

Dificultades en la comprensión lectora de niños de nivel socioeconómico bajo

Marina Ferroni^{12*} y Virginia Jaichenco²

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística. Buenos Aires, Argentina

Resumen

La Visión Simple de la Lectura propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre habilidades de comprensión oral y de reconocimiento de palabras escritas. Desde esta perspectiva se entiende que los niños con dificultades en la comprensión poseerían un buen nivel lector pero un desempeño inferior en habilidades lingüísticas relacionadas con un bajo nivel de vocabulario y de procesamiento morfosintáctico. El presente estudio se propuso analizar, entonces, la configuración de las dificultades en la comprensión lectora en un grupo de niños de nivel socioeconómico bajo. A tal fin, se evaluó a un grupo de 61 niños de 5to grado de una escuela que recibe población de nivel socioeconómico bajo en pruebas de comprensión oral, comprensión lectora y velocidad lectora. A partir de los resultados en la prueba de comprensión lectora, se conformaron dos grupos de niños: un grupo con comprensión cercana a la media grupal y un grupo con dificultades en la comprensión de textos. Los resultados en una prueba de comparación de medias señalaron que el grupo con dificultades en la comprensión lectora obtuvo un desempeño más bajo tanto en la prueba de lectura como en la prueba de comprensión oral. Sin embargo, en contraposición a otros estudios realizados con niños que leen en lenguas con ortografías transparentes, los resultados sugieren que en la población que atiende el presente estudio, las dificultades para comprender textos se explica principalmente por un mecanismo de reconocimiento de las palabras escritas lento y trabajoso.

Palabras clave: niños; nivel socioeconómico bajo; comprensión lectora

*Correspondencia con los autores: ferronimarina@gmail.com

Artículo recibido: 14 de abril de 2023

Artículo aceptado: 20 de mayo de 2023

Abstract

Reading comprehension difficulties in children growing up in poverty context. The Simple View of Reading proposes that reading comprehension is the result of oral comprehension and reading rate. In this study, we investigated whether measures of language ability and/or reading fluency uniquely explain reading comprehension difficulties in 61 fifth graders growing up in poverty contexts. Oral comprehension, reading comprehension and reading tests were administered. After reading comprehension results, children were separated into two groups: students with average reading comprehension and students with lower reading comprehension. Results showed that children from the reading comprehension difficulties group performed significantly worse than their same-age peers at all measures. However, in contrast to other studies carried out with children who read in transparent orthographies, analyses suggest that in children in our study, reading comprehension difficulties were mainly explained by a slow reading mechanism.

Key words: children; low socioeconomic status; reading comprehension.

1. Introducción

La comprensión lectora, es decir, la habilidad de los sujetos para construir la representación mental del significado de un texto escrito (Ouellette & Beers, 2010) se encuentra cimentada en dos grupos de habilidades independientes: la comprensión del lenguaje oral y la fluidez lectora.

La *Visión Simple de la Lectura-VSL* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) sugiere que muchas de las habilidades que intervienen en la construcción del significado de los textos escritos están vinculadas a la comprensión lingüística, específicamente, al nivel de vocabulario y al conocimiento de reglas morfológicas y sintácticas que se desarrollan en la oralidad desde edades muy tempranas (Caravolas et al., 2019; Kim, 2017; Martins & Capellini, 2018; Snow, 2018). Por otra parte, con el fin de acceder a la información en el soporte escrito, los niños deben desarrollar cierto nivel de fluidez lectora, es decir, de reconocimiento automático y eficaz de las palabras y de entonación apropiada en la lectura de oraciones.

Estudios realizados en ortografías opacas (inglés y francés, por ejemplo) en las cuales los niños necesitan de períodos prolongados para lograr velocidad en la lectura, señalan que en lectores iniciales son las habilidades relacionadas con la fluidez lectora las que, en mayor medida, contribuyen a la comprensión de textos escritos. Una vez que los niños han alcanzado un nivel adecuado de automaticidad y velocidad para el reconocimiento de palabras, serían las habilidades de comprensión del lenguaje oral las que explicarían en mayor medida las diferencias en el desempeño en la comprensión lectora (Caravolas et al., 2019; Tobia & Bonifacci, 2015).

Sin embargo, estudios que exploraron longitudinalmente la contribución de las habilidades de comprensión del lenguaje oral en la comprensión lectora en niños que leían en sistemas ortográficos menos opacos que el inglés (finés, alemán, italiano, por ejemplo) sugirieron que el nivel de fluidez en la lectura tiene un impacto menos duradero. En estas lenguas, tempranamente (a partir de 3er o 4to

grado) las habilidades de comprensión oral parecen tener mayor impacto que el nivel lector en la comprensión lectora (Florit & Cain, 2011).

Dado que el número de trabajos realizados en el marco de la VSL en español, una lengua con una ortografía transparente, es reducido y en ellos se han obtenidos resultados inconsistentes (Tobia & Bonifacci, 2015) resulta interesante analizar el grado de contribución de las habilidades de comprensión de lenguaje oral y de fluidez lectora a la comprensión de textos escritos en niños que aprenden a leer y escribir en esta lengua.

Por otra parte, diversos estudios han señalado que los niños con dificultades específicas en comprensión lectora presentan dificultades para procesar textos escritos a pesar de tener buenas habilidades de lectura de palabras (Bishop & Snowling, 2004; Catts et al., 2005). Las dificultades de estos niños no resultarían aparentes antes de 3er o 4to grado ya que son percibidos como “buenos lectores” por sus familias o docentes. Por otra parte, los materiales que les presentan para procesar en los primeros años de aprendizaje son poco demandantes en relación con las complejidades que puede proponer el procesamiento de lenguaje oral (Catts et al., 2015; Kirby & Savage, 2008).

Ahora bien, resulta importante atender al hecho de que la mayoría de los estudios sobre las dificultades en la comprensión lectora en el marco de la VSL ha sido realizada con niños de nivel económico social (NES) medio o alto.

El nivel económico social de los sujetos se encuentra conformado por una serie de factores tales como los ingresos y la capacidad de consumo del grupo familiar, indicadores laborales y de escolarización o el acceso a la salud y a la integración familiar y comunitaria, entre otros aspectos (Colombo, 2007). Distintas investigaciones han señalado que existe una estrecha relación entre el nivel económico social (NES) de los adultos que rodean a los niños y el desarrollo cognitivo general de los niños de las familias.

Investigaciones que analizaron específicamente la relación NES y nivel de alfabetización, sugieren que los niños de bajo NES suelen obtener un desempeño inferior en habilidades de lectura y escritura en comparación con niños de otros sectores sociales (Gentaz et al., 2013; Gentaz et al., 2015; Urquijo et al., 2015). Estas diferencias fueron explicadas en diferentes investigaciones a partir de factores experienciales como la calidad de las propuestas educativas a las que acceden los niños de sectores desfavorecidos (Ferroni & Jaichenco, 2021; Ferroni, 2022; Diuk et al., 2019) 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).

En este sentido, resultaría interesante poder observar el comportamiento de las variables implicadas en la comprensión lectora (habilidades de lenguaje oral y fluidez en la lectura) en niños de bajo NES con dificultades para comprender textos escritos.

Por ello, el presente estudio se propuso indagar sobre la configuración de las dificultades en la comprensión lectora en un grupo de niños que leen y escriben en español y crecen en contextos de pobreza urbana.

2. Método

Participantes

Fueron incluidos en el estudio 61 niños (34 varones y 27 mujeres) de 5to grado (edad, $M = 10,6$ años; $D.E. = 5.9$) de una escuela parroquial de un barrio de bajos recursos del conurbano bonaerense. A partir de los resultados en la prueba de comprensión lectora, se conformaron 2 grupos: un grupo de niños con dificultades en la comprensión de textos (30 niños con un desvío por debajo de la media) y un grupo de buenos comprendedores (31 niños con un desvío por encima de la media).

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

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 Vega, 2014). 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.

Pruebas no estandarizadas

Comprensión de textos oral y escrita: 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 a 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 4 preguntas sobre información literal y 4 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 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.

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.

3. Resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables incluidas en el estudio. Asimismo, con el objetivo de analizar las diferencias en el desempeño en las tareas evaluadas entre los 2 grupos con diferente nivel de comprensión, 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 las habilidades evaluadas

	Grupo con dificultades		Grupos de buenos comprendedores		<i>p.</i>
	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	
Comprensión lectora	39.58	11.87	81.50	6.40	.001
Comprensión oral	67.08	21.89	86.52	14.74	.001
Velocidad lectora	36.90	18.11	60.01	21.53	.001

Las pruebas de comparación de medias registraron la existencia de diferencias significativas entre grupos tanto en la medida de comprensión oral como en la medida de velocidad lectora.

Con el fin de analizar la relación entre la comprensión lectora y las demás habilidades evaluadas, se calcularon correlaciones (Rho de Spearman) entre las medidas obtenidas en la muestra total (ver Tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones en la muestra total entre la medida de comprensión lectora y las demás habilidades evaluadas

	1	2	3
1. Comprensión lectora	1	.434**	.455**
2. Comprensión oral	.434**	1	.320*
3. Velocidad lectora	-.448**	.0.80	1

El análisis de las correlaciones entre el nivel de comprensión lectora y las demás habilidades evaluadas señaló la existencia de correlaciones positivas, significativas y moderadas entre el nivel de vocabulario y el procesamiento sintáctico y la comprensión de textos orales y escritos. Por otra parte, se detectaron correlaciones negativas y moderadas entre la medida de comprensión y velocidad lectoras.

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**
Comprensión oral	7.1*
Total, R2	52.7

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Los resultados de las regresiones sugieren que, en la muestra total de niños, la medida de comprensión lectora fue explicada principalmente por la medida de velocidad en la lectura.

4. Discusión

La presente investigación tuvo como fin analizar la configuración de las dificultades en la comprensión lectora en un grupo de niños de nivel socioeconómico bajo. Para ello, se evaluó a un grupo de 61 niños de 5to grado de bajo NES a partir de pruebas de comprensión oral, comprensión lectora y velocidad lectora. A partir de los resultados en la prueba de comprensión lectora, se conformaron 2 grupos: un grupo de niños con dificultades en la comprensión de textos y un grupo con nivel de comprensión media para la muestra seleccionada.

El análisis de los resultados obtenidos en las distintas habilidades por grupos señaló que el grupo sin dificultades en la comprensión obtuvo medias más elevadas en las tres habilidades medidas respecto del grupo con dificultades.

Desde la perspectiva que abordamos, 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 & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). No resulta extraño, por lo tanto, que el grupo con mejor nivel de comprensión haya obtenido medias más elevadas que el grupo con dificultades en la prueba de comprensión oral.

Asimismo, los niños del grupo con dificultades en la comprensión lectora obtuvieron, una media significativamente inferior en la habilidad de velocidad lectora. En este grupo, entonces, 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 et al., 2017). Se conoce que la automaticidad en la lectura permite liberar recursos cognitivos necesarios para llevar a cabo el proceso de comprensión textual que implica, además de reconocer cada una de las palabras, analizar y determinar las estructuras sintácticas, proyectar sobre las estructuras semánticas y llevar a cabo,

adicionalmente, operaciones inferenciales y de otros tipos, que van más allá de la estructura formal (Rakhlín et al., 2019; Perfetti & Stafura, 2014).

Este resultado sugeriría que, en niños de escolaridad avanzada, pero de bajo NES, las dificultades para comprender textos estarían asociadas en mayor medida a su bajo y poco automatizado nivel lector. En contraposición a los estudios realizados en población de niveles socioeconómicos medios o altos, con acceso a propuestas educativas de calidad, en los que las dificultades son mayormente explicadas por déficits del desarrollo del lenguaje oral de los niños (Kirby y Savage, 2008), en los niños del presente estudio, las dificultades en la comprensión se originarían en un bajo rendimiento en el reconocimiento de palabras escritas.

Por otra parte, y también contrariamente a los estudios realizados en otras lenguas de ortografías transparentes, los resultados del presente estudio sugieren que, en nuestra muestra, aún en niños de edad avanzada, el nivel lector impacta significativamente en la comprensión lectora (Florit & Cain, 2011; Tobia & Bonifacci, 2015).

Como conclusión, resulta fundamental analizar las variables que inciden en la habilidad para comprender textos escritos en poblaciones que no sean las mayoritariamente descritas en la bibliografía sobre el tema. En efecto, los antecedentes consultados proponen que la causa principal de las dificultades específicas para comprender textos que poseen niños de escolaridad primaria avanzada es un bajo nivel de procesamiento de lenguaje oral. Esta dificultad específica con el nivel de vocabulario o procesamiento morfosintáctico sería la causa principal de un procesamiento textual deficiente. Sin embargo, en la muestra seleccionada en el presente estudio, se pudo observar que las dificultades del grupo con un nivel bajo de comprensión lectora fue el bajo nivel de reconocimiento de palabras escritas.

En este sentido, resulta imprescindible atender a las dificultades observadas en el presente trabajo a fin de diseñar políticas públicas educativas que puedan atender a las necesidades principales y específicas de este tipo de población. Dado que el procesamiento de textos escritos resulta fundamental en la vida escolar de los niños ya, que constituye el principal mecanismo mediante el cual se incorporan nuevos conocimientos (Defior et al., 2008), resulta imprescindible colaborar en resolver este problema que afecta profundamente a la comunidad en cuestión.

Bibliografía

Bishop, D. V. y Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858.

Caravolas, M., Lervag, A., Mikulajová, M., Defior, S., Málková, G. y Hulme, Ch. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*. doi: 10.1080/10888438.2019.1580284

Catts, H.W., Adlof, S.M., Hogan, T.P. y Weismer, S.E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48, 1378-96. doi: 10.1044/1092-4388(2005/096).

- Catts, H., Herrera, S., Nielsen, D. y Bridges, M. (2015). Early Prediction of Reading Comprehension within the Simple View Framework. *Reading and Writing*, 28, 1407–1425. doi:10.1007/s11145-015-9576-x
- Colombo, J. (2007). Prólogo. En J. Colombo (Ed.). *Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria* (pp. 27-31). Paidós.
- Cuetos Vega, F. (2014). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada (5a ed.)*. Madrid: TEA.
- Defior, S., Serrano, F. y Marín-Cano, M. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. EE. Díez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-347). Oviedo: ICE Monografías Aulas Abierta.
- Diuk, B., Barreyro, J. P., 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, 75-95, doi:10.1080/15248372.2018.1545656
- Ferroni, M. (2022). Nivel económico-social familiar, escolar y contexto alfabetizador hogareño: su incidencia en el proceso de alfabetización en niños de barrios vulnerados. *Aletheia*, 14, 15-34. doi: <https://doi.org/10.11600/ale.v14i1.676>
- Ferroni, M., y Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis desde la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. doi: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8610>.
- Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576. doi: 10.1007/s10648-011-9175-6
- 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), e786082.
- 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*, 0119581.
- Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi:10.1177/074193258600700104. 19
- Hoover, W. y Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INDEC (2010). Situación y Evolución social. Recuperado de www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135
- 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, 310-333. doi: 10.1080/10888438.2017.1291643
- Martins, M. y Cappellini, S. (2018). Relation between oral reading fluency and reading comprehension. *CoDAS*, 31(1):e20170244. 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, 189–208. doi: 10.1007/s11145-008-9159-1.

Perfetti, C. A., Landi, N. y Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In 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, 22–37. doi:10.1080/10888438.2013.827687.

Rakhlín, N., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Korneve, A. y Grigorenko., E. (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

Snow, C. (2018). Simple and Not-So-Simple Views of Reading. *Remedial and Special Education*, 39, 313-317. doi:10.1177/0741932518770288

Tobia, V. y Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. *Reading & Writing*, 28, 939–957. doi: 10.1007/s11145-015-9556-1

Urquijo, S., García Coni, 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:dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09

Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: educational thought and practice*. Taylor and Francis.

Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539–588). San Diego, CA: Academic Press.