

EL RENDIMIENTO LECTOR Y EL NIVEL SOCIOECONÓMICO EN NIÑOS  
ESCOLARIZADOS

MARÍA ANDREA OLAYA CASTRO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE PSICOLOGÍA, 2016

EL RENDIMIENTO LECTOR Y EL NIVEL SOCIOECONÓMICO EN NIÑOS  
ESCOLARIZADOS

MARÍA ANDREA OLAYA CASTRO

Trabajo de grado presentado como requisito

para optar al título de psicóloga

Natalia Cadavid Ruiz, Phd.

Directora

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE PSICOLOGÍA, 2016

## Normativa

ARTÍCULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946,  
del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por  
los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis.

Solo velará porque no se publique  
nada contrario al dogma y  
la moral católica y porque las tesis  
no contengan ataques o polémicas  
puramente personales;  
antes bien, se vea en ellas el anhelo  
de buscar la Verdad y la Justicia”.

Nota de Aceptación

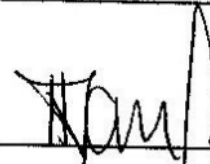
---

---

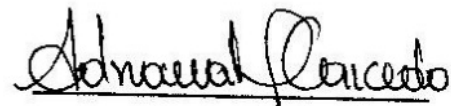
---

---

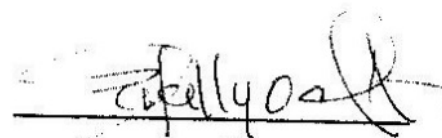
---



Natalia Cadavid Ruiz  
DIRECTORA - TRABAJO DE GRADO



Adriana María Caicedo Tamayo  
Evaluadora



Solanily Ochoa  
Evaluadora

Santiago de Cali, 2016

## **AGRADECIMIENTOS**

Expreso mi más profundo y sincero agradecimiento a las personas que con su apoyo, dedicación, tiempo, compromiso y conocimientos han contribuido en la realización del presente trabajo investigativo. En especial, a la docente y asesora de esta investigación, Natalia Cadavid Ruiz, por creer en mí, por la orientación, el seguimiento y supervisión recibida. Al grupo de investigación GMEP y a las investigadoras que me ofrecieron toda la información necesaria para llevar a cabo mi estudio.

También, doy gracias a mis jurados, la docente y directora de Carrera Adriana María Caicedo Tamayo y a la docente Solanlly Ochoa Angrino por la revisión de mi proyecto de trabajo de grado “El rendimiento lector y el nivel socioeconómico en niños escolarizados”, quienes con su apoyo, dedicación y sus oportunas opiniones y sugerencias me han permitido precisar mucho más las ideas principales de mi trabajo de grado, contribuyendo a un mejor desarrollo y presentación de esta investigación.

Agradezco a las directivas de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, quienes me acogieron en esta Institución; a los profesores que con sus conocimientos y experiencias académicas, forjaron en mí un camino de aprendizaje en mi quehacer profesional como psicóloga. También, agradezco al neuropsicólogo clínico Sebastián Jiménez, quien facilitó mi desempeño profesional y laboral por medio del desarrollo de la adquisición de estrategias de lectura comprensiva y escritura argumentativa. Por último, agradezco a la directora de trabajos de grado para pregrado, Sandra León y a la antigua directora de la Carrera, Lucero Aragón, porque sus gestiones fueron clave para el cierre de este proceso de formación académica.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	
INTRODUCCIÓN.....	1
MÉTODO.....	31
Tipo de estudio.....	31
Participantes .....	32
Instrumentos .....	35
Procedimiento .....	36
Análisis de datos .....	36
Consideraciones éticas .....	37
RESULTADOS .....	38
DISCUSIÓN.....	48
REFERENCIAS .....	55
ANEXOS	

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1	
<i>Pruebas de lectura más comunes para evaluar esta habilidad académica .....</i>	19
Tabla 2	
<i>Variables .....</i>	32
Tabla 3	
<i>Distribución muestral según su nivel académico en curso, género y ESE .....</i>	34
Tabla 4	
<i>Tabla de contingencia según su desempeño en la precisión, la velocidad y la comprensión de lectura del ESEB .....</i>	41
Tabla 5	
<i>Tabla de contingencia según su desempeño en la precisión, la velocidad y la comprensión de lectura del ESEM.....</i>	42
Tabla 6	
<i>Tabla de contingencia según su desempeño en la precisión, la velocidad y la comprensión de lectura del ESEA .....</i>	43
Tabla 7	
<i>Pruebas de normalidad de los desempeños de lectura de los participantes .....</i>	44
Tabla 8	
<i>Interpretación de las puntuaciones escalares de la ENI (Tomado de Ardila et al., 2007).....</i>	44
Tabla 9	
<i>Diferencias significativas del ESE en las subpruebas y la prueba de precisión de lectura.....</i>	45
Tabla 10	
<i>Diferencias significativas del ESE según U de Mann-Whitney en las subpruebas y la prueba de velocidad de lectura.....</i>	46

Tabla 11	
<i>Diferencias significativas del ESE según U de Mann-Whitney en las subpruebas y la prueba de comprensión de lectura.....</i>	<i>47</i>
Tabla 12	
<i>Tabla de descriptivos de los desempeños de los participantes en las tres dimensiones de la lectura del ESEB.....</i>	<i>63</i>
Tabla 13	
<i>Tabla de descriptivos de los desempeños de los participantes en las tres dimensiones de la lectura del ESEM.....</i>	<i>64</i>
Tabla 14	
<i>Tabla de descriptivos de los desempeños de los participantes en las tres dimensiones de la lectura del ESEA.....</i>	<i>65</i>



## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Estadísticos de tendencia central y de distribución en la prueba de precisión de la lectura.....</i>	<i>39</i>
<i>Figura 2. Estadísticos de tendencia central y de distribución en la prueba de comprensión de la lectura.....</i>	<i>39</i>
<i>Figura 3. Estadísticos de tendencia central y de distribución en la prueba de velocidad de la lectura .....</i>	<i>40</i>

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1

*Modelo de carta participación*

Anexo 2

*Puntuaciones escalares de los niños*

## RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo establecer si existen diferencias en el rendimiento de la lectura inicial en niños escolarizados de estratos socioeconómicos bajo (ESEB), medio (ESEM) y alto (ESEA) residentes en la ciudad de Cali. Para ello, se emplearon los datos que fueron recolectados en un proyecto previo, realizado por la Línea de investigación en Neurociencias y Neuropsicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Esta base de datos cuenta con el desempeño en lectura inicial de 370 niños escolarizados entre transición y tercero de educación primaria, de cinco a nueve años de edad, de los cuales 127 niños corresponden al ESEB, 131 niños al ESEM y 112 al ESEA. Los niños de ESEM y ESEA asistían a colegios privados, entre tanto, los estudiantes de ESEB acudían a un colegio público. El rendimiento en lectura inicial de los participantes se obtuvo a través de sus ejecuciones en los subdominios de precisión, comprensión y velocidad de lectura de la batería Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Los resultados obtenidos muestran que el desempeño promedio de los participantes, por estrato, corresponde a un rendimiento esperado para la edad y escolaridad de los niños. Ahora bien, los niños de ESEB suelen obtener las puntuaciones más bajas y el ESEA las puntuaciones más altas en todas las pruebas de lectura aplicadas. Además, se encontró que las mayores diferencias entre estratos se encuentran entre el ESEB y los otros dos estratos. También, se hallaron diferencias significativas en las dimensiones de precisión y comprensión entre ESEA y ESEM. En conclusión, se pudo afirmar que sí existen diferencias en el rendimiento de la lectura inicial de niños escolarizados de ESEB, ESEM y ESEA residentes de la ciudad de Cali. Estas diferencias parecen relacionarse con variables socioculturales como el tipo de colegio al que asisten los niños, los ingresos económicos de sus padres y las oportunidades de aprendizaje de la lectura que les ofrecen sus contextos familiares, escolares y comunitarios.

## INTRODUCCIÓN

La lectura inicial tiene una gran importancia para el ser humano, pues es el primer paso necesario para adquirir, por medios escritos, nuevos conocimientos, vocabulario y ortografía. Además, por su exigencia cognitiva contribuye al desarrollo de la memoria y la concentración, así como para apropiarse de las estructuras sintácticas de un idioma, como de la organización, cada vez más compleja, de conceptos. Por lo anterior, la lectura se considera una de las actividades más importantes y útiles que puede lograr el ser humano, pues le posibilita alcanzar la condición de alfabeta, al poder interactuar con el mundo, a través de la lectura y la escritura (Real Academia Española [RAE], 2010).

Usualmente, la lectura inicial se adquiere durante la etapa escolar; puede entenderse como el primer acercamiento al aprendizaje formal de la lectura. Su enseñanza ha sido tema de estudio de pedagogos y psicólogos. Esta hace referencia al proceso por medio del cual se va adquiriendo con el tiempo, paso a paso, la capacidad para leer, especialmente, para reconocer palabras visualmente y dar cuenta de su significado. Este primer nivel de apropiación de la lectura es fundamental para asegurar niveles más complejos de este aprendizaje, como lo es la comprensión lectora. En este sentido, el comienzo de la adquisición de la lectura que se suele ofrecer en la escuela es conocida como lectura inicial. Este término es empleado por campos tan diversos como la neuropsicología, la psicología cognitiva española y chilena y la filología española (Bravo, 2006; Cuetos, 2001; Martínez Giménez, 2015), como un proceso que inicia con la apropiación de un modelo de reconocimiento de palabras (o lo que se llama lectura inicial) y, posteriormente, de un modelo de comprensión de textos. El objetivo de este aprendizaje, es que una vez se dominen ambos modelos se activen simultáneamente para permitir la lectura (Bravo, 2006; Cuetos, 2001; Rodríguez, Boer, Jiménez y Jong, 2015).

Este aprendizaje escolar es reconocido como uno de los objetivos más importantes para alcanzar en la educación formal, tanto así que existen iniciativas mundiales, dirigidas por la Organización para la cooperación y desarrollo económico (Ministerio de Educación Nacional, 2013), para determinar el nivel de rendimiento lector que los niños van alcanzando a lo largo de su aprendizaje escolar, pues suponen que este rendimiento es un indicador de la calidad de su educación. Una de esas iniciativas es el Programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA), el cual se aplica cada tres años en 65 países, entre ellos Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Desde su inicio, los estudiantes colombianos que participan en esta prueba internacional se han caracterizado por presentar un bajo rendimiento lector en comparación con los otros países. Por ejemplo, en las evaluaciones de los años 2011 y 2012 ocupó el penúltimo puesto. Con respecto a las puntuaciones obtenidas en la última versión de PISA, el promedio de rendimiento lector de los países participantes fue de 496 puntos, mientras que Colombia alcanzó solo una puntuación de 403. Cuando se analiza el desempeño lector de los niños colombianos por ciudad, se encuentra que Cali (408 puntos) como tercera ciudad más importante del país, se rezaga de los puntajes de Bogotá (la cual obtiene 422 puntos) y Medellín (423 puntos), alcanzando desempeños similares a los obtenidos en el resto del país (398 puntos).

Por su parte, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2013a, 2013b, 2013c) encuentra resultados similares en la aplicación de la prueba nacional de competencias de los estudiantes de educación básica SABER, la cual incluye una evaluación de la competencia de comprensión lectora. Concretamente, los resultados del 2013 reportan que el 50% de los estudiantes evaluados presentan una baja comprensión de lectura (ICFES, 2013a, 2013b, 2013c).

Adicional a estos datos, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2012a) reporta que del total de familias colombianas con niños entre los 5 a 11 años, solo el 32.7% usa la lectura semanalmente como entretenimiento en los hogares. Esta cifra es alarmante, puesto que se conoce que el hábito de lectura influye en el rendimiento lector (Córdoba, Quijano y Cadavid, 2013).

Estas cifras internacionales y nacionales han sido de interés para investigadores que han indagado acerca de lectura. A continuación, se detallan los hallazgos más importantes al respecto, así como las variables más destacadas en relación con esta problemática.

Una de las variables más estudiadas en el proceso de la adquisición de la lectura es la edad del niño y, por supuesto, el grado escolar que suele coincidir con su edad cronológica (Aguilar et al., 2010; Jaichenco y Wilson, 2013; Navarro y Mora, 2012). En este orden de ideas Jaichenco y Wilson (2013) reportan que niños argentinos entre segundo a cuarto grado (entre los 8 y 10 años) realizan tareas de decisión léxica y de lectura en voz alta de palabras de alta frecuencia para el español mucho mejor que con palabras de baja frecuencia. Por su parte, Navarro y Mora (2012) reportan que estudiantes de 9 a 16 años suelen presentar dificultades de comprensión lectora, producto de las malas estrategias metacognitivas para el análisis de su lectura. Por otra parte, Aguilar et al. (2010) encuentran que alumnos españoles entre los 5.6 a los 6.5 años de edad pueden presentar dificultades de decodificación lectora como consecuencia de un escaso nivel de conciencia fonológica y de velocidad para nombrar.

Dentro de estos estudios hay otros autores como Arán (2012), Salsa y Peralta (2009) que exploraron la relación entre edad y estrato socioeconómico de niños que se encontraban en proceso de adquisición de la lectura. Por ejemplo, en su estudio, Arán (2012) encontró en una muestra de estudiantes argentinos entre los 8 y 11 años de estratos socioeconómicos bajo (ESEB) y medio (ESEM), que el ESE y la edad de un niño está relacionada con su desempeño en tareas cognitivas que evalúan lenguaje, atención y memoria. Además, encontró que el nivel de instrucción de las madres es el principal predictor del desempeño cognitivo del niño. En esta misma línea, Salsa y Peralta (2009) encontraron que madres de ESEB, en situaciones de lectura compartida de material ilustrado con sus niños pequeños, presentan un limitado vocabulario y nuevos conceptos para ayudar a sus hijos a comprender la historia que se les relata. Esto sugiere que entre mayor nivel educativo de las madres, más amplio el vocabulario y la riqueza gramatical que emplean para comunicarse con

sus hijos y, por tanto, mayores los elementos lingüísticos con los que contará el niño, al momento de enfrentarse a la lectura. Por el contrario, madres con pocos años de educación ofrecerán limitadas oportunidades a sus hijos para enriquecer su lenguaje oral y pocos recursos cognitivos para prepararse para la adquisición del lenguaje escrito.

Hay otros autores como Rosselli, Matute y Ardila (2006) que estudian la relación entre edad y tipo de colegio al que asisten los niños cuando estudian la adquisición de la lectura, encontrando que las habilidades de lectura de niños colombianos y mexicanos están relacionadas con su edad y tipo de colegio al que asisten. A mayor detalle, lo que estos autores encuentran es que al inicio de la adquisición de la lectura los niños escolarizados en colegios públicos presentan menores puntuaciones en lectura que los niños que asisten a colegios privados. Con el transcurso del tiempo, los niños de los colegios públicos logran alcanzar el nivel de lectura presentado por los estudiantes de los colegios privados.

Ahora bien, los datos ofrecidos por las pruebas internacionales y nacionales, así como los investigadores mencionados anteriormente se centran en evaluar un aspecto de la lectura como lo es la comprensión de textos, dejando por fuera aquellos relacionados con la lectura inicial como lo son la capacidad para procesar visual, léxica y semánticamente las palabras escritas, cuando es esta lectura inicial la base para que se pueda comprender el contenido de cualquier tipo de texto (Bravo, 2006). Teniendo en cuenta que estas pruebas suelen aplicarse a estudiantes que cursan entre tercero y quinto de primaria, puede concluirse que estas pruebas evalúan la lectura de niños que ya llevan más de dos años en el aprendizaje formal de la lectura, razón por la cual se considera que evalúan uno de los niveles más complejos de la lectura, conocido como comprensión de textos, tal como se esperaría. En este sentido, estas pruebas no parecen considerar la lectura como un proceso que requiere ganar la apropiación de diferentes habilidades que permitan abordar niveles cada vez más complejos de lectura. Es decir, lo que se llama técnicamente comprensión lectora (entender la idea principal y secundaria de un texto, entender su sentido explícito e implícito, etc.) no se aprende desde el primer acercamiento que

tienen los niños a la lectura, esta se gana gracias a la apropiación paulatina de habilidades más sencillas como el reconocimiento visual de palabras y definición de su significado que ayuda a que con el tiempo el niño vaya ganando experticia en el manejo de oraciones (que se componen de palabras) y de textos. Para este trabajo, la lectura es un proceso, no es un resultado único, sino la conjugación de muchas funciones que al final permiten comprender textos.

Esta postura sobre el proceso de aprendizaje de la lectura lleva a considerar de suma relevancia estudiar el nivel de apropiación de estas habilidades lectoras básicas, conocidas también como lectura inicial, puesto que se piensa que es el nivel de adquisición de estas variables las que pueden llegar a explicar, en parte, el bajo rendimiento lector de niños, tanto aquellos que comienzan en este aprendizaje como aquellos que llevan ya unos años en su apropiación, como es el caso de los niños a quienes se les han aplicado las pruebas nacionales e internacionales ya mencionadas.

En decir, los anteriores estudios sobre lectura relacionan ESE y comprensión de textos (el nivel más complejo de lectura), no obstante, no se ha identificado si esta relación también se observa con la lectura inicial y si todas las dimensiones de la lectura inicial se relacionan con la variable ESE. La respuesta a estas inquietudes permitiría definir sobre qué aspectos del aprendizaje de la lectura habría trabajar para mejorar los desempeños lectores de niños colombianos, particularmente, en los primeros años de la adquisición de la lectura.

Ahora bien, luego de realizar una revisión bibliográfica de la literatura científica publicada en los últimos 10 años, no se encontró un estudio que evaluara la relación entre ESE y lectura inicial en el contexto escolar. Por tanto, el interés de este estudio es responder a la pregunta ¿cuál es la diferencia en el rendimiento de la lectura inicial entre niños de estrato socioeconómicos bajo, medio y alto, escolarizados en la ciudad de Cali?

Dado lo anterior, el objetivo general de la investigación es:



- Establecer si existen diferencias en el rendimiento de la lectura inicial en niños escolarizados de estratos socioeconómicos bajo, medio y alto residentes en la ciudad de Cali.

Los objetivos específicos son:

- Describir el perfil de la lectura inicial de niños residentes en Cali, que pertenecen a familias de estrato socioeconómico bajo, medio y alto.
- Establecer si existen diferencias en la precisión de lectura de niños de estratos bajo, medio y alto, escolarizados entre los cinco a nueve años de edad de la ciudad de Cali.
- Establecer si existen diferencias en la velocidad de lectura de niños de estratos bajo, medio y alto escolarizados entre los cinco a nueve años de la ciudad de Cali.
- Establecer si existen diferencias en la comprensión de lectura de niños de estratos bajo, medio y alto escolarizados entre los cinco a nueve años de edad de la ciudad de Cali.

Partiendo de la hipótesis de que existen diferencias en el rendimiento lector de niños escolarizados de estratos socioeconómicos bajo, medio y alto, es importante determinar en qué se diferencia su rendimiento lector porque permitirá establecer si estas diferencias suponen una ventaja o desventaja al momento de emplear la lectura como medio de adquisición de conocimientos, además de definir si son necesarias intervenciones adaptadas a los perfiles lectores de los niños, por ESE. Por otra parte, se considera importante ofrecer una respuesta precisa sobre el tema, ya que en la revisión de la literatura realizada de los últimos 10 años se encontró que existen pocos estudios que buscan responder a esta pregunta (Arán, 2012; Cardona Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013; Córdoba et al., 2013).

## LECTURA INICIAL

A lo largo de este capítulo, se empleará el término de lectura inicial para dar cuenta del primer acercamiento al aprendizaje de la lectura del niño, en un contexto formal de enseñanza, considerándose un proceso de aprendizaje complejo, consciente y deliberado (Gough citado en Rosselli et al., 2006; Solovieva y Quintanar, 2008). En este aprendizaje la persona debe adquirir la capacidad para leer de forma precisa, veloz y fluida, al mismo tiempo que comprende lo que lee. Estas capacidades, o dimensiones de la lectura inicial como otros las llaman, se aprenden gracias a la adquisición de dos procesamientos cognitivos, uno fonológico y otro semántico.

Según Teberosky (2003), “el aprendizaje de la lectura se diferencia entre ‘leer’ como reconocimiento de palabras escritas y ‘leer’ como comprensión del texto” (p. 42). Esta misma autora plantea que en la psicología ha habido tres perspectivas teóricas que comprenden esta concepción de la lectura, las cuales son la cognitiva, la constructivista y la socio-constructivista. La perspectiva cognitiva considera que el estudio de la lectura es una actividad compleja en la que se analizan factores cognitivos y lingüísticos (Cuetos, 2001; Rodríguez, 2015). La perspectiva constructivista asume el aprendizaje de la lectura como una secuencia de etapas, que demarcan el proceso evolutivo por el que los niños pasan en su interacción con el ambiente, para construir hipótesis sobre lo que significa leer (Ferreiro, 2000; Teberosky, 2003; Teberosky y Tolchinsky, 1992). Por su parte, Brice–Head (citado en Tebersky, 2003) define el aprendizaje de la lectura, desde la perspectiva socio-constructivista en la que agrega a la anterior concepción, la importancia de los facilitadores del aprendizaje de la lectura, como los padres y profesores. Teberosky (2003) destaca en este punto la relevancia de la práctica social de la lectura, donde el niño lee libros en el ambiente familiar durante su primera infancia, lo que favorece, posteriormente, su propia lectura de textos.

El presente trabajo se plantea desde la primera perspectiva, específicamente, desde una mirada neuro-cognitiva (Cuetos, 2001; Rodríguez, 2015), en la que se tienen en cuenta variables socioculturales, ya que la literatura científica ha demostrado que tanto la perspectiva cognitiva como la adquisición sociocultural de la lectura son esenciales para comprender su proceso de adquisición, así como para formular estrategias eficaces para mejorar el rendimiento lector de nuevos aprendices (Córdoba et al., 2013; Cuetos, 2001; Rodríguez, 2015).

Desde esta perspectiva y según los últimos hallazgos, la lectura inicial “es primordial porque establece las expectativas de los niños sobre la lengua escrita” (Martínez Giménez, 2015, p.4). Su adquisición comienza de manera formal en la escuela desde el momento en el que el niño se apropia del conocimiento del lenguaje escrito y se forma en sus destrezas cognitivas y verbales para luego comenzar su aprendizaje (Martínez Giménez, 2015). Es por eso que, durante el proceso de la lectura inicial el niño se desarrolla tanto personal como culturalmente (Martínez Giménez, 2015). Otros autores se refieren a la lectura inicial como la etapa alfabética de la lectura, pues suele ocurrir cuando los niños ingresan al colegio para recibir una enseñanza formal sobre cómo leer (Ferreiro, 2000).

Según Aguilar et al. (2010), la lectura inicial se suele adquirir alrededor de los cinco a siete años, usualmente, cuando los niños cursan entre primer a tercer grado. Este aprendizaje permite adquirir las bases para que el niño se aproxime a un nuevo conocimiento o información cuando lee. Ahora bien, en la adquisición de la lectura, las familias se constituyen en el primer marco de socialización del niño y donde adquiere su primer lenguaje (Martínez Giménez y Muñoz Sánchez, 2015). Asimismo, influye la sociedad durante este proceso de lectura inicial formal en el que se relacionan las palabras que el niño lee con el contexto social que lo rodea (Martínez Giménez, 2015).

Teniendo en cuenta la complejidad que engloba el aprendizaje de la lectura, en los siguientes apartados de este capítulo se tratarán los siguientes temas para ayudar a su comprensión. Se inicia explicando que la lectura inicial de un idioma transparente como el español, es más sencillo de adquirir debido a que las relaciones

grafema – fonema suelen ser directas. Posteriormente, se detalla un modelo cognitivo de la lectura inicial, que explica este aprendizaje como la integración de dos tipos de procesamientos cognitivos, el fonológico y semántico. En cuanto a las dimensiones de la lectura inicial, se definen las cuatro dimensiones que nos permiten evaluar y dar cuenta de los diferentes aspectos que conforman la lectura inicial como un aprendizaje complejo. En un siguiente apartado se tienen en cuenta las características de los cursos de desarrollo de la lectura inicial, en la que se identifican las habilidades y fortalezas previas que requiere el niño para adquirir la lectura y complejizar su lenguaje escrito. Por último, se identifican las formas de evaluación de la lectura inicial, en las que se tienen en cuenta los nombres de las pruebas, qué evalúa cada una y cuáles son sus componentes.

### **Lectura inicial de un idioma transparente como el español**

Existen distintos tipos de idiomas, una de las características que los diferencian es su grado de opacidad o transparencia. Para ilustrar, el idioma opaco se define como aquel en el que “existen muchos grafemas a los que les pueden corresponder varios fonemas” (Esteves, 2006). Por ejemplo, en un idioma opaco como el inglés, el grafema *a* puede sonar como <*a*> en la palabra *apple* o puede sonar como <*ei*> en la palabra *table*. Wimmer y Mayringer y Ziegler et al. (citados en Esteves, 2006) expresan que son difíciles de aprender los idiomas opacos porque una letra puede corresponder a diferentes sonidos, lo que significa que el aprendiz se demorará más en adquirir y procesar este nuevo conocimiento para leer. Por su parte, un idioma transparente es un sistema que se caracteriza por su alta consistencia entre su fonología y su ortografía, lo que significa que la mayor parte de sus grafemas están destinados a ser pronunciados siempre con un mismo sonido. En vista de eso, Wimmer y Mayringer y Ziegler et al. (citados en Esteves, 2006) plantean que los idiomas transparentes se aprenden más fácilmente que los idiomas opacos porque suele existir una relación única entre un grafema y un fonema. Entre tanto, en un idioma transparente como el español, el grafema *b* suena <*b*> en la palabra *burro*, *bayeta*, *Bósforo*, *niebla*, etc., Para Signorini (citado en Bravo, 2006) los idiomas

transparentes como el español poseen una “ortografía fonológica, debido a que cada palabra escrita contiene las claves de su pronunciación” (p. 73).

En esta investigación se enfatizará en el español como idioma transparente. Para estudiar cómo este se aprende, debe tenerse en cuenta que al momento de aprenderlo a leer, el aprendiz debe percibir y decodificar visualmente la letra para luego poder incorporar el sonido y así unir las diferentes letras que conforman una palabra, asignándole un significado. A continuación, se detallará cómo se realizan estos procesamientos cognitivos en la adquisición de la lectura inicial.

### **Modelos cognitivos**

La lectura es un proceso de aprendizaje formal e informal, donde la lectura inicial hace referencia al primer acercamiento del aprendizaje de la lectura en el que aparecen los primeros esfuerzos por aprender a leer, que suelen darse en contextos formales de aprendizaje como lo es la escuela, a pesar de que antes del colegio se le realiza al niño un acercamiento al aprendizaje de la lectura en el hogar. En términos cognitivos, esto significa que uno de los primeros esfuerzos que debe realizar el aprendiz es aprender a dominar el reconocimiento visual de las palabras escritas. Este reconocimiento consiste en activar simultáneamente los procesamientos fonológico y semántico. El primero se encarga de relacionar los grafemas que forman las palabras escritas con los fonemas que les corresponden, mientras el segundo es el encargado de dar un significado a dichas palabras. A continuación, encontrará una explicación más detallada.

Como se mencionó anteriormente, el niño cuando aprende a leer reconoce visualmente los grafemas que conforman una palabra. Esto significa que debe relacionar el sonido que le corresponde a cada uno de estos para saber cómo suena la palabra. Este procesamiento se conoce como fonológico; se refiere a que el niño debe aprender a decodificar visualmente las letras al aplicar las relaciones grafema-fonema de su lengua materna (Bravo, 2006 y Elkonin citado en Solovieva y Quintanar, 2008). A la vez, el procesamiento semántico se encarga de darle una definición a la secuencia de los fonemas y grafemas que representan una palabra. Por ejemplo, la

secuencia de grafemas *c-o-c-o-d-r-i-l-o* se define como un animal vertebrado de la familia de los reptiles.

Complementando el modelo de reconocimiento visual de palabras, Cuetos (1989) sugiere que el procesamiento semántico permite no solamente brindarle un significado a la palabra sino también adiciona el aspecto ortográfico de las palabras, pues es el encargado de guardar la forma visual de la palabra independientemente de su fonología.

Por otra parte, Goswami (citado en Rosselli et al., 2006 y Castles y Coltheart, 2004), considera que el procesamiento fonológico es el encargado de la representación precisa y bien determinada del reconocimiento de palabras, tanto orales como escritas. Por supuesto, primero se desarrolla en el lenguaje hablado que precede e influye posteriormente en la lectura. Cabe mencionar que el desarrollo del procesamiento fonológico se desarrolla paralelamente al procesamiento semántico (Bravo, 2006; Solovieva y Quintanar, 2008).

Para Cuetos (2001) el procesamiento fonológico permite identificar los grafemas tanto sonora como visualmente para poder reconocer la palabra, centrándose en los pequeños fragmentos del texto, de aproximadamente una palabra si es larga o dos palabras si son cortas.

Es así que existe un sistema de reconocimiento visual llamado detectores de rasgos que reconoce la estructura visual de cada grafema que compone una palabra. Este procesamiento es el que nos permite leer nuevas palabras, particularmente, en idiomas transparentes, pues en estos idiomas cada grafema se suele relacionar con un mismo fonema, lo que se denominan reglas de conversión grafema-fonema. Una vez se ha definido cómo suena cada grafema que compone una palabra esta información sonora pasa al almacén de fonemas para poder pronunciarlas. Simultáneamente, el procesamiento semántico realiza dos funciones, la primera conocida como proceso léxico en donde la identificación de las letras y/o sílabas permiten reconocer las palabras tanto a nivel sonoro como visual. El primero se conoce como léxico fonológico y el segundo se denomina léxico visual. La función de

ambos léxicos es contrastar la palabra escrita con su representación interna en la memoria. La segunda función se denomina proceso semántico que almacena el significado de las palabras escritas que ya se han memorizado en el léxico visual. Cabe mencionar que por el hecho de que el léxico visual tiene conexión directa con el léxico fonológico, las palabras pueden pasar sin entrar en el sistema semántico, por tanto, se puede reconocer la palabra como parte de su idioma, pero no se le puede asignar un significado.

Estos dos procesamientos cognitivos, tanto el fonológico como semántico resultan pertinentes para comprender las dimensiones que suelen ser más utilizadas para evaluar el rendimiento lector de niños que aprenden a leer. Estas dimensiones son precisión, velocidad y comprensión lectora, aunque algunos autores también incluyen la fluidez (Rosselli, Matute y Ardila, 2010). A continuación, se detallará cómo estas dimensiones evalúan la lectura inicial.

### **Lectura inicial y sus dimensiones**

La lectura es un procesamiento lingüístico complejo. Para Ardila, Matute, Ostrosky y Rosselli, (2007) la lectura se puede entender como la expresión de tres dimensiones, la precisión, la velocidad y la comprensión; algunos autores adicionan la fluidez (Rosselli et al., 2010b).

Estas dimensiones son de gran utilidad porque sirven como medio para dar cuenta de los diferentes aspectos que conforman la lectura, en la medida en que esta hace referencia a un proceso lingüístico complejo. Según Rosselli et al. (2010b) y Puente (2001) autores muy reconocidos en los estudios de lectura, ofrecen conceptos precisos a cada una de estas dimensiones. Aquí se ofrecen sus definiciones, para tenerlas en cuenta al momento de su estudio.

La precisión se entiende como “el reconocimiento exacto de las palabras escritas independientemente de la vía [visual o semántica] utilizada para hacerlo” (Rosselli et al., 2010b, p.151), entre tanto, la velocidad “es el número de elementos leídos por unidad de tiempo” (Rosselli et al., 2010b, p.152) y la comprensión, es la capacidad de identificar, decodificar y entender la información que se lee, desde

palabras, oraciones y textos (Puente, 2001). Entre tanto, la fluidez “implica cambios de atención rápidos a lo largo del texto, y requiere de un procesamiento visoespaciotemporal que facilita un reconocimiento rápido y secuencial de la forma de las palabras; un procesamiento automático” (Laycock y Crewther citados en Rosselli et al. 2010b, p.152).

Estas cuatro dimensiones conforman y evalúan la lectura inicial, que se convierten en la herramienta para identificar las habilidades y las fortalezas que tiene el niño para adquirir la lectura y complejizar su lenguaje escrito. La mayoría de los autores consideran que son tres las dimensiones que conforman y evalúan la lectura inicial; pocos incluyen la fluidez como una cuarta dimensión. Aquellos que la plantean la consideran una combinación de otras dos dimensiones, la precisión y la velocidad. A continuación, se detallarán las habilidades cognitivas que debe adquirir el niño antes de apropiarse de las dimensiones de la lectura que presentan consenso en la literatura científica: precisión, comprensión y velocidad.

### **Cursos de desarrollo de la lectura inicial**

Gough y Just, Carpenter y Wooley (citados en Rosselli et al., 2006) expresan que la adquisición de la lectura “es un proceso complejo que descansa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas” (p.1). Este desarrollo puede dividirse en tres momentos, (a) lo que sucede antes de que el niño ingrese al colegio, (b) lo que sucede cuando el niño ingresa al colegio, y (c) lo que sucede cuando el niño comienza a aprender a leer en la primaria básica.

Antes de ingresar el niño al colegio, uno de los factores más importantes para posibilitar el aprendizaje de la lectura es la alfabetización temprana, pues esta permite que el niño emprenda su preparación para acceder a la adquisición de la lectura inicial, al interactuar con conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas previas antes de que el niño empiece el uso de los textos (Whitehurst y Lonigan, 1998). La alfabetización temprana se inicia de manera informal cuando el cuidador revisa material escrito con el niño como, por ejemplo, cuando le lee literatura infantil y luego es prioritariamente formal cuando el niño se encuentra en el contexto escolar.



La alfabetización temprana permite que el niño enriquezca su vocabulario oral y su capacidad para jugar mentalmente con los sonidos que conforman su lenguaje nativo. De allí que autores como Bravo (2006), establezcan que los niños deben desarrollar ciertas habilidades en su lenguaje oral para permitirles posteriormente el aprendizaje de la lectura, como lo son, la conciencia fonológica, la velocidad de nominación y la memoria verbal operativa. Dentro de estas habilidades se destacan dos en particular, pues se consideran prerequisites para adquirir la lectura. La conciencia fonológica se considera un prerequisite para la adquisición de la lectura, según Beland y Monetta (citados en Ardila et al., 2010). Esta habilidad hace referencia a cuando podemos manipular mentalmente los sonidos del lenguaje o fonemas. Por ejemplo, cuando el niño gracias a esta habilidad puede identificar que las palabras casa, tetera y maleta, comparten su último fonema que las compone, siendo en este caso la <a>. Otro prerequisite para la adquisición de la lectura es el nivel de desarrollo que logra el léxico fonológico, pues esta capacidad permite identificar si una palabra presentada oralmente es conocida por el niño, al ser parte de su vocabulario.

Para Ehri (2005), este primer momento previo al aprendizaje formal de la lectura se la denomina fase prealfabética, pues corresponde al momento en que los niños, antes de dominar el aprendizaje de la lectura, reconocen y emplean una variedad de palabras a nivel oral. La fase prealfabética consiste en un momento donde el niño sabe poco del sistema alfabético (Ehri, 2005). Es decir, que los niños en esta fase todavía son no lectores (Ehri, 2005). Ellos hacen el ejercicio de leer recordando características visuales seleccionadas que memorizan; "... todas sus hazañas de lectura se realizan mediante el uso de señales que no impliquen el sistema alfabético" (Ehri, 2005, p.173). Además, puede comenzar a presentar reconocimiento de palabras escritas, adivinando su significado y el sonido de las primeras y últimas letras de la palabra (Bravo, 2006). Por ejemplo, en este momento es de esperar que los niños relacionen un dibujo (el nombre de una marca) con su fonética correspondiente. Este momento se considera la base para que el niño adquiera la lectura porque durante este periodo el niño debe fortalecer sus experiencias de alfabetización temprana que asegurarán que aumente su léxico fonológico y sus habilidades de conciencia fonológica.

Cuando el niño ingresa a preescolar se espera que haya alcanzado un nivel de desarrollo cognitivo que le permita la adquisición de la lectura (Solovieva y Quintanar, 2008). Este nivel cognitivo se caracteriza porque el niño emplea las palabras orales que conforman su vocabulario, reconoce algunas palabras escritas y manipula mentalmente los fonemas de las palabras que conforman su vocabulario. Los niños preescolares, usualmente, inician la adquisición de la conciencia de la estructura fonológica de las palabras habladas aproximadamente entre los cuatro y los seis años de edad (citados en Reyes Lewis y Peña, 2008). Esta habilidad se puede desarrollar en preescolar, entre las edades mencionadas, si en este grado cuentan con el apoyo de un adulto que les muestre los fonemas de su lengua materna y practique con ellos en su reconocimiento y manipulación, a través de actividades de rima, adición, omisión y sustitución de fonemas. Por ejemplo, un adulto puede solicitarle al niño que omita el fonema <c> en la palabra caro y nos diga cómo sonaría la nueva palabra, que sería <aro> (Solovieva y Quintanar, 2008).

Con el ingreso a primaria, se espera que los niños de preescolar desarrollen varios de sus procesos cognitivos para adquirir la habilidad de leer. Entre los más destacados se encuentra su capacidad, cada vez más precisa, para pronunciar palabras de manera espontánea, diferenciar los sonidos de su idioma de otras lenguajes extranjeras, mejorar su capacidad para memorizar información audioverbal y visual, así como para evocarla espontáneamente (Solovieva y Quintanar, 2008). El apropiado desarrollo de estos procesos cognitivos se da si el docente se encarga de estimularlos, por medio de ejercicios y actividades pedagógicas. Otro lugar donde se puede estimular el fortalecimiento de estas habilidades en el niño es el hogar, puesto que este espacio permite identificar los hábitos de lectura de la familia, la riqueza léxica y gramatical de los padres, y el acompañamiento de los padres hacia sus hijos en la adquisición de la lectura. Por eso, actividades como ver televisión extranjera con subtítulos, leer publicaciones impresas como libros y periódicos; ayudan en este proceso a los niños desde el hogar.

Por otro lado, Cuetos (2001) expresa que, al inicio de la primaria, el léxico fonológico (almacén que guarda la representación fonética de las palabras que

conforman el vocabulario del niño) es más amplio que el léxico visual (almacén que guarda las representaciones visuales de las formas ortográficas de las palabras que conforman el vocabulario del niño). Esto es esperado, pues los niños hasta ahora están recibiendo instrucciones explícitas para leer y escribir.

Cabe mencionar que el rango de edad que se considera más común para el aprendizaje de la lectura, en Colombia y en varios países, es entre los cinco a seis años; aproximadamente a estas edades se suele finalizar el preescolar y comenzar la educación primaria básica (Solovieva y Quintanar, 2008).

Cuando el niño comienza la primaria básica inicia el aprendizaje formal de la lectura, lo que algunos autores llaman lectura inicial. Este aprendizaje es posible de adquirir en este momento, gracias al tiempo que el niño ha tenido para desarrollar su conciencia fonológica y su nivel de vocabulario oral. El nivel de desarrollo alcanzado en estas habilidades verbales ofrece el soporte para que el niño aprenda una nueva forma de representar este lenguaje oral, a nivel escrito, particularmente, a partir del aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema (Bravo, 2006; Solovieva y Quintanar, 2008). Estas habilidades verbales son necesarias para esta etapa porque permiten iniciar con la apropiación de las relaciones entre las letras del abecedario y sus sonidos correspondientes durante el reconocimiento de una palabra y simultáneamente brindarle a la palabra su respectivo significado. En este orden de ideas, el aprendizaje de la lectura inicial se caracteriza por ser un proceso que requiere aprender a dominar un procesamiento fonológico (apropiación de las reglas de conversión grafema-fonema) y un procesamiento semántico (correspondiente a aprender a escribir el vocabulario que ya se domina oralmente). Ahora bien, una vez que los primeros años de primaria permiten la apropiación de la lectura inicial, se puede profundizar en otros niveles de aprendizaje de la lectura, como la comprensión de textos, no obstante, esta última fase del aprendizaje de la lectura no se aborda en este trabajo.

Ahora bien, es importante tener claro que el curso de desarrollo de la lectura que se ha descrito en los párrafos anteriores, corresponde a un desarrollo oportuno, óptimo, resultado de la confluencia de diversas variables, tales como las metodologías

que emplee la institución educativa, la formación pedagógica de sus docentes, los hábitos de lectura de la familia y el nivel educativo de los padres, particularmente, su riqueza léxica y gramatical, la salud psicológica del niño, por mencionar algunas de ellas (Silveira, 2013). Cuando alguna de estas variables falla, puede afectar el apropiado desarrollo de la lectura.

Por consiguiente, el curso de desarrollo de la adquisición de la lectura que se detalló anteriormente es el idóneo y esperado en un niño, no obstante, este depende de la confluencia de varias variables, entre ellas, el ESE en el que nazca y crezca el niño. En Colombia, el ESE ayuda a definir el contexto en que los niños aprenden a leer. En vista de eso, en el capítulo titulado “Variables socioculturales y socioeconómicas asociadas al contexto de desarrollo de la lectura inicial” se desarrolla este planteamiento de una manera más detallada.

Independientemente del curso de desarrollo de la lectura inicial, y de las condiciones socio culturales en el que crezca y se desarrolle el niño esta suele ser evaluada en el tiempo para asegurar que se desarrolla apropiadamente. A continuación, se detalla la forma tradicional para evaluar la lectura inicial; se recuerda que este tipo de evaluación no considera otras variables distintas al desempeño lector.

### **Formas de evaluación de lectura inicial**

Antes de detallar las formas de evaluación de la lectura inicial, es importante tener en cuenta que el primer acercamiento alfabético y formal a la lectura se conoce como lectura inicial; en este momento es cuando el niño aprende lo más básico de este aprendizaje escolar (Ferreiro, 2000). A pesar de que los modelos de la lectura inicial manifiestan que primero se comienza con un reconocimiento visual de las palabras para posteriormente pasar a dominar la comprensión de lectura, las pruebas de evaluación de la lectura no especifican si evalúan lectura inicial o los niveles más complejos de comprensión.

Esta diferencia es importante tenerla presente, pues implica exigencias cognitivas diferentes, aunque complementarias. En cuanto a la lectura inicial, es

importante recordar que se trata de un proceso de aprendizaje complejo, que se sintetiza en dos grandes procesamientos, uno fonológico y otro semántico. De manera sintética, el aprendizaje de estos procesamientos lo que permiten es que el niño aprenda a asociar los grafemas con los sonidos que conforman una palabra para que luego él pueda acceder al significado de dicha palabra.

El aprendizaje de estos dos procesamientos se evidencia en cuatro dimensiones: la precisión, la velocidad, la fluidez y la comprensión de lectura; las pruebas de lectura emplean estas dimensiones para plantear tareas que permitan dilucidar cómo se desarrollan los procesamientos de la lectura inicial. Por ejemplo, las tareas de comprensión permiten evaluar cómo se desarrolla el procesamiento semántico de la lectura inicial. Por su parte, las tareas de precisión permiten evaluar cómo se encuentra el procesamiento fonológico de la lectura inicial. Entre tanto, las tareas de velocidad son una medida, principal, de cómo se van automatizando las reglas de conversión grafema-fonema, pero secundariamente, de un mejor entrenamiento del procesamiento semántico. Las tareas de fluidez permiten evaluar cómo se encuentra el procesamiento fonológico de la lectura inicial (Ardila, Matute, Ostrosky y Rosselli, 2007).

En este orden de ideas, los procesamientos fonológico y semántico de la lectura inicial pueden evaluarse a partir de las dimensiones de velocidad, precisión, fluidez y comprensión de la lectura que suelen incluir la mayoría de pruebas de lectura. La tabla 1 detalla las pruebas de lectura más comunes, que aunque no especifiquen que evalúan lectura inicial, se puede inferir que sí lo hacen a partir de la naturaleza de sus tareas de evaluación.

Tabla 1

*Pruebas de lectura más comunes para evaluar esta habilidad académica*

Prueba	Dimensiones de la lectura inicial evaluadas	Otros aspectos evaluados
The Rapid Automatized Naming Test (RAN) de Wolf y Denckla (citados en Aguilar et al., 2010)	Velocidad (tiempo que tarda en nombrar todos los estímulos) Precisión (número de errores que comete al nombrarlos)	No evalúa ningún otro aspecto
Prueba de Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) de Ramos y Cuadrado (citados en Aguilar et al., 2010)	No evalúa ninguna dimensión de lectura, sino el prerrequisito que se detalla en la columna de la derecha	Conciencia fonológica
Test PROLEC-R (Cuetos et al., 2014)	Precisión (número de palabras bien leídas) Velocidad (en menor tiempo mejores resultados)	Decodificación lectora
Prueba de Escritura Fonológica (Diuk et al., 2009)	Precisión	Fonología
Prueba de Escritura Ortográfica (adaptada de Alegría y Moustry citados en Diuk et al., 2009)	Precisión	Ortografía (correspondencia ortográfica correcta)

Prueba	Dimensiones de la lectura inicial evaluadas	Otros aspectos evaluados
Prueba de Evaluación del Rendimiento en Lectura y en Escritura (González, Martín y Delgado, 2012).	Precisión Comprensión Velocidad	Rendimiento en lectura (exactitud y comprensión lectora) Rendimiento en escritura (exactitud en copia y dictado)
Prueba del Lenguaje Oral de navarra (PLON-R) (Aguinaga et al., 2005).	Precisión	Desarrollo del lenguaje oral (desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico)
Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA) (González et al., Moya, González y Delgado, 2010)	Precisión Comprensión	Rendimiento académico Desarrollo del lenguaje oral (articulación y discriminación fonémica, vocabulario y un uso correcto de las normas morfosintácticas) Reconocimiento en el lenguaje escrito (reconocimiento lectoescritor, el reconocimiento de las reglas ortográficas básicas y la comprensión y producción de textos breves con adecuada grafía) Rendimiento en aprendizaje matemático (concepto del número, resolución de operaciones y problemas aritméticos sencillos)
Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Ardila et al., 2007).	Precisión Velocidad Comprensión	No evalúa ningún otro aspecto

Como se puede observar en la tabla 1, la prueba ENI y la Prueba de evaluación del rendimiento en lectura y en escritura reportan que son los instrumentos más completos para evaluar lectura inicial, ya que incluyen dentro de su evaluación tres de las cuatro dimensiones que permiten dar cuenta de lectura inicial para evaluar tanto el proceso fonológico como el semántico de la lectura inicial. A través de ellas, es posible identificar cómo los niños aprenden a leer y así aclarar la forma como se desarrollan sus procesamientos fonológico y semántico de la lectura inicial. La ENI es una prueba válida y estandarizada con una muestra colombiana, mientras que la prueba de evaluación del rendimiento en lectura y escritura es de otra nacionalidad; ambas pruebas tienen estudios psicométricos (Ardila et al., 2007; González et al., 2012).



## **VARIABLES SOCIOCULTURALES Y SOCIOECONÓMICAS ASOCIADAS AL CONTEXTO DE DESARROLLO DE LA LECTURA INICIAL**

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes de la cultura y “un componente esencial del proceso educativo desde una doble perspectiva” (Fernández, García y Prieto, 1999, p. 379), como un instrumento fundamental para el conocimiento y como avance del proceso formativo del individuo en cualquier nivel. Leer hace parte del desarrollo de habilidades básicas, prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de habilidades complejas, tales como facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y saberes más elaborados y abstractos, la solución de problemas, la generación de juicios valorativos, etc. (Urquijo, 2009).

En particular, la participación en actividades culturales permite enriquecer los conocimientos que el niño tiene de su mundo circundante. En relación con la lectura, estos conocimientos soportan la ruta semántica de la lectura, al asegurar que el niño adquiera nuevo vocabulario y sea capaz de construir significados de lo que lee cada vez más elaborados. La psicología evolutiva ha estudiado las relaciones entre el contexto sociocultural y económico del infante y su desarrollo (Bronfenbrenner, 1987; Bruner, 2009 y Wertsch, 1988) lo que ha permitido en los últimos años evidenciar los efectos del ESE en el desempeño cognitivo infantil (Arán, 2012). Autores como Anderson et al. (citado en Rosselli et al., 2010a), subrayan la importancia de considerar la dimensión psicosocial como la que “ofrece una visión de la interacción del niño con su ambiente familiar, social y cultural” (Rosselli et al., 2010a, p.4) al momento de dar cuenta de su funcionamiento cognitivo, incluyendo la lectura, pues este influye en su desarrollo.

Por su parte, el enfoque histórico – cultural y la perspectiva constructivista afirman que para adquirir la lectura los padres son el puente que se enlaza con la

escuela para este aprendizaje. Además, asumen el aprendizaje de la lectura como una interacción con el ambiente, en la que paso a paso la persona construye, en esta interacción, sus propios conocimientos. En el caso de la lectura, la perspectiva constructivista plantea que los niños construyen hipótesis sobre lo que significa leer (Ferreiro, 2000; Jiménez y O`shanahan, 2008; Teberosky, 2003; Teberosky y Tolchinsky, 1992), por ejemplo, los niños en su primer acercamiento a la lectura pueden formular que una palabra se construye por diferentes grafemas y que no se constituye por la repetición de un mismo grafema, o que un texto de lectura se conforma por varias palabras que transmiten una idea. Estas primeras hipótesis le permiten al niño que va comprendiendo cómo decodificar un texto escrito, a anticipar lo que lee y a medida que se relaciona más con la lectura el niño intuye que el conocimiento que se adquiere oralmente es muy diferente en comparación con el conocimiento que se adquiere cuando se lee (Puche, Ordoñez, Correa, Orozco y Otálora, 2003).

Estos tres enfoques de la psicología comparten la idea de que los contextos socioculturales y económicos que ofrece la sociedad para acceder a la cultura se podrían agrupar en hogar, colegio y comunitarios. Estos contextos en el que crece el niño influyen en su rendimiento cognitivo, por lo que se esperaría que también lo hicieran en su aprendizaje lector. Al respecto, Bronfenbrenner (1987) expresa que cuando se trata de la lectura, serán los dos primeros contextos, el hogar y el colegio, en donde el niño suele aprender a leer. El hogar y el colegio están marcados por el ESE, el cual ayuda a definir el contexto en que los niños aprenden a leer.

En el contexto del hogar, diversos autores manifiestan que muchas características familiares influyen en el aprendizaje de los hijos, tales como su estructura y funcionamiento familiar, los hábitos de lectura de la familia, el nivel educativo de los padres, la riqueza léxica y gramatical de ellos, sus condiciones de empleo, las actitudes de la madre y del padre hacia sus hijos en el acompañamiento de la adquisición de la lectura en la casa, la salud psicológica del niño, así como la clase social de la familia intervienen en la adquisición de todas las dimensiones de la lectura, particularmente, la precisión, comprensión y velocidad (Bronfenbrenner,

1987; Cardona Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013; Córdoba et al., 2013; Moreno, 2001, 2002; Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006; Silveira, 2013).

En este orden de ideas, diferentes estudios han encontrado una relación entre el ESE de una familia y el desempeño cognitivo de sus integrantes (Cardona Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013; Piacente et al., 2006; Córdoba et al., 2013). Parece ser que son cinco potenciales mecanismos los que definen esta relación: (a) la salud y la nutrición de toda la familia, (b) el ambiente en el hogar, (c) la interacción padres-hijos, (d) la salud del niño al momento del nacimiento, y (e) la salud del niño durante la infancia (Arán, 2012). Por su parte, Ramey y Campbell, Smith, Brooks-Gunn y Klebanov (citados en Arán, 2012) encontraron que el nivel de inteligencia y el rendimiento académico de niños de ESEB, es inferior si se comparan con el desempeño obtenido por niños de ESEM. En el caso de los niños colombianos, algunos estudios plantean que sus bajos niveles de rendimiento lector se relacionan con el alto porcentaje de familias de bajos niveles académicos que componen su población, las limitadas prácticas educativas en relación con la lectura, el poco tiempo que se dedica para leer con los niños y el escaso material en casa para leer (Cardona Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013; Córdoba et al., 2013, 2015).

Por otra parte, los hábitos de lectura que se desarrollen en casa con los niños les permite adquirir un mejor desempeño de lectura, un acceso más rápido al colegio y unos mayores conocimientos y saberes (Córdoba et al., 2013). Se ha encontrado en una gran cantidad de estudios que el desarrollo de la motivación académica y el rendimiento de la lectura infantil es significativo en el ambiente de la casa (Arán, 2012; Córdoba et al., 2013; DANE, 2012a; Salsa y Peralta, 2009). Al comparar a los padres con niveles educativos altos y bajos, se encontró que entre más alto sea el nivel educativo del padre, este posee mayor interés y expectativas en los logros académicos de sus hijos y se involucra más en las actividades escolares y de lectura (Córdoba et al., 2013; Giraldo y Mera, 2000). Además, los padres con niveles altos de escolarización supervisan a sus hijos para que cumplan con sus tareas académicas y los involucran en actividades culturales (Córdoba et al., 2013; Piacente et al. 2006). Por otro lado, el rol de los padres en el proceso de la adquisición de lectura juega un

papel muy significativo, pues esta figura es la que promueve en el infante el interés en su educación (Córdoba et al., 2013; Piacente et al. 2006).

Para motivar a los niños a leer es importante que interactúen con sus padres en actividades cotidianas de lectura en donde los padres dediquen tiempo a esta actividad cognitiva (Moreno, 2001), para conversar y compartir el carácter afectivo de lo leído (Querejeta, 2010). Así pues, el rol que juega el contexto familiar influye en la motivación de la lectura. Es por eso que, cuando los padres son amantes de la lectura y leen habitualmente se espera que sus hijos adopten el interés por la lectura. En la realidad, “no se dan estos procesos de forma positiva, dependiendo de factores, como el clima emocional, los estilos educativos o la existencia de un entorno socialmente estimulante o la relación emocional entre los progenitores y sus hijos/as” (Moreno, 2001, p.178), por lo que no siempre los niños se motivan por la lectura, cuando comparten esta actividad con sus padres. Por supuesto, hay otras conductas y actitudes que lo que provocan es que los niños se desmotiven con la lectura como dejarles de leer “cuentos desde muy pronto, recriminarles continuamente con frases como ‘antes leías más’ o culpar a la televisión de su falta de interés por la lectura, cuando muchas veces la responsabilidad la tienen las personas adultas” (Moreno, 2001, p. 180).

Por otra parte, son pocas las actividades vinculadas con la lectura que los niños y padres realizan en el hogar, independientemente del ESE al que pertenezcan; estas son ver televisión y leer publicaciones impresas como libros y periódicos. No obstante, hay prácticas que son más comunes en hogares de ESEM y ESEA como lo son la lectura de publicaciones impresas como revistas, el consumo de videos, el uso de internet para buscar, descargar o leer publicaciones digitales como los libros, revistas y periódicos en línea, visitar o acceder a servicios en línea de espacios culturales virtuales (bibliotecas virtuales, museos, galerías) y también poder buscar, descargar o ver películas y/o videos en línea que tengan texto subtulado (DANE, 2014a; 2014b; Córdoba et al., 2013; UNESCO, s.f.). Además, los padres de ESEM suelen ser profesionales, que cuidan a sus hijos y los apoyan en el aprendizaje de la lectura, incluso, pueden compartir la lectura con ellos. El nivel educativo, la riqueza

léxica y gramatical de estos padres así como las actividades del hogar que comparten con sus hijos, favorece la aparición de hábitos de lectura que potencia el proceso de la adquisición de la lectura. Por su parte, los padres de ESEA, quienes son en su mayoría profesionales con títulos de posgrado, suelen ausentarse más tiempo del hogar por cuestiones laborales, y dejar la crianza de sus hijos a terceros que contratan para esta labor, quienes suelen pertenecer al ESEB. Estos terceros suelen manejar la lengua materna de los niños, pero con un limitado léxico. Por otra parte, el ESEB suele ser el estrato que presenta más limitaciones para acceder a ciertas prácticas dentro del hogar (Pérez, 2004), como a la lectura de publicaciones digitales, ya sean libros, revistas o periódicos, y a canales de televisión digital satelital. Su principal limitación es que estos servicios suelen tener un costo, para poder tener acceso en su propia casa.

Incluso, en el contexto escolar también se observan diferencias marcadas por las prácticas de los padres de familia. Por ejemplo, los pertenecientes a los estratos ESEM y ESEA suelen pagar colegios privados para que sus hijos cuenten con docentes formados para la enseñanza de la lectura, accedan a material especial para este aprendizaje y los docentes sepan cómo emplearlo. Es más, en los colegios escogidos por los padres de niños de ESEM y el ESEA es común encontrar jornadas extracurriculares donde se fortalecen las habilidades de los niños por medio de actividades como clubs de lectura.

En cuanto a la educación formal, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) exige unos mínimos parámetros a todas las instituciones educativas para asegurar la enseñanza de la lectura y alcanzar adecuados niveles de rendimiento entre sus estudiantes. Concretamente, la ley 115 citada por el Ministerio de Educación Nacional (2013) exige a las instituciones educativas propiciar una formación general mediante el acceso a nuevos conocimientos, por diferentes medios, de manera tal que prepare al educando de grados iniciales para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo. Además, deben desarrollar en sus estudiantes habilidades comunicativas, ampliar y profundizar sus capacidades en razonamiento lógico y analítico, interpretación y

solución de los problemas, desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano. Por ende, el Ministerio de Educación Nacional (2013) invita a los colegios a propiciar espacios para que los alumnos adquieran conocimientos por medio de la lectura. Por ejemplo, la biblioteca donde se puede acceder a muchos libros y leerlos en silencio, las aulas de clase donde se pueden realizar actividades académicas y lúdicas de lectura. Además, el Congreso de la República de Colombia en la Ley general de educación 115 de febrero 8 de 1994 plantea en el artículo 21 los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, en el que se tiene en cuenta:

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura (Congreso de la República de Colombia, 2012, p. 6).

En Colombia, la educación privada y la educación pública o estatal comparten el Proyecto Educativo Institucional del gobierno, así como se rigen por la ley 115 del ministerio, anteriormente mencionada, no obstante, se suelen diferenciar por las distintas estrategias de aprendizaje empleadas. Por supuesto, son los colegios privados quienes tienen la financiación para que sus alumnos reciban formación bilingüe e intercultural. Además, los colegios privados tienen la posibilidad de ofrecer profesores mejor capacitados, acceso a nuevas tecnologías, material bibliográfico variado y actualizado, varios profesores para un mismo grado escolar, apoyo psicopedagógico adicional al apoyo ofrecido por los profesores en caso de dificultades. Por otro lado, los niños que suelen asistir a colegios públicos provienen de familias de ESEB mientras que los niños de ESEM y los de ESEA suelen asistir a colegios privados. Esto supone que los niños de diferente estrato suelen tener diferentes oportunidades de aprendizaje según el colegio al que asistan.

Como se ha mencionado, en el contexto escolar, la adquisición de la lectura depende, en parte, del método de enseñanza, la variedad de recursos que pueden manejar las instituciones para el aprendizaje de la lectura y el nivel de formación de

sus docentes (Silveira, 2013). Esta idea la comparte Gil (2007) y Moreno (2001) cuando expresan que las diferencias del rendimiento escolar son factores relativos, es decir, los logros escolares de los alumnos en el colegio están relacionados con aspectos culturales, actitudes, experiencias de aprendizaje y factores sociales que “interviene[n] a través de la influencia de los padres y madres (sus comportamientos, deseos, lenguaje, actitudes,...)” (Moreno, 2001, p. 178).

En cuanto a la lectura, se ha podido comprobar que el tipo de colegio que escogen los padres para la enseñanza de sus hijos se relaciona con su rendimiento lector. Asimismo, las mejores condiciones para alcanzar un óptimo desarrollo de la lectura apuntan a trabajar en la calidad de vida de las personas donde hay una capacidad para aprender y aplicar los conocimientos adquiridos (Córdoba et al., 2013; Giraldo y Mera, 2000).

Para el aprendizaje de la lectura se tienen en cuenta factores como una actitud del profesor positiva (que tiene presente la individualidad del niño, generan motivación e interés hacia él estudia, estimula su crecimiento, aprendizaje y son comprensivos), los intereses de los estudiantes (con relación al estudio) y un ambiente escolar agradable (donde se destacan las infraestructuras físicas del colegio con salones amplios y luminosos, pocos alumnos por salón [menos de 25] y la metodología utilizada) (Córdoba et al., 2013; Giraldo y Mera, 2000).

En relación con el contexto comunitario, son varios los espacios públicos que posibilitan el uso y/o el disfrute de la lectura. Por ejemplo, la ciudad de Cali ofrece a sus habitantes 73 salas de cine, 11 museos, 119 bibliotecas, 26 salas de exposición y 290 salas para convenciones y auditorios (DANE, 2015). Es más, la encuesta de consumo cultural realizada por el DANE (2014a) reporta que de 4323 niños caleños entre los 5 y 11 años, solo el 6% asistió, en el último año, a ferias de publicaciones como libros y/o audiovisuales (cine, televisión, radio y video), un 32% vio títeres o escuchó cuenteros, un 61% leyeron publicaciones impresas y digitales como libros, 36% asistieron a cine, un 66% consumió videos, un 50% asistieron a espacios culturales como las bibliotecas, un 16% visitó monumentos históricos, sitios arqueológicos, monumentos nacionales y centros históricos, y un 61% usó internet.

En este último caso, 37% de estos niños, buscó y descargó películas, un 20% accedió a espacios culturales virtuales (bibliotecas virtuales, museos, galerías), pero solo un 6% buscó, descargó y leyó libros o revistas. La participación en estas actividades supone oportunidades para aumentar y fortalecer la ruta semántica de la lectura inicial, puesto que estos espacios permiten enriquecer los conocimientos que el niño tiene. A través de ello, adquieren nuevo vocabulario y le atribuyen significados de lo que leen cada vez más elaborados.

Cabe mencionar que las posibilidades de acceso a estos espacios se encuentran distribuidas de manera diferencial entre estratos, ya sea por limitación económica o por interés (Córdoba et al., 2013). Por ejemplo, el índice de precios al consumidor del 2012 - 2013 reporta que cada ESE destina diferentes montos para cubrir gastos de educación y cultura, que podrían relacionarse indirectamente con la adquisición de la lectura inicial. Por ejemplo, el ESEA destina 4% de sus ingresos para gastos de educación, el ESEM 3.6%, mientras que el ESEB solo un 1.8%. En el caso de gastos para disfrutar de la cultura que ofrece la ciudad, se encuentra nuevamente que es el ESEA el que más dinero destina, gastando 2.8% de sus ingresos. El ESEM destina 1.4% y el ESEB, tan solo un 0.2% de sus ingresos (Alcaldía de Santiago de Cali, 2014).

Aunque las anteriores encuestas no lo dicen, podría suponerse que el ESEB suele presentar limitaciones para acceder a ciertas prácticas culturales que potencian el aprendizaje de la lectura (Pérez, 2004), como las publicaciones digitales, los libros, las revistas o los periódicos. Su principal limitación es que estos servicios suelen tener un costo para poder tener acceso en su propia casa y así descargarlas o leerlas en internet. Por otro lado, este mismo estrato poco usa espacios culturales gratuitos que ofrece la ciudad, como entradas a museos, presentaciones de cuenteros, conciertos de música, etc. sin ser clara la razón por la cual no aprovechan estos espacios; en parte pareciera una cuestión de falta de interés cuando se trata de espacios que enriquecen la ruta semántica de la lectura en donde el niño adquiere nuevo conocimiento siendo capaz de construir significados cada vez más elaborados sobre lo que lee (Córdoba et al., 2013).



En relación con el ESE y los espacios comunitarios, son los ESEM y el ESEA los estratos que tienen más recursos económicos para pagar actividades que no se consideran esenciales para que las familias sobrevivan. Además, estos ESE parecieran tener un mayor interés por el conocimiento cultural en comparación con el ESEB, sin ser clara la razón por la cual el ESEB no aprovecha estos espacios incluso cuando son gratuitos (Córdoba et al., 2013). Los anteriores datos permiten suponer que, en Colombia, la variable ESE permite definir una gran parte del contexto en el que los niños aprenden a leer durante su desarrollo.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto sobre la adquisición de la lectura inicial, su relación con variables socio-culturales y la pregunta de esta investigación, a continuación, se detalla el método empleado en esta investigación. Se recuerda que el problema que se pretendió responder con este estudio fue ¿cuál es la diferencia en el rendimiento de la lectura inicial entre niños de estrato socioeconómicos bajo, medio y alto, escolarizados en la ciudad de Cali?

## MÉTODO

### **Tipo de estudio**

El presente estudio es de carácter cuantitativo; este busca identificar las diferencias en la lectura inicial, según el nivel socioeconómico de niños caleños escolarizados en colegios públicos y privados de ESEB, ESEM y ESEA, en la ciudad de Cali. Para ello, este estudio empleará datos secundarios que fueron recolectados por otros investigadores en un proyecto de investigación sobre la estandarización y validación de un instrumento para evaluar el rendimiento en lectura inicial de niños colombianos que aprenden a leer. El proyecto original fue realizado por tres investigadores, adscritos a la línea de Neurociencias y Neuropsicología del grupo de investigación GMEP, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, en el año 2012, quienes recogieron esa información para estudiar la validez externa de una nueva prueba computarizada de aprendizaje de la lectura. Esa base de datos solo se empleó para realizar dicho análisis, mas no se utilizó para definir si existen diferencias en el desempeño de la lectura inicial de niño de diferentes estratos.

La tabla 2 detalla la operacionalización de las variables dependiente e independiente de esta investigación.

Tabla 2

*Variables*

Variables		Operacional
Variable dependiente	Lectura inicial	Evaluada por la prueba Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), conformada por las subpruebas de precisión, velocidad y comprensión.
Variable independiente	ESE	Evaluada por el estrato del colegio al que asistió el niño. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrato socioeconómico bajo - colegio público o gratuito</li> <li>- Estrato socioeconómico medio – colegio privado</li> <li>- Estrato socioeconómico alto – colegio privado</li> </ul>

**Participantes**

Los datos empleados en este estudio fueron tomados de un proyecto previo, realizado por la Línea de investigación en Neurociencias y Neuropsicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, sobre el impacto de un programa de intervención de la lectura inicial en niños con dificultades lectoras.

Esta base de datos cuenta con la información de 370 niños escolarizados, de cinco a nueve años de edad ( $M=7.0$ ,  $DE=1.3$ ), que cursaban entre transición y tercero de educación primaria, de tres ESE diferentes de la ciudad de Cali (Colombia). Estos tres ESE diferentes se identifican por los diferentes colegios que son el colegio Bennett (ESEA), el colegio Franciscano de Pio XII (ESEM) y el colegio la Providencia (ESEB). Los niños de ESEM y ESEA asistían a colegios privados, entre tanto, los estudiantes de ESEB acudían a un colegio sin ánimo de lucro, que se equipara a un

colegio público, que a diferencia de este último, recibe dineros privados para su manutención. Con respecto, al colegio Bennett (ESEA) se caracteriza por ser un colegio bilingüe que tiene una estrategia pedagógica contemporánea, basada en metodologías globalizadoras, y en el uso de tecnologías que permiten a los estudiantes construir el conocimiento en español y en inglés, para que lleguen a ser líderes gestores del cambio. Por su parte, el colegio Franciscano de Pio XII (ESEM) se caracteriza por la filosofía franciscana, la cual se interesa por tratar de comprender el universo de lo inmediato, la vida humana y todos sus componentes necesarios para formar integralmente personas de paz y bien para que se desempeñen competentemente en los ámbitos personal, familiar, social y laboral, de manera que puedan contribuir a una mejor sociedad. Entre tanto, el colegio la Providencia (ESEB) se caracteriza por formar estudiantes competentes a nivel intelectual, con excelencia educativa, manejo de las competencias básicas de inglés y sensibilidad musical para el desarrollo integral del ser humano, basados en la vivencia de la Fe cristiana.

En total, se cuenta con los datos de 202 niños y 168 niñas, de los cuales 127 niños y niñas corresponden al ESEB, 131 niños y niñas al ESEM y 112 niños y niñas al ESEA.

Para el DANE (2012a) el ESE en Colombia corresponde a una clasificación de la población según varios factores económicos del hogar como el patrimonio, el nivel educativo de sus integrantes, su nivel ocupacional y las condiciones generales en las que vive, entre otros. En su mayoría, los niños que pertenecen a familias de ESEB suelen asistir a colegios públicos, entre tanto, los niños de familias clasificadas dentro de los ESEM y ESEA suelen asistir a colegios privados. Para el DANE (2012b) el ESEB abarca "... a los usuarios con menores recursos, los que son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios" (p. 1), el ESEM "... corresponde al que no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos, paga exactamente el valor que la empresa defina como costo de prestación del servicio", (p. 1).), entre tanto, el ESEA alberga "... a los usuarios con mayores recursos económicos, los que deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios" (p. 1).

La tabla 3 detalla la distribución de la muestra según sus características sociodemográficas.

Tabla 3

*Distribución muestral según su nivel académico en curso, género y ESE*

Nivel académico en curso	Género	ESEB	ESEM	ESEA	Total
Transición	Masculino	22	15	13	50
	Femenino	22	11	13	46
Total		44	26	26	96
Primero	Masculino	18	28	14	60
	Femenino	13	17	14	44
Total		31	45	28	104
Segundo	Masculino	19	23	14	56
	Femenino	17	8	13	38
Total		36	31	27	94
Tercero	Masculino	7	16	13	36
	Femenino	9	13	18	40
Total		16	29	31	76
Total	Masculino	66	82	54	202
	Femenino	61	49	58	168
Total		127	131	112	370

## **Instrumentos**

Como instrumento para recoger información sobre el rendimiento de la lectura inicial de los niños participantes, la investigación original empleó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), que es una batería que tiene como objetivo “examinar el desarrollo neuropsicológico de la población infantil con edades que van de los 5 a los 16 años de edad de habla hispana” (Ardila et al., 2007, p. 13). Esta batería evalúa 12 procesos neuropsicológicos: habilidades construccionales, memoria (codificación y evocación diferida), habilidad perceptuales, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales, atención, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas.

En el proyecto mencionado solo se aplicaron los tres subdominios de la lectura: precisión, comprensión y velocidad (Ardila et al., 2007). Estos tres subdominios están conformados por una variedad de pruebas que se emplean para calcular qué tan exacto o preciso lee el niño, qué tanto comprende el niño lo que lee y qué tan rápido lee el niño. El subdominio de precisión de la lectura está conformado por cinco pruebas (lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de no palabras, lectura de oraciones y lectura de palabras con errores en la lectura en voz alta). El subdominio de comprensión de lectura está conformado por tres pruebas que son lectura de oraciones, lectura en voz alta y lectura silenciosa. Por su parte, el subdominio de velocidad de lectura está conformado por dos pruebas, lectura en voz alta y lectura silenciosa (Ardila et al., 2007) La puntuación bruta obtenida en cada prueba se convierte a puntuación escalar. La tabla 8, ubicada en la sección de resultados, detalla cómo interpretar estas puntuaciones estandarizadas. La suma de estas puntuaciones escalares, a su vez, se convierte a percentiles para definir el desempeño del niño en cada subdominio de lectura de la prueba ENI; su interpretación también se detalla en la sección de resultados.

Ardila et al. (2007) plantean que la batería neuropsicológica ENI es un instrumento confiable para evaluar el funcionamiento neuropsicológico de niños, ya que la fiabilidad de sus diferentes pruebas va de 0.858 a 0.987. Para la dimensión de lectura, el coeficiente de confiabilidad entre calificadores va de 0.919 a 0.958. Por

consiguiente, se puede afirmar que la dimensión de lectura de la ENI es consistente y estable porque al ser aplicada repetidamente al mismo sujeto produce resultados entre un mismo rango de medición.

### **Procedimiento**

En primer lugar, se solicitó permiso a los investigadores principales del proyecto sobre el impacto de un programa de intervención de la lectura inicial en niños con dificultades lectoras, realizado por la Línea de Neurociencias y Neuropsicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, para acceder a la base de datos de su investigación. Una vez revisados con los investigadores del mencionado proyecto que los consentimientos y asentimientos de los participantes del estudio permitían acceder con fines investigativos a sus datos y que sus identidades se mantenían anónimas, se procedió a revisar la información contenida en la base y realizar los análisis de datos pertinentes para responder a la pregunta de investigación del presente trabajo.

### **Análisis de datos**

Para responder a la pregunta de investigación del presente estudio, la cual es ¿cuál es la diferencia en el rendimiento de la lectura inicial entre niños de estrato socioeconómicos bajo, medio y alto, escolarizados en la ciudad de Cali?, se calcularon estadísticos descriptivos como la media y la desviación estándar. Estos permitieron responder al primer objetivo del trabajo que buscó describir el perfil de la lectura inicial de niños residentes en Cali, que pertenecen a familias de ESEB, ESEM y ESEA. Posteriormente, se definió la normalidad de los datos. Dependiendo de este resultado se escogió el estadístico para calcular diferencias entre medias, cálculo que permitió responder a los objetivos segundo (establecer si existen diferencias en la precisión de lectura de niños de ESEB, ESEM y ESEA, con dificultades lectoras de niños escolarizados entre los siete y nueve años de edad de la ciudad de Cali); tercero (establecer si existen diferencias en la velocidad de lectura de niños de ESEB, ESEM y ESEA, con dificultades lectoras de niños escolarizados entre los siete a nueve años de la ciudad de Cali); y cuarto (establecer si existen diferencias en la comprensión de lectura de niños de ESE bajo, medio y alto, con dificultades lectoras de niños

escolarizados entre los siete a nueve años de edad de la ciudad de Cali). Todos estos cálculos se realizaron con el programa de cómputo SPSS.

### **Consideraciones éticas**

Este estudio se formuló teniendo en cuenta los requerimientos y lineamientos que regulan el ejercicio profesional del Colegio Colombiano de Psicólogos (la Ley 1090 de Septiembre de 2006 del capítulo VII), la resolución 008430 del Ministerio de Salud y la Ley estatutaria 1581 en el Congreso de Colombia (2012) sobre el estudio con seres humanos, sobre las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, las cuales definen que “en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar” (Ministerio de Salud, 1993, p.1).

Es importante dejar claro que esta investigación no implica riesgo alguno para la salud de las personas que sus datos se analizan, puesto que no pretende realizar ningún tipo de intervención con personas, sino, que trabaja con datos secundarios, información recogida en una investigación anterior. Ahora bien, el presente estudio salvaguarda el anonimato de los participantes y la confidencialidad de su información, que fue recogida por otros investigadores y que permiten acceder a la información de una de sus bases de datos con fines netamente académicos. Por supuesto, este trabajo da todos los créditos a estos investigadores del proyecto, no se realiza ningún cambio a los datos y se tiene en cuenta que los investigadores fueron las personas encargadas de solicitarles a los padres de los niños firmar un consentimiento para la participación de sus hijos y un asentimiento a los niños que participaron del proyecto.



## RESULTADOS

Buscando responder ¿cuál es la diferencia en el rendimiento de la lectura inicial entre niños de estrato socioeconómicos bajo, medio y alto, escolarizados en la ciudad de Cali? se realizaron cálculos descriptivos e inferenciales que se detallan a continuación. En cuanto a los datos descriptivos, las figuras 1 a 3 muestran el desempeño lector de los niños participantes en las tres medidas de lectura aplicadas de precisión, velocidad y comprensión de la ENI; para realizar estos cálculos se emplearon los percentiles establecidos por la misma batería.

En términos generales, la prueba en la que suelen puntuar mejor los niños evaluados, independientemente del estrato al que pertenecen es la precisión. Con respecto al ESE, el ESEB suele obtener las puntuaciones más bajas y el ESEA las puntuaciones más altas en todas las pruebas de lectura aplicadas. Ahora bien, todos los niños, independiente del ESE al que pertenezcan, alcanzaron desempeños dentro del promedio, según la estandarización de la prueba ENI.

Por otra parte, llama la atención que las desviaciones estándar del desempeño promedio obtenido por cada ESE es amplio, sugiriendo una alta variabilidad intragrupo. Esto podría suponer que a algunos niños les cuesta más que a otros la adquisición de la lectura, que otros adquieren la lectura según lo esperado y que unos de ellos presentan un aprendizaje de la lectura por encima de lo esperado, siendo hábiles en esta adquisición.

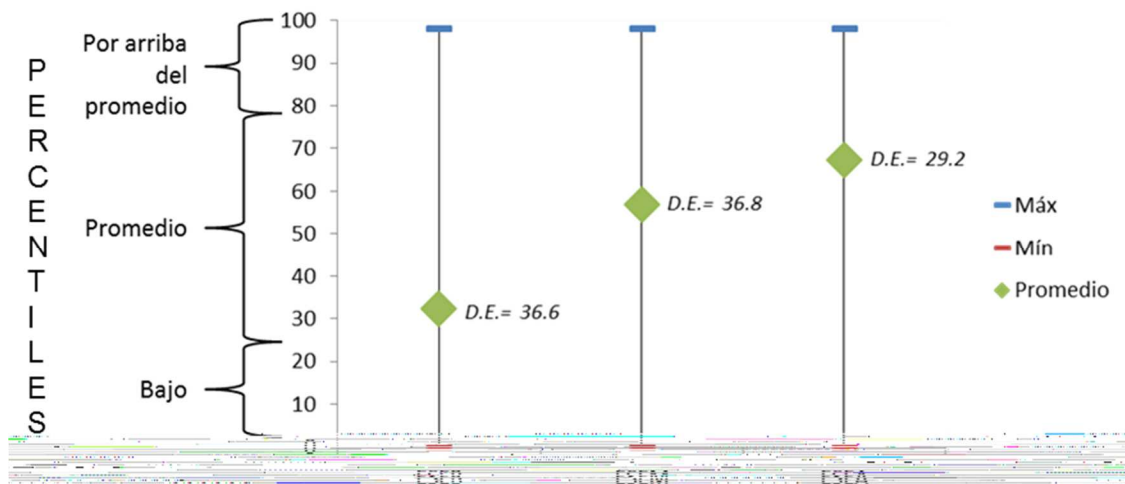


Figura 1. Estadísticos de tendencia central y de distribución en la prueba de precisión de la lectura.

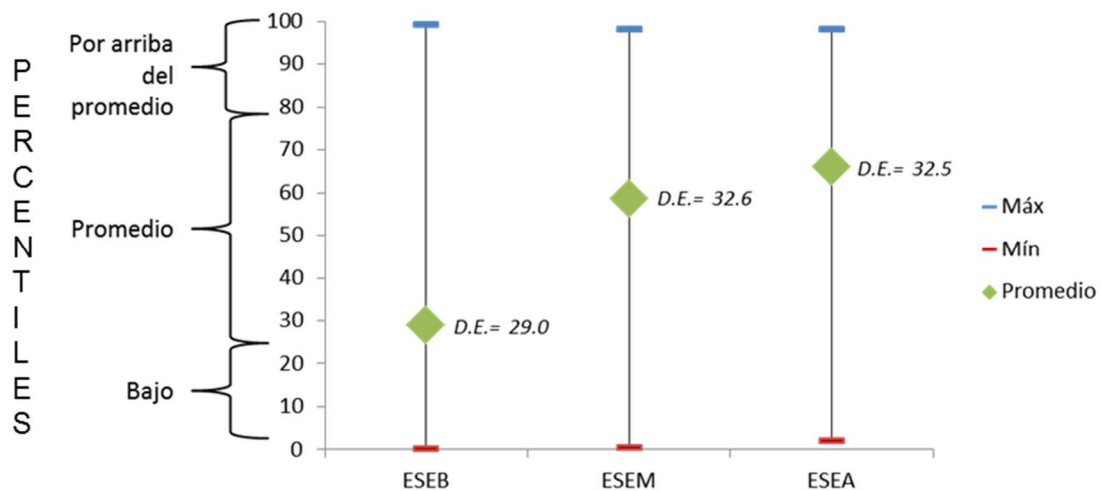
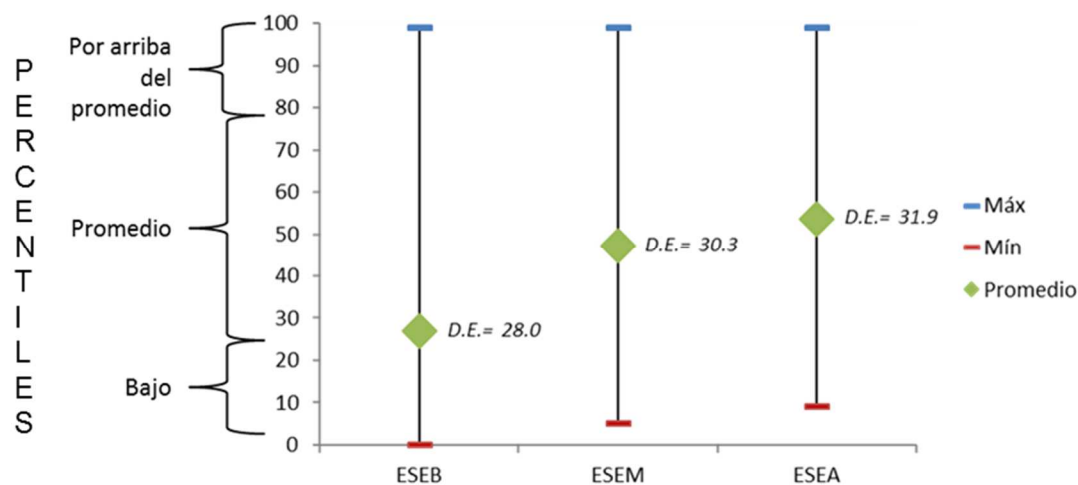


Figura 2. Estadísticos de tendencia central y de distribución en la prueba de comprensión de la lectura.



*Figura 3.* Estadísticos de tendencia central y de distribución en la prueba de velocidad de la lectura.

Teniendo en cuenta la variabilidad intragrupos observada en las anteriores tablas, las tablas 4, 5 y 6 ofrecen información sobre los perfiles lectores observados en los niños participantes de ESEB, ESEM y ESEA, respectivamente, al considerar simultáneamente las tres pruebas de lectura aplicadas de la prueba ENI. La información que ofrecen estas últimas tablas busca detallar los patrones más comunes que suelen presentar los niños al momento de adquirir la lectura. Como se puede observar, cada ESE presenta diversos perfiles lectores, lo que podría explicar, en parte, las amplias desviaciones estándar de los promedios de lectura inicial encontrados en las tablas 1 a 3.

En negrilla, se destacan los perfiles lectores más comunes para cada ESE. Por ejemplo, el perfil lector más común de los niños de ESEB es un nivel bajo en comprensión, velocidad y precisión de lectura (ver tabla 4).

Tabla 4

*Tabla de contingencia según su desempeño en la precisión, la velocidad y la comprensión de lectura del ESEB*

			Comprensión de lectura			Total
			Desempeño bajo	Desempeño medio	Desempeño alto	
Velocidad de lectura  bajo	Precisión de lectura	Desempeño bajo	<b>34</b>	3	0	37
		Desempeño medio	10	8	3	21
		Desempeño alto	2	5	2	9
Desempeño medio	Precisión de lectura	Desempeño bajo	0	1		1
		Desempeño medio	<b>6</b>	0		6
		Desempeño alto	4	2		6
Desempeño alto	Precisión de lectura	Desempeño medio	0	3	1	4
		Desempeño alto	3	<b>10</b>	4	17
Total			59	32	10	101

*Nota.* En negrilla, los subgrupos más frecuentes.

Como se muestra en la tabla 5, en los niños de ESEM son dos los perfiles lectores más comunes. El primero se caracteriza por un nivel bajo en las tres dimensiones de lectura. El segundo perfil lector se caracteriza por un nivel medio en comprensión de lectura y precisión y un nivel bajo en velocidad de lectura.

Tabla 5

*Tabla de contingencia según su desempeño en la precisión, la velocidad y la comprensión de lectura del ESEM*

			Comprensión de lectura			Total
			Desempeño bajo	Desempeño medio	Desempeño alto	
Velocidad de lectura Desempeño bajo	Precisión de lectura	Desempeño bajo	<b>16</b>	2	0	18
		Desempeño medio	3	<b>11</b>	1	15
		Desempeño alto	0	5	2	7
Desempeño medio	Precisión de lectura	Desempeño medio	1	2	1	4
		Desempeño alto	2	1	4	7
Desempeño alto	Precisión de lectura	Desempeño medio	3	3	1	7
		Desempeño alto	2	4	<b>8</b>	14
Total			27	28	17	72

*Nota.* En negrilla, los subgrupos más frecuentes.

Llama la atención que los niños de ESEA presentan varios perfiles lectores con distribuciones similares. Ahora bien, los dos con mayor frecuencia de aparición son: (a) un nivel bajo en comprensión de lectura y velocidad y un nivel medio en precisión de lectura, y (b) un nivel medio en velocidad de lectura y precisión de lectura, y un nivel alto en comprensión de lectura (ver tabla 6).

Tabla 6

*Tabla de contingencia según su desempeño en la precisión, la velocidad y la comprensión de lectura del ESEA*

Velocidad de lectura		Comprensión de lectura			Total	
		Desempeño bajo	Desempeño medio	Desempeño alto		
Desempeño bajo	Precisión de lectura	Desempeño bajo	4	1	0	5
		Desempeño medio	<b>6</b>	2	1	9
		Desempeño alto	0	2	2	4
Desempeño medio	Precisión de lectura	Desempeño bajo	0	1	0	1
		Desempeño medio	1	2	<b>5</b>	8
		Desempeño alto	0	1	4	5
Desempeño alto	Precisión de lectura	Desempeño medio	1	1	3	5
		Desempeño alto	1	2	4	7
Total			13	12	19	44

*Nota.* En negrilla, los subgrupos más frecuentes.

Después de realizar los anteriores cálculos descriptivos, se aplicó la prueba no paramétrica U- Mann Whitney para determinar si existen diferencias significativas entre los niños de diferente ESE en cada una de las dimensiones de la lectura evaluadas en este trabajo. Se empleó una prueba no paramétrica, al encontrar que las pruebas de Shapiro-Wilkinson realizadas ( $p > 0.05$ ), sugieren que los desempeños

de los participantes en las tres dimensiones de lectura no se distribuyen normalmente. La tabla 7 ofrece, además, los datos de asimetría y curtosis para cada una de las variables consideradas.

Tabla 7

*Pruebas de normalidad de los desempeños de lectura de los participantes*

Dimensión de la lectura	ESE	Asimetría	Curtosis	Shapiro-Wilkinson	
		(Error estándar)	(Error estándar)	Estadístico	$p$
Precisión	ESEB	0.28 (0.25)	-1.69 (0.50)	0.80	0.000
	ESEM	-0.71 (0.23)	-1.16 (0.45)	0.81	0.000
	ESEA	-0.94 (0.24)	-0.28 (0.47)	0.86	0.000
Comprensión	ESEB	0.98 (0.25)	-0.29 (0.50)	0.82	0.000
	ESEM	-0.34 (0.23)	-1.34 (0.45)	0.89	0.000
	ESEA	-0.82 (0.24)	-0.84 (0.47)	0.83	0.000
Velocidad	ESEB	1.22 (0.25)	0.22 (0.50)	0.78	0.000
	ESEM	0.42 (0.23)	-1.23 (0.45)	0.89	0.000
	ESEA	-0.04 (0.24)	-1.53 (0.47)	0.89	0.000

La tabla 8 ofrece la interpretación de las puntuaciones escalares que ofrece la prueba ENI, para que se puedan comprender las medianas ofrecidas en las tablas 9 a 11.

Tabla 8

*Interpretación de las puntuaciones escalares de la ENI (Tomado de Ardila et al., 2007)*

Puntuación escalar	
13 – 19	Por arriba del promedio
8 – 12	Promedio
7	Promedio bajo
5 – 6	Bajo
1 – 4	Extremadamente bajo

Por su parte, la tabla 9 presenta las diferencias observadas en la prueba de precisión

de lectura y sus subpruebas, la tabla 10 presenta los datos para velocidad de lectura y sus subpruebas y la tabla 11 los de comprensión de lectura y sus subpruebas.

Se encontró que en las tres pruebas de lectura existen diferencias significativas entre estratos. Las mayores diferencias se encuentran entre el ESEM y ESEB y entre el ESEA y ESEB. También se hallaron diferencias significativas en las dimensiones de precisión y comprensión entre ESEA y ESEM. En cuanto a la precisión, se encontraron diferencias significativas en la precisión de sílabas, palabras y no palabras entre el ESEA y el ESEM con ESEB.

Tabla 9

*Diferencias significativas del ESE en las subpruebas y la prueba de precisión de lectura*

Subpruebas y pruebas	ESEB	ESEM	ESEA	ESE comparados	U	p
	Mdn	Mdn	Mdn			
Precisión Sílabas PE	10.0	11.0	11.0	ESEB-ESEM	15.3	0.000
				ESEM-ESEA	10.9	0.000
				ESEA-ESEB	13.3	0.000
Precisión Palabras PE	10.0	10.0	10.0	ESEB-ESEM	13.7	0.001
				ESEM-ESEA	10.3	0.001
				ESEA-ESEB	11.4	0.000
Precisión No Palabras PE	7.0	12.0	12.0	ESEB-ESEM	16.9	0.000
				ESEM-ESEA	9.8	0.049
				ESEA-ESEB	13.4	0.000
Precisión Oraciones PE	9.0	12.0	12.0	ESEB-ESEM	14.5	0.000
				ESEM-ESEA	9.3	0.277
				ESEA-ESEB	11.1	0.000
Precisión Palabras con Error PE	10.0	12.0	12.0	ESEB-ESEM	10.0	0.000
				ESEM-ESEA	7.7	0.488



Subpruebas y pruebas	ESEB	ESEM	ESEA	ESE comparados	U	p
	Mdn	Mdn	Mdn			
Precisión de lectura	9.0	75.0	75.0	ESEA-ESEB	7.9	0.000
				ESEB-ESEM	15.9	0.000
				ESEM-ESEA	9.9	0.034
				ESEA-ESEB	13.0	0.000

La tabla 10 destaca las diferencias encontradas entre la velocidad de voz alta y velocidad silenciosa entre ESEA y ESEM y entre ESEM y ESEB.

Tabla 10

*Diferencias significativas del ESE según U de Mann-Whitney en las subpruebas y la prueba de velocidad de lectura*

Subpruebas y pruebas	ESEB	ESEM	ESEA	ESE comparados	U	p
	Mdn	Mdn	Mdn			
Velocidad Voz Alta PE	7.0	10.0	10.0	ESEB-ESEM	11.1	0.000
				ESEM-ESEA	8.2	0.90
				ESEA-ESEB	8.9	0.000
Velocidad Silenciosa PE	7.0	9.0	10.0	ESEB-ESEM	10.9	0.000
				ESEM-ESEA	8.2	0.079
				ESEA-ESEB	8.5	0.000
Velocidad de lectura	16.0	50.0	50.0	ESEB-ESEM	11.3	0.000
				ESEM-ESEA	8.2	0.087
				ESEA-ESEB	9.0	0.000

En cuanto a la comprensión, la tabla 11 muestra que las mayores diferencias se encuentran entre el ESEA y ESEB.

Tabla 11

*Diferencias significativas del ESE según U de Mann-Whitney en las subpruebas y la*

*prueba de comprensión de lectura*

Subpruebas y pruebas	ESEB	ESEM	ESEA	ESE comparados	<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>			
				ESEB-ESEM	11.9	0.000
Comprensión Oraciones PE	7.0	11.0	12.0	ESEM-ESEA	8.9	0.003
				ESEA-ESEB	10.1	0.000
				ESEB-ESEM	10.3	0.000
Comprensión Voz Alta PE	8.5	14.0	14.0	ESEM-ESEA	7.6	0.630
				ESEA-ESEB	8.2	0.000
				ESEB-ESEM	11.0	0.000
Comprensión Silenciosa PE	7.0	10.0	10.0	ESEM-ESEA	8.0	0.228
				ESEA-ESEB	8.4	0.000
				ESEB-ESEM	11.8	0.000
Comprensión de lectura	16.0	63.0	84.0	ESEM-ESEA	8.4	0.036
				ESEA-ESEB	9.6	0.000

El anexo 2 ofrece el desempeño de los percentiles en las pruebas de lectura de la ENI.

A continuación, se detallará el análisis de los resultados presentados en este apartado.

## DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer si existen diferencias en el rendimiento de la lectura inicial en niños escolarizados de ESEB, ESEM y ESEA residentes en la ciudad de Cali, partiendo de la hipótesis de que existen diferencias entre el rendimiento lector de niños escolarizados de los mencionados estratos socioeconómicos. Los análisis realizados confirman esta hipótesis, al encontrar que el desempeño lector de niños de ESEB, ESEM y ESEA se diferencian en las pruebas de precisión y comprensión. En la dimensión de velocidad de lectura se observó que el ESEB se diferencia de los otros dos estratos. También es importante mencionar que los niños de todos los ESE puntuaron dentro de los rangos de puntuación esperada, considerándose su rendimiento promedio.

Probablemente, los bajos desempeños que presentan los niños de ESEB en relación con los otros dos estratos se relacionen con las actividades que realicen en sus principales contextos de actuación, como lo son el hogar, la escuela y la comunidad. Como mencionan la Alcaldía de Santiago de Cali (2014), Cadavid Ruiz (2008) y el DANE (2012a), las familias de ESEM y ESEA tienen más recursos económicos, los padres suelen tener nivel universitario de formación, lo que supone mayor riqueza léxica y gramatical para comunicarse. Además, sus condiciones de empleo, las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos, el mayor interés en su formación cultural y la propia salud psicológica de los niños favorece la mejor apropiación de la lectura. Por el contrario, los niños que crecen y se desarrollan en ESEB suelen tener menos recursos económicos para destinar para la lectura, además de que sus familias no suelen mostrar interés en que sus hijos y ellos mismos dediquen tiempo a esta actividad (Alcaldía de Santiago de Cali, 2014; Córdoba et al., 2013; DANE, 2012b).

Las diferencias observadas entre ESEB y los otros dos estratos llevan a considerar la importancia de que los niños de bajos recursos socioeconómicos puedan acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje de la lectura que niños de ESEM y ESEA. Particularmente, se sugiere apuntar a las mayores diferencias que reporta la literatura científica en cuanto a las variables socioculturales asociadas a la lectura. La primera, buscar la forma de desarrollar hábitos de lectura, desde temprana edad. Si bien los niños de ESEM y ESEA suelen desarrollar estos hábitos en su contexto familiar, hay la necesidad de generar alternativas para los niños que crecen en ESEB, ya que la temprana exposición a la lectura, como la lectura de cuentos por parte de un adulto, aumenta el vocabulario del niño y mejora sus habilidades de relato con el tiempo (Wolf, 2011). Cuando el niño crece y adquiere la lectura, la presencia de hábitos de lectura favorece otras habilidades cognitivas como la redacción y ortografía, el espíritu crítico y el razonamiento verbal, así como amplía el conocimiento de aspectos educativos, sociales y culturales (Wolf, 2011). De allí, que sean tan importante pensar cómo ofrecer esta oportunidad de aprendizaje a los niños de ESEB desde temprana edad.

La segunda, se sugiere que apunte a las expectativas educativas de los padres de niños de ESEB, puesto que se ha comprobado que los niños mejoran su rendimiento lector y académico cuando sus padres comunican y comparten con sus hijos, las expectativas que tienen sobre su futuro académico y laboral (Cadavid, 2008). Para alcanzar este objetivo se propone realizar talleres de formación para padres, en los que se concientice de su papel en la formación académica de sus hijos, así como se les involucre y motive para trabajar con sus hijos en la adquisición de la lectura, ya que este aprendizaje soporta, en gran parte, la adquisición de los conocimientos que conforman la formación académica básica y laboral de niños, que en el futuro se convertirán en adultos.

Otro hallazgo importante de este trabajo fue que los niños presentaron diferentes perfiles lectores, según el ESE al que pertenecían sus familias. La variedad de perfiles lectores observados, por cada ESE, sugiere que las dimensiones de precisión, comprensión y velocidad de lectura se apropian a su propio ritmo. Por ello, que se encuentren perfiles lectores donde una dimensión se encuentra en nivel

promedio y otras en nivel bajo. Por ejemplo, el perfil lector más común de los niños de ESEB es un nivel bajo en comprensión, velocidad y precisión de lectura (ver tabla 4), mientras que la mayoría de niños de ESEM y ESEA presentan perfiles lectores con desempeños medios y altos en las tres dimensiones de la lectura (ver tablas 5 y 6).

En este orden de ideas, es importante recordar que la dimensión de comprensión lectora es una medida de la ruta semántica de la lectura inicial, mientras que las dimensiones de precisión y velocidad de su ruta fonológica. Cuando se analizan los perfiles de lectura más comunes para cada ESE, destaca que los desempeños de los niños de ESEA y el ESEM obtienen mejores puntajes en la precisión y comprensión de lectura que en la velocidad. Esto supone que estos niños logran un buen rendimiento en ambas rutas de la lectura inicial. De ahí que, su perfil lector sugiera que para ganar la misma pericia en velocidad necesitan automatizar el trabajo de estas dos rutas y esto solo se logra con entrenamiento, por tanto, se esperaría que con más años de práctica logren uniformar su desempeño en las tres dimensiones de la lectura inicial.

Entre tanto, la mayoría de los desempeños de los niños de ESEB presentan un rendimiento bajo en las dos rutas de la lectura inicial. De acuerdo con los hallazgos de Córdoba et al. (2013, 2015), los niños de ESEB suelen presentar bajas puntuaciones en lectura inicial porque no hay apoyo por parte de los padres para que adquieran desempeños óptimos de este aprendizaje escolar. Estas mismas autoras sugieren que el poco léxico que emplean para comunicarse con sus hijos, así como su poco interés por la lectura, podrían ser algunas de las razones para explicar las diferencias entre los niños de ESEB y los otros dos estratos. De acuerdo a las variables estudiadas en este trabajo, a las anteriores razones también se tendrían que sumar las condiciones de vida asociadas al ESE de las familias, como sus ingresos y gastos en educación y en cultura escrita, por ejemplo.

En este sentido, pareciera ser que existen variedad de razones por las que los desempeños lectores de los niños de ESEB se diferenciaron de los otros dos estratos en las tres pruebas de lectura. Primero, la consolidación de los aprendizajes de la

lectura inicial dependen del proceso personal del desarrollo de cada niño, y en el que influyen variables como la economía de la familia, el tipo de colegio que sus familias pueden proveerles, así como las actividades comunitarias que les ofrezcan (Alcaldía de Santiago de Cali, 2014; Bronfenbrenner, 1987; Cardona Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013; Córdoba et al., 2013, 2015; Giraldo y Mera, 2000; Moreno, 2001; Moreno, 2002; Piacente et al., 2006; Silveira, 2013). Segundo, y de acuerdo con Cardona Cardona y Cadavid-Ruiz (2013) y Córdoba et al. (2013, 2015), la adquisición de la lectura se ve limitada en los niños de ESEB al no contar con riqueza verbal que fortalezca su ruta semántica, pues sus padres suelen presentar un léxico limitado y un interés bajo por la lectura lúdica. Tercero, son niños que asisten a colegios públicos. En Colombia, en estos colegios se les enseña a leer, no obstante, no suelen contar con la riqueza de medios que poseen los colegios privados, de modo que no cuentan con refuerzos suficientes para ofrecer un aprendizaje de la lectura inicial ajustado a los recursos cognitivos y necesidades de cada niño, como suele observarse más frecuentemente en colegios privados (Ley 115 de febrero 8 de 1994). Cuarto, los niños de ESEB tampoco suelen asistir a eventos culturales ofrecidos por la comunidad (Córdoba et al., 2013; Pérez, 2004). Esto supone menos oportunidades sociales para aumentar y consolidar sus conocimientos del mundo, lo que ayuda a mejorar la ruta semántica de la lectura inicial.

Por su parte, llamó la atención que los niños de ESEM y ESEA solo se diferenciaron en las dimensiones de precisión y comprensión de la lectura inicial. Si bien sus desempeños son similares, lo que los diferencia es la magnitud de las diferencias entre niños, siendo más amplios en ESEM. Este hallazgo sugiere que aunque la vida familiar y los colegios de los niños de estos dos estratos son más similares entre sí, existen diferencias que se reflejan en la manera como aprenden a leer. Entre la información que otros estudios ofrecen para explicar esta diferencia, se encuentran los estudios de Gil (2007) y Moreno (2001), quienes sugieren que las posibles diferencias observadas en el rendimiento lector de niños de ESEM y ESEA se encuentren en su grado de participación en actividades cotidianas y culturales de diversa índole, así como las expectativas de sus padres sobre la formación académica y riqueza cultural de sus hijos. Por supuesto, se considera que la diferencia en la

adquisición de la lectura inicial de los niños de ESEM y ESEA también pueda explicarse por los diferentes recursos pedagógicos y tecnológicos que ofrecen los colegios privados a los que asisten cada grupo de niños.

Por otra parte, si bien es cierto que se esperaba encontrar una mayor independencia entre las dimensiones que miden las rutas semántica y fonológica de la lectura inicial, los resultados de este trabajo no apoyan esta suposición, sugiriendo que ambas rutas se desarrollan conjuntamente, posibilitando el avance de los niños en su aprendizaje y dominio de la lectura. En este aspecto, también resultó llamativo que la precisión y velocidad de lectura, ambas medidas de la ruta fonológica de la lectura inicial no presentaran el mismo patrón de rendimiento. Este resultado sugiere que para lograr que ambas dimensiones alcancen un mismo nivel de pericia se necesita haber aprendido e interiorizado apropiadamente las reglas de conversión grafema-fonema, que soportan la dimensión de precisión de lectura, y una vez, automatizadas estas reglas, mejorar en su velocidad de uso, siendo esto último la expresión de la velocidad de lectura.

Si bien es cierto que los hallazgos de este estudio suponen un aporte empírico sobre la relación entre adquisición de la lectura inicial y SES en niños escolarizados en Cali, también es cierto que este estudio mostró como limitación el uso del tipo de colegio como única variable para definir el SES de los niños participantes. Como señala la literatura científica sobre el tema, además de la escuela también es importante considerar el contexto familiar y comunitario. Futuros estudios deberían considerar otras formas de conformación de las submuestras por ESE, diferente al tipo de colegio al que asisten los niños, de forma que sea más precisa la representación de niños por ESE.

Futuras investigaciones podrían apuntar a mejorar los resultados encontrados en esta investigación, al recoger información directa sobre la familia de los niños, para conocer cómo interactúan alrededor del aprendizaje inicial de la lectura. Además, se sugiere enfatizar en las relaciones entre condiciones socio-culturales y lectura inicial, pues poco se conoce sobre cómo influye la primera en la segunda, cuando sí se tiene

información suficiente de que estas condiciones socio-culturales sí influyen en el manejo de la lectura que plantean los modelos de comprensión de textos.



## CONCLUSIONES

- El rendimiento en pruebas de lectura inicial de todos los participantes se ubicó dentro del rango promedio esperado para sus edades y nivel escolar.
- Sí existen diferencias en el rendimiento de la lectura inicial de niños escolarizados de ESEB, ESEM y ESEA residentes de la ciudad de Cali. Estas diferencias se encontraron en las tres dimensiones de la lectura (precisión, velocidad y comprensión).
- Los niños de ESEB fueron el grupo de participantes que presentó las puntuaciones más bajas en lectura inicial y quienes más se diferenciaron de los niños pertenecientes a los otros dos estratos.
- Los niños presentaron diferentes perfiles de lectura, sugiriendo que no todos los niños adquieren la lectura inicial de la misma manera y al mismo ritmo de aprendizaje. Además, estos perfiles fueron propios para cada ESE, lo que sugiere que condiciones socioculturales asociadas a cada ESE marca cómo los niños aprenden a leer.

## REFERENCIAS

- Aguilar-Villagrán, M., Navarro- Guzmán, J. I., Menacho-Jiménez, I., Alcance-Cuevas, C., Marchena-Consejero, E., Olivier, P. R. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22 (3), 436-442. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3749.pdf>
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2005). PLON-R prueba de lenguaje oral navarra – revisada. Manual 2º edición. Madrid: tea ediciones, S.A. Recuperado de [http://www.academia.edu/8101460/Plon\\_1\\_manual](http://www.academia.edu/8101460/Plon_1_manual)
- Alcaldía de Santiago de Cali. (2014). Cali en cifras 2013. Recuperado en [http://planeacion.cali.gov.co/Publicaciones/Cali\\_en\\_Cifras/Caliencifras2013.pdf](http://planeacion.cali.gov.co/Publicaciones/Cali_en_Cifras/Caliencifras2013.pdf)
- Arán, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados variables predictoras y mediadoras. *Psykhe*, 21 (1), 3 – 20. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v21n1/art01.pdf>
- Ardila, A., Matute E., Ostrosky, F. y Rosselli, M. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI)*. Manual Técnico y Aplicado. México, D.F.: Manual Moderno.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós.
- Bruner, J. (2009). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva / Jerome Bruner. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Cadavid Ruiz, N. (2008). *Neuropsicología de la construcción de la función ejecutiva*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22522/1/DPBPMCC\\_neuropsicologiaconstruccion.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22522/1/DPBPMCC_neuropsicologiaconstruccion.pdf)
- Cardona Cardona, M. I. y Cadavid-Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 30 (2), 257 – 275.
- Castles, A. y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Revista Cognition*, 91 (1), 77 - 111. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027703001641>
- Congreso de Colombia. (2012). Ley estatutaria 1581.
- Córdoba, E. M., Quijano, M. C. y Cadavid-Ruiz, N. (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *Revista CES Psicología*, 6 (2), 53 - 65. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2546>
- Córdoba, E. M., Quijano, M. C. y Cadavid-Ruiz, N. (2015). Hábitos y expectativas lectoras de padres de niños con dificultades lectoras. *Revista CES Psicología*, 8 (2), 31 – 46. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3207/2435>
- Cuetos, F. Rodríguez, B. Ruano E. y Arribas D. (2014). PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada. 5º edición. Madrid.: Tea ediciones. Recuperado de [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto\\_PROLEC-R\\_manual.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto_PROLEC-R_manual.pdf)
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 12 (45), 71-84.

- Cuetos, F. (2001). El sistema de procesamiento lingüístico. En *Evaluación y rehabilitación de las afasias: aproximación cognitiva* (pp.19-59). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2012a). *Boletín de prensa: módulo de hábitos de lectura, consumo de libros y asistencia a bibliotecas*. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/BoletinReModHabitosLect\\_V2\\_30-04-13.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/BoletinReModHabitosLect_V2_30-04-13.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2012b). 1. *¿Cuántos y cuáles son los estratos en los que se pueden clasificar las viviendas y/o los predios rurales?*. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas\\_frecuentes\\_estratificacion.pdf](http://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2014a). Comunicado de prensa. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultural-gobierno-alias/consumo-cultural>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2014b). Anexos 5 a 11 años. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/educacion-cultural-gobierno-alias/consumo-cultural>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2015). Censo 2005: recreación y cultura 2005 – 2014. Recuperado de [http://www.cali.gov.co/publicaciones/cali\\_en\\_cifras\\_planeacion\\_pub](http://www.cali.gov.co/publicaciones/cali_en_cifras_planeacion_pub)
- Diuk, B., Borzone, A. M., Sánchez, V. y Ferroni, M. (2009). La adquisición de conocimiento ortográfico en niños de 1er a 3er año de educación básica. *Psyche*, 18 (1), 61-71.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific studies of reading*, 9 (2), 167 – 188.

- Esteves, S. (2006). El español, una lengua transparente. [Web blog]. Recuperado de <http://www.lectografia.com.ar/espanol.html>
- Fernández, V., García, M. y Prieto, J. (1999). Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales. *Revista de educación*, 320, 379 – 390. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre320/re3201807982.pdf?documentId=0901e72b8127086d>
- Ferreiro, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y aprendizaje*, 89, 25 – 37.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de educación*, 350, 301 – 322. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_13.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf)
- Giraldo, L. y Mera, R. (2000). Clima social escolar; percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31 (1), 23 – 27. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/6918/1/Clima%20social%20escolar.pdf>
- González, M. J. Martín, I. y Delgado, M. (2012). Teaching literacy and decreased risk of learning disabilities. *Revista de psicodidáctica*, 17 (2), 253 – 268.
- Hernández, R. S., Fernández, C. C., y Baptista, P. L., (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013a). *Presentación de exámenes: Acerca de las evaluaciones del ICFES*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013b). *Presentación de exámenes: objetivo*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber/objetivo>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2013c). *Guía PRUEBAS SABER 3o., 5o. y 9o. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012* (2006). Recuperado de [http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc\\_view/328-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2012-pruebas-saber-3-5-y-9?Itemid=](http://www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/328-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2012-pruebas-saber-3-5-y-9?Itemid=)

Jaichenco, V. y Wilson, M. (2013). El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*, 30 (1), 85 – 99. Recuperado de <http://bdbib.javerianacali.edu.co:2075/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3146ba68-b951-4774-a582-980cc4bc6041%40sessionmgr15yvid=5yhid=20>

Jiménez, J. E. y O`shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la investigación a la práctica educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 45, 5 – 25. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)

Martínez Giménez, R. M. (2015). *La lectura en educación primaria: una aproximación* (Trabajo fin de grado). Universidad de Jaén, España. Recuperado de [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1432/1/TFG\\_MartinezGimenez,RitaM aria.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1432/1/TFG_MartinezGimenez,RitaM aria.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2013). PISA 2012: retos y avances para Colombia. La calidad continúa siendo la principal prioridad. Centro virtual de noticias de la educación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-336001.html>

Ministerio de Salud. (1993). Resolución 008430. República de Colombia.

- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177 – 196. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209694>
- Moreno, E. (2002). La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores. *Portularia* 2, 309 – 324. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/130>
- Moya, T. González, M. J. y Delgado, M. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del test de evaluación del rendimiento académico (TERA). *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (2), 279- 290. Recuperado de [file:///D:/Downloads/Descripci%C3%B3n%20y%20Propiedades%20Psicom%C3%A9tricas%20del%20Test%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20del%20Rendimiento%20Acad%C3%A9mico%20\(TERA\)%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Descripci%C3%B3n%20y%20Propiedades%20Psicom%C3%A9tricas%20del%20Test%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20del%20Rendimiento%20Acad%C3%A9mico%20(TERA)%20(1).pdf)
- Navarro, J. J. y Mora, J. (2012). Dynamic Assessment of Reading Difficulties. *Revista de psicodidáctica*, 17 (1), 27 – 50. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1120>
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 71 – 88. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Piacente, T., Marder, S. Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizado hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *RIDEP*, 21 (1), 61 – 88. Recuperado de [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R21/R214.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R21/R214.pdf)
- Puche, R., Ordoñez, O., Correa, M., Orozco, M. y Otálora, Y. (2003). El niño lector y escritor. En *El niño: científico, lector y escritor, matemático* (pp. 75 - 132). Santiago de Cali: artes gráficas del valle editores impresores Ltda.

- Puente, A. (2001). Neuropsicología de la lectura. Recuperado de [http://www.fnc.org.ar/pdfs/puente\\_3.pdf](http://www.fnc.org.ar/pdfs/puente_3.pdf)
- Querejeta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños. *Orientación y sociedad*, 10, 1 – 24. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4759/pr.4759.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4759/pr.4759.pdf)
- Real Academia Española. (2010). *Alfabeta*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=alfabeta>
- Reyes, C., Lewis, S. y Peña, M. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de siete años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 37 – 49.
- Rodríguez, C., Boer, M., Jiménez, J. E. y Jong, P. F. (2015). Developmental changes in the relations between RAN, phonological Awareness, and Reading in spanish children. *Scientific studies of Reading 00:1* (16), 1 – 16.
- Rosselli, M, Matute E. y Ardila, A., (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista De Neurología*, 42 (4), 202 - 210. Recuperado de <http://www.revneurolog.com/sec/resumen.php?id=2005272>
- Rosselli, M., Matute E. y Ardila, A. (2010a). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Neuropsicología infantil: historia, conceptos y objetivos. México D.F.: Manual Moderno.
- Rosselli, M., Matute E. y Ardila, A. (2010b). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. Trastorno de la lectura. México D.F.: Manual Moderno.
- Salsa, A. y Peralta, O., (2009). La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. *Infancia y aprendizaje*, 32 (1), 37 - 49.



- Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4 (19), 105 – 113.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2008). Enseñanza de la lectura. Principios del método de enseñanza de la lectura. México: Trillas.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 42 – 46.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, 5 – 13.
- Unesco. (s.f). Participación social. Recuperado de <http://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Participacion%20Social.pdf>
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar*, 9, 19 – 34. Recuperado de [file:///D:/Downloads/462-1515-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/462-1515-1-PB%20(1).pdf)
- Wertsch, J. V. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. España: Paidós.
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69 (3), 848 – 872.
- Wolf, C. (2011). El beneficio encubierto de leer. *Mente y cerebro* 47, 36 – 43.

## ANEXOS

### Anexo 1

*Ejemplo del modelo de carta participación empleado en la investigación original*



Cali, 10 de mayo de 2011

Estimados Padres:

El **Colegio Bennett** fiel a su compromiso de mejorar día a día los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje quiere participar en la validación de una prueba de lectura para Colombia, que adelanta la línea de investigación de Neurociencias y Neuropsicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (PUJ-Cali), a niños entre los 5 y 9 años.

Nos complace comunicarle que su hijo/a **NOMBRE DEL NIÑO/A** está participando en este proyecto, que será realizado por psicólogos de la PUJ-Cali, en las instalaciones del colegio, en un tiempo aproximado de 25 minutos, bajo la supervisión de sus directivas.

Cualquier información adicional que desee recibir de la mencionada propuesta, estaremos gustosos en atenderlos a través de la Vice-rectoría Pedagógica del colegio y de la psicóloga Natalia Cadavid de la PUJ-Cali.

Agradecemos su colaboración, pues sin ella este plan de mejoramiento no sería posible.

Muy cordialmente,

**Olga Lucia Hoyos LL.**  
Vice-rectora pedagógica  
Colegio Bennett.

**Natalia Cadavid Ruiz, Ps., PhD.**  
Pontificia Universidad Javeriana de Cali  
Tel. 3218200 Ext. 8031  
[ncadavid@javerianacali.edu.co](mailto:ncadavid@javerianacali.edu.co)

## Anexo 2

### *Puntuaciones escalares de los niños*

Las siguientes tablas presentan información del desempeño lector de los niños participantes, por ESE, en las diferentes subpruebas empleadas para dar cuenta de la precisión, la comprensión y la velocidad de lectura. Estos datos se reportan en la puntuación escalar ofrecida por la batería ENI; para su comprensión, tenga en cuenta la interpretación que ofrece la tabla 8, ubicada en la sección de resultados.

Tabla 12

*Tabla de descriptivos de los desempeños de los participantes en las tres dimensiones de la lectura del ESEB*

	Precisión Sílabas PE	Precisión Palabras PE	Precisión No Palabras PE	Precisión Oraciones PE	Precisión Palabras con Error PE
<i>M (DE)</i>	8.9 (2.7)	8.8 (3.0)	8.1 (3.2)	9.1 (3.2)	8.2 (5.1)
<i>Min</i>	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
<i>Máx</i>	14.0	18.0	15.0	13.0	15.0

	Comprensión Oraciones PE	Comprensión Voz Alta PE	Comprensión Silenciosa PE
<i>M (DE)</i>	7.5 (3.2)	9.7 (4.4)	7.8 (2.6)
<i>Min</i>	1.0	3.0	4.0
<i>Max</i>	14.0	16.0	15.0

	Velocidad Voz Alta PE	Velocidad Silenciosa PE
<i>M (DE)</i>	6.7 (4.3)	8.0 (2.7)
<i>Min</i>	1.0	1.0
<i>Max</i>	16.0	16.0

Tabla 13

*Tabla de descriptivos de los desempeños de los participantes en las tres dimensiones de la lectura del ESEM*

	Precisión Sílabas PE	Precisión Palabras PE	Precisión No Palabras PE	Precisión Oraciones PE	Precisión Palabras con Error PE
<i>M (DE)</i>	10.4 (2.3)	10.1 (2.0)	10.6 (2.4)	10.5 (2.7)	10.3 (4.3)
<i>Min</i>	3.0	5.0	3.0	1.0	1.0
<i>Max</i>	19.0	19.0	15.0	17.0	15.0

	Comprensión Oraciones PE	Comprensión Voz Alta PE	Comprensión Silenciosa PE
<i>M (DE)</i>	10.3 (2.6)	12.1 (3.9)	9.7 (2.9)
<i>Min</i>	1.0	3.0	4.0
<i>Max</i>	15.0	16.0	19.0

	Velocidad Voz Alta PE	Velocidad Silenciosa PE
<i>M (DE)</i>	10.0 (3.3)	9.7 (2.3)
<i>Min</i>	5.0	6.0
<i>Max</i>	17.0	18.0

Tabla 14

*Tabla de descriptivos de los desempeños de los participantes en las tres dimensiones de la lectura del ESEA*

	Precisión Sílabas PE	Precisión Palabras PE	Precisión No Palabras PE	Precisión Oraciones PE	Precisión Palabras con Error PE
<i>M (DE)</i>	11.6 (2.3)	10.9 (2.8)	11.3 (2.3)	11.0 (11.0)	10.9 (3.7)
<i>Min</i>	1.0	1.0	1.0	3.0	1.0
<i>Max</i>	19.0	19.0	19.0	19.0	15.0

	Comprensión Oraciones PE	Comprensión Voz Alta PE	Comprensión Silenciosa PE
<i>M (DE)</i>	11.3 (2.1)	12.5 (3.3)	10.2 (3.7)
<i>Min</i>	4.0	3.0	4.0
<i>Max</i>	15.0	16.0	19.0

	Velocidad Voz Alta PE	Velocidad Silenciosa PE
<i>M (DE)</i>	10.9 (3.7)	10.2 (2.7)
<i>Min</i>	5.0	6.0
<i>Max</i>	19.0	18.0