



Lectura y escritura: efecto de la edad de los niños y el tipo de palabra¹

Marina Ferroni 

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este trabajo se propuso describir el nivel de lectura y escritura de palabras con distinto tipo de dificultad (fonológica u ortográfica) en niños de escuelas públicas de Buenos Aires. Para ello, se administró una prueba de lectura y una de escritura de palabras a 313 niños de 1º, 2º y 3er grado. Los resultados señalaron que el desempeño de los niños se incrementa en un 20 % anual y que, en 1º, se obtuvieron mejores resultados en la escritura que en la lectura. Se observa, además, que los desempeños más bajos se obtuvieron en las palabras de ortografía y fonología compleja en la totalidad de la muestra y que los niños terminan el 3er grado con un 70 % de aciertos en ambas pruebas. Se presentan los resultados aquí obtenidos en el marco de la discusión actual sobre los estándares educativos arrojados por pruebas nacionales e internacionales.

1/17

Palabras clave: alfabetización; calidad de la educación; escritura; lectura; niños

¹ Artículo de investigación científica
Lenguaje 53(1), e20314677

<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i1.14677>

Abstract

Reading and spelling: effects of children's age and type of word

This work aimed to describe reading and spelling of words with different types of difficulty (phonological or orthographic) skills in children from public schools in Buenos Aires. For that, reading and spelling skills were measured in 313 children in 1st, 2nd and 3rd grades. Results show that children's performance increases 20 % annually and that, in 1st grade, better results were obtained in spelling than in reading. It is also observed that the lowest performances were obtained in orthography and phonology complex words in the entire sample and that the children finish the 3rd grade with 70 % correct answers in both tests. Obtained results here are discussed within the framework of the current discussion on educational standards.

Key words: literacy; educational standards; spelling; reading; children.

Resumé

Lecture et écriture : effet de l'âge des enfants et le type de mot

Ce travail visait à décrire le niveau de lecture et d'écriture de mots présentant différents types de difficultés (phonologiques ou orthographiques) chez des enfants des écoles publiques de Buenos Aires. Pour ce faire, on a fait passer un test de lecture et un test d'écriture de mots à 313 enfants de 1ère, 2ème et 3ème année. Les résultats ont indiqué que les performances des enfants augmentent de 20 % par an et qu'en première année, de meilleurs résultats sont obtenus en écriture qu'en lecture. On constate également que les performances les plus faibles ont été obtenues dans les mots à orthographe et phonologie complexes dans l'ensemble de l'échantillon et que les enfants terminent la 3ème année avec 70 % de réponses correctes aux deux tests. Les résultats obtenus ici sont présentés dans le cadre de la discussion actuelle sur les normes éducatives produites par les tests nationaux et internationaux.

Mots-clés : alphabétisation ; qualité de l'éducation ; écriture ; lecture ; enfants.

SOBRE LA AUTORA

Marina Ferroni

Doctora en Psicología por la Universidad de La Plata. Miembro de la Carrera de Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Investigadora Adjunta). Su línea de investigación se relaciona con el estudio de los diversos procesos de alfabetización en un marco psicolinguístico y el impacto de propuestas educativas en niños de diferentes sectores sociales.

Correo electrónico: ferronimarina@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ferroni, M. (2025). Lectura y escritura: efecto de la edad de los niños y el tipo de palabra.

Lenguaje, 53(1), e20314677. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i1.14677>

INTRODUCCIÓN

Aprender a leer y escribir forma parte del desarrollo cognitivo y social de las personas, permite el acceso a información, a medios para comunicarnos y al arte literario. Los resultados en pruebas de lectura y matemáticas explican más del 70 % de la variación en el crecimiento económico de un país (World Literacy Foundation, 2015).

Sin embargo, distintas pruebas para medir el desempeño educativo realizadas en América Latina, en general, y en Argentina, en particular, expresan una situación preocupante respecto del nivel de alfabetización que alcanzan los niños.

En efecto, los resultados de las pruebas Aprender (Ministerio de Educación de la Nación, 2022), por ejemplo, señalan que más del 40 % de niños de 3er grado (8 años) de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, se encuentran en o por debajo del nivel básico en Lengua. A pesar de haber sido observadas por sus problemas metodológicos (Narodowski, 2022), las pruebas Aprender arrojan resultados congruentes a las pruebas Fepba (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021) cuyos resultados señalaron que, en el distrito más rico del país (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), el desempeño en comprensión lectora de textos simples de niños de 6to grado (11 años) se encuentra cercano al 60 %. Asimismo, un informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2021) señaló un importante proceso de deterioro de los niveles en el área de Lengua de un conjunto amplio de países latinoamericanos.

Resulta importante atender, sin embargo, a que todas estas pruebas de una u otra manera evalúan procesos de comprensión lectora, es decir, habilidades de procesamiento textual. Este criterio de evaluación se considera correcto dado que, desde el enfoque comunicacional de la enseñanza de la lectura y la escritura resulta fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. En este sentido, es importante que las pruebas que miden estándares educativos evalúen sus habilidades para comprender y producir enunciados adecuados en situaciones y con propósitos diversos de comunicación (Manzanarez, 2021).

Ahora bien, desde un marco cognitivo, el procesamiento de textos, es decir su comprensión o producción, incluye dos grupos de habilidades independientes. Por un lado, la comprensión/producción de lenguaje oral, específicamente, el nivel de vocabulario y el conocimiento de reglas morfológicas y sintácticas que permiten el procesamiento lingüístico (Castles et al., 2018; Ferroni y D'Ambrosio, 2022; Kim, 2017) y se adquieren desde edades muy tempranas a partir de la exposición al ambiente.

Por otra parte, la producción o el acceso a la información escrita se ve garantizada por la automaticidad y la eficacia en la lectura y escritura de las palabras (Caravolas et al, 2019; Ehri, 2020).

Numerosos estudios experimentales han señalado consistentemente que un mecanismo de reconocimiento o de escritura de las palabras lento y trabajoso sobrecargaría el procesamiento cognitivo afectando de forma negativa la construcción de significado del texto a partir de la lectura (van den Broek y Helder, 2017) o la construcción del texto durante la escritura (Sedita, 2019).

Adquisición del sistema de escritura: leer y escribir palabras en español

En el sistema ortográfico del español la representación gráfica de los sonidos es altamente consistente (Ferroni y Jaichenco, 2020; Piacente, 2023). Esto quiere decir que, en la dirección de letras a sonidos, la mayoría de las relaciones son unívocas (por ejemplo, las vocales). En la lectura existen un número reducido de correspondencias condicionales (por ejemplo, la letra <C> se pronuncia como /k/ antes de <A>, <O> o <U> pero como /s/ antes de <I> o <E>).

En la dirección de fonemas a grafemas, se dan relaciones más complejas. En efecto, durante la escritura, el sistema ortográfico del español puede presentar correspondencias simples (por ejemplo, los fonemas /l/ y /n/) o condicionales (cuando la relación entre un fonema y un grafema está determinada por una regla contextual (por ejemplo, el sonido vibrante múltiple /rr/ se codifica como <R> a principio de palabra, pero como /RR/ en posición intersilábica). Asimismo, existen correspondencias irregulares en las cuales la representación de un fonema por una u otra letra se establece a partir del desarrollo histórico de la lengua.

Las particularidades del sistema de escritura del español originan distintos niveles de complejidad en la lectura y en la escritura de palabras. En este sentido, resulta central entonces, por parte de los estudiantes, el aprendizaje de reglas contextuales (para la lectura de palabras) y de dichas reglas y la formación de representaciones ortográficas (para la lectura y la escritura de palabras). Estos conocimientos constituyen el piso sobre el cual se montan la escritura y la lectura de textos que permiten, a su vez, la efectividad en la comunicación.

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 lenguaje oral.

La capacidad para analizar el lenguaje oral constituye una habilidad metalingüística que permite, entre otras cosas, identificar los fonemas individuales del continuo del habla (Borzone y 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 a los niños escribir palabras fonológicamente complejas, sin omisiones y llevar a cabo procesos de recodificación fonológica para pronunciar las palabras durante la lectura (Stuart y 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 internacionales que miden estándares educativos las que evalúan los procesos de lectura y escritura de palabras en los niños.

En efecto, si bien se espera que este tipo de habilidades sean resueltas sin dificultades luego de 6 o 7 meses de instrucción explícita (Abadzi, 2008), es posible encontrar, en una cantidad considerable de escuelas argentinas, un número importante de niños escolarizados con niveles de alfabetización muy bajos (Diuk et al., 2019; Ferroni y Jaichenco, 2020).

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es describir el nivel de lectura y escritura de palabras con distinto tipo de dificultad (fonológica u ortográfica) en niños de distintas edades que asisten a escuelas públicas de Buenos Aires.

METODOLOGÍA

El presente estudio tuvo un diseño no experimental con diseño transeccional descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014) que se propuso analizar habilidades de lectura y escritura de palabras de 313 niños de 8 escuelas públicas del conurbano bonaerense.

6/17

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico por racimos se seleccionó a un grupo de niños con base en el conocimiento de una población y del propósito del estudio. En el presente estudio participaron 313 sujetos: 142 niños de 1º, 99 niños de 2º y 72 niños de 3er grado de 10 escuelas públicas del conurbano bonaerense argentino.

La edad de los participantes fue de 9.1 años ($D.E. = 1.5$) y las familias autorizaron la participación de los mismos mediante la firma de un consentimiento.

Las habilidades de lectura y escritura fueron evaluadas de manera individual en un espacio desocupado en cada una de las instituciones escolares. 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.

Instrumentos

Escritura de palabras: se administró una prueba experimental de escritura 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; *sopa, lona, dedo* y *mano*), 6 palabras de mayor complejidad (con mayor número de sílabas o con sílabas de mayor complejidad fonológica; *posta, monte, camino, soldado, choclo* y *sobre*) y 7 palabras con algún tipo de complejidad ortográfica (*cine, bigote, barco, paquete, verruga, cereza* 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.

Procedimientos

7/17

Las pruebas fueron administradas durante el mes de septiembre del año 2022 de manera individual en las instituciones educativas a las que concurrían los niños. Las pruebas de lectura y escritura de palabras fueron llevadas a cabo 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 niños.

RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de las pruebas de escritura y lectura de palabras del total de la muestra con las categorías de las palabras desagregadas según sus características. Asimismo, se llevó a cabo una serie de prueba de contrastes para medias no paramétricas (*U* de Wilcoxon) para analizar la diferencia entre los distintos grados en el desempeño en la lectura y la escritura de los distintos tipos de palabras. Los estadísticos, así como el análisis de contrastes se muestran en la Tabla 1 y en las figuras 1 y 2.

Tabla 1. Medias y desvíos estándar de la prueba de escritura y lectura de palabras
(en porcentajes)

	Escritura						Lectura						<i>p</i>	
	1er grado		2do grado		3er grado		1er grado		2do grado		3er grado			
	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>P</i>		<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>
Familiares	64	1.7	87	2.8	93	3.1	1°< 2°**	47	1.2	67	2.8	90	2.8	1°< 2°**< 3°**
Fonología simple	38	0.8	66	1.7	82	2.8	1°< 2°**< 3°*	20	0.8	54	1.7	82	2.8	1°< 2°**< 3°**
Fonología compleja	6	0.3	34	0.7	53	1.8	1°< 2°**< 3°*	3	0.2	31	0.8	62	2.8	1°< 2°**< 3°**
Ortografía compleja	7	0.3	28	0.6	54	1.5	1°< 2°**< 3°**	3	0.3	28	0.8	60	2.8	1°< 2°**< 3°**

M = media; *D.E.* = desvío estándar.

* *p* < .050, ** *p* < .001

En la escritura, los resultados señalan que el desempeño de los niños se va incrementando en un 20 % anual. En todos los grados, los desempeños más bajos se obtuvieron en las palabras de fonología y ortografía compleja. Respecto de la escritura de palabras familiares, existe un efecto techo a fines de 2º grado que hace que la diferencia entre 2º y 3º grado en la escritura de este tipo de palabras no sea significativa. Entre 1º y 2º grado se observa una diferencia importante entre la escritura de palabras con fonología simple y compleja hecho que podría sugerir el surgimiento del procesamiento fonológico de los niños para la escritura. Entre 2º y 3º grado se observa una diferencia muy importante en las palabras con ortografía compleja. Sin embargo, los niños terminan el 3º grado con solo un 70 % de aciertos en la prueba de escritura.

Por otra parte, en la lectura de palabras, el desempeño se incrementa entre un 25 % y un 30 % anual. Se encontró un desempeño similar al de la escritura de palabras, pero más descendido durante 2do grado, produciéndose un salto importante entre 2º y 3º grado en la lectura de palabras con fonología y ortografía compleja. Entre 1º y 2º grado, se observa un aumento notable en la lectura de palabras familiares y de fonología simple, mientras que, entre 2º y 3º grado se observa una diferencia muy importante en la lectura de palabras de fonología y ortografía compleja. Los niños terminan el 3º grado con un 70 % de aciertos en la prueba de lectura.

Asimismo, se realizó una serie de pruebas de comparación de medias para analizar las diferencias en la escritura y lectura de palabras con distintos tipos de características dentro de cada uno de los grados. La comparación entre los distintos grados y por categoría de dificultad se muestran en las figuras 1 y 2 y las tablas 2 y 3.

Tabla 2. Comparación entre los distintos tipos de dificultad en la prueba de escritura por grados (en porcentajes)

	F	FS	FC	OC	p
1º grado	64	38	6	7	F < FS** < FC**
2º grado	87	66	34	28	F < FS** < FC** < OC*
3º grado	93	82	53	54	F < FS* < FC**

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

* p < .050, ** p < .001

Los resultados comparativos por tipo de dificultad señalaron la existencia de diferencias significativas en los 3 grados entre la escritura de palabras familiares y de fonología simple, de fonología simple y de fonología compleja. En 2º grado se observa también la existencia de diferencias entre la escritura de fonología compleja y ortografía compleja.

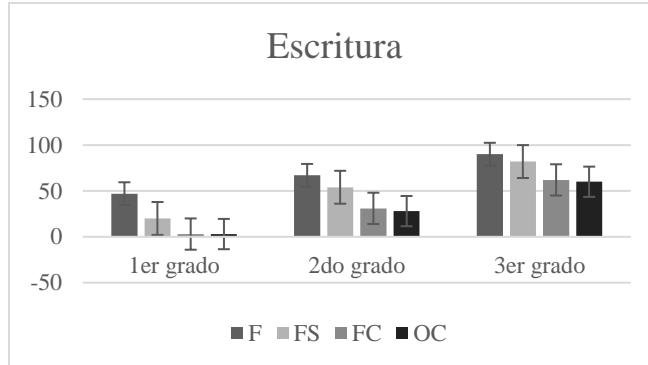


Figura 1. Nivel de escritura por tipo de dificultad en cada uno de los grados

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

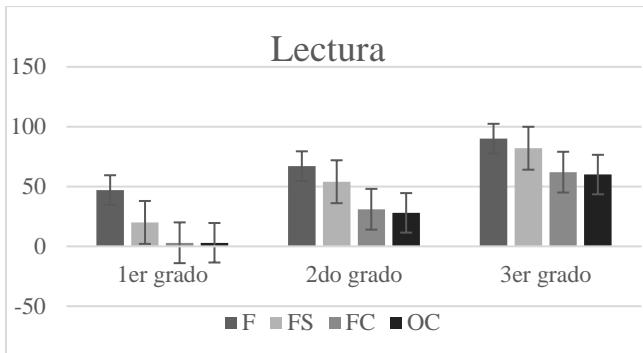
Tabla 3. Comparación entre los distintos tipos de dificultad en la prueba de lectura por grados (en porcentajes)

	F	FS	FC	OC	p
1º grado	47	20	3	3	F < FS** < FC**
2º grado	67	54	31	28	F < FS** < FC**
3º grado	90	82	62	60	F < FS** < FC**

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

* p < .050, ** p < .001

Los resultados comparativos por tipo de dificultad señalaron la existencia de diferencias significativas en los 3 grados entre la lectura de palabras familiares y de fonología simple, de fonología simple y de fonología compleja. En ninguno de los tres grados se encontraron diferencias entre la lectura de fonología compleja y ortografía compleja



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

Figura 2. Nivel de lectura por tipo de dificultad en cada uno de los grados

Por otra parte, se calcularon las correlaciones (Rho de Spearman) entre la lectura y la escritura de palabras con distintos tipos de características.

Tabla 4. Correlación entre la escritura y la lectura de palabras con distintas características

	EF	EFS	EFC	EOC
LF	.639**	.629**	.399**	.436**
LFS	.595**	.565**	.593**	.645**
LFC	.307**	.566**	.595**	.862**
LOC	.332**	.695**	.763**	.875**

EF = escritura de palabras familiares; EFS= escritura de palabras fonología simple; EFC= escritura de palabras fonología compleja; EOC= escritura de palabras ortografía compleja; LF = lectura de palabras familiares; LFS= lectura de palabras

fonología simple; LFC= lectura de palabras fonología compleja; LOC= lectura de palabras ortografía compleja

* p < .050, ** p < .001

10/17

El análisis de las correlaciones señaló la existencia de correlaciones positivas, significativas y moderadas entre los distintos tipos de dificultad en cada una de las tareas y entre los distintos tipos de complejidad en la lectura y en la escritura de palabras con distintas características.

DISCUSIÓN

Un objetivo fundamental de la didáctica de la lengua es promover el desarrollo del potencial lingüístico y comunicativo de los estudiantes para que sean capaces de producir y comprender textos de calidad. Estas complejas tareas, demandan de distintas habilidades relacionadas al desarrollo discursivo. Asimismo, y dada las características del procesamiento cognitivo, la automatidad y la fluidez en la lectura y en la escritura de palabras, a pesar de no ser las únicas habilidades implicadas, constituyen una condición *sine qua non* para lograr una efectiva comunicación (Perfetti y Helder, 2022).

Es por ello que el objetivo del presente trabajo fue describir los niveles de lectura y escritura de distintos tipos de palabras en niños de distintas edades que asisten a escuelas

públicas de la provincia de Buenos Aires. Para tal fin, 313 niños de distintas escuelas públicas del conurbano bonaerense argentino fueron evaluados mediante pruebas de lectura y escritura de palabras aisladas.

En primer lugar, los resultados mostraron que, en la escritura, el desempeño de los niños se fue incrementando en un 20 % anual. En todos los grados, los desempeños más bajos se obtuvieron en las palabras de fonología y ortografía compleja.

En efecto, 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; Rivera Ibaceta et al., 2022). Por otra parte, la escritura de palabras ortográficamente complejas, 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 (Ferroni y Jaichenco, 2020; Perfetti, 1992). Diversos estudios sugieren que las representaciones se adquieren de manera implícita mediante el mecanismo de recodificación fonológica. El hecho de que los niños hayan obtenido bajos puntajes en las palabras de fonología y ortografía compleja, podría reflejar, falta de entrenamiento sistemático en el mecanismo fonológico de lectura y/o escritura.

En contraposición a otros estudios realizados (Sánchez Abchi et al., 2009; Ferroni et al., 2016) que señalaron que el uso de estrategias léxicas de escritura comenzaba a aparecer a fines de 1er grado, en la muestra del presente estudio, estas estrategias comienzan a fines de 3er año, momento en el que se registró una diferencia muy importante en comparación con los resultados de 2do grado en las palabras con ortografía compleja.

Respecto de la escritura de palabras familiares existe un efecto techo a fines de 2do grado que hace que la diferencia entre 2º y 3er grado no haya resultado significativa. El hecho de que los niños hayan alcanzado un desempeño considerablemente superior en este tipo de palabras podría relacionarse con el uso de estrategias logográficas de escritura (Borzone, 1999), mediante las cuales, los niños escriben a partir de la memorización del trazado de las letras y el orden que tienen dentro de la palabra. Si bien, históricamente, se ha discutido el uso de este tipo de estrategias en lenguas de ortografía altamente transparentes como el español (Alegría et al., 2003; Signorini y Borzone, 2003), el hecho de que los niños tengan un desempeño tan reducido en la escritura a través del procesamiento fonológico podría originar el uso de dichas estrategias.

Es importante atender al hecho de que, a pesar de que el desempeño se incrementa en un 20 % en cada año escolar, los niños terminan el 3er grado con un 60 % de aciertos en la prueba de escritura. Datos obtenidos en distintas investigaciones que han utilizado instrumentos de evaluación similares a los del presente estudio sugieren que el

desempeño de los niños debería alcanzar al menos un 75 % de la prueba a fines de 1er grado (Abadzi, 2009).

En relación con la lectura de palabras, el desempeño de los niños se incrementa entre un 25 % y un 30 % anual. Sin embargo, en lo que respecta a la lectura de palabras fonológicamente simples y complejas, el desempeño en lectura, en comparación a la escritura es mucho más bajo. Respecto de este hecho, 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 resultaría más sencilla que la lectura en los momentos iniciales del aprendizaje (Borzone y Signorini, 1994). En este sentido, no resulta sorprendente que los niños hayan obtenido un desempeño inferior en esta última tarea en comparación con la escritura.

En la comparación de los niveles de lectura entre grados, se encontró un desempeño similar al de la escritura de palabras, pero más descendido durante 2º grado, produciéndose un salto importante entre 2º y 3er grado en las palabras con fonología y ortografía compleja. El incremento que se observa tanto en la lectura como en la escritura de palabras de fonología y ortografía compleja podría tener que ver con la idea de la lectura o la escritura como un mecanismo autodidacta. En efecto, Share (2021) sostiene que las representaciones que se utilizan para leer y escribir palabras ortográficamente complejas se adquieren de manera implícita mediante el mecanismo de recodificación o codificación fonológica. Este mecanismo permite convertir a los grafemas en fonemas y ensamblarlos para su pronunciación durante la lectura y aislar-los fonemas individuales del continuo del habla para transformarlos en grafemas durante la escritura. No resultaría sorprendente, entonces, que los niños que van ajustando sus estrategias fonológicas comiencen a desarrollar estrategias léxicas de lectura y escritura de palabras.

Entre 1º y 2º grado se observa un aumento notable en la lectura de palabras familiares y de fonología simple, mientras que, entre 2º y 3er grado se observa una diferencia muy importante en la lectura de palabras de fonología y ortografía compleja. Similar a lo que aconteció con la prueba de escritura de palabras, los niños del presente estudio terminan el 3er grado con un 60 % de aciertos en la prueba de lectura. Este dato, resulta particularmente importante.

En efecto, de acuerdo al principio de economía cognitiva, se plantea que para poder realizar acciones complejas como comprender un texto (habilidad medida para establecer estándares educativos tanto nacionales como internacionales), los procesos más básicos (como el reconocimiento de palabras) deben ser automatizados. Cuando estos procesos básicos se automatizan dejan de demandar recursos cognitivos, que quedan liberados para poder utilizarse en otros procesos de mayor dificultad (Manzanero, 2006). De hecho, la mayoría de las veces, poder llevar a cabo procesos complejos depende del paso del procesamiento controlado al procesamiento automatizado (Manrique, 2020). Por ejemplo, cuando aprendemos a escribir palabras fluidamente, se liberan recursos cognitivos que

pueden ser empleados para otros procesos relacionados con la generación y revisión del texto (Finton, 2008). Lo mismo pasa en la comprensión de textos con el reconocimiento de palabras escritas: para que sea posible construir una representación mental coherente del contenido de un texto, los lectores debemos reconocer las palabras escritas sin esfuerzo consciente (Perfetti y Helder, 2022). Los resultados arrojados en el presente estudio, sugieren que, muchas de las dificultades que enfrentan los niños para comprender textos, podrían ser parcialmente explicadas, por la falta de automaticidad en los procesos de orden inferior (lectura y escritura de palabras).

CONCLUSIONES

Si bien los resultados que comparan los desempeños en los distintos grados arrojan cierto “efecto de aprendizaje” durante el transcurso de los 3 grados evaluados, resulta importante aclarar que los niños de la muestra, concluyen 3^{er} grado, es decir, el primer ciclo de la escuela primaria desempeñándose en un 50 % en la prueba de escritura y en menos de un 60 % en la prueba de lectura de palabras.

En este sentido, se ha señalado que hacia finales del primer ciclo de la escuela primaria (1^º, 2^º y 3^{er} grado), los procesos de nivel inferior, es decir, los que tienen que ver con la lectura y escritura de palabras individuales, deberían estar completamente aprehendidos, para que, durante el segundo ciclo, los niños sean capaces de procesar textos de manera independiente.

Los resultados de la presente investigación señalan que los niveles de escritura y lectura de la muestra no resultarían suficientes para poder garantizar, al menos en parte, la lectura y la escritura de textos.

Es posible plantear, entonces, algunas implicancias pedagógicas. Dada la situación que se describe en el presente estudio, y más allá de lo que efectivamente suceda en cada una de las aulas de los niños evaluados, se señala la importancia de considerar la construcción de propuestas educativas de calidad en las cuales se establezcan prácticas alfabetizadoras desde un enfoque de trabajo sistemático y organizado en una lógica de dificultad incremental. Este abordaje deberá considerar la enseñanza explícita de los conocimientos necesarios (Gori et al., 2022) y el modelado y la práctica guiada por el docente de las habilidades implicadas en el proceso de alfabetización.

Respecto a las limitaciones del estudio, sería necesario realizarlo con una muestra mayor, atendiendo a otras variables relacionadas con el proceso de alfabetización como las habilidades de lenguaje oral y el nivel económico social de los sujetos.

Financiación

La autora declara que la presente investigación fue parcialmente financiada por el PICAECE del año 2022 (resolución 384/2022).

Contribución de los autores

Marina Ferroni: conceptualización, metodología, software, análisis formal, investigación, recursos, curaduría de datos, escritura – borrador original, escritura, revisión y edición, visualización, supervisión, administración del proyecto, adquisición de fondos.

Conflictos de interés

La autora declara que no tiene ningún conflicto de interés en la escritura y publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

La autora declara no tener ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: *Concepts, measurement, and implications*. *The world bank research observer*, 24(2), 267-290. https://documents1.worldbank.org/curated/en/457511468154770632/pdf/767950JR_N0WBRO0Box374387B00PUBLIC0.pdf
- Alegría, J., Marin, J., Carrillo, S., y Mousty, P. (2003) Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique: comparaison entre le français et l'espagnol. In M.N. Romdhane, J.-E. Gombert y M. Belajouza (Eds), *L'apprentissage de la lecture: Perspectives comparatives* (pp 51-67). Presses Universitaires de Rennes.
- Borzone A., y 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>
- Borzone, A. M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el Aula*, 3, 7-28. <https://es.scribd.com/document/828502839/1-a-M-Borzone-1999-Conocimientos-y-Estrategias-en-El-Aprendizaje-Inicial-Del-Sistema-de-Escritura>
- Borzone, A., y Rosemberg, C. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar. https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1393254636_nios-y-maestros-por-el-camino-de-alfabetizacion_ok.pdf
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., y Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and

- reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23, 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Castles, A., Rastle, K., y 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>
- Diuk, B., Barreyro, J. P., Ferroni, M., Mena, M., y Serrano, F. (2019). Reading difficulties in low-SES children: A study of cognitive profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75-95. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15248372.2018.1545656>
- Ehri, (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55 (S1), 45-60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ferroni, M., y 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://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/14418>
- Ferroni, M., y 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>
- 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, 253-271. <https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.04>
- Finton, D. J. (2008). When Do Differences Matter? On-line feature extraction through cognitive economy. <http://arxiv.org/abs/cs/0404032v1>
- Gori, A., Diuk, B., y Feldman, D. (2022). La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual. *Estudios Pedagógicos*, 48, 377-396. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400377>
- 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/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kim, Y. (2017). Why the Simple View of Reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21, 310-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Argentina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241>

- Manrique, M. S. (2020). Tipología de procesos cognitivos. Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29, 163-185.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202002.008>
- Manzanarez, V. A. L. (2021). Estado del arte sobre la oralidad desde una perspectiva comunicativa. *Revista Lengua y Literatura*, 7(2), 16-28.
<https://doi.org/10.5377/rll.v7i2.12278>
- Manzanero, A. (2006). Procesos automáticos y controlados de memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs. Sistema de Procesamiento General Abstracto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 373-412.
- Ministerio de Educación de C.A.B.A. (2021). *Evaluación Fepba. Informe 2021*.
https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-04/Evaluaci%C3%B3n%20FEPBA.%20Informe%202021_1.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Aprender: Informe nacional 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.
- Narodowski, M. (2022). Cuesta abajo. El fracaso escolar generalizado en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 31, 8-20.
- Perfetti, C. (1992). The representation problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C., y Helder, A. (2022). Progress in reading science: Word identification, comprehension, and universal perspectives. En *The science of reading: A handbook*, (pp. 5-35).
- Piacente, T. (2023). Desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Orientación y Sociedad*, 23(1), e057.
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/15953/15231>
- Rivera Ibaceta, J., Ferroni, M., y 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>
- Sánchez Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A. M., y 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>
- Sedita, J. (2019). *The Writing Rope. A Framework for Explicit Writing Instruction in All Subjects*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- 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., y Borzone, A. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. *Interdisciplinaria*, 20, 35-46.

Lectura y escritura: efecto de la edad de los niños y el tipo de palabra

- Stuart, M., y Stainthorp, R. (2016). Supporting teachers in the teaching of reading, or what every teacher should know. *Patoss Bulletin*, 29, 33-59.
- van den Broek, P., y Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54, 360-372. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- World Literacy Foundation. (2015). *The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context*. <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf>