

PREDICCIÓN DE LAS HABILIDADES LECTORAS EN ESCOLARES EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ALFABETIZACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA EM ESCOLARES EM ANOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PREDICTIVE READING SKILLS IN SCHOOLCHILDREN IN THE EARLY YEARS OF LITERACY IN TIMES OF PANDEMIC

Mariana Garrido SANTANA¹
Simone Aparecida CAPELLINI²
Giseli Donadon GERMANO³

RESUMEN: El objetivo fue caracterizar y comparar las habilidades lectoras predictivas de los estudiantes de 1° y 2° año de la Enseñanza Básica I en tiempos de pandemia. Esta es una investigación cuantitativa. Cuarenta estudiantes de 6 a 7 años participaron de este estudio, divididos en grupos (IG: 20 estudiantes de 1er y 2do año) y GII (20 estudiantes, emparejados con GI en relación con el año escolar y la edad cronológica). Los estudiantes fueron sometidos al Protocolo de Identificación Temprana de Problemas de Lectura. Los resultados indicaron una diferencia para la mayoría de las pruebas, excepto la memoria de trabajo fonológica, la lectura silenciosa y la comprensión auditiva de oraciones de imágenes, antes y durante la pandemia. Los escolares durante la Pandemia tuvieron dificultades con las habilidades lectoras predictivas, por no experimentar contenidos didácticos para la adquisición lectora.

PALABRAS CLAVE: Pandemias. Aprendizaje. Evaluación educacional.

RESUMO: O objetivo foi caracterizar e comparar as habilidades preditoras de leitura de escolares do 1° e 2° ano do Ensino fundamental I em tempos de pandemia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa. Participaram deste estudo 40 escolares na faixa etária de 6 a 7 anos de idade, divididos em grupos (GI: 20 escolares do 1° e 2° ano) e GII (20 escolares, pareados com GI em relação a ano escolar e idade cronológica). Os escolares foram submetidos ao Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura. Os resultados indicaram diferença para a maioria das provas, exceto memória operacional fonológica, Leitura Silenciosa e Compreensão Auditiva de sentenças a partir de Figuras, antes e durante a Pandemia. Os escolares tiveram durante a pandemia dificuldades para as habilidades preditoras de leitura, devido a não vivenciarem os conteúdos didáticos para a aquisição da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Aprendizagem. Avaliação educacional.

¹ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Estudiante del Programa de Posgrado en Logopedia. Grado en Pedagogía (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7501-9190>. E-mail: mariana.garrido.p@hotmail.com

² Universidad Estatal Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Profesora titular del Departamento de Logopedia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8171-5603>. E-mail: sacap@uol.com.br

³ Universidad Estatal Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Profesor del Departamento de Educación y Desarrollo Humano. Postdoctorado en Logopedia (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3721-9263>. E-mail: giseliger@yahoo.com.br

ABSTRACT: *The aim was to characterize and compare the predictive reading skills of students in the 1st and 2nd year of Elementary School I in times of a pandemic. A total of 40 schoolchildren aged between 6 and 7 years old participated in this study, divided into groups (GI: 20 schoolchildren in the 1st and 2nd year, evaluated during the Pandemic) and GII (20 schoolchildren, paired with GI in relation to school year and age chronological analysis, taken from the Database, evaluated before the pandemic). The students were submitted to the Protocol for Early Identification of Reading Problems. The results indicated a difference for most tests, except phonological working memory, Silent Reading and Listening Comprehension of sentences from Pictures, before and during the Pandemic. Schoolchildren during the Pandemic had difficulties with predictive reading skills, due to not experiencing didactic content for reading acquisition.*

KEYWORDS: *Pandemics. Learning. Educational measurement.*

Introducción

A principios de marzo de 2020, con la pandemia del COVID-19, se decretó la suspensión de las clases presenciales, sustituyéndolas por educación remota (SAMPAIO, 2020). Para Batista y Martins (2021), muchos fueron los desafíos que enfrentó la necesidad de educación remota de emergencia. Los autores plantearon preguntas relacionadas a las limitaciones en el proceso de enseñanza, en vista de las nuevas configuraciones en el ambiente familiar con respecto al estudio en el hogar. También aclararon lo complejo y difícil que era contemplar el currículo escolar durante las clases presenciales y ajustar dichos contenidos al entorno familiar.

Por lo tanto, en vista de un contexto desafiante, se destaca la necesidad de identificar a los estudiantes en riesgo de problemas de aprendizaje. Estudios (DE JONG; VAN DER LEIJ, 1999; DE JONG; OLSON, 2004; ALEMÁN; CÉSAR; CAPELLINI, 2017) informó que la capacidad metafonológica, la memoria de trabajo fonológica y la nomenclatura automática rápida corresponden a mecanismos fonológicos centrales para la adquisición de lectura y escritura, siendo importantes predictores del rendimiento de lectura posterior. Además de estos indicadores, Hulme y Snowling (2014) también destacaron la importancia de que los estudiantes tengan conocimiento de las letras del alfabeto, porque el conocimiento del nombre de la letra está en la intersección entre el lenguaje hablado y la escritura, debido al hecho de que las letras son representaciones escritas de fonemas o combinaciones de fonemas. Por lo tanto, en conjunto, los estudiantes en riesgo de problemas de aprendizaje presentan fallas en el dominio de estas habilidades (GERMANO; CÉSAR; CAPELLINI, 2017).

Estos indicadores de rendimiento se basaron en el acto de leer. Aprender a leer implica una reflexión deliberada del habla, promoviendo la conciencia metalingüística (BRADLEY;

BRYANT, 1983; HAYES; SLATER, 2008; MARIE; KODAMA, 2016); es una tarea de alta complejidad, que requiere integración visual, información ortográfica, fonológica y semántica (COLTHEART *et al.*, 2001).

Con base en lo anterior, la hipótesis de este estudio se basa en el hecho de que los estudiantes que experimentaron el período de aislamiento social y académico impuesto por la pandemia de COVID-19 presentan habilidades predictoras para el desarrollo de la lectura rezagada, cuando se comparan con el rendimiento escolar en estas habilidades de los estudiantes que asistieron a la enseñanza presencial antes del período de pandemia.

Por lo tanto, este estudio tuvo como objetivo caracterizar y comparar las habilidades predictoras de lectura de los estudiantes de 1º y 2º grado de primaria I, que asistieron a la enseñanza presencial y remota debido al período de la pandemia de covid-19.

Materiales y método

Esta es una investigación observacional transversal y cuantitativa. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Universidad del Estado de São Paulo (FFC/UNESP), en Marília, SP, bajo el número de protocolo 4.862.668.

Cuarenta estudiantes de 6 a 7 años, de ambos sexos, de la red municipal de Marília-SP participaron de este estudio. Los estudiantes se dividieron en dos grupos:

- Grupo I (GI): compuesto por 20 estudiantes de 1º y 2º grado de primaria I que se quejan de dificultades de aprendizaje, siendo 6 mujeres y 14 hombres, con edades comprendidas entre 6 años y 2 meses a 7 años y 8 meses de edad;

- Grupo II (GI): compuesto por 20 estudiantes emparejados con IG en relación con la escolaridad y el grupo de edad.

Como criterio de exclusión, los estudiantes no deben presentar un registro en los registros escolares de la presencia de discapacidades cognitivas, sensoriales y físicas.

Los estudiantes del GII fueron seleccionados en la Base de Datos del Laboratorio de Investigaciones de Desviaciones de Aprendizaje (LIDA), de la Universidad del Estado de São Paulo - "Júlio de Mesquita Filho", Campus Marília - SP, constituida antes de la pandemia de COVID-19 y seleccionados del desempeño "esperado" en más del 50% de las pruebas del Protocolo de Identificación Temprana de Problemas de Lectura - IPPL (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017).

A partir de esta selección de GII, los estudiantes del GI fueron sometidos a la aplicación del Protocolo de Identificación Temprana de Problemas de Lectura - IPPL (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017), en solo una sesión de 45 minutos, individualmente y en persona. El protocolo se aplicó en julio y agosto de 2021.

El Protocolo está compuesto por 13 pruebas, siendo: prueba de conocimiento de las 23 letras del alfabeto; pruebas de habilidades metafonológicas (compuestas por la producción de evidencia y la identificación de la rima; segmentación silábica; producción de palabras a partir del fonema dado; síntesis fonémica; análisis fonémico; identificación inicial del fonema); prueba fonológica de memoria de trabajo; prueba rápida de nomenclatura automática (NAR); prueba de lectura silenciosa; prueba de lectura de palabras y pseudopalabras; y prueba de comprensión auditiva de oraciones de figuras. Las pruebas se realizaron después de que aparecen en el protocolo y se interrumpieron después de que el niño presentó cuatro errores consecutivos, luego avanzó a la prueba posterior. Para cada acierto, se asignó el puntaje de "un punto" y para error y / o ausencia de respuestas, se asignó el puntaje de "cero" (0 puntos). Los resultados en cada prueba se clasifican como "bajo atención" y "esperados" según el año escolar, como se describe en el protocolo.

Todos los procedimientos adoptados siguieron las directrices descritas en la Instrucción Normativa Prope No. 01⁴ en relación a la propagación del virus Covid-19, según las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Para realizar el análisis estadístico de los resultados se utilizó el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 25.0, con un nivel de significancia del 5% (0,050). Se realizó una comparación entre los grupos GI e GII para el escalamiento de variables con la aplicación del Test de Mann-Whitney, con el fin de verificar posibles diferencias entre los dos grupos estudiados, para las variables de interés. Para las variables categóricas, la prueba categórica fue Qui-cuadrado y, cuando sea necesario, la prueba exacta de Fisher, con el fin de verificar posibles diferencias entre los dos grupos estudiados para las variables de interés.

Resultados

La Tabla 1 presenta la comparación entre los grupos GI y GII, a partir de la prueba de Mann-Whitney para las variables de interés.

⁴ Disponible en: <https://www2.unesp.br/portal#!/covid19/reorganizacao-das-atividades/normativas/>. Acceso: 12 ene. 2022.

Tabla 1 - Media, desviación típica y valor p en la comparación entre los grupos GI y GII

Variable	Grupo	Media	Desviación típica	Valor de p
CA	GI	21,95	1,5	0,001*
	GII	13,95	9,19	
PR	GI	6,55	5,84	< 0,001*
	GII	1,4	3,09	
IR	GI	12,8	5,44	< 0,001*
	GII	0,9	4,03	
SS	GI	20	1,59	< 0,001*
	GII	10,25	8,2	
PPf	GI	18,4	4,29	< 0,001*
	GII	6,5	6,19	
SF	GI	4,45	5,65	< 0,001*
	GII	0,1	0,45	
AF	GI	3,35	4,83	< 0,001*
	GII	0	0	
IFI	GI	11,4	7,54	< 0,001*
	GII	0,75	2,9	
MOF	GI	21	2,94	0,169
	GII	19,15	4,48	
LS	GI	8,7	2,3	0,002*
	GII	6,2	2,61	
SPPP	GI	22,35	15,13	< 0,001*
	GII	2,1	6,21	
CAF	GI	18	2	0,143
	GII	17,2	1,96	

Leyenda: CA= Conocimiento del alfabeto; PR= Producción Rima; IR= identificación de Rima; SS= Segmentación silábica; PPF= Producción de palabras a partir del fonema dado; SF= Síntesis fonémica; PA= Análisis fonémico; IFI= Identificación inicial del fonema; MOF= memoria de trabajo fonológica; LS= Lectura silenciosa; LPPP= Lectura de palabras y no de palabras y CAF= comprensión auditiva de oraciones de figuras. *Prueba de Mann-Whitney* (* $p < 0,05$).

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 muestra una diferencia significativa entre los grupos en la mayoría de las pruebas, excepto en la memoria de trabajo fonológica y la comprensión auditiva de oraciones a partir de figuras, sugiriendo que los estudiantes presentaron desempeños similares para estas pruebas, es decir, que no hubo cambios en el rendimiento para estas pruebas antes y durante la pandemia.

La Tabla 2 muestra la comparación entre los grupos GI e GII, a partir de la prueba Chi-cuadrado, y la prueba exacta de Fisher para las variables de interés, con respecto a la clasificación del rendimiento para cada prueba.

Tabla 2 - Frecuencia, percentil y valor p en la comparación entre grupos para la clasificación de desempeño

Variable	Clasificación	GI		GII		Valor p
		Frec.	Perc.	Frec.	Perc.	
CL_CA	Esperado	17	85,00%	5	25,00%	< 0,001*
	Bajo atención	3	15,00%	15	75,00%	
CL_PR	Esperado	11	55,00%	3	15,00%	0,008*
	Bajo atención	9	45,00%	17	85,00%	
CL_IR	Esperado	13	65,00%	1	5,00%	< 0,001*
	Bajo atención	7	35,00%	19	95,00%	
CL_SS	Esperado	18	90,00%	6	30,00%	< 0,001*
	Bajo atención	2	10,00%	14	70,00%	
CL_PPF	Esperado	14	70,00%	1	5,00%	< 0,001*
	Bajo atención	6	30,00%	19	95,00%	
CL_SF	Esperado	12	60,00%	1	5,00%	< 0,001*
	Bajo atención	8	40,00%	19	95,00%	
CL_AF	Esperado	5	25,00%	0	0,00%	0,017*
	Bajo atención	15	75,00%	20	100,00%	
CL_IFI	Esperado	15	75,00%	1	5,00%	< 0,001*
	Bajo atención	5	25,00%	19	95,00%	
CL_MOF	Esperado	16	80,00%	13	65,00%	0,288
	Bajo atención	4	20,00%	7	35,00%	
CL_LS	Esperado	6	30,00%	5	25,00%	0,723
	Bajo atención	14	70,00%	15	75,00%	
CL_SPPP	Esperado	17	85,00%	3	15,00%	< 0,001*
	Bajo atención	3	15,00%	17	85,00%	
CL_CAF	Esperado	13	65,00%	7	35,00%	0,058
	Bajo atención	7	35,00%	13	65,00%	

Leyenda: CL = Clasificación; CA= conocimiento del alfabeto; PR= Producción Rima; IR= identificación de Rima; SS= Segmentación silábica; PPF= Producción de palabras a partir del fonema dado; SF= Síntesis fonémica; PA= Análisis fonémico; IFI= Identificación inicial del fonema; MOF= memoria de trabajo fonológica; LS= Lectura silenciosa; LPPP= Leer palabras y no palabras; CAF= Comprensión auditiva de frases de Figuras. Prueba de Chi-cuadrado (*p<0,05).

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 muestra una diferencia significativa entre las clasificaciones para la mayoría de las pruebas, con la excepción de Memoria de Trabajo Fonológica, Lectura Silenciosa y Comprensión Auditiva de oraciones de Figuras. En relación con las otras pruebas, los estudiantes de GII (durante la pandemia) presentaron una clasificación "bajo atención" en comparación con la "esperada" de los estudiantes de GI, lo que sugiere que las dificultades para las habilidades metafonológicas y de lectura se agravaron en el momento de la pandemia.

Sin embargo, los estudiantes tuvieron un desempeño similar, siendo "esperados" para la prueba de Memoria Operacional Fonológica, sugiriendo que la capacidad de manipular información se conservó, tanto antes como durante la pandemia, indicando la presencia de dificultades de aprendizaje agravadas por la pandemia, y no por posibles déficits intrínsecos.

Para las pruebas de lectura silenciosa y comprensión auditiva de oraciones de Figuras, los estudiantes realizaron "bajo atención", antes y durante la pandemia, sugiriendo que tales habilidades ya estaban en un retraso antes y durante la pandemia, lo que indica que hay una ausencia de formación de léxico de *input* mental para la lectura e información para la comprensión mental.

Cabe destacar que la Prueba Rápida Automática de Nombres no pudo ser analizada estadísticamente, porque los estudiantes del GI no pudieron realizar la prueba, de acuerdo con las instrucciones proporcionadas en el Protocolo. Se observaron errores en la denominación de las figuras y la secuencialización de los estímulos.

Discusión

Los resultados de este estudio sugirieron que durante la pandemia, estos estudiantes de GI tuvieron dificultades para las habilidades de lectura predictora, recibiendo una clasificación "bajo atención" para las pruebas de Conocimiento del Alfabeto, habilidades metafonológicas (Producción Rima; Identificación Rima; Segmentación Silábica; Producción de palabras a partir del fonema dado; Síntesis fonémica; Análisis fonémico; Identificación inicial de fonemas) y lectura (lectura silenciosa; Leer palabras y no palabras). Sin embargo, estas dificultades no se observaron en los estudiantes del GII, del mismo año escolar, antes de la pandemia.

Por lo tanto, los hallazgos sugirieron que los estudiantes de 1er y 2do año que experimentaron educación remota durante la pandemia no desarrollaron habilidades metafonológicas, que se describieron como predictores para la adquisición de la lectura. Tal relación habilidades metafonológicas y rendimiento de lectura ya ha sido descrita en la literatura (CHARD; DICKSON, 1999; ALEMÁN; CAPELLINI, 2016; GOMBERT, 1992), revelando que hay un desarrollo progresivo en la adquisición de estas habilidades metafonológicas, a medida que avanzan los años escolares.

Chard y Dickson (1999) reportaron un *continuo en* el desarrollo de habilidades metafonológicas, comenzando desde actividades menos complejas (por ejemplo, identificación de rimas, segmentación de sílabas) hasta las más complejas (por ejemplo, manipulación y

percepción fonémica). Los autores señalan que la percepción fonémica ocurre en último lugar, ya que se relaciona con el conocimiento del alfabeto, es decir, depende del aprendizaje académico.

Estos hallazgos permiten reflexionar sobre el momento de la pandemia y su relación con lo esperado descrito por la Base Nacional Común de Currículo (BNCC) (BRASIL, 2018). Los estudiantes de este estudio no presentaron dominio de las habilidades iniciales de alfabetización, como el conocimiento del alfabeto y la percepción de sílabas y fonemas. Según el BNCC (BRASIL, 2018), es necesario desarrollar el conocimiento de las relaciones fonográficas, y puede durar los dos primeros años de la Enseñanza I. Sin embargo, cabe destacar que tales dificultades con el fonema y las relaciones fonográficas no son exclusivas de los escolares de GI que han experimentado la educación remota. Estudios nacionales (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017; ALEMÁN; CAPELLINI, 2016) reveló que la falta de enseñanza sistemática del mecanismo de conversión letra-sonido es una de las dificultades de los escolares brasileños en los primeros años de alfabetización.

Sin embargo, este hallazgo es contrario a lo indicado por el BNCC (BRASIL, 2018), que enfatiza la necesidad de conocimiento del alfabeto y sus relaciones directas e indirectas del mecanismo de conversión letra-sonido, que es un aprendizaje que debe ser continuo hasta el 3er año de la Enseñanza Primaria I.

Además, los escolares de la GI presentaron alteraciones en la percepción de sílabas y fonemas, que pueden ser aclaradas por el hecho de que habilidades menos complejas, como la identificación y aliteración de rimas, no son enfatizadas en las actividades académicas en la fase inicial de alfabetización, sugiriendo falta de experiencia instruccional, corroborando estudios que indicaron la falta de prácticas pedagógicas dirigidas a la enseñanza de estas habilidades en situaciones de aula (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017; GERMANO; CAPELLINI, 2016).

Oel aspecto más importante de los resultados se refiere al hecho de que los estudiantes de IG y GII presentaron rendimientos similares ("esperados") con respecto a la memoria de trabajo fonológica y "bajo atención" para la lectura silenciosa y la comprensión auditiva de oraciones de figuras; Los estudiantes actuaron "bajo atención" antes y durante la pandemia.

Junto con las habilidades metafonológicas, la memoria operacional fonológica (MOF) juega un papel fundamental en el desarrollo de la lectura, ya que es responsable de almacenar temporalmente la información sonora. El MOF tiene capacidad limitada y temporal y soporta los códigos fonológicos de la información verbal, mientras realiza las tareas de procesamiento de la información (BADDELEY, 2011). El autor destacó que la memoria operacional se forma

a través de diferentes relaciones con el conocimiento a adquirir. Cuando tal relación es constante, lo que experimentamos se almacena en nuestra memoria a largo plazo.

Esta memoria será la primera en ser accedida, y será escaneada para identificar si la información en cuestión es nueva o no, si ya forma parte del conocimiento del individuo. Al leer, hay una verificación de la palabra en el léxico ortográfico mental, para el posterior establecimiento de la relación grafema-fonema (COLTHEART *et al.*, 2001). Si la información forma parte de la memoria a largo plazo, su acceso será rápido e incluso automatizado, pero si no la tenemos, esta información necesitará ser sostenida hasta que se complete la operación necesaria (BADDELEY, 2011).

Por lo tanto, los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes de GI no fueron capaces de experimentar suficientemente la información para la formación de la memoria a largo plazo, observada tanto por la falla en la realización de la prueba de nomenclatura rápida, como debido a las fallas en las pruebas de lectura silenciosa y comprensión auditiva de oraciones de figuras.

Las medidas de lectura silenciosa a menudo incluyen un componente de decisión, como la categorización semántica, la verificación de oraciones o la decisión léxica. Además, el objetivo principal de la lectura silenciosa es comprender y asimilar el significado del texto, que se basa en la decodificación grafema-semántica en la ruta léxica, independientemente de la adquisición del código fonético específico de la lectura oral (VAN DEN BOER; VAN BERGEN; DE JONG, 2014; ZHAO *et al.*, 2017).

Montgomery (1995) también argumentó que la comprensión de las oraciones requiere que la información previa se almacene temporalmente mientras se procesa la nueva información recibida. Clark y Clark (1977) propusieron que la memoria fonológica es fundamental para la comprensión porque los oyentes presumiblemente almacenan oraciones enteras en un almacén de entrada fonológica hasta que se hayan completado todos los análisis semánticos y sintácticos.

A partir de esta mañana, podemos inferir que la pandemia dura, los estudiantes no experimentaron los contenidos didácticos mínimos para la adquisición de grafema-fonema y relaciones lectoras. Sin embargo, destacamos que esta falta de experiencia ya se produjo antes de la pandemia. Con la falta de experiencia de contenidos enfocados en la alfabetización, los estudiantes no pudieron formar y retener eficientemente dichos contenidos en la memoria a largo plazo, como se observa a partir de la aplicación del protocolo. Se enfatiza que estos hallazgos responden a las quejas mencionadas por los profesores de los estudiantes, como las dificultades en el reconocimiento de las letras del alfabeto. Por lo tanto, los estudiantes no pudieron realizar actividades simples, como la recuperación de una palabra en su léxico mental,

incluso presentando el MOF preservado, en comparación con los escolares del mismo año escolar, antes de la pandemia.

La relación entre experiencia y lectura es destacada por Buzetti y Capellini (2020). Los autores informan que cuando la información léxica ya está poseída, esto también facilitará el uso de la información fonológica en el proceso de decodificación y codificación durante la lectura. El almacenamiento de la información fonológica depende de los recuerdos, impresiones y sensaciones experimentadas. Debido a que es un sistema a corto plazo, para la retención de información, debe presentarse varias veces, por lo que dicha información migrará de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo y será accesible en un momento futuro cuando se reanude la información. Por lo tanto, si el maestro de escuela puede realizar el reconocimiento automático de palabras, es decir, si ya está familiarizado con la palabra presentada, dedicará tiempo a decodificar, dejando su memoria libre para comprender lo que se lee. Este aspecto no fue observado en los estudiantes de GI.

Por lo tanto, podemos sugerir que los estudiantes que experimentaron la pandemia deben caracterizarse como estudiantes en riesgo de problemas de aprendizaje, principalmente debido a la falta de estas experiencias con el código escrito. Fukuda y Capellini (2011) enfatizan la importancia de la instrucción formal para que los estudiantes comprendan la relación letra-sonido, porque este aprendizaje ayuda en la alfabetización, desarrollando habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias para aprender la base alfabética del sistema portugués brasileño.

Consideraciones finales

Este estudio nos permitió concluir que hubo un empeoramiento del desarrollo de las habilidades predictoras de la lectura durante la pandemia de COVID-19 para el conocimiento del alfabeto, las habilidades metafonológicas y de lectura.

Sin embargo, cabe destacar que algunas dificultades no pueden atribuirse exclusivamente al contexto de pandemia, como ya se habían observado anteriormente en estudios nacionales (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017; FUKUDA; CAPELLINI, 2011; ALEMÁN; CAPELLINI, 2016), principalmente las dificultades con la percepción de sonidos y sílabas y las relaciones letra-sonido.

Las repercusiones de la pandemia en el aprendizaje académico de los escolares brasileños siguen siendo invaluable, según (STOLF *et al.*, 2021). Por lo tanto, los profesionales que actúan en el área de la educación deben ser conscientes de la superposición de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, debido a la falta de enseñanza de la enseñanza

de la base alfabética del sistema portugués brasileño, sumado a las dificultades en la relación enseñanza-aprendizaje impuestas por la pandemia. Tales aspectos pueden implicar fallas en la identificación de posibles diagnósticos de problemas de aprendizaje, así como en la comprensión de los parámetros de normalidad para la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS

BADDELEY, A. D. Memória de trabalho. *In*: BADDELEY, A. D.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. (org.). **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BATISTA, F. A.; MARTINS, K. S. B. S. Pandemia e estudantes em casa: Currículo escolar e novas formas de aprendizagem dos estudantes no contexto de Parintins (AM). **Conjecturas**, v. 21, n. 3, p. 142-168, 2021. Disponible en: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/101>. Acceso: 06 feb. 2022.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizando sons e aprendendo a ler-uma conexão causal. **Nature**, v. 301, n. 5899, p. 419-421, fev. 1983. Disponible en: <https://www.nature.com/articles/301419a0>. Acceso: 18 enero 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acceso: 11 feb. 2022.

BUZETTI, M. C.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades preditoras para alfabetização**. 1. ed. Ribeirão Preto: BookToy, 2020.

CAPELLINI, S. A.; CÉSAR, A. B. P. C.; GERMANO, G. D. **Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura - IPPL**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Editora Booktoy, 2017.

CHARD, D. J.; DICKSON, S. V. Consciência Fonológica: Diretrizes Instrucionais e de Avaliação. **Intervention in school and clinic**, v. 34, n. 5, p. 261-270, maio 1999. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105345129903400502>. Acceso: 23 enero 2022.

CLARK, H.; CLARK, E. **Psychology and Language**. New York: Harcourt Brace Jovanovic, 1977.

COLTHEART, M. *et al.* DRC: Um modelo em cascata de rota dupla de reconhecimento visual de palavras e leitura em voz alta. **Psychological review**, v. 108, n. 1, p. 204-256, jan. 2001. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/buy/2001-16162-009>. Acceso: 06 feb. 2022.

DE JONG, P. F.; VAN DER LEIJ, A. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. **Journal of educational psychology**, v. 91, n. 3, p. 450-476, 1999. Disponible en:

<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.91.3.450>. Acesso: 06 Feb. 2022.

DE JONG, P. F.; OLSON, R. K. Early predictors of letter knowledge. **Journal of experimental child psychology**, v. 88, n. 3, p. 254-273, jul. 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096504000517?via%3Dihub>. Acesso: 06 feb. 2022.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia. **Revista Cefac**, v. 13, n. 2, p. 227-235, mar./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/fyJKMBHbpv6jCvSNbTNYHYv/?lang=pt>. Acesso: 06 feb. 2022.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Protocolo de avaliação das habilidades metafonológicas**. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Editora Booktoy, 2016.

GERMANO, G. D.; CÉSAR, A. B. P. C.; CAPELLINI, S. A. Protocolo de Triagem para identificação precoce de Crianças Brasileiras em risco de dislexia. **Frontiers in Psychology**, v. 8, p. 1-13, out. 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01763/full>. Acesso: 06 feb. 2022.

GOMBERT, J. E. **Desenvolvimento metalingüístico**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

HAYES, R. A.; SLATER, A. Three-month-olds' detection of alliteration in syllables. **Infant Behavior and Development**, v. 31, n. 1, p. 153-156, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0163638307000847?via%3Dihub>. Acesso: 12 dic. 2022.

HULME, C.; SNOWLING, M. J. A interface entre linguagem falada e escrita: Transtornos do desenvolvimento. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 369, n. 1634, p. 1-8, jan. 2014. Disponível em: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2012.0395>. Acesso: 13 feb. 2022.

MENDONÇA, O. S.; KODAMA, K. M. R. O. Alfabetização: Por que a criança não aprende a ler e escrever? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9202>. Acesso: 7 feb. 2022.

MONTGOMERY, J. W. Sentence comprehension in children with specific language impairment: The role of phonological working memory. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 38, n. 1, p. 18-25, fev. 1995. Disponível em: <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/jshr.3801.18>. Acesso: 06 feb. 2022.

SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 7, p. 1-16, maio 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4430>. Acesso: 06 feb. 2022.

STOLF, M. T. *et al.* Performance of early literacy students in cognitive-linguistic skills during the pandemic. **Journal of Human Growth and Development**, v. 31, n. 3, p. 484-490, dez. 2021. Disponible en: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/jhgd/article/view/12668>. Acceso: 26 sept. 2022.

VAN DEN BOER, M.; VAN BERGEN, E.; DE JONG, P. F. Underlying skills of oral and silent reading. **Journal of experimental child psychology**, v. 128, p. 138-151, dez. 2014. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096514001489>. Acceso: 21 enero 2022.

ZHAO, J. *et al.* Underlying skills of oral and silent reading fluency in Chinese: Perspective of visual rapid processing. **Frontiers in Psychology**, v. 7, p. 2082, jan. 2017. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.02082/full>. Acceso: 03 feb. 2022.

Cómo hacer referencia a este artículo

SANTANA, M. G.; CAPELLINI, S. M.; GERMANO, G. D. Predicción de las habilidades lectoras en escolares en los años iniciales de la alfabetización en tiempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2515-2527, oct./dic. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16233>

Presentado en: 07/02/2022

Revisiones requeridas en: 29/07/2022

Aprobado en: 18/09/2022

Publicado en: 30/12/2022

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

