



La predicción del rendimiento lector temprano: una perspectiva comparada en escolares españoles y chilenos

Ana María De la Calle Cabrera¹

Recibido: Marzo 2018 / Evaluado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018

Resumen. Los sistemas educativos en el contexto internacional incorporan las competencias lingüísticas en el currículum educativo en los niveles de la Educación Infantil. Nuestra investigación plantea la necesidad de profundizar en el análisis comparativo del rendimiento lector en la Educación Infantil. Se realiza una comparativa del rendimiento lector temprano y de las destrezas en los precursores cognitivos de la lectura en una muestra de 100 prelectores de Chile y España. Se emplea la Batería de Inicio a la Lectura (BIL), the Rapid Automatized Naming Test (RAN), una prueba de fluidez verbal y la versión revisada de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R). La perspectiva comparada de este estudio descubre la existencia de diferencias en las habilidades cognitivas y el rendimiento lector entre escolares chilenos y españoles a edades tempranas. Asimismo, se resalta al conocimiento de las letras como el mejor precursor de la lectura temprana en español y el eje de las diferencias en la predicción. Nuestros hallazgos orientan hacia la optimización del rendimiento lector en español desde los inicios de la escolarización en los sistemas educativos chileno y español y motiva hacia la necesidad de la Educación Comparada en Educación Infantil.

Palabras clave: educación básica; alfabetización; lectura; educación comparada.

[en] The prediction of early reading performance: a comparative perspective in Spanish and Chilean children

Abstract. Educational systems incorporate linguistic competences in the educational curriculum at the levels of Early Childhood Education in the international context. Our research raises the need to deepen the comparative analysis of reading performance in Early Childhood Education. This study compares early reading performance and skills in cognitive precursors of reading in a sample of 100 pre-readers from Chile and Spain. The Start-to-Read Battery (Batería de Inicio a la Lectura, BIL), the Rapid Automatized Naming Test (RAN), a verbal fluency test and the revised version of the Battery for the Evaluation of Readers Processes (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, PROLEC-R) are used. The comparative perspective of this study reveals the differences between the cognitive skills and the reading performance of Chilean and Spanish students at early ages. Letters Knowledge is shown as the best precursor of the early reading in Spanish and the hub of the differences in the prediction. Our findings guide for the optimization of reading performance in Spanish since the beginning of schooling in the Chilean and Spanish education systems and motivates the need for Comparative Education in Early Childhood Education.

Keywords: basic education; literacy; reading; comparative education.

Sumario. 1. El aprendizaje de la lectura y el currículum educativo. 2. El rendimiento lector temprano y las habilidades cognitivas. 3. El presente estudio. 4. Método. 4.1. Participantes. 4.2. Instrumentos.

¹ Universidad Loyola Andalucía (España)
Email: amcalle@uloyola.es

4.2.1. Evaluación de las habilidades cognitivas. 4.2.2. Evaluación del nivel de rendimiento lector. 4.3. Procedimiento. 4.4. Análisis de datos. 5. Resultados. 6. Discusión. 7. Conclusiones. 8. Limitaciones e implicaciones. 9. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: De la Calle Cabrera, A.M. (2019). La predicción del rendimiento lector temprano: una perspectiva comparada en escolares españoles y chilenos. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 931-950.

1. El aprendizaje de la lectura y el currículum educativo

La comparación en educación tiene por propósito la búsqueda de la mejora educativa en el contexto internacional (Caballero, Manso, Matarranz, & Valle, 2016). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE) son agentes fundamentales dentro de los procesos de toma de decisiones en materia educativa y establecen un nuevo modelo legislativo en educación en el escenario de una nueva política supranacional que engloba un conglomerado de naciones (Luzón & Torres, 2013; Represas, 2015). Los sistemas educativos en este escenario incorporan las competencias lingüísticas en el currículum educativo en los niveles de la Educación Infantil. De este modo, se crean oportunidades para la interacción con los estímulos alfabetizadores y, en consecuencia, se fomentan tanto las habilidades cognitivas previas al aprendizaje instruccional formal de la lectura como el futuro rendimiento lector y académico (OCDE, 2016; Vacca et al., 2014).

Los sistemas educativos chileno y español son semejantes en sus bases legislativas. La Ley núm. 20.370 de 2009 establece la Ley General de Educación en Chile, mientras que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa y el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, desarrolladas por las distintas comunidades autónomas, constituyen el marco educativo de la Educación Infantil en España. Estas legislaciones educativas contemplan la comunicación y el lenguaje como un ámbito de experiencia educativa esencial en la Educación Infantil, entre los 4 y 6 años en Chile y entre los 3 y 6 años en España. En Chile, el artículo 28 de la Ley núm. 20.370 de 2009 incluye la comunicación de vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje y el reconocimiento del lenguaje escrito. Mientras en España, el artículo 5 del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre establece como contenido educativo una primera aproximación a la lectura y a la escritura.

El currículum educativo en Chile y España sigue estándares internacionales de enseñanza de los resultados de las pruebas de rendimiento (Bryk & Schneider, 2003). En este sentido, el sistema educativo español y su currículum educativo son un referente para las bases del sistema educativo chileno, puesto que España se ha situado en mejor posición que Chile en el ranking de los resultados de las pruebas de rendimiento lector en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en los últimos años. La muestra más reciente son los resultados de PISA 2015 sobre rendimiento lector que sitúan a los adolescentes españoles dentro de los resultados medios ($\bar{x} = 493$; $\bar{x}_{\text{España}} = 496$) y a los chilenos por debajo de la media ($\bar{x}_{\text{Chile}} = 459$) (OCDE, 2016). El rendimiento deficiente del alumnado chileno en lectura y escritura

en las pruebas internacionales podrían deberse a los conceptos sobre la alfabetización reflejados en las prácticas docentes (Medina, 2006). En este sentido, el trabajo de Treviño, Toledo y Gempp (2013) alude a la necesidad de formación del profesorado chileno en didácticas específicas e interacciones efectivas en alfabetización (Treviño et al., 2013). En particular, los hallazgos de Strasser, Lissi, y Silva (2009) indicaron que el tiempo invertido en el conocimiento de las letras y en analizar los sonidos del lenguaje hablado (conciencia fonológica), que son esenciales para el aprendizaje posterior de la lectura, son escasos en las prácticas pedagógicas del profesorado chileno en Educación Infantil.

2. El rendimiento lector temprano y las habilidades cognitivas

El rendimiento lector temprano de los niños y niñas está condicionado por el dominio en las habilidades cognitivas previas al aprendizaje instruccional de la lectura (Alegría, 2006). Las habilidades cognitivas poseen distintos grados de importancia en la predicción del rendimiento lector. Tanto la conciencia fonológica como el conocimiento de las letras son factores críticos en la adquisición de la lectura, pues estos asientan las bases de la decodificación. La conciencia fonológica se relaciona con la capacidad de manipular los sonidos del habla y el conocimiento de las letras con la capacidad de asignar a cada letra un sonido (fonema) (Ferroni, Diuk, & Mena, 2016). Sin embargo, estas son insuficientes para el aprendizaje lector, ya que la velocidad de denominación con la que se nombran estímulos altamente familiares, el dominio del lenguaje oral (vocabulario y morfosintaxis), el conocimiento metalingüístico o conciencia general del lenguaje, los procesos atencionales y perceptuales y la memoria son también habilidades cognitivas relevantes para el éxito lector (Sellés & Martínez, 2008; De la Calle, 2017). Las habilidades de decodificación son predichas por estas habilidades cognitivas, a la vez que sustentan las destrezas de comprensión lectora (Lervåg, Hulme, & Melby-Lervåg, 2017).

La conciencia fonológica ha sido considerada el principal predictor del aprendizaje de la lectura en todas las lenguas estudiadas (Ziegler & Goswami, 2005). En particular, la conciencia fonológica se adquiere más rápidamente en lenguas transparentes que en lenguas opacas y posee un papel acelerador en las primeras experiencias lectoras (Cuetos & Suárez-Coalla, 2009; Defior & Serrano, 2011). Sin embargo, los estudios recientes en lenguas transparentes como la española consideran también a la velocidad de denominación un potente precursor de la lectura desde edades tempranas y un indicador para discriminar entre lectores típicos y aquellos con dificultades en el aprendizaje lector (López-Escribano, Sánchez-Hipola, Suro & Leal, 2013). En este sentido, la investigación de Kim y Pallante (2012) ha realizado un seguimiento de las destrezas de niños y niñas chilenos en determinadas habilidades cognitivas y el rendimiento lector inicial desde la edad media de 5 años. Las diferencias individuales en la velocidad de denominación de letras y la conciencia fonológica (en concreto, la fluidez de segmentación fonémica o velocidad en la fragmentación de cada sonido del habla) fueron predictores de la lectura de palabras en primer curso de Educación Primaria (1º Básico).

Los hallazgos de estudios en español han resaltado una contribución diferenciada del conocimiento fonológico y la velocidad de denominación al rendimiento lector temprano. El estudio de Suárez-Coalla, García-De-Castro, y Cuetos (2013) determinó

en 50 prelectores españoles que la conciencia fonológica y la velocidad de denominación a los 5 años de edad fueron los mejores precursores del rendimiento lector 18 meses después. La conciencia fonológica fue la variable que mejor predijo la exactitud lectora de palabras, explicando un 21 % de su varianza, y la denominación rápida de dibujos predijo el 25 % de la velocidad lectora. Asimismo, el trabajo de Aguilar, Guzmán, Menacho, Concepción, Marchena, y Ramiro (2010) han postulado que la conciencia fonológica a la edad media de 5.6 años explica la exactitud lectora a la edad media de 6.5 años, mientras la velocidad de denominación influye en la velocidad lectora. En consecuencia, la instrucción explícita en conciencia fonológica y velocidad de denominación en la Educación Infantil asegura mejores resultados en la precisión y velocidad en la lectura de palabras y pseudopalabras en los primeros cursos de instrucción formal de la lectura (González-Seijas, Cuetos, López-Larrosa, & Vilar, 2017).

El estudio de Onochie-Quintanilla, Defior, y Simpson (2017) ha resaltado tanto el valor predictivo de la conciencia fonológica (fonémica) y de la velocidad de denominación para la lectura de palabras, como del conocimiento visual-ortográfico (capacidad de reconocer la orientación visoespacial de los signos gráficos). Estas habilidades cognitivas explicaron entre un 35 % y un 36 % de la varianza en la lectura de palabras y pseudopalabras (cortas o largas y/o frecuentes o no frecuentes). Sin embargo, el conocimiento fonológico, el conocimiento de las letras y la capacidad de discriminar perceptivamente los signos ortográficos (conocimiento visual-ortográfico) han sido las principales habilidades cognitivas delimitadas como precursores de la lectura temprana en español. En un estudio longitudinal realizado por Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana (2006) con 262 niños y niñas de Chile se evaluaron la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y el conocimiento visual-ortográfico de palabras escritas antes del aprendizaje formal de la lectura, hacia el primer semestre de 1º Básico, y el rendimiento posterior en lectura de palabras, frases y textos. La conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y el conocimiento visual-ortográfico predijeron el 49.4% de la varianza del rendimiento lector a finales de 1º Básico.

Otros estudios han demostrado que, en particular, el conocimiento de las letras aporta el mayor valor predictivo al rendimiento lector inicial en español. Sirvan de muestra los trabajos de Casillas y Goikoetxea (2007) y Ferroni et al. (2016). Casillas y Goikoetxea (2007) hallaron que sólo el conocimiento de las letras predijo un 48% de la varianza del rendimiento lector temprano en 48 niños y niñas de España a los 6 años. Ferroni et al. (2016) descubrieron que el conocimiento del nombre y sonido de las letras a principios de 1º de Educación Primaria explicó entre el 31 % y 38 % de la varianza de la precisión de la lectura de palabras al final de curso en 46 niños y niñas de Argentina.

En definitiva, los estudios sobre alfabetización temprana en español destacan el valor predictivo de determinadas habilidades cognitivas. El dominio del lenguaje oral, el conocimiento metalingüístico, los procesos atencionales y perceptuales y la memoria son habilidades cognitivas relevantes para el éxito lector. No obstante, la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el conocimiento de las letras y el conocimiento visual-ortográfico han sido considerados los mejores precursores del rendimiento lector temprano. Una perspectiva comparada del rendimiento lector a edades tempranas puede esclarecer el grado de importancia de estas habilidades como precursores de la lectura y como competencias lingüísticas del currículum educativo de la Educación Infantil.

3. El presente estudio

La Educación Comparada es un instrumento de medida para la mejora de la calidad de los sistemas educativos en un contexto internacional. Las pruebas de rendimiento internacional como PISA, el Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE y TERCE) o el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) permiten valorar, en el contexto internacional, los conocimientos y competencias adquiridos en la lectura por los alumnos chilenos y españoles desde los 9-10 años hasta los 15-16 años. Sin embargo, el rendimiento lector temprano no ha sido aún objeto de la Educación Comparada en las pruebas de rendimiento internacional. Nuestra investigación plantea la necesidad de profundizar en el análisis comparativo del rendimiento lector en la Educación Infantil. En concreto, nuestro estudio se centra en comparar el rendimiento lector temprano y las destrezas en los precursores cognitivos de la lectura en una muestra de alumnos y alumnas chilenos y españoles. Esta elección se sustenta en que gran parte de los últimos estudios sobre los precursores cognitivos de la lectura temprana en español se han realizado en Chile y España, y en que los sistemas educativos de ambos países son similares. Las cuestiones de investigación planteadas en nuestra investigación son las siguientes:

1. ¿Qué rendimiento lector poseen los alumnos y alumnas chilenos y españoles en Educación Infantil?

2. ¿Cuáles son las habilidades cognitivas que actúan como mejores precursores tempranos de las experiencias lectoras tempranas en español?

Para responder a estas preguntas, examinamos las habilidades cognitivas comentadas y el rendimiento lector en niños de 4 a 6 años de edad y partimos de tres hipótesis de investigación. A continuación, las hipótesis son enumeradas:

1. Los escolares españoles tienen mejor rendimiento en las pruebas de lectura que los escolares chilenos.

2. Los escolares españoles poseen mayores destrezas en las habilidades cognitivas que los escolares chilenos.

3. Las habilidades cognitivas con valor predictivo para las primeras experiencias lectoras son comunes en los escolares hispanohablantes chilenos y españoles.

4. Método

4.1. Participantes

Este estudio se llevó a cabo en un colegio público chileno y un colegio público español, ambos inmersos en un entorno socioeconómico equiparable al nivel medio en España. El alumnado chileno residía en Santiago de Chile y el alumnado español, en Cádiz. Los participantes de este estudio son 100 prelectores con una edad media de 5.1 años (50 % niñas, 50 % niños), 50 escolares chilenos con una edad media de 5.2 años (56 % niñas, 44 % niños) que cursaban Nivel de Transición (25 en Prekinder y 25 en Kinder) y 50 escolares españoles con una edad media de 5.0 años (44 % niñas, 56 % niños) que cursaban 2º y 3º de Educación Infantil (25 en 2º y 25 en 3º).

La presencia de necesidades educativas especiales informada por los directivos de los centros educativos fue un criterio de exclusión para la participación en el

estudio. Los participantes aún no habían iniciado el proceso de aprendizaje instruccional formal de la lectura en los momentos de evaluación de esta investigación; no obstante, los centros educativos de ambos países coincidían en la selección del método analítico para abordar la enseñanza de la lectoescritura. Por otro lado, los participantes no eran miembros de minorías étnicas, ni bilingüitas. Todos los participantes fueron informados sobre la naturaleza del estudio y el uso de la información estuvo restringido únicamente a fines de investigación aseverando el anonimato y la confidencialidad. En garantía del procedimiento ético en nuestro estudio, se siguió la regulación interna para la investigación en Ciencias Sociales requerida por el Comité Ético de la Universidad de Santiago de Chile.

En relación al desarrollo temporal de las evaluaciones, este estudio tuvo carácter longitudinal. Los escolares chilenos y españoles fueron evaluados individualmente en los mismos tiempos en correspondencia al desarrollo del curso escolar, en dos momentos consecutivos. El primer momento (t_1) discurrió en el segundo semestre en Nivel de Transición (meses de junio y julio) para el alumnado chileno, y en el segundo trimestre en 2° y 3° de Educación Infantil (meses de febrero y marzo) para el alumnado español. El segundo momento (t_2) tuvo lugar en ambos casos 3 meses después en el calendario escolar. Las habilidades cognitivas precursoras fueron evaluadas en el t_1 y el rendimiento lector en el t_2 .

4.2. Instrumentos

4.2.1. Evaluación de las habilidades cognitivas

El primer momento (t_1) estuvo dedicado a la evaluación de los precursores cognitivos tempranos o variables predictoras. Para ello, se hizo uso de los siguientes materiales:

1. Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) (Sellés, Martínez, & Vidal-Abarca, 2010). Esta prueba permite medir habilidades cognitivas tempranas con valor predictivo para el éxito lector. En nuestra investigación se empleó 12 subpruebas de las 14 subpruebas de la batería, en concreto, estas medían: (a) vocabulario (nivel de vocabulario expresivo mediante la denominación de imágenes - 8 ítems); (b) articulación (capacidad de identificar los sonidos del habla y repetir palabras - 15 ítems); (c) memoria secuencial auditiva (memoria verbal a corto plazo con una tarea de repetir una secuencia de palabras y frases - 8 ítems); (d) percepción visual (capacidad de discriminar un símbolo o grafía entre una serie de símbolos o grafías semejantes visualmente - 9 ítems); (e) reconocimiento de palabras (reconocimiento visual de una palabra entre no palabras que integran números y otros símbolos - 10 ítems); (f) contar palabras (capacidad de segmentar oraciones en palabras - 6 ítems); (g) reconocer frases (discriminar visualmente si lo presentado es o no una oración - 5 ítems); (h) aislar sílabas y fonemas (identificación de sílabas y fonemas al principio de palabra - 8 ítems); (i) funciones de la lectura (funcionalidad del lenguaje escrito - 5 ítems); (j) conocimiento de estructuras gramaticales (identificar si los enunciados tienen sentido o carecen de falta de concordancia - 6 ítems); (k) conceptos básicos (8 ítems); (l) contar sílabas (capacidad de segmentar palabras en sílabas - 14 ítems); y (m) omisión de sílabas (supresión de la última sílaba de una palabra - 5 ítems). Sellés et

- al. (2010) validaron BIL3-6 mediante validez de contenido con el Test de Análisis de la Lectoescritura (TALE). Los coeficientes de alfa de Cronbach hallados por los autores se encuentran en un rango de .70 a .92 en las distintas subpruebas.
2. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) (Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007). La evaluación mediante este instrumento consistió en la aplicación del subtest de reconocimiento de letras y de una prueba de repetición de pseudopalabras seleccionadas del subtest de lectura de pseudopalabras.
El subtest de reconocimiento de letras mide el conocimiento de 20 letras del alfabeto español. De las 20 letras, 19 son consonantes y una es vocal, no siendo evaluadas las siguientes letras: “a”, “e”, “i”, “o”, “h”, “k” y “w”. La respuesta era considerada correcta tras la identificación del nombre, del fonema de la letra o del fonema dentro de una estructura fonológica silábica. La consideración de la estructura fonológica silábica viene motivada por las características propias de la lengua española que permiten el desarrollo temprano de la conciencia silábica (Defior & Serrano, 2014).
El subtest de repetición de pseudopalabras evalúa la reproducción de 12 pseudopalabras, 6 cortas y 6 largas que fueron seleccionadas aleatoriamente de la subtest de lectura de pseudopalabras.
Cuetos et al. (2007) validan PROLEC-R mediante validez concurrente con la prueba Peabody con un índice de correlación de .24. El coeficiente del alfa de Cronbach obtenido en el conjunto de las pruebas fue .79. En el subtest de reconocimiento de letras ($\alpha = .49$) fue menor al obtenido en nuestro estudio (α de Cronbach = .76). Por otro lado, el coeficiente de alfa de Cronbach en el subtest de repetición de pseudopalabras calculado fue .74.
 3. The Rapid Automatized Naming Test (RAN) (Wolf & Denckla, 2003). El test RAN es empleado en 2 subpruebas de nombrado rápido de 50 estímulos en cada una (colores y dibujos) y las puntuaciones se computan en aciertos por segundo. Wolf y Denckla (2003) emplearon el método de las dos mitades para calcular la fiabilidad de la prueba (subpruebas de letras, dígitos, colores y dibujos), obteniendo un valor de .80. En nuestro estudio, el coeficiente del alfa de Cronbach obtenido fue .92.
 4. Prueba de fluidez verbal semántica. Esta prueba consiste en la evocación de palabras asociadas a una determinada categoría semántica en un minuto de tiempo. Los resultados de la prueba derivan del total de animales y de frutas que el niño es capaz de evocar en el tiempo determinado. Nuestro coeficiente de alfa de Cronbach hallado fue .71.

4.2.2. Evaluación del nivel de rendimiento lector

Se evalúa la velocidad lectora mediante las subpruebas de lectura de palabras y pseudopalabras (80 ítems) de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) (Cuetos et al., 2007). Estas subpruebas consisten en la lectura de 40 palabras y 40 pseudopalabras en minúsculas en las que se computan los aciertos y el tiempo empleado. Los autores hallan un coeficiente de alfa de Cronbach de .74 para la lectura de palabras y de .68 para la lectura de pseudopalabras.

4.3. Procedimiento

Las evaluaciones fueron llevadas a cabo por la investigadora en un espacio privado habilitado por los centros educativos. Los alumnos y alumnas abandonaban su aula ordinaria acompañados por la investigadora para realizar las pruebas individualizadas según el orden establecido en las listas de clase generalmente, excepto ante la presencia de alguna circunstancia extraordinaria. La investigadora respetó los espacios de tiempo para el descanso y para la realización de actividades relevantes para el desarrollo integral del alumnado bajo la petición del profesorado. Los contenidos de las pruebas fueron examinados con el profesorado chileno, con carácter previo a las evaluaciones, para analizar la adecuación de estos a la idiosincrasia chilena. No se encontró ningún impedimento en los contenidos y vocabulario empleado en los test para la realización de las evaluaciones al alumnado chileno. Los participantes fueron evaluados en dos ocasiones en el margen de tres meses considerando el calendario escolar, como se ha comentado con anterioridad. La primera sesión de evaluación tuvo una duración aproximada de 35 minutos y la segunda de 25 minutos.

4.4. Análisis de datos

En el análisis de los datos se hace uso del software SPSS en su versión 23. En primer lugar, se realizan análisis descriptivos e inferenciales del rendimiento lector y de las habilidades cognitivas considerando la nacionalidad de los participantes. A continuación, se analiza cuáles son las habilidades cognitivas precursoras del rendimiento lector que marcan la diferencia en el éxito lector de palabras y pseudopalabras en los escolares chilenos y españoles mediante el método de inclusión por pasos en el análisis discriminante. Por último, las habilidades cognitivas son relacionadas correlacional y causalmente con el rendimiento lector considerando medidas de velocidad lectora mediante análisis de regresión lineal.

5. Resultados

El rendimiento lector de los escolares españoles y chilenos en Educación Infantil presenta diferencias. Los escolares españoles obtienen mejores resultados medios en la lectura de palabras y pseudopalabras que los escolares chilenos, siendo las diferencias estadísticamente significativas. La tabla 1 ilustra los resultados medios de los escolares españoles y chilenos en la tarea de velocidad lectora de palabras y pseudopalabras.

Las destrezas en las habilidades cognitivas, previas al aprendizaje instruccional de la lectura, permiten analizar qué marca la diferencia entre el rendimiento lector de los escolares españoles y chilenos. La tabla 2 muestra los resultados medios en cada una de las pruebas. Puede comprobarse que el dominio en las habilidades cognitivas en Educación Infantil es mayor en el grupo español generalmente. Las diferencias son estadísticamente significativas al nivel .05 en las tareas de contar palabras, vocabulario, conceptos básicos, repetición de pseudopalabras, conocimiento de letras, reconocimiento de palabras y funciones de la lectura. Sin embargo, el alumnado chileno obtiene mejores puntuaciones en las tareas de contar sílabas, capacidad perceptiva y fluidez verbal, siendo las diferencias estadísticamente significativas al nivel .05.

Tabla 1. Rendimiento lector de los escolares españoles y chilenos².

	Escolares españoles		Escolares chilenos		Sig.
	Media (Desviación típica)	Rango	Media (Desviación típica)	Rango	
LPA	.13 (.18)	.00 - .66	.04 (.13)	.00 - .78	.005
LPSEU	.10 (.14)	.00 - .54	.03 (.08)	.00 - .44	.002

Tabla 2. Destrezas en las habilidades cognitivas de los escolares españoles y chilenos.

	Escolares españoles		Escolares chilenos		Sig.
	Media (Desviación típica)	Rango	Media (Desviación típica)	Rango	
VD colores	.66 (.19)	.30-1.04	.63 (.19)	.38-1.16	.450
VD dibujos	.72 (.22)	.28-1.23	.71 (.16)	.21-1.16	.543
Contar palabras	3.36 (1.19)	.00-6.00	2.62 (1.10)	.00-5.00	.002
Aislar sílabas y fonemas	5.90 (2.01)	.00-8.00	4.46 (2.13)	.00-8.00	.291
Contar sílabas	10.62 (4.15)	2.00-14.00	12.38 (3.00)	.00-14.00	.017
Omitir sílabas	2.06 (1.54)	.00-5.00	2.08 (1.58)	.00-5.00	.949
Vocabulario	6.24 (1.37)	2.00-8.00	5.64 (1.19)	3.00-8.00	.022
Conceptos básicos	6.30 (1.40)	1.00-8.00	5.60 (1.42)	2.00-8.00	.015
Conocimiento estructuras gramaticales	3.92 (1.35)	1.00-6.00	3.40 (1.86)	.00-6.00	.113
Articulación	10.34 (4.03)	1.00-15.00	9.98 (4.38)	1.00-15.00	.670
Repetición de pseudopalabras	7.44 (2.85)	1.00-12.00	6.26 (2.96)	1.00-12.00	.046
Memoria secuencial auditiva	26.48 (5.62)	6.00-34.00	26.66 (4.68)	13.00-35.00	.862
Conocimiento de letras	11.14 (5.33)	.00-20.00	5.36 (6.18)	.00-20.00	.000
Capacidad perceptiva	16.14 (5.71)	.00-28.00	18.40 (4.26)	.00-22.00	.027
Reconocimiento de palabras	8.42 (1.94)	2.00-10.00	7.34 (2.93)	.00-10.00	.032
Reconocer frases	3.72 (1.75)	.00-5.00	3.52 (1.54)	.00-5.00	.546
Funciones de la lectura	2.58 (1.32)	.00-5.00	1.38 (1.58)	.00-5.00	.000
Fluidez verbal	10.78 (5.15)	4.00-24.00	12.76 (4.19)	6.00-27.00	.038

² LPA = lectura de palabras; LPSEU = lectura de pseudopalabras.

En este punto del análisis, resulta interesante delimitar las habilidades cognitivas que condicionan las diferencias entre los escolares españoles y chilenos. El análisis discriminante ha permitido clasificar las habilidades cognitivas precursoras en función del grupo. Las funciones discriminantes canónicas muestran un autovalor = 1.142, un coeficiente de correlación canónica = .730, y un Lambda de Wilks = .467 ($p = .0001$). La función discriminante es de 1.058 para los escolares españoles, y opuesta para los escolares chilenos (-1.058). El conocimiento de las letras obtiene el mayor valor en la matriz de estructura (.473) cuando el grupo actúa como función discriminante en el dominio de las habilidades cognitivas precursoras.

El análisis correlacional descubre, sin embargo, una tendencia común en los resultados de las dos muestras salvando las diferencias. Los valores de determinadas correlaciones son semejantes tanto entre las habilidades cognitivas, como en sus interacciones con el rendimiento lector. La tabla 3 revela la existencia de las correlaciones encontradas en los resultados del alumnado español y chileno dentro de unos mismos parámetros. Puede observarse que el conocimiento de letras es la habilidad cognitiva más influyente para la velocidad de denominación de palabras y pseudopalabras en los dos grupos.

Tabla 3. Correlaciones entre las destrezas evaluadas comunes en los escolares españoles y chilenos³.

<i>r</i> entre .30 y .40	<i>r</i> entre .40 y .50	<i>r</i> entre .60 y .65	<i>r</i> entre .60 y .80	<i>r</i> < .80
VDC-MSA VDC-FV CS-V CS-RP CB-CL CB-RP	CS-RPSEU RPSEU-CL FV-CL CPER-CL CPER-RP	CL-LPA CL-LPSEU	RPSEU-ART	VDC-VDD LPA-LPSEU

Por último, el análisis de regresión lineal delimita las habilidades cognitivas con valor predictivo para el rendimiento lector en los escolares. La tabla 4 evidencia el porcentaje de varianza explicada por determinadas habilidades cognitivas para la velocidad lectora de palabras y pseudopalabras en el alumnado español y chileno. Se observa al conocimiento de las letras como el mejor precursor de la velocidad lectora en ambos grupos, explicando entorno al 40% de la varianza de la lectura de palabras y pseudopalabras.

³ VDC = Velocidad de denominación de colores; MSA = Memoria secuencial auditiva; FV = Fluidez verbal; CS = Contar sílabas; V = Vocabulario; RP = Reconocimiento de Palabras; CB = Conceptos Básicos; CL = Conocimiento de Letras; RPSEU = Repetición de pseudopalabras; CPER = Capacidad perceptiva; ART = Articulación; LPA = Lectura de palabras; LPSEU = Lectura de Pseudopalabras; VDD = Velocidad de denominación de dibujos.

Tabla 4. Precusores cognitivos de la velocidad lectora de palabras y pseudopalabras⁴.

	Escolares españoles		Escolares chilenos	
	LPA	LPSEU	LPA	LPSEU
	R^2 corregida (Error típico)			
VD colores	.07 (.18)	.08 (.15)	-.02 (.17)	.01 (.12)
VD dibujos	.07 (.18)	.05 (.15)	-.02 (.18)	.00 (.12)
Contar palabras	.04 (.18)	-.02 (.16)	-.04 (.18)	-.04 (.12)
Aislar sílabas y fonemas	.19 (.17)	.18 (.14)	.03 (.17)	.05 (.11)
Contar sílabas	-.01 (.19)	-.00 (.16)	-.03 (.18)	-.04 (.12)
Omitir sílabas	.14 (.17)	.10 (.15)	.00 (.18)	-.03 (.12)
Vocabulario	-.02 (.19)	-.02 (.16)	.03 (.17)	.01 (.12)
Conceptos básicos	.05 (.19)	.02 (.15)	.01 (.17)	-.01 (.12)
Conocimiento estructuras gramaticales	.02 (.18)	.03 (.15)	-.04 (.18)	-.03 (.12)
Articulación	.29 (.16)	-.25 (.13)	-.02 (.18)	-.02 (.12)
Repetición de pseudopalabras	.08 (.18)	.07 (.15)	.13 (.16)	.12 (.11)
Memoria secuencial auditiva	-.02 (.19)	-.02 (.15)	.27 (.15)	.26 (.10)
Conocimiento de letras	.48 (.13) *	.45 (.12) *	.36 (.14) *	.42 (.09) *
Capacidad perceptiva	-.04 (.19)	-.04 (.16)	-.02 (.18)	-.01 (.12)
Reconocimiento de palabras	.21 (.16)	-.16 (.14)	-.01 (.18)	-.02 (.12)
Reconocer frases	.03 (.18)	-.01 (.15)	-.04 (.18)	-.04 (.12)
Funciones de la lectura	-.01 (.19)	-.03 (.15)	-.02 (.18)	-.04 (.12)
Fluidez verbal	.05 (.18)	.02 (.15)	.11 (.17)	.05 (.11)

6. Discusión

Nuestro estudio confirma las hipótesis de investigación planteadas con base en la literatura. En primer lugar, los escolares españoles tienen mejor rendimiento en las pruebas de lectura que los escolares chilenos. Estas diferencias en el rendimiento lector a edades tempranas se muestran coherentes con los resultados de las pruebas de rendimiento lector internacional de la OCDE (2016) que sitúan a los adolescentes españoles en mejor posición que a los adolescentes chilenos. Asimismo, el dominio en las habilidades cognitivas en Educación Infantil es mayor en los escolares españoles generalmente. Sirva de muestra que los escolares españoles obtienen mejores

⁴ LPA = Lectura de palabras; LPSEU = Lectura de Pseudopalabras, * = El mejor precursor.

resultados en las tareas de contar palabras, vocabulario, conceptos básicos, repetición de pseudopalabras, conocimiento de letras, reconocimiento de palabras y funciones de la lectura, siendo las diferencias estadísticamente significativas. Asimismo, el dominio en el conocimiento de las letras se muestra como el mejor clasificador del alumnado según su procedencia. En consecuencia, una razón que justificaría las diferencias en el rendimiento entre el alumnado español y chileno, de acuerdo con los planteamientos de Vacca et al. (2014) y de la OCDE (2016), puede residir en la desigualdad de oportunidades para la interacción con los estímulos alfabetizadores en el entorno escolar. En particular, el motivo podría estar relacionado con la necesidad de adecuación de las prácticas del profesorado chileno en el uso de estrategias alfabetizadoras que incrementen los tiempos dedicados al conocimiento de las letras y la conciencia fonológica en Educación Infantil (Medina, 2006; Strasser et al., 2009; Treviño et al., 2013).

Las destrezas de los escolares chilenos y españoles son diferentes en el conocimiento de las letras, sin embargo, este es el mejor precursor del rendimiento lector en ambos grupos. Así, el conocimiento de las letras se presenta como el principal factor crítico en la adquisición de la lectura en español. Nuestros resultados manifiestan que el conocimiento de las letras es un potente precursor de la lectura de palabras y pseudopalabras en español en la misma dirección que los hallazgos de Casillas y Goikoetxea (2007) y Ferroni, et al. (2016). De hecho, estos confirman que el conocimiento de las letras explica entorno al 40% de la varianza del rendimiento lector temprano.

El conocimiento de las letras asienta las bases de la decodificación junto a las destrezas en conciencia fonológica, la cual posee un papel acelerador en las primeras experiencias lectoras (Cuetos & Suárez-Coalla, 2009; Defior & Serrano, 2011). En este sentido, las conclusiones de Ziegler y Goswami (2005) revelaron a la conciencia fonológica como el principal predictor del aprendizaje de la lectura en todas las lenguas estudiadas. No obstante, el presente estudio no ha podido demostrar el valor predictivo de la conciencia fonológica para las habilidades de decodificación de palabras y pseudopalabras antes del aprendizaje instruccional de la lectura en relación de causa-efecto. La ausencia de valor predictivo de la conciencia fonológica para la lectura temprana de palabras y pseudopalabras en nuestra investigación podría deberse a las mediciones de velocidad lectora, puesto que Aguilar et al. (2010) y Suárez-Coalla et al. (2013) demostraron que la conciencia fonológica explica la exactitud lectora en español.

El conocimiento de las letras se muestra como el mejor precursor de las destrezas en velocidad lectora en español. De acuerdo con los trabajos de Aguilar et al. (2010) y Suárez-Coalla et al. (2013), la velocidad de denominación debiera haberse mostrado como el mejor precursor de la velocidad en la lectura de palabras y pseudopalabras dado el nivel de transparencia de la lengua española. Sin embargo, nuestros hallazgos no han podido confirmar esta teoría. La justificación podría residir en que la velocidad de denominación sea un indicador de vulnerabilidad en el rendimiento lector temprano más que un precursor del éxito lector. En consecuencia, el análisis de los resultados deficientes en velocidad lectora podría revelar a la velocidad de denominación en su rol como indicador de riesgo de dificultades en el aprendizaje lector antes de su instruccional formal (López-Escribano et al., 2013).

El análisis de regresión de los datos no ha mostrado el valor predictivo de la conciencia fonológica ni de la velocidad de denominación para la lectura temprana

en español. Tampoco se ha podido destacar valor predictivo en el conocimiento visual-ortográfico. Por consiguiente, la presente investigación no ha podido reafirmar los hallazgos de los estudios de Suárez-Coalla et al. (2013), López-Escribano et al. (2013), Kim y Pallante (2012), Onochie-Quintanilla et al. (2017) y Bravo-Valdivieso et al. (2006) que resaltaron como el dominio de estas habilidades cognitivas fueron precursores del rendimiento lector de los niños y niñas españoles y chilenos en primer curso de Educación Primaria o del Nivel Básico. Sin embargo, nuestros resultados, en el análisis correlacional, muestran que el conocimiento de las letras se relaciona con el dominio de estas y otras habilidades cognitivas en ambas muestras. En particular, el conocimiento de las letras se relaciona, con índices moderados ($.30 < r < .50$), con el conocimiento de los conceptos básicos, la repetición de pseudopalabras, la fluidez verbal y la capacidad perceptiva o conocimiento visual-ortográfico. En la misma línea, estas habilidades cognitivas se relacionan a su vez con otras, como la velocidad de denominación o el conocimiento metalingüístico en el reconocimiento de palabras.

El conocimiento de las letras es, por tanto, el mejor precursor del rendimiento lector temprano en términos de velocidad lectora, y su valor predictivo está apoyado en estas otras habilidades cognitivas, tanto en los resultados alcanzados por los escolares chilenos como en los resultados de los escolares españoles. En consecuencia, la predicción del rendimiento lector en español ha de entenderse como un proceso complejo, tal como subrayaron los trabajos antecedentes de Sellés y Martínez (2008) y de De la Calle (2017). El aprendizaje lector implica dominios en el conocimiento de las letras, la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el lenguaje oral (vocabulario y morfosintaxis), el conocimiento metalingüístico, los procesos atencionales y perceptuales, y la memoria.

7. Conclusiones

La perspectiva comparada de este estudio descubre la existencia de diferencias en las habilidades cognitivas y el rendimiento lector entre escolares de España y Chile a edades tempranas. Los escolares españoles tienen mejor rendimiento temprano en las pruebas de velocidad lectora de palabras y pseudopalabras que los escolares chilenos. Asimismo, los escolares españoles muestran mayores destrezas en las habilidades cognitivas evaluadas en Educación Infantil generalmente. Las diferencias encontradas entre el alumnado español y chileno en el rendimiento lector temprano y en sus precursores cognitivos podrían derivar de las prácticas alfabetizadoras de los docentes en las aulas de Educación Infantil. También podrían ser consecuencia de las características culturales e idiosincrásicas de cada población y de la relevancia que la alfabetización adquiere en el hogar. En cualquier caso, derivarían de una situación de desigualdad de oportunidades para la interacción con los estímulos alfabetizadores.

Por otro lado, la perspectiva comparada de los precursores cognitivos de la lectura en los escolares chilenos y españoles revela al conocimiento de las letras como el precursor en común con mayor valor predictivo. En este contexto, el conocimiento de las letras se presenta como el mejor precursor de la lectura temprana en español. Asimismo, se halla que el valor predictivo del conocimiento de las letras está apoyado en su relación con otras habilidades cognitivas, tanto en los resultados alcanzados por los escolares chilenos como en los resultados de los escolares españoles.

Esto motiva a considerar la predicción del rendimiento lector en español un proceso complejo.

Los hallazgos de esta investigación suponen un punto de partida para el análisis de la Educación Comparada a edades tempranas. Los resultados alcanzados, en alusión al valor predictivo del conocimiento de las letras en las dos muestras, orientan hacia la optimización del rendimiento lector en español al inicio de la escolarización en los sistemas educativos chileno y español.

8. Limitaciones e implicaciones

La perspectiva comparada sitúa al alumnado chileno en situación de desventaja con respecto al alumnado español, en consonancia con los resultados de PISA 2015. En este sentido, sería interesante analizar si el rendimiento lector del alumnado en las pruebas de rendimiento internacional en las distintas etapas de su escolaridad puede estar perpetuando deficiencias de las primeras experiencias lectoras. Nuestro estudio motiva hacia la necesidad de la Educación Comparada en Educación Infantil. Nuevos estudios son necesarios para conocer qué factores explican las diferencias encontradas entre los rendimientos de los escolares chilenos y españoles a edades tempranas, y, en particular, para comparar las prácticas pedagógicas de los profesores en las aulas.

La muestra empleada en esta investigación es reducida para extrapolar los resultados alcanzados a las dos poblaciones. En el futuro, este estudio podría realizarse con un número de participantes suficiente que permita generalizar los resultados. El aumento sustancial de la muestra permitiría también nuevos análisis estadísticos más complejos que podrían esclarecer las relaciones entre los precursores cognitivos en la predicción del rendimiento lector temprano en español.

9. Referencias bibliográficas

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades - 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I., Alcaide, C., Marchena, E. y Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Bryk, A. S. y Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Cuetos, F. y Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 583-601. <http://dx.org/doi/10.1017/S0142716409990038>
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 31(1), 2-13.

- Defior, S. y Serrano, F. (2014). Aspectos diacrónicos y sincrónicos del español: relación con la adquisición del lenguaje escrito. *Estudios de Psicología*, 35(3), 450-475. <http://dx.org>. doi/10.1080/02109395.2014.974422
- De la Calle, A. M. (2017). Por una intervención educativa pertinente en alfabetización temprana: desarrollo de un programa piloto con niños españoles de 3 y 4 años. *Porta Linguarum*, 2(1), 27-41.
- Ferroni, M., Diuk, B. y Mena, M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271. <http://dx.org>. doi/10.12804/apl34.2.2016.04
- González-Seijas, R. M., Cuetos, F., López-Larrosa, S. y Vilar, J. V. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32, 155-177. <http://dx.org>. doi/10.15581/004.32.155-177
- Kim, Y. S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(1), 1-22. <http://dx.org>. doi/10.1007/s11145-010-9244-0
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 0(0), 1-18. <http://dx.org>. doi/10.1111/cdev.12861
- López-Escribano, C., Sánchez-Hípola, P., Suro Sánchez, J. y Leal Carretero, F. (2014). Comparative Analysis of Rapid Automatized Naming Studies in Spanish and Reading Acquisition and Reading Difficulties. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769. <http://dx.org>. doi/10.1114/Javeriana.UPSY13-2.aces
- Luzón, A. y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la intencionalización y la globalización en educación. De la intencionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 53-66.
- Medina, Alejandra. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55. <http://dx.org>. doi/10.4067/S0718-22282006000200005
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *PISA 2015, Resultados Claves*. Fecha de consulta: 6 de julio de 2017. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Onochie-Quintanilla, E., Defior, S. y Simpson, I.C. (2017). Visual multi-element processing as a pre-reading predictor of decoding skill. *Journal of Memory and Language*, 94(1), 134-148. <http://dx.org>. doi/10.1016/j.jml.2016.11.003
- Represas, N. F. (2015). Elementos de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO: Análisis de carácter supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 283-306.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 60(3), 113-129.
- Sellés, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2010). Batería de Inicio a la Lectura: diseño y características psicométricas. *Bordón*, 2(2), 137-160.
- Strasser, K., Lissi, M. R. y Silva, M. (2009). Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. *Psykhé (Santiago)*, 18(1), 85-96. <http://dx.org>. doi/10.1174/021037013804826537
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36(1), 77-89. <http://dx.org>. doi/10.1174/021037013804826537

- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. <http://dx.org/doi/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Vacca, R. T., Vacca, J.L., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. y McKeon, C.A. (2014). *Leer y aprender a leer*. Nueva York, Nueva York: Pearson.
- Wolf, M. y Denckla, M. (2003). *Rapid Automatized Naming Tests*. Greenville, SC: Super Duper.
- Ziegler, J. C. y Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological bulletin*, 131(1), 3-29. <http://dx.org/doi/10.1037/0033-2909.131.1.3>