



LECTURA Y ESCRITURA DE PALABRAS EN ESTUDIANTES DE ESCUELA MEDIA DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

WORD READING AND SPELLING IN MIDDLE SCHOOL CHILDREN OF LOW SOCIOECONOMIC STATUS: AN EXPLORATORY STUDY

MARINA FERRONI  

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Fecha de recepción: 10 julio 2024
Fecha de aceptación: 28 octubre 2024

RESUMEN

El sistema educativo argentino ha atravesado en las últimas décadas un importante proceso de inclusión. Sin embargo, la preocupación por la calidad de las propuestas educativas ha ido ocupando un lugar cada vez más preponderante en la opinión pública: los desempeños en el área de lengua, específicamente en habilidades de comprensión lectora y producción textual resultan alarmantes aún en estudiantes de escuela media. Al respecto, diversos estudios realizados con alumnos de secundario sugieren que existiría un porcentaje importante de sujetos cuya dificultad para procesar textos radica en problemas básicos de lectura y/o escritura de palabras. Es por ello que el objetivo del siguiente trabajo fue explorar estas habilidades en estudiantes de escuela media de bajo nivel económico social de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Para ello, se evaluó mediante pruebas de lectura y escritura de distintos tipos de palabras a 85 sujetos de 13 a 15 años. Los resultados mostraron desempeños muy descendidos en la escritura de palabras ortográficamente complejas y en la tasa de lectura; y, por otro lado, la ausencia de correlaciones entre la edad de los participantes y su desempeño. Se discuten estos resultados a partir de la baja calidad de las propuestas educativas a las que acceden los adolescentes que viven en contextos de pobreza.

PALABRAS CLAVE: adolescencia; pobreza; lectura; escritura

ABSTRACT

In recent decades, the educational system of Argentina has gone through an important process of educational inclusion. However, concern about the quality of education has been occupying an increasingly predominant place: performance around language, specifically in reading comprehension and textual production skills, is alarming even in middle school subjects. In this regard, some studies carried out with middle school students suggest that there would be a significant percentage of subjects whose difficulty in processing texts lies in basic problem literacy skills (reading and/or spelling words). For that reason, this paper aims to explore reading and spelling skills of teenagers of low social economic level from public schools of Buenos Aires, Argentina. For this, reading and spelling of differ types of words were measure in 85 subjects aged 13 to 15. Results



showed very low performance in orthographically complex words spelling and in children reading rate. No correlations were observed between educational level of subjects and their performance. These results are discussed based on the low educational proposals quality that subjects from this type of population have access to, which generates a high level of intragroup variability in literacy skills.

KEYWORDS: teenagers; poverty; reading; spelling.

1. INTRODUCCIÓN

Una población alfabetizada, con acceso a la información y los conocimientos que generan las sociedades, promueve los sistemas democráticos y, así, el desarrollo de las naciones (Castles et al., 2018). Leer es el hito más importante de la educación de las personas. Distintas políticas públicas llevadas a cabo en las últimas décadas han logrado una inserción mayoritaria de los niños en las instituciones educativas argentinas. Sin embargo, los resultados de distintas evaluaciones que miden estándares educativos sugieren que muchos estudiantes aún de escuela media no arriban a los niveles de alfabetización esperados.

Los resultados de las pruebas Aprender, por ejemplo, que comenzaron a administrarse en el año 2016 en Argentina señalan que más del 40% de niños de grados superiores (11 años) de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, se encuentran en o por debajo del nivel básico en Lengua. Las pruebas Fepba que en el 2021 evaluaron el nivel de comprensión lectora de niños de 7mo grado (12 años) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires señalaron que, en el distrito más rico del país, el desempeño de los niños se encontró cercano al 60% en textos simples. Resulta importante atender, sin embargo, a que todas las evaluaciones hasta aquí señaladas miden, para conocer el desempeño en Lengua, niveles de comprensión lectora.

La comprensión lectora, así como la producción de textos, se basa en dos grupos de habilidades independientes: las relacionadas al lenguaje oral (las habilidades de nivel superior) y las habilidades de nivel inferior o de procesamiento léxico (lectura y escritura de palabras) (Snow, 2018).

Leer y escribir palabras en español no debería presentar grandes dificultades dado que la representación gráfica de los sonidos es altamente consistente (Piacente, 2023). En la lectura, la mayor parte de las relaciones grafema-fonema son simples (como en el caso de las vocales) existiendo solamente un número limitado de correspondencias condicionales, por ejemplo: si el grafema <G> precede a <A>, <O> o <U> se pronuncia /g/, si precede a <I> o <E> se pronuncia /j/. El conocimiento de las correspondencias grafema-fonema permite la lectura de cualquier palabra del idioma.

Sin embargo, la codificación de los sonidos en la escritura resulta un tanto más complejo. Cuando la relación es de fonemas hacia grafemas sería legítimo hablar de correspondencias irregulares (Signorini & Piacente, 2001). Las correspondencias son irregulares cuando la relación entre fonemas y grafemas no está descrita por medio de una regla de correspondencia. En este sentido es posible distinguir tres tipos de correspondencias: (a) simples: a un fonema corresponde sólo un grafema (por ej., los sonidos /m/ y /p/); (b)



condicionales: la relación entre un sonido y la grafía que lo representa se encuentra regido por una regla contextual. En este tipo de correspondencias, el contexto ortográfico indica qué grafema corresponde con el fin de representar un sonido dado (por ej., el fonema /gu/ se representa con el grafema <G> si precede a /a/, /o/ y /u/ y con <GU> si precede a /e/ e /i/). Finalmente, (c) las correspondencias irregulares: la representación por uno u otro grafema responde a razones históricas y etimológicas (por ejemplo, en VIENTO, el fonema /b/ se representa con <V> porque la palabra deriva del vocablo latino VENTUS).

Dadas las características del sistema ortográfico del español, la dirección de la relación entre fonemas y grafemas genera importantes diferencias entre la situación de lectura y la de escritura. Es por eso que el aprendizaje de reglas contextuales (para la lectura) y de dichas reglas y la formación de representaciones ortográficas constituye el piso sobre el cual se montan la comprensión lectora y la producción de textos.

Ahora bien, sumadas al conocimiento de reglas de correspondencias y la formación de representaciones ortográficas, el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras requiere del desarrollo de habilidades de análisis fonológico del habla.

La capacidad para analizar los sonidos que componen el lenguaje oral constituye una habilidad metalingüística que permite, entre otras cosas, identificar los fonemas individuales del continuo del habla (Borzzone & Rosemberg, 2004). El paulatino desarrollo de estas habilidades y del conocimiento de las correspondencias fonema-grafema promueve el avance hacia estrategias avanzadas de lectura y escritura (Ehri, 2020). Estas estrategias permiten escribir palabras fonológicamente complejas, sin omisiones y llevar a cabo procesos de recodificación fonológica para pronunciar las palabras durante la lectura (Stuart & Stainthorp, 2016).

Resulta sorprendente, sin embargo, que, dada la importancia del procesamiento específico de palabras (su lectura y escritura), sean pocas o ninguna las pruebas que miden estándares educativos las que evalúan habilidades de lectura y escritura de palabras (de nivel inferior).

Dada, la transparencia del sistema de escritura del español, se espera que, con la instrucción adecuada, los niños puedan escribir y leer palabras sin dificultad luego de seis o siete meses de instrucción explícita (Abadzi, 2009). Sin embargo, diversos estudios han señalado que, si bien los estudiantes provenientes de familias de clase media/alta tendrían acceso a propuestas educativas de calidad, sus pares provenientes de contextos más vulnerables accederían a propuestas educativas poco estimulantes en relación con el proceso de alfabetización (Dickinson, 2011; Diuk et al., 2019). Este hecho originaría vulnerabilidad de origen ambiental para el desarrollo lector en los niños de nivel socioeconómico bajo (NSE bajo, de aquí en más) (Diuk et al., 2017; Ferroni, 2022). En efecto, distintos estudios se ha observado un desempeño descendido en niños de NSE bajo en predictores del proceso de alfabetización (Balbi et al., 2019; Rivera Ibaceta et al., 2022), en velocidad lectora (Ferroni et al, 2019) así como en comprensión lectora (Urquijo et al., 2015) en comparación a sus pares de sectores más favorecidos.



Por otra parte, la mayoría de los estudios que se han concentrado en el desarrollo del proceso de alfabetización de sujetos en contextos de pobreza se concentran casi exclusivamente en niños de edad escolar primaria (de 6 a 11 años en Argentina). En este sentido, existen algunos estudios realizados con niños de edades más avanzadas que sugieren que existiría un porcentaje importante de sujetos cuya dificultad para procesar textos radica en un nivel de escritura y una tasa de lectura (cantidad de palabras leída por minuto) muy disminuida respecto de sus pares de otros niveles socioeconómicos (Ferroni y Jaichenco, 2020; Ferroni y D' Ambrosio, 2022).

Es por ello, el objetivo del siguiente trabajo es explorar habilidades de lectura y escritura de distintos tipos de palabras en sujetos de 13 a 15 años de bajo NSE de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

2. MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio no experimental descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014) que se propuso analizar habilidades de lectura y escritura de palabras en estudiantes de distintas escuelas de educación secundaria públicas del conurbano bonaerense.

2.1. Participantes

Participaron del estudio 85 estudiantes de NSE bajo de 13 a 15 años de distintas escuelas públicas del conurbano bonaerense (43 mujeres y 42 varones). El promedio de edad de los participantes fue de 14.1 años (D.E. = 1.5).

Para seleccionar los grupos de participantes, se utilizó el criterio de NES barrial (Hackman & Farah, 2009) y, para confirmar el NES de los participantes, se pidió a las familias de los mismos información sobre su ocupación. El estado ocupacional de los padres se clasificó siguiendo la escala ocupacional de Sautú (1992), que organiza las ocupaciones de acuerdo con nueve categorías. El uso de esta escala está relacionado con el hecho de que fue diseñada para incluir trabajos típicos de la economía argentina. No se solicitó información sobre ingresos dado que consultar sobre este punto no constituye una práctica habitual en Argentina en ningún nivel socioeconómico.

Con anterioridad, al comienzo de las sesiones de evaluación, las familias de todos los participantes firmaron un consentimiento informado expresando su conformidad para que estos participaran en el proyecto de investigación. Los participantes manifestaron su asentimiento en forma verbal en las sesiones de evaluación. En todo el transcurso de las sesiones de evaluación, la evaluadora estuvo atenta a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún niño del estudio.

2.2. Materiales

Escritura de palabras: se administró una prueba experimental de escritura de 20 ítems, de los cuales 3 eran palabras sumamente familiares (mamá, papá y oso), 4 palabras era palabras de estructura fonológica simple (de dos sílabas, con ambas sílabas constituidas por una consonante y una vocal; sopa, lona, dado y mano), 6 palabras de mayor complejidad (con



mayor número de sílabas o con sílabas de mayor complejidad fonológica; posta, camino, soldado, choclo, globo y sobre) y 7 palabras con algún tipo de complejidad ortográfica (cine, bigote, barco, paquete, villano y gente). El alfa Cronbach de la prueba fue de .92.

Lectura de palabras: al igual que con la escritura de palabras, para evaluar la lectura, se administró una prueba experimental de 20 ítems, de los cuales 3 eran palabras sumamente familiares para los niños (mamá, papá y oso), 4 palabras eran palabras de estructura fonológica simple (de dos sílabas con ambas sílabas constituidas por una consonante y una vocal; mesa, luna, sapo y perro), 11 palabras eran de estructura fonológica más compleja (con mayor número de sílabas o con sílabas fonológicas más complejas; manta, gente, villano, yerba, quena, cine, mesada, pelota, colegio, pluma y brazo) y 2 palabras con complejidad ortográfica para la lectura (guiso y ropero). El alfa Cronbach de la prueba fue de .97.

Excluyendo a las palabras familiares, el resto de los estímulos fueron de frecuencia media, según un diccionario español de frecuencia de palabras escritas (Martínez Martín & García Pérez, 2004). Tanto en la prueba de lectura como en la prueba de escritura se asignó un punto por cada palabra correctamente escrita. En la prueba de lectura se midió el tiempo.

2.3. Procedimientos

Las pruebas del estudio fueron administradas durante el mes de septiembre de manera individual en una sesión de evaluación de aproximadamente 10 minutos de duración en un lugar apartado y tranquilo de la escuela a la que asistían los participantes.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las pruebas de escritura y lectura de palabras por tipo de dificultad. Los resultados de los estadísticos descriptivos pueden observarse en la Tabla 1.

El análisis exploratorio de las frecuencias señaló que el 54, 8 % de la muestra (47 sujetos) logró una tasa de lectura por debajo de 60 palabras por minuto (11 sujetos tuvieron una tasa de lectura de entre 91 y 120 palabras por minuto, 5 sujetos tuvieron una tasa de lectura de entre 76 y 90 palabras por minuto, 22 sujetos tuvieron una tasa de lectura de entre 61 y 75 palabras por minuto, 20 sujetos tuvieron una tasa de lectura de entre 45 y 60 palabras por segundo, 16 sujetos tuvieron una tasa de lectura entre 30 y 44 palabras por minuto y 11 sujetos tuvieron una tasa de lectura de entre 15 y 29 palabras por minuto).

Respecto de los resultados de las palabras divididas por categorías, se observó que en la escritura de palabras familiares y de fonología simple existió un efecto techo ya que los participantes se desempeñan al nivel máximo, sin cometer errores de ningún tipo. El desempeño más bajo se dio en las palabras con ortografía compleja.



Tabla 1. Estadísticos de la prueba de escritura y lectura de palabras (en porcentajes)

	<i>M</i>	<i>D.E.</i>
Escritura de palabras	83	8.03
Palabras familiares	100	0.00
Palabras de fonología simple	100	0.00
Palabras de fonología compleja	95	14.3
Palabras con ortografía compleja	55.8	21.4
Precisión lectora	95	7.57
Palabras familiares	100	0.01
Palabras de fonología simple	100	0.01
Palabras de fonología compleja	93	13.2
Palabras con fotografía reglada	86	8.73
Velocidad lectora	22	9.43
Tasa de lectura	54.6	16.9

M = media; D.E.= desvío estándar.

En la lectura de palabras, se encontró un desempeño similar al de la escritura, sin embargo, los participantes obtuvieron una puntuación mayor en la escritura de palabras de fonología compleja que en su lectura. Por el contrario, se observó una puntuación mayor en la lectura de palabras con ortografía compleja que en la escritura del mismo tipo de palabras. En las Figuras 1 y 2, se presentan las medias obtenidas por tipo de palabra.

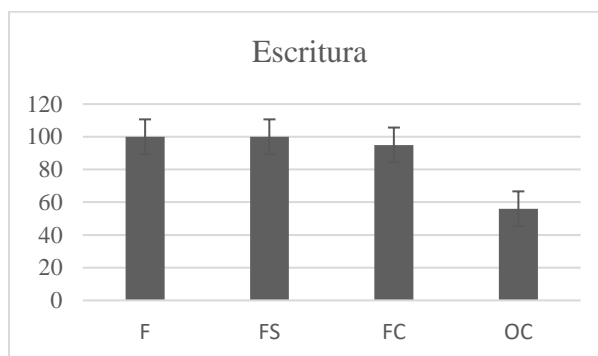


Figura 1. Nivel de escritura por tipo de dificultad

F = familiares; FS= fonología simple; FC= fonología compleja; OC= ortografía compleja.

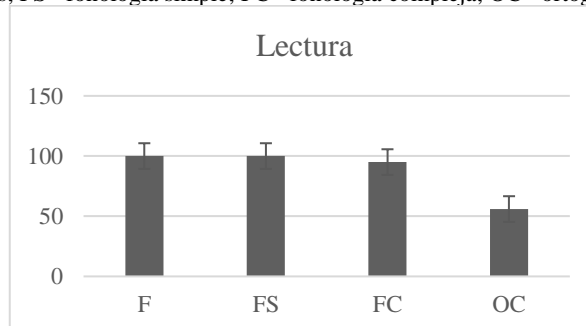


Figura 2. Nivel de lectura por tipo de dificultad

F = familiares; FS= fonología simple; FC= fonología compleja; OC= ortografía compleja

Con el fin de profundizar el análisis, se llevó a cabo una serie de pruebas de comparación de medias para analizar las diferencias entre la escritura y lectura de palabras con distintos tipos de características.



Los resultados comparativos por tipo de dificultad señalaron la existencia de diferencias significativas entre la escritura de palabras con complejidad fonológica y ortográfica ($t(65) = 14.05, p = .001, d = 1.73$) a favor de las primeras. En la lectura, se encontraron diferencias significativas entre la lectura de palabras fonológicamente simples y complejas ($t(65) = 13.02, p = .001, d = 1.69$) y entre las palabras complejas fonológica y ortográficamente ($t(65) = 14.75, p = .001, d = 1.74$), también a favor de las primeras. Por último, en la comparación entre tareas se observó que los participantes tuvieron un mejor desempeño en la medida global de precisión lectora que en la medida global de escritura de palabras ($t(61) = -8.66, p = .001, d = -1.10$).

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue explorar las habilidades de lectura y escritura de palabras de estudiantes de escuela media de entre 13 y 15 años de nivel socioeconómico bajo. Dado que, la lectura y la escritura fluida y automática de palabras constituye el puente entre el procesamiento léxico y el procesamiento textual (Perfetti, 1992), la adquisición del sistema de escritura constituye un cimiento fundamental en el desarrollo del proceso de alfabetización.

Para tal fin, se evaluó mediante una prueba experimental de lectura y escritura de distintos tipos de palabras a 85 estudiantes de NSE bajo de distintas escuelas medias del conurbano de Buenos Aires.

En primer lugar, los resultados expresaron un efecto techo en las palabras familiares y de fonología simple. Sin embargo, se obtuvo un desempeño un tanto descendido en la escritura de palabras fonológicamente complejas.

La escritura de palabras de fonología compleja requiere, además del conocimiento de las correspondencias fonema-grafema, de niveles profundos de conciencia fonológica (conciencia fonémica), habilidad que permite aislar los fonemas individuales del continuo del habla para poder codificarlos con los signos ortográficos correspondientes (Castles et al., 2018; Gutiérrez, 2018; Morais, 2018). A pesar de que se entiende que, el desempeño en este tipo de estímulos debería alcanzar al menos un 75% de la prueba a fines de 1er grado (entre 7 y 8 años) (Abadzi, 2009), los sujetos de la muestra del presente estudio (con una media de edad de 14 años) obtuvieron un porcentaje de 93% de aciertos.

En relación con las palabras ortográficamente complejas, los sujetos obtuvieron un desempeño cercano al 50% de ítems correctamente escritos. En efecto, la escritura de este tipo de palabras requiere de haber almacenado y de poder acceder a representaciones ortográficas de las palabras las cuales contienen información sobre las letras que conforman una palabra y su orden dentro de esta (Perfetti, 1992). Diversos estudios sugieren que las representaciones se adquieren de manera implícita mediante el mecanismo de recodificación fonológica (Share, 2021). El hecho de que los sujetos de la muestra no se hayan desempeñado en un 100% en las palabras fonológicamente complejas, podría estar relacionado con un mecanismo de recodificación aún inmaduro que dificulta el almacenamiento de las



representaciones requeridas. Estos resultados también se diferencian de otros realizados en el país (Sánchez Abchi et al., 2009; Ferroni et al., 2016) con niños más pequeños, pero de NSE medio que señalaban que el uso de estrategias léxicas de escritura de palabras de frecuencia media se consolidaba a fines de 3er grado (entre 8 y 9 años).

En lo que respecta a la lectura de las palabras fonológicamente complejas, el desempeño en comparación a la escritura resultó ser más bajo. De hecho, una comparación de medias señaló que la diferencia entre la escritura y la lectura de este tipo de palabras fue estadísticamente significativa. Respecto de este resultado específico, se ha atendido a la posibilidad de que, en años iniciales, en los cuales prima el procesamiento fonológico, la escritura de palabras constituya una habilidad con menos carga de memoria operativa para los niños que la lectura de palabras. De hecho, si se considera sólo un criterio fonológico, la escritura resulta más sencilla que la lectura en los momentos iniciales del aprendizaje (Borzzone & Signorini, 1994).

Un resultado particularmente interesante se dio en relación con la tasa de lectura de los sujetos de la muestra. Se entiende que la automaticidad en el reconocimiento permite, durante la lectura de un texto, liberar recursos cognitivos para realizar inferencias y conectar la información que se extrae del texto con los conocimientos previos del lector (Chard et al., 2002; Kuhn et al., 2010). Si bien las investigaciones aun no son del todo claras sobre cuál es el rango de velocidad lectora necesario para un efectivo procesamiento textual, existe un número importante de investigaciones que plantean que una medida esperable sería de una tasa de lectura de 125 a 165 palabras por minuto (O'Connor, 2018), tasa similar a la tasa de emisión de palabras durante el habla. Baremos construidos sobre investigaciones realizadas con niños hispanohablantes más pequeños que los incluidos en el presente estudio (Cuetos et al., 2012) señalan que mientras que los lectores típicos tienen una tasa de lectura de entre 60 y 100 palabras por minuto, los lectores con una tasa de hasta 60 pal. x min., medida que obtuvo la mayoría de los participantes de la muestra, son considerados lectores con dificultades. Cuetos y colaboradores, plantean que los lectores con dificultades en una ortografía transparente como el español son, básicamente, lectores lentos, cuyo reconocimiento de palabras no es automático.

En esta línea, investigaciones que analizaron el desempeño en lectura de estudiantes de escuela media en Argentina, observaron que, los sujetos con bajo desempeño en comprensión lectora, efectivamente, presentan desempeños descendidos en precisión y fluidez en la lectura en comparación a sus pares con buena comprensión (Roldán et al., 2019; 2022).

Por último, resulta interesante observar la ausencia de correlación entre la edad de los participantes del estudio y su desempeño en la lectura y la escritura. Dado que la práctica de la lectura y la escritura debe ser sostenida durante las trayectorias educativas de los estudiantes, se entiende que el nivel de desempeño en estas habilidades debería incrementarse con el paso del tiempo y expresarse en correlaciones positivas entre las medidas. La ausencia de correlación entre la edad y el desempeño de los estudiantes obtenida en el presente estudio podría interpretarse a partir de la existencia de altos niveles de variabilidad intragrupal en el



desempeño en la lectura y escritura de los niños que crecen en contextos vulnerables (Diuk et al., 2019). Otra posible interpretación es la baja calidad educativa a la que acceden los sujetos de este tipo de población que no promoverían el aumento en el desempeño en lectura y escritura. Ambas interpretaciones, en suma, dejan reflexionar acerca del poco impacto de las intervenciones educativas que se llevan a cabo en las instituciones a las que asisten.

5. CONCLUSIONES

El Nivel Medio debe garantizar el acceso de los alumnos y las alumnas al trabajo con distintos tipos textuales (narrativos literarios y no literarios, expositivos en sus formas más avanzadas, argumentativos, epistolares), de mayor longitud y con temáticas más complejas que las abordadas en el Nivel Primario. La comprensión y la producción textual se cimienta en dos grandes grupos de habilidades: las relacionadas con el desarrollo discursivo y las relacionadas al aprendizaje del sistema de escritura, es decir, a las habilidades de lectura y escritura de palabras.

Resulta fundamental, entonces, analizar las variables que inciden en la habilidad para comprender o producir textos escritos que permite acceder a los contenidos educativos en poblaciones que no sean las mayoritariamente descritas en la bibliografía sobre el tema. Los datos obtenidos en el presente estudio señalan que los sujetos de la muestra presentan grandes dificultades para desempeñarse en habilidades de nivel inferior del proceso de alfabetización (lectura y escritura de palabras, Scarborough, 2001).

Respecto a las limitaciones del estudio, sería necesario realizarlo con una muestra mayor para analizar los efectos y al mismo tiempo, atendiendo a otras variables relacionadas con el proceso de alfabetización como las habilidades de comprensión y producción de textos. Por otra parte, estudios futuros deberán profundizar los análisis teniendo en cuenta el desempeño en la lectura y la escritura de estudiantes de escuela media atendiendo a factores ambientales como las metodologías de enseñanza para el desarrollo de la lectura y escritura de palabras, la enseñanza de la ortografía, y los apoyos, si es que los hubo, en la enseñanza para alumnos desfasados.

REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2006). *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. World Bank. <https://ideas.repec.org/b/wbk/wbpubs/7023.html>
- Balbi, A., von-Hagen, A., Ruiz, C., & Cuadro, A. (2019). Precursores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable. *Psyche*, 29, 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>
- Borzone, A., & Rosemberg, C. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar.



- Borzone A., & Signorini, A. (1994). Phonological awareness and reading and spelling abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01114.x>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386–406. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2012). *PROLEC-R: Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. TEA Ediciones.
- Dickinson, D. K. (2011). Teacher’s language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, 333, 964-967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Diuk, B., Barreyro, J. P., Ferroni, M., Mena, M., & Serrano, F. (2019). Reading difficulties in low-SES children: A study of cognitive profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20, 75-95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15248372.2018.1545656>
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., & Barreyro, J. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10, 96-110. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>
- Ehri, (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55, 45-60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ferroni, M. (2022). Nivel económico-social familiar, escolar y contexto alfabetizador hogareño: su incidencia en el proceso de alfabetización en niños de barrios vulnerados. <https://doi.org/10.11600/ale.v14i1.676>
- Ferroni, M. V., Barreyro, J. P., Mena, M., & Diuk, B. G. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288. <https://doi.org/10.16888/interd.36.1.18>
- Ferroni, M., & D’Ambrosio, A. C. (2022). Niveles de alfabetización en niños de diferente nivel económico-social: análisis del impacto de una intervención en niños que crecen en entornos vulnerados. *Orientación Y Sociedad*, 22(2), e051. <https://doi.org/10.24215/18518893e051>
- Ferroni, M., Diuk, B. & Mena M. (2016). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34, 253-271. <http://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.04>
- Ferroni, M., & Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225–240. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>



- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51, 45-60. <https://doi.org/0.4067/S0718-09342018000100045>
- Hackman, D., & Farah, M. (2009). Socioeconomic Status and the Developing Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65-73. <https://doi.org/10.1016%2Fj.tics.2008.11.003>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., & Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230–251. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Martínez Martín, J., & García Pérez, E. (2004). *Diccionario frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Ministerio de Educación de CABA (2021). *Pruebas Fepba: Reporte de Resultados*. https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-04/Evaluaci%C3%B3n%20FEPBA.%20Informe%202021_1.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Pruebas Aprender: Reporte de Resultados*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/09/aprender_informe_muestral_primaria_2022_v2.pdf
- Morais, J. (2018). *Lire, écrire et être libre: de l'alphabétisation à la démocratie*. Odile Jacob.
- O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of Learning Disabilities*, 51, 124-136. <https://doi.org/10.1177/0022219417691835>
- Perfetti, C. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Lawrence Erlbaum.
- Piacente, T. (2023). Desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Orientación y Sociedad*, 23, e057. <https://doi.org/10.24215/18518893e057>
- Rivera Ibaceta, J., Ferroni, M., & Moreira Tricot, K. (2022). Habilidades prelectoras en niños uruguayos de diferente nivel socioeconómico. *Interdisciplinaria*, 39, 93- 105. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.5>
- Roldán, L. Á., Formoso, J., Zabaleta, V., & Barreyro, J. P. (2022). Las relaciones entre prosodia y comprensión lectora en alumnos hispanohablantes: revisión sistemática y metaanálisis. *Interdisciplinaria*, 39, 121-135. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.7>
- Roldán, L. Á., Zabaleta, V., & Frers, N. (2019). Leer y comprender en la escuela secundaria: una experiencia de intervención. *Actualidades Pedagógicas*, 74, 79-101. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.4>
- Sánchez Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A. M., & Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y



ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26, 95-119.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011862005>

- Sautú, R. (1991). *Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio*. Universidad de Buenos Aires.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: *Evidence, theory, and practice*. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.
- Share, D. L. (2021). Is the science of reading just the science of reading English? *Reading Research Quarterly*, 56, S391-S402. <https://doi.org/10.1002/rrq.401>
- Signorini, A., & Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista Irice*, 15, 5-29.
- Snow, C. (2018). Simple and not-so-simple views of reading. *Remedial and Special Education*, 39, 313-316. <https://doi.org/10.1177/0741932518770288>
- Stuart, M., & Stainthorp, R. (2016). Supporting teachers in the teaching of reading, or what every teacher should know. *Patoss Bulletin*, 29, 33-59.
- Urquijo, S., García Coni, A., & Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33, 303-318. <https://doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>

Marina Ferroni. Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Psicología por la Universidad de La Plata. Es Miembro de la Carrera de Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Investigadora Adjunta) con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Su línea de investigación se relaciona con el estudio del desarrollo del proceso de alfabetización en un marco psicolingüístico y en niños de diferentes sectores sociales.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.