

HABILIDADES DE LECTURA EN PRIMER GRADO EN ALUMNOS DE ESTRATO SOCIOCULTURAL BAJO

YOLANDA GUEVARA B./ ALFREDO LÓPEZ H./ GUSTAVO GARCÍA V./

ULISES DELGADO S./ ÁNGELA HERMOSILLO G. / JUAN PABLO RUGERIO

Resumen:

El presente trabajo da cuenta del proceso de desarrollo y del nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de lectura alumnos de primer grado de primaria, de escuelas públicas mexicanas, de estrato sociocultural bajo. Se evaluaron 165 niños durante el ciclo escolar 2004-2005. Con base en los resultados, se caracterizan sus habilidades de lectura en silencio y oral, así como su comprensión en diferentes momentos de su primer ciclo de educación formal. Se analizan los niveles logrados tomando como variables la edad de ingreso a primaria y el número de años cursados en preescolar. Se discuten las implicaciones de los resultados y se hacen propuestas que pueden favorecer el desarrollo de la alfabetización en niños de estrato sociocultural bajo, considerando los planteamientos de la psicología educativa y las investigaciones en el campo.

Abstract:

This article explains the developmental process and the level of efficiency first-graders from low sociocultural levels, who attend Mexican public schools, attain in their reading skills. An evaluation was made of 165 children during the 2004-2005 school year. Based on the results of the evaluation, the children's silent and oral reading skills were described, in addition to their reading comprehension, at different times during their first year of formal schooling. The analysis used the variables of age at enrollment and the number of years of preschool attendance. The implications of the results are discussed and proposals are presented that may favor the development of literacy in children from low sociocultural levels, taking into consideration the ideas of educational psychology and research in the field.

Palabras clave: educación básica, alfabetización, desarrollo del lenguaje (oral y escrito), contexto sociocultural, México.

Keywords: basic education, literacy, language development (oral and written), sociocultural context, Mexico.

Yolanda Guevara Benítez es profesor titular "C" de tiempo completo, adscrita a la Carrera de Psicología, en la Facultad de Estudios Superiores (FES)-Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Av. de los Barrios núm. 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México. CP 54090. CE: yolaguevara@hotmail.com Alfredo López Hernández, Gustavo García Vargas, Ulises Delgado Sánchez, Ángela Hermosillo García y Juan Pablo Rugerio son profesores de la FES-Iztacala-UNAM.

Introducción

En los últimos años se han incrementado las investigaciones relacionadas con el bajo rendimiento académico en alumnos de educación básica. Esto obedece a que en muchos países occidentales es alarmante el número de estudiantes con rezago escolar, especialmente con problemas en la adquisición de la lectura, a tal grado que los servicios de apoyo académico especializado no alcanzan a cubrir la creciente demanda (Cadieux y Boudreault, 2005). Es evidente que una de las mayores transiciones en el desarrollo individual dentro de la educación es la adquisición del proceso de lecto-escritura. Como plantea Slavin (2003), cada año millones de niños en el mundo comienzan su educación formal, y tan sólo dos años después a muchos de ellos se les detectan dificultades en cuanto a los avances en el proceso de lecto-escritura.

Reimers¹ (en Cordero, 1999) expone que uno de cada tres niños que se inscriben en primer grado fracasa justo cuando inicia su vida escolar, que muchos de ellos no tienen ningún tipo de educación preescolar y muchos de sus maestros no han sido preparados para tratar sus problemas específicos. Así, la repetición escolar es desproporcionadamente alta. La investigación ha mostrado que ésta lleva a más repetición y, posteriormente, a deserciones. Vega, Reyes y Azpeitia (1999) señalan que las estadísticas en México son indicativas de que los dos primeros grados constituyen un filtro en educación primaria y es precisamente en éstos donde se lleva a cabo la instrucción y adquisición de la lecto-escritura, que es el anclaje en que se basará la mayor parte de los contenidos que serán transmitidos a través de textos e instrucciones.

Los estudios en el campo educativo (Adams, Treiman y Pressley, 1998; Baker *et al.*, 2001; Cadieux y Boudreault, 2005; Garton y Pratt, 1991; Stahl y Yaden, 2004) han demostrado la importancia teórica, empírica y pedagógica de investigar sobre el desarrollo de la alfabetización, así como los aspectos que dificultan su adquisición. Tales estudios han proporcionado evidencias de que el lenguaje oral y el escrito están íntimamente relacionados y mantienen una relación de mutua influencia.

De hecho, la alfabetización ha sido definida como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita, y los psicólogos del desarrollo coinciden en que el proceso que la hace posible inicia desde edades muy tempranas de la vida. Los niños desarrollan una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción

con una comunidad lingüística que los introduce poco a poco a la lengua escrita (Seda, 2003; Suárez, 2000). Para lograr la alfabetización, los niños requieren dominar diferentes habilidades, entre las que se incluyen hablar, escuchar, leer y escribir; el desarrollo del lenguaje oral es uno de los factores más importantes para lograr el dominio de la lengua escrita.

Existe un consenso entre los investigadores educativos de que los niños requieren desarrollar diversas habilidades para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre las que pueden ubicarse: *a)* entender el lenguaje en el que van a leer, *b)* ser capaces de decodificar las palabras escritas de manera fluida y automática, y *c)* comprender el texto que leen. Esta visión aparentemente simple de la lectura, en realidad implica un alto grado de complejidad, porque para lograr ese nivel de eficiencia lectora se requieren: conocimiento del vocabulario y de la estructura del texto, estrategias de comprensión, decodificación y reconocimiento automático de las palabras, fluidez de lectura, además de motivación para aprender a leer y para continuar leyendo (Stahl y Yaden, 2004).

Las interacciones infantiles con la palabra impresa, así como las habilidades lingüísticas y preacadémicas constituyen las bases del desarrollo de la lectura. Garton y Pratt (1991) señalan que el lenguaje escrito se aprende como un sistema de representación de segundo orden, donde las palabras en el papel corresponden a las habladas que, a su vez, conllevan un significado. Por lo tanto, al aprender a leer, el niño debe establecer las correspondencias entre palabras escritas y habladas, así como determinar el significado que se transmite. Para lograrlo, los niños cuentan con una serie de concepciones y habilidades que aportan a la tarea de lectura. Dentro de la progresión general que tiene lugar desde el desarrollo de algún conocimiento inicial acerca de qué es la lectura hasta el dominio adecuado del proceso, existe una compleja red de habilidades que pueden desarrollarse de formas distintas por los niños, dependiendo de sus niveles de dominio de otras habilidades.

El nivel de eficiencia en las habilidades lectoras se verá influido por aspectos como el nivel de desarrollo del vocabulario, tanto en contenido como en cantidad, la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales, las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza; aunque no debe olvidarse que el aprendizaje de la lectura no se da aislado de otros desarrollos, y que al mismo tiempo que los niños avanzan en sus

habilidades lectoras, sus habilidades de lenguaje hablado continúan desarrollándose. También son importantes los conocimientos iniciales que los niños tienen acerca de la lengua escrita, por ejemplo qué entienden por leer, para qué sirve, si saben que sus padres y personas cercanas saben leer y en qué utilizan dicha habilidad, qué tantas interacciones tienen con lo impreso en el entorno, qué tanto interés tienen en aprender a leer, qué saben acerca de los libros y otros materiales impresos. De manera similar, debe considerarse qué grado de conocimientos tienen los niños sobre las convenciones que existen en nuestro lenguaje escrito, por ejemplo, que se lee de izquierda a derecha, que se escriben letras que forman palabras y que éstas a su vez conforman frases y oraciones, a todo lo cual debe asignársele un significado.

Para un gran número de niños, aprender a leer y escribir puede resultar una difícil tarea, incluso con años de instrucción formal y práctica reforzada. Las investigaciones en el campo indican que las letras y las palabras son los datos básicos de la lectura y que los lectores competentes se fijan en la mayoría de éstas; la información que se obtiene de un texto depende estrechamente de las palabras específicas en las que el lector ponga atención, y el reconocimiento de ellas depende íntegramente del procesamiento de su deletreo y de las correspondencias letra-sonido. En los lectores habilidosos la dinámica básica es la lectura conectada, de izquierda a derecha, línea por línea y palabra por palabra (Adams, Treiman y Pressley, 1998).

Es necesario recordar también que la posibilidad de leer palabras no garantiza la comprensión de lo que se lee, dado que éstas no son habilidades que se continúen automáticamente. Garton y Pratt (1991) explican que hay tres razones para ello. En primer lugar, la comprensión lectora depende mucho de las habilidades de comprensión del lenguaje hablado y éstas pueden no estar tan bien desarrolladas como podría parecer al observar las interacciones cotidianas de los niños; en segundo, el lenguaje escrito hace uso frecuente de construcciones sintácticas que son utilizadas excepcionalmente o nunca en su forma hablada; y, en tercer lugar, la comprensión de la palabra escrita requiere con frecuencia integrar información completa a lo largo de un discurso amplio en mayor medida que en el lenguaje hablado.

Al llegar a la primaria existirán grandes diferencias individuales en el interés de los niños hacia el proceso de lectura y en su conocimiento sobre

el mismo. Es evidente que los educadores no pueden asumir que todos los niños llegan a la escuela sabiendo qué es la lectura. El desarrollo de la alfabetización puede verse afectado por variables como diferencias lingüísticas, carencia de conocimientos previos y otros factores familiares o escolares que se relacionan con las dificultades de los niños para desarrollar la lectura. Se ha probado ampliamente que el proceso de aprendizaje de todas las habilidades cognoscitivas implica interacciones complejas que se ven afectadas por factores como prácticas de crianza, circunstancias socioeconómicas, estructura familiar, interacciones adulto-niño y medioambiente educativo.

Los hallazgos de la investigación acerca del desarrollo psicológico infantil y los factores que lo influyen permiten conocer la estrecha relación entre los niveles de desarrollo logrado por un niño en sus primeros años de vida y los de aptitud académica que logra durante sus años escolares. También es posible ubicar la influencia que tiene el ambiente físico, social y cultural en que el niño es criado sobre su nivel de desarrollo psicológico y académico. Se han explorado los efectos de las prácticas de alfabetización en casa sobre el desarrollo de la decodificación de palabras y la comprensión de la lectura en amplias muestras de niños con características étnicas y socioeconómicas diversas (De Jong y Leseman, 2001). Estos estudios hanclarificado que el ambiente familiar provee a los niños de oportunidades distintas para la interacción educacional; que los pequeños de clase media son preparados para la escuela en el hogar, a través de lectura de cuentos, la solución conjunta de problemas y otras actividades preacadémicas y de lecto-escritura, mientras que los de clase sociocultural baja no cuentan con dichos apoyos. Estas diferencias tienen un impacto en el desarrollo de la alfabetización durante los años escolares.

Las investigaciones realizadas en diferentes países aportan evidencias de que las características de las interacciones con los padres y el tipo de actividades en que la familia se involucra, influyen de manera importante en los niveles de desarrollo del niño, en especial en lo relativo a habilidades lingüísticas, preacadémicas y lectoras; tales diferencias se asocian, a su vez, con los niveles de logro en habilidades de lectura, escritura, matemáticas y otras competencias académicas que los alumnos desarrollan. También se ha probado que tales características se ven afectadas por el nivel sociocultural de la familia. Es decir, que el nivel general de desarrollo de habilidades lectoras y académicas generalmente es mejor en niños prove-

nientes de clase media que en los de baja (Baker *et al.*, 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll *et al.*, 2003; Dearing *et al.*, 2004; González, 2004; Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta, 2003; Muter *et al.*, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004; Salsa y Peralta, 2001).

En concordancia con lo anterior, otros estudios evidencian que los niños que al finalizar su educación preescolar muestran pocas habilidades lingüísticas y preacadémicas pueden tener muchos problemas para desarrollar habilidades lectoras (DiLalla, Marcus y Wright-Phillips, 2004; Guevara y Macotela, 2005; Leppänen *et al.*, 2004); asimismo, que un gran número de niños provenientes de estratos socioculturales bajos no conoce las relaciones entre lenguaje oral y escrito, ni el sistema alfabético, lo que se traduce en dificultades cuando se enfrentan a la lengua escrita, especialmente cuando se les presenta un libro elaborado con oraciones completas (Dearing *et al.*, 2004; Muter *et al.*, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004).

De los estudios en el campo se concluye que la pobreza, así como la movilidad que suele asociarse con esta condición de las familias, son factores que influyen en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Autores como Dearing *et al.* (2004) y Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003) aclaran que el nivel sociocultural de las familias puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero que el factor que tiene mayor peso es el nivel educativo de las madres; el estatus cultural familiar influye no sólo sobre el desarrollo infantil, sino incluso sobre las actitudes, expectativas y sentimientos que los niños tienen hacia la alfabetización.

En el contexto mexicano cobra particular importancia que la investigación psicoeducativa se dirija hacia la ubicación de los factores que propician el fracaso escolar, como ya lo han señalado diversos autores (Schmelkes, 1994; Zorrilla, 1999). Es necesario tomar en cuenta los informes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2003), en el sentido de que sólo 37% de los alumnos que terminaron la primaria mostraron un nivel satisfactorio en lectura; al explorar la influencia del contexto sociocultural, el INEE encontró que este factor explica aproximadamente 68% de las diferencias registradas en el aprendizaje de los alumnos, y que en los contextos socioculturales catalogados como muy desfavorables más de 80% de los alumnos obtuvo niveles de lectura considerados como “insatisfactorios”.

En dicho contexto, es de llamar la atención la escasez de estudios dirigidos a evaluar el nivel de competencia preacadémica y lingüística de los alumnos que inician la educación básica primaria, así como sus avances y fallas académicas a lo largo de dicha instrucción, especialmente en alumnos de estrato socioeconómico bajo, al que pertenece un gran número de niños que se incorporan a las escuelas públicas mexicanas. Esos temas constituyen nuestro objeto de estudio y demarcan nuestros objetivos de investigación.

En estudios previos de nuestro equipo de investigación, se evaluaron las habilidades lingüística y preacadémica con que ingresaron a primaria 262 niños de estrato sociocultural bajo en el ciclo escolar 2004-2005 (Guevara *et al.*, 2007 a y b). Los resultados indicaron que los niños mostraron bajos niveles en habilidades como discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas, nombramiento de objetos representados en láminas, conocimiento del significado de palabras, sinónimos, antónimos, palabras supraordinadas, repetición de un cuento corto captando las ideas principales, así como en la conformación gramatical de su discurso en expresión espontánea. También se encontraron niveles bajos en comprensión verbal, aptitud perceptiva de formas, relaciones espaciales, aptitud perceptiva de letras y números, así como aptitud numérica.

El interés del presente reporte se centra en dar cuenta del proceso de desarrollo y el nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de lectura alumnos de primer grado de primaria, pertenecientes a escuelas públicas mexicanas de nivel sociocultural bajo. Se analizan las diferencias entre las habilidades lectoras de los niños, con base en su edad de ingreso a la primaria, así como en el número de años cursados en el nivel preescolar. Como un objetivo adicional, se relacionan los resultados de este estudio con los reportes previos (ya citados) que dieron cuenta del nivel preacadémico y lingüístico con que los alumnos ingresaron al primer grado de primaria.

Método

Participantes

Los alumnos del presente estudio constituyen una sub-muestra de los 262 participantes de los estudios antes citados (Guevara *et al.*, 2007 a y b). La muestra se seleccionó mediante una técnica de muestreo no probabilístico intencional, puesto que se recurrió a las primarias públicas ubicadas en colonias de estrato socioeconómico bajo de un municipio de la zona me-

tropolitana del Estado de México. La investigación se llevó a cabo en las escuelas que concedieron el permiso para trabajar dentro de sus instalaciones, y los grupos se estudiaron tal como están conformados, con su heterogeneidad propia en cuanto a número de alumnos, edad y antecedentes escolares de los niños, e incluso la presencia de algunos repetidores. En este reporte se incluyen los datos de 165 alumnos de primer grado de primaria, a quienes se les hizo el seguimiento académico a lo largo del ciclo escolar, pertenecientes a siete grupos escolares de tres diferentes escuelas públicas. Participaron 75 niñas y 90 niños, de los cuales sólo tres ingresaron sin cursar preescolar. El 69% de los alumnos participantes contaba con 6 años de edad en el momento de iniciar el ciclo escolar, la media de edad fue de 5.7, con una desviación estándar de .60 (ver cuadro 1A del anexo, con los datos de los alumnos por grupo).

Procedimiento

Se solicitó a directores y maestros que permitieran la aplicación de las evaluaciones a lo largo del ciclo escolar, para hacer un seguimiento académico de los alumnos. Éstas se realizaron en las aulas que las propias escuelas proporcionaron. Se evaluó el avance académico de los alumnos en diferentes destrezas específicas de la lectura, a lo largo del ciclo escolar 2004-2005, aplicando un inventario de ejecución académica a los alumnos, en tres momentos del primer grado: una evaluación al iniciar el ciclo, otra a mediados del ciclo escolar y una más al concluir el curso. Todas las aplicaciones del inventario fueron realizadas individualmente a los alumnos por parte de un equipo de psicólogos educativos.

Instrumento

Para llevar a cabo las evaluaciones se utilizó el instrumento denominado inventario de ejecución académica (IDEA), de Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003), que cumple con requisitos de la *evaluación referida a criterio*: *a*) mide directamente la ejecución del alumno, en términos de conducta observable; *b*) evalúa conductas relacionadas directamente con los aspectos que se pretende evaluar; *c*) permite medir los cambios en la conducta al ser aplicada en dos o más momentos diferentes; *d*) permite ubicar cuáles habilidades conductuales ha desarrollado cada niño y aquéllas de las que carece, y *e*) su interés principal no es comparar a un individuo en particular con respecto a una norma poblacional, sino observar el propio avance del alumno.

Este instrumento cumple con dos criterios adicionales, derivados de la *evaluación basada en el currículum*: evalúa conductas relacionadas directamente con los programas educativos vigentes y está estructurado a partir de un análisis de tareas, lo que permite identificar las habilidades académicas por grados de dificultad creciente.

El IDEA fue diseñado para evaluar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en alumnos de primero, segundo y tercer grados de primaria, y fue validado con los criterios psicométricos correspondientes para su uso en poblaciones mexicanas, incluyendo niños de clases sociales media y baja. En el trabajo de Martínez (2002) se reportan sus propiedades técnicas de validez y confiabilidad. Este instrumento permite evaluar la ejecución de las áreas académicas prioritarias a través de datos cuantitativos (registro de puntajes en cada prueba) y cualitativos (derivados de la observación del análisis de productos permanentes de las ejecuciones de los niños). En el presente estudio se utilizó la parte del instrumento correspondiente a la prueba de *Lectura* para primer grado. Ésta se divide en dos secciones o subpruebas, cada una incluye un sistema de calificación para registrar las respuestas correctas e incorrectas en el momento en que cada reactivo es aplicado: *a) Lectura oral* y *b) Lectura en silencio*, ambas evalúan, por separado, habilidades de lectura de palabras, enunciados y texto, y su correspondiente comprensión (ver cuadro 2A del anexo, con número de reactivos y puntajes por subprueba).

Con base en los criterios especificados en el instrumento, cada prueba fue aplicada y calificada –reactivo por reactivo– por parte de un evaluador entrenado, y los productos permanentes fueron revisados por un segundo evaluador, procedimiento que aseguró la confiabilidad en la calificación de las pruebas con base en el criterio establecido por el propio instrumento.

Para realizar el análisis estadístico se creó una base de datos con un programa computarizado (SPSS, versión 12) que incluyó las calificaciones de los 165 participantes en cada uno de los reactivos de la prueba de *Lectura*, así como sus datos generales. Este programa permitió obtener los datos descriptivos (media y desviación estándar) que dan cuenta de los avances mostrados por los alumnos a lo largo del ciclo escolar, en el total de la prueba IDEA de *Lectura*, en cada subprueba y en cada una de las habilidades específicas evaluadas; también permitió llevar a cabo los análisis estadísticos para el reporte de resultados.

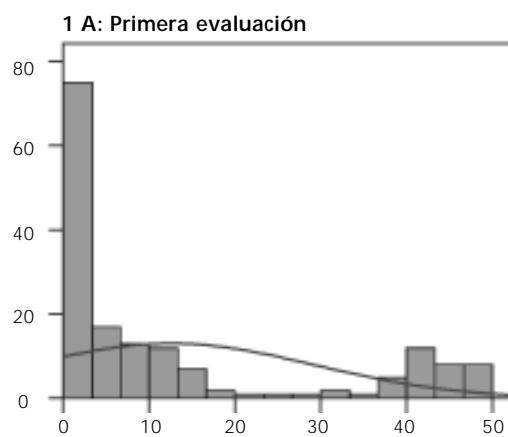
Resultados

Como se reporta en el anexo 1, los grupos escolares evaluados en el presente estudio fueron homogéneos respecto de las variables independientes edad, sexo y número de años cursados en preescolar, por ello los datos de los 165 participantes fueron tratados en conjunto.

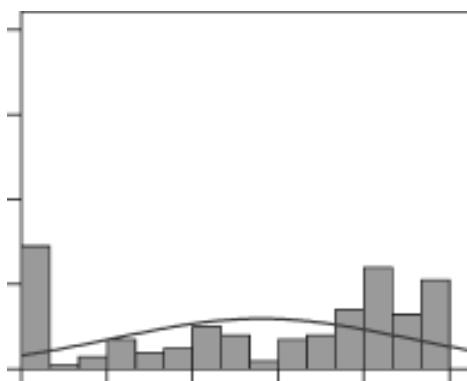
La gráfica 1 (a, b y c) muestra cómo se distribuyeron los puntajes totales del instrumento IDEA para habilidades de lectura, en cada una de las tres aplicaciones, entre los alumnos participantes del estudio. En la primera evaluación, de 50 puntos posibles, la media de calificación fue de 12.5, con una desviación estándar de 16.8; el rango fue de 49, con un valor mínimo de 0 y un máximo de 49 puntos; las calificaciones más frecuentes estuvieron entre 0 y 15 puntos y en este rango se ubicaron 123 niños, que corresponden a 74% de los participantes. Para la segunda evaluación, la media de calificación aumentó a 28 puntos, con una desviación estándar de 17.3, y aun cuando el rango fue similar al de la primera evaluación (de 0 a 50 puntos), las calificaciones obtenidas por los alumnos tuvieron una distribución más homogénea. Para la tercera aplicación de la prueba, al final del ciclo escolar, se presentó un nuevo incremento en la media de calificación llegando a 39.3 puntos, con una desviación estándar de 10.9; el rango en esta evaluación nuevamente fue de 50, pero esta vez las calificaciones más frecuentes estuvieron entre los 38 y los 50 puntos, en donde se ubicó 75% de los participantes.

GRÁFICA 1

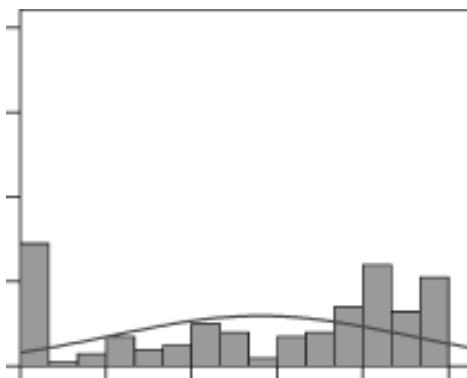
Número de alumnos que obtuvieron cada puntaje, durante las tres evaluaciones de la prueba IDEA Lectura



1 B: Segunda evaluación



1 C: Tercera evaluación

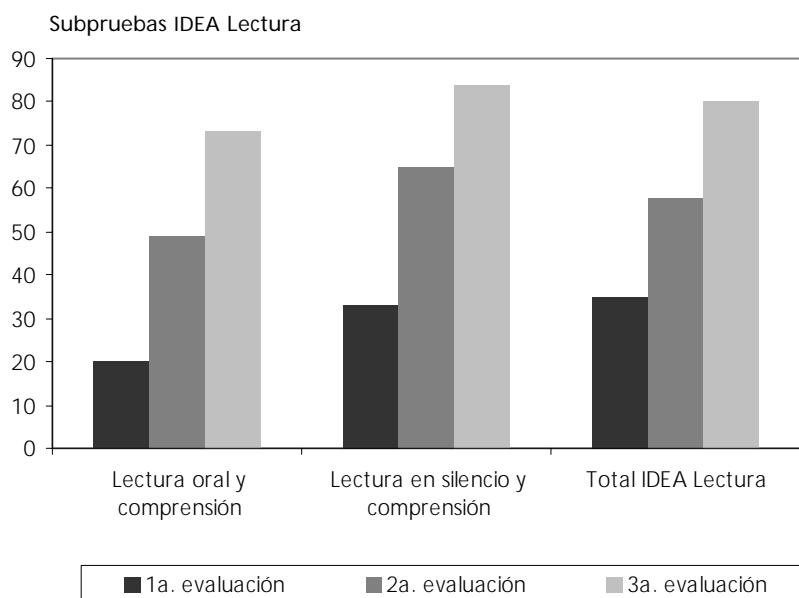


En la gráfica 2 se puede apreciar que los mayores porcentajes de respuestas correctas, a lo largo de las tres evaluaciones, correspondieron a *Lectura en silencio y comprensión*, alcanzando 84% de ejecución para la evaluación final, contra 73% de la subprueba *Lectura oral y comprensión*. Sin embargo, el grado de avance logrado en ambas subpruebas fue semejante, dado que se obtuvieron 53 y 54 puntos porcentuales de ganancia, respectivamente.

Un análisis más fino permitió identificar los porcentajes promedio de ejecución de los participantes, en cada una de las habilidades específicas evaluadas en lectura.

GRÁFICA 2

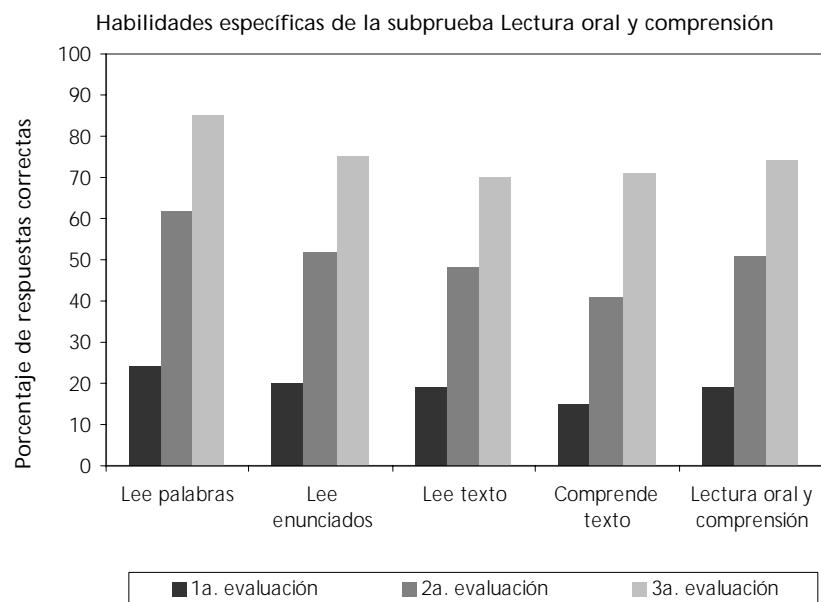
Promedio de respuestas correctas obtenido por los alumnos en cada subprueba aplicada y en el total de la prueba de Lectura (%)



En la gráfica 3 se ilustra el desempeño que mostraron los alumnos a lo largo del ciclo escolar, en la subprueba *Lectura oral y comprensión*, considerando todas las habilidades específicas que la conforman. En la evaluación inicial, los porcentajes promedio de todas las habilidades de esta subprueba estuvieron por debajo de 30% de ejecución, siendo la de menor nivel de ejecución *comprensión del texto* (15%). Para la segunda evaluación se observan avances en todas las habilidades, aunque solamente *lectura oral de palabras* alcanza un nivel superior a 50% de respuestas correctas. Para la evaluación final, ninguna habilidad logró 85% de respuestas correctas, la de mejor ejecución siguió siendo *lectura oral de palabras* y las otras tres habilidades obtuvieron porcentajes menores a 75% (*lectura oral de enunciados y textos*, así como *comprensión de textos*).

GRÁFICA 3

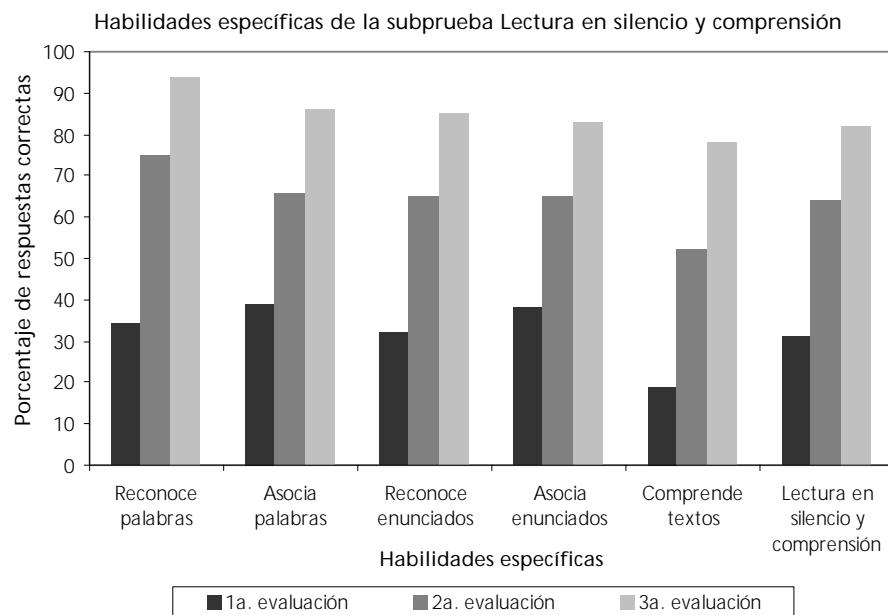
Promedio de respuestas correctas obtenido por los alumnos para cada habilidad específica evaluada en la subprueba Lectura oral y comprensión (%)



La gráfica 4 presenta el desempeño de los alumnos en las tres evaluaciones, en lo que respecta a las habilidades específicas de la subprueba *Lectura en silencio y comprensión*. Como puede observarse, al inicio del ciclo escolar el porcentaje promedio de la mayoría de las habilidades se ubicó alrededor de 30% de ejecución, a excepción de *comprensión del texto*, cuyo nivel fue menor a 20%. Para la segunda evaluación se observan avances en todas las habilidades, alcanzando niveles superiores a 50% de respuestas correctas. Para la tercera, sólo *reconocimiento de palabras* obtuvo un porcentaje superior a 90%, tres habilidades obtuvieron porcentajes entre 83 y 85 (*asociación de palabras con dibujos*, *reconocimiento de enunciados* y *asociación de enunciados con dibujos*), y la *comprensión del texto* siguió presentando el menor nivel de ejecución (78%).

GRÁFICA 4

Promedio de respuestas correctas obtenido por los alumnos para cada habilidad específica evaluada en la subprueba Lectura en silencio y comprensión (%)



Con el propósito de analizar el efecto que pudo haber tenido cada una de las variables independientes o características de los integrantes de la muestra (edad, sexo, grupo escolar de pertenencia y número de años cursados en preescolar), así como la existencia de una interacción entre tales variables, se llevó a cabo el análisis estadístico de los datos a través de un Modelo lineal general multivariante o MANOVA (Visauta y Martori, 2003). Los resultados de tal análisis fueron:

- 1) Cuando se utilizó como factor fijo la variable *grupo escolar* se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con los *años cursados en preescolar*. En la primera evaluación: en *Lectura oral y comprensión* ($F_{(165-3)}=8.326$, $p=.004$), en *Lectura en silencio y comprensión* ($F_{(165-3)}=6.577$, $p=.011$), y en el *Total de lectura* ($F_{(165-3)}=7.788$, $p=.006$). En la tercera evaluación: en *Lectura oral y comprensión* ($F_{(165-3)}=7.553$, $p=.007$), en *Lectura en silencio y comprensión* ($F_{(165-3)}=4.075$, $p=.045$), y

en el *Total de lectura* ($F_{(165-3)}=6.569$, $p=.011$). Todas, en favor de los alumnos que cursaron tres años de preescolar. Otras diferencias estadísticamente significativas que se encontraron utilizando el mismo factor fijo, *grupo escolar*, fueron: en la primera evaluación de *Lectura oral y comprensión* ($F_{(165-6)}=2.435$, $p=.028$), en favor del grupo 7. En la segunda evaluación, en *Lectura oral y comprensión* ($F_{(165-6)}=2.363$, $p=.033$), en favor del grupo 1, en *Lectura en silencio y comprensión* ($F_{(165-6)}=2.515$, $p=.024$), y en el *Total de lectura* ($F_{(165-6)}=2.294$, $p=.038$), estas últimas a favor del grupo 7.

- 2) Cuando se utilizó como factor fijo la variable *número de años cursados en preescolar*, los resultados del análisis fueron muy similares a los descritos, lo que ocurrió también cuando se utilizó como factor fijo la variable *sexo* de los participantes.
- 3) Ligeras variaciones se encontraron cuando la variable *edad* de los participantes fue utilizada como factor fijo. En este caso, además de las diferencias antes descritas, se encontraron otras a favor de los niños que ingresaron con seis años de edad, en la primera evaluación de *Lectura oral y comprensión* ($F_{(165-2)}=3.249$, $p=.041$), y en la segunda evaluación de *Lectura en silencio y comprensión* ($F_{(165-2)}=4.000$, $p=.020$).
- 4) Dado que en todos los análisis antes mencionados, las principales diferencias fueron a favor de los alumnos que cursaron tres años en preescolar, y dado que las submuestras de alumnos con 0 y 3 años de preescolar fueron muy pequeñas ($n=13$), se procedió a eliminar dichos datos para saber si había diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que cursaron uno y dos años de preescolar. El análisis arrojó diferencias a favor de los alumnos que ingresaron a primaria habiendo cursado dos años de preescolar, en la tercera evaluación: en *Lectura oral y comprensión* ($F_{(152-1)}=5.071$, $p=.007$), en *Lectura en silencio y comprensión* ($F_{(152-1)}=3.370$, $p=.037$), y en el *Total de lectura* ($F_{(152-1)}=4.770$, $p=.010$).

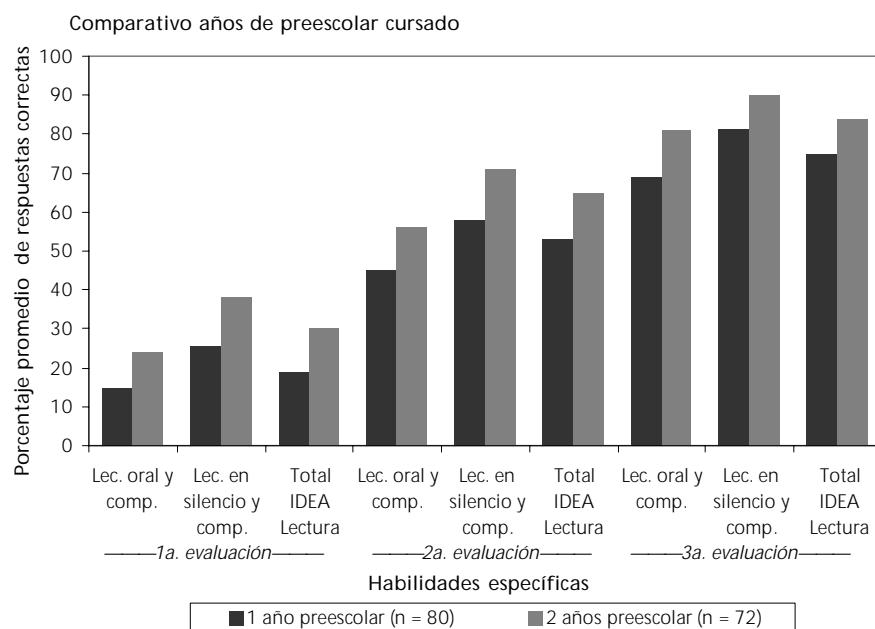
Por último, se llevó a cabo un análisis univariado para grupos relacionados a través de la comparación de medias. Éste confirmó que no hubo diferencias estadísticamente significativas atribuibles al sexo de los alumnos participantes en ningún momento del ciclo escolar. También confirmó las diferencias a favor de los alumnos que ingresaron con seis años de edad, y de uno de los grupos, en la primera y en la segunda evaluaciones,

mismas que desaparecieron para el final del ciclo escolar. Por último, este análisis arrojó un dato similar al obtenido previamente, confirmando que las diferencias en favor de los niños que ingresan con mayor número de años en preescolar persistieron durante todo el ciclo.

La gráfica 5 muestra las diferencias en la ejecución de los alumnos, comparando a los que cursaron un año de preescolar ($n=80$) con quienes tuvieron dos años ($n=72$), en términos de porcentaje de respuestas correctas.

GRÁFICA 5

Promedio de respuestas correctas obtenido por los alumnos, agrupados por número de años cursados en preescolar, en cada subprueba y en el total de Lectura (%)



El avance total logrado por los alumnos en lectura oral, en términos del número de reactivos leídos correctamente se presenta en el cuadro 1. Como puede observarse, al inicio del ciclo escolar la mayoría de los alumnos no logró leer palabras ni enunciados, ya sea presentados aislados o dentro de un texto. Para el caso de *lectura de palabras*, 30 niños mostraron aproximaciones, leyendo algunas de las palabras, y 19 fueron capaces de leer las seis palabras de la prueba. Para el caso de *lectura de enunciados*, 17 alumnos leyeron algunos y

21 fueron capaces de leer los cuatro enunciados de la prueba. Los siete enunciados contenidos en *lectura del texto* fueron leídos por 13 niños y otros 25 mostraron aproximaciones. Los principales errores cometidos consistieron en leer sólo una o varias de las sílabas contenidas en las palabras, aunque la mayoría (116 de los alumnos) no fue capaz de leer letras ni sílabas.

CUADRO 1

Compara el número de alumnos que leyeron correctamente palabras, enunciados y texto, al inicio y al final del ciclo escolar, en lectura oral

	Alumnos		3ra. evaluación	
	1ra. evaluación Núm.	%	Núm.	%
Núm. de palabras leídas correctamente				
0	116	70.3	7	4.2
1	5	3.0	2	1.2
2	1	.6	8	4.8
3	3	1.8	5	3.0
4	5	3.0	20	12.1
5	16	9.7	34	20.6
6	19	11.5	89	54
Total	165	100	165	100
Núm. de enunciados leídos correctamente				
0	127	77.0	23	13.9
1	2	1.2	5	3.0
2	3	1.8	13	7.9
3	12	7.3	42	25.5
4	21	12.7	82	49.6
Total	165	100	165	100
Núm. de enunciados del texto leídos correctamente				
0	127	77.0	20	12.1
1	—	—	5	3.0
2	1	.6	10	6.1
3	2	1.2	7	4.2
4	5	3.0	16	9.7
5	7	4.2	20	12.1
6	10	6.1	39	23.6
7	13	7.9	48	29.0
Total	165	100	165	100

Al final del ciclo escolar, 7 alumnos no leyeron ninguna palabra, aunque sí algunas letras o sílabas; 23 no leyeron ningún enunciado, y su avance consistió en leer algunas de las palabras contenidas en ellos, u otras aproximaciones; 20 alumnos no leyeron ninguno de los enunciados del texto, aunque sí aproximaciones como las ya mencionadas (leer algunas letras, sílabas o palabras). Para esta tercera evaluación, los niveles de eficiencia de la lectura fueron de 54% para palabras, 49% para enunciados y 29% para el texto.

Discusión y conclusiones

Lo primero que deseamos resaltar de nuestros resultados, es que la mayoría de los alumnos participantes (alrededor de 70%) reportó “no saber leer” al iniciar el primer grado de primaria; estos niños no leyeron palabras en voz alta ni en silencio, por lo que las calificaciones más frecuentes estuvieron entre 0 y 15 de los 50 puntos posibles de la prueba. Sin embargo, el restante 30% logró leer correctamente algunas palabras y enunciados, incluso pudimos observar que 21 niños leyeron todos los enunciados aislados y 13 leyeron los siete enunciados del texto desde el inicio del ciclo escolar (ver cuadro 1). Esto se ve reflejado en los datos estadísticos, especialmente en la desviación estándar que fue de 16.8 puntos y en el amplio rango de 49 puntos de calificación. Tal hallazgo confirma lo expuesto por diversos autores (Garton y Pratt, 1991; Guevara y Macotela, 2005), en el sentido de que la población que ingresa al primer grado de primaria puede mostrar características heterogéneas en cuanto a su nivel de habilidades iniciales, dentro de un mismo grupo escolar. En el presente estudio, tal heterogeneidad fue observada en cada uno de los siete grupos escolares estudiados.

Para la segunda evaluación se observaron avances en esa mayoría de alumnos que ingresaron sin habilidades de lectura, lo que se ve reflejado en varios de los indicadores utilizados: en la media de calificación global que subió a más del doble, con 16 puntos de ganancia, para ubicarse en 28 de los 50 puntos posibles; en el porcentaje de respuestas correctas que se obtuvo en la prueba general de lectura, llegando a 60%, así como en el porcentaje de las habilidades específicas evaluadas, donde también pudo ubicarse que la habilidad con mejor desempeño fue *lectura en silencio de palabras*, que alcanzó un nivel por arriba de 70%, mientras que la de menor porcentaje fue *lectura oral de texto y su comprensión* (40%).

Los datos de la tercera evaluación permiten ver que en la segunda mitad del curso hubo nuevos avances en los alumnos, aunque de menores proporciones que los mostrados en la primera mitad. La media de calificación subió 11 puntos, llegando a 39, lo que correspondió a un nivel cercano a 80% de respuestas correctas en la prueba general de lectura. Desde luego, esos avances se tradujeron en una disminución de la desviación estándar para la evaluación final (llegando a 10.9) y, esta vez, las calificaciones más frecuentes se ubicaron entre los 38 y los 50 puntos.

A pesar del avance sostenido mostrado por la mayoría de los alumnos, cabe hacer notar que para el final del ciclo escolar, apenas un poco más de la mitad de los participantes (54%) logró leer correctamente las seis palabras de la prueba de lectura oral, menos de la mitad pudo leer los cuatro enunciados aislados y únicamente 29% fue capaz de leer los siete enunciados del texto. Si tomamos en cuenta que varios de esos niños ya mostraban tales habilidades desde el inicio del ciclo escolar, el nivel de aprovechamiento real de la muestra total estudiada puede no ser tan satisfactorio.

Como ya fue señalado en los resultados, al comparar las calificaciones de los alumnos tomando como variable su edad, se observó que los niños que ingresaron con seis años cumplidos tuvieron puntajes un poco mayores a los de quienes lo hicieron con cinco años de edad, aunque esa diferencia tiende a disminuir y deja de ser estadísticamente significativa para el final del ciclo. También cabe recordar que cuando se compararon las calificaciones de los alumnos tomando como variable el número de años cursados en preescolar, se encontró que quienes cursaron tres y dos años de este nivel propedéutico obtuvieron, a lo largo de todo el curso, mejores resultados en lectura que aquellos que cursaron un año. Tales datos sugieren que el preescolar sí brinda ayuda a los niños para enfrentarse a la alfabetización, pero que un año no es suficiente. Estos hallazgos nos hacen concluir que los niños tienen mayores posibilidades de aprendizaje en primer grado de primaria cuando ingresan con seis años cumplidos y habiendo cursado dos o tres años de preescolar.

Por otra parte, es necesario tomar en cuenta los resultados reportados en los estudios previos de nuestro equipo de investigación (Guevara *et al.*, 2007 a y b), donde participaron los niños del presente estudio, y en los cuales se evaluaron sus habilidades preacadémicas y lingüísticas al inicio del ciclo escolar. También en esas habilidades se ubicaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que cursaron dos y

tres años de preescolar, aunque cabe hacer notar que el nivel preacadémico y lingüístico en general fue bajo en la mayoría de los participantes, en habilidades como discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas, nombramiento de objetos representados en láminas, conocimientos del significado de palabras, sinónimos, antónimos, palabras supraordinadas, repetición de un cuento corto, expresión espontánea, comprensión verbal, aptitud perceptiva de formas, relaciones espaciales, aptitud perceptiva de letras y números, así como aptitud numérica.

Parece claro que los profesores de los alumnos aquí evaluados se enfrentaron con algunas dificultades para cumplir con su labor docente. Una de ellas fue que recibieron en su curso a una minoría de alumnos que habían desarrollado habilidades a un nivel adecuado para poder enfrentar la enseñanza formal de la lectura (e incluso a algunos que mostraron habilidades avanzadas de lectura que pueden corresponder al nivel deseado para mediados o finales del primer grado), pero también recibieron a una mayoría de alumnos que no cumplió con un adecuado nivel preacadémico y lingüístico, y que no mostró habilidades relacionadas con la lectura. Estar en esa situación implica que si el profesor pone atención en la enseñanza de habilidades que la mayoría del grupo requiere desarrollar, los alumnos que ya cuentan con dicho nivel no se benefician del curso; si, por el contrario, inicia sus clases partiendo de que todos los niños están preparados para la enseñanza formal de la lectura, un gran número de alumnos no comprende plenamente lo que se imparte en clase. Lo que parece haber sucedido en el caso de los que participaron en este estudio es una combinación de ambas formas de comportamiento por parte de los profesores, lo que se tradujo en un nivel mínimo de ganancia para quienes tenían buenos niveles iniciales, y en una mayor para los niños que ingresaron con pocas habilidades lectoras. Sin embargo, en general, los alumnos no cumplieron los objetivos básicos de lectura, llama particularmente nuestra atención que no fueran capaces de leer con fluidez seis palabras, cuatro enunciados y un texto corto, ni de contestar las preguntas de comprensión acerca de este último.

Según los datos de la literatura del tema (Dearing *et al.*, 2004; Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta, 2003) así como de nuestras investigaciones, los niños con un nivel sociocultural bajo –incluso los que cursaron dos años en preescolar y cuentan con seis años de edad– a menudo ingresan a

la primaria con niveles preacadémicos y lingüísticos que pueden no ser suficientes para desarrollar habilidades de lengua escrita a un nivel óptimo. A ello hay que agregar que no existe un programa compensatorio que los ayude a superar esos problemas, aun cuando la Secretaría de Educación Pública (*Plan y programa de estudio*, SEP, 2003) estipula como objetivos, a nivel preescolar y primaria inicial, el desarrollo del uso funcional de la lengua oral y escrita, así como capacitar a los alumnos para la comprensión dentro del proceso de alfabetización.

A partir de nuestros hallazgos y de la literatura disponible llegamos a tres conclusiones:

- 1) Hay una relación importante entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con que los niños ingresan en primer grado y los avances académicos que muestran en el curso, lo cual queda traducido por su puesto en el nivel de logro de los objetivos educativos.
- 2) Tales niveles preacadémicos, lingüísticos y académicos tienen una fuerte relación con el grupo social de pertenencia.
- 3) Las prácticas educativas no parecen estar encaminadas a compensar esas carencias ni a desarrollar niveles óptimos de habilidades de lectura. Es decir, tal como fue aplicado el programa de estudios no se cumplen plenamente los objetivos educativos propuestos.

Considerando los fuertes vínculos entre el lenguaje oral y el escrito, parece sensato sugerir que los profesores encargados de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura pongan un mayor énfasis en promover el desarrollo de habilidades de lenguaje oral, paralelamente con las actividades curriculares de alfabetización, para que, a través de la interacción de ambos sistemas lingüísticos, los alumnos alcancen mayores niveles de eficiencia. También deseamos enfatizar que la lectura y la escritura funcional no pueden desarrollarse plenamente si se privilegia la enseñanza por repetición, es necesario promover la comprensión y estructuración del lenguaje oral y escrito por parte de los propios alumnos, encaminarlos a un uso social de la lengua y a los grados de dominio que se esperan dentro de una sociedad alfabetizada, lo cual sólo es posible si se logran situaciones interactivas en el aula que propicien la participación activa de los alumnos en actividades comunicativas orales y escritas.

Anexo

CUADRO 1A

Características demográficas de los participantes por grupo escolar (g1-g7)

	G1 (n=30)	G2 (n=33)	G3 (n=29)	G4 (n=29)	G5 (n=11)	G6 (n=16)	G7 (n=17)	Prueba estadística	Nivel de significación
Sexo									
Niños %	60	51.5	55.2	55.2	54.5	50	52.9	$\chi^2=.642$	$p=.996$
n=	18	17	16	16	6	8	9		
Niñas %									
n=	12	16	13	13	5	8	8		
Años preescolar									
0 (sin) %		6.1	3.4					$\chi^2=15.77$	$p=.650$
n=		2	1						
1 %	56.7	42.4	41.5	44.8	36.4	56.3	64.7		
n=	17	14	12	13	4	9	11		
2 %	36.7	48.5	51.7	44.8	45.5	43.7	29.4		
n=	11	16	15	13	5	7	5		
3 %	6.6	3	3.4	10.4	18.1		05.9		
n=	2	1	1	3	2		1		

En el cuadro se observa que la muestra estuvo conformada por 165 participantes (90 niños y 75 niñas), con un rango de edad entre 5 y 10 años ($\bar{x}=5.78$, $SD=.60$).

A partir de un análisis estadístico inicial se evaluó la homogeneidad de la muestra, comparando la distribución de variables dentro de los grupos escolares participantes. El cuadro muestra que no hubo diferencias significativas entre los grupos respecto de las variables independientes evaluadas: en cuanto al sexo, al aplicar una chi cuadrada se obtuvo ($\chi^2=.642$, $p=.996$), sobre el número de años cursados en preescolar ($\chi^2=15.77$, $p=.650$), y sobre el promedio de edad fue ($F=.964$, $p=.452$).

Ninguna de las tres variables fue manipulada, sólo fueron de clasificación.

CUADRO 2A

*Variables e indicadores
para el Factor de Lectura del Inventory de Ejecución Académica IDEA*

Factor	Variables	Indicadores	Núm. de reactivos	Puntaje máximo
Lectura	Lectura oral y comprensión	Lectura de palabras	6	6
		Lectura de enunciados	4	4
		Lectura oral de texto	1	7
		Comprensión de texto	6	7
	Lectura en silencio y comp.	Reconocimiento de palabras	6	6
		Asociación de palabra con dibujo	6	6
		Reconocimiento de enunciados	4	4
		Asociar enunciados con dibujos	4	4
		Lectura en silencio de texto y comprensión	6	6
		Total	43	50

Nota

¹ El doctor Fernando Reimers es profesor del Departamento de Administración, Planeación y Política Social de la Escuela de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard. Ha centrado su trabajo de investigación en el análisis de la relación entre educación, pobreza y equidad, y está particularmente

interesado en el estudio del desarrollo educativo en América Latina. Ha trabajado en El Salvador, Paraguay, México, Perú, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Venezuela. Ha sido asesor del Banco Mundial y de diversos gobiernos en materia de cambio educativo.

Referencias

- Adams, M. J.; Treiman, R., y Pressley, M. (1998). "Reading, writing and literacy", en W. Damon, I. E. Sigel y K. A. Renninger (dirs.), *Handbook of child psychology. Child psychology in practice*, vol. 4, 5th ed., Nueva York: John Wiley & Sons, Inc., pp. 275-355.
- Baker, L; Mackler, K.; Sonnenschein, S. y Serpell, R. (2001). "Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement", *Journal of School Psychology*, 39, 5, pp. 415-438.

- Buckner, J. C.; Bassuk, E. L. y Weinreb, L. F. (2001). "Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children", *Journal of School Psychology*, 39, 1, pp. 45-69.
- Cadieux, A. y Boudreault, P. (2005). "The effects of a parent-child paired reading program on reading abilities, phonological awareness and self-concept of at-risk pupils", *Reading Improvement*, 42, 4, pp. 224-237.
- Carroll, J. M.; Snowling, M. J.; Hulme, C. y Stevenson, J. (2003). "The development of phonological awareness in preschool children", *Developmental Psychology* 39, 5, pp. 913-923.
- Cordero, G. (1999). "Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1, 1, disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1>.
- Dearing, E.; McCartney, K.; Weiss, H. B.; Kreider, H. y Simpkins, S. (2004). "The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy", *Journal of School Psychology*, 42, 6, pp. 445-460.
- De Jong, P. F. y Leseman, P.M. (2001). "Lasting effects of home literacy on reading achievement in school", *Journal of School Psychology*, 39, 5, pp. 389-414.
- DiLalla, L. F.; Marcus, J. L. y Wright-Phillips, M. V. (2004). "Longitudinal effects of preschool behavioural styles on early adolescent school performance", *Journal of School Psychology*, 42, 5, pp. 385-401.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona: Paidós.
- González, A. M. (2004). "International perspectives of families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnerships", *International Journal of Educational Research*, 41, 1, pp. 3-9.
- Guevara, Y.; Hermosillo, A.; Delgado, U.; López, A. y García, G. (2007a). "Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 32, pp. 405-434.
- Guevara, Y.; García, G.; López, A.; Delgado, U. y Hermosillo, A. (2007b). "Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria", aceptado para ser publicado por la *Red de Investigadores de Psicología Educativa*.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología*, México: Pax.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003). *La calidad de la educación básica en México, 2003. ¿Qué hace a una escuela, una buena escuela?*, México: Fundación Este País, pp. 1-9.
- Leppänen, U.; Niemi, P.; Aunola, K. y Nurmi, J. E. (2004). "Development of reading skills among preschool and primary school pupils", *Reading Research Quarterly*, 39, 1, pp. 72-93.
- Macotela, S.; Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*, México: Facultad de Psicología-UNAM

- Martínez, R. (2002). *Análisis del desempeño en la lecto-escritura y las matemáticas en una muestra de niños de primaria*, tesis inédita de licenciatura en Psicología, México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Morrison, E. F.; Rimm-Kauffman, S. y Pianta, R. C. (2003). "A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school", *Journal of School Psychology*, 41, 3, pp. 185-200.
- Muter, V.; Hulme, Ch.; Snowling, M. J. y Stevenson, J. (2004). "Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study", *Developmental Psychology*, 40, 5, pp. 665-681.
- Poe, M. D.; Burchinal, M. R. y Roberts, J. E. (2004). "Early language and the development of children's reading skills", *Journal of School Psychology*, 42, 4, pp. 315-332.
- Salsa, A. M. y Peralta, O. A. (2001). "La 'lectura' de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, III, 1, pp. 49-56.
- Schmelkes, S. (1994). "La desigualdad en la calidad de la educación primaria", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24, 1 y 2, pp. 13-38.
- Seda, I. (2003). "La lectura en niños de nivel preescolar", en S. Swartz; R. Shook; A. Klein y C. Hagg (eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*, México: Trillas, pp. 81-94.
- SEP (2003). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica Primaria*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Slavin, R. E. (2003). "Cada niño, un lector: éxito para todos", en A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza Editorial, pp. 303-317.
- Stahl, S. y Yaden, D. (2004). "The development of literacy in preschool and primary grades: work by the center for the improvement of early reading achievement", *The Elementary School Journal*, 105, 2, 141-165.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y a la lectura*, Madrid: Pirámide.
- Vega, L.; Reyes, J. L. y Azpeitia, L. V. (1999). "Habilidades precuruentes de lectura en niños de primaria con desempeño normal y con necesidades educativas especiales", *Revista Integración Educación y Desarrollo* 11, pp. 67-77.
- Visauta, B. y Martori, J. C. (2003). *Ánalisis estadístico con SPSS para Windows*, vol. II: *Estadística multivariante*, Madrid: McGraw Hill.
- Zorrilla, F. M. (1999). "La institución escolar: entre las contradicciones y tensiones del sistema educativo", trabajo presentado en el *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Aguascalientes, México.

Artículo recibido: 11 de abril de 2007

Dictaminado: 7 de junio de 2007

Segunda versión: 30 de julio de 2007

Aceptado: 2 de octubre de 2007