pp. 79-108). Oxford, England: Blackwell.

Ehri, L. C. & Wilce, L. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly, 20*, 163-179.

Fowler, A. E. (1991). How early phonological development might set the stage for phoneme awareness. En S. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy* (pp. 97-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 67-84). London: Erlbaum.

Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. En C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). Londres: Whurr Publishers Ltd.

Frith, U., Wimmer, H. & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German –and English– speaking children. *Scientific Studies of Reading, 2*, 31-54.

Goswami, U., Gombert, J. E. & Fraca da Barrera, L. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics, 19*, 19-52.

Guirao, M. & García Jurado, M. A. (1993). *Estudio estadístico del español.* Buenos Aires: Laboratorio de Investigaciones Sensoriales, CONICET.

Jiménez, J. E. & Hernández, I. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 44-60.

Jorm, A. & Share, D. (1983). An invited article: Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics, 4*, 103-147.

Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review, 4*, 329-354.

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. En G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* Vol. 3 (pp. 199-221). Nueva York: Academic Press.

Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology, 1*, 3-19.

Nation, K. & Snowling, M. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development, 69*, 996-1011.

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pinheiro, A. M. (1995). Reading and spelling development in Brazilian Portuguese. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 7*, 111-138.

Rodríguez Bou, I. (1952). *Recuento de vocabulario español.* Río Piedras, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Rodrigo, M. & Jiménez, J. (1999). An analysis of the word naming errors of normal readers and reading disabled children in Spanish. *Journal of Research in Reading, 22*, 180-197.

Sautú, R. (1992). *Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio.* Buenos Aires: Cuadernos del Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales, U.B.A.

Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55*, 151-218.

Share, D. & Stanovich, K. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education, 1*, 1-57.

Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison of skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics, 18*, 319-344.

Signorini, A. (1999). *Del habla a la escritura: El procesamiento fonológico en la lectura inicial.* Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Spencer, L. & Hanley, J. (2001). *Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales.* Manuscrito no publicado.

Sprenger-Charolles, L. A., Siegel, L. & Bèchennec, D. (1997). Beginning reading and spelling acquisition in French: A longitudinal study. En C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 339-359). New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.

Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). How do speech and language problems affect literacy development? En C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 182-211). Londres: Whurr Publishers Ltd.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers.* Nueva York: The Guilford Press.

Stanovich, K. E. & Siegel, L. (1994). The phenotypic performance profile of reading disabled children: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*, 24-53.

Stanovich, K. E., Siegel, L. S. & Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology, 89*, 114-127.

Stanovich, K. E. & West, R. (1983). On priming by sentence context. *Journal of Experimental Psychology: General, 112*, 1-36.

Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition, 30*, 139-181.

Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R. & Denckla, M. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology, 88*, 601-638.