



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Hudson Pérez, María Cecilia; Förster Marín, Carla E.; Rojas-Barahona, Cristian A.; Valenzuela Hasenohr, María Francisca; Riesco Valdés, Paula; Ramaciotti Ferré, Antonietta
Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar
Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 140, 2013, pp. 100-118
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar

MARÍA CECILIA HUDSON PÉREZ* | CARLA E. FÖRSTER MARÍN**

CRISTIAN A. ROJAS-BARAHONA*** | MARÍA FRANCISCA

VALENZUELA HASENOHR**** | PAULA RIESCO VALDÉS*****

ANTONIETTA RAMACIOTTI FERRÉ*****

El artículo presenta los resultados obtenidos en la aplicación de un programa de alfabetización inicial utilizando un “método equilibrado” (GE) y un “método tradicional” (GT), a 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la Comuna de Santiago de Chile con bajo rendimiento en la prueba nacional estandarizada SIMCE. El objetivo fue comparar el efecto de dos métodos de enseñanza para el aprendizaje lector inicial y las posibles diferencias de género. Los resultados indican que ambos grupos presentan avances similares al finalizar el año, sin embargo, en el GE se observó un mayor avance en habilidades de comprensión lectora de mayor complejidad, específicamente en el reconocimiento de información implícita de textos simples. En el GT se observan diferencias de género a favor de los hombres.

This article presents the results that were achieved by implementing an early literacy program using a balanced method (GE) and a traditional method (GT) to 194 first year students in five schools located in Santiago de Chile (Chile) that were characterized by a poor performance in the national standardized test called SIMCE. The objective was to compare the effect of those methods for early literacy and the possible differences related to gender. The results show that both groups obtained similar progresses at the end of the school year, although the children who learned by GE achieved better results in more complex reading comprehension abilities, particularly for what regards to the recognition of implicit information in simple texts. The GT group shows gender differences with better results for men.

Recepción: 2 de febrero de 2011 | Aceptación: 21 de septiembre de 2011

- * Magíster en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora e investigadora de la Universidad de los Andes de Santiago de Chile. CE: mchudson@uandes.cl
- ** Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tutora de la Facultad de Educación de la misma universidad. Líneas de investigación: prácticas de lectura en la educación inicial y la evaluación de habilidades de solución de problemas y metacognición. CE: ceforste@uc.cl
- *** Doctor en Psicología, Universidad de Granada, España. Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: desarrollo cognitivo, razonamiento deductivo y psicología del aprendizaje. CE: crojash@uc.cl
- **** Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de la carrera de Educación Parvularia para los cursos lenguaje oral y escrito de la Universidad de los Andes y Universidad Finis Terrae. CE: franciscavalezuela@manquehue.net
- ***** Candidata a Magíster en Psicología Educacional, Universidad de los Andes, Chile. Directora de Estudios de Educación de Párvulos, Universidad de los Andes. CE: paulariescol@uandes.cl
- ***** Magíster en Educación Especial y Diferencial por la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesora en Educación Especial y Diferencial por la misma institución. Líneas de investigación: estimulación del aprendizaje lector y la comprensión lectora. CE: aramaciotti@uandes.cl

Palabras clave

Aprendizaje lector
Comprensión lectora
Método equilibrado
Método de destrezas
Alfabetización inicial

Keywords

Reading acquisition
Reading comprehension
Balanced method
Skill based method
Early literacy

INVESTIGACIONES EN TORNO A LAS COMPETENCIAS LECTORAS

Existe evidencia suficiente sobre la importancia que tiene la adquisición temprana de la lectura y la escritura para el desarrollo del pensamiento en general (véase, por ejemplo: García-Madruga, 2006; National Reading Panel, 2000; Neuman y Dickinson, 2002; OECD, 2010; Whitehurst y Lonigan, 1998) y específicamente para los aprendizajes futuros (véase, por ejemplo: Baydar *et al.*, 1993; Bravo, 2000; Bravo *et al.*, 1998; Cabell *et al.*, 2011; García-Madruga, 2006; Juel, 1988; Lyon, 1998; Neuman y Dickinson, 2002). No obstante, se ha observado que niños que viven en condiciones de pobreza presentan un lenguaje más restringido, menor vocabulario y tienden a tener mayores problemas para adquirir las habilidades de lectura y escritura en los primeros años de escolaridad, con las repercusiones posteriores que esto tiene (Al Otaiba *et al.*, 2010; Snow *et al.*, 1998).

En los países latinoamericanos la alfabetización es una deuda pendiente; es por ello que se requiere hacer mayores esfuerzos en este rubro. La OEI y la UNESCO consideran que el analfabetismo está erradicado de un país cuando éste tiene tasas inferiores al 5 por ciento en su población mayor a 15 años, situación que sólo se presenta en tres países de la región: Uruguay, Argentina y Chile (SITEAL, 2010). Pero entre las personas que son consideradas como “alfabetizadas”, el logro alcanzado está por debajo de lo esperado. Así por ejemplo, las mediciones internacionales como PISA muestran una población que mayoritariamente no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora y, además, una fuerte estratificación de los resultados según el estatus socioeconómico de los estudiantes (Gobierno de la República de Chile-MINEDUC, 2004; 2007a). Estos resultados son similares a los encontrados en evaluaciones nacionales de países como Chile en su medición SIMCE de cuarto y octavo grado (Gobierno de la República

de Chile-MINEDUC, 2007b; 2008; 2009), en México con las mediciones del INEE en alumnos de sexto grado (Backhoff *et al.*, 2006) y en Colombia con la prueba Saber, de quinto y noveno grado (ICFES, 2010).

El escenario de análisis se complejiza aún más si se agrega la variable género: los resultados de las investigaciones y mediciones nacionales e internacionales destacan las diferencias de rendimiento según el sexo de los estudiantes, donde la principal brecha se presenta en matemáticas y lenguaje, observándose una tendencia de los hombres a superar a las mujeres en el primer contenido, y lo contrario en el segundo (Davenport *et al.*, 2002; Klecker, 2006; Gobierno de la República de Chile-MINEDUC, 2006; 2007a; MINEDUC/OECD, 2010; OECD, 2010). Por ejemplo, Mullis *et al.* (2006), en la evaluación titulada Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), de 2006, realizada a 215 mil estudiantes de cuarto grado de 40 países, señalan que las niñas comprenden mejor los textos que los niños en todos los países, sin excepción; por su parte, Watson *et al.* (2010) señalan que el menor rendimiento de los niños en pruebas de lectura se debe a múltiples factores y no en forma exclusiva al género. Esto último es compartido por Below *et al.* (2010), quienes en un estudio longitudinal de seis años encuentran diferencias a favor de las niñas en kinder y en cuarto grado, pero no en los otros cursos, atribuyendo esta “nivelación” a posibles efectos de las estrategias de enseñanza y motivacionales. Moore *et al.* (2007) sustentan ampliamente que el bajo rendimiento inicial de los niños en comparación con las niñas tiene relación con diferencias propias del desarrollo, y agregan que en general las niñas desarrollan el lenguaje con anterioridad, leen más fluidamente y aprenden un segundo idioma con mayor facilidad que los niños.

A partir de los antecedentes expuestos, es posible inferir que aunque se aprende el mecanismo de la lectura (se asocian los sonidos del lenguaje con su correspondencia gráfica),

no se logra extraer el significado de lo que se lee ni utilizar la información con algún propósito. En otras palabras, se ha superado el analfabetismo básico, pero no el analfabetismo funcional, ya que lo que se espera es que las personas puedan utilizar la lectura como una herramienta eficaz para su aprendizaje y desenvolvimiento en la vida (Gavriliuk, 2007; Valdivielso, 2006). Abordar el analfabetismo funcional implica hacer cambios metodológicos y de contenidos que permitan al estudiante leer comprensivamente, procesar la información que lee, relacionarla, inferir y deducir a partir de ella (Gavriliuk, 2007; Paiva, 1993; Valdivielso, 2006).

Si bien la comprensión lectora tiene diversas definiciones, desde concepciones restringidas que implican sólo la captación del sentido explícito y literal de un texto escrito, hasta las concepciones amplias que consideran que la comprensión de un texto escrito depende de cada lector y las inferencias que pueda hacer de él (Alliende *et al.*, 2007), parece haber consenso en que la comprensión lectora como habilidad a desarrollar en el sistema escolar correspondería a “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo” (Mullis *et al.*, 2006: 31). En este sentido, se espera que los niños, desde que inician el proceso lector, construyan significados a partir de diversos tipos de texto y rescaten información explícita e implícita de dichos textos, de manera que puedan aprender y disfrutar de la lectura (Alliende *et al.*, 2007).

Los estudios del rendimiento en comprensión lectora han buscado dar respuesta a los bajos resultados obtenidos, especialmente en sectores vulnerables, y han encontrado como predictores la asistencia a preescolar, la escolaridad de la madre, el ambiente letrado en el hogar y las estrategias de enseñanza, entre otros (Baker *et al.*, 2008; Baydar *et al.*, 1993; Guevara *et al.*, 2008; Morrison *et al.*, 2003; Poe *et al.*, 2004). Sin embargo, Brunner y Elacqua (2003) hacen una distinción entre contextos y

señalan que en el caso de los países desarrollados, la varianza en los logros de aprendizaje se puede atribuir en un 80 por ciento al factor causal estudiante/familia y 20 por ciento al factor escuela, a diferencia de América Latina, donde el factor estudiante/familia podría llegar a explicar 60 por ciento de la varianza y la escuela un 40 por ciento. Este último punto es particularmente importante, dado que la calidad de la enseñanza tiene distintos niveles de impacto en el aprendizaje según el nivel socioeconómico del niño: en las clases más acomodadas, las deficiencias que pueda tener un profesor son suplidas con las actividades realizadas en el hogar; sin embargo, en hogares deprivados estas oportunidades son escasas o nulas. Esto es: el impacto de la escuela es relevante como ente generador de oportunidades de aprendizaje para sus alumnos (Harlin, 2008; Hoff, 2006). Diversas investigaciones han mostrado que las características de las prácticas pedagógicas influyen significativamente en la velocidad y en la profundidad del desarrollo de la alfabetización de los estudiantes (Block *et al.*, 2002; Center, 2005; Coltheart, 2005; Elbaum *et al.*, 2000; Flórez-Romero *et al.*, 2009). A ello se agrega que la principal causa de las limitaciones en el aprendizaje lector de los niños se encuentra en restricciones de sus experiencias de alfabetización y en prácticas inadecuadas en la enseñanza recibida en esta área (Vellutino y Scanlon, 2002). Medina (2006) realiza una revisión de diversas experiencias en que las prácticas pedagógicas pueden ser eficaces y neutralizar el efecto negativo de las condiciones socioculturales de estudiantes en situación de pobreza.

Estos antecedentes sustentan la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas que contribuyan a superar el déficit que el niño tiene cuando comienza a enfrentar el aprendizaje formal de la lectura, especialmente en aquellos sectores de la población más vulnerables. Rolla y Rivadeneira (2006) señalan que se requiere trabajar con programas de calidad en sectores de pobreza, pues ello previene la

repitencia y produce a largo plazo mejores logros académicos. Snow *et al.* (1998) encontraron que no hay un método que sea mejor que otro para trabajar con niños vulnerables, sino que los progresos en la lectura dependen del desarrollo de una comprensión de cómo los sonidos son representados alfabéticamente, así como de la práctica reiterada de la lectura para lograr fluidez con diferentes tipos de textos, las prácticas intencionadas para aumentar el vocabulario de los niños, el control de los procesos de comprensión y corrección de errores, y el desarrollo del interés y motivación por la lectura con fines diversos. De esta forma, es necesario y urgente ofrecer a los niños los medios que les permitan compensar la deprivación con la que se inician en el sistema escolar, a través de estrategias que favorezcan su comprensión lectora (Al Otaiba *et al.*, 2010), no sólo por la relevancia de la habilidad en sí misma, sino porque ella permitirá futuros aprendizajes en distintas áreas de conocimiento (Marchant *et al.*, 2007; Scarborough, 2001; Whitehurst y Lonigan, 1998).

MÉTODOS DE LECTURA

Desde un enfoque psicolingüístico se reconocen principalmente dos modelos teóricos que tienen consecuencias prácticas en los métodos de lectura: los modelos de destrezas y los modelos holísticos (Smith, 1989). A la combinación de ambos se denomina modelos integrados o equilibrados (Castells, 2009).

El modelo de destrezas también recibe el nombre de “modelo de abajo hacia arriba”, porque el lector pone en funcionamiento sus funciones cognitivas básicas y las funciones perceptivo-motoras. Se pueden situar dentro de este modelo los métodos tradicionales, que hacen énfasis en la enseñanza del código. La principal ventaja que se ha observado en los métodos que se basan en un modelo de destrezas es el desarrollo de la conciencia fonológica, que es la habilidad para manipular en forma consciente las unidades sonoras que

componen las palabras en tareas de análisis o síntesis (Defior, 1996). Esta habilidad, que progresa de grandes unidades lingüísticas a unidades más pequeñas en lenguas alfabéticas (Casillas y Goikoetxea, 2007), tiene gran importancia en los primeros años del aprendizaje de la lectura y es uno de los principales predictores de la lectura en los primeros años de la enseñanza básica, junto con el conocimiento de las letras (Bravo *et al.*, 2006; National Reading Panel, 2000), pues permite darse cuenta de cómo se componen las palabras a la hora de leerlas, facilitando el proceso de decodificación. Los métodos que se basan en el modelo de destrezas son generalmente sistemáticos y ordenados, facilitan al profesor detectar el avance de cada estudiante y la mayoría de ellos aprenden el mecanismo de la lectura (Center, 2005). Como desventaja se puede mencionar que, al aplicar en forma exclusiva estos métodos, los profesores enfatizan en la mecánica de la lectura y asignan una menor importancia al desarrollo de la comprensión. En muchas ocasiones presentan textos sin significado y sin interés para el alumno, de manera que a largo plazo puede ocurrir que el lector tenga acceso al código, pero no comprenda el texto que lee (Center, 2005).

Posteriormente, recogiendo los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, las teorías del discurso y las teorías comprensivas, aparecieron los modelos que buscaban acercar a la lectura a través de unidades de mayor significación para el estudiante (frase, oración, texto); entre ellos, el modelo holístico o naturalista, o “modelo de arriba hacia abajo” (Allende y Condemarín, 2002). En esencia, este enfoque refleja un enfoque constructivista del aprendizaje. Los estudiantes asumen una postura activa: construyen el conocimiento por sí mismos y se autorregulan, con poca o ninguna instrucción explícita de decodificación (Moats, 2000; 2005). Los niños realizan hipótesis para dar sentido al lenguaje impreso que luego comprueban basándose en sus conocimientos y experiencias previas.

Entre las ventajas de este modelo se puede considerar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes. El lector debe enfrentarse a textos completos y auténticos y, por tanto, pone en ejercicio sus funciones cognitivas superiores al leer y desarrolla una mayor independencia en la lectura (Daniels *et al.*, 1999). Este modelo sostiene que las personas aprenden a leer si tienen la necesidad de hacerlo; por esta razón, la utilización de textos auténticos potencia más el interés del lector (Goodman y Goodman, 1981; Smith, 1971/1989). Como otra ventaja se podría mencionar que este modelo no requiere gran cantidad de material didáctico específico, ya que se utilizan textos reales y auténticos. Sin embargo, hay un gran cuerpo de evidencia que indica que el modelo holístico no es la mejor estrategia de enseñanza para los niños con dificultades de aprendizaje, sobre todo para aquellos que experimentan dificultades en la lectura (Moats, 2000). Del mismo modo, para los niños de medios desfavorecidos que a menudo no tienen un conocimiento fonológico y conciencia fonológica desarrollados en la que basar un nuevo aprendizaje, este método tiende a acentuar su desventaja una vez que empiezan la escuela (Munro, 1998). Camilli *et al.* (2003) señalan que los métodos holísticos son más efectivos en cursos intermedios, donde los niños ya han adquirido las habilidades de decodificación y, por tanto, demuestran mayor motivación por la lectura.

Aunque todos los métodos pueden resultar exitosos para enseñar a leer, al aplicarse no se logran los mismos efectos en todos los niños (Spiegel, 1998). Es así como surge la idea de la integración de ambos modelos, es decir, de un modelo equilibrado e interactivo, que considera que el lector activo e interesado pondrá en juego, en forma simultánea, sus procesos cognitivos superiores (comprensión) con los inferiores (percepción) (Pressley, 1998). La información gráfica es reconocida, procesada y guardada en un almacén de información visual. Posteriormente, ésta entra

en interacción con un “centro de mensajes”, donde se encuentran los elementos ortográficos, sintácticos, léxicos y semánticos, y se relacionan con lo que Rumelhart (1977) llama “bloques constituyentes de la cognición”, es decir, los esquemas como conjunto de expectativas del lector frente al mensaje escrito. Los métodos equilibrados consideran la enseñanza explícita del código, el uso de textos auténticos e interesantes para los estudiantes y la enseñanza de estrategias metalingüísticas que estimulen su desarrollo psicolinguístico, con los efectos de la aplicación de un método lineal (Braslavsky, 2003; Condemarín, 1989; Orellana, 2006). Los modelos interactivos entienden la lectura como un proceso que se da en la interacción entre el lector, el texto y el contexto; el texto proporciona las claves ortográficas, morfosintácticas y grafofónicas; y el contexto aporta los elementos físicos, sociales y psicológicos en que ocurre la lectura. Así, al momento de leer, el lector pone en juego sus propósitos, conocimientos previos y estrategias de lectura (Medina, 2006).

Se ha observado que al aplicar un método equilibrado e interactivo los estudiantes demuestran interés por los textos reales, interesantes y significativos; se motivan y tienen una sensación de logro al “jugar a leer”; aprenden a visualizar la estructura física de distintos textos: poesías, recetas, cartas y cuentos; desarrollan la comprensión y el pensamiento crítico (Medina, 2006). Además, se ha comprobado que facilita el aprendizaje lector de los niños en desventaja lingüística y social (Miles *et al.*, 2004; Taylor *et al.*, 2002). Entre las desventajas al aplicar un método de este tipo se encuentra que se requiere un profesor experto en la enseñanza de la lectura inicial capaz de tomar decisiones pedagógicas acordes a las necesidades de cada estudiante (Spiegel, 1998); otro factor es la complejidad de la ejecución práctica para lograr mantener balanceados los énfasis de las estrategias de enseñanza (Frey *et al.*, 2005). En este sentido, un elemento a considerar es el perfeccionamiento previo que deben

recibir los profesores, considerando un cambio de paradigma que deben concretar, desde una enseñanza explícita a una combinación con oportunidades de aprendizaje implícito de la lectoescritura.

Duke y Pearson (2002) constataron que existen diferencias entre distintos ambientes letrados que se ofrecen a los niños, y que esto tiene un impacto significativo en el aprendizaje lector. Las variables de mayor incidencia en el aprendizaje lector resultaron ser: la cantidad de experiencia con los textos impresos y diferentes tipos de estructuras textuales; la naturaleza de la relación entre el alumno y el texto, lo que tiene relación con el tiempo que se asigna a la actividad (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación); y finalmente la importancia de ser lector y escritor, lo cual se relaciona con la oportunidad de generar estrategias tanto para la lectura como para la escritura.

La discusión respecto de cuál método es el más efectivo para enseñar a leer es un tema no resuelto, y para el cual la evidencia no es suficiente para tomar una postura debido a los múltiples factores que condicionan dicho proceso, como por ejemplo, el idioma en el cual se enseña a leer (Jiménez y O'Shanahan, 2008), las concepciones de lectura que tengan los docentes y los materiales con los que trabajen (Castells, 2009), así como la pertinencia de un método según la aptitud del aprendiz (Sánchez, 1990). No obstante, se han realizado algunos estudios comparativos entre las estrategias de enseñanza con el método de destrezas y el método holístico que muestran que ambos tienen resultados de lectura que los favorecen y otros en los que corren con desventajas (véanse revisiones de Castells, 2009, y Jiménez y O'Shanahan, 2008). En lengua española, algunos estudios muestran que los niños que aprenden a leer con el método de destrezas presentan más errores relacionados con el significado (Jiménez y Rumeu, 1989), mientras que los niños que aprenden con un método holístico presentan mayores dificultades en los procesos que involucran mediación

fonológica (Jiménez *et al.*, 1997). Castells (2009) analiza los efectos de tres enfoques: destrezas (denominado sintético), holístico (denominado analítico) y equilibrado (denominado sintético-analítico) y concluye que los niños que aprenden con el método equilibrado presentan, en general, mejores resultados que quienes aprenden con alguno de los otros dos. En la revisión realizada por Castells se analiza la importancia del principio alfabetico como precursor de la lectura y la necesidad de enfatizar también otros conocimientos, como la comprensión del significado del texto.

El objetivo del presente trabajo es comparar la efectividad de un método de enseñanza equilibrado y la de uno de destrezas (tradicional) en el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas chilenos de sectores vulnerables luego de finalizar primer grado.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo conformada por 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la Comuna de Santiago, Chile, con bajo rendimiento en las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de lenguaje y matemáticas de cuarto grado, los cuales son apoyados por el Programa "Mejor Escuela" de Fundación Chile. Todos los colegios se ubican en el nivel socio-económico (NSE) medio-bajo, de acuerdo a la clasificación SIMCE de 2008 (Gobierno de la República de Chile-MINEDUC, 2009) y donde el índice de vulnerabilidad supera el 70 por ciento de los estudiantes. La asignación al grupo "tradicional" (GT) y al grupo "equilibrado" (GE) se realizó considerando el tipo de apoyo recibido en cada establecimiento, quedando así: 93 niños (64 hombres y 29 mujeres) en el GT y 101 niños (62 hombres y 39 mujeres) en el GE. Cabe señalar que debido a que se trabajó con grupos intactos no fue posible equiparar el número de casos. La edad promedio de los estudiantes del GT fue de 6 años y 5 meses, con un mínimo de 5.9 años y

un máximo de 8 años. En el GE la edad promedio fue de 6 años y 6 meses con un mínimo de 5 años y 6 meses y un máximo de 8 años y 2 meses. Este amplio rango de edad es común en escuelas de sectores vulnerables, donde los niños

tienden a repetir el curso por el gran número de inasistencias que presentan durante el año. A pesar del amplio rango de edad, las varianzas de ambos grupos son homogéneas ($p<0,05$) (para mayor detalle véase la Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra según tipo de enseñanza de la lectura

Grupo	Sexo	n	Edad			
			media	d.s.	mín.	máx.
Tradicional (GT)	Mujeres	29	6.44	0.374	6.0	7.4
	Hombres	64	6.54	0.444	5.9	8.0
	Total	93	6.49	0.419	5.9	8.0
Equilibrado (GE)	Mujeres	39	6.65	0.480	6.0	8.2
	Hombres	62	6.60	0.502	5.6	8.1
	Total	101	6.62	0.487	5.6	8.2

Diseño y materiales

Se realizó un estudio descriptivo-comparativo, con un diseño longitudinal, donde un grupo aprendió a leer con un método equilibrado (GE) y el otro (GT) aprendió a leer con el llamado método tradicional, que es el que habitualmente aplican los profesores en el aula.

Métodos de enseñanza de la lectura

El programa de lectura utilizado en el GE se denomina “juegos verbales” y es un programa de apoyo para el desarrollo del lenguaje que los profesores deben aplicar con los niños de primer año de primaria. En él se incluye un método de lectura equilibrado: los estudiantes aprenden a leer utilizando textos reales, con sentido para ellos. Desarrollan la comprensión y aprenden a la vez, de forma sistemática, la asociación fonema-grafema que les permitirá acceder y apropiarse del código. El método se desarrolló siguiendo las bases teóricas de las últimas investigaciones con respecto al tema (por ejemplo, Alegría, 2006; Bravo *et al.*, 2002; Defior, 1996; 2008; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Leppänen *et al.*, 2004). Consta de 27 unidades didácticas para ser implementadas por los docentes durante el año; cada unidad corresponde a una planificación

semanal de sesiones diarias de alfabetización inicial (cinco sesiones de 30-35 minutos por día). Cada unidad tiene la siguiente estructura: un texto escrito (poema y/o canción) apropiado al nivel e intereses de los niños, y sugerencias de actividades para realizar antes, durante y después de la lectura del texto. Estas actividades propician el desarrollo fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico de los niños y niñas. La ampliación de vocabulario, la decodificación y comprensión de lectura, y el enriquecimiento de la sintaxis posibilitan la reflexión metalingüística por parte de los estudiantes. Entre las estrategias para desarrollar las competencias lectoras destaca la activación de conocimientos de los estudiantes, el análisis de la estructura y claves de cada texto antes de la lectura y durante la lectura en voz alta por parte del profesor, y la lectura compartida e individual. Después de la lectura del texto se trabaja con los estudiantes el aprendizaje explícito y sistemático del código, y se realizan actividades para el desarrollo de la comprensión textual, inferencial y crítica.

El método de enseñanza utilizado en el GT corresponde al método tradicional de destrezas que considera la descomposición y análisis de las palabras en fonemas y luego la

reconstrucción de los fonemas para formar palabras; el nombre de las letras constituye la unidad básica para aprender a leer y se aplica principalmente para iniciar la lectura mental. Este método también es aplicado por los docentes de cada curso, requiere una fuerte sistematización de su parte y utiliza materiales entregados por el Ministerio de Educación y otros entregados por el equipo de apoyo como parte de la implementación del método de enseñanza (material para el trabajo individual de los niños y para la sala de clases). Consta de 63 unidades didácticas implementadas durante el año escolar. Cada unidad se desarrolla en aproximadamente tres sesiones de clases de 90 minutos, las cuales se desarrollan diariamente. Cada unidad tiene la siguiente estructura: se presenta una letra y se realiza el análisis fónico de la misma a través de láminas con objetos que contienen la letra (en su inicio, al comenzar el proceso de enseñanza, y formando sílabas a medida que avanza el año), dibujando o pegando en sus cuadernos objetos con la letra; se realizan ejercicios de verbalización y asociación grafema-fonema. Cada unidad refuerza la unidad anterior, comenzando con las vocales y luego siguiendo con las consonantes. La introducción de las consonantes se realiza a través de palabras generadoras que incluyen letras aprendidas anteriormente (por ejemplo, para la letra "m" se trabaja con la palabra "mamá") donde se analiza la palabra como un todo, luego se divide en sílabas, luego en letras y finalmente se vuelve a construir. Esta palabra generadora tiene una serie de preguntas asociadas que la contextualizan a la realidad y la constituyen en un elemento significativo para el niño. También se incluye la lectura diaria de un cuento, desde el cual se seleccionan dos o tres palabras que pueden ser desconocidas para los niños y se comentan con ellos; y la lectura individual de palabras y textos breves para monitorear los avances de los estudiantes. Cada unidad tiene tareas para trabajar en casa, las cuales son revisadas diariamente. Estas actividades promueven el desarrollo fonológico,

la decodificación, la caligrafía, la ampliación de vocabulario y la comprensión lectora (principalmente información explícita).

La implementación de ambos métodos constó de una planificación anual, la cual fue supervisada por el equipo asesor del proyecto a través de la observación en aula y el análisis del material trabajado por los niños.

Instrumento y procedimiento de aplicación

Se aplicó la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) (Allende *et al.*, 2007), de primero y segundo grados. El primer nivel de la prueba (aplicado en primer grado) consta de 4 subtest con 7 ítems cada uno, los cuales se califican con 0 si la respuesta es incorrecta y con 1 si la respuesta es correcta, por tanto, el puntaje máximo para cada subtest es de 7 puntos y el puntaje máximo de la prueba es de 28 puntos. La prueba en este nivel supone que los niños dominan dos habilidades lectoras específicas: 1) *unir una palabra escrita con la ilustración que la representa*. Se verifica si el niño es capaz de reconocer palabras escritas de manera aislada (subtest 1). Por ejemplo, en la columna de la izquierda dice "mamá" y hay que unirla con una línea con el dibujo que le corresponde. 2) *Relacionar una frase u oración con la ilustración que la representa*. Se le solicita al niño que una la frase u oración escrita con la ilustración correspondiente o que emita un juicio de no correspondencia entre una oración o frase escrita y una ilustración con una complejidad creciente (subtest 2, 3 y 4). La prueba consta de dos formas paralelas (A y B).

El nivel 2 (aplicado en segundo grado) ya no apela a ilustraciones, sino que a partir de instrucciones orales el niño tiene que demostrar el dominio de la lectura. También consta de 4 subtests con 7 ítems cada uno, que se puntuán de la misma forma que para el nivel 1. El dominio del nivel 2 supone tres habilidades específicas: 1) *leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen*

adecuadamente (subtests 1 y 2); 2) *leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene* (subtest 3); y 3) *leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene* (subtest 4). Esta tercera habilidad introduce a los niños en el área del texto simple e incluye el reconocimiento de información particular y global. La prueba tiene dos formas paralelas (A y B).

La prueba CLP se aplicó al inicio del año escolar (abril) de primer grado y al inicio del año escolar de segundo grado (12 meses después); aunque el año escolar comienza en el mes de marzo, se estableció el mes de abril de cada año como fecha de medición considerando que los primeros días, luego de las vacaciones, los niños tienden a bajar su rendimiento y se requiere que retomen la rutina escolar. Se aplicó la forma A de esta prueba en ambos niveles para verificar, a modo de pretest y de postest, el nivel lector de los niños al inicio y final de la investigación. Cada vez los estudiantes fueron evaluados de forma colectiva, en una sala al interior de la institución educativa. La prueba fue contestada aproximadamente en 45 minutos. El examinador entregó el instrumento y leyó las instrucciones de acuerdo al protocolo de aplicación de la prueba.

RESULTADOS

Los resultados se han organizado temporalmente, y se presentan primero los estadísticos descriptivos de cada subtest de la prueba y el puntaje total obtenido en cada grupo, y luego se presenta el análisis comparativo de los grupos utilizando como prueba estadística *t* de Student.

Resultados aplicación diagnóstica

Se observa que tanto en el GT como en el GE se logran los máximos esperados para cada subtest (7 puntos) (Tabla 2), esto indica que hay niños que al comenzar primer grado ya han logrado las habilidades lectoras para el término del año escolar y hay otros que no tienen ninguna habilidad desarrollada (cero puntos). Como se puede observar en la progresión de las medias de puntaje para cada subtest, el 1, referido a la unión de palabras con su representación gráfica, es el mejor logrado, aun cuando en promedio no sobrepasan la mitad de la escala, mientras que el 4, referido a emitir juicios de correspondencia o no entre una oración y una imagen, tiene en promedio un nivel de logro incipiente. Las varianzas de ambos grupos son homogéneas para todos los subtest menos para el 3, donde se consideró la corrección de la Prueba *t* para estos casos. Esto implica que la dispersión de los puntajes para ambos grupos es similar para niños que no responden ningún ítem de los subtest y para quienes responden todos los ítems. La comparación de medias de los grupos indica que hay diferencia en el subtest 1 ($t_{(193)}=4.404$, $p<0.001$), a favor del GE en 1.65 puntos. Esta diferencia incide en el resultado final de la prueba, donde el puntaje total del GE es superior en 2.55 puntos al del GT. En los otros subtest no hay diferencias significativas (Tabla 3). Estos resultados son importantes para validar el estudio, ya que si bien los niños del GE parten levemente más arriba, las competencias implicadas en ese subtest son muy básicas y fácilmente abordables para nivelarlas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la prueba CLP diagnóstica

	GE					GT				
	N	Media	D.Sp.	Mín.	Máx.	N	Media	D.S.	Mín.	Máx.
CLP1	101	3.75	2.646	0	7	93	2.1	2.605	0	7
CLP2	101	1.47	2.151	0	7	93	1.32	2.266	0	7
CLP3	101	1.62	2.171	0	7	93	1.16	1.677	0	7
CLP4	101	1.03	1.843	0	7	93	0.78	1.654	0	7
Total CLP	101	7.92	6.999	0	28	93	5.37	6.972	0	28

Tabla 3. Comparación de medias de puntajes en la prueba CLP diagnóstica

	Prueba de Levene			Prueba T para la igualdad de medias					
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tif. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la dif.	Superior
CLP1	1.121	0.291	4.404	193	0.000	1.658	0.377	0.916	2.401
CLP2	0.372	0.543	0.468	193	0.640	0.148	0.316	-0.476	0.772
CLP3	4.162	0.043	1.651	188.02	0.100	0.456	0.276	-0.089	1.002
CLP4	0.555	0.457	0.971	193	0.333	0.244	0.252	-0.252	0.741
Total CLP	0.062	0.804	2.552	193	0.011	2.556	1.002	0.58	4.531

Al analizar el desempeño en la prueba CLP de hombres y mujeres al interior de cada grupo, se observa que no hay diferencias significativas en ninguno de los subtest de la prueba (Tablas 4 y 5). Hay diferencias en las respuestas de los hombres sólo en el subtest 1 a favor del GE, lo que se refleja en el puntaje final de la prueba ($t_{(124)}=2.877; p<0.005$), ya mencionado anteriormente, pero no entre

las mujeres, donde las medias de los puntajes son similares en ambos grupos en todos los subtest. Estos resultados son importantes porque significan que tanto los niños como las niñas tienen niveles de partida similares en la mayoría de las habilidades esperadas para el nivel y, por tanto, no sería necesario generar medidas remediales para un grupo en particular.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del desempeño de hombres y mujeres en la prueba CLP diagnóstica

	Sexo	GE			GT		
		N	Media	D.S.	N	Media	D.S.
CLP1	Hombre	62	3.84	2.723	64	1.88	2.485
	Mujer	39	3.62	2.581	29	2.59	2.835
CLP2	Hombre	62	1.50	2.216	64	1.05	1.889
	Mujer	39	1.46	2.088	29	1.93	2.878
CLP3	Hombre	62	1.65	2.226	64	1.03	1.512
	Mujer	39	1.59	2.136	29	1.45	1.993
CLP4	Hombre	62	1.26	1.999	64	0.77	1.788
	Mujer	39	0.69	1.542	29	0.83	1.338
Total CLP	Hombre	62	8.24	7.185	64	4.72	6.553
	Mujer	39	7.49	6.836	29	6.79	7.748

Tabla 5. Comparación de medias de puntajes de hombres y mujeres de cada grupo en la prueba CLP diagnóstica

Prueba	Método	Prueba de Levene			Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la dif.
CLP1	Equilibrado	0.459	0.499	0.409	99	0.683	0.223	0.546	-0.859 1.306
	Tradicional	3.1	0.082	-1.223	91	0.224	-0.711	0.581	-1.866 0.444
CLP2	Equilibrado	0.199	0.656	0.087	99	0.931	0.038	0.443	-0.841 0.918
	Tradicional	14.43	0.000	-1.513	39.338	0.138	-0.884	0.584	-2.066 0.297
CLP3	Equilibrado	0.238	0.627	0.124	99	0.902	0.055	0.448	-0.833 0.944
	Tradicional	5.929	0.017	-1.004	43.2	0.321	-0.417	0.415	-1.255 0.421
CLP4	Equilibrado	3.496	0.064	1.507	99	0.135	0.566	0.375	-0.179 1.311
	Tradicional	0.4	0.528	-0.166	91	0.868	-0.062	0.372	-0.801 0.677
Total CLP	Equilibrado	0.287	0.594	0.524	99	0.602	0.755	1.442	-2.106 3.615
	Tradicional	5.339	0.023	-1.253	46.902	0.216	-2.074	1.656	-5.405 1.256

Resultados aplicación final

En la aplicación final realizada al inicio de segundo grado, el número de casos válidos fue de 140 estudiantes, 81 en el GE y 59 en el GT correspondiente a los niños que efectivamente estuvieron expuestos a las metodologías de enseñanza (se excluyó a quienes no tenían los datos del diagnóstico, presentaron inasistencias reiteradas o retiro del establecimiento). En ambos grupos se alcanza el rango total

de puntajes de cada subtest (7 puntos; Tabla 6), siendo los subtest 1 y 2 los mejor logrados, con promedios que superan los 5 puntos en ambos grupos, lo que indicaría que los niños, al comenzar segundo grado ya tienen un alto nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión de frases y son capaces de completarlas seleccionando palabras que le den sentido a dichas oraciones. Las varianzas de los grupos son homogéneas para todos los

subtest menos el 2 (que se refiere a completar oraciones seleccionando varias palabras), donde se consideró la corrección de la prueba *t*. La comparación de medias indica que hay diferencia en el subtest 4 ($t_{(139)}=2.692$; $p<0.01$) a favor del GE en 1.07 puntos, es decir, los niños que recibieron una enseñanza con el método equilibrado lograron un mejor desempeño

en reconocer afirmaciones contenidas en un párrafo o texto simple luego de leerlo; esta habilidad es considerada de mayor nivel de complejidad. La diferencia citada incide en el resultado final de la prueba, donde el puntaje total del GE es superior en 2.64 puntos. En los otros subtest no hay diferencias significativas (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la prueba CLP final

	GE					GT				
	N	Media	D.S.	Mín.	Máx.	N	Media	D.S.	Mín.	Máx.
CL1	81	5.72	2.01	0	7	59	5.36	2.01	0	7
CL2	81	6.15	1.92	0	7	59	5.31	2.61	0	7
CL3	81	4.79	2.47	0	7	59	4.22	2.37	0	7
CL4	81	3.38	2.42	0	7	59	2.27	2.18	0	7
Total CLP	81	20.04	6.99	0	28	59	17.15	6.90	0	28

Tabla 7. Comparación de medias de puntajes en la prueba CLP final

	Prueba de Levene				Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia						
							Superior	Inferior					
CL1	Se han asumido varianzas iguales	.035	.851	.825	139	.411	.290	.352	-.405	.986			
CL2	No se han asumido varianzas iguales	9.052	.003	1.886	104.810	.062	.768	.407	-.039	1.575			
CL3	Se han asumido varianzas iguales	.327	.569	1.220	139	.225	.511	.419	-.318	1.340			
CL4	Se han asumido varianzas iguales	2.632	.107	2.692	139	.008	1.070	.398	.284	1.856			
totalPCL	Se han asumido varianzas iguales	.025	.874	2.169	139	.032	2.640	1.217	.233	5.047			

El análisis del desempeño en la prueba CLP final de hombres y mujeres al interior de cada grupo muestra que sólo hay diferencias significativas en el subtest 4 del GT ($t_{(56)}=2.952$; $p<0.005$) donde los hombres tienen una media superior a las mujeres en 1.6 puntos (Tablas 8 y 9); esto podría indicar que los niños que reciben una enseñanza con el método tradicional logran mayor desarrollo que las niñas en el

reconocimiento de afirmaciones contenidas en un párrafo o texto simple luego de leerlo. En los otros subtest no hay diferencias de sexo al interior de cada grupo, lo que indicaría que ninguno de los dos métodos de enseñanza tiene un sesgo de género implícito.

Finalmente, al comparar las medias de cada sexo entre el GE y el GT se observa que hay diferencias en las respuestas de las mujeres

sólo en el subtest 4 a favor del GE, lo que se refleja en el puntaje final de la prueba ($t_{(53)}=2.958$; $p<0.005$), pero no entre los hombres, donde las medias de los puntajes son similares en ambos grupos en todos los subtest. Estas diferencias no inciden en el puntaje total de la prueba, pero llama la atención el bajo nivel de

logro de las niñas del GT en el subtest de mayor complejidad en segundo grado, más aún cuando al inicio del primer grado las niñas de este grupo tuvieron un desempeño levemente superior al de los niños y presentaron mayor homogeneidad. Este resultado, por tanto, no es atribuible a un desfase de origen.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del desempeño de hombres y mujeres en la prueba CLP aplicación final

	Sexo	GE			GT		
		N	Media	D.S.	N	Media	D.S.
CLP1	Hombre	47	5.70	1.899	33	5.27	1.989
	Mujer	30	5.80	2.203	25	5.40	2.082
CLP2	Hombre	47	6.19	1.789	33	5.48	2.451
	Mujer	30	5.97	2.220	25	5.00	2.872
CLP3	Hombre	47	4.91	2.544	33	4.18	2.242
	Mujer	30	4.73	2.420	25	4.36	2.580
CLP4	Hombre	47	3.62	2.490	33	3.00	2.208
	Mujer	30	3.10	2.354	25	1.40	1.803
Total CLP	Hombre	47	20.43	7.532	33	17.94	6.509
	Mujer	30	19.60	6.537	25	16.16	7.520

Tabla 9. Comparación de medias de puntajes de hombres y mujeres de cada grupo en la prueba CLP aplicación final

Prueba	Método	Prueba de Levene			Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la dif.	
									Superior	Inferior
CLP1	Equilibrado	0.382	0.539	-0.207	75	0.836	-0.098	0.473	-1.039	0.843
	Tradicional	0.026	0.872	-0.237	56	0.814	-0.127	0.538	-1.205	0.950
CLP2	Equilibrado	1.735	0.192	0.489	75	0.626	0.225	0.460	-0.691	1.141
	Tradicional	1.965	0.166	0.693	56	0.491	0.485	0.700	-0.917	1.887
CLP3	Equilibrado	0.676	0.414	0.311	75	0.757	0.182	0.583	-0.981	1.344
	Tradicional	1.073	0.305	-0.281	56	0.780	-0.178	0.634	-1.449	1.093
CLP4	Equilibrado	0.842	0.362	0.907	75	0.367	0.517	0.570	-0.618	1.652
	Tradicional	1.373	0.246	2.952	56	0.005	1.600	0.542	0.514	2.686
Total CLP	Equilibrado	1.281	0.261	0.493	75	0.623	0.826	1.674	-2.509	4.160
	Tradicional	0.207	0.651	0.964	56	0.339	1.779	1.846	-1.918	5.477

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La efectividad de un método de enseñanza de la lecto-escritura por sobre otro es un tema que está en permanente discusión. La respuesta a este debate no ha sido simple de establecer debido, por una parte, a la diversidad metodológica de las investigaciones que impiden comparaciones directas entre métodos, y por otra, a la necesidad de considerar diversos factores, entre los que se encuentran las aptitudes de los estudiantes, los materiales utilizados y la calidad de la enseñanza, entre otros (Castells, 2009; Jiménez y O'Shanahan, 2008).

En este estudio, al analizar la evaluación diagnóstica realizada con el fin de establecer que los grupos a comparar partían en niveles similares, se observa que hay una diferencia significativa ($p<0.001$) a favor del grupo equilibrado, la cual se da sólo en el subtest 1 (relación de palabras escritas con imágenes), pero no en los otros tres. Esta diferencia no se considera sustantiva ni altera la validez de los resultados debido a que este subtest evalúa decodificación inicial, que es el de menor complejidad dentro de la prueba y, por tanto, de fácil nivelación en el grupo tradicional, que es el que enfatiza el desarrollo de esta habilidad como elemento inicial a la lectura. Esta habilidad ha sido descrita por Montanero (2004) como la habilidad más básica presente en varios instrumentos de evaluación de la comprensión lectora. En primer grado, la prueba evalúa la capacidad de los niños de decodificar y asociar dicha palabra o frase con una representación gráfica; la complejidad de los textos va aumentando (desde palabras a frases y oraciones), y se puede observar que al comenzar el año, los niños de ambos grupos tienen estas habilidades poco desarrolladas.

Los resultados indican que luego de un año, ambos grupos presentan un avance en su nivel de comprensión lectora, logrando resultados similares en los tres primeros subtests de la prueba CLP ($p>0.05$), los cuales hacen referencia a dos habilidades específicas:

la primera habilidad es completar oraciones a partir de la selección de una o más palabras que se les presentan, lo que tiene relación con que una vez que los niños decodifican la oración, deben tener un conocimiento de la estructura gramatical para hacer una selección que le dé sentido al texto que leen. Esta habilidad es desarrollada de manera intencionada en ambos métodos, por tanto el resultado es esperable. La segunda habilidad desarrollada en ambos métodos es el reconocimiento de una afirmación presente en un texto leído. Este resultado también es esperable, ya que se enseña de manera intencionada el reconocimiento de información explícita en textos breves, en este caso oraciones, las cuales son de baja complejidad para el grado que cursan los niños.

La diferencia entre los métodos se produce en el cuarto subtest, que comprueba si los niños han comprendido el sentido de un texto simple (párrafos o textos breves). En este subtest hay una diferencia a favor del GE, es decir, los estudiantes con los cuales se aplicó el método equilibrado obtuvieron mayor puntaje que quienes trabajaron con el método tradicional de enseñanza de la lectura. Este resultado se puede explicar a partir de la intencionalidad de enseñanza de cada modelo: mientras en el método equilibrado se trabaja la comprensión textual e inferencial, en el método tradicional se trabaja principalmente la información textual o explícita, con lo cual el nivel de comprensión se reduce a la recuperación de información que fue decodificada previamente (Medina, 2006). Resultados similares son encontrados por Rosas *et al.* (2003), en niños de quinto a octavo grado, quienes son capaces de reconocer información explícita y valorativa pero tienen dificultades para realizar inferencias a partir de un texto.

Estos resultados son particularmente importantes dado el contexto de vulnerabilidad de los niños, donde el desarrollo en edades tempranas de habilidades cognitivas más complejas puede disminuir la brecha de

origen en aprendizajes posteriores (Al Otaiba *et al.*, 2010; Baydar *et al.*, 1993).

Los resultados comparativos entre niños y niñas muestran que en los niños no hay diferencias en la compresión lectora al comenzar el estudio (diagnóstico); luego de un año de escolaridad, tanto el grupo que trabajó con el método tradicional como el GE avanzaron en proporciones similares, lo que indica que ambos métodos de enseñanza desarrollan las habilidades lectoras de los hombres. Respecto de las niñas, se observan diferencias en el subtest 4 de la prueba a favor del grupo que trabajó con el método equilibrado, lo que implica que las niñas del grupo tradicional no comprenden información implícita a partir de la lectura de textos simples. Estos resultados se podrían explicar considerando que los métodos tradicionales en las escuelas de contextos vulnerables tienden a centrarse en estrategias más características del método de destrezas o basado en el código, el cual enfatiza elementos como la conciencia fonológica y la segmentación de sílabas como precursores del aprendizaje lector posterior. En este sentido, Thompson (2001) señala que durante el aprendizaje de las habilidades de lectura, los niños requieren mayor refuerzo en los elementos antes descritos que las niñas, lo que explicaría el mayor desarrollo que se logra con los niños en el GT.

Aunque las diferencias de género encontradas no concuerdan del todo con la literatura especializada, en la cual se señala que las niñas tienen mejor rendimiento que los niños en lectura (por ejemplo, Moore *et al.*, 2007; Phillips *et al.*, 2002), es necesario tener en cuenta que en condiciones de vulnerabilidad el género no es una variable que explique por sí sola las diferencias, sino que hay factores culturales y metodológicos que confluyen o median en las diferencias de género que se podrían esperar (Moore *et al.*, 2007; Watson *et al.*, 2010). En este sentido, los resultados de este estudio podrían indicar que el método equilibrado controla o atenúa algunos de los

factores que influyen en las diferencias de género y permiten que niñas y niños desarrollen las habilidades lectoras de manera similar en cuanto a logros; mientras que el método tradicional, en el contexto de estas escuelas en particular, estaría potenciando el desarrollo de habilidades de manera diferente para hombres y mujeres, logrando avances similares a los del método equilibrado en los hombres, pero no en las mujeres.

Estos resultados dan una señal de alerta en relación con el método tradicional, en la medida que podrían indicar una reducción de las oportunidades de avance de las niñas y un estancamiento en su desarrollo al homogenizarlas con los rendimientos de los niños y con logros menores en las habilidades comprensivas más complejas. Si se considera la importancia de las habilidades lectoras iniciales para los aprendizajes posteriores de una persona (Abadzi, 2007), las evidencias de que a nivel latinoamericano los niños de sectores vulnerables son los que presentan niveles significativamente más bajos de comprensión lectora y expresión escrita, y que las niñas tienen menores oportunidades de acceder a una educación de calidad (OECD, 2010), estos indicios no son alentadores, y las estrategias que se utilicen para la enseñanza de la lectura deberían ser al menos monitoreadas para establecer si se están generando las oportunidades de aprendizaje esperadas en cada caso particular.

Los resultados permiten concluir que tanto los niños y niñas del GE como los del GT lograron un avance importante en el aprendizaje lector durante el primer año de enseñanza; sin embargo, el método equilibrado mostró una tendencia a generar habilidades lectoras que permiten un nivel de complejidad mayor de la comprensión lectora. Los resultados observados podrían indicar que a medida que se evalúen competencias más avanzadas de lectura, se evidenciarían con mayor fuerza los efectos de los distintos métodos de aprendizaje que se hayan empleado.

Las principales limitaciones de este estudio son: 1) el número de casos no es representativo de la población y las conclusiones deben tomarse en el contexto de muestras similares a las del estudio; 2) el seguimiento de la implementación de los métodos fue parcial: aunque se realizaron observaciones de aula y análisis de los materiales de trabajo de las docentes, no es posible asegurar una implementación total de los programas, lo que podría incidir en que los resultados no muestren mayores diferencias entre métodos; 3) con relación a la medición de resultados, la prueba evalúa comprensión lectora en complejidades progresivas, sin embargo, se podría considerar en futuros estudios la incorporación de habilidades relacionadas

con la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto, así como con la escritura, para tener mayor información respecto de otros elementos que están siendo desarrollados con cada método o estrategia de enseñanza en los primeros años de escolaridad.

No obstante las limitaciones, los resultados permiten visualizar que, independientemente del método utilizado para la enseñanza de la lectura, los niños y niñas logran un aprendizaje real de esta habilidad; sin embargo, para llegar a niveles óptimos de comprensión, que implican mayor complejidad, son necesarios elementos pedagógicos que podrían situarse en un método equilibrado de enseñanza de la lectura.

REFERENCIAS

- ABADZI, Helen (2007), *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de la neurociencia*, Santiago de Chile, Ediciones UCSH.
- AL OTAIBA, Stephanie, Cynthia S. Puranik, D. Aaron Rouby, Luana Greulich, Jessica Sidler y Julia Lee (2010), "Predicting Kindergarteners' End-of-year Spelling Ability Based on their Reading, Alphabetic, Vocabulary, and Phonological Awareness Skills, as well as Prior Literacy Experiences", *Learning Disability Quarterly*, vol. 33, núm. 3, pp. 171-183.
- ALEGRÍA, Jesús (2006), "Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, pp. 93-111.
- ALLIENDE, Felipe y Mabel Condemarín (2002), *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- ALLIENDE, Felipe, Mabel Condemarín y Neva Milicic (2007), *Prueba CLP formas paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*, Santiago de Chile, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BACKHOFF, Eduardo, Edgar Andrade, Margarita Póen y Arturo Sánchez (2006), *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*, México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- BAKER, Scott K., Keith Smolkowski, Rachell Katz, Hank Fien, John R. Seeley, Edward J. Kame'enui y Carrie Thomas Beck (2008), "Reading Fluency as a Predictor of Reading Proficiency in Low Performing High Poverty Schools", *School Psychology Review*, vol. 37, núm. 1, pp. 18-37.
- BAYDAR, Nazli, Jeanne Brooks-Gunn y Frank F. Furstenberg (1993), "Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in childhood and adolescence", *Child Development*, vol. 64, núm. 3, pp. 815-829.
- BELOW, Jaime L., Christopher H. Skinner, Jomie Y. Fearrington y Christy A. Sorrell (2010), "Gender Differences in Early Literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes", *School Psychology Review*, vol. 39, núm. 2, pp. 240-257.
- BLOCK, Cathy C., Margaret Oakar y Nicholas Hurt (2002), "The Expertise of Literacy Teachers: A continuum from preschool to Grade 5th", *Reading Research Quarterly*, vol. 37, núm. 2, pp. 178-206.
- BRASLAVSKY, Berta (2003), "¿Qué se entiende por alfabetización?", *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-17, en: http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf (consulta: 10 de septiembre de 2010).
- BRAVO, Luis (2000), "Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial", *Pensamiento Educativo*, vol. 27, núm. 2, pp. 49-69.

- BRAVO, Luis, Jaime Bermeosolo, Arturo Pinto y Enrique Oyarzo (1998), "Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 30, pp. 31-47.
- BRAVO, Luis, Malva Villalón y Eugenia Orellana (2002), "La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico", *Psykhe*, vol. 11, pp. 175-182.
- BRAVO, Luis, Malva Villalón y Eugenia Orellana (2006), "Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer y cuarto básicos", *Psykhe*, vol. 15, pp. 3-11.
- BRUNNER, José J. y Gregory Elacqua (2003), *Capital humano en Chile*, Santiago de Chile, Escuela de Gobierno-Universidad Adolfo Ibáñez.
- CABELL, Sonia Q., Laura M. Justice, Timothy R. Konold y Anita S. McGinty (2011), "Profiles of Emergent Literacy Skills among Preschool Children Who are at Risk for Academic Difficulties", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, pp. 1-14.
- CAMILLI, Gregory, Sadako Vargas y Michele Yurecko (2003), "Teaching Children to Read: The fragile link between science and federal education policy", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, núm. 15, pp. 1-51, en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n15/> (consulta: 10 de septiembre de 2010).
- CASILLAS, Ángela y Edurne Goikoetxea (2007), "Sílaba, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 30, núm. 2, pp. 245-259.
- CASTELLS, Núria (2009), "La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 1, pp. 33-48.
- CENTER, Yola (2005), *Beginning Reading: A balanced approach to reading instruction in the first three years at school*, Sydney, Allen & Unwin.
- COLTHEART, Max (2005), "Quality Teaching and the 'Literacy Debate'", *Professional Educator*, vol. 4, núm. 1, p. 5.
- CONDEMARÍN, Mabel (1989), *Lectura temprana (jardín infantil y primer grado)*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- DANIELS, Harvey, Steven Zemelman y Marilyn Bizar (1999), "Whole Language Works: Sixty years of research", *Educational Leadership*, vol. 57, núm. 2, pp. 32-37.
- DAVENPORT, Ernest C., Mark L. Davision, Chi-Keung Chan, Jiyoung Choi, Kamil Guven y Jeffrey Harring (2002), *The Minnesota Basic Skills Test: Performance gaps for 1996 to 2001 on the reading and mathematics tests, by gender, ethnicity, limited English proficiency, individualized education plans, and socio-economic status*, Minneapolis, Office of Educational Accountability-College of Education and Human Development- University of Minnesota.
- DEFIOR, Silvia (1996), "Una clasificación de las letras utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 73, pp. 49-63.
- DEFIOR, Silvia (2008), "¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 3, pp. 333-345.
- DUKE, Nell K. y David Pearson (2002), "Effective Practices for Developing Reading Comprehension", en Alan E. Farstrup y S. Jay Samuels (eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Newark, International Reading Association, pp. 205-242.
- ELBAUM, Batya, Sharon Vaughn, Marie Tejero Hughes y Sally Watson Moody (2000), "How Effective are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk of Reading Failure? A meta-analysis of the intervention research", *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, pp. 605-619.
- EYZAGUIRRE, Barbara y Loreto Fontaine (2008), "Las escuelas que tenemos", *Estudios Públicos*, vol. 111, pp. 287-313.
- FLÓREZ-Romero, Rita, María-Adelaida Restrepo y Paula Schwanenflugel (2009), "Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 27, núm. 1, pp. 79-96.
- FREY, Bruce B., Steve W. Lee, Nona Tollefson, Lisa Pass y Donita Massengill (2005), "Balanced Literacy in an Urban School District", *The Journal of Educational Research*, vol. 98, núm. 5, pp. 272-281.
- GARCÍA-Madruga, Juan A. (2006), *Lectura y conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- GAVRILIUK, Vera V. (2007), "Overcoming Functional Illiteracy and the Formation of Social Competence", *Russian Education and Society*, vol. 49, núm. 9, pp. 79-89.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004), *Competencia para la vida: resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Unidad de Curriculm y Evaluación, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Estudios Internacionales.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2006), *Diferencias de SIMCE 4º básico 2005 entre hombres y mujeres*, Santiago de Chile, MINEDUC-Departamento de Estudios de Desarrollo.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2007a), *PISA 2006. Rendimiento de estudiantes de 15 años en ciencia, lectura y matemática*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Curriculm y Evaluación.

- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2007b), *SIMCE. Informe de resultados 2006, 4º educación básica*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008), *SIMCE. Informe de resultados 2007, 4º educación básica*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009), *SIMCE. Informe de resultados 2008, 4º educación básica*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC)/OECD (2010), *PISA 2009. Resumen de resultados PISA 2009 Chile*, Santiago de Chile, SIMCE/ MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- GOODMAN, Kenneth S. y Yetta M. Goodman (1981), *A Whole Language Comprehension-centred View of Reading Development*, Paper N°1 Programme in Language and Literacy, Tucson, University of Arizona.
- GUEVARA, Yolanda, Alfredo López, Gustavo García, Ulises Delgado, Ángela Hermosillo, Gerardo Hermosillo y Juan P. Rugerio (2008), "Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 13, pp. 573-597.
- HARLIN, Rebecca (2008), "Research Into Practice: Identifying variables that enhance or interfere with children's learning", *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 253-261.
- HOFF, Erika (2006), "Environmental Supports for Language Acquisition", en David K. Dickinson y Susan B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, Nueva York, Guilford, pp. 163-172.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2010). *SABER 5º y 9º 2009. Resultados nacionales. Resumen ejecutivo*, Bogotá, ICFES.
- JIMÉNEZ, Juan y María Rumeu (1989), "Writing Disorders and their Relationship to Reading-Writing Methods: A longitudinal study", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 22, pp. 195-199.
- JIMÉNEZ, Juan, Remedios Guzmán y Ceferino Artiles (1997), "Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura", *Cognitiva*, vol. 1, pp. 3-27.
- JIMÉNEZ, Juan e Isabel O'Shanahan (2008), "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, núm. 5, pp. 1-22.
- JUEL, Connie (1988), "Learning to Read and Write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, pp. 437-447.
- KLECKER, Beverly M. (2006), "The Gender Gap in NAEP Fourth, Eighth, and Twelfth Grade Reading Scores Across Years", *Reading Improvement*, vol. 43, pp. 50-56.
- LEPPÄNEN, Ulla, Pekka Niemi, Kaisa Aunola y Jari-Erik Nurmi (2004), "Development of Reading Skills among Preschool and Primary School Pupils", *Reading Research Quarterly*, vol. 39, núm. 1, pp. 72-92.
- LYON, G. Reid (1998), *Child Development and Behaviour Branch. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)*, Washington, Committee on Labour and Human Resources.
- MARCHANT, Teresa, Graciela Lucchinni y Blanca Cuadrado (2007), "¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes", *Psykhe*, vol. 16, núm. 2, pp. 3-16.
- MEDINA, Alejandra (2006), "Enseñar a leer y escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?", *Psykhe*, vol. 15, núm. 2, pp. 45-55.
- MILES, Pamela A., Kathy W. Stegle, Karen G. Hubbs, Willian A. Henk y Marla H. Mallette (2004), "A Whole-Class Support Model for Early Literacy: The Anna Plan", *The Reading Teacher*, vol. 58, núm. 4, pp. 318-327.
- MOATS, Louisa C. (2000), "Whole Language Lives on: The illusion of 'balanced' reading instruction", en: http://www.ldonline.org/lد_indepth/reading/whole_language_lives_on.html (consulta: 16 de diciembre de 2010).
- MOATS, Louisa C. (2005), "How Spelling Supports Reading", *American Educator*, vol. 6, pp. 12-43.
- MONTANERO, Manuel (2004), "Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones", *Revista de Educación*, núm. 335, pp. 415-427.
- MOORE, Jenifer, Lishu Yin, Tandi Weaver, Peggy Lydell y Suzette Logan (2007), "Preschool Caregiver Perceptions of the Effect of Gender on Literacy", *Reading Improvement*, vol. 44, núm. 3, pp. 132-148.
- MORRISON, Emily Fergus, Sara Rimm-Kauffman y Robert C. Pianta (2003), "A Longitudinal Study of Mother-Child Interactions at School Entry and Social and Academic Outcomes in Middle School", *Journal of School Psychology*, vol. 41, núm. 3, pp. 185-200.
- MULLIS, Ina, Ann Kennedy, Michael Martín y Marian Sainsbury (2006), *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*, Madrid, IEA-MEC.
- MUNRO, John (1998), "Phonological and Phonemic Awareness: Their impact on learning to read prose and to spell", *Australian Journal of Learning Disabilities*, vol. 3, núm. 2, pp. 15-21.

- National Reading Panel (2000), *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, Washington, National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).
- NEUMAN, Susan y David Dickinson (2002), *Handbook of Early Literacy Research*, Oxford, The Guilford Press.
- OECD (2010), "Education at a Glance 2010: OECD Indicators", en: www.oecd.org/edu/eag2010 (consulta: 27 de diciembre de 2010).
- ORELLANA, Eugenia (2006), "El conocimiento del lenguaje escrito: resultados de las prácticas actuales y sugerencias innovadoras", ponencia presentada en el 1er Encuentro de Educación Inicial de Lectura, Escritura y Matemática, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PAIVA, Vanilda (1993), "Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos. Lectoescritura: factor clave de calidad de la educación", *OREALC, Boletín*, núm. 32, pp. 6-9.
- PHILLIPS, Linda, Stephen Norris, Wendy C. Osmond y Agnes M. Maynard (2002), "Relative Reading Achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, núm. 1, pp. 3-13.
- POE, Michele D., Margaret R. Burchinal y Joanne E. Roberts (2004), "Early Language and the Development of Children's Reading Skills", *Journal of School Psychology*, vol. 42, núm. 4, pp. 315-332.
- PRESSLEY, Michael (1998), *Reading Instruction that Works: The case for balanced instruction*, Nueva York, Guilford Press.
- ROSAS, Minerva, Pablo Jiménez, Rita Rivera y Miguel Yáñez (2003), "Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5º y 8º año básico de la comuna de Osorno", *Revista Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 235-247.
- ROLLA, Andrea y Mercedes Rivadeneira (2006), "¿Por qué es importante y cómo es una educación pre-escolar de calidad?", *Foco 76, Expansiva*, en: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacion_preescolar_calidad.pdf (consulta: 15 de diciembre de 2010).
- RUMELHART, David E. (1977), "Toward an Interactive Model of Reading", en Stanislav Dornic (ed.), *Attention and Performance*, vol. 6, Nueva York, AcademicPress, pp. 573-603.
- SÁNCHEZ, Emilio (1990), "Estrategias de intervención en los problemas de lectura", en Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza, pp. 139-153.
- SCARBOROUGH, Hollis S. (2001), "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, theory, and practice", en Susan B. Neuman y David K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. I, Nueva York, Guilford Press, pp. 97-110.
- SMITH, Frank (1989), *Understanding Reading*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- SNOW, Catherine E., Susan Burns y Peg Griffin (eds.) (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, National Academy Press.
- SPIEGEL, Dixie L. (1998), "Silver Bullets, Babies, and Bath Water: Literature response groups in a balanced literacy program", *The Reading Teacher*, vol. 52, núm. 2, pp. 114-124.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2010), *El analfabetismo en América Latina, una deuda social. Dato destacado 18*, en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado_furosevich_20101130.pdf (consulta: 20 de junio de 2010).
- TAYLOR, Barbara M., Michael Pressley y P. David Pearson (2002), "Research-Supported Characteristics of Teachers and Schools that Promote Reading Achievement", en Barbara M. Taylor y P. David Pearson (eds.), *Teaching Reading: Effective schools, accomplished teachers*, Mahwah, Erlbaum, pp. 361-374.
- THOMPSON, G. Brain (2001), "Three Studies of Predicted Gender Differences in Processes of Word Reading", *Journal of Educational Research*, vol. 80, núm. 4, pp. 212-219.
- VALDIVIELSO, Sofía (2006), "Functional Literacy, Functional Illiteracy: The focus of an ongoing social debate", *Convergence*, vol. 39, núm. 2/3, pp. 123-129.
- VELLUTINO, Frank R. y Donna M. Scanlon (2002), "Emergent Literacy Skills, Early Instruction, and Individual Differences as Determinants of Difficulties in Learning to Read: The case for early intervention", en Susan B. Neuman y David K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 295-321.
- WATSON, Anne, Michael Kehler y Wayne Martino (2010), "The Problem of Boy's Literacy Underachievement: Raicing some questions", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 53, núm. 5, pp. 356-361.
- WHITEHURST, Grover J. y Christopher J. Lonigan (1998), "Child Development and Emergent Literacy", *Child Development*, vol. 69, núm. 3, pp. 848-872.