

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIONAL
VOL. 9

El "efecto lectura inicial" y rendimiento escolar básico"
(separata)
1 9 9 4

*Luis Bravo Valdivieso
Jaime Bermeosolo Bertrán,
Arturo Pinto Guevara
Enrique Oyarzo González*

EL "EFECTO LECTURA INICIAL Y RENDIMIENTO ESCOLAR BÁSICO *

*Luis Bravo Valdivieso, Jaime Bermeosolo Bertrán,
Arturo Pinto Guevara y Enrique Oyarzo González.*

ABSTRACT

Initial reading effect and primary school performance.

This paper analyses the effect of efficiency in initial reading and severe reading retardation on later primary school performance. The study is a part of a follow-up research carried out between 1988 and 1993 in ten complete second-grade classes belonging to five low SES municipal schools. The main hypothesis was that the weight of reading level in second and third grades persists on later school performance, reading level and class promotion. Results favoured these predictions confirming those obtained in other follow-up studies. Persistence of the initial effect shows that in a significant group of children intra-individual variables are plainly more determinant for school progress than the weight due to educational interventions. Differences between subgroups (fast or low starters in reading; children making progress or not) are examined.

INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza el efecto de la lectura inicial y del retardo lector severo, sobre el rendimiento escolar en educación básica. Forma parte de una investigación de seguimiento efectuada entre 1988 y 1993, de diez cursos completos de segundo año básico, pertenecientes a cinco escuelas municipales, de niños provenientes de estrato socioeconómico bajo. La hipótesis principal de esta investigación es que el peso del nivel lector de segundo y tercer años básico, persiste sobre el rendimiento posterior (notas), la lectura y la promoción de cursos.

* Investigación efectuada con financiamiento FONDECYT W0696/91 y aporte DIUC. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación. Departamento de Educación Especial. Casilla 114-D. Santiago de Chile.

LA LECTURA INICIAL EN LAS INVESTIGACIONES DE SEGUIMIENTO

Un estudio de seguimiento de veinte años de duración, desde el Jardín Infantil, publicado por Kraus en 1973, mostró que la variable más predictiva tanto sobre el rendimiento escolar, en lectura y matemáticas, como sobre el CI, fue el rendimiento en lectura, cuando los niños cursaban tercer año básico. El logro en lectura a esa edad apareció como el índice individual de mayor predictividad para el devenir escolar.

Otros seguimientos realizados por distintos investigadores han confirmado esta tendencia, lo cual tiene fuertes implicancias psicopedagógicas, pues muestra que las variables psicológicas que determinan el éxito en el aprendizaje de la lectura inicial tienen una trascendencia mucho mayor de lo esperado. Sobre todo, si se toma en consideración que las diversas investigaciones se han efectuado en distintos países y en diferentes medios socio-culturales y escolares, donde las metodologías de enseñanza de la lectura no han sido las mismas.

En la etapa actual de la investigación sobre las dificultades del aprendizaje de la lectura los estudios longitudinales han adquirido especial relevancia, tanto por su cantidad como por lo interesante de sus resultados. Este interés se centra en que muchos de ellos han encontrado que estas dificultades, se mantienen por un largo plazo, con consecuencias en los años posteriores de la educación básica y media. (Miles, 1986; De Fries, 1983 y 1988; Jansky, Hoffman, Layton y Sugar, 1989; Badian, McAnulty, Duffy y Als, 1990; Baker, Decker y De Fries, 1984; Spreen, 1982; Johnson, 1988; Schonaut y Satz, 1983; Horn, 1983; Finucci, Gottfredson y Childs, 1985; Frauenheim y Haeckel, 1983; y Forell y Hood, 1985).

Entre las investigaciones longitudinales, Badian (1988) publicó los resultados de un seguimiento de 116 niños efectuado entre Kindergarten y 9^o año. Durante esos años se mantuvo una prevalencia de 10.5% de retardados lectores. Este grupo tuvo un descenso progresivo en su rendimiento, a pesar de haber sido identificado tempranamente y de haber recibido un tratamiento oportuno. Otro grupo en cambio, formado por el 25% de los sujetos considerados de alto riesgo en la etapa inicial, respondió favorablemente al tratamiento, alcanzando un rendimiento normal en el 8^o año. La diferencia en el progreso dependió del CI, del nivel socioeconómico, de antecedentes familiares y del desarrollo de algunos procesos verbales. Badian (1988) estima que es menos difícil pronosticar cuáles niños serán buenos lectores, que los que tendrán trastornos disléxicos.

Butlery colaboradores (1985), en otro seguimiento de 7 años, mostraron que los procesos psicolingüísticos evaluados a nivel pre escolar fueron las variables más predictivas del aprendizaje de la lectura inicial, y que la lectura temprana, evaluada entre 11^o y 31^o años, era, a su vez, el mejor predictor del rendimiento en los años posteriores.

Por otra parte, De Fries (1988), señala que el retardo lector inicial perdura hasta la vida adulta y muestra que los niños con retardo lector se mantuvieron a la zaga de los lectores normales. Las deficiencias lectoras de la infancia aparecieron altamente predictivas de dificultades lectoras posteriores.

Un seguimiento efectuado durante los ocho años de educación básica en varias escuelas chilenas, de distinto nivel socio cultural, señaló que el rendimiento en lectura durante los años iniciales fue una de las variables con mayor incidencia en las repitencias de curso (Bravo y Morales, 1983).

Otro seguimiento efectuado en Chile durante 4 años, de dos grupos de niños -uno disléxico y otro lector normal- de edades iniciales entre 7 y 8 años, de nivel socioeconómico bajo, mostró que la mayor predictividad del rendimiento final en comprensión lectora, para el grupo disléxico, lo tuvo el nivel de descodificación que tenían en el primer año del seguimiento. Los niños cuyas dificultades lectoras iniciales eran leves y tuvieron un umbral suficiente de decodificación, pudieron durante el seguimiento, en combinación con otros procesos perceptivos y psicolingüísticos, alcanzar un mejor nivel de lectura comprensiva. Además, se observó que el grupo disléxico tuvo mayor variabilidad en el rendimiento que el grupo de lectores normales. (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Céspedes, 1987; Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1987).

Una conclusión global que se puede obtener de la mayor parte de estas investigaciones longitudinales, es que sus resultados no han sido muy optimistas en cuanto al futuro escolar de los niños que presentan dificultades severas en el aprendizaje inicial de la lectura, a pesar de los tratamientos especializados. Como un ejemplo de esta afirmación, Aaron y Phillips (1987), describen un estudio de seguimiento efectuado durante diez años, de sujetos disléxicos pertenecientes a un «college», con edades comprendidas entre los 17 y 32 años. Todos presentaban inseguridad y lentitud para leer, lectura con errores específicos, dificultades para decodificar y problemas con el dictado y con la sintaxis.

Estos resultados, provenientes de muy diversas investigaciones, conducen a la hipótesis previamente enunciada en este artículo, acerca de la trascendencia escolar del "**efecto lectura inicial**".

La relación entre la lectura inicial y el rendimiento en otras áreas, también en matemáticas, depende en un grado significativo del logro alcanzado en adquirir las destrezas iniciales para decodificar y para encontrar el significado de un texto simple.

Los niños con un retardo severo en estas habilidades tienden a persistir en sus dificultades. Este efecto se manifiesta en el rendimiento escolar global, en el rendimiento en lectura y en la promoción de curso y es independiente del CI.

LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación consiste en un seguimiento iniciado en 1988, desde segundo año básico, de los niños componentes de diez cursos. En ese momento se efectuó una evaluación del nivel lector, del nivel intelectual y de algunas habilidades verbales. En 1989, cuando cursaban tercer año básico, se realizó una intervención pedagógica experimental a nivel de los cursos, destinada a mejorar las estrategias de aprendizaje. (Pinto y Oyarzo, 1992)

En 1992 se efectuó un tratamiento especializado para los niños que persistían en el retardo lector. El número de sujetos que formaba parte del seguimiento fue inicialmente de 228, disminuyendo en un tercio a comienzos del año escolar 1993, debido principalmente a migración escolar.

PROCEDIMIENTO

El grupo total fue evaluado varias veces durante el seguimiento con pruebas individuales y colectivas. Además se consignaron las notas obtenidas en 1991 y 1992 en castellano, matemática y promedio general, junto con las repitencias de curso ocurridas en este período.

La evolución de los niños se estudió a partir del resultado que obtuvieron en lectura inicial de decodificación, de acuerdo con los percentiles en el test TEDE. El grupo total fue dividido en 5 rangos de aprendizaje lector. Idénticos rangos se determinaron con los resultados de una segunda evaluación, efectuada con el mismo test, al año siguiente después de la intervención psicopedagógica experimental, con el objetivo de determinar cuáles fueron los niños que mejoraron su rendimiento y cuales persistieron con retardo lector severo

El rendimiento en lectura fue reevaluado en los años siguientes mediante pruebas de comprensión lectora silenciosa, lo que permitió comparar el rendimiento inicial con el obtenido en las pruebas sucesivas (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, en publicación, 1993).

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Para comparar los subgrupos con diferentes niveles de aprendizaje de la lectura se calcularon las varianzas de las pruebas sucesivas de comprensión lectora silenciosa (CLS), entre 5 subgrupos con diferente rango lector (Ver tabla). También se hicieron cálculos de diferencias de promedios entre los niños que progresaron y los que mantuvieron el retardo lector.

Para estudiar la preclividad de las variables iniciales sobre el rendimiento final en comprensión lectora y en notas, se calcularon correlaciones múltiples y regresión, teniendo como variable dependiente el rendimiento final en lectura y en notas.

INSTRUMENTOS:

Para evaluar la decodificación y lectura inicial se utilizó el test TEDE (Condemarín y Blomquist, 1970). Fue administrado dos veces (1988 y 1989). Este test evalúa el logro en los procesos iniciales de decodificación de letras, sílabas directas e indirectas, palabras y pseudo palabras simples.

La Compresión Lectora Silenciosa (CLS) se evaluó mediante la Prueba Interamericana de Lectura (St. Mary University, San Antonio, Texas, 1962), que comprende 5 niveles, según la edad y curso. Cada nivel tiene dos escalas paralelas, una de pretest y otra de postest. Su aplicación es colectiva. Cada prueba comprende una escala de nivel de lectura comprensiva, otra de velocidad lectora y una tercera de vocabulario leído. Se utilizaron el nivel 1 (CLS-1) como pretest, en la evaluación inicial, y como postest de la intervención pedagógica; el nivel 2 (CLS-2), pre y postest y el nivel 3 pretest (CLS-3). Los resultados de los diferentes niveles se homogeneizaron mediante el puntaje estandarizado T, para poder compararlos.

También se evaluó la Inteligencia no verbal mediante la prueba colectiva de «Mosaico» de Gille, en su adaptación chilena.

Los procesos decodificación fonética fueron evaluados en el primero y segundo año, mediante dos pruebas experimentales, una de lectura de pseudo-palabras (L ps-p), que consistió en la presentación escrita de una serie de 16 palabras aparentes, pronunciables, pero sin significado en idioma castellano. La otra prueba de "Inversión oral" de series de fonemas, (INV) consistió en hacer escuchar y luego repetir, en sentido inverso, sílabas compuestas de tres letras (mil=lim; rap=par).

Los objetivos y el contenido de estas pruebas han sido descritos y utilizados con anterioridad en otras investigaciones, y muestran alta correlación con la comprensión lectora. (Bravo, Bermeosolo y Pinto 1992).

RESULTADOS

La evolución del grupo total en lectura inicial entre el pretest inicial y el postest efectuado al año siguiente, fue como sigue:

TABLA N° 1

Evolución en lectura inicial durante el primer año

%	Rangos	Percentil	N	%	N	
		R.I. Severo	2- 21	150	68	64
	R.I. Moderado	22- 31	14	6	28	13
	R.I. Leve	32- 51	19	9	44	20
	Lector normal	52- 61	14	6	40	18
	Lector diestro	62-100	25	11	47	21
	TOTAL		233		223	
	Promedio en lectura inicial		21,35		42,75	
	Desviación		26,10		28,10	

Al inicio del seguimiento, el **68%** del grupo total de segundo año básico, tenía un serio retardo lector en la decodificación de letras, sílabas y palabras (Grupo de Retardo lector severo: **RLS**). Por otra parte, el **17%** de los niños podían considerarse lectores normales o diestros (**L.N.** y **L.D.**)

En el retest, 64 sujetos (**28,7%**) aparecían en el rango inferior de RLS. Los niños con rango lector normal o superior aumentaron a **39%**.

Este deficiente rendimiento en lectura inicial de un alto porcentaje de niños puede explicarse, en parte, por el nivel socio económico de los niños y de sus escuelas, donde el aprendizaje en lectura es especialmente insatisfactorio.

El seguimiento entre los años 1989 y 1992, evaluado con los diferentes niveles del test de Comprensión Lectora Silenciosa (**CLS**), mostró que el subgrupo con mayor retardo lector mantuvo sus diferencias con los demás. Las comparaciones sucesivas indicaron que las diferencias en lectura entre los retardados lectores severos iniciales (N=150) y los otros subgrupos se mantenían, a pesar de que 86 niños con **RLS** inicial superaron en ese lapso su desfase en decodificación

Las varianzas entre subgrupos, y las diferencias del subgrupo RLS inicial, fueron significativas en todas las comparaciones: ANOVA: **CLS-2 pretest**: F= 13,718, p<0.000, g.I.= 4,217; **CLS-2 posttest**: F= 8,969, p<0.000, g1=4,217; **CLS-3 pretest**: F=11.155; p<0.000, g1=4,168.

Estas en CLS entre los distintos subgrupos, confirman *la influencia del logro en lectura sobre los resultados de las evaluaciones sucesivas en comprensión lectora, en los años siguientes.*

EVOLUCIÓN DE LOS RETARDADOS LECTORES SEVEROS

El retest en lectura inicial señaló que, del grupo formado por 150 sujetos que estaban en el rango de «retardo lector severo», 62 niños (41,3%) se mantuvieron en este mismo rango, 38 (25,3%), alcanzaron el rendimiento de lectores normales o diestros y 50 niños (33,3%), quedaron en los niveles intermedios (2 niños bajaron de rango después de la evaluación inicial, apareciendo como RLS en el postest).

El seguimiento individual de los 62 niños que no superaron el RLS inicial, señaló que entre el 21% y el 26% de ellos se mantuvieron en este rango inferior, en las evaluaciones sucesivas de comprensión lectora.

El seguimiento de los RLS iniciales que progresaron en decodificación, mostró que entre un 22% y un 42% de ellos -según la etapa en que fueron evaluados- tuvieron una comprensión lectora equivalente a los lectores normales. Sin embargo, las diferencias de promedios en los años posteriores, entre este subgrupo que progresó en decodificación, con el subgrupo que desde el comienzo tuvo un rendimiento normal, siguieron siendo significativas, mostrando la persistencia de un rendimiento inferior en comprensión lectora.

Las comparaciones de varianzas entre subgrupos indicaron también que los niños que estuvieron en el grupo RLS inicial, y que luego mejoraron el rendimiento en decodificación, fueron los que previamente tenían mejor rendimiento en el *procesamiento oral de la información auditivo-fonética*, lo cual señala que éste proceso pudo haber sido determinante para superar las desventajas iniciales en decodificación.

Las varianzas del test de inteligencia no verbal, en cambio, no mostraron diferencias significativas entre los subgrupos con diferente rango lector ($F=1,42$ $p>0,05$), lo que no permite atribuir al CI el progreso en decodificación.

Una *conclusión* de estas comparaciones es que no todos los niños retardados lectores severos iniciales, tienen un progreso equivalente en el aprendizaje de la lectura, a pesar de estar en las mismas condiciones pedagógicas, lo que indica que hay diferencias pre lectoras inter individuales, determinantes para el progreso individual, las que no son compensadas en todos los casos con ayuda psicopedagógica.

En el presente seguimiento, el **5,8%** del subgrupo total se mantuvo en el rango inferior de RLS, indicando un trastorno lector severo y persistente durante todo estos años.

El porcentaje de niños con RLS que lograron un nivel de decodificación normal en el período de 7 meses que medió entre el pre y el postest, fue el **17%** del grupo total. Es posible que el atraso lector de estos niños estuviera originado en un retardo maduracional o "aprendizaje lento" o que sean niños de "inicio tardío"(Cox, 1987), que tenían un "potencial de aprendizaje" que se hizo efectivo cuando se les enseñó algunas estrategias de aprendizaje durante el segundo año del seguimiento. En todo caso, tuvo especial relevancia su rendimiento previo en pruebas de procesamiento auditivo-fonémico.

LA PREDICTIVIDAD DE LA LECTURA INICIAL

a) En las evaluaciones escolares:

El estudio de correlaciones entre el rendimiento en lectura inicial (pretest TEDE+ CLS-1) evaluados en segundo año básico (1988), con las notas finales (Promedio general) de 1991 indicó que la lectura de segundo año predice un 23% de las notas de quinto año ($r=0.48$; $p<0.000$). La predictividad de la lectura inicial sobre las evaluaciones escolares fue más alta en el subgrupo de lectores normales que entre los niños con retardo lector. Para el primer subgrupo la correlación múltiple fue $R=0.57$ ($p<0.0018$) y para el segundo subgrupo fue $R=0.338$ ($p<0.007$).

La correlación de la Comprensión Lectora Silenciosa inicial (1988), con el promedio de notas de 1992, también fue significativa ($R=0.471$; $F=13.695$; $p<0.000$), manteniendo una predictividad equivalente al año anterior. Las correlaciones del TEDE con las notas de castellano y de matemáticas de este año también fueron significativas.

b) En las repitencias:

También el análisis de las repitencias de curso verificó el peso de la lectura inicial en el rendimiento posterior, evaluado cuando el grupo llevaba 5 años escolares y los niños sin repitencias cursaban séptimo año. Para este cálculo se descartaron 11 niños cuyas edades sobrepasaban los 8 años y medio o tenían menos de 6 años y medio en el momento de iniciar el segundo año (marzo, 1988), lo cual podría haber distorsionado los resultados, por influencia de las edades en la promoción de curso.

La distribución (de repitentes en 1993 ha sido como sigue:

TABLA N° 2

Distribución de las repitencias en 5 años

Sin repitencias	123	83,0%	(cursan 7°)
Una repitencia	20	13,5%	(cursan 6°)
Dos repitencias	5	3,5%	(cursan 5°)
TOTAL	148	100,0%	

Las correlaciones entre las pruebas de lectura inicial y el número de repitencias posteriores fueron significativas:

La **correlación múltiple** de las escalas de CLS sobre el número de repitencias también fue $R= 0.455$ ($p < 0.000$). Igualmente fue significativa la relación de la prueba de Lectura de lectura inicial TEDE con el número de repitencias de curso: $R=0.368$ ($D<0.000$).

Estos resultados señalan que el efecto del rendimiento lector inicial, sea de la decodificación, sea de la comprensión silenciosa, se mantiene en las promociones de cursos posteriores, explicando alrededor del 20% de éste las repitencias.

c) En la comprensión lectora:

La lectura evaluada a comienzos del seguimiento tuvo incidencia, a su vez, en la Comprensión Lectora Silenciosa final, indicando la persistencia del "**efecto lectura inicial**". Las correlaciones con la comprensión lectora evaluada en 1992, que se indican a continuación, lo confirman:

TABLA N°3

Correlaciones de lectura inicial y Comprensión lectora

Nivel de decodificación inicial (TEDE):	r=	0.522	($p<0.01$)
Lectura de Pseudo-palabras	r=	0.342	($p<0.01$)
Prueba de Inversión oral de sílabas	r=	0.348	($p<0.01$)
CLS (Nivel 1 pretest):			
Vocabulario leído:	r=	0.523	($p < 0.01$)
Lectura comprensiva:	r=	0.528	($p < 0.01$)
CORRELACION MULTIPLE de CLS-1 + TEDE:	R=	0.623	($p<0.000$)

De acuerdo con esta correlación múltiple, el 39% de la variabilidad de la comprensión lectora que los niños tenían a finales de 1992 estuvo predeterminada por la lectura que tenían ya en 1988, en segundo año básico, tanto en decodificación como en comprensión.

ANÁLISIS Y CONCLUSIÓN

El término "**Efecto Lectura Inicial**" del título de este trabajo, aparece justificado por los resultados obtenidos. Ellos no hacen más que confirmarlos resultados de otros estudios de seguimiento, efectuados tanto en grupos integrados por sujetos de aprendizaje normal, como en grupos dicotomizados, compuestos por niños con retardo lector severo o disléxicos y lectores normales. Todos ellos tienden a señalar que el nivel lector logrado por los niños en segundo o tercer año, solamente en base a la enseñanza común de la lectura, es predictivo del rendimiento escolar.

Este "**Efecto Lectura Inicial**" también aparece en la presente investigación, en la cual el rendimiento en las pruebas iniciales de lectura ha sido más predictivo que el resultado obtenido posteriormente en las mismas pruebas, cuando los niños han superado el retardo lector inicial. Esta predictividad se manifiesta en el promedio general de notas, en las promociones de curso o en pruebas objetivas (de lectura y de cálculo).

La persistencia del efecto inicial indica que en un grupo importante de niños hay variables intra individuales que son más determinantes para su progreso escolar que el peso que puedan tener las intervenciones pedagógicas. Si bien la ayuda que los niños recibieron en los primeros años tuvo efectos favorables para un subgrupo de ellos, el que mejoró notablemente su rendimiento en decodificación, este logro no siempre determinó una comprensión lectora equivalente a los lectores normales, ni tampoco incidió significativamente en el rendimiento general.

Este estudio de seguimiento muestra que los niños que desde el comienzo estuvieron en los rangos superiores de lectura, mantuvieron un rendimiento superior en las evaluaciones sucesivas, sobre aquellos que partieron con un retardo severo.

Una explicación posible de este resultado es que el rendimiento inicial en decodificación dependa de procesos más básicos, de orden cognitivo y psicolingüístico que tienen alta variabilidad inter individual, y que sean determinantes para que algunos niños dominen tempranamente el procesamiento fonológico de la lectura inicial, logrando una decodificación satisfactoria. Otros niños, en cambio, toman más tiempo para lograr este dominio, período que podría ser crucial para el avance posterior en comprensión. Esta demora seguiría pesando en los años siguientes. De otra manera no se explica que algunos niños, que logran tener el mismo nivel de decodificación normal, pero algunos meses más tarde, persistan en mostrar un rendimiento inferior en comprensión lectora y en rendimiento general que los que partieron sin retardo.

Esta explicación también está avalada por la predictividad que tuvo la prueba de procesamiento fonémico oral de Inversión de sílabas en la comprensión lectora final.

Esta prueba tiene por objetivo determinar el grado de conciencia o dominio fonológico de los niños en el aprendizaje inicial de la decodificación. Su administración es oral, lo cual evita que el aprendizaje inicial de la lectura sea determinante para su rendimiento.

Para responderla satisfactoriamente los niños deben ser capaces de discriminar y separar mentalmente los fonemas que constituyen las sílabas y luego reordenarlos para pronunciarlos en sentido inverso. Constituye una prueba de alto contenido metalingüístico, y requiere un grado de abstracción mayor que la simple asociación fonema-grafema, por cuanto los niños deben descentrarse del proceso de decodificación oral y entrar a analizar y ordenar los componentes de las sílabas escuchadas.

Los niños que superaron el retardo inicial en decodificación fueron los que en el pretest ya mostraban tener mejor capacidad para el procesamiento de la información fonológica, oral y escrita (Pruebas de Inversión y Lectura de Pseudo palabras), lo cual confirma que estas habilidades metalingüísticas están estrechamente asociadas con el aprendizaje lector inicial.

Los resultados obtenidos en otras investigaciones con este tipo de prueba muestran que esta destreza constituye un requisito necesario para aprender a decodificar. (Bravo, 1985; Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1992).

Estos resultados confirman los obtenidos por Butler y col. (1985) en relación a la influencia de las variables lectoras iniciales. También están en la línea de los resultados obtenidos por Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter(1974), quienes encontraron que los niños que tenían dificultad para aprender a segmentar las palabras en fonemas fueron peores lectores en los años primarios.

Sin embargo, Lenchner, Gerber y Routh (1990), también mostraron que si bien todos los buenos lectores iniciales tenían un dominio fonológico ("*phonological awareness*") desarrollado, no siempre los niños que habían adquirido estas destrezas lograban éxito en la decodificación, lo cual indica la presencia de otras variables determinantes, las que no están incluidas en este tipo de procesamiento fonológico y que también constituyen requisitos para el éxito inicial. Los resultados de esa investigación contribuyen a explicar por qué hubo niños que inicialmente quedaron en el grupo con retardo lector severo, a pesar de tener un nivel más alto de procesamiento fonémico que el subgrupo que persistió en el retardo y que luego lo superaron. La presente investigación no entra en el análisis de esas posibles variables.

Sin embargo, el hecho de pertenecer todos los sujetos de este seguimiento a los mismos cursos y a las mismas escuelas, y ser del mismo nivel socioeconómico, evita tener que buscar explicaciones en las metodologías de enseñanza o en fuertes

diferencias socio económicas, para atribuir estas diferencias. Tampoco la influencia del rendimiento intelectual no-verbal explicó las diferencias finales.

Es probable que varios de los niños que persisten en el retardo lector, a pesar de la ayuda pedagógica y de tener un rendimiento intelectual normal, sean verdaderos disléxicos. La incidencia que tuvo entre ellos el rendimiento en las pruebas de procesamiento fonémico, oral y escrito, tiende a confirmar esta probabilidad. Sin embargo, la predictividad del aprendizaje inicial en lectura sobre el rendimiento escolar básico posterior tiene mayor amplitud que el hecho que haya habido un subgrupo de disléxicos entre los sujetos de este seguimiento.

Desde el punto de vista escolar, esta investigación confirma la importancia del logro en lectura en los dos primeros años básicos y de observar individualmente la evolución de los niños que al comienzo presentan mayores dificultades. Igualmente, de determinar los niveles de desarrollo que tienen los niños en destrezas psicolingüísticas y cognitivas, antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura. También se confirma en este estudio que hay fuertes diferencias inter individuales, lo cual hace poco aconsejable presumir que todos los niños que cursan segundo año (¡y también primero!, evidentemente), tienen las mismas habilidades básicas para iniciar con éxito el proceso de decodificación y de comprensión lectora.

Respecto a la relación encontrada entre la lectura inicial y las repitencias de curso, queda la impresión que en algunos casos se haya pretendido superar el retardo lector mediante la repitencia, lo cual no aparece logrado.

La situación de retardo lector severo aparece bastante más compleja de solucionar que mediante el solo mejoramiento de las metodologías de enseñanza colectiva de la lectura. Su persistencia, a pesar de que los niños tuvieron una ayuda pedagógica especial en tercero básico, y su dependencia de variables metalingüísticas de procesamiento auditivo fonológico, muestran que hay características individuales, tal vez previas a la iniciación del aprendizaje, que son difíciles de abordar con metodologías colectivas. Se requiere previamente un diagnóstico individual de esos niños y un enfoque psicopedagógico más directo. Este resultado confirma datos obtenidos por numerosos investigadores que han estudiado el fenómeno del retardo lector y de las dislexias en diversos idiomas y en distintas culturas, como se señala en la bibliografía citada.

REFERENCIAS

- AARON, P. y PHILLIPS, S. (1987). "A Decade of Research with Dyslexic College Students: A summary of findings". En: *Annals of Dyslexia*, 36: 44-61.
- BADIAN N. (1988). "The Prediction of Good and Poor Reading Before Kindergarten Entry: A Nine Years Follow-up Study". En: *Journal of Learning Disabilities*, 21: 98-103.
- BADIAN, N., McANULTY, G., DUFFY, F. y ALS, H. (1990) "Prediction of Dyslexia in Kindergarten Boys". En: *Annals of Dyslexia*, 40:152-169.

- BAKER, L.A., DECKER, S. y DE FRIES, J.C. (1984). «Cognitive Abilities and Reading Disabled Children: A Longitudinal Study". En: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25: 111-117.
- BRAVO, L. (1990). *Psicología de las Dificultades de Aprendizaje*. En: Editorial Universitaria. Santiago de Chile
- BRAVO, L., PINTO, A., y BERMEOSO, J. (1990). «Procesamiento auditivo fonémico y comprensión lectora silenciosa en un grupo de disléxicos". En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24: 275-292.
- BRAVO, L., BERMEOSO, J. y PINTO, A., (1987). «Dislexia inicial: Predictividad de su evolución". En: *Anales de la Facultad de Educación*, 10: 115-144.
- BRAVO, L. y MORALES, H. (1983). "Ocho años de Educación Básica". En: *Anales de la Facultad de Educación*, 6: 101-120
- BRAVO, L. (1985), *Dislexia y Retraso Lector*. Editorial Santillana. Madrid.
- BRAVO, L., BERMEOSO, J., PINTO, A. y CÉSPEDES, A. (1987). «Predicción de la comprensión lectora en un grupo de disléxicos a partir del nivel inicial y de la inteligencia". En: *Lectura y Vida*, 8: 22-25
- BRAVO, L., BERMEOSO, J., PINTO, A., y OYARZO, E. (1993). *Seguimiento de niños con retardo lector severo* (En trámite de publicación)
- BUTLER, S., MARSCH, H., SHEPPARD, M., y SHEPPARD, J. (1985). «Seven year Longitudinal Study of the Early Prediction of Reading Achievement". En: *Journal of Educational Psychology*, 77: 349-361.
- CONDEMARIN, M. y BLOMQUIST, M., (1970). *La dislexia*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile
- COX, T. (1987). "Slow Starters versus Long-term Backward Readers". En: *British Journal of Educational Psychology*, 57: 73-86.
- DE FRIES, J.C. (1988). «Colorado Reading Project: Longitudinal Analyses". En: *Annals of Dyslexia*, 38:120-130.
- DE FRIES, J.C. (1983). «Colorado Family Reading Study: Longitudinal Analyses". En: *Annals of Dyslexia*, 33: 152-162.
- FRAUENHEIM, J. y HAECKEL, J. (1983). "A Longitudinal Study of Psychological and Achievement Test Performance in Severe Dyslexic Adults". En: *Journal of Learning Disabilities*, 16: 339-347.
- FINUCCI, J., GOTTFREDSON, L. y CHILDS, B. (1985). "A Follow-up Study of Dyslexic Boys". En: *Annals of Dyslexia*, 35: 117-136
- FORELL, E. y HOOD, J. (1985). "A Longitudinal Study of Two Groups of Children with Early Reading Problems". En: *Annals of dyslexia*, 35:97-116
- HORN, WY., O'DONNELL, J.P., y VITULANO, L.A. (1983). "Long-term Follow-up Studies of Learning Disabled Persons". En: *Journal of Learning Disabilities*, 542-555.
- JANSKY, J., HOFFMAN, M., LAYTON, J., y SUGAR, F. (1989). "Prediction: A Six Years Follow-up". En: *Annals of Dyslexia*, 39: 227-246.
- JOHNSON, D.J. (1988) «Review of Research on Specific Reading, Writing and Mathematical Disorders". En: KAVANAGH, J.F. y TRUSS, T.J.

- (Eds), *Learning Disabilities: Proceedings of the National Conference*. York Press. Parkton. Maryland.
- KRAUS, P.E. (1973). *Yesterday Children*. John Wiley. New York.
- LENCHNER, O., GERBER, M., y ROUTH, D., (1990). "Phonological Awareness Tasks as Predictors of Decoding Ability: Beyond Segmentation". En: *Journal of Learning Disabilities*, 23: 240-247.
- LIBERMAN, I., SHANKWEILER, D., FISHER, W.E. y CARTER, B. (1974). «Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child". En: *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212.
- MILES, T.S. (1986). "On the Persistence of Dyslexic Difficulties into Adulthood". En: PAVUDIS, G. y FISHER, D. (Eds.) *Dyslexia: Its neuropsychology and treatment*. J. Wiley. New York.
- PINTO, A. y OYARZO, E. (1992). *Mejoramiento del lenguaje lector en el primer ciclo básico de escuelas municipalizadas de la comuna de Peñalolén*. Seguimiento. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Documento N° 6; Barnechea. Santiago de Chile.
- SCHONAUT, S. y SATZ, P. (1983). "Prognosis for children with learning disabilities: A Review of Follow-up Studies". En: RUTTER, M. (Ed) *Developmental Neuropsychiatry*. Guilford Press.
- SPREEN, O. (1982). "Adult Outcome of Reading Disorders". En: MALATHESTA, R. y AARON, P. (Eds). *Reading Disorders: Varieties and treatments* Academic Press New York