

Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura

Marina Ferroni

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Virginia Jaichenco

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Resumen

La comprensión lectora resulta crucial para el desarrollo infantil. Sin embargo, en contextos de pobreza existe un alto porcentaje de niños con muy bajo desempeño en dicha habilidad. El presente trabajo analiza la relación entre el nivel lector, las habilidades de comprensión de lenguaje oral y de comprensión de textos escritos en niños que crecen en contextos de pobreza en el marco de la visión simple de la lectura. Para ello, 59 niños de quinto grado fueron divididos en dos grupos: niños con velocidad de lectura típica y niños con escasa velocidad de lectura. También se evaluaron las habilidades de comprensión lectora, comprensión de lenguaje oral, vocabulario y procesamiento morfosintáctico de ambos grupos. Los resultados señalaron que fueron las habilidades lectoras y de procesamiento sintáctico oral las que explican las diferencias en comprensión lectora. Los datos obtenidos alertan sobre la importancia de analizar las variables que impactan en la comprensión de textos escritos en poblaciones que no son las mayoritariamente descriptas en la bibliografía sobre el tema.

Palabras clave: visión simple de la lectura; procesamiento de lenguaje oral; lectura; comprensión lectora.

Abstract

Reading comprehension in poverty contexts: an analysis from the Simple View of Reading

Reading comprehension is important for child development. However, there are many children growing up in contexts of poverty who do not achieve the expected reading comprehension level. The present study aims to analyze the relation among reading skills, oral language comprehension, and reading comprehension in children who are growing up in contexts of poverty by drawing on the Simple View of Reading framework. To do this, 59 ninth graders were separated into two groups: students with average reading speed and students with lower reading speed. Reading comprehension, oral language comprehension, vocabulary knowledge and morphosyntax processing were evaluated. Results show that reading skills and syntax processing explain differences in reading comprehension. These findings warn about the importance of analyzing the variables that affect reading comprehension in populations that are not the majority described.

Key words: simple vision of reading; oral language processing; reading; reading comprehension.

Résumé

Compréhension de lecture en contexte de pauvreté : une analyse de la vision simple de la lecture

226 La compréhension de lecture devient cruciale pour le développement de l'enfant. Cependant, dans un contexte de pauvreté, il y a des enfants ayant un très bas niveau de performance en ce qui concerne cette capacité. Cette recherche analyse le rapport entre le niveau lecteur, les compétences de compréhension du langage oral et de compréhension de textes écrits chez des enfants qui grandissent dans un contexte de pauvreté, dans le cadre de la vision simple de la lecture. Pour ce faire, 59 enfants de CM2 ont été divisés en deux groupes : celui des enfants ayant une vitesse de lecture habituelle et celui des enfants ayant une vitesse de lecture faible. L'on a évalué également les habiletés de compréhension de lecture, de compréhension du langage oral, le vocabulaire et le traitement morfo-syntaxique des deux groupes. Les résultats ont révélé que les habiletés de lecture et de traitement syntaxique oral expliquent les différences au niveau de la compréhension de lecture. En outre, les résultats avertissent sur l'importance d'analyser les variables qui influent sur la compréhension des textes écrits auprès des populations qui ne sont pas celles décrites majoritairement dans la bibliographie sur le sujet.

Mots-clés : vision simple de la lecture ; traitement du langage oral ; lecture ; compréhension en lecture.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Ferroni, M., & Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. doi: 10.25100/lenguaje.v48i2.8610

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora, es decir, la habilidad de los sujetos para construir la representación mental del significado de un texto escrito (Ouellette y Beers, 2010; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005; Van den Broek, 1994), resulta fundamental en la vida escolar de los niños, ya que constituye el principal mecanismo mediante el cual se incorporan nuevos conocimientos (Defior, Serrano y Marín, 2008).

La *Simple View of Reading* (*Visión Simple de la Lectura* en español, de ahora en más VSL) plantea que el proceso de comprensión lectora se basa en dos habilidades independientes: la comprensión del lenguaje oral y la fluidez lectora. Desde esta perspectiva, se sugiere que muchas de las habilidades que intervienen en la construcción del significado de los textos escritos están vinculadas con la comprensión lingüística, específicamente, con el nivel de vocabulario y con el conocimiento de reglas morfológicas y sintácticas que se desarrollan en la oralidad desde edades muy tempranas (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990). La VSL asume que este tipo de habilidades permiten comprender el lenguaje en cualquier modalidad en que sea presentado y que a estas habilidades generales de comprensión lingüística se le suman habilidades específicas de acceso a la información en cada tipo de soporte en particular. En el caso de la comprensión lectora, el acceso a la información se ve garantizado por el reconocimiento automático y eficaz de las palabras y la entonación apropiada en la lectura (habilidades que muestran la fluidez lectora).

228

Un importante número de trabajos ha arrojado evidencia que da sustento a la VSL (Caravolas et al., 2019; Kim, 2017; Martins y Capellini, 2019; Snow, 2018; Tobia y Bonifacci, 2015). En líneas generales estos trabajos reportan una relación compleja entre las habilidades que contribuyen a la comprensión de textos escritos y la existencia de, por lo menos, tres factores que median dicha relación: la edad o grado escolar de los niños, el nivel de transparencia de la ortografía de la lengua en cuestión y el nivel socioeconómico de las familias de los niños (Gentaz, Sprenger-Charolles y Theurel, 2015; Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel y Colé, 2013).

Respecto del nivel de escolaridad de los niños y el tipo de ortografía, diferentes estudios longitudinales realizados en lenguas de ortografías opacas (como el inglés o el francés) han señalado que en los niveles iniciales (primer a tercer grado aproximadamente) son las habilidades relacionadas con la fluidez lectora las que, en mayor medida, contribuyen a la comprensión de textos escritos. En niveles escolares más avanzados, cuando la mayoría de los niños alcanza cierto grado de fluidez en la lectura, serían las habilidades de comprensión del lenguaje oral las que impactarían con mayor fuerza en la comprensión de textos escritos (Caravolas et al., 2019; Catts, Herrera, Nielsen y Bridges; 2015; Florit y Cain, 2011; Tobia y Bonifacci, 2015).

En efecto, en ortografías opacas como el inglés, en las cuales la relación entre fonología y ortografía es muy inconsistente, los sujetos tienden a necesitar períodos más prolongados para automatizar los procesos básicos de reconocimiento de

palabras (Wimmer, 2006). No resulta sorprendente entonces que en este tipo de ortografías la contribución de la fluidez lectora sea muy importante en los primeros tres o cuatro años de escolaridad. Sin embargo, en ortografías transparentes (finés, alemán, italiano, por ejemplo), en las cuales la relación fonología/ortografía es más regular, los niños alcanzan rápidamente fluidez para leer (Caravolas *et al.*, 2019; Caravolas, Lervåg, Defior, Sedlová-Máľková y Hulme, 2013), razón por la cual el nivel de fluidez lectora tendría un impacto menos duradero (primer y segundo año de la escuela primaria) en la comprensión lectora (Florit y Cain, 2011; Tobia y Bonifacci, 2015).

Como es escaso el número de trabajos realizados en el marco de la VSL en español, una lengua con una ortografía transparente, resulta de interés analizar el grado de contribución de las diferentes habilidades señaladas para la comprensión de textos escritos en niños que aprenden a leer y escribir en esta lengua. Por otro lado, la mayoría de los estudios sobre comprensión lectora en el marco de la VSL ha sido realizada en poblaciones sin carencias materiales graves. Sin embargo, numerosas investigaciones que comparan el desempeño en la lectura de niños de diferentes sectores socioeconómicos han señalado que los niños que crecen en entornos menos favorecidos suelen presentar un menor nivel de desarrollo de las habilidades de lectura que los niños de otros sectores sociales (Gentaz *et al.*, 2013; Gentaz *et al.*, 2015; Urquijo, García y Fernandes, 2015). Estas diferencias se explicaron a partir de factores experienciales como la calidad de las propuestas educativas a las que acceden los niños de sectores desfavorecidos (Snow, Burns, y Griffin, 1998) o a otros factores, como la percepción sobre estos niños que tienen las instituciones educativas a las que asisten (*idea del déficit* o *deficit thinking* en inglés, Valencia, 2010). Dado que se sugiere la existencia de altos niveles de variabilidad intragrupal en el desempeño en la lectura de los niños que crecen en contextos vulnerables (Diuk, Barreyro, Ferroni, Mena y Serrano, 2019; Diuk, Ferroni, Mena y Barreyro, 2017), resultaría de sumo interés analizar el impacto de cada una de las habilidades relacionadas con la comprensión de textos escritos en el marco de la VSL en niños de estos sectores.

Por todo lo dicho anteriormente, el presente trabajo se propone analizar la contribución de la fluidez lectora y las habilidades de comprensión de lenguaje oral en la comprensión lectora de niños que crecen en contextos sociales vulnerados.

METODOLOGÍA

Participantes

Fueron incluidos en el estudio 59 niños (32 varones y 27 mujeres) de quinto grado (edad, $M= 10,6$ años; $D.E. = 5.9$) de una escuela parroquial de un barrio de bajos recursos del conurbano bonaerense. La totalidad de la muestra fue dividida en dos grupos: un grupo de lectores con velocidad de lectura típica (21 sujetos que leían entre 60 y 100 palabras por minuto) y uno de lectores con escasa velocidad de lectura (38 sujetos que leían de 30 a 60 palabras por minuto). Los grupos se formaron a partir

de los resultados obtenidos mediante una prueba estandarizada en la cual se puntuó la precisión y se midió la velocidad en la lectura de palabras (Prolec-R) (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2012).

Antes de comenzar las sesiones de evaluación, las familias de todos los niños firmaron un consentimiento informado expresando su conformidad para que participen en el proyecto de investigación. A su vez, los niños aceptaron participar en forma verbal. En todo el transcurso de las sesiones de trabajo, la evaluadora estuvo atenta a que no se produjera ningún tipo de malestar que justificara la exclusión de algún niño del estudio.

Materiales

Pruebas estandarizadas

Precisión y velocidad en la lectura de palabras: con el fin de medir la precisión y la velocidad en la lectura de palabras se administró la prueba de lectura de palabras Prolec-R (Cuetos, *et al.*, 2012). Esta consta de 40 ítems de diferente longitud y complejidad silábica que se presentaban a los participantes para su lectura en voz alta. Se asignó un punto a cada palabra correctamente decodificada y se tomó el tiempo de lectura para calcular la cantidad de palabras por minuto que lograban leer correctamente los niños.

230 *Vocabulario:* Se administró la prueba de Vocabulario en Imágenes del Test Peabody (Dunn, 1986). En esta prueba, se les mostraba a los niños diferentes láminas, cada una con cuatro ilustraciones que representaban objetos manufacturados, animales, acciones humanas, plantas, entre otras. Los niños debían seleccionar de cada lámina, la ilustración que correspondía a la palabra que le decía la examinadora en cada caso. Se asignó un punto a cada respuesta correcta.

Sintaxis: se administró de manera oral el subtest de estructuras sintácticas del Prolec-SE (Ramos y Cuetos, 2003). En esta prueba, se les mostraba a los niños un dibujo y se leían tres oraciones. Los niños debían decidir cuál oración correspondía al dibujo presentado. La oración blanco iba variando respecto de su estructura sintáctica (activa, pasiva o hendida).

Memoria: la memoria fue evaluada mediante las pruebas de retención de dígitos en orden directo e inverso de la batería WISC III (Wechsler, 1991).

Retención de dígitos en orden directo: se les solicitaba a los niños que escucharan con atención secuencias de números para que las repitieran en el mismo orden en que fueron dichos.

Retención de dígitos en orden inverso: al igual que en la prueba anterior, los niños debían oír con atención una secuencia de números, para luego repetirla en el orden contrario a aquel en el que fueron escuchados.

Pruebas no estandarizadas

Comprensión oral y de textos escritos: se construyó una prueba de comprensión lectora y comprensión oral en la cual los niños debían leer (comprensión lectora) u oír (comprensión oral) un texto narrativo. Para ello, se redactaron dos textos narrativos acordes con la edad escolar de los niños a partir de la adaptación de dos mitos griegos (Aracne la tejedora y el Rey Midas). Estos textos (TEXTOS A y B de aquí en más) eran de aproximadamente 300 palabras cada uno. Luego de leer o escuchar la narración los niños debían responder cuatro preguntas sobre información literal y cuatro preguntas sobre información que los chicos debían inferir del texto. Para la prueba de comprensión lectora, se les daba a los niños el texto para leer y luego debían responder las preguntas de manera escrita. En esta condición, la mitad del grupo leía el TEXTO A y la otra mitad, el TEXTO B. En la condición de comprensión oral, se les leían a los niños los textos y luego ellos debían responder las preguntas de manera escrita. Los textos fueron contrabalanceados para que los niños que hubieran leído el TEXTO A, escucharan el TEXTO B en la condición de comprensión oral y viceversa.

El alfa de Cronbach determinado a partir de las respuestas dadas para el TEXTO A (tanto en la condición oral como en la condición escrita) fue de .76 y para las respuestas dadas al TEXTO B del .83. No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas entre textos en la condición de comprensión escrita ($t(61) = 1.59, p = .201$) ni oral ($t(61) = 1.59, p = .223$).

231

Procedimiento

La prueba de comprensión lectora fue administrada grupalmente en la escuela y en el aula en la cual los niños realizan sus tareas escolares diariamente. El resto de las pruebas fue administrado en dos sesiones individuales de aproximadamente 20 minutos cada una en una sala aislada de la escuela. La toma de datos se llevó a cabo entre los meses de octubre y noviembre, es decir, finalizando el año escolar.

RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables incluidas en el estudio. Asimismo, con el objetivo de analizar la diferencia de desempeño en las tareas evaluadas entre grupos, se realizó un ANOVA de una vía con *grupo* como factor y las demás medidas evaluadas como variables independientes. Los resultados se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de todas las variables evaluadas

	<i>Lectores típicos</i>		<i>Lectores con bajo nivel de velocidad</i>		
	<i>Media</i>	<i>Desvío estándar</i>	<i>Media</i>	<i>Desvío estándar</i>	
Comprensión lectora	67.93	17.60	49.34	22.31	.002*
Realización de inferencias	71.69	26.76	43.42	33.22	.009*
Comprensión de información literal	78.26	22.99	53.94	29.36	.002*
Comprensión oral	78.26	20.37	74.34	19.26	.381
Realización de inferencias	72.82	24.90	71.05	25.01	.690
Comprensión de información literal	83.69	20.79	77.63	22.35	.264
Procesamiento sintáctico	70.47	15.38	61.15	11.57	.036*
Vocabulario	90.72	14.95	85.00	10.07	.187
Lectura de palabras					
Velocidad lectora (pal. X minuto)	72.46	10.20	32.29	12.40	.000*
Precisión lectora	97.09	2.05	90.76	8.84	.000*
Memoria operativa					
Retención de dígitos directo	6.52	1.30	6.18	1.24	.296
Retención de dígitos inverso	5.60	1.43	5.31	.98	.436

232

La comparación de medias señaló la existencia de diferencias significativas entre los grupos de lectores típicos y de bajo nivel de velocidad en la lectura, a favor del primer grupo en las tareas de comprensión lectora, resultando ($F(1, 59) = 10.775, p = .002$) para la medida total de comprensión lectora; ($F(1, 59) = 10.597, p = .002$) para la medida de realización de inferencias durante la lectura y ($F(1, 59) = 9.925, p = .009$) para la medida de comprensión de información literal durante la lectura. Estas diferencias en el desempeño también se encontraron en las pruebas de procesamiento sintáctico ($F(1, 59) = 4.176, p = .046$) y de velocidad ($F(1, 59) = 181.494, p = .000$) y precisión ($F(1, 59) = 13.367, p = .001$) en la lectura de palabras.

En segundo lugar, con el fin de explorar qué habilidades tuvieron mayor incidencia en la medida de comprensión lectora en cada uno de los grupos de niños se calcularon las correlaciones de todas las medidas evaluadas en el grupo de lectores típicos y en lectores con bajo nivel de velocidad. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Correlaciones entre la medida de comprensión lectora y otras habilidades evaluadas en el grupo de lectores típicos (sobre la diagonal) y en lectores con bajo nivel de velocidad (debajo de la diagonal).

	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Comprensión lectora	1	.443**	.037	.488**	.215	.208	.066	.250
2- Comprensión oral	.456**	1	.010	.043	-.082	.313	.038	.197
3- Procesamiento sintácticc	.355*	.420**	1	.096	.050	.009	.099	.118
4- Vocabulario	.354*	.482**	.500**	1	.351	.127	.146	.210
5-Velocidad lectora	.697**	.069	.045	.100	1	.351	.127	.008
6- Precisión lectora	.333*	.059	.026	.058	.489**	1	.303	.361
7- Retención de dígitos directo	.120	.026	.177	.095	.268	.012	1	.554*
8- Retención de dígitos inverso	.276	.249	.279	.102	.040	.076	.109	1

El análisis de las correlaciones señala que en el grupo de lectores típicos la medida de comprensión de textos escritos se asocia con las habilidades de comprensión de lenguaje oral (comprensión de información literal y realización de inferencias y nivel de vocabulario receptivo). En el grupo de lectores con bajo nivel de velocidad, la medida de comprensión lectora, además de relacionarse con las habilidades de comprensión oral, se asocia fuertemente con las medidas de velocidad y precisión en la lectura.

Por último, con el fin de analizar el impacto de las habilidades de procesamiento del lenguaje oral y el nivel lector en la comprensión lectora en la muestra total, se realizaron una serie de regresiones por pasos sucesivos con la medida de comprensión lectora como variable dependiente y las demás medidas evaluadas como variables independientes. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Porcentaje de varianza de los predictores de la medida de comprensión lectora

Predictores	
Velocidad en la lectura	46.6**
Procesamiento sintáctico	13.2*
Comprensión de información literal oral	7.1*
Total R2	66.9

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001.

Los resultados de las regresiones sugieren que, en la muestra total de sujetos, la medida de comprensión en la lectura fue explicada por las habilidades de lectura, de procesamiento sintáctico y de comprensión de información literal.

DISCUSIÓN

El presente estudio se propuso analizar la contribución que hacen la fluidez lectora y las habilidades de comprensión de lenguaje oral a la comprensión de textos escritos en niños hispanohablantes con diferente nivel lector y de nivel socioeconómico bajo. Para ello, se evaluó a un grupo de niños de quinto grado que crecen en contextos socialmente vulnerados, inicialmente mediante pruebas de precisión y velocidad lectora. A partir de la comparación entre los resultados obtenidos y los baremos de lectura (Cuetos *et al.*, 2012) se observó la existencia de dos grupos de diferente nivel lector: un grupo de niños de lectores típicos (21 sujetos que leían entre 60 y 100 palabras por minuto) y un grupo de lectores con bajo nivel de velocidad (38 sujetos que leían de 30 a 60 palabras por minuto). Se evaluó a ambos grupos mediante tareas de comprensión lectora y comprensión oral, pruebas de vocabulario, memoria operativa y procesamiento morfosintáctico.

En primer lugar, el análisis de los datos sugiere que las habilidades de lectura, pero también las de comprensión de lenguaje oral hacen una importante contribución a la comprensión lectora de los sujetos en una lengua de ortografía transparente como el español. En efecto, en concordancia con estudios realizados en el marco de la VSL (Caravolas *et al.*, 2019; Catts *et al.*, 2015; Snow, 2018) los análisis realizados con los datos de la muestra total de sujetos señalan que la medida de comprensión en la lectura fue explicada mayormente por las habilidades lectoras (acceso al léxico y reconocimiento de palabras escritas) y las habilidades de comprensión de lenguaje oral de los niños.

234

Por otra parte, los datos obtenidos muestran la existencia de grupos de niños cuya velocidad y precisión en la lectura de palabras y su nivel de comprensión de textos escritos es significativamente más bajo que el de sus pares. En este grupo, las diferencias en la comprensión textual se produjeron tanto en la comprensión de información literal como en la generación de inferencias durante la lectura. La causa del bajo nivel de comprensión lectora podría ser un mecanismo de reconocimiento de las palabras lento y trabajoso que sobrecargaría el procesamiento cognitivo afectando de forma negativa la construcción de significado del texto a partir de la lectura (Van den Broek, Espin, McMaster y Helder, 2017). En efecto, se entiende que la automaticidad en la lectura permite liberar recursos cognitivos necesarios para llevar a cabo el proceso de comprensión textual (Ferroni, Barreyro, Mena y Diuk, 2018; Rakhlin, Mourgues Cardoso-Martins, Kornev, Grigorenko, 2019; Perfetti y Stafura, 2014).

Por otra parte, el análisis de los resultados señaló que las diferencias presentadas en la comprensión lectora no se vieron replicadas en la comprensión oral ya que, en esta modalidad, ambos grupos tuvieron un nivel de desempeño similar.

Sin embargo, a pesar de que no se registraron diferencias entre grupos para la comprensión oral, se observó que el grupo de lectores típicos obtuvo un desempeño superior en el procesamiento sintáctico oral respecto del grupo con bajo nivel de velocidad lectora.

En este sentido, se entiende que el procesamiento sintáctico permite establecer las relaciones entre los constituyentes de las oraciones y proyectar esta información para obtener el significado de las oraciones tanto en su forma oral como escrita (Brimo, Lund y Sapp, 2018; Simpson, Moreno-Pérez, Rodríguez-Ortiz, Valdés-Coronel y Saldaña, 2020). Esta habilidad les permite a los sujetos poder comprender que dos oraciones con estructura muy distinta (por ejemplo, *El perro que corría por el patio empujó al señor de sombrero/En el patio, el señor que tenía puesto un sombrero fue empujado por el perro*) pueden tener el mismo significado; o que estructuras muy similares pueden tener significados muy distintos (por ejemplo, *El niño que empujó a la niña llevaba una remera verde/El niño al que empujó la niña llevaba una remera verde*).

El hecho de que los niños con un menor nivel de velocidad en la lectura presenten un desempeño más bajo en el procesamiento de información sintáctica oral podría estar indicando que algunas habilidades lingüísticas, especialmente las relacionadas con el procesamiento de estructuras complejas (aquellas que no siguen el orden canónico como las oraciones pasivas o dislocadas de objeto) se desarrollan a partir del contacto de los niños con textos escritos en los cuales se encuentra con mayor frecuencia este tipo de estructuras.

Los resultados obtenidos en el presente estudio parecen sugerir que las habilidades de procesamiento sintáctico se promoverían en ambas direcciones, de la oralidad a la escritura y, una vez avanzado el desarrollo del proceso de alfabetización, desde el procesamiento textual hacia la oralidad.

En esta línea, un trabajo reciente realizado con adultos de diferentes niveles de escolaridad en el que se investigó la comprensión de diferentes tipos de estructuras sintácticas mostró que los sujetos con menor nivel de escolaridad obtuvieron un rendimiento menor en las oraciones con estructuras de mayor complejidad sintáctica (Sánchez, Fuchs, Taboh, Barreyro y Jaichenco, 2018).

Como se señaló anteriormente, más allá de las diferencias que se encontraron en el procesamiento sintáctico, no se encontraron diferencias entre grupos en la medida de comprensión oral. Este resultado puede sugerir que lo que impacta mayormente en la comprensión lectora en el grupo con bajo nivel de velocidad lectora son las habilidades de lectura.

En este sentido, los resultados no acuerdan en su totalidad con los obtenidos en otras investigaciones longitudinales (Caravolas *et al.*, 2019; Tobia y Bonifacci, 2015). En efecto, estudios realizados con niños de diversos niveles de escolaridad en el marco de la VSL y en ortografías transparentes han señalado que en los niveles iniciales (primer y segundo año), son las habilidades relacionadas con la fluidez lectora las que contribuyen en mayor medida a la comprensión lectora. En grados más avanzados, cuando la mayoría de los niños alcanzan cierto nivel de fluidez en la lectura, serían las habilidades de comprensión de lenguaje oral las que impactarían con mayor fuerza en el nivel de comprensión de textos escritos (Florit y Cain, 2011; Kim, 2017; Kim y Wagner, 2015).

Los resultados obtenidos en el presente estudio señalan en primer lugar, que en sectores socioeconómicos bajos coexisten en el mismo nivel escolar lectores con niveles altamente disímiles en los que la habilidad de comprensión lectora se explica por diferentes variables. Así, nuestros resultados señalan que mientras en lectores típicos la comprensión lectora estuvo fuertemente asociada al nivel de comprensión oral, en lectores que no llegaron al nivel de fluidez esperado, la escasa velocidad de reconocimiento de las palabras impacta negativamente en el proceso constituyendo una “barrera” para la comprensión lectora.

Por esto, resultaría interesante en futuros estudios proponer la variable de *nivel lector* en reemplazo de las variables *edad cronológica* o *grado de escolaridad*. La propuesta de utilizar la variable *nivel lector* para futuros análisis responde a diferentes causas. En primer lugar, porque se considera que la variable *nivel lector* se constituye a partir de las variables de *edad cronológica* o *grado de escolaridad*. En este sentido, consideramos que dichas variables no median la relación entre el nivel lector y las habilidades de comprensión de lenguaje oral como plantean diversos estudios (Gentaz *et al.*, 2013; Gentaz *et al.*, 2015) sino que son variables que interactúan para conformar de manera directa el nivel lector de los sujetos.

En segundo lugar, la variable *nivel lector* reflejaría la heterogeneidad respecto de la cantidad o calidad de experiencias de lectura por las que han transitado los niños, permitiendo ver el aprendizaje de la lectura como una variable fuertemente asociada a factores relacionados con su ambiente de desarrollo.

236

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, a partir de los resultados obtenidos en este y otros estudios resulta fundamental analizar las variables que inciden en la habilidad para comprender textos escritos que permite acceder a los contenidos educativos en poblaciones que no sean las mayoritariamente descriptas en la bibliografía sobre el tema. Investigaciones realizadas con niños de idéntica edad que los del presente estudio, pero que crecen en entornos sin carencias materiales graves, suelen señalar que los diferentes niveles de comprensión lectora se explican a partir de factores como las metas de los lectores o los procesos de automonitoreo de la comprensión. Los datos obtenidos en dichas investigaciones son los que generalmente se tienen en cuenta a la hora de diseñar intervenciones educativas específicas. Sin embargo, existe en Argentina un 52,6 % de niños y niñas que crecen en contextos con carencias materiales graves. Los resultados arrojados en el presente estudio parecen indicar que las variables que explican los diferentes niveles de comprensión lectora no son las mismas que las que arroja la investigación realizada con población socialmente más favorecida. En efecto, los datos obtenidos señalan que las variables que permiten diferenciar a niños con distinto nivel de comprensión textual son las habilidades de reconocimiento de palabras escritas y el procesamiento sintáctico.

Resulta imprescindible entonces encuadrar la investigación en psicolingüística en contextos que están siendo desatendidos por la investigación científica (De Biase,

2015) a fin de diseñar políticas públicas educativas que puedan atender a las necesidades principales y específicas de este tipo de población y con el fin de colaborar en resolver problemas que afectan profundamente a la comunidad en cuestión.

REFERENCIAS

- Brimo, D., Lund, E., y Sapp, A. (2018). Syntax and reading comprehension: a meta-analysis of different spoken-syntax assessments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(3), 431-445. doi: 10.1111/1460-6984.12362.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Sedlová-Málková, G., y Hulme, C. (2013). Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407. doi: 10.1177/0956797612473122.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Sedlová-Málková, G., y Hulme, C. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. doi: 10.1080/10888438.2019.1580284.
- Catts, H., Herrera, S., Nielsen, D., y Bridges, M. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425. doi: 10.1007/s11145-015-9576-x.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2012). *PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- De Biase, T. (28 de octubre de 2015). Klappenbach: "La psicología no sólo está para resolver los problemas de la clase media". La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1840376-klappenbach-la-psicologia-no-solo-esta-p-ara-resolver-los-problemas-de-la-clase-media>.
- Defior, S., Serrano, F., y Marín, M. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En E. Díez (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-348). Oviedo: Universidad de Oviedo/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Diuk, B., Barreyro, J., Ferroni, M., Mena, M., y Serrano, F. (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75-95. doi: 10.1080/15248372.2018.1545656.
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., y Barreyro, J. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110. doi: 10.22235/pe.v10i2.1426.
- Dunn, L. (1986). *Test de vocabulario en imágenes Peabody*. Madrid: MEPSA.
- Ferroni, M., Barreyro, J., Mena, M., y Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288. Recuperado de <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&pa>

ge=article&op=view&path%5B%5D=https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.16888%2Finterd.36.1.18.

- Florit, E., y Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: is it Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576. doi: 10.1007/s10648-011-9175-6.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., y Theurel, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *Plos One*, 10(3). doi: 10.1371/journal.pone.0119581.
- Gentaz, E., Sprenger-Charolles, L., Theurel, A., y Colé, P. (2013). Reading Comprehension in a Large Cohort of French First Graders from Low Socio-Economic Status Families: A 7-Month Longitudinal Study. *Plos One*, 8(11). doi: 10.1371/journal.pone.0078608.
- Gough, P. B., y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104.
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. doi: 10.1007/BF00401799.
- Kim, Y. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. doi: 10.1080/10888438.2017.1291643.
- 238 Kim, Y., y Wagner, R. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242. doi: 10.1080/10888438.2015.1007375.
- Martins, M., y Cappellini, S. (2019). Relation between oral reading fluency and reading comprehension. *CoDAS*, 31(1). doi: 10.1590/2317-1782/20182018244.
- Ouellette, G., y Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189-208. doi: 10.1007/s11145-008-9159-1.
- Perfetti, C., Landi, N., y Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell Publishing.
- Perfetti, C., y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. doi: 10.1080/10888438.2013.827687.
- Rakhlin, N. V., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A. N., y Grigorenko, E. L. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 250-261. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.12.002.
- Ramos, J., y Cuetos, F. (2003). *PROLEC-SE: Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria (2ª ed.)*. Madrid: TEA.

- Sánchez, M., Fuchs, M., Taboh, A., Barreyro, J., y Jaichenco, V. (2018). La comprensión sintáctica en la afasia. Una herramienta de evaluación con cláusulas relativas. *Revista de Estudios Lingüísticos-Universidad de Alicante*, 32, 317-329. doi: 10.14198/ELUA2018.32.14.
- Simpson, I., Moreno-Pérez, F., Rodríguez-Ortiz, I., Valdés-Coronel, M., y Saldaña, D. (2020). The Effects of morphological and syntactic knowledge on reading comprehension in Spanish speaking children. *Reading and Writing*, 33(2), 329-348. doi: 10.1007/s11145-019-09964-5.
- Snow, C. E. (2018). Simple and Not-So-Simple Views of Reading. *Remedial and Special Education*, 39(5), 313-316. doi: 10.1177/0741932518770288.
- Snow, C. E., Burns, M. S., y Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Tobia, V., y Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28(7), 939-957. doi: 10.1007/s11145-015-9556-1.
- Urquijo, S., García, A., y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2) 303-318. doi: 10.12804/apl33.02.2015.09.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Londres: Routledge.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. En M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego: Academic Press.
- Van den Broek, P., Espin, C., McMaster, K., y Helder, A. (2017). Developing reading comprehension interventions: Perspectives from theory and practice. En E. Segers y P. van den Broek (Ed.). *Developmental Perspectives in Written Language and Literacy* (pp. 85-101). Amsterdam: John Benjamins.
- Wechsler, D. (1993). *WISC-R: Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Barcelona: TEA Ediciones.
- Wimmer, H. (2006). Don't neglect reading fluency! *Developmental Science*, 9(5), 447-448. doi: 10.1111/j.1467-7687.2006.00527.x.

SOBRE LAS AUTORAS

Marina Ferroni

Doctora en Psicología por la Universidad de La Plata. Es Miembro de la Carrera de Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Investigadora Asistente) con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Su línea de investigación se relaciona con el estudio de los diversos procesos de alfabetización en un marco psicolingüístico y en niños de diferentes sectores sociales.

Correo electrónico: ferronimarina@gmail.com

Orcid: 0000-0002-1133-663X.

Virginia Jaichenco

Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora asociada de las Cátedras de Psicolingüística y Neurolingüística en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirige proyectos de investigación que estudian el procesamiento del lenguaje, la lectura y escritura en niños y adultos y los problemas originados por lesiones cerebrales. Se desempeña como investigadora en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Correo electrónico: virginiajaichenco@gmail.com

Orcid: 0000-0002-7388-5001.