



**¿CUÁLES SON LOS PRIMEROS RETOS QUE HAY QUE
SUPERAR EN EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA LECTORA?**

**¿QUÉ CONSECUENCIAS TIENE ALCANZARLOS
ENTRE 1º Y 3 DE PRIMARIA?**

ESTUDIO TRANSVERSAL Y LONGITUDINAL

Tesis Doctoral presentada por

Natalia Calvo Blázquez

Directores

Emilio Sánchez Miguel

José Ricardo García Pérez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Programa de doctorado en Lectura y Comprensión

Salamanca, 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:	23
EL CAMINO PARA SER UN LECTOR EXPERTO	23
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	35
CAPÍTULO 1: APRENDER A LEER.....	41
1. ¿Qué es leer bien?	45
1.1. La precisión en la lectura	48
1.2. La velocidad lectora	50
1.3. La prosodia.....	56
2. Los procesos y competencias implicados en la lectura de palabras	59
2.1. El proceso de lectura: ¿cómo leemos?	60
2.2. Habilidades y requisitos de funcionamiento de las vías de lectura	64
3. La importancia del reconocimiento de palabras en la comprensión lectora.....	74
3.1. The Simple View of Reading.....	75
3.2. La Teoría de la Eficacia Verbal	77
3.3. El reconocimiento de palabras como “pressure point” de la comprensión lectora.....	78
4. ¿Qué nivel de reconocimiento de palabras es necesario alcanzar?	83
5. Conclusiones	92
CAPÍTULO 2: COMPRENDER EL DISCURSO	97
1. El cuento como narración.....	100
1.1.El cuento: definición y funciones.....	100
1.2.La estructura de los cuentos	104
2. ¿Qué es comprender un cuento?.....	110
3. Los procesos de comprensión	117
3.1. Inferencias.....	119
3.2. La validación durante la comprensión	122
3.3 La sensibilidad hacia la estructura del texto	125
4. Conclusiones	126

CAPÍTULO 3: EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS TEXTOS.....	129
1. Los conocimientos previos.....	132
2. Las estrategias de comprensión.....	134
2.1. Leer con un objetivo concreto.....	136
2.2. Integrar la información.....	139
2.3. Seleccionar la información relevante.....	140
2.4. La organización de la información.....	141
2.5. Revisar las concepciones previas y co-activar la información.....	142
2.6. Supervisar el proceso y sus resultados.....	144
3. La competencia retórica.....	145
4. Conclusiones.....	153
SEGUNDA PARTE: LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS.....	155
CAPÍTULO 4: ESTUDIO 1: EN BUSCA DEL UMBRAL MÍNIMO Y DEL UMBRAL FUNCIONAL EN EL RECONOCIMIENTO DE PALABRAS.....	161
1. Introducción.....	163
2. Método.....	168
3. Resultados.....	174
4. Discusión.....	212
5. Limitaciones.....	222
6. Conclusiones.....	224
CAPÍTULO 5: ESTUDIO 2. ¿QUÉ CONSECUENCIAS TIENE SUPERAR LOS UMBRALES Y HACERLO EN UN MOMENTO CONCRETO?.....	227
1. Introducción.....	229
2. Método.....	236
3. Resultados.....	249
4. Discusión.....	343
5. Limitaciones.....	352
6. Conclusiones.....	353

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES.....357

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES359

- 1. Conclusiones generales361
- 2. Implicaciones362
- 3. Referencias..... 368
- 4. Apéndices.....410

INTRODUCCIÓN:

El camino para ser un lector experto

El desarrollo pleno de la competencia lectora requiere ir conquistando diferentes retos (Alexander et al., 2012; Sánchez & García, 2021), que abarcan desde aprender a decodificar las palabras escritas (Castles et al., 2018) hasta ser capaces de comprender, seleccionar, e integrar información procedente de distintas fuentes (Barzilai et al., 2018; Goldman et al., 2012). De manera más concreta, este trayecto, que supone llegar a conseguir un alto nivel de logro en un dominio complejo (Sánchez, 1989), podría resumirse en estos cuatro retos (Sánchez & García, 2021; véase la Tabla 1): (1) leer con precisión, (2) comprender los relatos escritos igual de bien que se comprenden los relatos orales, (3) aprender de lo que leemos y (4) consultar diferentes documentos extrayendo la información que consideramos relevante para resolver un problema o una cuestión de interés. Varios de estos retos pueden superponerse, aunque también es posible que el no superar cualquiera de ellos imposibilite el progreso en los siguientes. A su vez (como también se refleja en la Tabla 1), cada uno de esos retos se asienta en habilidades nucleares de diferente índole y envergadura (conciencia fonológica, conocimiento del código escrito, atención a las fuentes de información, etc.) que son necesarias para ir avanzando en el arduo camino que nos conduce hasta el fin último de usar eficientemente la lectura en el mundo académico y en una sociedad compleja (Sánchez & García, 2021).

Como podemos comprobar, la complejidad de la lectura exitosa va mucho más allá del reconocimiento de palabras o de saber decodificar¹ sin olvidar por ello que este primer reto es de vital importancia para afrontar el aprendizaje de la lectura y sustenta el resto de los desafíos que los alumnos tendrán que superar. No obstante, reconocer las palabras escritas y acceder a su significado queda muy lejos de lo que consideramos como las habilidades que ha de adquirir un lector para sacar el máximo partido de la lectura: supondría entonces un punto de partida imprescindible para

¹ Utilizaremos decodificar y reconocer palabras como equivalentes, pues las sucesivas formulaciones del Simple View of Reading (por ejemplo, Hoover y Gough, 1990) y los estudios realizados a la luz de este modelo han ido más allá de la conceptualización de la decodificación como la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema para incluir otros indicadores, como la lectura por ruta léxica de las palabras (esto es, de forma rápida y precisa).

poder conquistar el resto de los desafíos que engloba la actividad lectora, por lo que sería como conseguir colocarnos en el punto de salida de una carrera, pero estando lejos de poder alcanzar la línea de meta y superar los obstáculos que encontramos por el camino. Leemos para comprender el mundo que nos rodea, para entenderlo, para ampliar información y poder llegar a extraer nuestras propias conclusiones (Castles et al., 2018) y, como es de suponer, llegar hasta este punto implica práctica y un desarrollo mucho más avanzado que el hecho de saber descifrar un mensaje escrito.

Para avanzar en la comprensión del desarrollo de la competencia lectora, resulta de gran interés especificar con más detalle los primeros retos a los que nuestros alumnos se tendrán que enfrentar al inicio de su escolaridad y explorar las consecuencias que tiene superarlos o no en distintos momentos de los primeros años de contacto con la lectura (entre 1º y 3º de Primaria). Esos primeros retos podrían ser decisivos para avanzar en los siguientes; por lo que a ellos está dedicada esta tesis (véanse los retos que aparecen en **negrita** en la Tabla 1).

Reto	Habilidades nucleares
1. Leer con precisión	a. Conocimiento de la correspondencia grafema-fonema b. Conciencia fonológica
2. Comprender textos cotidianos y narraciones al mismo nivel que se comprenden cuando se escuchan	a. Comprensión oral b. Leer con rapidez y prosodia
3. Aprender de la lectura	a. Estrategias de lectura b. Competencia retórica
4. Lectura de textos múltiples para resolver un problema	a. Evaluar los contenidos de cada texto de acuerdo con la meta planteada b. Mostrar atención a la fuente de la que procede

Tabla 1. Una visión general de los principales retos lectores que conducen al dominio de la competencia lectora (a partir de Sánchez y García, 2001). **Se señalan en negrita los retos que van a ser estudiados en esta tesis y las habilidades nucleares que serán evaluadas.**

El primer reto que cabe establecer, tal y como puede verse en la Tabla 1 es “leer con precisión” o decodificar las palabras escritas. Indudablemente, este primer paso es la base de todos los demás retos y para superarlo es necesario conocer y aplicar las correspondencias grafema-fonema y haber desarrollado la conciencia fonológica (Alexander et al., 2012; Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1990; Carrillo, 1994; Coltheart, 1981; Ehri & McCormick, 1998; Share, 2008). Si estas habilidades llegan a alcanzarse, el logro que se obtendrá será la precisión lectora, o, lo que es lo mismo, leer sin cometer errores cualquier palabra nueva a la que se enfrente el alumno. Una vez se supere cierto nivel de precisión, será posible acceder a la representación semántica de las palabras y aprovechar el conocimiento lingüístico que se posee. La superación de este logro es lo que suele considerarse como “aprender a leer” y, claramente, constituye todo un hito en el aprendizaje de la lectura.

El segundo de los retos al que tendrá que enfrentarse un lector que haya aprendido a leer con precisión será el de comprender lo que lee igual que comprende lo que escucha, al menos cuando se trata de textos cotidianos o narraciones que

reafirmen o constaten sus conocimientos previos. Para ello se requiere, por una parte, una adecuada comprensión del lenguaje y, por otra parte, leer con cierta rapidez y prosodia (Gough et al., 1996; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2018) para que la decodificación no consuma los recursos cognitivos necesarios para poder comprender (Frederiksen & Warren, 1987; Jenkins et al., 2003; Just & Carpenter, 1987; Perfetti, 1985; Walczyk, 2000).

El tercer reto que esperamos que supere todo lector (al menos en el mundo académico) es el de aprender de los textos expositivos o, dicho de otro modo, elaborar, a partir de ellos, nuevas concepciones del mundo que nos rodea, o más complejas, o, a veces incluso, contraintuitivas y contradictorias con las ideas que se tenían previamente (Britton & Black, 2017). Para ello nos enfrentamos a textos nuevos que tienen justo el propósito de promover nuevas informaciones más amplias y complejas. Para acceder a este tipo de textos el sujeto necesita adquirir estrategias de comprensión (McNamara, 2007) e interpretar adecuadamente las señales retóricas que las promueven (Sánchez et al., 2020).

Más allá de los retos anteriores, aunque éste no será estudiado en el presente trabajo, estaría “integrar la información que proviene de diferentes documentos para resolver un problema”, o lo que se conoce como lectura de textos múltiples orientada a tareas (“multiple-text task-oriented reading”: Anmarkrud et al., 2013; McCrudden, 2018; Vidal-Abarca et al., 2010). Esta demanda surge cuando se necesita tener en cuenta o contrastar información de diferentes textos para dar respuesta a una cuestión o meta concreta seleccionando e integrando la información más relevante y fiable (Barzilai et al., 2018; Rouet & Britt, 2014). Para ello, el lector ha de ser capaz de mantener activa la meta de lectura para evaluar desde ella los contenidos que van siendo comprendidos texto a texto y juzgar su relevancia. Pero, obviamente, una tarea de lectura tan compleja puede requerir el apoyo de otras habilidades, como la de prestar atención a las fuentes de las que procede la información analizando los diferentes aspectos relativos a ella (fiabilidad de la fuente, medio en el que ha sido publicado...).

El motivo principal para definir con precisión cada uno de estos retos, estudiar cuándo se alcanzan y evaluar las consecuencias que tiene su superación (o no) en un determinado momento es que asumimos que todos esos logros estarán relacionados entre sí. Si así fuera, el alcance de cada reto y el control de sus habilidades nucleares facilitaría en gran medida la superación del siguiente (Sánchez & García, 2021). Desde este punto de vista, la consecución de cada reto en el momento adecuado puede considerarse equivalente a adquirir una “llave” que permite enfrentar los retos siguientes (Sánchez & García, 2021). La noción de “llave” contiene tres características: En primer lugar, ha de referirse a un componente/habilidad crítica de un sistema cognitivo encargado de resolver una tarea relevante o, lo que es lo mismo, a un “*pressure point*” (Perfetti & Adlof, 2012): componente decisivo de un sistema responsable de un logro característico de la alfabetización (Perfetti & Adlof, 2012). En segundo lugar, ha de alcanzarse en ese componente/habilidad un nivel de competencia específico o un umbral para afrontar esas tareas de manera eficiente. En tercer lugar, ese umbral ha de conseguirse en un periodo educativo en el que esas tareas empiecen a ser habituales y decisivas, lo que denominaremos *periodo sensible*. Si la tarea en cuestión fuese, por ejemplo, “comprender los relatos”, hablar de “llave” requiere especificar un “*pressure point*” en una habilidad -por ejemplo, la fluidez- que esté documentada que tiene un papel o impacto (tamaño del efecto) para comprender las narraciones. En segundo lugar, ha de alcanzarse un umbral de logro (precisión, rapidez) que permita afrontar esa tarea de forma eficiente haciendo que se comprenda la trama de los relatos que se leen. En tercer lugar, el nivel de logro se debe alcanzar justo en el periodo escolar en el que leer narraciones o relatos es una actividad habitual y decisiva, y quien lo consigue puede sacar provecho de esa conquista y acrecentar su nivel o incluso explorar por su cuenta nuevos relatos y nuevas experiencias lectoras. Esto quiere decir que, si un alumno alcanza ese umbral de eficiencia en un momento ulterior en el que leer narraciones ya no es lo habitual o lo decisivo, pero si lo es leer textos expositivos que requieran otras habilidades críticas más sofisticadas, ese alumno no

tendrá oportunidades para “invertir lo que tiene” y por lo tanto su proceso de alfabetización se verá afectado.

Además, el concepto de “llave” asume que lectura tendría un carácter acumulativo, de tal manera que el hecho de superar o no cada reto en el momento adecuado podría tener consecuencias en el desarrollo posterior, dando lugar al conocido efecto San Mateo (Stanovich, 1986). Si así fuera, la brecha de rendimiento entre los buenos y los malos lectores aumentaría gradualmente con el paso del tiempo creándose un abanico de diferencias cada vez más amplio entre ellos, ya que los buenos lectores leerán más y, por lo tanto, tendrán más oportunidades de mejorar sus habilidades lingüísticas y cognitivas; mientras que los malos lectores, al no disponer de las herramientas necesarias, no podrían sacar partido de esa misma experiencia de lectura. Para reflejar este concepto teórico podemos imaginar un niño que, frente al primer reto, aprender a leer, presenta dificultades y no logra dominar las habilidades nucleares que requiere, como el conocimiento del código escrito o el desarrollo de la conciencia fonológica. Parece complejo imaginar que esta persona vaya a poder enfrentar un segundo reto más difícil, como puede ser comprender lo que leemos. Más aún, cabría esperar que el hecho de no sentirse cómodo leyendo le aleje de la lectura y le lleve incluso a rechazarla por la frustración que pueda suponerle. Por el contrario, aquel estudiante que consiga aprender a leer en el momento adecuado y con éxito dispondrá de más ventajas y posibilidades para seguir enfrentándose a nuevos logros, aumentando, a su vez, su contacto con la lectura y su gusto por ella.

Actualmente son conocidas las demandas que exige cada logro y la importancia de la adquisición de sus habilidades nucleares. Por ejemplo, respecto al logro relacionado con leer con precisión, es ampliamente reconocida la importancia de la conciencia fonológica o de los procesos implicados en el reconocimiento de palabras (Coltheart, 1981; Ehri & McCormick, 1998; Share, 2008). Sin embargo, apenas contamos con datos sobre el nivel crítico de logro o grado de dominio que es necesario alcanzar para poder seguir avanzando: por ejemplo, ¿en qué grado debe

desarrollarse la habilidad de reconocer las palabras escritas para poder aprovechar las habilidades de comprensión oral que se poseen o para alcanzar al leer una representación mental similar a la obtenida al escuchar? En consecuencia, tampoco ha sido explorado el momento en el que se puede dar por alcanzado cada reto ni las consecuencias que tiene adquirirlo (o no) en un momento determinado. Esta tesis pretende contribuir en algún grado al esclarecimiento de estas cuestiones. De manera más concreta, los objetivos generales fueron tres.

El primer objetivo general de este trabajo fue precisar en qué consisten los dos primeros retos que los alumnos deben superar durante el aprendizaje de la lectura: (a) qué es leer con suficiente precisión y (b) qué es leer con la rapidez necesaria para comprender de un modo similar una narración leída y una narración escuchada. Para este objetivo se diseñó un estudio (Estudio 1) con una muestra de 344 alumnos de 1º a 3º de Primaria evaluando su precisión y velocidad en lectura de palabras contextualizadas y descontextualizadas, su precisión y velocidad en lectura de pseudopalabras y su comprensión, tanto oral como escrita, de textos narrativos. A partir de estos datos se realizaron análisis de moderación para identificar el nivel de reconocimiento de palabras necesario para (a) aprovechar las habilidades de comprensión oral que se poseen (Umbral Mínimo) y (b) obtener al leer una representación mental similar a la que se obtiene al escuchar una narración (Umbral Funcional). Nuestras hipótesis principales fueron que el primer umbral (el Umbral Mínimo) vendría dado por un nivel de precisión concreto y el segundo (Umbral Funcional) por una velocidad determinada: la velocidad con la que un niño procesa una narración cuando un adulto se la lee.

El segundo objetivo general fue estudiar el *periodo sensible* (cuándo se van superando esos retos) a través de un estudio longitudinal que abarca desde 1º de Primaria hasta 3º de Primaria (Estudio 2). La muestra estaba formada por 101 alumnos que fueron evaluados a finales de cada curso escolar. De ese modo, fue posible identificar a los alumnos que superaban cada uno de los retos -tal y como

podieron ser definidos en el Estudio 1- a finales de 1° de Primaria, a finales de 2° de Primaria, a finales de 3° de Primaria o en ninguno de esos momentos.

El tercer objetivo general del trabajo fue comprobar si superar esos retos (o umbrales) y hacerlo en un momento determinado tiene consecuencias en el desarrollo posterior de la lectura. Este objetivo también fue abordado en el Estudio 2 con el seguimiento realizado a una muestra de 101 alumnos desde 1° hasta 3° de Primaria. En primer lugar, se analizaron las consecuencias de superar o no los umbrales en el reconocimiento de palabras (precisión y velocidad descontextualizada y contextualizada), en el gusto lector, en las habilidades básicas de comprensión y en la capacidad para aprender de los textos expositivos y sus requisitos necesarios (los conocimientos previos y la competencia retórica). Además, se comprobó la existencia o no de un Efecto San Mateo (Stanovich, 1986) cuando se divide a la muestra en función de haber alcanzado o no los distintos retos en las medidas de reconocimiento de palabras, ya que en estas variables podemos hacer un seguimiento de 1° a 3° de Primaria. A pesar de que estos efectos parecen plausibles y han sido corroborados por distintos estudios (Cunningham & Stanovich, 1997; Harlaar et al., 2007; Mol & Bus, 2011), también hay trabajos en los que el progresivo distanciamiento entre buenos y malos lectores no se ha confirmado (Aguilar Villagrán et al., 2017; Cain & Oakhill, 2011; Pfof et al., 2014; Protopapas et al., 2011; Shaywitz et al., 1995).

La consecución de estos objetivos ayudaría a conocer con mayor exactitud qué habilidades y competencias son críticas y hasta donde hay que promover su desarrollo en función del momento en el que se encuentran nuestros alumnos. Esto permitiría evaluar e intervenir en las habilidades concretas en las que habría que ahondar en cada momento adaptándonos a las necesidades de cada alumno a lo largo del intenso aprendizaje lector al que se van a tener que enfrentar en su escolaridad sin excepción. Este enfoque estaría en consonancia con el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI, Response to Intervention Model) propuesto en Estados Unidos gracias a la Ley de Mejora Educativa de las Personas con Discapacidad en 2004

como alternativa al criterio de discrepancia para identificar alumnos en riesgo de padecer dificultades de aprendizaje (Jiménez, 2019). El modelo, desarrollado en los últimos años, apuesta por un cambio de concepción que permite identificar de forma temprana los problemas que surgen durante el proceso del aprendizaje a través de una evaluación basada en el currículo establecido en cada curso escolar. En este caso, definir detenidamente los retos que se pretenden investigar en este trabajo (leer con precisión, leer con la rapidez necesaria para comprender al leer de forma similar a como se comprende al escuchar) ayudaría a establecer puntos de corte en el rendimiento temprano del alumno mucho antes de lo que, de acuerdo con la visión clásica, sería factible identificar una dificultad específica de lectura. Tras la evaluación existiría la posibilidad de localizar al alumnado que no puede alcanzar los umbrales deseados para ofrecerles una intervención más o menos intensa y sistemática en función de si muestran o no resistencia a la intervención (Johnson et al., 2006).

El trabajo está estructurado en tres partes: en la primera se desarrolla el marco teórico, en la segunda los estudios empíricos y en la tercera las conclusiones generales que se desprenden de ambos estudios. A lo largo del marco teórico se hace una revisión dividida en tres capítulos que recorre diferentes retos del desarrollo de la competencia lectora: el aprender a leer, la comprensión del discurso y del aprendizaje a partir de textos expositivos. La sección empírica se divide en dos capítulos, uno para cada estudio: el primero de carácter transversal y el segundo de carácter longitudinal, ambos realizados en la etapa escolar de 1º a 3º de Primaria. Los resultados de ambos estudios conducen al tercer apartado del trabajo, dedicado a la discusión general y a las conclusiones finales donde se resalta la aportación de los resultados al mundo de la investigación y las implicaciones teóricas y prácticas.

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6:
CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES

1. Conclusiones generales

El desarrollo pleno de la competencia lectora requiere ir conquistando diferentes retos. La consecución de cada uno de ellos puede ser equivalente a adquirir una “llave” que permita enfrentar los retos siguientes. A lo largo de este trabajo, basándonos en la formulación de “The Simple View of Reading”, hemos querido operativizar y explorar las consecuencias de superar los primeros retos a los que se enfrentan los alumnos en su aprendizaje de la lectura: leer con la suficiente precisión como para que la comprensión oral comience a tener un impacto en la comprensión escrita y leer con la rapidez necesaria para comprender de un modo similar una narración leída y una narración escuchada. El primer estudio nos ha permitido evidenciar la existencia de dos umbrales o niveles críticos relacionados con el reconocimiento de palabras que permiten superar estos retos: El Umbral Mínimo (leer con una precisión del 74,02 pseudopalabras) que posibilita el primer reto y El Umbral Funcional Descontextualizado (leer 67,75 palabras descontextualizadas por minuto) que posibilita el segundo. Y, en ese mismo estudio, argumentamos teóricamente la existencia de un tercer umbral: un Umbral Funcional Contextualizado que sería equivalente a leer una narración a la misma velocidad que un niño la escucha cuando se la lee un adulto (lo que también podría posibilitar comprender de un modo similar una narración leída y una narración escuchada). A continuación, en el segundo estudio, hemos podido comprobar el impacto posterior de alcanzar o no estos umbrales sobre las habilidades de reconocimiento de palabras, el gusto lector, las habilidades básicas de comprensión y el aprendizaje a través de textos expositivos (así como en dos de sus requisitos necesarios: conocimientos previos y competencia retórica). Los resultados han mostrado que, efectivamente, alcanzar los umbrales en un periodo escolar concreto y hacerlo cuanto antes, es decisivo y, quien lo consigue, puede sacar provecho de esa conquista y acrecentar su nivel mientras que los que no resultaran perjudicados. Aunque los valores absolutos que definen los distintos umbrales y sus consecuencias deben considerarse con precaución porque dependen de los materiales empleados y de la habilidad de la

muestra utilizada (véase también Magliano et al., 2022 y O'Connor, 2018), se han encontrado umbrales muy similares en lenguas con diferentes ortografías al castellano, incluso habiendo definido los umbrales de forma diferente: por ejemplo, como el nivel de precisión en lectura de palabras que se necesita para mejorar la velocidad de lectura (Juil et al., 2014; Karageorgos et al., 2019) o como los puntos de inflexión en la relación entre la lectura de palabras y la comprensión (Magliano et al., 2022; O'Connor, 2018; Wang et al., 2019). Por lo tanto, como ya sugirieron Karageorgos et al. (2002), la existencia de umbrales en el reconocimiento de palabras cuya superación tiene consecuencias importantes puede ser un fenómeno general y relevante.

En definitiva, este trabajo ha puesto a prueba los tres umbrales identificados para ver si cumplían con la noción de “llave” establecida en la introducción de este trabajo y se ha podido comprobar que todos ellos se ajustan a su definición: todos hacen referencia a “*pressure points*” de la comprensión lectora, pueden generar un cambio cualitativo en la relación del lector con la lectura y las consecuencias de superarlos son mayores cuanto antes se alcancen, lo que sugiere la existencia de un “periodo sensible” de adquisición. No obstante, las evidencias a favor de esta consideración de los umbrales como “llaves” son más fuertes en el caso del Umbral Mínimo que en los otros dos.

2. Implicaciones

Este trabajo tiene implicaciones para la teoría, la investigación y la práctica. Teóricamente, los resultados validan el modelo “The Simple View of Reading” mostrando que es posible sustituir los valores 0 y 1 de su fórmula por niveles concretos de habilidad y confirmando algunas de las predicciones nucleares del modelo: que la comprensión oral y la comprensión lectora no están relacionados hasta que el reconocimiento de palabras supera un determinado umbral y que el rendimiento en una tarea de comprensión oral y escrita con los mismos materiales puede ser igual cuando se domina el reconocimiento de palabras a un determinado

nivel. Además, los resultados refuerzan la idea de la existencia de diferentes “llaves” durante el proceso de alfabetización (según la definición establecida por Sánchez & García, 2021) que permiten enfrentar los retos posteriores y por lo tanto la noción de “llave” queda validada y, en un futuro, podría ser de interés explorar otras “llaves” que abran otras posibilidades de crecimiento en el ámbito de la lectura.

Con respecto a la investigación, el Estudio ilustra una metodología para encontrar puntos críticos de inflexión en el reconocimiento de palabras y otras habilidades. Estos puntos se pueden encontrar mediante análisis de moderación y la técnica Johson-Neyman. Estos dos procedimientos han demostrado ser útiles para detectar cambios en las relaciones entre variables y pueden ser una alternativa a los análisis de cuantiles. No obstante, es importante tener en cuenta que los resultados de estos análisis dependen del nivel de conocimientos de nuestros participantes. Por ejemplo, algunos de nuestros análisis de moderaciones fueron significativos porque, en nuestra muestra, algunos lectores estaban por debajo de los umbrales y otros por encima. Es decir, la selección de una muestra de estudiantes españoles de 1º a 3 de Primaria fue adecuada para probar nuestra hipótesis, mientras que la moderación podía no haber sido significativa al seleccionar estudiantes más jóvenes o más mayores, con menos o más habilidades lectoras, o al seleccionar estudiantes de la misma edad, pero con un idioma diferente.

Por último, esta tesis tiene algunas implicaciones para la práctica, tanto para la identificación de niños con problemas de aprendizaje como para la enseñanza. Por un lado, el Umbral Mínimo, el Umbral Funcional Descontextualizado y el Umbral Funcional Contextualizado pueden servir como criterios bien definidos para clasificar a los lectores noveles de riesgo. Por ejemplo, el 26, 73% de los alumnos de 1º de Primaria de nuestra muestra del estudio longitudinal se encontraba por debajo del Umbral Mínimo de reconocimiento de palabras identificado (leer con una precisión del 74, 02%) cuando en lenguas de características transparentes como el castellano las habilidades de recodificación fonológica suelen adquirirse en el primer año de enseñanza (Lander & Wimmer, 2008; Seymour et al., 2003).

Sorprendentemente, el manual de interpretación de la batería utilizada para esta medida (Cuetos et al., 2007) establecen como precisión normal la lectura de pseudopalabras en primer grado con una puntuación muy similar: más del 75% de éxito. Por otro lado, el 53,46% de los alumnos de nuestra muestra estaban por debajo del Umbral Funcional Descontextualizado (leer 65,75 palabras por minuto) en 3º de Primaria y sus habilidades no les permiten comprender un texto narrativo escrito al mismo nivel que un texto narrativo oral. De manera similar, el 62,37% de los alumnos, en 3º de Primaria no consiguen superar el Umbral Funcional Contextualizado (114 palabras correctas por minuto) y por lo tanto aún no son capaces de leer con la misma eficacia y esfuerzo que escuchan, lo que les impide desenvolverse con facilidad frente a la lectura.

Dado que hemos comprobado que superar estos umbrales cuanto antes tiene consecuencias positivas en el desarrollo lector posterior, los alumnos que se encuentran por debajo de estos umbrales pueden ser considerados alumnos en riesgo y, en consecuencia, según el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI, Response to Intervention Model) se podría hacer un seguimiento de su capacidad de respuesta a la enseñanza general para identificar a los que no responden y proporcionarles una intervención más intensiva (Johson et al., 2006) facilitando su posterior desarrollo lector.

Por otro lado, la identificación de los umbrales de reconocimiento de palabras es útil para definir objetivos de enseñanza concretos y significativos. Por ejemplo, el logro del Umbral Mínimo puede ser considerado como el punto del desarrollo de la lectura en el que se ha “descifrado el código” (Juul et al., 2014, p. 1104) o el momento en el que se ha encontrado la “piedra de Roseta” para dar significado a las palabras escritas. La consecución del Umbral Funcional Descontextualizado puede verse como el punto en el que, si comprendes bien de forma oral, la lectura de palabras no perjudica a los procesos de comprensión. Por último, el Umbral Funcional Contextualizado puede entenderse como el momento en que comprender de forma escrita y de forma oral conllevan la misma carga

cognitiva. Estos hitos, además de tener un significado claro para los profesionales de la educación, pueden transformarse fácilmente en objetivos instruccionales operativos y precisos, lo que facilita la programación y secuenciación de las actividades didácticas.

Una vez finalizado este trabajo nos planteamos futuras líneas de investigación. La misma muestra de alumnos del estudio longitudinal ha sido evaluada años posteriores en 6° de Primaria. Estos nuevos datos nos permitirán seguir explorando las consecuencias del alcance de los umbrales, especialmente en habilidades de lectura más complejas (como el aprendizaje de los textos expositivos y sus requisitos), contando con un margen más amplio para observar sus repercusiones.