

Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización

 María Elena Benítez / Ana María Borzone

Resumen

Las investigaciones realizadas desde el marco de la Psicología Cognitiva con niños hablantes de español muestran que, por las características fonéticas, fonológicas y ortográficas de nuestra lengua, el aprendizaje de la lectura y de la escritura está sesgado hacia estrategias fonológicas. Pero no se han realizado estudios en profundidad que hayan explorado este sesgo en poblaciones adultas que comienzan a alfabetizarse. El presente trabajo tiene por objeto estudiar las estrategias de lectura y escritura de jóvenes y adultos iletrados que están comenzando su proceso de alfabetización. Con este objetivo se administró una serie de pruebas de conciencia fonológica y una prueba de lectura y escritura de palabras a un grupo de 30 jóvenes y adultos iletrados. Los resultados obtenidos parecen indicar que en esta población el patrón de aprendizaje es el mismo que en los niños, en cuanto al predominio de estrategias fonológicas. Dichos resultados proporcionan nueva evidencia empírica que permite revisar la pertinencia del modelo de doble ruta en el procesamiento de palabras en lenguas de escritura transparente.

Palabras clave

*jóvenes y adultos iletrados
estrategias de lectura y escritura
conciencia fonológica
procesos fonológicos*

Abstract

The present work aims to explore reading and writing strategies of illiterate youth and adults who are beginning the process of literacy acquisition. Research with Spanish-speaking children made in the Cognitive Psychology framework showed that the phonetic, phonological and orthographic characteristics of our language biased toward phonological strategies in reading and writing acquisition. But there have been no detailed studies on this bias in adult populations that started to learn to read and write. To this end a set of tests of phonological awareness and reading and writing words abilities were administered to a group of 30 illiterate youths and adults. The results suggest that in this population the pattern of learning seems to be the same as in children, with regard to the prevalence of phonological strategies. These results provide new evidence that allows to review the relevance of the dual-route model of word processing in a language like Spanish.

Keywords

*illiterate young and adult
subjects
reading and writing strategies
phonological awareness
phonological processes*

Introducción

La problemática de los jóvenes y adultos con bajos niveles de alfabetización ha cobrado en estos últimos años especial relevancia, sobre todo, en los países en los que dichos niveles están relacionados con el empobrecimiento de amplios sectores de la sociedad.

En el mundo, según las estadísticas de la UNESCO (UNESCO / Santiago, 2004), hay cerca de un billón de adultos que no saben leer ni escribir, La mayoría de estas personas, viven en condiciones de pobreza extrema. Casi dos tercios son mujeres y aproximadamente 1 de cada 5 es una persona joven de entre 15 y 24 años de edad.

Sirvent, Toubes, Santos, Llosa & Lomagno (2007) han acuñado el concepto de “población en situación educativa de riesgo” para dar cuenta de este fenómeno, esto es, la probabilidad que tiene ese conjunto de la población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Operacionalmente dicho concepto se define como aquella población económicamente activa de 15 años y más que asistió pero que no asiste a la escuela y cuyo máximo nivel educativo alcanzado es el de primaria incompleta, primaria completa o secundario incompleto.

En Argentina, según datos del INDEC del censo del año 2001, los jóvenes y adultos de 15 años y más que alguna vez asistieron a la escuela y hoy no asisten, con un nivel educativo alcanzado de primaria incompleta, llegan a sumar un total de 3.486.358 (16.58 % de la población). En base a estos datos Sirvent y Topasso (2007) mostraron que esta situación se profundiza en la población más joven y proveniente de hogares en situación de pobreza.

De cada 100 jóvenes de 15 a 24 años en el país, 71 está en situación educativa de riesgo, es decir, 2.234.644 de jóvenes. En el Gran Buenos Aires, hay un 75% de jóvenes en situación educativa de riesgo provenientes de hogares con necesidades básicas insatisfechas. Los datos del censo muestran que de los jóvenes que provienen de hogares pobres, un 93% están en situación educativa de riesgo. De estos jóvenes, el 50% sólo han cursado escuela primaria y más de la mitad de ellos no ha llegado a culminarla.

Se trata de una población muy heterogénea en cuanto a los años de permanencia en el sistema y los años transcurridos desde el abandono del mismo. Por otra parte, según el censo de 2001, el porcentaje de analfabetos, de 10 años o más, en la Argentina, es del 2,61 por ciento. Esto significa que de una población de 29.439.635 personas, 767.027 nunca asistieron a la escuela. Pero no se dispone de datos sobre el acceso de estos grupos a diversas instancias no formales de enseñanza.

El panorama es aún más grave si se tiene en cuenta que estos jóvenes y adultos serán o son los padres de los niños que concurren o concurrirán a las escuelas primarias. Para dar cuenta de esta realidad, se ha acuñado la expresión «bomba de tiempo pedagógica» (Kozol, 1990), que refiere a la endeble o inestable permanencia en el sistema educativo de los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad.

El estudio de esta problemática ha sido abordado en el marco de diferentes disciplinas y con objetivos diversos. En los trabajos realizados desde la Neuropsicología se ha puesto el foco en la incidencia a nivel cerebral y de funciones cognitivas de la ausencia de alfabetización (Ver Revisión en Ardila *et al.*, 2010). Cabe señalar que estas observaciones no indican que los analfabetos no puedan aprender a leer y a escribir. No se trata de un déficit en áreas de procesamiento fonológico como en los disléxicos (Shaywitz & Shaywitz, 2005) sino de la formación de redes neuronales diferentes.

Por su parte, desde la Psicología Cognitiva el interés se ha centrado en proporcionar evidencia empírica sobre el proceso de alfabetización, particularmente sobre el

papel de la conciencia fonológica como facilitador del aprendizaje de la lectura y de la escritura (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979). Asimismo se ha explorado el valor explicativo del modelo de doble ruta en lectura en adultos, en el caso de sujetos hablantes de español.

Si bien estos trabajos han dado lugar a un cierto avance en el conocimiento de las características del perfil cognitivo de la población en estudio, resulta necesario identificar y describir en profundidad el patrón de aprendizaje de la lectura y de la escritura a fin de diseñar propuestas pedagógicas, fundadas en la investigación, que faciliten dicho aprendizaje.

A diferencia de lo que sucede con esta población, son innumerables los trabajos realizados con niños que aprenden a leer y a escribir en diversas lenguas. Los estudios con niños hablantes de inglés condujeron a elaborar modelos en fases del proceso de adquisición (Ehri, 2005).

Según el modelo de Ehri, los niños utilizan distintas estrategias al comenzar el aprendizaje, que dependen de la información a la que atienden y de los conocimientos adquiridos. La estrategia menos avanzada es la estrategia logográfica: los niños recurren a ciertas pistas visuales salientes para “leer” la palabra, por ejemplo la letra inicial de su nombre. Para escribir palabras memorizan la forma y la secuencia de las letras. Los niños disléxicos recurren a esta estrategia por déficit en el desarrollo de las áreas cerebrales de procesamiento fonológico (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Cuando los niños comienzan a aprender las correspondencias utilizan estrategias analíticas o de procesamiento fonológico.

Según los modelos de doble ruta (Ver revisión en Signorini, 1999) elaborados en base a la lectura en inglés, el acceso al significado de la palabra puede producirse a través de una ruta fonológica (estrategia analítica que hace uso de las correspondencias) o de una ruta visual o léxica que se basa en la asociación del patrón ortográfico de una palabra y su representación semántica y fonológica en el léxico mental (Coltheart, 1978)

Por su parte, las investigaciones con niños hablantes de español muestran que, por las características fonéticas, fonológicas y ortográficas de nuestra lengua, el aprendizaje de la lectura y de la escritura está sesgado hacia estrategias fonológicas (Signorini, 1997). Esta afirmación se deriva del hecho de que la autora encuentra una alta correlación entre lectura de palabras y de pseudopalabras que, al no pertenecer al léxico mental, sólo pueden ser leídas a través de una ruta fonológica.

Cabe preguntarse si este proceso en los jóvenes y adultos, que comienzan a alfabetizarse, manifiesta el mismo sesgo, es decir, si el patrón es similar en cuanto al uso de estrategias para leer y escribir palabras o si esta población por sus experiencias y necesidades de desempeñarse en un mundo marcado por la escritura, desarrolla otras estrategias.

El presente estudio tiene por objeto dar una respuesta a este interrogante analizando los resultados en el desempeño de un grupo de iletrados en la lectura y escritura de una lista de palabras y en pruebas de conciencia fonológica.

Antecedentes

Este trabajo se inscribe en el marco de la Psicología Cognitiva, paradigma que dio lugar desde la década del '60 a la mayor parte de los estudios sobre los procesos de lectura y escritura y promovió la formulación de modelos cognitivos sobre dichos procesos (Perfetti, 1985; Rayner & Pollatsek, 1989; Berninger, 2001)

Los modelos cognitivos de lectura y de escritura de textos reconocen dos subprocesos: un proceso de nivel inferior y otro de nivel superior. En la lectura, estos subprocesos son: el de reconocimiento de palabras y el de comprensión. En la escritura, el de transcripción y el de composición. Las habilidades para leer y escribir palabras, si bien son necesarias en tanto las palabras constituyen los “ladrillos” que permiten construir los textos, no aseguran necesariamente la comprensión ni la composición. Pero sin estas habilidades de nivel inferior, los procesos de nivel superior no son posibles (Perfetti, 1985; Sanchez, Borzone & Diuk, 2007). Es por ello que se han realizado numerosos trabajos sobre la lectura y la escritura de palabras en todas las lenguas al comienzo del aprendizaje. Otro aspecto que da cuenta del interés en los procesos de nivel inferior es el hecho de que los niños disléxicos no tienen problemas para comprender y producir textos orales, pero su dificultad radica en la lectura y escritura de palabras (ver revisión en Stanovich, 2000).

Si bien estos modelos teóricos han sido desarrollados para explicar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en inglés, lengua fonética y ortográficamente más compleja que el español, se han convertido en un punto de partida desde el cual iniciar estudios para dar cuenta del aprendizaje en español y en otras lenguas de ortografía transparente. En el caso del aprendizaje en inglés los niños recurren tanto a una vía fonológica como a una visual o léxica para leer palabras excepcionales, esto es, palabras que no responden a alguna regla (Ehri, 1989).

Por el contrario, los resultados de numerosos estudios empíricos indican que las estrategias iniciales de lectura y de escritura de niños hablantes de español están sesgadas hacia el procesamiento fonológico (Goswami, Gombert & Fraca da Barrera, 1998; Signorini, 1999; Signorini & Piacente, 2001). Esta tendencia se debe posiblemente a que, por una parte, la recodificación es fácilmente accesible porque resulta sencillo recuperar la forma fonológica de las palabras a partir del proceso de conversión G-F, y por otra, la codificación de sonidos a letras da siempre lugar a escrituras fonológicamente aceptables.

Cabe señalar sin embargo, que también en inglés se accede al léxico a través de la recodificación fonológica, observación que se sustenta actualmente en los estudios con imágenes cerebrales: “el cerebro lee sonidos” (Shaywitz, 1996).

En adultos analfabetos, el estudio de las habilidades de conciencia fonológica tiene una larga historia. Ya desde 1979 se pueden encontrar trabajos en los que se ha evaluado diferentes habilidades de conciencia fonológica (Morais, 1993). Asimismo, en muchos de estos estudios, se han comparado los resultados de las pruebas administradas a adultos analfabetos con los resultados de grupos de control formados por adultos con bajo nivel de alfabetización o con pocos años de escolarización.

Podría pensarse que el objetivo de estos primeros trabajos no se centraba tanto en el estudio de las características cognitivas de la población sino más bien, en la búsqueda de una explicación para la relación entre las habilidades de conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La relación entre la conciencia fonológica y la lectura y la escritura ha sido objeto de controversias entre investigadores que proponían concepciones alternativas. Mientras algunos autores sostuvieron que las habilidades de conciencia fonológica inciden causalmente en el desarrollo de la lectura (resulta necesario desarrollar conciencia fonológica para poder aprender a leer y a escribir (Bradley & Bryant, 1983; Defior & Tudela, 1994; Lundberg, 1987), otros investigadores plantearon una posición alternativa sosteniendo que el desarrollo de la conciencia fonológica mantiene una relación recíproca con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dado que la conciencia fonológica no es un constructo unitario, hay ciertas habilidades que facilitan el aprendizaje (sensibilidad a

rimas, sílabas, sonido inicial) y otras que se adquieren en relación con el aprendizaje (segmentación de fonemas). (Ver revisión en Borzone & Signorini, 2002). Por su parte las habilidades de elisión de sonidos son resultado del aprendizaje (Vernon, 1998; Vernon & Ferreiro, 1999).

Como señala Lundberg (1987) al realizar una experiencia con niños suecos de 5 años que desarrollaron conciencia fonológica a través de una instrucción específica sin haber aprendido a leer ni a escribir, una habilidad que se adquiere posteriormente, la lectura y la escritura, no puede ser la causa de otra adquirida anteriormente, la conciencia fonológica.

La controversia con respecto a la direccionalidad de la relación conciencia fonológica / lectura y escritura se debe a que no se atiende a los distintos niveles de conciencia fonológica. Así por ejemplo cuando se evalúa la conciencia fonológica con pruebas de elisión de sonidos se concluye que esta habilidad resulta del aprendizaje, hecho observado ya en otros trabajos que mostraron que las demandas cognitivas de la tarea de elisión sólo podrá ser respondida por niños o adultos ya alfabetizados. Dicha conclusión no puede generalizarse a todos los niveles de conciencia fonológica.

Dentro de esta controversia tienen lugar los primeros estudios con adultos analfabetos ya que los resultados encontrados mostraban un desempeño muy pobre en las tareas fonológicas, sugiriendo que la habilidad para identificar los fonemas de las palabras es una consecuencia del aprendizaje de la lectura y la escritura en una ortografía alfabética (Morais *et al.*, 1979, citado en Adrián, Alegría & Morais, 1995). Posteriormente, Morais, Bertelson, Cary & Alegría (1986), replicaron ese primer estudio y observaron que algunos sujetos evaluados mostraban la habilidad de reconocer rimas. Estos resultados permitieron llegar a la conclusión de que los analfabetos no estaban enteramente privados de conciencia fonológica.

En este sentido, Adrián *et al.*, (1995) indagaron en profundidad las características de las habilidades fonológicas de los sujetos iletrados hablantes de portugués para distinguir con mayor precisión las diferentes competencias metafonológicas. Para ello evaluaron a un grupo de analfabetos y analizaron los resultados con los obtenidos por un grupo de comparación compuesto por adultos con pocos años de escolaridad o con bajo nivel de alfabetización.

Los resultados mostraron que los adultos analfabetos eran capaces de discriminar entre diferencias mínimas de pares de fonemas. Los estudios previos no habían examinado dicha habilidad. No obstante, los adultos analfabetos obtuvieron muy bajos puntajes en todas aquellas pruebas en las que debían operar con fonemas (como deslindar los fonemas de una palabra) en comparación con el grupo de lectores con dificultades. En consonancia con los estudios previos, los autores observaron que los adultos analfabetos tenían mayor facilidad para operar con sílabas y rimas, como se observó también en niños (Lieberman *et al.*, 1974; Borzone y Gramigna, 1983)

Posteriormente, los estudios realizados con adultos analfabetos fueron focalizándose en la relación entre las habilidades fonológicas y la lectura.

Greenberg, Ehri & Perin (1997) emprendieron un estudio cuyo objetivo principal era determinar si la lectura de palabras y los procesos lingüísticos eran similares en los estudiantes adultos y en niños hablantes de inglés en edad escolar equiparados por nivel de lectura.

Los resultados mostraron que los adultos analfabetos tuvieron grandes dificultades para resolver las tareas fonológicas más complejas (segmentación, elisión de fonemas y

lectura de no palabras) y su desempeño era mucho más bajo que el de los niños. Estos resultados coincidían con estudios previos (Ver revisión en Adrián *et al.*, 1995). Por el contrario, en las tareas en las que se ponían en juego el conocimiento ortográfico, el desempeño de los adultos revelaba sus fortalezas y debilidades. Los adultos leyeron las palabras excepcionales mejor que los niños porque recurrían a una ruta visual que les resulta más accesible que la fonológica.

Estas observaciones permitieron sostener que los niños y los adultos utilizan los mismos procesos para leer palabras, palabras excepcionales y no palabras pero los adultos tienen un mejor dominio de la ruta léxica o visual.

En un trabajo posterior, Greenberg, Ehri y Perin (2002), observaron que, si se analizan los errores, se puede inferir que los estudiantes adultos tendían a recurrir, más que los niños, a la memoria visual para resolver las tareas de lectura, eran más propensos que los niños a confiar en la memoria visual para producir respuestas. Es importante señalar que esta tendencia puede ser entendida a la luz de la naturaleza opaca de la lengua inglesa.

En español, Villa Carpio Fernández y Justicia Justicia (2000) realizaron un estudio cuyo objetivo era explorar el efecto de variables léxicas y subléxicas en la adquisición de la lectura en sujetos hablantes de español que comenzaron a aprender a leer siendo adultos. Para ello analizaron la influencia de las siguientes variables: longitud de la palabra, frecuencia de la palabra, categoría léxica (palabra, pseudopalabra y no-palabra) y categoría gramatical (palabras de contenido vs. palabras funcionales). Administraron la prueba a dos grupos de sujetos de adultos: un primer grupo que había comenzado el aprendizaje de la lectura y la escritura hacía menos de 3 años y un segundo grupo conformado por adultos que llevaban más de 3 años aprendiendo.

Los resultados mostraron que el desempeño de los sujetos disminuía cuando la longitud de la palabra aumentaba. Este desempeño se observó en los dos grupos, es decir, la longitud afectaba tanto a los lectores principiantes como a aquellos que tenían mayor experiencia lectora. Lo mismo ocurrió con las variables frecuencia y categoría léxica. Resultaba más fácil para los sujetos leer palabras familiares que no familiares, aunque la diferencia entre ambos tipos de palabras no resultaba significativa. La incidencia de la variable familiaridad es un indicador del uso de una ruta visual. Asimismo, resultaba más fácil para ambos grupos de sujetos leer palabras que pseudopalabras y no-palabras.

Estos resultados llevaron a los autores a sostener que en los adultos el pasaje de una ruta fonológica para la lectura a una ruta visual no ocurre tan rápidamente como ocurre en los niños. El paso de la ruta fonológica a la visual en estudios realizados en niños se situaba pasados los tres o cuatro años de enseñanza. Los autores concluyeron entonces que estos resultados parecían mostrar que no se produce en esos años, sino que el aprendizaje sería más lento, pues superando los cuatro años de aprendizaje y de experiencia lectora el desempeño era aún muy pobre.

Por su parte, Villa Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia Justicia (2002) examinaron la capacidad de lectura, las habilidades fonológicas y la relación entre ambas en adultos analfabetos hablantes de español que asistían a cursos de alfabetización.

Se recogieron datos de sujetos que no habían estado escolarizados anteriormente. Se les administró una tarea de lectura de palabras, pseudopalabras y no palabras en la que se manipularon diferentes variables (frecuencia léxica y categoría léxica). Para evaluar sus habilidades fonológicas se utilizaron pruebas de segmentación y de elisión de segmentos.

Se encontró una correlación significativa entre la lectura de pseudopalabras y no palabras con las habilidades fonológicas pero no con la lectura de palabras. Estos resultados sugirieron la utilización de las estrategias de lectura propuestas por el modelo de doble ruta y mostraron el importante papel desempeñado por los procesos fonológicos en el desarrollo de la habilidad lectora en estos sujetos.

Los trabajos con adultos hablantes de español con bajo nivel de alfabetización se han centrado, como muestra la revisión bibliográfica, en las habilidades fonológicas, en la lectura y la relación entre ambas. Pero no se ha abordado el análisis comparativo del desempeño en escritura de palabras y de lectura de esas mismas palabras, análisis que podría revelar las estrategias que utilizan los adultos en una lengua que, por sus características, sesga hacia el procesamiento fonológico, como se ha observado en estudios con niños (Signorini, 1997; Signorini & Piacente, 2001; Signorini & Borzone, 2003).

El objetivo de este trabajo es precisamente explorar el patrón de desempeño en lectura y escritura de palabras y en tareas de conciencia fonológica en un grupo de jóvenes y adultos iletrados que han comenzado a aprender a leer y a escribir en español. Se busca determinar si las estrategias que utiliza la población en estudio son similares a las observadas en niños o si el aprendizaje tardío altera el patrón infantil.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo conformada por un grupo de 30 jóvenes y adultos (Media de Edad: 41.83, DS: 14.254, Rango: 16 a 67 años) con bajo nivel de alfabetización que concurrían a escuelas primarias de adultos o a centros no formales de educación y comenzaban su aprendizaje de la lectura y de la escritura. Se trata de una población de Nivel Socioeconómico Bajo determinado en base a los datos aportados sobre el nivel ocupacional de los sujetos y en base a la escala de grupos ocupacionales de Sautú (1992). Los datos extraídas de las entrevistas revelaron que la mayor parte de la muestra (el 63.4%) tenía trabajos inestables, precarizados y de baja remuneración (empleadas domésticas, de talleres de costura, venta de cosméticos o cartoneros). El 16 % tenían trabajos como empleados de comercios y sólo un 13 % tenían ocupaciones manuales calificadas como empleados de la construcción pero sin beneficios ni estabilidad.

La muestra fue seleccionada de manera intencional con el objetivo contar con un grupo de sujetos con pocos años de escolaridad en la infancia.

Materiales

Se aplicaron las siguientes pruebas para evaluar conciencia fonológica y de lectura y de escritura:

1. *Conciencia Fonológica*: se aplicaron dos pruebas, una de identificación de sonido inicial y otra de segmentación, desarrolladas por Diuk & Borzone (2006).
2. *Lectura y escritura de palabras*: se administró a todos los participantes una prueba de lectura y escritura de palabras. Se adaptó una lista de palabras elaborada por Signorini & Borzone (2003) para niños, reemplazando algunas palabras por otras más cercanas al léxico frecuente entre adultos. Las palabras eran las mismas para la lectura que para la escritura. Se trataba de 4 series de 8 palabras cada una. Las series iban aumentando en complejidad en función de las siguientes variables: tipo de correspondencias, extensión de la palabra y estructura silábica.

Procedimiento

Los participantes fueron evaluados en forma individual en dos sesiones. En la primera se evaluó lectura de palabras. Para la realización de esta tarea se les mostró a cada sujeto las palabras en letra imprenta mayúscula tamaño grande (Arial 72). La consigna fue la siguiente: “Te voy a mostrar unas palabras para que las leas en voz alta. Si no podés, pasamos a la siguiente, no te preocupes. ¿Te parece? Si no podés leer toda la palabra lee aquella parte que te resulte más fácil o hasta dónde puedas”...

Se tuvo en cuenta una regla de interrupción que indicaba detener la administración de la prueba si el sujeto no podía leer correctamente o no intentaba leer por lo menos 4 ítems de cada serie.

La evaluadora pasaba las hojas del cuadernillo con las palabras impresas aunque en algunos casos los entrevistados prefirieron hacerlo ellos mismos.

Al comienzo de la actividad los participantes manifestaban no saber leer ni escribir, entonces los entrevistadores les señalaban que la actividad era precisamente para ver qué era lo que sabían y qué dificultades tenían. Los sujetos se mostraban muy interesados en poder resolver la tarea, muchos de ellos se sorprendían al poder leer o escribir algunas palabras. Cuando se presentaban algunas dificultades los participantes solicitaban ayuda al entrevistador quien se la otorgaba pero se observaba en el protocolo hasta dónde había podido llegar sin ayuda.

La lectura se grabó en grabadores digitales y luego se desgrabó textualmente todo lo dicho por el sujeto, no solamente la lectura de la palabra.

En el caso de la escritura de palabras, se le entregó a los sujetos una hoja tamaño A4 en blanco y un lápiz, sólo en caso de que lo requirieran se les entregaba una goma, pero no se alentaba su uso, dado que se trataba de dejar asentado en la hoja todo lo realizado por el sujeto para llegar a la escritura final de la palabra. En caso de que el sujeto hubiese borrado una palabra o parte de ella, al finalizar la prueba la evaluadora copiaba al lado de cada palabra qué era lo que había escrito el sujeto. La consigna fue la siguiente: “Te voy a ir diciendo unas palabras para que las escribas. Si te resulta difícil una palabra pasamos a la siguiente y así seguimos, ¿te parece?”

Se tuvo en cuenta una regla de interrupción que indicaba detener la administración de la prueba si el sujeto no podía escribir al menos una parte de la palabra en 4 ítems de una serie.

Análisis de los datos

Para la prueba de escritura de palabras, se adaptó al español una escala de puntuación evolutiva desarrollada por Ball & Blachman (1991) que permite evaluar la cantidad de fonemas representados:

- » 0: no escribe o escribe letras sin relación con los fonemas
- » 1: escribe al menos 1 letra que guarda relación con los fonemas
- » 2: la primera letra que escribe corresponde al fonema inicial de la palabra
- » 3: escribe más de una letra relacionada y hasta el 50% de los fonemas representados respetando el orden de los fonemas
- » 4: escribe más del 50% de las letras y menos del 100% o puede que haya habido alguna omisión
- » 5: representa todos los fonemas con algunos errores (sustituciones, adiciones)
- » 6: escribe todos los fonemas pero no de forma convencional (fonológicamente aceptable pero con errores ortográficos)
- » 7: escribe ortográficamente correcta (inclusive en el caso de las tildes)

- » Para la prueba de lectura de elaboró una escala de puntuación a partir de un trabajo cualitativo de análisis de todas las respuestas obtenidas con el fin de incluir todas las respuestas y a su vez, jerarquizar los diferentes tipos de lectura. De esta forma, la escala quedó diseñada de la siguiente manera:
- » 0: no lee
- » 1: adivina a partir de la primera letra o de algunas letras o lee parte de la palabra
- » 2: analiza los sonidos pero lee de forma incorrecta: omite, sustituye o adiciona sonidos.
- » 3: tras varios intentos de leer y releer las sílabas o letras, logra la lectura de la palabra.
- » 4: tras varios intentos de lectura entrecortada lee la palabra correctamente
- » 5: lee silabeando y lo hace de forma correcta pero no lee la palabra en forma fluida al finalizar.
- » 6: lee silabeando en forma fluida y realiza la lectura correcta al final
- » 7: lee en forma fluida

Se realizaron análisis estadísticos no paramétricos aptos para muestras pequeñas.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en el desempeño en las tareas evaluadas muestran que los sujetos con bajo nivel de alfabetización que han comenzado el aprendizaje de la lectura y de la escritura alcanzaron cierto nivel de habilidad en conciencia fonológica así como en la lectura y la escritura de palabras.

Según se muestra en la Tabla 1, el desempeño es superior en la tarea de sonido inicial que en la de segmentación. Asimismo obtienen un porcentaje mayor de escrituras de la palabra estímulo que de lectura.

Tabla 1. Media y Desvío estándar de medidas de Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura de palabras (expresados en porcentajes).

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Sonido Inicial	5,00	10,00	8,4138	1,37626
Segmentación	,00	97,62	68,5717	23,76359
Porcentaje LECTURA	,00	100,00	59,0477	27,09035
Porcentaje ESCRITURA	,00	97,32	69,3601	26,43200

Cabe señalar que el desvío estándar en la tarea de segmentación es mucho más alto proporcionalmente que en la tarea de sonido inicial, hecho que indicaría que aún cuando el aprendizaje de la lectura y de la escritura es reciente, ha incidido en forma similar sobre el desarrollo de la sensibilidad fonológica o habilidades fonológicas básicas y más simples pero en forma diferenciada sobre la habilidad más compleja de operar con los sonidos para deslindarlos. Estas observaciones son coherentes con el desempeño en lectura y escritura que muestra también desvíos estándares altos.

Esta observación indica también que para los jóvenes y adultos la tarea de segmentación es más difícil que la de sonido inicial. En coincidencia con los resultados obtenidos tanto para adultos iletrados (Morais, 1993) como para niños (Signorini & Borzone, 1996), la conciencia fonológica muestra ser un continuo de habilidades de diferente grado de dificultad y no un constructo unitario como se consideraba en los primeros trabajos (Ver revisión en Yopp, 1988)

Asimismo el desempeño es superior en escritura que en lectura, como se observó en los niños (Borzone & Signorini, 1994), hecho que proporciona evidencia empírica sobre

el uso de una estrategia analítica que, si bien es muy importante para la escritura, no es suficiente para la lectura que requiere de un proceso de ensamblaje o síntesis.

En función de estos resultados, podría dividirse al grupo tomando como referencia los valores del desempeño en lectura: Grupo A, valores inferiores al 45%, y Grupo B, valores superiores al 46%. Esta división muestra que el grupo de peor desempeño en lectura es también el que tiene los valores más bajos en escritura y en conciencia fonológica, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Media y Desvío Estándar de medidas de Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura de palabras según Grupos A y B

	GRUPO A		GRUPO B	
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.
Sonido Inicial	7.17	1.39	8.9	0.99
Segmentación	50.50	19.33	76.22	14.50
Porcentaje LECTURA	28.63	14.10	72.09	14.35
Porcentaje ESCRITURA	38.57	26.41	81.34	8.77

Es interesante señalar que en un estudio anterior realizado con niños que estaban finalizando el primer grado (Borzone & Signorini, 1994), también se pudieron delimitar dos grupos, uno de buenos lectores y otro de lectores con dificultades, en los que se encontró la misma relación entre conciencia fonológica y lectura y escritura. Se puede pensar que tanto en adultos como en niños, el desarrollo de las habilidades precursoras de la alfabetización que se adquieran en el hogar o en la escuela, incide en el aprendizaje y podría dar cuenta de las diferencias intergrupales. De hecho son numerosos los trabajos recientes que señalan el papel fundamental que juegan dichas habilidades en el aprendizaje posterior (Durkin, 1966; Whitehurst & Lonigan, 1998; Newman, 2006; Yarden, Rowe, & MacGillivray, 2011).

Por su parte el análisis correlacional da apoyo a las observaciones realizadas con respecto a la relación entre conciencia fonológica y lectura y escritura, en tanto muestra que en el grupo A, de peor desempeño, solo correlacionan las medidas de escritura de palabras y sonido inicial pero en el grupo B ambas medidas de conciencia fonológica correlacionan con lectura y escritura. Estos resultados son coincidentes con los estudios realizados en niños en los que se encontró este tipo de relaciones: el nivel de sensibilidad fonológica que evalúa la tarea de sonido inicial correlaciona y predice el desempeño en escritura en tanto facilita su aprendizaje, mientras que es necesario un nivel mayor de conciencia fonológica para alcanzar un mejor desempeño en lectura. De hecho en ambos grupos el desempeño es superior en escritura que en lectura, como se encontró también niños hablantes de español (Borzone & Signorini, 1994).

Los resultados obtenidos sobre la correlación significativa entre habilidades de lectura y escritura y de conciencia fonológica no son coincidentes con los obtenidos por Villa Carpio Fernández *et al.* (2002) quienes encontraron correlación entre habilidades fonológicas y lectura de pseudo y de no palabras -pero no con lectura de palabras.

Estas diferencias pueden deberse al hecho de que las tareas de elisión de fonemas que utilizaron solo correlacionan con lectura cuando se han alcanzado niveles superiores a los que muestran tener los sujetos de ese estudio, por el contrario, coinciden con los hallazgos de investigaciones realizadas con niños (Signorini, 1999) en las que se encontró una alta correlación significativa entre lectura de pseudopalabras y lectura de palabras. La lectura de pseudopalabras solo puede realizarse a través de una ruta fonológica y la correlación con la lectura de palabras indica que también en este caso se recurre a una estrategia fonológica, hecho que pone en duda la validez del modelo de doble ruta para dar cuenta de la lectura en español.

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre medidas generales de los sujetos (edad, años de escolaridad y años de abandono) y medidas de Conciencia Fonológica, Lectura y Escritura de Palabras según grupos A y B.

		Edad	Años escolaridad	Años de Abandono	Sonido Inicial	Segmentación	LECTURA	ESCRITURA
GRUPO A	Edad	1	-,680	,972(**)	-,100	,262	-,374	-,479
	Años de escolaridad	-,680	1	-,658	,593	,078	,488	,643
	Años de Abandono	,972(**)	-,658	1	-,046	,267	-,369	-,451
	Sonido Inicial	-,100	,593	-,046	1	,546	,682	,760(*)
	Segmentación	,262	,078	,267	,546	1	-,044	,143
	LECTURA	-,374	,488	-,369	,682	-,044	1	,641
	ESCRITURA	-,479	,643	-,451	,760(*)	,143	,641	1
GRUPO B	Edad	1	-,453	,962(**)	,038	-,262	,300	,225
	Años de escolaridad	-,453	1	-,629(**)	,124	,114	,019	-,012
	Años de Abandono	,962(**)	-,629(**)	1	,004	-,254	,223	,175
	Sonido Inicial	,038	,124	,004	1	,645(**)	,489(*)	,705(**)
	Segmentación	-,262	,114	-,254	,645(**)	1	,559(*)	,567(*)
	LECTURA	,300	,019	,223	,489(*)	,559(*)	1	,844(**)
	ESCRITURA	,225	-,012	,175	,705(**)	,567(*)	,844(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por otra parte, como se observa en la Tabla 3, no se encontró correlación entre los años de escolaridad y los años transcurridos desde el abandono del sistema por un lado y las medidas de habilidades de conciencia fonológica y las medidas de lectura y escritura de palabras por otro.

Resulta interesante destacar que los años de escolaridad en la infancia no parecen dar cuenta de las habilidades adquiridas posteriormente, observación que podría estar indicando o que no aprendieron en la escuela o que ese aprendizaje no los habilitó para mantener el uso de la escritura. Estos resultados reflejarían el doble fracaso que sufren los grupos en situación de pobreza (Borzzone & Rosemberg, 1999)

Una revisión en profundidad de la incidencia de los años de escolaridad en relación con el desempeño muestra, si atendemos a ciertos casos, que un sujeto puede haber cursado un solo año y tener el mejor desempeño en todas las tareas, como ocurre en el caso de Blanca, una mujer de 54 años que solo cursó 1 año de primaria en la infancia, versus Antonio, un joven de 21 años, con el peor desempeño del grupo que cursó 5 años de la escuela primaria.

Cuando se contrastan estos datos con los que estos sujetos han contando en las entrevistas, se identifica en el caso de B su participación, debido a su trabajo, en situaciones no formales de alfabetización y en el caso de A, su asistencia a una escuela rural.

Discusión General

Vistos en su conjunto, los resultados del presente trabajo muestran que el patrón de aprendizaje de la lectura y de la escritura en jóvenes y adultos que están comenzando a alfabetizarse es similar al de los niños en los que hay un predominio temprano de estrategias fonológicas. En efecto, en ambos grupos etarios el desempeño en escritura es superior al de lectura, y el autodictado en la escritura y el silabeo en lectura reflejan el

uso de estrategias de decodificación, de conversión fonema-grafema y grafema-fonema, características de una estrategia fonológica. Si el patrón de aprendizaje es el mismo que en los niños, es esperable que las habilidades de sensibilidad fonológica manifestadas en la identificación de rimas y sonidos iniciales de palabras faciliten el aprendizaje de los adultos mientras que las habilidades de segmentación se desarrollen en interacción con el aprendizaje (Borzone & Signorini, 2002) y las de elisión resulten del avance en el dominio de la lectura y de la escritura, como otros autores han encontrado (Vernon & Ferreiro, 1999).

Como ya han señalado Borzone & Signorini (1994), las características fonológicas, fonéticas y ortográficas del español sesgan el aprendizaje hacia el uso de dichas estrategias, sesgo que parece operar también en jóvenes y adultos iletrados.

La reducida cantidad de vocales del sistema español presentan áreas acústicas bien diferenciadas (Guirao & Borzone, 1975), y por lo tanto son fácilmente identificadas aún en forma aislada (Borzone, 1979) contrariamente a lo que sucede en inglés (Verbrugge, Strange, Shankweiler & Edman, 1976) lengua en la que no solo el número es superior sino que las vocales no guardan una relación unívoca con las grafías, como sí ocurre en español.

Otro aspecto relevante de la estructura fonológica del español y que da cuenta en parte del sesgo identificado, es la frecuencia del tipo silábico CV (55,94%), estructura que facilita deslindar la consonante de la vocal y, por lo tanto, el desarrollo de habilidades metafonológicas con respecto a la ortografía, se encuentra, dentro del continuo opaco-transparente, muy cerca del rango de transparencia por la cantidad de relaciones unívocas sonido-grafía que posee.

En lenguas como el turco (Oney & Durgunoglu, 1997), el italiano (Cossu, Gugliotta & Marshall, 1995) y el finlandés (Müller & Brady, 2001) que comparten las características fonéticas y ortográficas del español, se ha identificado también el predominio de estrategias fonológicas.

Los resultados obtenidos en el presente estudio tiene importantes implicancias pedagógicas en tanto indican que, al ser el proceso de aprendizaje similar en niños y jóvenes y adultos iletrados, las propuestas de alfabetización, como la elaborada por Borzone *et al.*, (2011) en las que se articula un método analítico con uno global en el marco de una perspectiva intercultural, pueden ser también una vía efectiva para abordar la problemática del analfabetismo y contribuir a superarlo. Cabe señalar que esta propuesta, elaborada como programa de alfabetización temprana para niños de entre 3 y 10 años, focaliza en todo este rango de edad en la comprensión y producción textual, en la oralidad en los niños más pequeños y en la oralidad y en la escritura en los mayores.

El hecho de que los niños de 5 años provenientes de sectores urbano marginados hayan aprendido a leer y a escribir a edad temprana, y superasen en comprensión de textos a niños de NSE medio-alto, cuando participaron de una experiencia de intervención con esta propuesta (Borzone, 1997), parece indicar que las causas del fracaso de la población en estudio no puede deberse sólo a su situación de pobreza. La pobreza, como señalan los participantes de este estudio, los llevó al abandono del sistema pero no puede dar cuenta de las dificultades. Algunos entrevistados nos decían: *...”Hice primer grado nomás, pero no pude terminar, empecé a trabajar de chica...”* (Patricia, 53 años); *“Y después, ya no pude ir La vida en el campo es muy complicada() Y no había plata, la pobreza .Y tenés que salir a laburar muy de chico para comer...”* (Mariano, 46 años).

En conclusión, se considera que las causas del fracaso de los que concurrieron algunos años a la escuela en su infancia pero no aprendieron a leer ni a escribir deben buscarse

en factores pedagógicos y no pueden ser atribuidas a déficit de ningún tipo por la situación de pobreza. Algunos entrevistados nos daban algunas pistas diciendo: *“Sí, fui unos años, pero pasaba y pasaba. No sabía leer ni escribir, pero ellos me pasaban. Llegué hasta quinto...”* (Adelaida, 26 años); *“Habré ido como mucho tres años, pero no aprendí a leer eso es lo peor que me pudo haber pasado...”* (Mariano, 46 años)

Bibliografía

- » Adrián, J.A., Alegría, J. & Morais, J. (1995). Metaphonological Habilities of Sapanish Illiterate Adults. *International Journal of Psychology*, 30 (3), 329-353.
- » Ardila, A., Bertolucci, P.H., Braga, L.W., Castro-Caldas, A., Judd, T., Kosmidis, M.H., Matute, E., Nitrini, R., Ostrosky-Solis, F & Rosselli, M. (2010). Illiteracy: the neuropsychology of cognition without reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25, 689-712.
- » Ball, E.W. & B. Blachman. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. *Reading Research Quarterly*, 24, 49 - 66.
- » Berninger, V.(2001). Understanding the lexia in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 51, 23-48.
- » Borzone de Manrique, A.M. & Gramigna, S.(1983). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y de primer grado, *Lectura y Vida*, 5, 1,4-14.
- » Borzone de Manrique, A.M., Rosemberg, C.R., Diuk, B., Silvestri, A. & Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Borzone, A.M. & Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el Aula*, 5, 29-48.
- » Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C.(1999). El fracaso escolar: el caso de las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*, 26, 29-46.
- » Borzone de Manrique, A.M. & Signorini, A. (1994). Phonological awareness and reading and spelling abilities in spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- » Borzone de Manrique, A.M. (1997). Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: diferencias socio-culturales. Tesis doctoral.
- » Bozone de Manrique, A.M. (1979). On the recognition of isolated Spanish vowels. In: H. Hollien & P. Hollien (Eds.). *Current issues in the phonetic sciences. Proceedings of the IPS-77 Congress*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- » Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection. *Nature*, 30, 419-421.
- » Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.). *Strategies in information processing*. London: Academic Press.
- » Cossu, G., Gugliotta, M. & Marshall, J.C. (1995). Acquisition of reading and written spelling in a transparent orthography: Two non parallel processes? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 9-22.
- » Defior, S. & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and Writing acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6 (3), 299-320.
- » Diuk, B. & Borzone, A.M. (2006). Las estrategias tempranas de escritura de palabras. Análisis del patrón de aprendizaje en niños de diferente sector social

de procedencia. *Revista Irice*, 19, 19-37.

- » Durkin, D. (1966). *Children who read early*. Nueva York : Teachers College Press.
- » Ehri, L. (1989). Development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 356-365.
- » Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- » Guirao, M. & Borzone de Manrique, A.M. (1975). Identification of Argentine Spanish vowels. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 , 17-25.
- » Goswami, U., Gombert, J. E. & Fraca de Barrera, L. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- » Greenberg, D., Ehri, L.C. & Perin, D. (2002). Do Adult Literacy Students Make the Same Word-Reading and Spelling Errors as Children Matched for Word-Reading Age? *Scientific Studies of Reading*, 6 (3), 221-243
- » Greenberg, D., Ehri, L.C. & Perin, D. (1997). Are Word-Reading Processes the Same or Different in Adult Literacy Students and Third-Fifth Graders Matched for Reading Level? *Journal of Educational Psychology*, 89 (2), 262-275.
- » Kozol J. (1990). *Analfabetos USA*. Barcelona, España, El Roure.
- » Lundberg, I. (1987). Are letters necessary for the development of phonemic awareness? *Cahiers of Psychologie Cognitive*. Vol 7(5), 472-475.
- » Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. & Carte B. (1974) Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*. 18. 201-212.
- » Morais, J. (1993). Phonemic awareness, language and literacy. In: R.M. Joshi & C.K. Leong (Eds.). *Reading disabilities: diagnosis and component processes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- » Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- » Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 7, 4, 323-331.
- » Müller, K. & Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.
- » Newman, S. (2006). The Knowledge Gap: Implications for Early Education. En D.K. Dickinson & S. Newman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*, Volume 2. New York: The Guilford Press.
- » Oney, B. & Durgunoglu, A.Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonological transparent orthographic. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.
- » Perfetti, Ch. (1985) *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- » Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- » Sánchez, V., Borzone, A. M. & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psicológica*. Universidad Javeriana (Colombia) 6 (3), 559-569.

- » Sautú, R. (1992). Teoría y medición del estatus ocupacional. Escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. Cuadernos del Instituto de Investigaciones. Facultad de Ciencias Sociales. U.B.A.
- » Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- » Shaywitz, S. (1996). Dyslexia. A new model of this reading disorder emphasizes defects in the language-processing rather than the visual system. It explains why some very smart people have trouble learning to read. *Scientific American*.
- » Signorini, A. & Borzone, A.M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20(1), 5-30.
- » Signorini, A. & Piacente, T. (2001). Adquisición de la lectura en español: Las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista Irice*, 15, 5- 29.
- » Signorini, A. (1999). El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: El papel ineludible de los procesos fonológicos. *Lenguas Modernas*, 26, 9-30.
- » Signorini, A. (1997). Word reading in Spanish: A comparison between skilled and less skilled beginning readers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 319-344.
- » Signorini, A. & Borzone, A. M. (1996) Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, 23, 71-93.
- » Sirvent, M.T. & Topasso, P. (2007). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- » Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. & Lomagno, C. (2007). *Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y movimientos sociales emergentes. Propuestas en relación con la formación en Ciencias de la Educación*. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- » Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading reading: Scientific foundations and new frontiers*. Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- » UNESCO / Santiago (2004) Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003. Santiago de Chile.
- » Verbrugge, R.R., Strange, W., Shankweiler, D. P., & Edman, T. R. (1976). What information enables a listener to map a talker's vowel space? *Journal of the Acoustical Society of America*, 60, 198-212.
- » Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review* 69, 4, 395-415.
- » Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.
- » Villa Carpio Fernández, M.; Defior Citoler, S. & Justicia Justicia, F. (2002). Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 6 (6), 8, 1138-1663.
- » Villa Carpio Fernández, M.V. & Justicia Justicia, F. (2000). Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neoelectores. *Anales de psicología*, 16 (1), 33-40.

- » Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- » Yarden, D. B., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (2011). Emergent Literacy: A Matter (Polyphony) of Perspectives. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje & P.P. Afflerbaj (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Volumen III, pp. 425-454). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- » Yopp, H.K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

María Elena Benítez

Licenciada en Ciencias de la Educación - Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria Doctoral CIIPME – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Pte. Perón 2158 – CABA.

Ana María Borzone

Doctora en Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Investigadora Principal (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Coordina desde hace más de 20 años un equipo de investigación cuyo foco de estudio está puesta en la problemática del fracaso escolar atendiendo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura en español y a los desarrollos lingüísticos y cognitivos asociados a dichos procesos. Docente de Seminarios de Posgrado (Universidad de Córdoba y Universidad de Buenos Aires - Cátedra UNESCO)

