

Procesos de lectura en niños de primer grado: decodificación, fluidez y comprensión

Reading processes in first grade children: decoding, fluency and comprehension

Valeria Abigail Fernández¹ y Cristina Inés Lera²

Educación/ Artículo científico

Citar: Fernández, V. y Lera, C. (2024). Procesos de lectura en niños de primer grado: decodificación, fluidez y comprensión. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 127-152.

Recibido: julio/ 2024

Aceptado: septiembre/ 2024

Resumen

Esta investigación analiza los procesos de decodificación y comprensión lectora en 44 niños de escuelas públicas y privadas de Salta. Se estudian las rutas léxica y subléxica de acceso a la lectura (Jaichenco, 2010), siendo la vía léxica la de uso predominante. Mediante entrevistas individuales y la lectura de un libro con pictogramas basado en una canción aprendida, se evaluó la comprensión y el principio alfabético. Los resultados muestran que la mayoría de los niños utiliza la vía léxica, pero recurren a la subléxica ante palabras desconocidas. No obstante, solo diez niños han alcanzado fluidez lectora, mientras que los demás dependen del contexto para interpretar el contenido. Se identificaron dos niveles de interpretación y se destaca la relevancia de la conciencia fonológica en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: decodificación - comprensión lectora - vía léxica - vía subléxica - conciencia fonológica

Abstract

This research analyzes the decoding and reading comprehension processes in 44 children from public and private schools in Salta. The lexical and sublexical routes to reading (Jaichenco, 2010) are studied, being the lexical route the predominant one. Through individual interviews and the reading of a picture book based on a learned song, comprehension and the alphabetic principle were evaluated. The re-

¹ Universidad Católica de Salta.

² Universidad Nacional de Salta, Universidad Católica de Salta.

sults show that most children use the lexical route, but resort to the sublexical route when encountering unfamiliar words. However, only ten children have achieved reading fluency, while the rest rely on context to interpret the content. Two levels of interpretation were identified, and the importance

of phonological awareness in the process of learning to read is highlighted.

Keywords: decoding - reading comprehension - lexical route - sublexical route - phonological awareness

Introducción

Este estudio se enfoca en los procesos de alfabetización inicial de 44 niños de primer grado de escuelas de la provincia de Salta. Para obtener los resultados, se utilizaron dos entrevistas centradas en la lectura de una canción con pictogramas (*Cucú cantaba la rana*). El análisis se basa en variables contextuales como el sexo de los niños, la gestión de la institución educativa (pública o privada) y el nivel educativo de las familias. Además, se consideraron las tareas de comprensión lectora, evaluadas a partir de los aciertos y errores en las actividades propuestas durante los encuentros entre los entrevistadores y los niños.

En este contexto surgieron diversas preguntas que guiaron el desarrollo de la investigación, tales como “¿qué procesos predominan en los niños de primer grado al leer el texto?”, “¿existe una relación entre el uso de procesos léxicos o subléxicos y la comprensión lectora?”. Asimismo, se exploró la habilidad de decodificación y el nivel de comprensión entre estudiantes de diferentes instituciones, y qué factores contextuales influyen en la predominancia de las vías de acceso a la lectura. También se investigó si el sexo de los niños tiene alguna influencia en la selección de las vías mencionadas y en la fluidez de la lectura. Por último, nos interesó indagar en qué tipo de inferencias formulaban con mayor facilidad, y si los niños entrevistados mostraban una tendencia a elaborar modelos de situación en sus respuestas.

Este trabajo surge de la colaboración entre las cátedras de Psicolingüística de la Licenciatura en Psicopedagogía; Alfabetización Inicial, del Profesorado Universitario de Educación Primaria de la Universidad Católica de Salta, y Psicolingüística del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Salta. El objetivo principal es contribuir al estudio de los procesos de alfabetización en niños, con especial énfasis en el aprendizaje de habilidades de lectura en los primeros años de educación primaria.

La investigación también busca validar el modelo propuesto por Jaichenco (2010), que sostiene que los lectores utilizan dos vías principales para procesar un texto: la léxica y la subléxica. Estas vías, que incluyen el análisis y la conversión grafemafonema, son clave en el aprendizaje de palabras conocidas y nuevas. A medida que los niños avanzan en su desarrollo de lectura, dependen menos de los procesos fonológicos, lo que permite una mayor intervención de los procesos léxicos, aunque recurren nuevamente a la vía subléxica ante palabras desconocidas.

Además, se explora la fluidez lectora como indicador de “lectura hábil”, tal como lo destacan Jaichenco et al. (2023), junto con el reconocimiento de palabras y la comprensión textual. Se espera que los niños en esta etapa temprana de alfabetización desarrollen habilidades lectoras de forma automática y estratégica.

Este estudio busca identificar los procesos cognitivos implicados en la lectura durante las primeras etapas de la alfabetización, con el

fin de proponer en futuros trabajos académicos estrategias pedagógicas que potencien el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Para ello, se analizarán los datos obtenidos en un estudio de campo donde los estudiantes de las cátedras mencionadas, en calidad de investigadores, interactuaron con niños de primer grado de escuelas públicas y privadas mediante la lectura de una canción acompañada de ilustraciones y pictogramas.

Marco teórico

Decodificación

En este trabajo, el término “decodificación” se refiere a la habilidad de los niños que ya han adquirido el conocimiento de la correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que les permite identificar un signo gráfico, ya sea por su nombre o por su sonido. Según Valeria Abusamra (2012), la decodificación es “la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto” (p. 1). Si bien una decodificación precisa es una condición necesaria para la comprensión de un texto, no es suficiente por sí sola.

En este contexto, Coltheart et al. (1985) postula la existencia de dos rutas de lectura: la ruta léxica y la ruta subléxica. Este concepto es retomado por Virginia Jaichenco (2010), quien sostiene que existen dos procesos que interactúan de manera simultánea para permitir que los lectores se vuelvan fluidos e independientes.

Primero, se encuentran los procesos subléxicos, que operan a nivel de unidades menores que la palabra, mediadas fonológicamente. Esto implica el uso de reglas de correspondencia que convierten grafemas en fonemas. Para utilizar estos procedimientos, el niño debe conocer la relación entre grafía y sonido, y comenzar a identificar las reglas que

permiten “traducir” cada grafema en un fonema específico. En esta fase, la lectura suele ser más lenta, segmentada o incluso silabeada. Además, cuanto más larga sea la palabra, mayor será la dificultad para leerla, lo que puede incrementar los errores, como la producción de neologismos o pseudopalabras similares a las que se intentaban leer.

En segundo lugar, se desarrollan los procesos léxicos, que comienzan de manera simultánea al inicio de la lectura. Estos implican el almacenamiento rápido del patrón ortográfico en la memoria, un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida y no tiene límites en cuanto a su capacidad o tiempo de desarrollo. El lector en formación se enfrentará a muchas palabras que no ha visto antes, aunque pueda haberlas escuchado o producido oralmente y conozca su significado. La capacidad de lectura fonológica permitirá identificar esas palabras, siempre que presenten ortografías razonablemente regulares. Además, el uso del contexto también ayudará a reducir el rango de posibles opciones cuando el lector se encuentre con una palabra desconocida en el texto. Una vez que una palabra no familiar ha sido identificada una o dos veces mediante una combinación de fonología y contexto, esta se registrará en el léxico ortográfico y se reconocerá posteriormente como una palabra familiar.

El modelo de la cuerda

Para lograr comprender los procesos de lectura, también nos remitimos a la teoría de la cuerda de Holly Scarborough (2001, como se cita en Jaichenco et al., 2023), en la que describe todas las habilidades y conocimientos que necesita un niño para lograr una lectura comprensiva y fluida. Esto permite entender cuáles son las competencias lingüísticas que deben trabajar los docentes en el aula.

El modelo mencionado permite identificar las áreas específicas en las cuales trabajar con los niños durante la alfabetización inicial. Para el aula, se pueden planificar intervenciones específicas tanto para la hebra que corresponde a la comprensión del lenguaje (superior) como para la que corresponde al reconocimiento de palabras escritas (inferior), en paralelo y de manera balanceada.

Los hilos enlazados representan las distintas habilidades y conocimientos que se unen para formar dos hebras. La primera, ubicada en un plano superior, es la de comprensión del lenguaje (implica la activación de conocimientos previos, manejo del vocabulario, uso adecuado de las estructuras del lenguaje, razonamiento verbal y experiencias con lo escrito). La segunda, en el plano inferior, implica el reconocimiento de palabras escritas (desarrollo de conciencia fonológica, proceso de decodificación y reconocimiento de palabra completa). El objetivo final es combinar el funcionamiento de estas hebras para lograr una lectura hábil, fluida y, fundamentalmente, comprensiva.

Es importante destacar que las habilidades descritas en este modelo también son esenciales para el aprendizaje de la escritura. La relación entre ortografía y fonología, las reglas de correspondencia, la automatización de la escritura de palabras, y todos los elementos de la hebra superior aseguran la creación de una cuerda poderosa, en términos de Jaichenco et al. (2023), que facilita el desarrollo de la escritura.

Fluidez lectora

En el marco de la discusión planteada por la especialista Valeria Abusamra et al. (2017), que aborda las diferencias y similitudes en los procesos de decodificación y comprensión, un concepto estrechamente relacionado con

ambos ejes es el de fluidez lectora. Algunos investigadores han definido la fluidez en términos de precisión y velocidad (Logan, 1997; Shinn et al., 1992), mientras que otros la han conceptualizado como multidimensional, incorporando elementos como la prosodia o la “lectura expresiva” (Kuhn et al., como se cita en Abusamra et al., 2017, p. 3).

En esta línea, el estudio realizado por De Mier et al. (2012) investiga la relación entre variables asociadas a la fluidez y la comprensión de textos, partiendo del supuesto de que “la automatización y el buen funcionamiento de los procesos de niveles lingüísticos inferiores redundará en una comprensión de textos más eficiente”. Esto implica una clara distinción entre las habilidades de “alto orden” (que dependen de múltiples dominios cognitivos y sistemas neurales) y las de “bajo orden” (Abusamra et al., 2017, p. 3). La decodificación implica procesos de “bajo orden o nivel”, que son más modulares y automáticos y conllevan un bajo consumo de recursos atencionales. Por otro lado, en la comprensión de textos intervienen procesos de “alto nivel”, que son no modulares y, por lo tanto, no automáticos, y que requieren un alto consumo de recursos atencionales.

Las investigaciones actuales consideran a la lectura expresiva como uno de los componentes de la fluidez. Borzone de Manrique y Signori (2000) observaron que los niños que obtienen puntajes más altos en lectura de palabras y comprensión son aquellos que también leen con mayor velocidad y producen pausas en lugares óptimos (Borzone de Manrique y Signori, como se cita en De Mier et al., 2012, p. 22).

De Mier et al. (2012) afirman que la fluidez es el aspecto que distingue a los lectores expertos de los que aún leen con dificultad, por lo que determina el grado en que la lectura se realiza sin esfuerzo cognitivo.

Comprensión

Tanto los niños que decodifican como los que no lo hacen alcanzan cierta comprensión del texto. Dado que los entrevistadores también les hicieron preguntas de comprensión lectora, en la presente investigación analizamos esta dimensión.

La comprensión de un texto, en un sentido estricto, estaría condicionada por la decodificación. Según la concepción de Abusamra et al. (2012) implica “un proceso de alto nivel de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc.” (p. 2).

De este modo, comprender un texto no constituye una “habilidad unitaria” (Abusamra et al., 2012) sino que integra competencias y componentes independientes cuya indemnidad garantiza, en conjunto, una comprensión exitosa. En este sentido, uno de los factores más relevantes en el proceso de comprensión de un texto es “el metacognitivo”. La metacognición se refiere al entendimiento que una persona tiene acerca de sus propias habilidades cognitivas y al control que puede ejercer sobre ellas. Por esta razón, abordar la comprensión desde un enfoque metacognitivo implica tener en cuenta el conocimiento que el lector posee sobre el propósito de la lectura, las estrategias que utiliza para lograrlo y el seguimiento que realiza para verificar su propia comprensión.

Una clasificación que resultó eficaz para analizar una serie de preguntas inferenciales fue la de Gutiérrez Calvo (1999), quien reconoce dos tipos de inferencias en la comprensión:

Las inferencias conectivas incluyen las referenciales o anafóricas, que consisten en la conexión automática entre un pronombre y su referente. También se encuentran las inferencias

puente, en las que el lector infiere un hecho no explícito pero que se sobreentiende a partir de una afirmación anterior. Finalmente, dentro de este tipo de inferencias, están las causales, en las que el lector deduce una relación de causa y efecto entre los eventos o situaciones presentados en el texto. Estos procesos son fundamentales para establecer la coherencia entre las distintas partes del discurso y permite completar información que no ha sido directamente mencionada.

Por su parte, las inferencias elaborativas pueden aplicarse tanto al texto base como al modelo de situación. Cuando se refieren al texto base, se trata de elaboraciones sobre los contenidos explícitos del mensaje, que surgen a partir de la generación de asociaciones semánticas y la sustitución de categorías generales por ejemplos específicos. Un ejemplo de esto sería la frase “la niña pintó un limón”, en la que se puede inferir que el limón fue pintado de color amarillo, debido a que esa es una característica típica del objeto en cuestión.

En cuanto a las inferencias elaborativas que se dirigen al modelo de situación, estas son más complejas; ya que no se limitan a lo que se dice directamente en el texto, sino que consideran el contexto general descrito por los enunciados. Este tipo de inferencias exige que el lector relacione e integre distintos elementos para generar un modelo mental coherente de la situación descrita. Un ejemplo sería la oración “Pedro llegó a su casa, hambriento, y se dirigió directamente a la cocina”, donde se infiere que Pedro comió, dado que es habitual que en la cocina haya comida y que las personas acudan allí para satisfacer esa necesidad.

Niveles de interpretación del texto según Emilia Ferreiro

Sin embargo, no todos los niños que cursaban primer grado en septiembre de 2023 lo graban decodificar. Un concepto que permite

considerar las interpretaciones realizadas por los niños que aún no decodifican es la noción de lectura propuesta por la línea constructivista de Emilia Ferreiro (1998). Esta autora utiliza la expresión “interpretación de textos” en un sentido amplio, para referirse a todas aquellas actividades de asignación de significado a un texto que preceden a la lectura convencional. La expresión “texto escrito” designa cualquier secuencia de letras presentada a los niños para su interpretación.

Las primeras interpretaciones de textos dependen completamente de dos condiciones: una externa (el contexto) y otra interna (la idea de que lo escrito son nombres). Esta idea infantil, conocida como “la hipótesis del nombre”, persiste durante un largo período, aunque las relaciones entre contexto y texto varían con el tiempo. Según Ferreiro (1998), esta evolución sigue la siguiente progresión:

1. El significado de un texto depende completamente del contexto. Si el contexto no se puede interpretar adecuadamente, el texto tampoco lo será.
2. Una vez establecida una relación inicial entre contexto y texto, este último mantiene su interpretación incluso si el contexto cambia (dentro de un cierto intervalo temporal). El significado del texto se vincula con un señalamiento global del escrito.
3. Las propiedades del texto comienzan a ser tomadas en cuenta. Aunque la interpretación del texto sigue dependiendo del contexto, las características del propio texto ayudan a modular su interpretación. En esta etapa, los niños no distinguen claramente lo que dice el texto en su totalidad de lo que dicen sus partes. El señalamiento del texto es global, silabeado o abarca varias letras.

Una categoría relevante que plantea Ferreiro es la “hipótesis del nombre”, en la que los niños asocian las letras escritas con el nombre

de los objetos. Por ejemplo, piensan que las letras en un envase de leche dicen “leche” y que las letras en un reloj dicen “reloj”. En esta etapa, el significado de un texto depende completamente del contexto en el que aparece.

Métodos

Para analizar mediante qué procesos los niños acceden a la decodificación y a la comprensión de un texto se realizó un trabajo de campo en el que participaron estudiantes de las materias Psicolingüística y Alfabetización Inicial de la Universidad Católica de Salta (Profesorado de Educación Primaria y Psicopedagogía) y de la Universidad Nacional de Salta (Profesorado en Letras), respectivamente.

El diseño de esta investigación es mixto y combina enfoques cuantitativos y cualitativos para ofrecer una visión integral del desarrollo de las habilidades lectoras en niños de primer grado. Por medio del enfoque cuantitativo, recolectamos datos que evalúan la decodificación, fluidez y comprensión lectora, lo que nos permite comparar resultados entre diferentes grupos y contextos educativos. Sin embargo, centramos el análisis en el enfoque cualitativo, ya que observamos y analizamos los procesos subyacentes en el desempeño individual de los niños, capturando las estrategias, experiencias y contextos que influyen en el desarrollo de la lectura. Esta combinación de métodos, con énfasis en el análisis cualitativo, nos permite comprender de manera más profunda y contextualizada cómo los niños desarrollan sus capacidades lectoras, ofreciendo tanto una perspectiva amplia como un análisis detallado de los procesos implicados.

La investigación abarcó a niños de primer grado de educación primaria, con edades de seis y siete años en septiembre de 2023. Se-

leccionamos este grupo debido a que, en esta etapa, los niños se encuentran en pleno proceso de aprendizaje del sistema de escritura, lo que nos permitió observar los mecanismos que emplean para decodificar, comprender palabras y textos. Esto es lo que Virginia Jai-chenco (2010) denomina “conductas típicas del lector principiante” (p. 78).

Trabajamos con un total de 44 niños, de los cuales 22 eran varones y 22 mujeres. De ellos, 24 tenían 6 años y 20 ya habían cumplido los 7. Los estudiantes que participaron como investigadores seleccionaron a los niños de instituciones públicas y privadas de la provincia de Salta, según el acceso que cada uno tenía a los entrevistados. Esta selección resultó en una muestra no equitativa entre los niños de escuelas públicas y privadas, predominando los primeros: 30 asistían a instituciones de gestión estatal y 14 a privadas. La mayoría de los participantes residía en la capital de la provincia, salvo tres que vivían en los municipios de Campo Quijano, La Merced y Orán.

El proyecto consistió en entrevistas individuales entre un estudiante universitario y un niño de primer grado, realizadas principalmente en el hogar del niño con la autorización y supervisión de sus padres. Se llevaron a cabo dos sesiones consecutivas. En ambas se desarrollaron actividades adaptadas a las habilidades lectoras de cada participante.

En la primera sesión, los estudiantes introdujeron la canción infantil *Cucú, cantaba la rana* con el objetivo de que los niños la aprendieran de memoria. Esta instancia tuvo una duración aproximada de una hora, tiempo en el que los niños pudieron interiorizar y memorizar la canción.

Torres et al. (2001) afirman que la lectura de un texto previamente memorizado es una estrategia eficaz para enseñar a leer, ya que facilita la reflexión sobre las corresponden-

cias entre la oralidad y lo escrito. Basándonos en esta propuesta, se buscaba generar una situación de lectura en la que los niños relacionaran las marcas gráficas del texto con la información que ya tenían memorizada. A pesar de conocer la canción previamente, enfrentaron el reto de identificar dónde se encontraba cada parte del texto aprendido, estableciendo conexiones entre su conocimiento y lo que estaba escrito.

En la segunda sesión, grabada en audio con fines académicos, se presentó a los niños la versión escrita y con pictogramas de la canción memorizada. El objetivo fue evaluar el reconocimiento y la lectura de esta. En esta etapa se llevaron a cabo actividades como la lectura detallada del texto, ejercicios de inferencias y elaboración de conexiones, además de completar tarjetas con palabras faltantes o imágenes relacionadas con los personajes.

Finalmente, los datos recogidos en las entrevistas (número de palabras decodificadas por vía léxica o subléxica, fluidez en la lectura, pictogramas reconocidos, inferencias resueltas, etc.) fueron tabulados para su posterior análisis.

Los estudiantes, en su rol de investigadores, tenían la tarea de grabar en audio los encuentros con los niños para luego transcribirlos, y debían seguir un instructivo que incluía preguntas contextuales y de comprensión lectora. Estas preguntas guiaban la entrevista con el propósito de obtener información relevante.

En relación con los datos contextuales, se pedía que recopilaran información sobre el niño, como su nombre, fecha de nacimiento, barrio de residencia, escuela y tipo de gestión (pública o privada), turno, asistencia regular (teniendo en cuenta los paros docentes que se extendieron hasta junio de 2023) y si el docente había sido el mismo durante todo el ciclo

lectivo. También debían recabar información familiar, como la cantidad y edades de hermanos, personas con las que vivía, cuidadores principales y actividades extracurriculares que el niño realizaba. Además, se les solicitaba a los padres que brindaran información sobre su nivel educativo y ocupación. Es importante destacar que todos los datos obtenidos fueron tratados con estricta confidencialidad.

En cuanto a la actividad de lectura, el instructivo proponía realizar preguntas en diferentes momentos del proceso.

Así, en lo que respecta al trabajo con la tapa y la contratapa se realizaban los siguientes interrogantes: ¿de qué trata el libro?, ¿cómo lo sabes?, ¿por qué hay dos imágenes en la contratapa? (la contratapa mostraba otro libro de la misma colección). Estas preguntas buscaban evaluar el conocimiento que los niños tenían sobre los libros y su familiaridad con los textos, observando si sabían cómo manipularlos. Las preguntas variaban en profundidad dependiendo de si el niño sabía leer. Si leía, se le pedía que señalara con el dedo dónde decía una palabra específica; si no leía, el entrevistador lo acompañaba en la lectura y le pedía que indicara dónde creía que estaba escrita esa palabra.

El trabajo con el libro se dividió en dos momentos: la lectura de las tres primeras páginas y luego de las páginas cuarta y quinta. Durante el primer bloque, si el niño no leía, el entrevistador debía solicitarle que intentara hacerlo, registrar sus gestos y miradas, y responder cualquier pregunta que surgiera en el momento. En caso necesario, se intervenía en la lectura tanto de las palabras como de las imágenes. No se corregía de inmediato, pero si la decodificación era demasiado lenta o dificultaba la comprensión, se ayudaba a restablecer la forma correcta de las palabras, ya fuera pronunciando el término o la oración correspondiente.

Si el niño no podía leer, se le pedía que leyera ciertos segmentos y se lo animaba a inferir lo que seguía en las frases incompletas, por ejemplo: “Lee ‘cu-cú cantaba la...’”. Luego, se le solicitaba que explicara cómo se había dado cuenta de lo que continuaba en el texto.

En la lectura de la cuarta y quinta página, se incluían preguntas inferenciales como ¿quién no quiso darle el ramito?, ¿por qué no se lo dio?, ¿por qué llora la rana? El objetivo era observar si el niño podía realizar inferencias a partir del texto.

Finalmente, la actividad culminaba con la lectura completa de la canción. Si los niños leían con fluidez, los investigadores debían acompañarlos cantando a la velocidad que ellos necesitaran, utilizando la versión completa del texto, la cual fue añadida por los investigadores. Si los niños no leían o solo decodificaban, se les animaba a cantar la canción mientras miraban las ilustraciones del libro. Además, se les preguntaba cuál era la parte que más se repetía en la canción, dónde estaba escrita y cómo la habían identificado.

Este enfoque permitió una observación detallada del proceso de lectura de los niños y cómo interactuaban con el texto y las imágenes.

Resultados

Decodificación

El primer dato que vamos a analizar es lo concerniente a la decodificación, que es “el conocimiento de que lo escrito representa lo que se dice (principio alfabético) y de la relación entre que las letras y los sonidos son la base del aprendizaje de la lectura” (Jaichenco et al., 2023, p. 6). Cuando los niños comprenden esta relación pueden llevar a cabo la decodificación, que es la primera forma de lectura que utilizan. Esta forma de lectura implica el

conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas, así como las habilidades de procesamiento fonológico, y sirve como herramienta para leer todas las palabras que empiezan a conocer.

En lo que respecta a los resultados, del total de 44 casos, 39 niños (89 %) leían, es decir, decodificaban, ya sea por vía léxica o por vía subléxica. En los restantes 5 casos (11 %), los niños entrevistados desconocían la relación entre grafemas y fonemas y, por lo tanto, no podían decodificar.

Tabla 1
Porcentaje de decodificación

Total de niños: 44	
Sí decodifica	No decodifica
39 niños	5 niños
89 %	11 %

En estos primeros datos cuantitativos podemos observar que los niños entrevistados, en su mayoría, ya conocen el principio alfabético; uno de los componentes mencionados en el modelo de la cuerda en la “hebra de abajo”, que les permitirá convertirse en lectores autónomos con ejecución fluida y posterior comprensión de diversos textos. Como lo expresan los modelos de alfabetización actuales (Jaichenco, 2023), desde estas perspectivas las habilidades de lectura no se aprenden por exposición a contextos letrados, sino que, por el contrario, resulta necesario que los docentes intervengan por medio de explicaciones, modelados e intervenciones planificadas que se centren en desarrollar cada una de las habilidades lingüísticas necesarias para convertirse en lectores competentes.

Predominancia de lectura por vía léxica o subléxica

Jaichenco et al. (2023) expresan que usamos dos tipos de vías, la léxica y la subléxica, para acceder a la lectura de palabras. Con respecto a esto, afirman:

... para poder leer palabras hay que identificar las letras o pares de letras (grafemas) para asociarlas con los sonidos que representan. Además, si vamos a leer en voz alta, tenemos que sintetizar (juntar) esos fonemas para decir la palabra. Es decir, empezar a leer requiere poder identificar, hacer corresponder y ensamblar unidades fonológicas y ortográficas. (p. 3)

Como mencionamos anteriormente, existen dos vías de acceso a la lectura o dos tipos de procesos: los subléxicos (mediación fonológica) y los léxicos. En el primero, se utilizan reglas de correspondencia que convierten grafemas en fonemas. Cuando los niños emplean estos procedimientos, la lectura es más lenta, a menudo segmentada o silabeada. Si la palabra es más larga, aumenta la dificultad de esta tarea, lo que puede llevar a cometer más errores que con palabras más cortas. Estos errores pueden dar lugar a neologismos, es decir, pseudopalabras parecidas a las palabras que deberían ser leídas.

Una vez que se ha identificado una palabra no familiar una o dos veces, utilizando una combinación de fonología y contexto, esta será registrada en el léxico ortográfico de entrada y será reconocida como una palabra familiar a partir de entonces. Esta es la otra forma de lectura posible: el uso del proceso léxico, que se va desarrollando de manera simultánea desde el inicio de la lectura. El rápido almacenamiento del patrón ortográfico en la memoria se irá forjando a lo largo de toda la vida del individuo y no tiene límite de capacidad ni de tiempo de desarrollo.

Por supuesto, los primeros años de alfabetización son cruciales para la mayoría de los aprendices, ya que proporcionan de manera abundante la información necesaria para “ampliar” este componente del sistema de lectura.

Tabla 2
Lectura por vía léxica y subléxica

Total de niños que decodifican: 39	
Leen predominantemente por vía léxica	Leen predominantemente por vía subléxica
26 niños	13 niños
66,66 %	33,33 %

Podemos observar una predominancia del uso de la vía léxica, ya que, según lo expresado por Jaichenco et al. (2023), esta es la ruta preferida por los lectores cuando se encuentran con palabras familiares. Como explicamos en la metodología, el trabajo implicaba un primer momento de aprendizaje de la canción, la cual luego leyeron en el cuento. Este proceso permitió que, al momento de reconocer las palabras en su léxico oral reciente, el acceso a ellas fuera más automático.

La familiaridad con las palabras aprendidas previamente en la canción facilitó su reconocimiento de manera más automática. Esto se debe a que la vía léxica se activa de manera más eficiente cuando los lectores tienen un conocimiento previo y contextual de las palabras, lo que reduce la necesidad de decodificación fonológica y permite una lectura más rápida y precisa. En este caso, el aprendizaje previo de las palabras en un contexto oral favoreció su almacenamiento en el léxico ortográfico, acelerando así el proceso de lectura y mejorando, en la mayoría de los casos, la comprensión del texto.

Los niños decodificaban de manera subléxica palabras como caballero, criada, romero, sombrero, marinero, quiso, traje y señora. Estos términos, menos comunes en su vocabulario cotidiano, no solo resultaban menos familiares, sino que también incluían sílabas compuestas y, en algunos casos, eran extensos.

Consideramos que la escucha previa de la canción y la memorización del léxico asociado, que posteriormente facilitó el aprendizaje de nuevas palabras, demuestra ser una estrategia eficaz para fortalecer la vía léxica. Esto promueve una lectura más automática y menos laboriosa, especialmente en los primeros años de alfabetización.

Decodificación y variable sexo

En cuanto a la variable sexo, del total de mujeres participantes (22), la gran mayoría utilizaba la vía léxica para la lectura. Específicamente, un 64 % de las mujeres leía principalmente por vía léxica, un 27 % utilizaba predominantemente la vía subléxica y un 9 % no había desarrollado aún habilidades de lectura. Estos datos sugieren una tendencia significativa entre las mujeres hacia el uso de la vía léxica, lo que podría estar relacionado con diversos factores cognitivos y educativos que merecen ser investigados más a fondo.

Tabla 3
Porcentajes según la variable sexo

Mujeres: 20 niñas en total	
Vía léxica	Vía subléxica
14 mujeres	6 mujeres
70 %	30 %

En cuanto a los varones, también participaron 22 en total, y la mayoría leía por vía léxica. Un 54 % de los varones recurría principalmente a la vía léxica para leer, mientras que un 32 % empleaba mayormente la vía subléxica. El 14 % restante aún no había desarrollado habilidades de lectura. Estos resultados indican una tendencia predominante hacia el uso de la vía léxica entre los varones, aunque en menor medida que entre las mujeres.

Tabla 4
Lectura por vía léxica o subléxica según la variable sexo

Varones: 19 niños en total	
Vía léxica	Vía subléxica
12 varones	7 varones
63 %	37 %

La diferencia según la variable sexo no es significativa, lo que confirma que, a estas alturas del año escolar (mes de septiembre), la mayoría de los niños ya estaba recibiendo una enseñanza explícita del sistema de escritura. Esto puede sugerir que el proceso de alfabetización está avanzando de manera uniforme entre ambos sexos, y que las estrategias educativas implementadas están siendo efectivas para asegurar que todos los estudiantes desarrollen habilidades de lectura y escritura de manera similar.

Consideramos la variable sexo porque numerosas investigaciones psicolingüísticas han explorado la relación entre el sexo y el desarrollo del lenguaje, hallando que, en pro-

medio, las niñas muestran una mayor competencia lingüística en las primeras etapas. Fenson et al. (1994) y Huttenlocher et al. (1991) observaron que las niñas adquieren vocabulario y estructuras gramaticales complejas a un ritmo más acelerado que los niños. Estudios neurolingüísticos, como los de Weiss et al. (2003) y Burman et al. (2008), sugieren que esta ventaja podría estar relacionada con una mayor activación cerebral en áreas lingüísticas. Además, investigaciones como las de Leaper y Smith (2004) y Ely et al. (1995) destacan que las niñas tienden a utilizar un lenguaje más colaborativo y participar en interacciones verbales más ricas, lo que también favorece su desarrollo lingüístico.

Variable del tipo de gestión de la escuela

En relación con el tipo de gestión del establecimiento educativo, se observaron diferencias en las habilidades lectoras entre los niños que asistían a escuelas públicas y aquellos en escuelas privadas. Entre los 30 niños que concurrían a una escuela pública, el 53 % leía principalmente por vía léxica, el 30 % utilizaba la vía subléxica y el 17 % no sabía leer aún. Estos datos reflejan una variedad en el desarrollo lector, con una proporción considerable de niños aún en proceso de adquirir habilidades básicas de lectura.

En contraste, entre los 14 niños que asistían a una escuela privada, el 71 % leía por vía léxica, el 29 % utilizaba la vía subléxica, y no se encontraron casos de niños que no supieran leer. Todos los niños en escuelas privadas demostraron conocimiento del principio alfabético, lo que sugiere una mayor homogeneidad en el desarrollo de las habilidades lectoras.

Tabla 5
Vías de lectura según gestión educativa

Establecimientos educativos					
Público			Privado		
30 niños (mujeres y varones)			14 niños (mujeres y varones)		
Vía léxica	Vía subléxica	No lee	Vía léxica	Vía subléxica	No lee
16 chicos	9 chicos	5 chicos	10 chicos	4 chicos	-
53 %	30 %	17 %	71 %	29 %	0 %

La diferencia observada entre los niños entrevistados según el tipo de gestión educativa es significativa, dado que la mayoría de las entrevistas se realizaron con niños que asisten a escuelas públicas. Para realizar un análisis más detallado, sería útil examinar los cuadernos y las prácticas pedagógicas en las diferentes instituciones y gestiones. Esto permitiría comprender mejor por qué algunos niños aún no logran decodificar o comprender el principio alfabético en el mes de septiembre.

Grado de fluidez lectora

Otro criterio utilizado para analizar la lectura de los entrevistados fue la fluidez. Se considera lectores fluidos a aquellos que leen palabras sin cometer errores, de forma natural, y cuya lectura en voz alta refleja una adecuada delimitación de las frases. Estas características indican una gestión eficiente de los recursos cognitivos, donde los procesos de decodificación están automatizados y demandan menos esfuerzo, permitiendo destinar la mayoría de los recursos a la construcción del significado del texto, que es el objetivo principal de la lectura (Fumagalli et al., 2017, p. 51).

Según Jaichenco et al. (2023), trabajar distintas habilidades garantiza una lectura hábil, fluida y, sobre todo, comprensiva. Desde la perspectiva de las autoras, es posible planificar intervenciones específicas tanto para la hebra superior, relacionada con la comprensión del lenguaje, como para la hebra inferior, correspondiente al reconocimiento de palabras escritas, de forma paralela y equilibrada.

De los 44 casos analizados, 36 niños sabían leer (decodificar), pero solo 10 lo hacían con fluidez al leer oraciones, mientras que los otros 26 niños no lograban una lectura fluida. Aunque accedían a las palabras de manera más automática, no podían construir frases completas con la naturalidad necesaria para reflejar correctamente las pausas y entonaciones propias del discurso.

Para evaluar el nivel de fluidez, se analizaron las grabaciones de las lecturas en voz alta, y solo se consideró fluida aquella que mostraba un acceso automático a las palabras y una entonación adecuada en las oraciones del texto. Se entiende que la fluidez implica leer en voz alta a una velocidad comparable con la de una conversación, con la expresividad necesaria para evidenciar el significado del texto.

Cuando un lector se ve obligado a hacer pausas constantes para decodificar palabras y leer oraciones, la lectura se vuelve lenta, lo que interrumpe la construcción del significado de lo que está leyendo.

Tabla 6
Porcentajes de lectura fluida

Lee con fluidez	No lee con fluidez	No decodifica
10 niños	29 niños	5 niños
23 %	66 %	11 %

La lectura fluida requiere la implementación de estrategias didácticas que promuevan tanto el desarrollo de habilidades comprensivas del lenguaje como la automatización en el reconocimiento de palabras. Dado que los niños se encuentran en una etapa temprana de su proceso educativo, cursando el primer grado, es comprensible que aún no hayan alcanzado un nivel avanzado de fluidez en la lectura. No obstante, dado que la lectura se realizó a partir de una canción que se había enseñado y aprendido recientemente, era razonable esperar un nivel de fluidez mayor.

Esto nos lleva a plantear una pregunta importante: si los niños pueden realizar una lectura léxica pero aún no logran la fluidez esperada con textos que conocen, ¿cómo se comportarán con textos completamente nuevos? Creemos que la fluidez es un aspecto esencial para desarrollar la competencia lectora. La ausencia de fluidez, incluso en textos familiares, podría indicar dificultades que se acentuarían con materiales más complejos.

Comprensión

En total se hallan 44 casos de niños, a quienes se les realizó la entrevista en relación con la canción y el cuento, de los cuales el 93 % (41 chicos) logró reconocer una inferencia conectiva anafórica, pues se les preguntó “¿quién no le quiso dar el ramito?”, respondiendo que “el marinero” o “el señor” (señalando al marinero); y tan solo 3 chicos no logró reconocerla. Esto se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 7
Inferencia conectiva anafórica

Inferencia conectiva anafórica	
44 chicos (mujeres y varones)	
Aciertos	Errores
41 chicos	3 chicos
93 %	7 %

Casi la gran mayoría de los niños, tanto mujeres como varones, lograron responder la pregunta “¿quién no le quiso dar el ramito?; dado que todos coincidieron en que “el marinero” fue la persona que no le quiso dar el ramito a la rana. A excepción de 3 chicos, que no lograron responder de manera correcta o necesitaron de cierta ayuda para poder responder.

La mayoría de los niños, tanto niñas como niños, no enfrentaron mayores dificultades al responder la pregunta: “¿por qué no le quiso dar el ramito?”. En general, todos lograron expresar diversas respuestas que reflejan las posibles causas por las cuales se le negó el ramito a la rana, mostrando así una comprensión adecuada del conflicto narrativo. Sin embargo, se identificaron tres casos puntuales (una niña y dos niños) que tuvieron problemas para responder correctamente, ya sea porque no lograron formular una respuesta adecuada o porque presentaron dificultades a lo largo del proceso de comprensión de la pregunta. Esto podría indicar la presencia de factores individuales que afectaron su desempeño, como diferencias en el vocabulario, la atención sostenida o la capacidad para interpretar la intención de los personajes en la historia.

En lo que respecta a la inferencia elaborativa, del total de 44 casos, el 93 % (41 chicos) logró formar una inferencia elaborativa, pues se les preguntó “¿por qué no le quiso dar el ramito?”, y respondieron con diferentes respuestas como “porque no le gustan los sapos”, y solo 3 chicos no lograron formularla.

Tabla 8
Inferencia elaborativa

Inferencia elaborativa	
44 chicos (mujeres y varones)	
Aciertos	Errores
41 chicos	3 chicos
93 %	7 %

Ahora bien, del total de 44 casos, solo 37 chicos lograron reconocer una inferencia conectiva causal, pues se les preguntó “¿por qué llora la rana?”, y la gran mayoría respondió “porque el marinero no le quiso darle el ramito” o “porque no le dio el ramito”.

Casi todas las respuestas coinciden en que la causa por la que llora la rana es que el marinero no le dio el ramito, el 84 % respondió de esta manera. Sin embargo, se presentaron casos en los cuales 6 chicos (14 %) resolvieron esta pregunta con una inferencia elaborativa; pues, por ejemplo, dijeron: “porque tenía miedo y quería empanadas”, algo que no estaba escrito o mencionado en el cuento, sino que elaboraron esa respuesta.

La gran mayoría de los chicos, tanto mujeres como varones, no presentaron dificultades al momento de responder la pregunta “¿por

qué llora la rana?”, dado que todos coincidieron en que el motivo por el cual lloraba era a causa de que el marinero no le había querido dar el ramito o romero, a excepción de seis niños (3 niños y 3 niñas).

Análisis de la construcción de modelos de situación

Del total de 44 casos, la gran mayoría de los chicos, tanto niñas como niños, logró construir un modelo de situación en relación con la inferencia elaborativa de la pregunta “¿por qué no le quiso dar el ramito?” (32 niños, es decir, un 73 %) y solo 12 niños no lograron construir modelos de situación (el 27 % restante). En cambio, con relación a la pregunta “¿por qué llora la rana?”, solo 14 chicos (32 %) lograron construir modelos de situación, ya sea recurriendo a la inferencia conectiva causal o a la inferencia elaborativa. Sin embargo, se logra apreciar cómo en los casos que respondieron con una inferencia elaborativa (6 chicos), todos ellos sí pudieron armar modelos de situación. Asimismo, se observa que, en los modelos de situación de los chicos de este proyecto, la dimensión emocional es la más frecuente.

Inferencia elaborativa: “¿por qué no le quiso dar el ramito?”

Se observa cómo, a partir de la inferencia elaborativa, se pueden encontrar modelos de situación. Primeramente, del total de casos (44 chicos), solo 41 chicos armaron una inferencia elaborativa, de los cuales solo el 78 % (32 chicos) logró construir un modelo de situación, mientras que el 22 % (9 chicos) no pudo hacerlo. Asimismo, se aprecia cómo 3 chicos no formaron una inferencia elaborativa ni un modelo de situación, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9

Construcción del modelo de situación (primer caso)

Total: 44 chicos			
Inferencia elaborativa			
Pregunta: “¿por qué no le quiso dar el ramito?”			
Aciertos		Errores	
41 chicos		3 chicos	
Construcción de modelos de situación			
Sí	No	Sí	No
32 chicos	9 chicos	----	3 chicos
78 %	22 %	0 %	100 %

Última inferencia: “¿por qué llora la rana?”

Se observa que, a partir de las respuestas a la pregunta “¿por qué llora la rana?”, se establece la relación entre la inferencia elaborativa y los modelos de situación. En primer lugar, del total de casos (44 niños), solo 14 lograron construir modelos de situación, mientras que 30 niños (68 %) no lo hicieron. Además, se evidencia una resolución dividida respecto a la pregunta planteada, ya que 37 niños (84 %) la respondieron mediante una inferencia conectiva causal. De estos, solo 8 niños (22 %) construyeron modelos de situación, mientras que 29 (78 %) no lograron hacerlo. Por otro lado, 6 niños emplearon la inferencia elaborativa para responder a la pregunta y todos ellos construyeron modelos de situación; únicamente un niño no respondió la pregunta ni construyó un modelo de situación. Estos resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 10

Construcción del modelo de situación (segundo caso)

Total: 44 chicos (mujeres y varones)				
Pregunta: “¿por qué llora la rana?”				
Construcción de modelos de situación				
Sí		No		
14 chicos		30 chicos		
32 %		68 %		
Resolución dividida: 44 chicos (mujeres y varones)				
Inferencia conectiva causal		Inferencia elaborativa		No contestó la pregunta
37 chicos (84 %)		6 chicos (14 %)		1 chico (2 %)
Construcción de modelos de situación				
Sí	No	Sí	No	No construyó
8 chicos	29 chicos	6 chicos	----	
22 %	78 %	100 %	0 %	

La construcción de modelos de situación es esencial para lograr una comprensión profunda de la lectura, ya que permite al lector integrar la información explícita del texto con sus conocimientos previos. Al desarrollar estos modelos mentales, los lectores pueden visualizar contextos, personajes y eventos, lo que les facilita seguir la coherencia del discurso y comprender relaciones implícitas. Esto no solo mejora la retención de información, sino que también potencia la capacidad para generar inferencias y extraer el significa-

do global del contenido. En definitiva, construir modelos de situación es clave para que la lectura sea más significativa y favorezca el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas, como la comprensión crítica y la resolución de problemas.

Influencias de las variables contextuales

Con el objetivo de identificar posibles vínculos entre la resolución de tareas y los factores sociales de los niños, se analizaron y tabularon dos variables relacionadas con sus

condiciones sociales. La primera variable fue el tipo de institución (privada o pública); la segunda, el nivel educativo de los padres (superior, secundario o inicial), discriminando si los estudios estaban completos o incompletos. Posteriormente, se realizó un cruce con los casos “excepcionales”, es decir, aquellos niños que poseían una lectura fluida —una habilidad atípica en primer grado—, que representaban el 23,8 % (10 niños) de la muestra, y aquellos que no sabían leer, quienes constituían el 11,9 % (5 niños) del total.

Tabla 11
Variables contextuales

Madres						
Totales	44					
Nivel de estudios ³	SpC	SpI	SC	SI	Prim	S/D
Cantidad	14	6	15	6	2	1
Porcentajes	31,82 %	13,64 %	34,09 %	13,64 %	4,55 %	2,27 %
Totales por nivel de estudio	45,45 %		47,73 %		4,55 %	2,27 %
Padres						
Totales	44					
Nivel de estudios	SpC	SpI	SC	SI	Prim	S/D
Cantidad	10	3	18	9	1	3
Porcentajes	22,73 %	6,82 %	40,91 %	20,45 %	2,27 %	6,82 %
Totales por nivel de estudio	29,55 %		61,36 %		2,27 %	6,82 %

³ Las abreviaturas se leen del siguiente modo: SpC: superior completo; SpI: superior incompleto; SC: secundario completo; SI: secundario incompleto; Prim: primario completo (no se registraron padres con esta instancia incompleta); S/D: sin datos.

El cruce de variables (véase Tabla 13) arrojó los siguientes resultados. Un 60 % de los niños que presentan una lectura fluida tienen al menos uno de los padres con estudios superiores. Un 30 % de los casos corresponde a aquellos cuyos padres únicamente tienen la educación media finalizada, mientras que el 10 % restante no tiene datos disponibles en el trabajo de campo⁴. Estos porcentajes sugieren una posible relación entre el nivel educativo de los padres y la capacidad lectora de sus hijos.

Sin embargo, no se observa esta misma relación en función del tipo de institución a la que asisten. De los 10 niños con lectura fluida, el 50 % está matriculado en escuelas públicas y el otro 50 % en privadas, lo que impide establecer una correlación clara. Cabe destacar que solo un 14 % del total de la muestra proviene de instituciones privadas, lo que lleva a concluir que el 35,71 % de los niños en escuelas privadas tiene una lectura fluida, en contraste con el 16,6 % de las escuelas públicas.

Sin embargo, el escaso número de estudiantes en escuelas privadas limita cualquier afirmación definitiva.

En cuanto al grupo de niños que no leen, las estadísticas revelan que el 100 % asiste a escuelas públicas. Además, ninguno de estos niños tiene padres con estudios superiores, ya sean completos o incompletos. La distribución de este grupo muestra que un 70 % cuenta con al menos un padre que completó la educación secundaria, un 20 % no tiene datos registrados y el 10 % corresponde a padres con solo estudios primarios finalizados. Estos datos sugieren una relación directa entre el nivel de lectura de los niños y la formación académica de sus padres.

El 60 % de los niños con lectura fluida tiene al menos un padre con estudios superiores. Los resultados del cruce de datos brindan indicios tentativos que parecen señalar vínculos entre la resolución de tareas y, en particular, el nivel educativo de los padres.

⁴ Cabe aclarar que los datos eran brindados voluntariamente por los padres o familiares, podían elegir no dar la información solicitada por el entrevistador.

Tabla 12

Nivel de formación de los padres

Niños que no leen						
Total	5					
Nivel de estudios padres	SpC	SpI	SC	SI	Prim	S/D
Cantidad	0	0	5	2	1	2
Porcentajes	0 %	0 %	50 %	20 %	10 %	20 %
Totales por nivel de estudio	0 %		70 %		10 %	20 %
Institución	Pública			Privada		
Cantidad	<u>5</u>			0		
Porcentajes	100 %			-----		
Niños con lectura fluida						
Total	10					
Nivel de estudios padres	SpC	SpI	SC	SI	Prim	S/D
Cantidad	8	4	6	0	0	2
Porcentajes	40 %	20 %	30 %	0 %	0 %	10 %
Totales por nivel de estudio	60 %		30 %		0 %	10 %
Institución	Pública			Privada		
Cantidad	5			5		
Porcentajes	50 %					

Entonces, al momento de referirnos al contexto social pareciera posible establecer una relación entre el desarrollo y resolución de las actividades realizadas por los niños con los factores sociales institucionales y familiares. Consideramos que para el establecimiento de una conclusión más completa sería necesario en primer lugar disponer de un muestreo equitativo entre las diferentes instituciones; en segunda instancia, considerar la posibilidad de un muestreo más amplio. Incluso podría realizarse un estudio longitudinal para evaluar el desarrollo de la lectura en niños en relación con los datos sociales ya mencionados.

Análisis de casos particulares

Niveles de interpretación

Según Emilia Ferreiro (2013), los niños interpretan los textos que encuentran en su entorno (carteles en las calles, envases comerciales, libros, etc.) mucho antes de ser capaces de leer. Es decir, se concibe a los niños como

portadores de saberes antes de ingresar a la escuela, ya que son sujetos cognoscentes que tratan de entender el mundo que los rodea, elaboran hipótesis y reciben información que interpretan según sus esquemas asimilatorios.

Esta concepción se distancia de aquellas corrientes psicológicas que tendían a establecer listas de habilidades y destrezas sensorio-motrices que los niños debían tener para iniciar el aprendizaje de la lectura.

En este apartado de la investigación, y siguiendo la línea de Ferreiro, nos limitaremos a analizar los cinco casos de niños que no pudieron leer o no lograron establecer la relación fonemagrafema, pero que sin embargo demostraron ser sensibles a algunas propiedades del texto.

La expresión “interpretación de textos” sirvió para designar todas aquellas actividades de asignación de significado a un texto que preceden la lectura convencional; la palabra “niveles”, para indicar una evolución progresiva en el niño.

En la siguiente tabla se muestran los niveles de interpretación que operaron en cada uno de los casos:

Tabla 13
Niveles de interpretación

Niveles de interpretación			
Total	5 niños		
	1. El significado del texto (T) es enteramente dependiente del contexto (C).	2. Dada una relación inicial entre (C) y (T); (T) conserva la misma interpretación a pesar de cambios de (C) (dentro de cierto intervalo de tiempo)	3. Las propiedades de (T) empiezan a ser tomadas en consideración.

<p>Benjamín (B)</p>	<p>Entrevistador (E): —□ ¿Cómo te diste cuenta de que dice “sombbrero”? B: — Porque vi el sombrero. E: — ¿Y acá? ¿Cómo te diste cuenta de que era “rana”? B: — Porque acá aparece la rana. (lectura) E: — ¿Cómo te diste cuenta de que era “vestido”? B: — Porque los vestidos son largos/ cuando se van a casar y después cuando van a un/ a un festival. Los vestidos son largos.</p>		
<p>Daniel (D)</p>	<p>E: — ¿Dónde dice “cucú”? <i>(Daniel señaló la palabra “cucú” en la tapa).</i> E: — Muy bien. ¿Por qué te diste cuenta? D: — Porque estaba cantando...</p>		
<p>Felipe (F)</p>	<p>E: — ¿Dónde crees que dice “cucú”? ¿dónde dice “rana”?, ¿por qué? F: — En todas las hojas y rana en la tapa. Porque está la rana en el dibujo.</p>		
<p>Mía (M)</p>			<p>E: — ¿Por qué pensás que se trata de una rana? M: — Esta es la letra “l” y esta es la “a”, llllaa, la. E: — Muy bien, sigamos con la otra palabra. M: — Esta es la “a”, mmm esta no me acuerdo. E: — La “n”. M: — La “n”, aa-nnnn-aaa. Ya sé, rrrr-a-nnnn-a. E: — Genial, entonces ¿qué dice aquí? <i>(Se indica “la rana”)</i> M: — Lllaa, rrrrrr-aa-nn-aaa.</p>

<p>Oriana (O)</p>	<p>E: — ¿De qué se trata la tapa? O: — Del sapo que cantaba en el agua. E: — ¿Cómo te diste cuenta? O: — Por los dibujos, por las imágenes, el sapo canta en el agua. E: — ¿Y aquí qué dice? O: — “Cucú pasó una criada llevando empanada, cucú pasó un marinero vendiendo romero”. E: — Muy bien, ¿cómo te diste cuenta? O: — Yo me acuerdo porque aquí están las imágenes, por eso lo recuerdo, lo recuerdo acá también.</p>	<p>E: — ¿Dónde dice “cucú”? O: — Acá. <i>(Señala con el dedo)</i> E: — ¿Cómo te diste cuenta? O: — Porque vos me lo enseñaste, vos me dijiste. E: — Claro, y ¿aquí dice “rana”? O: — Mmm no, ahí dice “cucú”. <i>(Se ríe)</i></p>	<p>E: — ¿Dónde dice pasó? O: — Acá. E: — Muy bien. ¿Y cómo sabes? O: — Porque la encuentro la “p” con la “a”, la “ccc” y la “o”. Acá de nuevo también.</p>
-------------------	---	---	---

Como se observa, de los cinco niños que no leen, la mayoría de ellos (tres varones) se encuentran en el primer nivel de interpretación, es decir que el significado del texto es enteramente dependiente del contexto. En este caso, el contexto es el libro de la canción con imágenes de la rana y otros personajes, donde se supone que las letras dicen el nombre de los objetos dibujados. Esta idea es la que Ferreiro denomina “hipótesis del nombre”.

Por ejemplo, cuando se les preguntó a los niños ¿dónde crees que dice “cucú”? o ¿dónde dice “rana”? o ¿cómo te diste cuenta de que dice sombrero?, los niños lo relacionaron con las imágenes de rana, agua, sombrero, etc., presentes en el libro; porque los vieron en algún momento, les enseñaron en la escuela o lo escucharon de los adultos. Asimismo, como lo indica Ferreiro, es importante recordar que los niños elaboran una distinción entre lo que está escrito en un texto y lo que quiere leerse en ese mismo texto. Ello se ve claramente en el siguiente fragmento de diálogo con la niña Oriana:

E: — ¿De qué se trata la tapa?
O: — Del sapo que cantaba en el agua.
E: — ¿Cómo te diste cuenta?
O: — Por los dibujos, por las imágenes, *el sapo canta en el agua.*

Es decir, si la imagen representa la rana en el agua y el texto más próximo es “cucú, cantaba la rana, cucú, debajo del agua”, es más probable que la niña haya pensado que lo que está escrito es “rana” y “agua” o “lago”; pero con eso escrito se puede leer “la rana está en el agua, la rana está nadando en el agua, la rana está bañándose, la rana se hundió en el agua”, etc., o cualquier otro enunciado compatible con el contexto.

En cuanto al segundo y tercer nivel, solo una niña realizó la progresión evolutiva entre categorías, demostrando con ello la conservación gradual del significado atribuido al texto. Si en el primer nivel la interpretación de T (texto) dependía de C (contexto), en el segundo la niña duda, aunque sea brevemente, de poner el texto “cucú” con el de “rana”; es decir, no acepta que “cucú” quiera decir “rana” porque

las formas de las letras no son parecidas y el sonido no le resulta similar. En este caso, la duda es importante porque, como sostiene Ferreiro, es señal de que algo empieza a cambiar en la manera en que el niño conceptualiza la relación entre texto (T) y contexto (C).

Finalmente, con respecto al tercer nivel de interpretación específicamente, se destaca la presencia de dos niñas que, si bien adujeron no saber leer, demostraron ser sensibles a las propiedades textuales del libro que les presentamos, ya desde el momento en que les preguntamos individualmente “¿por qué pensás que se trata de una rana?”, “¿dónde dice ‘pasó’?”, “¿cómo sabes?”, etc.

En los casos mencionados —Mía y Oriana— puede notarse que hubo una anticipación de significado en función del reconocimiento de las propiedades cuantitativas del texto. Generalmente, los textos escritos que les mostrábamos estaban compuestos por una única palabra (sustantivo o verbo). Así, el procedimiento de reconocimiento textual para ambas niñas fue mediante la silabización de los nombres “pasó” y “rana”, es decir, las letras (su cantidad) operaron como objetos sustitutos ante la pregunta “¿qué dice aquí?” —referida a una secuencia de letras— y que por lo tanto se torna significativa, como se ve seguidamente:

Mía: — La “n”, aa-nnnn-aaa. Ya sé, rrrra-a-nnnn-a

Oriana: — Porque la encuentro la “p” con la “a”, la “sss” y la “o”. Acá de nuevo también.

Podemos concluir que, aunque los niños no logran decodificar, sí son sensibles a la interpretación de los textos cuando se los sitúa como lectores capaces de enfrentarse a textos escritos.

Producción de neologismos

Al enfrentarse con palabras desconocidas o poco frecuentes, los niños utilizan la vía su-

bléxica. Como lo podemos observar en la siguiente transcripción de la lectura de Ignacio (6 años), la palabra “caballero”, de poca frecuencia en el almacén léxico, requiere que silabee la palabra:

I: — Debajo del agua cucu pasó un caba/cabal/cabalero cabalero, cucu con ca/pa y gorrito. Cucu paso un/a señora señora, cucu coon cucu ves de cola. Cucu paso una seria/da cucu cucu le/leval/do llevando.

Por ello, Ignacio genera un neologismo, es decir, una no palabra (“cabalero”), que es una característica de los procesos subléxicos. En esta instancia, la lectura es lenta e implica, como vemos, mucha carga cognitiva, puesto que el niño debe realizar muchos procedimientos a la vez. Como consecuencia, produce una cadena de sonidos que no se corresponde con la palabra (“cabalero” no se corresponde con “caballero”). Tal como lo explica Virginia Jaichenco, “intenta aplicar sus conocimientos fonológicos para decodificar, pero comete errores en la aplicación de las reglas de conversión de grafemas y fonemas. A partir de lo que produce, no llegará a la comprensión del significado del ítem” (Jaichenco, 2010, p. 77).

Problemas de acentuación y cambio de categoría de palabras

Otro conflicto que atraviesa el niño ocurre con el verbo en pretérito perfecto —del modo indicativo— “pasó” (en la frase “pasó un caballero”). En efecto, aunque esta palabra sea frecuente en la oralidad, no lo es en la escritura en la alfabetización temprana. Por ello, otro niño, Tomás, utiliza la vía subléxica y omite la lectura del acento en la segunda sílaba, por lo tanto, cambia la categoría de palabra, en vez de leer “pasó” (un verbo) lee “paso” (un sustantivo).

T: — Paso de una

T: — Cucú- cucú paso de un ca/ba// ca/ba/lle

T: — Cucú- cucú// Cucú- cucú //paso de un/ paso de una

Como lo afirma Jaichenco (2010), el acento es un rasgo de la representación completa, por lo que los errores de acentuación en la pronunciación son pautas de una lectura subléxica. Asimismo, al cambiar de categoría de palabras y leer un sustantivo como “paso”, el niño realiza una adecuación gramatical y agrega en la lectura la preposición “de”, formando la construcción gramatical correcta: “paso de una”.

Primeras reflexiones

La investigación realizada por los estudiantes de Psicolingüística y Alfabetización Inicial ha evidenciado que la decodificación y la comprensión no son habilidades unitarias, sino que ambas forman parte de las competencias fundamentales para el desarrollo de la lectura. Los hallazgos indican que, en esta etapa del año lectivo, la mayoría de los niños leen la mayor parte de las palabras de la canción a través de la vía léxica. Además, el análisis de las variables contextuales sugiere que el nivel educativo de los padres podría influir en el grado de decodificación alcanzado, tanto en aquellos niños con una lectura fluida como en aquellos que aún no han desarrollado completamente esta habilidad. Sin embargo, no fue posible establecer una relación clara y precisa entre el desempeño de los niños en las actividades y los factores sociales, institucionales o familiares. Para lograr una comprensión más detallada, sería necesario contar con una mayor cantidad y diversidad de datos.

Los resultados también indican que tanto los procesos léxicos como subléxicos están directamente relacionados con la comprensión lectora, ya que permiten al lector realizar inferencias y construir modelos situacionales (Gutiérrez Calvo, 1999). El estudio mostró

que el desempeño de los niños disminuía conforme aumentaba la complejidad de la comprensión requerida. Aunque se esperaría una mayor diferencia en el manejo de inferencias conectivas, anafóricas y elaborativas, la metodología utilizada —que incluyó refuerzos orales mediante la canción— favoreció no solo la adquisición léxica, sino también la comprensión del contenido, facilitando que los niños pudieran realizar las inferencias mencionadas.

Es importante destacar que el aprendizaje de la lectura es un proceso diferente al del habla. Mientras que el lenguaje oral se adquiere de manera natural mediante la interacción con adultos, la lectura requiere una enseñanza explícita y guiada. Tal como se mencionó anteriormente, la decodificación es clave para profundizar en la comprensión lectora. Según Abusamra y Joannette (2012), los procesos subléxicos convierten al niño en un lector activo, dado que los procesos léxicos y subléxicos se desarrollan de manera simultánea.

Además, se observó una mayor precisión en la elaboración de modelos situacionales cuando predominaban los procesos léxicos sobre los subléxicos, lo que indica que los primeros son más eficaces en niveles de mayor complejidad. No obstante, tanto la decodificación como la comprensión son esenciales para formar un lector fluido y consciente, ya que el reconocimiento de palabras y la lectura no pueden darse sin una adecuada interacción entre estos dos procesos.

Otra variable analizada fue el tipo de institución (pública o privada) y el género (varón o mujer). Respecto a la primera variable, los datos no fueron concluyentes debido a la disparidad numérica entre los estudiantes de ambos tipos de instituciones. No obstante, se observó que todos los niños que aún no decodificaban asistían a escuelas públicas, lo cual sugiere la necesidad de una mayor investigación para

comprender este fenómeno. En cuanto a la variable de género, no se hallaron diferencias significativas, aunque futuros estudios podrían profundizar en este aspecto.

En relación con los niveles de interpretación observados, la mayoría de los estudiantes se encontraban en el primer nivel, con solo tres casos; uno avanzó por los tres niveles y otro alcanzó el tercer nivel. Estos datos no son suficientes para establecer relaciones significativas entre los niveles de interpretación y las demás variables, salvo por la particularidad observada en los estudiantes de escuelas públicas.

Es importante tener en cuenta que este análisis se centró en alumnos que aún no decodifican completamente. Sin embargo, dado el enfoque metodológico, es probable que aquellos que ya decodifican también utilicen el contexto para completar partes del texto e inferir modelos situacionales.

Finalmente, consideramos esencial la enseñanza explícita de la lectura, ya que facilita la automatización de los procesos básicos y permite que los niños destinen mayor carga cognitiva a procesos superiores, como la comprensión lectora.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Difalcis, M., Martínez, G., Miranda, A., Sampedro, B. y Abusamra, V. y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv. Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., y Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24(3), 267-304. <https://doi.org/10.1177/0142723704045681>
- Burman, D. D., Bitan, T., y Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>
- Castles, A. y Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M., y Riddoch, J. (1985). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35, 469-495.
- De Mier, M.; Borzone, A. y Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- De Vega, M. (2002). Del significado simbólico al significado corpóreo. *Estudios de Psicología*, 23(2), 153-174.
- Ely, R., Gleason, J. B., Narasimhan, B., y McCabe, A. (1995). Family talk about talk: Mothers lead the way. *Discourse Processes*, 19(2), 201-218. <https://doi.org/10.1080/01638539509544914>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D., y Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-173.
- Ferreiro, E. (1982). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. CEAL.
- (1988). Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional, en *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI.
- (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, año 15, 3, 39-44.

- (1999). *Cultura escrita y educación*. Fondo de cultura económica.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., y Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-185. <https://doi.org/10.2307/1166093>
- Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En F. Cuetos y M. de Vega (eds.), *Psicolingüística del español*. Trotta.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., y Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Jaichenco, V. (2010). Aprender a leer y a escribir desde una perspectiva psicolingüística, en *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010*.
- Jaichenco, V., Fumagalli, J. y Ferroni, M. (2023). *Clase N.º 1: Habilidades implicadas en el proceso de alfabetización. El modelo de la cuerda: Alfabetización en el aula: procesos y propuesta para enseñar a leer y escribir*. Universidad Nacional de Hurlingham.
- Leaper, C., y Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40(6), 993-1027.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13, 123-146.
- Shinn, M. R., Good, R. H., Knutson, N., Tilly, W.D. y Collins, V.L. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review*, 21(3), 459-479.
- Weiss, E. M., Ragland, J. D., Brensinger, C. M., Bilker, W. B., Deisenhammer, E. A., y Delazer, M. (2003). Sex differences in processing speed: A developmental perspective. *Cognitive Development*, 18(2), 142-160. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00029-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00029-3)
- Zilber, A. (2017). *Clase N.º 6: Inferencias conectivas. Leer para comprender: la importancia de enseñar a jerarquizar información e inferir*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Valeria Abigail Fernández

Perfil académico y profesional: Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Salta. Profesora auxiliar de Alfabetización Inicial, Taller de Lengua en Práctica docente IV y Psicolingüística de los profesorados universitarios de Educación Primaria y Educación Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta. Docente en el nivel terciario de distintas instituciones de la provincia de Salta. Maestranda en Ciencias del Lenguaje de la UNSa y estudiante de la Especialización en Neurociencias Cognitivas del Lenguaje y la Lectura en la UBA. vfernandez@ucasal.edu.ar

Identificador ORCID: 0009-0002-0417-5871

Cristina Inés Lera

Perfil académico y profesional: Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Salta. Profesora auxiliar de Psicolingüística en la UNSa y en la Universidad Católica de Salta. Docente en el nivel terciario y secundario de distintas instituciones de la provincia de Salta. Maestranda en Ciencias del Lenguaje en la UNSa y doctoranda en Letras en la Universidad Nacional de Tucumán. Investigadora del Consejo de Investigación de la UNSa. cristi_lera@hotmail.com

Identificador ORCID: 0009-0001-6945-2131