

FLACSO (ARGENTINA)- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

**COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA DE
SAN MIGUEL DE TUCUMÁN QUE VIVEN EN CONTEXTOS DE POBREZA**

María Micaela Villalonga Penna

Directora: Dra. Debora Ines Burin (UBA-FLACSO-CONICET)

Co- directora: Dra. Constanza Adela Padilla Sabaté (UNT-CONICET)

Junio de 2012

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, que me apoyó y acompañó constantemente en este proyecto. A mis amigas, por haber sabido entender y compartir este esfuerzo.

A mi directora, por haberme guiado en esta investigación y enseñado con generosidad y paciencia, por sus aportes en cuanto a lo teórico y a lo metodológico.

A mi co-directora, por las valiosas contribuciones realizadas desde su disciplina, por haberme encaminado y alentado en este trabajo.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Agradecimientos | 2 |
| Índice | 3 |
| Índice de Tablas | 6 |
| Introducción | 8 |
| I. Resumen | 8 |
| II. Problema de investigación | 9 |
| III. Fundamentación del problema | 10 |
| IV. Objetivos | 14 |
| V. Hipótesis | 15 |
| Marco Teórico | 15 |
| Parte Primera: Conceptualizaciones y estudios empíricos sobre la comprensión lectora | 17 |
| I. La comprensión lectora | 17 |
| I.1) Nociones sobre comprensión lectora | 17 |
| I.2) Los niveles de representación en la comprensión textual: la propuesta de van Dijk & Kintsch (1983) | 21 |
| I.3) Las habilidades necesarias para la comprensión textual | 24 |
| I.4) La adquisición de la competencia lectora | 30 |
| II. Decodificación | 34 |
| II.1) Las habilidades fonológicas | 39 |
| III. Conocimiento léxico- semántico o vocabulario | 48 |
| III.1) La identificación visual de palabras | 50 |
| III.2) Las habilidades semánticas | 55 |
| IV. Procesos de integración textual | 58 |

| | |
|---|-----|
| IV.1) La realización de inferencias | 59 |
| IV.2) El monitoreo de la comprensión | 68 |
| IV.3) La sensibilidad a la estructura de la historia | 71 |
| V. Memoria de trabajo | 74 |
| VI. Conclusiones de la primera parte | 80 |
| Parte Segunda: Conceptualizaciones y estudios empíricos sobre el desarrollo cognitivo en contextos de pobreza | 82 |
| I.1) La pobreza: conceptualización del problema | 84 |
| I.2) La pobreza: como medirla | 88 |
| I.3) Contextos de pobreza | 110 |
| I.4) Incidencia de la pobreza en el desarrollo y en la cognición infantil | 114 |
| II. Conclusiones de la segunda parte | 120 |
| Parte Tercera: Estudios nacionales sobre la comprensión lectora | 122 |
| I) Estudios empíricos nacionales desarrollados por grupos de investigación | 123 |
| I.1) Estudios sobre la habilidad para decodificación | 123 |
| I.2) Estudios sobre el conocimiento léxico-semántico | 132 |
| I.3) Estudios sobre las habilidades inferenciales | 136 |
| II) Estudios nacionales y provinciales desarrollados por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Tucumán | 143 |
| III. Conclusiones de la Tercera Parte | 148 |
| Metodología: diseño y ejecución del estudio | 152 |
| I. Objetivos e hipótesis | 152 |

| | |
|--|-----|
| II. Método | 153 |
| II.1) Tipo de diseño | 153 |
| II.2) Participantes | 153 |
| II.3) Instrumentos | 154 |
| II.4) Procedimiento | 161 |
| III. Procesamiento de datos | 163 |
| Resultados | 166 |
| Discusión y conclusiones | 185 |
| I. Principales definiciones conceptuales | 186 |
| II. Discusión de los resultados | 190 |
| III. Consideraciones finales | 204 |
| Referencias bibliográficas | 206 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| 1. Estadísticos descriptivos para edad, sexo y tipo de escuela de los niños en la muestra general | 166 |
| 2. Estadísticos descriptivos para la edad, sexo y tipo de escuela a la que asisten los niños, discriminando por tipo de escuela según localización | 167 |
| 3. Estadísticos descriptivos para la conformación del grupo familiar según necesidades básicas, incluyendo cantidad de hermanos y cantidad de personas que viven en el hogar | 169 |
| 4. Estadísticos descriptivos para la conformación del grupo familiar según necesidades básicas, incluyendo cantidad de hermanos y cantidad de personas que viven en el hogar | 170 |
| 5. Estadísticos descriptivos para el nivel educativo del jefe del hogar (padre o madre) y de la madre según necesidades básicas | 170 |
| 6. Estadísticos descriptivos para la ocupación del jefe del hogar (madre o padre) y de la madre según necesidades básicas | 172 |
| 7. Estadísticos descriptivos para la cantidad de habitaciones, las características físicas, los servicios con los que cuentan las viviendas y la posesión de bienes materiales, discriminando necesidades básicas | 173 |
| 8. Estadísticos descriptivos para las personas por habitación según condiciones de vida | 175 |
| 9. Estadísticos descriptivos para las condiciones de hacinamiento según el criterio de NBI-NBS | 175 |

| | |
|--|-----|
| 10. Estadísticos Descriptivos para las habilidades de comprensión lectora en la muestra general | 176 |
| 11. Estadísticos descriptivos para las habilidades lectoras comparando grupos de niños con NBI y con NBS | 177 |
| 12. Estadísticos descriptivos de las habilidades inferenciales discriminando entre niños con NBI y NBS | 178 |
| 13. Correlaciones entre las medidas de lectura | 179 |
| 14. Prueba t para cada habilidad de la comprensión lectora | 181 |
| 15. Prueba t para la decodificación lectora | 181 |
| 16. Correlaciones entre las habilidades de comprensión lectora y la variables socio-económica (arriba), y correlaciones semiparciales entre las habilidades de comprensión lectora y la variable socio-económica | 182 |

INTRODUCCIÓN

En esta introducción se presenta, en primer lugar, un resumen de la investigación. En segundo lugar, se desarrollan el problema de investigación y su fundamentación. En tercer lugar, se indican los objetivos y las hipótesis de investigación. Finalmente, se explicita la forma en que se ha organizado la presentación de este trabajo.

I) RESUMEN

La comprensión lectora constituye un proceso cuya finalidad es la construcción de una representación mental sistematizada y coherente de lo leído. Este proceso depende del funcionamiento interrelacionado de una serie de habilidades: la decodificación, el conocimiento léxico, el conocimiento lingüístico-semántico y la integración textual.

En estudios nacionales e internacionales parece haber un acuerdo en señalar que las condiciones de pobreza inciden en el desarrollo cognitivo y, en particular, en las habilidades componentes de la comprensión lectora. En este sentido, la presente investigación busca estudiar en qué medida las condiciones contextuales de pobreza inciden en las habilidades implicadas en la comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, conocimiento lingüístico previo, inferencias).

Para ello se emprendió un estudio correlacional, con una muestra de 94 niños escolarizados de 9-10 años de S. M. de Tucumán provenientes de una escuela urbana y otra peri-urbana. Se evaluaron las condiciones de vida con

cuestionarios ad-hoc y las habilidades lectoras antes mencionadas con las pruebas de *Identificación de Letras* y de *Procesos Léxicos (Igual o Diferente, lectura de Palabras y Lectura de Pseudo-Palabras)* de la *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)*, los *subtests* de *Vocabulario* y *Comprensión* de la *Escala de Inteligencia de Wechsler –WISCIII-* y las *Tareas de Inferencias de Cain y Oakhill*. Los resultados mostraron que las habilidades lectoras se relacionaban entre sí. Al comparar las condiciones de vida, los niños con NBS tenían un mejor rendimiento que los niños con NBI en todas las habilidades. La varianza común entre las habilidades lectoras se explicaba en gran medida por factores asociados a las condiciones de vida, ya que cuando se parcializaban éstas, las correlaciones entre las habilidades lectoras dejaban de ser significativas, exceptuando las más básicas (decodificación y vocabulario) que parecen depender de factores adicionales.

II) PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El éxito educativo de los niños depende, en parte, de la adquisición de habilidades lectoras. La comprensión lectora se asienta básicamente en tres habilidades interrelacionadas: la decodificación, el conocimiento léxico-semántico o vocabulario, y los procesos de integración textual que comprenden la realización de inferencias y el monitoreo de la comprensión (Nation, 2005; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005).

Diversos estudios muestran que la precariedad en las condiciones de vida parece incidir negativamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en los procesos de comprensión lectora (Kit, 2004), tanto en los procesos cognitivos generales- memoria de trabajo y funciones ejecutivas-

(Lipina, 2006; Welsh, Nix, Blair, Bierman y Nelson, 2010), como en los procesos específicos de lectura (Contini, Coronel y Lacunza, 2006; Borzone y Silva, 2007).

Los operativos de evaluación de calidad educativa en el área de Lengua, tanto a nivel nacional, como en particular en la provincia de Tucumán, han detectado importantes dificultades en la comprensión lectora. Asimismo, se estima que el 40% de los niños en la Argentina (INDEC, 2008), y en particular, el 68% de los niños tucumanos (DEPTUC, 2006) se encuentran en situación socioeconómica desfavorable.

En relación con esto, el problema a abordar en este trabajo de investigación se centra en las dificultades en comprensión lectora, considerando las variables psicolingüísticas implicadas y su relación con las condiciones socioeconómicas, en niños de 9-10 años de la ciudad de San Miguel de Tucumán.

III) FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los factores que aseguran el éxito de las trayectorias educativas (Kit, 2004; Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2006) son las condiciones de vida en las que crecen los niños. Si bien en los últimos 20 años en la región de América Latina, y específicamente en la Argentina, el acceso a la educación primaria es prácticamente universal, no ha tenido su correlato en términos de calidad. Alrededor del 50% de los estudiantes de la región no logran completar su escolaridad primaria y, en casi la mitad de los países, el 10% o más de los niños que cursan este nivel es repitente (Farías et al., 2006). Los niños más afectados por trayectorias incompletas o deficientes son los pertenecientes a

los estratos más pobres de la población (Kit, 2004).

En particular, en la región Noroeste de la Argentina, la precariedad de las condiciones de vida y el bajo nivel educativo en los padres afectan negativamente las trayectorias escolares de los niños (DINIECE, 2007; Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2007). En la provincia de Tucumán, sobre una población de 1,4 millones de habitantes, el 26,2% posee necesidades básicas insatisfechas - NBI (DEPTUC, 2006). Si se estima que, la población infantil asciende a 217.000 menores, el 68,7% de ellos- 149.000 niños- son pobres (INDEC, 2008).

Las condiciones de vida pueden tener una incidencia directa, por ejemplo, generando que el niño no concurra a la escuela, o indirecta, por la vía de retrasar su desarrollo cognitivo (Coronel, Contini, y Lacunza, 2006; Lipina, 2006). El nivel, estatus socio-económico o las condiciones de vida se relacionan con el desarrollo y con los logros cognitivos infantiles. Por ello, los niños pertenecientes a niveles socioeconómicos desfavorecidos, pueden presentar un desarrollo atípico en lo que respecta a la dimensión cognitiva, evidenciando un rendimiento más bajo en tareas que involucran al lenguaje, la memoria de trabajo y la focalización atencional, habilidades que determinan en parte el logro de los aprendizajes escolares (Lipina, 2006; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque Ricle y Colombo, 2004; Noble, McCandliss y Farah, 2007; Welsh, Nix, Blair, Bierman y Nelson; 2010).

En el ámbito de la provincia de Tucumán, en particular, existen investigaciones que han abordado la incidencia de la pobreza en el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en los procesos de aprendizaje (Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2007). Estas investigaciones encontraron

que un porcentaje de niños de bajos niveles socio-económicos no había adquirido las habilidades básicas para realizar los aprendizajes correspondientes al grado que cursaba. Estos niños presentaron insuficiencias en la habilidad para seleccionar datos relevantes, establecer relaciones entre datos, ensayar soluciones a un problema y captar episódicamente la realidad, habilidades éstas, involucradas en la comprensión de textos.

Con la realización de los controles o evaluaciones de calidad educativa un problema cobró relevancia: muchos alumnos no comprenden lo que leen (Cubo de Severino, 2000a; DINIECE, 2007; Farías et. al., 2006). En Tucumán, de los niños evaluados en 3° grado, el 40,0% se situó en un nivel bajo de desempeño, el 30,5% en uno medio y el 29,5% en uno alto. El 45,9% de las escuelas urbanas estatales presentaron un bajo desempeño, el 32,0% un desempeño medio y el 22,1% un desempeño alto. Uno de los ítems que evaluaba información explícita implicaba poder extraer información, identificar acciones correctas y relacionar una secuencia de acciones (DINIECE, 2007). El Operativo Muestral de Calidad Educativa realizado en el año 2008 abarcó los cuartos, quintos y sextos grados de establecimientos de escolaridad primaria de Tucumán (47 de gestión estatal y 9 de gestión privada) urbanos, periurbanos y rurales. Según los resultados, en el área lengua desaprobaron: en 4° grado, el 18,85% de los niños evaluados; en 5° grado, el 36,60% y en 6° grado, el 42,00% (Serrano y Canigia, 2009). En 4° grado un 45% logró responder bien a preguntas por la información textual explícita y, un 35% respondió correctamente a interrogantes por información textual implícita. Esto dio a conocer la dificultad de los niños para realizar procesos inferenciales (Serrano y Canigia, 2009).

Entonces, los datos antes presentados muestran que los niños de escolaridad primaria de la provincia de Tucumán presentan dificultades en la comprensión lectora. Desde una perspectiva psicolingüística, las dificultades en comprensión lectora pueden deberse a: la decodificación ineficaz, la carencia de conocimientos generales o de vocabulario para comprender y la imposibilidad de realizar inferencias y/o controlar metacognitivamente el proceso de comprensión.

La primera, la habilidad para decodificar grafemas y palabras, es particularmente relevante en un idioma como el castellano, que posee una ortografía alfabética “transparente”, es decir, cierta regularidad en la transcripción fonema – grafema. El desarrollo de la conciencia fonológica es uno de los principales predictores del aprendizaje de la lectura. Los niños que crecen en contextos de pobreza ingresan a la escuela con un menor desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica si se los compara con niños provenientes de sectores más aventajados (Diuk y Ferroni, 2009; Signorini y Borzone de Manrique, 2003).

La segunda, el conocimiento léxico – semántico que poseen los lectores, fue señalado como un factor esencial para la comprensión en tanto permite al lector desplazarse del significado de las palabras hacia la construcción de un modelo de situación. Los pobres comprendedores, si bien pueden tener el conocimiento léxico- semántico necesario, suelen presentar problemas para recuperarlo en el momento oportuno de manera rápida y espontánea (Nation, 2005).

Sobre la tercera, la generación de inferencias, Cain y Oakhill (1999) indicaron que el no realizar las inferencias necesarias para construir la

cohesión y la coherencia de un texto, es una de las causas de las dificultades en la comprensión lectora. Tanto en estudios internacionales (Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill & Bryant, 2003) como en nacionales (Canet Juric, Richard's, Urquijo & Burin, 2009) se mostró que los niños que tenían peor comprensión lectora realizaban menos inferencias que los lectores más hábiles.

En resumen, las investigaciones internacionales y nacionales dieron a conocer que las condiciones de pobreza inciden en el desarrollo cognitivo, y en particular, en las habilidades necesarias para la comprensión lectora. A nivel provincial el Operativo de Calidad Educativa dio cuenta de las dificultades de los niños de escolaridad primaria para comprender lo que leen, pero no relacionó las diferencias en los rendimientos con una medición directa del nivel socio-económico. Asimismo, las investigaciones internacionales y nacionales señalaron diferentes niveles en los que pueden situarse las dificultades lectoras: decodificación, léxico-semántico e inferencial.

Así pues, el siguiente Proyecto tiene como objetivo general el estudio de los procesos de comprensión lectora en relación al nivel socioeconómico (medio vs. bajo) en niños de edad escolar de la provincia de Tucumán.

IV) OBJETIVOS

1) Estudiar el estado y las relaciones entre, las habilidades implicadas en la comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, comprensión verbal, inferencias textuales).

2) Estudiar la contribución de las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento previo, en la realización de inferencias textuales.

3) Estudiar la relación entre habilidades de comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, conocimiento general o semántico, inferencias textuales) y las condiciones de vida o nivel socio-económico.

V) HIPÓTESIS

- Hipótesis general 1: las habilidades de la comprensión lectora se hallan relacionadas entre sí.

- Hipótesis general 2: las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento general, inciden en la realización de inferencias textuales.

- Hipótesis general 3: las condiciones de vida influyen en las habilidades de la comprensión lectora. Las situaciones de pobreza extrema incidirían de manera negativa en las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión de textos.

En función de esto, se plantean las siguientes hipótesis específicas:

En una muestra de niños escolarizados de 9-10 años de edad de San Miguel de Tucumán:

- H 1.1: se observarán correlaciones positivas y significativas entre las habilidades que componen la comprensión lectora.
- H. 1.2: se observará una contribución significativa de las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento general verbal, en la realización de inferencias textuales.

- H. 1.3: los niños con necesidades básicas insatisfechas tendrán menor rendimiento en tareas de decodificación, de vocabulario e inferenciales, respecto de niños con nivel socio-económico medio- alto.

Este trabajo se ha organizado en cuatro capítulos. En el primero, se desarrolla el marco teórico de referencia incluyendo la revisión de estudios internacionales y nacionales. Este capítulo, a su vez, se divide en tres partes: en la primera, se define a la comprensión lectora y se desarrollan las habilidades que la posibilitan retomando fundamentalmente estudios internacionales sobre la temática; en la segunda, se definen las condiciones contextuales de pobreza y se presentan estudios internacionales y nacionales que trataron la incidencia de ésta en la cognición infantil y; en la tercera, se desarrollan estudios nacionales y provinciales que abordaron la comprensión textual infantil, algunos de los cuales tuvieron en cuenta la incidencia de las condiciones de vida en las habilidades lectoras. En el segundo capítulo, se detallan los aspectos metodológicos de esta investigación. En el tercero, se presentan los resultados de este trabajo de investigación y, en el cuarto, se discuten los mismos.

Se espera que el planteo y los resultados de la presente Tesis contribuyan al diseño de estrategias de intervención en lectura que tengan en cuenta tanto los procesos específicos implicados, como las características socioeconómicas particulares de los niños a quienes van dirigidas.

PARTE PRIMERA: CONCEPTUALIZACIONES Y ESTUDIOS EMPÍRICOS
SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA

I. LA COMPRENSIÓN LECTORA

I.1) Nociones sobre comprensión lectora

Saber leer constituye una habilidad fundamental en el mundo globalizado y en la cultura letrada actual. La lectura representa un medio de acceso a la información y al conocimiento y, en consecuencia, a la libertad e independencia (Ministerio de Educación de la Nación, 2005; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010). Es así que, a nivel del sistema educativo, la importancia concedida a los procesos lectores puede apreciarse, en los documentos curriculares nacionales y provinciales que sirven de referencia a la enseñanza en las instituciones escolares. En estos documentos se presenta la comprensión lectora, especialmente en escolaridad primaria, como una habilidad a desarrollar que posibilita la construcción de los aprendizajes de todas las áreas del curriculum (Ministerio de Educación de la Nación, 2005).

Definir la comprensión lectora no resulta sencillo ya que las diversas formas de concebirla varían en función de las perspectivas teóricas. Tomando los aportes de la psicología del conocimiento en general y, de la psicolingüística cognitiva en particular, en este apartado y el siguiente se presenta un recorrido por una serie de definiciones que retoman la relevancia de los procesos cognitivos y lingüísticos implicados en la lecto-comprensión.

La lectura o el acto de leer, al decir de Parodi, Peronard e Ibañez (2010, p. 25), es “la capacidad que tiene el ser humano de usar signos para comunicarse y de intercambiar información con sus congéneres (...) de vivir en comunidad, trascendiendo lo inmediato”. De esta afirmación puede inferirse que la lectura se asienta en la aptitud simbólica humana, la cual si bien podría ser innata (Fodor, 1986; Pinker, 2001), sólo se desarrolla en relación con otros, en la vida en sociedad (Bruner, 1982; Vygotsky, 1979). Es decir que, cuando se comprende el discurso escrito, los procesos cognitivos generales que subyacen a dicha comprensión serían los mismos que permiten a los seres humanos evaluar, comprender y actuar en situaciones de tipo no lingüístico y de tipo lingüístico como en el caso del discurso hablado (García Madruga, 2006).

Por otra parte, diversos autores han coincidido en que la lectura necesita de instrucción especializada o escolarizada y que esta instrucción facilita la construcción de aprendizajes estipulados curricularmente (Vygotsky, 1979; Baquero, 1997; León, 2003; Parodi, Peronard e Ibañez 2010). Se han identificado al menos dos problemáticas en torno a la comprensión del material escrito. En primer lugar, hay alumnos que no pueden decodificar el material escrito y por tanto, se ven imposibilitados para avanzar en la construcción del sentido de éste. En segundo lugar, hay alumnos que, a pesar de que decodifican el material escrito, no logran comprender lo que leen ni adquirir nuevos conocimientos (León, 2003; Cubo de Severino, 2000b; Nation, 2005).

En referencia a lo anterior, cabe señalar que, en las últimas décadas se ha priorizado a la comprensión como objetivo último de la lectura (Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010; León, 2004; Nation, 2005). Entonces, leer no implica sólo pasar la vista por lo escrito, sino también descubrir, comprender e

interpretar el sentido de las representaciones gráficas y cómo éstas se relacionan entre sí para conformar palabras, oraciones, párrafos y textos (Nation y Snowling, 2004; Nation, 2005; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010; Perfetti, 2010b).

Por su parte, Perfetti, Van Dyke & Hart (2001, p. 127) definieron a la lectura como “la conversión de formas escritas en mensajes lingüísticos”, indicando así, que la lectura depende de los procesos del lenguaje. La lectura se beneficia tanto del lenguaje del lector como del sistema escrito que codifica el lenguaje. Desde esta perspectiva, resultan relevantes la identificación de palabras y la confluencia del lenguaje y de mecanismos cognitivos que reúnen las palabras en mensajes coherentes (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Como fuera señalado también, en la literatura de especialidad, hay un acuerdo en considerar que la comprensión de un texto no implica sólo el reconocimiento de palabras individuales, sino también, la construcción de una representación mental integrada de la información que el texto vehiculiza (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990; Kintsch, 1998; Nation, 2005; Molinari, 2008; Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010). Así, la comprensión de un texto se basa en la reconstrucción del mismo por parte del lector, es decir, la construcción del significado y la elaboración en su mente de una representación coherente de lo leído (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008).

La comprensión textual y, en consecuencia, la construcción de la representación mental semántica y acabada de lo leído, es un proceso en el que se integra información en diferentes niveles de procesamiento: la decodificación grafema-fonema, el reconocimiento de palabras, la asignación

de funciones sintácticas a las palabras que componen las oraciones, la combinación del significado de las oraciones que componen los párrafos y, finalmente, la representación integrada y coherente del texto (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008; Nation, 2005; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

En la construcción del sentido del texto, el análisis de la información explícita no resulta suficiente para lograr la comprensión. Por ello, el lector deberá ser capaz de relacionar la información que provee el texto con sus conocimientos previos, a fin de lograr construir una representación coherente de lo leído. Por esto, durante el proceso de comprensión el lector utiliza conocimientos de diferente tipo (Cubo de Severino, 2000b; García Madruga, 2006; León, 2003; van Dijk, 1978):

- Conocimientos lingüísticos: incluyen conocimientos fonológicos, gramaticales y semánticos del lenguaje oral y, también, conocimientos sobre la representación gráfica del lenguaje escrito que necesitan de una instrucción sistematizada y especializada.
- Conocimientos generales sobre el mundo: referidos a metas, acciones, intenciones y situaciones humanas.
- Conocimientos sobre el contenido o tema: la familiaridad con el tema que aborda el texto facilita la comprensión del mismo.
- Conocimientos sobre la estructura y organización retórica: el conocimiento acerca de la superestructura según los tipos de textos, es otro factor que viabiliza la comprensión (van Dijk, 1978).

- Conocimientos estratégicos y metacognitivos: éstos implican la aplicación y regulación de las estrategias o habilidades que exige la comprensión lectora.

En suma, la lectura se presenta como una habilidad que garantiza la consecución de las trayectorias escolares y la inclusión en un mundo alfabetizado. El objetivo último de la lectura es la comprensión y ésta constituye un complejo proceso de integración activa de información, que posibilita la construcción una representación mental coordinada y coherente de lo leído. La construcción de dicha representación involucra diversas actividades de procesamiento de la información, tanto la que provee el texto como la que posee el lector a modo de conocimientos previos.

1.2) Los niveles de representación en la comprensión textual: la propuesta de van Dijk & Kintsch (1983)

Se han propuesto diferentes modelos acerca de qué componentes intervienen en la comprensión textual y cómo éstos funcionan para dar lugar a la misma. Diversos autores han ponderado la propuesta de van Dijk & Kintsch (1983) por considerarla explicativa y descriptiva, razón por la cual es retomada en este trabajo (Abusamra, Ferreres y Raiter, 2010; Cubo de Severino, 2000; García Madruga, 2006; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010). El modelo de van Dijk & Kintsch (1983) reconoce tres niveles en la construcción de la representación del significado del discurso: la representación lingüística superficial, la representación proposicional o del texto base y la representación del modelo situacional.

La *representación lingüística superficial* sólo reproduce las

características literales del texto. Incluye la secuencia exacta de palabras, interpretadas sintáctica y semánticamente en el contexto de una oración; es decir que, incluye la identificación de palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas (van Dijk & Kintsch, 1983). El *nivel de representación proposicional*, consiste en una red interconectada de ideas que subyacen a la superficie, que se conoce como base del texto proposicional. En ésta, se integra la información semántica del texto con los conocimientos del sujeto. La base del texto es una representación conceptual coherente que contiene las proposiciones explícitas de un texto en forma sintetizada, preservando el significado pero no las palabras exactas o su sintaxis (van Dijk & Kintsch, 1983).

En este nivel de representación de la base del texto se reconocen dos subniveles: la microestructura y la macroestructura (García Madruga, 2006; Molinari, 2008; van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983):

La *microestructura de la base del texto*, consiste en el conjunto de ideas o proposiciones que se relacionan entre sí porque comparten una referencia común (se vinculan entre sí por la repetición de argumentos) y cuyas relaciones se organizan según diferentes niveles jerárquicos. En este subnivel se construyen relaciones de coherencia local, a partir de las relaciones referenciales en torno a personas, objetos o situaciones. Sin embargo estas relaciones no son suficientes para la comprensión del discurso. Asimismo se observa que los lectores suelen dar más importancia a las ideas de más alto nivel y les dedican más tiempo durante la lectura.

Por ello, a partir de la microestructura los lectores construyen una *macroestructura de la base del texto* o representación semántica global del

texto. En este subnivel se construye la coherencia global del texto, conectando entre sí las ideas con el significado general del texto (van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; García Madruga, 2006). La macroestructura se construye a partir de la elaboración de *macroproposiciones* que equivalen a la representación del tema o idea central del texto. Éstas son inferidas a partir de *macrorreglas* o *macroestrategias* que el lector aplica a partir de sus conocimientos y de la información que provee el texto. Según van Dijk (1978), pueden distinguirse tres macrorreglas: de selección- supresión, de generalización y de construcción. Las macrorreglas facilitan la reducción y organización de la información de la microestructura textual, permitiendo así referir los mismos hechos de manera más global. Es decir que, se reduce el número de proposiciones, se mantienen las proposiciones más importantes y se incorporan otras nuevas mediante una construcción (van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; García Madruga, 2006).

La aplicación de las macrorreglas depende del conocimiento del lector, que incluye saberes acerca de la organización de los textos o superestructura textual. Además de estos conocimientos, los lectores se valen de pistas que inserta el escritor como el título, los subtítulos, ciertos marcadores retóricos, las frases temáticas, etc. El reconocimiento de la superestructura textual durante la lectura y su aplicación para la construcción de la macroestructura permiten una comprensión más profunda del discurso escrito (van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983; García Madruga, 2006; León, 2003).

El nivel de representación más durable es el *modelo de situación*. Esta representación equivale al “micromundo” del cual trata el texto y se construye inferencialmente a través de la interacción entre el texto explícito y el

conocimiento del mundo (van Dijk & Kintsch, 1983).

Desde este modelo, van Dijk & Kintsch (1983) describen a la lectura como un proceso estratégico interactivo, en el que por medio de ciclos, el lector construye una red coherente de proposiciones que incluye los conocimientos previos y las inferencias. Para ello, en primer lugar, el lector chequea la coherencia referencial del texto base, por repetición o solapamiento de argumentos. Si encuentra una laguna, activa una inferencia para llenarla incluyendo una o más proposiciones. En segundo lugar, como la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, la comprobación de la coherencia referencial del texto base con el agregado de inferencias, no pueden hacerse en toda la base del texto. Entonces, el texto se procesa en ciclos, agrupando varias proposiciones. En tercer lugar, para vincular o conectar los distintos ciclos, las proposiciones más importantes o recientes se mantienen activas en la memoria de trabajo para construir la coherencia textual. Cuando esto no resulta suficiente, se busca en la memoria a largo plazo la información necesaria y se realizan inferencias que permitan mantener dicha coherencia (van Dijk & Kintsch, 1983; Cubo de Severino, 2000; García Madruga, 2006; Molinari, 2008).

1.3) Las habilidades necesarias para la comprensión textual

Diversos autores han enfatizado la relevancia de las habilidades implicadas en el desarrollo de la comprensión lectora (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Nation, 2005; Perfetti & Hogaboam, 1975; Perfetti, 2010). Todos ellos concuerdan, al igual que van Dijk & Kintsch (1983), en que el propósito último de la lectura es la construcción de una representación

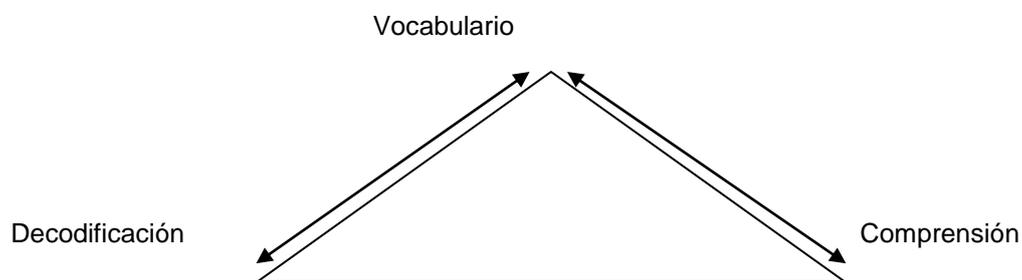
integrada del sentido del texto. A la hora de explicitar qué factores intervienen en la comprensión lectora, proponen una serie de aptitudes interrelacionadas que son las que posibilitan la comprensión textual y que también implican la construcción de representaciones mentales (Nation, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Las habilidades lectoras constituyen el conjunto de operaciones mentales que intervienen sobre la información que provee el texto y la que aporta el lector, viabilizando la construcción de una representación integrada del texto (Nation, 2005; Perfetti, 2010). Los investigadores más relevantes en el área (Nation, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005) suelen destacar las habilidades de: decodificación, conocimiento léxico-semántico o vocabulario y los procesos de integración textual. Dentro de estos últimos, se encuentran dos habilidades o sub-habilidades relevantes: la realización de inferencias y el monitoreo de la comprensión (Cain & Oakhill, 1999). El planteo de las habilidades lectoras ha dado lugar a la sistematización de una serie de estudios empíricos que dan cuenta de la relevancia de cada una de ellas en el proceso de comprensión textual.

En el marco de estos desarrollos, el aprendizaje de la lectura ha sido conceptualizado como un proceso altamente interactivo (Hulme, Snowling, Caravolas & Carroll, 2004). Diversos autores ha coincidido en proponer que, en el caso de los niños, la adquisición de la comprensión lectora hace necesario el desarrollo de los componentes cognitivo-lingüísticos o de las habilidades interconectadas antes mencionadas, a saber: la decodificación, el conocimiento léxico semántico o conocimiento de vocabulario y la integración textual (Nation, 2005; Perfetti, 2010). En base a estos postulados, los déficits en la

comprensión lectora no serían específicos, sino que, se relacionarían con debilidades en alguno o algunos de estos componentes (Nation, 2005).

Perfetti (1975, 2010) propuso una representación de estos componentes o habilidades y las relaciones que guardan entre sí. La representación gráfica triangular de la habilidad lectora, fue calificada por su autor como un heurístico, ya que permite no sólo conceptualizar esta habilidad, sino también comprender las relaciones de causalidad entre los constituyentes de la misma, tal como se expresan a continuación:



Acerca de esta representación, se observa que la decodificación conduce al significado de las palabras, pero no a la comprensión global del texto de forma directa, sino por mediación de la palabra (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Perfetti & Hogaboam, 1975; Perfetti, 2010). El procesamiento a nivel del texto incide en el vocabulario, ya que los significados de las palabras se pueden inferir del contexto. Pero, la comprensión no incide en la decodificación de forma directa. Las relaciones decodificación - vocabulario y vocabulario - comprensión son recíprocamente causales (Perfetti, 2010).

La decodificación afectaría directamente al vocabulario porque, la decodificación exitosa implica, por un lado, la recuperación del significado de las palabras conocidas para fortalecer las conexiones forma-significado y; por el otro, en el caso de las palabras poco familiares, establecer el significado a

partir del contexto. Inversamente, el vocabulario o conocimiento sobre el significado de las palabras, afectaría la decodificación ya que la decodificación de una palabra cuyo significado es conocido fortalece la conexión entre la forma ortográfica de la palabra y el significado. Este proceso contribuye a la conformación de una representación específica de la palabra. Mientras los niños decodifican palabras incrementan su conocimiento sobre el vocabulario y, mientras los niños recuperan el conocimiento sobre el significado de las palabras incrementan las posibilidades de que esa palabra sea identificada (Perfetti, 2010).

En consonancia con lo antes expuesto, Plaut (1991) conceptualizó a la lectura como la interacción entre dos rutas o procedimientos: la ruta fonológica, que une las letras y los sonidos y, la ruta semántica, que une las letras y los sonidos con significados (citado en Snowling & Hulme, 2006). Al respecto, dos modelos se han propuesto acerca del reconocimiento visual de palabras y su lectura en voz alta. El modelo de doble ruta en cascada (DRC) de Coltheart y cols. (2001, citado en Blazely, Coltheart & Casey, 2005) que incluye una ruta léxica directa de lectura que une la ortografía y la fonología de las palabras, sin necesidad de acceder al significado léxico y, una ruta léxica indirecta que necesita del acceso al significado de las palabras. En este modelo, la ruta léxica funciona cuando el lector se encuentra ante una sucesión o cadena de letras que se corresponden con una palabra conocida, dando así lugar a la activación de una representación semántica y fonológica. Esta ruta permite acceder al significado de las palabras desde su ortografía. La ruta no léxica o léxica indirecta, funciona con grafemas y fonemas (unidades menores que la palabra) y, si el lector se encuentra con una secuencia o cadena no conocida

como pueden ser las no-palabras o palabras nuevas, las letras se segmentan en grafemas y éstos se convierten en fonemas para luego ser ensamblados y pronunciados como una totalidad. Esta ruta permite leer no palabras y palabras a partir de las reglas de conversión grafemo-fonémica, constituyéndose en un mecanismo directo para la lectura en voz alta de palabras y no palabras regulares y, en uno indirecto para el acceso al significado de palabras regulares (es decir, se trata de un camino fonológicamente mediado) (Blazely, Coltheart & Casey, 2005; Ferreres, Martínez Cuitiño, Jacobovich, Olmedo y López, 2003).

Por otra parte, el modelo de Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson (1996, citado en Blazely, Coltheart & Casey, 2005) sobre el procesamiento de palabras, postula que la lectura en voz alta de palabras se da por dos mecanismos o rutas: la ruta fonológica o directa y la ruta semántica. La ruta fonológica involucra el procesamiento directo de la ortografía a la fonología. La lectura correcta de las no-palabras depende de esta ruta, que también puede servir a la lectura de palabras regulares. La ruta semántica en cambio, involucra la lectura pero con recuperación del significado de las palabras.

En ambos modelos, tanto el procedimiento léxico-semántico o indirecto como el no-léxico- fonológico o directo, necesitan del reconocimiento de las letras, pero a partir de este punto las rutas se separan. En la ruta léxica las letras pueden activar las representación léxico-ortográfica de una palabra conocida y, de este modo, activarse también la representación semántica. Entonces, esta ruta permite acceder al significado de las palabras a partir de la fonología y también, las comprensión y lectura en voz alta o pronunciación de palabras conocidas, o sea, secuencias de letras que ya hubieran sido

almacenadas en el léxico ortográfico. En la ruta no-léxica primero se segmentan las secuencias de letras para poder aplicar las reglas de transformación grafema-fonema, facilitando la lectura en voz alta de palabras regulares (palabras cuya pronunciación se derivan de reglas) y no palabras. Pero, esta ruta no facilita la lectura de palabras irregulares porque son excepciones a reglas de conversión grafema-fonema. Esta ruta permite transformar unidad por unidad la ortografía en fonología, sin acceder al significado directamente ya que éste, en última instancia, se obtiene por mediación fonológica (Ferreeres, 2008).

A su vez, la comprensión a nivel del texto dependería del conocimiento del significado de las palabras y viceversa. Cuando el lector se encuentra con el texto la habilidad para acceder y recuperar el significado de las palabras según el contexto, resulta fundamental (Perfetti, 2010). En este sentido, desde la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983) sobre los niveles de representación de la comprensión textual, el modelo de situación es el que da lugar a la facilitación léxica y a la realización de inferencias predictivas.

Como fuera mencionado, los efectos de la decodificación en la comprensión global del texto se encuentran mediados por el conocimiento acerca del significado de las palabras. Inversamente, los efectos de la comprensión en la decodificación dependen de que se alcancen suficientes significados de palabras. Así, la relación entre decodificación y la comprensión yace en el hecho de que la decodificación automática y fluente posibilita que los recursos de procesamiento estén disponibles para la comprensión (Perfetti, 2010).

Perfetti (2010) sintetiza su postura estableciendo tres aspectos

centrales: en primer lugar, que la habilidad en la comprensión lectora se verá afectada por las habilidades de decodificación y de vocabulario, las cuales son interdependientes; en segundo lugar, que las habilidades de vocabulario se verán afectadas por las habilidades en comprensión, las cuales resultan interdependientes también y; en tercer lugar, que las habilidades en decodificación o identificación de palabras pueden predecirse a partir del conocimiento sobre el vocabulario.

En el marco de esta propuesta se ha señalado que los buenos y los malos comprendedores o lectores difieren en estas habilidades relacionadas. Específicamente, los malos comprendedores pueden presentar dificultades en cualquiera de ellas e identificarlas permite delinear soluciones estratégicas (Canet Juric, 2009; Oakhill, Cain & Bryant, 2003; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Además, cada uno de estos componentes posee sus propios constituyentes, cuestiones que se desarrollan más adelante. Sin embargo, antes de desarrollar en profundidad estas habilidades, es necesario tener en cuenta brevemente, como se da la adquisición de la competencia lectora en la infancia.

1.4) La adquisición de la competencia lectora

Padilla de Zerdán (1997), en base a los aportes de los modelos cognitivo-lingüísticos (van Dijk y Kintsch, 1983; Goodman, 1996), propuso una serie de niveles o etapas en lo que hace a la adquisición de la competencia lectora. En primer lugar, la protolectura, en la cual los niños interpretan y nombran la imagen que acompaña el texto, suponiendo que lo escrito se relaciona con la imagen. En segundo lugar, el 1° nivel de lectura, en el cual a la

lectura de la imagen, se añaden incipientes anticipaciones lingüísticas basadas en la relación de algunos grafemas con fonemas. Es decir que los niños relacionan la información que aporta la imagen con algunas letras aisladas que reconocen en las palabras, aunque no establezcan la relación grafema- fonema de todas ellas. En este nivel, los niños aún no han desarrollado la conciencia fonológica, con lo que, si bien pueden ser capaces de segmentar las palabras habladas en los sonidos o fonemas que la componen y diferenciarlos entre sí, no pueden reconocer que los fonemas pueden corresponderse con un grafema en la lengua escrita (Padilla, 2004; Padilla de Zerdán, 1997).

En tercer lugar, en el 2° nivel de lectura, la creciente habilidad de los niños para segmentar las palabras en fonemas les permite, progresivamente, ir estableciendo la relación fonema-grafema que les facilitará dominar el *principio alfabético* (Padilla de Zerdán, 1997). Al comienzo, este desciframiento o decodificación puede ser lento y desembocar o no en la generación de una representación de una unidad significativa o palabra. Las sílabas complejas, por ejemplo, aquellas con la estructura vocal-consonante (llamadas sílabas inversas) o con la estructura consonante-consonante-vocal, pueden representar un impedimento ya que los niños van conceptualizando primero las sílabas llamadas directas, es decir, las que presentan la estructura consonante-vocal. Entonces, comienzan a desarrollarse las confirmaciones y autocorrecciones de las predicciones o anticipaciones en la decodificación (Padilla, 2004; Padilla de Zerdán 1997).

En cuarto lugar, en el 3° nivel de lectura, una vez que la cuestión de los grupos silábicos complejos se supera, los grafemas se integran con mayor facilidad en palabras y éstas en estructuras mayores de significado, como son

las oraciones y los párrafos. En este nivel las inferencias y el monitoreo de la comprensión cobran relevancia facilitando la comprensión global de lo leído. Asimismo, el conocimiento acerca de los signos de puntuación y de la entonación, posibilitan la fluidez al leer y la comprensión. La velocidad y fluidez de la lectura en este nivel, puede explicarse por la activación de la ruta visual directa o lexical de lectura que facilita la activación de palabras conocidas con su representación visual. Pero, si el lector se encuentra con palabras no conocidas, se activa la ruta fonológica mediada, indirecta o perilexical, que da lugar a la segmentación y correspondencia fonológico- grafémica (Padilla, 2004; Padilla de Zerdán 1997).

Las consideraciones aquí desarrolladas en torno a los niveles de desarrollo de la lectura en niños, especialmente los referidos al 2° y 3° nivel, resultan relevantes ya que, en el presente trabajo de investigación, se aborda la comprensión lectora a una edad en la cual se espera que los niños hayan ganado confianza en la decodificación del material escrito (2° nivel) y se aboquen a los procesos superiores de la comprensión (3° nivel).

En resumen, en este apartado se ha presentado la lectura como un proceso capital en el marco de la alfabetización formal escolar y de la socialización. Se ha definido a la comprensión lectora como un proceso que se asienta en las habilidades generales de comprensión discursiva del ser humano, y que permite la construcción de una representación integrada y coherente de material escrito. La generación de esta representación es posible por la interacción entre diferentes niveles de procesamiento de la información, tanto la que provee el texto como la que posee el lector en su memoria: la

decodificación grafema-fonema, el reconocimiento de palabras, la asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen las oraciones, la integración del significado de las oraciones que componen los párrafos y la representación del texto.

Los modelos aquí presentados constituyen explicaciones acerca del proceso de comprensión lectora. Ellos destacan que la comprensión de lo leído se efectiviza cuando el lector es capaz de generar una representación mental coherente e integrada de lo leído o escuchado. Dicha representación depende del funcionamiento de diversos procesos o habilidades cognitivas interrelacionadas: la decodificación, los conocimientos acerca del lenguaje y del mundo almacenados en la memoria a largo plazo, la memoria de trabajo como espacio en el cual se integra la información activada proveniente del texto y de la memoria a largo plazo.

El procesamiento de esta información sería posible, desde la propuesta de Nation (2005) y de Perfetti & cols. (2003), por el concurso de una serie de habilidades interrelacionadas y necesarias para la comprensión: la decodificación, el conocimiento léxico semántico y los procesos de comprensión o de integración textual. A continuación, se presentan estas habilidades y sus componentes, desarrollando algunas investigaciones que han destacado su rol en la comprensión lectora y en las debilidades que presentan algunos sujetos a los que se ha denominado malos comprendedores.

II. DECODIFICACIÓN

La decodificación es uno de los factores que viabiliza la lectura, en tanto permite convertir las formas escritas en mensajes lingüísticos (McCandliss, Beck, Sandack & Perfetti, 2003; Nation, 2005; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010; Perfetti, 1975; Perfetti, 1975; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Consiste en la habilidad del lector para establecer la correspondencia de los grafemas con los fonemas (Nation, 2005; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010; Perfetti, 2010). Se trata de la habilidad para establecer las regularidades en la relación entre las palabras del lenguaje oral y su representación gráfica alfabética (Shankweiler, Lundquist, Katz, Stuebing, Fletcher, Bardy, Fowler, Dreyer, Marchione, Shaywitz & Shaywitz, 1999).

Para lograr con éxito la identificación de grafemas, los sujetos deben antes haber almacenado en su memoria a largo plazo una representación acústica del sonido o fonema con sus posibles variaciones y, haber contemplado las relaciones posibles con otros sonidos (Nation, 2005; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010; Shankweiler & cols, 1999). Los fonemas se asocian a grafemas y viceversa, y ambos son realidades mentales. Generalmente, los niños aprenden primeramente la relación grafema- fonema o letra-sonido y, posteriormente, la relación inversa o a escribir el sonido. En suma, lo que los niños deben aprender es a asociar los sonidos que ya conocen y que han almacenado en la memoria a largo plazo como representaciones abstractas (fonemas) con las grafías que aún no conocen, es decir, deben aprender a pronunciar las letras y almacenar su representación abstracta (grafema) también (Parodi, Peronard e Ibañez, 2010).

Desde los modelos de doble ruta de lectura ya expuestos (Plaut, 1991 citado en Snowling & Hulme, 2006; Ferreres, 2008), lo que resultaría necesario para garantizar la decodificación, es el desarrollo de la ruta fonológica mediada, indirecta o perilexical que une la ortografía y la fonología de las palabras. Para ello, como ya se indicó, deben segmentarse las secuencias de letras para poder aplicar las reglas de transformación grafema-fonema, permitiendo la lectura de palabras regulares y de no palabras (Blazely, Coltheart & Casey, 2005; Ferreres, 2008; Snowling & Hulme, 2006).

La decodificación puede representar un impedimento para la comprensión lectora (Cain y Oakhill, 2003; McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Nation, 2005; Perfetti y Roth, 1980; Shankweiler & cols, 1999). Al respecto, algunos autores han señalado que cuando la decodificación es lenta, ineficiente e implica un gran esfuerzo, el lector dirige sus recursos cognitivos a la identificación de letras y a la relación con el sonido correspondiente, dejando de lado la construcción del significado de lo que lee (Cain y Oakhill, 2003; McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Nation, 2005; Perfetti, 1975; Perfetti & Roth, 1980).

Perfetti (1975; 2003), propuso la relevancia de la decodificación para la comprensión en su *hipótesis de eficacia verbal* y, posteriormente, en el triángulo que representa las habilidades que viabilizan la comprensión lectora. Según la primera, la comprensión del lenguaje implica procesos de alto nivel que demandan gran cantidad de recursos cognitivos (integración de la información, análisis sintáctico, realización de inferencias, detección de incongruencias, etc.), por ello, la decodificación e identificación de palabras deben estar automatizadas para no sobrecargar a la memoria de trabajo. Si las

representaciones de las palabras no son lo suficientemente estables, se produce una sobrecarga del sistema cognitivo que debe lidiar con representaciones incompletas o vagas y desplazar su atención para compensar el déficit, centrándose así en la decodificación (Perfetti, 2003).

Desde esta perspectiva, Nation (2005) concuerda con Perfetti (2003) en indicar que cuando la decodificación se automatiza los recursos cognitivos (atención, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo), no sólo se utilizan para el procesamiento a nivel de las palabras, sino que facilitan la construcción de significados a nivel de las oraciones, de los párrafos y finalmente, del texto.

Diversos estudios empíricos han mostrado la incidencia de las habilidades de decodificación en el proceso de comprensión textual. Usualmente la comprensión se mide con pruebas que se basan en responder a preguntas sobre un texto y, en algunos casos, con pruebas que permiten diferenciar entre buenos y malos lectores. Pero, la decodificación, en tanto habilidad básica que se presenta como la puerta de entrada hacia la comprensión textual, se mide con pruebas globales que solicitan la lectura de palabras y pseudo-palabras. Perfetti & Hogaboam (1975) encontraron que los lectores menos hábiles leían con mayor lentitud palabras y no palabras que el resto de sus compañeros de clase. Abordaron la decodificación de palabras y su producción; entendiendo por decodificación la transformación del código escrito en código oral y, por producción la vocalización de la unidad decodificada. En una muestra de niños de escolaridad primaria de 3° y de 5° grado, identificaron a buenos y malos lectores. Presentaban a los niños tres clases de palabras y les solicitaban que las leyeran en voz alta: palabras comunes o frecuentes, palabras no tan frecuentes y pseudopalabras. En base al análisis de la varianza en cuanto al

tiempo que tardaban los niños en leer las palabras comunes, distinguieron a los buenos y malos lectores en cada grado. Los lectores hábiles presentaron tiempos de lectura significativamente menores que los malos lectores.

Los lectores hábiles resultaron más rápidos en la decodificación oral de las palabras de baja frecuencia y de las pseudopalabras, que los malos lectores o malos comprendedores. Esto se debería a que los comprendedores menos hábiles tendrían menos desarrolladas y automatizadas las habilidades de decodificación, en relación a los más hábiles. Además, los buenos comprendedores se habrían beneficiado con un vocabulario más amplio y variado, que fortalecería sus habilidades de decodificación y comprensión. Al respecto señalaron que el proceso de comprensión depende de una serie de habilidades de orden superior como el conocimiento de vocabulario, la amplitud de la memoria de trabajo, la integración sintáctica y la realización de inferencias, que dependen del mismo mecanismo responsable de la decodificación (Perfetti & Hogaboam, 1975).

Sin embargo, la diferencia entre la capacidad para decodificar de los buenos y los malos comprendedores yace en que, los primeros, poseen mayor autocontrol de la decodificación pudiendo liberar recursos cognitivos para los procesos de orden superior (Perfetti & Hogaboam, 1975).

McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti (2003) examinaron y describieron las deficiencias en las habilidades de decodificación de los niños de 7 a 10 años, que cursaban los años siguientes al 1° grado y, cómo éstas se vinculaban con otras habilidades inherentes a la lectura: la conciencia fonológica, la identificación de palabras y la comprensión lectora. Analizaron la relación entre las habilidades de decodificación de los malos comprendedores y

la posición de los grafemas en las palabras. Encontraron que los niños con dificultades en la decodificación solían realizar la asociación grafema-fonema para las letras iniciales de las palabras, pero tendían a fallar en la aplicación de ese conocimiento para otras posiciones de las letras en las palabras, especialmente las intermedias y las vocales.

Las deficiencias en la decodificación de consonantes, dependían del lugar en la palabra en el que se encontraban las mismas. Cuando se encontraban al inicio de las palabras la transformación grafema-fonema resultaba exitosa, no así cuando las consonantes se encontraban en otras posiciones. Siguiendo a Ehri (citado en McCandliss & cols., 2003) hipotetizaron que los niños habrían progresado más allá de la fase pre-alfabética y se encontrarían en una fase parcialmente alfabética, ya que no pueden decodificar las letras de una palabra en todas las posiciones. Habrían alcanzado sólo una forma limitada del principio alfabético y no generalizan su conocimiento grafemo-fonémico a todas las posiciones de las letras en una palabra. Además, para estos autores los niños no deben percibir la decodificación como un mero ejercicio que no se vincula con la lectura sino que, sería necesario que logren apreciar las mejoras en las habilidades decodificadoras a partir de la decodificación de palabras conocidas y de nuevas palabras, y cómo esto incide en la comprensión de lo leído.

Estos estudios muestran la importancia de la automatización del proceso de decodificación en la comprensión textual. En ellos se entiende la decodificación como la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto, a diferencia de la comprensión que implica

alcanzar el significado global de un texto. La decodificación comprende el reconocimiento de palabras escritas y la asignación de la pronunciación. Esta habilidad se apoyan en el manejo de las reglas de conversión grafema-fonema y en un vocabulario ortográfico (de tipo visual) (Perfetti & Hogaboam, 1975). Además y cómo se verá en el apartado que sigue, el desarrollo de las habilidades en decodificación se asienta en el desarrollo de las habilidades fonológicas, específicamente en la conciencia fonológica (McCandliss & cols., 2003; Nation & Snowling, 2004). Otro aspecto a señalar es que, si bien la decodificación resulta un proceso indispensable para la comprensión, como se señaló antes, no es el único implicado (Borzzone de Manrique y Signorini, 1994; Defior Citoler, 2005; Diuk y Ferroni, 2009; Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Maldez, 2010; Oakhill, Cain & Bryant, 2003; Perfetti, 1975).

II.1) Las habilidades fonológicas

Son aquellas ligadas a la posibilidad de las personas de operar explícitamente con segmentos o unidades lingüísticas. Las habilidades fonológicas se asientan en el desarrollo de la conciencia fonológica, la cual consiste en el reconocimiento de que la corriente discursiva puede segmentarse en un juego de unidades distintivas sin significado llamadas fonemas (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). En relación a esto, hay un acuerdo en considerar que la sensibilidad a las representaciones fonológicas resulta central en el aprendizaje de la lectura en las etapas pre-lectoras, antes de la edad escolar (Liberman, Shankweiler & Liberman, 1989; Shankweiler y cols, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Cabe señalar que en el idioma español, un idioma con ortografía transparente, la relación grafema-fonema es bastante

consistente y, las inconsistencias que pudieran encontrarse, se refieren a relaciones complejas en las que los grafemas tienen más de una correspondencia fonológica según el contexto ortográfico (Signorini y Borzone de Manrique, 2003). Estas inconsistencias son la base del problema ortográfico, el cual se presenta una vez que los niños han logrado establecer una correspondencia ideal entre los grafemas y los fonemas, y cuestionan esta estabilidad al reconocer la existencia de grafemas equivalentes (varios grafemas que representan un mismo fonema o tienen el mismo valor sonoro) y polivalentes (un mismo grafema representa dos o más fonemas o tiene más de un valor sonoro). Entonces, una vez comprendido el principio alfabético (principio de correspondencia ideal grafema-fonema) debe comprender también las irregularidades del sistema alfabético de escritura, por ejemplo, que al escribir el fonema /s/ puede apelarse a los grafemas {C}, {S} y {Z} pero que la elección responde a reglas (Padilla de Zerdán, 1997).

Numerosas investigaciones en el ámbito angloparlante han mostrado que el desarrollo de las habilidades de decodificación se vincula al desarrollo de las habilidades fonológicas. Liberman, Shankweiler & Liberman (1989) y Shankweiler y cols. (1999) propusieron que las dificultades en la comprensión lectora se deberían, en parte, a la imposibilidad de los niños de establecer y mantener una representación fonológica de los inputs verbales. Esto los haría manifestar dificultades para retener y procesar la información verbal en la memoria de trabajo. Adjudican las fallas en la comprensión a un problema de procesamiento básico vinculado a la conciencia fonológica, es decir, la conciencia acerca de los componentes de las palabras como los fonemas, las sílabas, las unidades intra-silábicas y las rimas. Indicaron que la conciencia

fonológica facilita la adquisición de las habilidades necesarias para leer y que, a su vez, esta conciencia se desarrolla con la experiencia lectora.

Estudios acerca de la adquisición inicial de la lectura en Argentina (Borzzone de Manrique y Signorini, 1994; Diuk y Ferroni, 2009; Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Maldez, 2010) señalaron la relevancia de las habilidades fonológicas infantiles como uno de los elementos que garantizan la comprensión de lo leído. A este respecto, resultan relevantes los planteos de Fumagalli, Wilson y Jaichenco (2010) ya que indagaron las habilidades fonológicas en niños de preescolar y escolaridad primaria, evidenciando que las mismas pueden comenzar a desarrollarse desde temprana edad, es decir, antes de la enseñanza formal de la lectura que, en nuestro país, suele comenzar en el 1° grado de la educación primaria. Cabe señalar que los estudios nacionales en torno a las habilidades fonológicas se ampliarán en la tercera parte de este marco teórico *Estudios nacionales y contextuales sobre la comprensión lectora*, en el apartado *Estudios empíricos nacionales desarrollados por grupos de investigación de universidades: Estudios sobre la habilidad para decodificar*.

Por otra parte, en niños británicos, Cain, Oakhill & Bryant (2000), propusieron que la relación entre las habilidades fonológicas y la comprensión lectora no sería directa, ya que estaría mediada por el reconocimiento de palabras. Se centraron en aquellos niños entre 7 y 8 años que, a pesar de ser buenos lectores fallaban en la comprensión textual. El propósito central fue investigar la relación entre las habilidades fonológicas y las habilidades de comprensión, controlando la habilidad para leer palabras, y utilizando una amplia gama de tareas que implicaban la realización de juicios fonológicos.

Llevaron a cabo seis experimentos analizando diferencias entre grupos de niños con diferente nivel de comprensión textual, tal como se evidenciaba en el Análisis de la Habilidad Lectora de Neale (1989, citado en Cain, Oakhill & Bryant, 2000) y en las Dos Pruebas de Vocabulario de Gates & MacGinitie (1965, citado en Cain, Oakhill & Bryant, 2000). En la primera prueba, los buenos comprendedores eran capaces de leer palabras aisladas y escoger una de ellas que se ajustaba a una imagen presentada. En la segunda, los buenos comprendedores eran capaces de leer las historias presentadas con muy pocos errores de pronunciación, y podían responder a preguntas de comprensión acerca de la historia y leer a una velocidad promedio.

En el primer experimento, indagaron si se daba la relación entre las habilidades de comprensión y las habilidades fonológicas, a partir de tareas de producción de rimas y de detección de palabras con sonidos diferenciales (incongruentes). Los resultados evidenciaron una contradicción, ya que los buenos y los malos comprendedores obtuvieron puntajes similares en la producción de rimas pero, los malos comprendedores se desempeñaron peor en la detección de sonidos incongruentes. Entonces, en los experimentos segundo y tercero, se centraron en tareas que evaluaban la conciencia fonológica (tareas de tachado- descarte de fonemas-, inversiones de palabras, juegos de palabras, detección de palabras que empiezan y terminan igual). Los resultados mostraron que los comprendedores más hábiles se desempeñaban mejor que los malos lectores, especialmente en las tareas de distinción de palabras que empiezan y terminan igual (Cain, Oakhill & Bryant, 2000).

En el cuarto y quinto experimento, pusieron a prueba la hipótesis de déficit de procesamiento fonológico de Shankweiler y cols. (1999), indagando si

los malos comprendedores tenían deficiencias para retener información fonológica en su memoria de trabajo y si las estrategias de ensayo contribuían este déficit. A partir de la utilización de juegos de letras que podían o no ser fonológicamente confusas y que debían recordarse en el orden de presentación, hallaron diferencias a favor de los buenos comprendedores en el almacenamiento de información fonológica en memoria de trabajo, cuando los nombres de las letras rimaban, lo cual facilitaba el efecto de confusión. En el sexto experimento, intentaron esclarecer si existe una relación directa entre las habilidades fonológicas de procesamiento y las habilidades comprensión o, si dicha asociación se encuentra mediada por el reconocimiento de palabras. Para ello midieron en ambos grupos la habilidad para leer palabras y las habilidades fonológicas como predictoras de la comprensión lectora. El desempeño en la detección de palabras con sonidos incongruentes constituyó un fuerte predictor del desempeño en la comprensión lectora, habiendo controlado la lectura de palabras y el conocimiento léxico (Cain, Oakhill & Bryant, 2000).

Concluyeron que los malos lectores parecen estar limitados por algún déficit de procesamiento fonológico. Los lectores menos hábiles estuvieron limitados en el procesamiento fonológico, su desempeño en las tareas que involucraban el almacenamiento de estímulos fonológicos y en las tareas de reconocimiento de fonemas, fue peor que el de los comprendedores más hábiles. Los lectores pobres y los buenos lectores mostraron un desempeño similar en las tareas de codificación fonológica y en las de conciencia fonológica. Sin embargo, en las tareas de discriminación de palabras con sonidos diferenciales (incongruentes) los lectores pobres tuvieron un peor

desempeño que los buenos (Cain, Oakhill & Bryant, 2000). Una posible explicación para este contraste es que las habilidades de procesamiento requeridas en las tareas de conciencia fonológica y en las de palabras con sonidos diferenciales, no son las mismas. La relación entre la comprensión lectora y las habilidades fonológicas parecería estar mediada por la habilidad para leer palabras (Cain, Oakhill & Bryant, 2000).

En un estudio posterior de carácter longitudinal, Oakhill, Cain & Bryant (2003) evaluaron a niños de 7-8 años y de 8-9 años, intentado establecer si existía una relación directa entre las habilidades fonológicas y la comprensión. Para evaluar la conciencia fonológica emplearon tareas en las que los niños debían mencionar fonemas faltantes en una palabra y qué palabra de un listado de cuatro comenzaban con un sonido diferente. Para evaluar la comprensión textual apelaron a historias y preguntas acerca de las mismas. Además emplearon tareas que permitían evaluar el conocimiento léxico-semántico y la memoria de trabajo.

Hallaron que las tareas de conciencia fonológica y las que evaluaban habilidades específicas de la comprensión (inferencias, monitoreo de la comprensión) se correlacionaban. Hipotetizaron que dicha relación se encontraría mediatizada por la memoria de trabajo, ya que la comprensión lectora depende, en parte, de la amplitud de esta memoria operativa (Seigneuric, Ehrlich, Oakhill & Yuill, 2000) y, que la memoria de trabajo verbal se relaciona con el desempeño en tareas que evalúan la conciencia fonológica (Oakhill & Kyle, 1999, citado en Oakhill, Cain y Bryant, 2003).

En nuestro medio, Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009) identificaron a buenos y malos lectores de 8 y 9 años de edad, a partir de su

rendimiento en tareas que evaluaban la decodificación, las habilidades verbales generales, la memoria de trabajo y los procesos superiores de la comprensión lectora (inferencias, monitoreo e inhibición). La decodificación se evaluó a partir de las pruebas de lectura de palabras, lectura de no palabras y precisión en la lectura de oraciones; las habilidades verbales a partir de una tarea que implicaba la denominación de palabras. La memoria de trabajo se evaluó mediante pruebas en las que se pedía a los niños que recordasen y repitiesen las palabras finales de oraciones y series de dígitos en forma directa o inversa. Las habilidades lectoras de inhibición se evaluaron con el *Test de Stroop* de Golden (1999); las habilidades inferenciales con tareas en las que los niños leían historias y debían responder a preguntas sobre ellas y; las habilidades de monitoreo a partir de una prueba de detección de palabras y oraciones incongruentes. Indicaron que la comprensión de lo leído es posible cuando las habilidades lingüísticas y de procesamiento generales como la memoria fonológica de trabajo, se usan en conjunto. En este sentido, los lectores menos hábiles fallaban en el uso de la memoria fonológica de trabajo, lo cual incidía negativamente en la construcción de una representación global del sentido del texto y la regulación del proceso lector.

Otro estudio realizado con niños de habla española que resulta relevante fue el de Herrera y Defior Citoler (2005), quienes estudiaron, por una parte, las habilidades de memoria de trabajo y conciencia fonológica como factores que viabilizan el aprendizaje temprano de la lectura y; por la otra, si las habilidades de conciencia fonológica son afectadas por las características del sistema lingüístico. La población estuvo compuesta por niños españoles de 4-5 años de edad, que asistían a instituciones educativas de gestión privada. Para evaluar

el conocimiento pre-lector se apeló a una prueba de lectura de letras en minúscula. La conciencia fonológica se evaluó a partir de una serie de pruebas: una de nivel silábico (segmentación de palabras por medio de golpeteo) y una de clasificación de palabras por sus sonidos finales o rimas (en un trío de palabras representadas por dibujos, debían identificar el que no terminaba igual). La memoria fonológica se evaluó por medio del subtest de Retención de Dígitos del WISC III y de una prueba de repetición de pseudo-palabras.

Los resultados mostraron un buen rendimiento en la tarea de segmentación silábica, lo cual indicaría que los niños evaluados tenían cierto grado de conciencia acerca de las unidades fonológicas silábicas, previo al aprendizaje formal de la lectura. Esto podría explicarse por la marcada delimitación silábica del idioma español y la preeminencia de la sílaba como unidad articulatoria. Además el desempeño en la tarea de detección de rimas también fue aceptable, lo cual incidiría positivamente en el desarrollo de la conciencia fonológica. Por otra parte, el tipo de errores cometidos al separar en sílabas, dieron a conocer que tendían a agrupar la sílaba vocal con la sílaba siguiente, por ej. “abeja” era segmentada como “abe-ja”. Esto indicaría que la estructura silábica CV es más frecuente, por lo que los niños no detectarían la sílaba vocálica inicial. También hallaron que a medida que se incrementa el conocimiento pre-lector, aumenta también la conciencia fonológica o la cantidad de aciertos en tareas de segmentación y rimas. El rendimiento en las pruebas de memoria verbal de trabajo, específicamente la de retención de dígitos, y el de la prueba de acceso a la información fonológica (denominación), permitieron diferenciar dos grupos: uno de buenos lectores y otros de malos lectores. Tanto los buenos como los malos lectores, tuvieron un desempeño

aceptable en la lectura de pseudopalabras (Herrera y Defior Citoler, 2005). Entonces, en este estudio se ve un temprano desarrollo de la conciencia fonológica en los niños evaluados, que se ve influido por la estructura del propio lenguaje oral. En este sentido, por un lado, favorecer este desarrollo de las habilidades fonológicas podría incidir positivamente en el aprendizaje de la lectura formal y; por el otro, conocer a edades tempranas el desarrollo de las habilidades fonológicas permitiría prevenir dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Como fuera indicado, las habilidades fonológicas constituyen la base para el desarrollo de la decodificación (Nation & Snowling, 2004). Así, Hulme, Snowling, Caravolas & Carroll (2005) señalaron que la conciencia fonológica es uno de los factores que posibilita el aprendizaje de la lectura, es decir que, las habilidades fonológicas preexistentes determinan, en parte, las habilidades lectoras. Sin embargo, el aprendizaje exitoso de la lectura se basa no sólo en la conciencia fonológica, sino también en el conocimiento de los grafemas y de la relación entre los grafemas y los fonemas en el contexto de palabras escritas. La conciencia fonológica parece ser entonces necesaria pero no suficiente para garantizar la comprensión lectora.

Finalmente, Cain, Oakhill & Bryant (2003) demostraron que las habilidades fonológicas no se encuentran impedidas en los niños con dificultades específicas en la comprensión lectora, en tareas de repetición de no-palabras, rimas, letras faltantes, etc. Entonces, las dificultades en la comprensión lectora no pueden atribuirse solamente a impedimentos en el procesamiento fonológico (citado en Nation, 2005).

Sintetizando, las habilidades fonológicas permiten al lector segmentar el discurso en unidades lingüísticas o fonemas, las cuales no poseen un sentido por sí solas. Dichas habilidades se vinculan al desarrollo de las habilidades de decodificación, facilitando la identificación de los grafemas. Estas habilidades son imprescindibles para la adquisición de la lectura en sus etapas iniciales. Asimismo, un adecuado reconocimiento de las representaciones fonológicas (o conciencia fonológica de las palabras) resulta central en el aprendizaje de la lectura ya que viabiliza el reconocimiento de las palabras (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Los hallazgos de Cain, Oakhill & Bryant (2000) indicaron que la relación entre las habilidades fonológicas y la comprensión lectora, no sería directa ya que estaría mediada por el reconocimiento de palabras. En la misma dirección, Cain, Oakhill & Bryant (2003) señalaron también que la relación entre conciencia fonológica y comprensión se encontraría mediatizada por la memoria de trabajo verbal.

II. CONOCIMIENTO LÉXICO- SEMÁNTICO O VOCABULARIO

En tanto el lenguaje es un sistema complejo, necesita de la interacción coordinada de cuatro subsistemas: el subsistema fonológico, une los sonidos del discurso con significados que forman parte del subsistema semántico; el subsistema gramatical, incluye la semántica y a la morfología (la forma en que las palabras y parte de las palabras se combinan para dar lugar a significados) y; el pragmático, se refiere al uso que se hace del lenguaje (Snowling & Hulme, 2006).

En general, los sistemas educativos asumen que cuando los niños

ingresan a la escuela pueden hacer uso competente de su lenguaje nativo (Aldonate y Ojeda, 1997; Ministerio de Educación de la Nación, 2005; Snowling & Hulme, 2006). De esto, se desprende que aquellos niños con un lenguaje pobre entran en desventaja en relación con el aprendizaje de la lectura. Al considerar el desarrollo de la alfabetización puede resultar útil diferenciar entre habilidades discursivas y habilidades del lenguaje. El aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos requiere del desarrollo de uniones entre los sonidos y las letras (lo que fuera denominado principio alfabético). Las habilidades más amplias del lenguaje (conocimiento del vocabulario y habilidades gramaticales) son necesarias para comprender los significados de las palabras y de las oraciones, integrarlas en el texto y realizar inferencias que van más allá de las palabras escritas -cuestión que se desarrolla en el apartado siguiente- (Snowling & Hulme, 2006).

El conocimiento léxico- semántico o vocabulario se refiere al conocimiento de palabras propias de un idioma y abarca una serie de aspectos o subhabilidades del procesamiento léxico que se desarrollan en este apartado: el reconocimiento visual de palabras y las habilidades semánticas (Nation, 2005). Si bien el conocimiento léxico no es el único factor que garantiza la comprensión lectora, los sujetos que poseen un conocimiento de este tipo interconectado y organizado, poseen una mejor comprensión que aquellos cuyo conocimiento no se encuentra sistematizado. Si los significados de las palabras tienen una deficiente o nula representación en la memoria semántica, habrá menor acceso a la información y se establecerán menos relaciones entre los conceptos (Cain & Oakhill, 2003).

En nuestro medio, diversas investigaciones (Dalurzo y González, 2010;

Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011; Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010; Urquijo, 2009) han señalado también la relevancia del conocimiento léxico-semántico o vocabulario, como una de las habilidades que posibilita la comprensión lectora. Estos estudios se desarrollarán en la tercera parte del marco teórico *Estudios nacionales y contextuales sobre la comprensión lectora*, en el apartado *Estudios empíricos nacionales desarrollados por grupos de investigación de universidades: Estudios sobre el conocimiento léxico semántico*.

Como ya fue señalado y, a continuación, se definen las subhabilidades del procesamiento léxico, el reconocimiento visual de palabras y las habilidades semánticas, y se desarrollan una serie de estudios empíricos en torno a las mismas.

III.1) La identificación visual de palabras

Ésta ha sido definida por Perfetti, Van Dyke & Hart (2001) como uno de los procesos propios y distintivos de la lectura. Implica el procesamiento visual de las formas de los grafemas que conducen a la activación de las unidades gráficas de las palabras (Perfetti, 2010b; Perfetti, van Dyke & Hart, 2001). La lectura de palabras resulta de la unión de una entrada o input gráfico y la correspondiente representación de la palabra. En este proceso se activan las unidades fonológicas que juegan un importante papel en la identificación visual de las palabras (Perfetti, 2010; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). La activación de dichas unidades fue llamada mediación fonológica (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

Como se indicó, la lectura puede conceptualizarse como la interacción

entre dos rutas: la ruta fonológica, que une las letras y los sonidos y, la ruta semántica que une las letras y los sonidos con significados (Plaut, 1991, citado en Snowling & Hulme, 2006). En las etapas iniciales de la adquisición de la lectura, los esfuerzos de los niños se centran en la ruta fonológica, pero a medida que los niños crecen, comienzan a confiar más en los significados y ganar fluidez en la lectura. Esto implica el uso de la ruta lexical o directa de lectura, como ya fuera señalado. Es decir que, la ruta lexical o directa parte del hecho de que las letras pueden activar la representación léxico-ortográfica de una palabra conocida y, de este modo, activarse también la representación semántica. Esta ruta facilita el acceso al significado de las palabras a partir de la fonología y la lectura de palabras conocidas almacenadas en el léxico ortográfico.

Entonces, mientras que las habilidades discursivas o habilidades fonológicas dan lugar a los procesos de reconocimiento de palabras al leer, las habilidades del lenguaje son necesarias para la comprensión del lenguaje mismo y del texto en sí. Desde esta perspectiva además puede decirse que las habilidades discursivas y del lenguaje son las que interactúan para posibilitar los procesos alfabetizadores (Snowling & Hulme, 2006).

De este modo, el reconocimiento de las palabras deriva del procesamiento visual de las formas de las letras que conducen a la activación de las unidades gráficas de las palabras. Se trata de una habilidad del procesamiento léxico que consiste en establecer la correspondencia entre la ortografía y la fonología (Booth, MacWhinney & Perfetti, 1999; Nation & Snowling 1998 y 2004; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). La lectura hábil implica la convergencia rápida de la información ortográfica y fonológica. Perfetti

(2010) propuso que la habilidad de establecer la correspondencia entre la ortografía y la fonología constituye una habilidad de procesamiento léxico que es vital en el proceso de comprensión lectora. Visto de este modo, la habilidad para decodificar e identificar las palabras adecuada y eficientemente, permite que los recursos cognitivos se centren en el proceso de comprensión (McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Perfetti, 2010). Si bien los lectores menos hábiles pueden decodificar de manera similar a los buenos comprendedores, se apreciaron diferencias en el reconocimiento visual de palabras (Perfetti, 2010).

En la misma línea, Nation y Snowling (1998) identificaron diferencias entre los buenos y los malos comprendedores en el reconocimiento visual de palabras. Los segundos, eran menos eficaces en la lectura de palabras irregulares y poco frecuentes. Concluyeron que en el caso de los malos lectores el reconocimiento de palabras se encuentra comprometido debido a debilidades en el vocabulario y en el conocimiento semántico, tal como se presentara en los apartados anteriores. Sin embargo, el reconocimiento visual de palabras, por sí solo, no permite explicar las dificultades en la comprensión lectora (Nation, 2005).

Tal como se estableció la diferencia entre decodificación y comprensión textual, puede realizarse también una distinción entre decodificación y reconocimiento de palabras. Las habilidades del lenguaje oral parecen influir en el desarrollo de la identificación de palabras, de forma independiente a las habilidades fonológicas. Nation & Snowling (2004) estudiaron esta relación, centrándose en los predictores de la habilidad de los niños para leer palabras, diferenciando entre ítems que evaluaban las habilidades fonológicas y aspectos

del lenguaje oral como la comprensión y el vocabulario. El testeo de este estudio longitudinal se organizó en dos partes: la primera toma se realizó cuando los niños tenían un promedio de 8,5 años y, la segunda parte cuando tenían un promedio de 13 años.

Las habilidades del lenguaje oral fueron evaluadas en la primera fase a través de pruebas de vocabulario, de habilidades semánticas y de comprensión del discurso. Las habilidades de lectura se evaluaron en la segunda fase a través de pruebas de reconocimiento de palabras, de lectura de no-palabras, de lectura de palabras excepcionales y de comprensión lectora. Concluyeron en que tanto las habilidades fonológicas de los niños como su competencia en cuanto al lenguaje oral, influyen en el curso del desarrollo de la lectura. Entonces, si bien las habilidades fonológicas son importantes predictores del desarrollo de la lectura, las fortalezas y debilidades en las habilidades del lenguaje más generales (como el conocimiento sintáctico y el conocimiento semántico) también inciden en el desarrollo de la comprensión lectora (Nation & Snowling, 2004; Hulme, Snowling, Caravolas & Carroll, 2005).

Booth, MacWhinney & Perfetti (1999) realizaron un estudio con niños de 8, 9 y 11 años, en el que intentaron determinar cuál era el rol de la activación del conocimiento fonológico y ortográfico en diversos estadios del desarrollo del reconocimiento visual de las palabras. Estos autores partieron del supuesto de que el desarrollo del reconocimiento eficiente y automático de palabras depende de la precisión y redundancia de las conexiones fonológicas y ortográficas. La precisión hace referencia a la exactitud en el mapeo o relación entre las representaciones ortográficas y fonológicas que realiza el lector.

Al respecto, aclaran que las representaciones iniciales de las palabras

que construyen los niños suelen ser imprecisas ya sea porque contienen mapeos erróneos o porque son incompletas, pudiendo faltar vocales o consonantes. La redundancia se refiere al grado en que se realizan conexiones sub-léxicas y léxicas entre las formas ortográficas y fonémicas. En un comienzo, las representaciones ortográficas y fonémicas de los niños se encuentran escasamente conectadas pero, con el desarrollo, se vuelven redundantemente conectadas. Estos autores sostienen que la habilidad para utilizar de manera rápida y flexible, estas representaciones ortográficas redundantes, facilitan el reconocimiento de palabras (Booth, MacWhinney & Perfetti, 1999).

En su estudio, presentaron a los niños no-palabras y luego palabras para que las identificaran. Las palabras se presentaban por unos 30 o 60 segundos, lo cual impedía que el procesamiento de las mismas se realizara de manera completa. Encontraron que los buenos lectores tendían a activar la información fonológica tempranamente en el proceso de reconocimiento visual de las palabras, y que dicha activación ocurría en simultáneo con la activación de la información ortográfica. La lectura hábil implica la convergencia rápida de la información ortográfica y fonológica. Los lectores hábiles usaban la información ortográfica y fonológica de manera más rápida y efectiva que los lectores menos hábiles. En suma este estudio muestra que, a nivel léxico, los lectores hábiles activan con mayor precisión y rapidez la información ortográfica y fonológica, que los lectores menos hábiles (Booth, MacWhinney & Perfetti, 1999).

No obstante, los trabajos de Nation & Snowling (1998, 2004) evidenciaron, por un lado, que a diferencia de la decodificación, la identificación

visual de palabras depende de habilidades del lenguaje oral como la comprensión y el vocabulario y; por el otro, que en los malos lectores el reconocimiento de palabras se encuentra comprometido debido a debilidades en el vocabulario y en el conocimiento semántico. De esto se desprende que el reconocimiento visual de palabras, por sí solo, no permite explicar las dificultades en la comprensión lectora.

III.2) Las habilidades semánticas

Estas habilidades hacen referencia al conocimiento acerca del significado de las palabras, lo cual parece constituir un factor necesario para lograr la comprensión textual (Nation, 2005; Perfetti, 2010). Como se vio en el apartado anterior, Perfetti (2010) propuso que la identificación de palabras o, lo que es lo mismo, la capacidad para recuperar de forma instantánea la fonología y el significado de la palabra, constituía un factor limitante de la comprensión. Acerca de esto Nation (2005) indica que, en línea con la hipótesis de eficacia verbal de Perfetti (2010) y su continuación en el triángulo de la habilidad lectora, los lectores malos tienen impedimentos en el procesamiento léxico pero sólo cuando los aspectos semánticos de dicho procesamiento se encuentran comprometidos.

Al respecto, Nation & Snowling (1998) encontraron que los lectores malos se desempeñaban peor que los controles en tareas de asignación de sinónimos, lo cual indicaría un déficit en el procesamiento semántico pero no en el procesamiento fonológico; en tareas de asociación entre palabras y de producción de rimas, lo que daría cuenta de dificultades en el acceso y recuperación de información semántica; y en tareas de lectura de palabras de

baja frecuencia, lo cual mostraría debilidades en el conocimiento semántico de ítems abstractos. La presencia o ausencia de conocimiento sobre las palabras y la lentitud o rapidez en el acceso a la información semántica parecían incidir en la comprensión lectora.

En el estudio longitudinal de Oakhill, Cain & Bryant (2003) antes citado, con niños de 7-8 años y de 8-9 años, se evaluó la habilidad lectora general (a partir de tareas de identificación de palabras en contexto, preguntas acerca de historias), el vocabulario (a partir de una tarea en la que el administrador leía una palabra y el niño debía escoger entre figuras la que se refería a la palabra leída), la conciencia fonológica (con tareas en las que los niños debían mencionar fonemas faltantes en una palabra y determinar qué palabras de un listado de cuatro comenzaban con un sonido diferente), la memoria de trabajo (tareas de procesamiento y almacenamiento de dígitos, palabras y oraciones), la comprensión de oraciones complejas (tarea en la que el examinador lee una oración y el niño debe seleccionar la figura que la representa), las habilidades cognitivas generales (examinadas con la Escala de Inteligencia de Wechsler, WISC- R), y las habilidades de comprensión a nivel del texto (a partir de lectura de textos y la respuesta a preguntas que apuntaban a la realización de inferencias y de tareas de monitoreo de la comprensión en las que debían detectar incongruencias).

Los resultados revelaron que la lectura de palabras y la comprensión podían diferenciarse, lo cual se mantuvo para los niños evaluados de un año al siguiente. Diferentes sub-habilidades intervenían en las variaciones en la lectura de palabras y en la comprensión lectora. La habilidad de comprensión textual se relacionó con habilidades como la integración textual, el monitoreo

metacognitivo de la comprensión y la memoria operativa. En contraste, estas habilidades no parecían relacionarse con la lectura de palabras aisladas y el reconocimiento de su significado. Esto resulta interesante ya que, algunos niños serían capaces de identificar el significado de palabras individuales, pero fallarían cuando diversas palabras deben relacionarse e integrarse para construir una representación semántica coherente del conjunto (Oakhill, Cain & Bryant, 2003).

Así, el conocimiento del significado de las palabras parece ser un factor relevante en lo que hace a la comprensión textual, pero no el único implicado en el logro de dicha comprensión. El estudio de Nation & Snowling (1998) mostró que los malos lectores presentan debilidades en el conocimiento semántico, las cuales se evidenciaron principalmente en tareas de asignación de sinónimos. Por otra parte, los hallazgos de Oakhill, Cain & Bryant (2003) y los de Perfetti (2010), muestran que los impedimentos en el procesamiento léxico se presentan cuando los aspectos semánticos de dicho procesamiento se encuentran comprometidos. Si bien algunos niños son capaces de identificar el significado de las palabras individuales, evidencian una deficiente comprensión textual, que derivaría de la intervención de otras habilidades como la realización de inferencias, la detección de incongruencias, la amplitud de la memoria de trabajo. Esto da cuenta de que las habilidades semánticas constituyen uno de los pilares del vocabulario, pero, por sí solas, no pueden explicar la pericia o falta de ella para arribar a la comprensión global de un texto.

En resumen, en este apartado se han desarrollado estudios sobre cómo el conocimiento léxico-semántico constituye una habilidad que media entre la decodificación y la integración mental de lo leído, pero que por sí sola no puede dar cuenta de la comprensión. Esta habilidad depende de una serie de sub-habilidades o aspectos que funcionan interrelacionados: las habilidades fonológicas, la identificación visual de palabras y las habilidades semánticas. El establecimiento de la correspondencia ortografía-fonología y la eficiente recuperación del significado de las palabras de la memoria a largo plazo, permiten a la memoria de trabajo abocar sus recursos a los procesos de integración textual, facilitando la construcción de una representación global de lo leído. Por ello, dada la importancia del conocimiento léxico-semántico o vocabulario para la comprensión textual, es uno de los factores que se evalúa en el presente trabajo.

IV. PROCESOS DE INTEGRACIÓN TEXTUAL

La decodificación y el conocimiento léxico- semántico conforman habilidades de orden inferior en relación a la comprensión lectora. Como se enunciara anteriormente, estas habilidades no pueden por sí solas explicar la comprensión del sentido de lo escrito (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Cain & Oakhill, 2003; Nation, 2005; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001; Shankweiler y cols, 1999). Por ello, se ha postulado la intervención de procesos de alto nivel en el discurso, entre los que se identifican: la realización de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la sensibilidad a la estructura de la historia (Cain & Oakhill, 2003; Cain y et als., 2001; Canet Juric, 2009; Nation,

2005; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005).

IV.1) La realización de inferencias

Los textos tienen lagunas informacionales que el lector debe llenar y, para ello, realiza inferencias activando información que no figura explícitamente en el texto durante la lectura (Cain & Oakhill, 1999; Cain & Oakhill, 2003; León, 2003; Molinari, 2008; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). En este sentido, Molinari (2008) señala que la coherencia del texto debe ser construida a medida que avanza la lectura del mismo. En este proceso el lector utiliza sus conocimientos para identificar relaciones implícitas y/o activar información sobre eventos, hechos y temas no mencionados (León, 2003; Molinari, 2008). Es decir que, para lograr la comprensión textual, el lector debe ser capaz de identificar las relaciones entre las partes del texto y relacionar el texto con sus conocimientos previos. Esto es posible gracias a los procesos inferenciales que se basan tanto en el conocimiento del lenguaje como en el conocimiento del mundo (Kintsch, 1988).

Si bien se han propuesto diferentes formas de clasificar las inferencias, se retoma la basada en la propuesta de Kintsch (1994) sobre los niveles de representación textual (el nivel lingüístico superficial; el nivel de la base proposicional del texto con sus dos subniveles, la micro y la macroestructura; y el nivel del modelo mental situacional).

Desde esta perspectiva, se han clasificado las inferencias de la siguiente manera: inferencias del nivel superficial o perceptivas; inferencias para el logro de la coherencia local; inferencias relacionadas con la coherencia global; inferencias vinculadas con el modelo situacional; inferencias ligadas al género

discursivo o superestructura textual. (García Madruga, 2006; Gutiérrez Calvo, 1990; León 1993). Se retoman a continuación aspectos generales sobre estos niveles y las inferencias que éstos implican:

- El *nivel superficial*, como ya se indicó, se vincula con los aspectos perceptuales del lenguaje, e implica la identificación de las palabras y de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas. Una vez adquiridas las habilidades básicas de lectura, en este nivel se producen inferencias que se realizan automáticamente. Se las ha denominado inferencias perceptivas y, si bien son necesarias para la comprensión, no intervienen directamente en el proceso semántico. Estas inferencias se realizan automáticamente durante el procesamiento perceptivo del lenguaje, por ej. cuando al leer no se reconocen todas las letras de una palabra, pero a partir de unas pocas pistas o letras se infiere la palabra completa (García Madruga, 2006).

- En el *nivel de la microestructura* del texto base, la coherencia local se construye por la realización de inferencias conectivas que vinculan coherentemente las ideas del texto más allá de la oración (Kintsch, 1994; Gutiérrez Calvo, 1999; García Madruga, 2006). Éstas se clasifican a su vez en: inferencias puente o inferencias hacia atrás, inferencias referenciales o anafóricas e inferencias causales (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

- La construcción del *nivel de la macroestructura* del texto base implica la aplicación de estrategias de selección, generalización y construcción. Éstas permiten: seleccionar las ideas centrales del texto y construir nuevas ideas por la conexión de partes alejadas del texto. Las inferencias para la construcción

de la macroestructura han sido llamadas elaborativas u opcionales, ya que no son necesarias para el logro de la coherencia local e implican trabajo activo sobre el texto por parte del lector.

Al ser optativas para la comprensión, no deben producirse necesariamente mientras ésta se realiza. Son temas de debate cuáles se realizan *online* o durante la lectura, y cuáles *offline*, durante una segunda lectura o durante la recuperación del significado de lo leído, el grado de control metacognitivo que requieren y, el consumo de recursos cognitivos que implican (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Kintsch, 1994; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

- La construcción del *modelo situacional* se logra integrando lo expresado en el texto con los conocimientos previos en una representación semántica. Las inferencias necesarias para la construcción de este modelo de situación son elaborativas, ya que hacen necesaria la integración entre lo expresado en diversas partes del texto y el conocimiento del sujeto. Una vez construido el modelo de situación, éste guía el procesamiento del texto y se va actualizando en función de los requerimientos del lector (García Madruga, 2006; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

- Parte del proceso de comprensión de textos implica identificar el *género discursivo o superestructura retórica* del texto y utilizar esta información durante la lectura y después de la misma al intentar recordar lo leído (García Madruga, 2006; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Gutiérrez Calvo, 1999).

Parece haber un acuerdo en la literatura de especialidad en que los

pobres lectores tienen dificultades para realizar inferencias al leer (Cain y Oakhill, 1999; Cain & Oakhill, 2003; Canet Juric, 2009; Nation, 2005; Oakhill, 1983; Perfetti, Van Dyke y Hart, 2001). En relación con esto, en un estudio, Oakhill (1983) se centró en la relación existente entre la comprensión lectora y la habilidad de niños de 7-8 años para inferir el significado de las palabras a partir del contexto. Tomaron un grupo de buenos lectores y uno de malos lectores, y les leyeron una serie de oraciones cortas, luego de lo cual les presentaron un sustantivo como pista para que la recordaran y repitieran. También, a fin de probar la habilidad de los niños para usar el contexto para generar una representación del sustantivo, les pedían que eligieran entre dos significados relativos al sustantivo- pista.

Los lectores menos hábiles y los más hábiles difieren entre sí en la capacidad para realizar inferencias de forma espontánea, a pesar de que se probara que ambos grupos tenían el conocimiento general necesario para realizarlas. Así, los lectores más hábiles tendrían mayores posibilidades de construir una representación más elaborada de los objetos y hechos descritos en las oraciones y de asimilar nueva información. Los lectores hábiles realizaban las inferencias necesarias para construir la integración necesaria. Además, señalaron que los lectores más hábiles construirían una base textual que guiaría las inferencias necesarias durante la comprensión (Oakhill, 1983).

Oakhill (1984) comparó la habilidad de los niños para responder a preguntas de comprensión en las que se requería la realización de inferencias bajo dos condiciones. En la primera condición, los niños podían consultar el texto para responder a las preguntas y; en la segunda condición, no se les permitía consultar el texto por lo que debían responder a las preguntas

apelando a su memoria. Además evaluó la comprensión general a partir del Análisis de la Habilidad Lectora de Neale (1966). Concluyó que la habilidad de los malos lectores para inferir era limitada, aún cuando conservaban el texto para consultarlo. Indicó además que los lectores menos hábiles presentaban dificultades para realizar las inferencias necesarias para construir una representación integrada y coherente del texto, tanto para integrar la información que provee el texto de manera explícita en partes distantes del mismo (inferencias puente), como para utilizar sus conocimientos previos integrándolos con información textual para llenar lagunas informacionales (inferencias elaborativas).

Yuill & Oakhill (1988), partiendo del hecho de que los malos lectores difieren de los buenos lectores en sus fallas al hacer inferencias de alto nivel a pesar de recordar adecuadamente el texto, estudiaron en niños de 7 y 8 años, los efectos de un entrenamiento en la realización de inferencias en los malos lectores. Hipotetizaron que si los lectores menos hábiles son deficientes en la integración textual y en el monitoreo de la comprensión, estas deficiencias mejorarían con un entrenamiento.

En primer lugar, seleccionaron a lectores hábiles y poco hábiles a partir del rendimiento que obtuvieron los niños en la prueba de vocabulario de Gates-MacGinitie (1965) y en las pruebas de reconocimiento de palabras y comprensión del Análisis de la Habilidad Lectora de Neale (1966). Luego, entrenaron a lectores hábiles y poco hábiles en la realización de inferencias y les administraron ejercicios de comprensión; en segundo lugar, entrenaron a los lectores hábiles y poco hábiles en habilidades inferenciales y en decodificación rápida. Los lectores menos hábiles se vieron más beneficiados

con el entrenamiento inferencial que con el de decodificación. Los resultados del entrenamiento en decodificación muestran que los déficits de los lectores menos hábiles no derivan de una lenta decodificación solamente. Los niños entrenados en decodificación evidenciaron escasas mejorías en la comprensión en relación a los que recibieron entrenamiento en comprensión basado en preguntas. Los niños entrenados en decodificación mostraron escasas diferencias en el desempeño entre el entrenamiento inferencial y el de comprensión, lo cual se debería al hecho de que las preguntas realizadas en ambos facilitarían la comprensión general y el desarrollo de una conciencia general sobre la misma.

Basándose en los estudios de Oakhill (1982) y Yuill & Oakhill (1988), Cain & Oakhill (1999), investigaron la relación entre la realización de inferencias y las fallas en la comprensión lectora en niños pequeños. Exploraron también las razones por las que los niños fallan en hacer las inferencias necesarias para la cohesión y las que requieren de los conocimientos previos del lector. Se preguntaron si las habilidades para realizar inferencias son las que determinan la comprensión lectora o si, contrariamente, la realización de inferencias adecuadas es producto de la buena comprensión lectora. Participaron tres grupos: comprendedores hábiles de 7-8 años, comprendedores poco hábiles de 7-8 años y niños más pequeños con normal desarrollo de las habilidades lectoras y el mismo nivel lector que los lectores menos hábiles. Identificaron a los lectores más y menos hábiles a partir de las Dos Pruebas de Vocabulario para Primaria de Gates-MacGinitie (1965) y de la Edición Británica Revisada del Análisis de la Habilidad Lectora de Neale (1989). Trabajaron con historias y preguntas acerca de ellas, algunas que

indagaban información literal y otras que involucraban la realización de inferencias de conexión textual y de llenado de lagunas informacionales.

En relación a los estudios previos, incluyeron una variación: alentaban a los malos lectores a que buscaran en el texto la información necesaria para realizar una inferencia. Hallaron que, al responder preguntas de memoria los lectores más hábiles, obtuvieron mejor desempeño que los menos hábiles en ambos tipos de inferencias; al responder las preguntas antes citadas los niños del grupo de comparación (los de menor edad) obtuvieron mejor desempeño que los menos hábiles con las inferencias de conexión textual pero no con las de llenado de lagunas, lo que indicaría que la deficiente comprensión deriva de la dificultad para realizar inferencias suficientes y necesarias, y no la relación inversa. También, al permitir a los lectores menos hábiles consultar el texto en busca de la información necesaria para realizar una inferencia, la actuación en la realización de inferencias de conexión textual mejoraba notoriamente, no así en las inferencias de llenado de lagunas (Cain & Oakhill, 1999).

Acerca del último punto, habiendo constatado a partir de preguntas que estos niños tenían los conocimientos necesarios para realizar las inferencias requeridas, las autoras indicaron que no se trata de que los malos lectores no realicen inferencias, sino que, no las hacen espontáneamente. Propusieron que la habilidad o falta de ella para realizar inferencias se presentaría como una causa del éxito o las fallas en la comprensión textual. Finalmente, y teniendo en cuenta los resultados del estudio de Yuill y Oakhill (1988) indicaron la viabilidad de los programas de entrenamiento que se focalizan en la realización de inferencias como una forma de mejorar las habilidades lectoras de los comprendedores menos hábiles.

Nation (2005) estima necesario tener en cuenta también el tipo de inferencias que se espera que el lector realice y se pregunta si los malos lectores fallan en la realización de todos los tipos de inferencias. Relacionado con esto, Cain, Oakhill, Barnes & Bryant (2001) estudiaron la relación entre la comprensión lectora en niños, la realización de inferencias y los conocimientos previos con los que éstos contaban. En primer lugar, identificaron a los buenos y malos lectores a partir de las Dos Pruebas de Vocabulario para Primaria de Gates-MacGinitie (1965) y de la Edición Británica Revisada del Análisis de la Habilidad Lectora de Neale (1989). Posteriormente, evaluaron a los niños en su habilidad para responder a preguntas que apuntaban a contenidos literales, inferencias puente e inferencias elaborativas sobre una historia elaborada por Barnes, Dennis & Haefle-Kalvaitis (1996). Además fueron evaluados en su capacidad para recordar el vocabulario de la historia y para seleccionar imágenes que se ajustaran a lo expresado en la historia. Compararon a los niños con buenas y malas habilidades de comprensión, y encontraron que los niños con pocas habilidades de comprensión tenían dificultades para responder a preguntas acerca del texto, a pesar de que su capacidad de retención en la memoria de trabajo no difería demasiado en relación a los buenos comprendedores.

Por ello hipotetizaron que la diferencia se debería a la accesibilidad del conocimiento para la realización de inferencias elaborativas. Asimismo, hallaron que los sujetos con menos habilidades en la comprensión mostraban dificultades para seleccionar la información relevante en la cual las inferencias debían basarse. Señalaron que los lectores menos hábiles tienen un desempeño más bajo que los controles en la realización de la inferencias

punteo y elaborativas. (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001).

Por otra parte, en nuestro país Borzone (2005), Canet Juric Richard's, Urquijo y Burin (2009) y Ferreres, Abusamra y Squillace (2010), realizaron estudios sobre las habilidades inferenciales que se describen en detalle en la tercera parte de este marco teórico *Estudios nacionales y contextuales sobre la comprensión lectora*, en el apartado *Estudios empíricos nacionales desarrollados por grupos de investigación de universidades: Estudios sobre las habilidades inferenciales*. Los hallazgos de estos estudios resultan similares a los del ámbito angloparlante.

En suma, las habilidades inferenciales resultan necesarias para construir una representación integrada en tanto permiten llenar lagunas informacionales del texto, relacionando la información del texto en sí misma y la información textual con los conocimientos previos del lector (conocimientos lingüísticos y conocimientos sobre el mundo). Las investigaciones sobre las habilidades inferenciales en niños evidenciaron que alrededor de los 7 u 8 años, éstas se presentan como uno de los factores que determinan la comprensión textual (Canet Juric, 2009; León, 2003; Nation, 2005; Oakhill, 1982, 1999). La habilidad de inferir o falta de ella, se presentaría como una de las causas del éxito o de las fallas en la comprensión textual. Los estudios presentados dieron cuenta de las diferencias entre los lectores más y menos hábiles en la realización de inferencias. En relación a éstos últimos, estas investigaciones muestran que no realizan inferencias espontáneamente; presentan dificultades para realizar las inferencias necesarias para construir una representación integrada y coherente del texto; tienen un desempeño más bajo en la realización de las inferencias

cohesivas y elaborativas (Cain & Oakhill, 1999; Cain y cols, 2001; Oakhill, 1982, 1983).

En vistas a la importancia que se otorga a las habilidades inferenciales tanto en los estudios empíricos aquí citados como en los documentos curriculares nacionales y provinciales, son evaluadas en el presente trabajo de investigación. Además, si bien en este estudio no se han evaluado el monitoreo de la comprensión ni la sensibilidad a la estructura de la historia, se las desarrolla a continuación a fin de contar con un panorama general, en lo que respecta a los procesos o habilidades superiores de la comprensión lectora.

IV.2) El monitoreo de la comprensión

Se refiere a una serie de procesos metacognitivos o de orden superior que los sujetos pueden implementar espontánea y voluntariamente mientras escuchan o leen, a fin de estimar si comprenden correctamente el discurso (Cain & Oakhill, 2003; Nation, 2005; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). La adquisición de esta habilidad en niños en proceso de alfabetización, ha sido relacionada con el progresivo desarrollo de las habilidades lingüísticas para reflexionar acerca del uso del lenguaje (Nation, 2005; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

La detección de incongruencias o inconsistencias en los textos, ha sido una de las formas más utilizadas para evaluar las habilidades de monitoreo de la comprensión y permitió diferenciar entre comprendedores más o menos hábiles. Yuill (1996, citado en Nation, 2005), a partir de textos que poseían una anomalía, pretendía establecer si los malos lectores eran capaces de detectarla, proveyéndoles con posterioridad la información que la resolvía. Los

malos lectores eran capaces de resolverlas con éxito cuando los fragmentos con la incongruencia y con la resolución se encontraban cercanos, pero su rendimiento empeoraba cuando los dos fragmentos distaban entre sí. Entonces, el aumento en las exigencias de procesamiento en la memoria de trabajo, incidiría negativamente en la adecuada integración de la información.

Yuill & Oakhill (1991, citado en Nation, 2005) solicitaron a niños que subrayaran frases y palabras sin sentido en textos. Los malos lectores, a pesar de haber sido advertidos sobre la existencia de incongruencias textuales, no las identificaban con tanta facilidad. Además, los malos lectores eran incapaces de detectar inconsistencias textuales cuando éstas se encontraban separadas por un número de oraciones entre sí. Esto da cuenta de que los malos comprendedores no notan cuándo el proceso de comprensión comienza a fallar y, por tanto, no pueden implementar estrategias de compensación (Nation, 2005).

Oakhill, Hartt & Samols (2005) realizaron dos estudios en los que abordaron las diferencias entre buenos y malos comprendedores de 9 y 10 años de edad, en cuanto a las habilidades de monitoreo de la comprensión. Seleccionaron dos grupos de niños que poseían habilidades de decodificación y vocabulario similares, pero diferían en las habilidades de comprensión. En la primera experiencia, se les pedía a los niños que identificaran espontáneamente anomalías sintácticas y léxicas en una serie de textos que el debían leer en voz alta, registrando la cantidad de titubeos, auto-correcciones y repeticiones realizadas. En esta tarea los buenos comprendedores se mostraron más hábiles que los malos comprendedores en la detección de anomalías a nivel de las oraciones, pero no a nivel de las palabras.

En la segunda experiencia, se pedía a los niños que identificaran oraciones contradictorias en textos breves cercanas entre sí o separadas por varias oraciones, a fin de aumentar las demandas de procesamiento de la memoria de trabajo. Adicionalmente, evaluaron la memoria de trabajo de estos niños a partir de una tarea de evocación de dígitos. Los comprendedores menos hábiles se desempeñaron peor que los buenos comprendedores en la detección de contradicciones, especialmente cuando las oraciones se distanciaban entre sí. Asimismo, los malos comprendedores presentaron un bajo desempeño en la tarea de evocación de dígitos. Sin embargo, Oakhill, Hartt y Samols (2005) concluyeron que las diferencias en la memoria de trabajo no pueden ser la única causa del rendimiento diferencial en esta tarea, indicando que el aumento de la distancia entre las oraciones, dificultaría la construcción de un modelo mental coherente de lo leído en el que se detecten las contradicciones.

En nuestro país Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009) investigaron en buenos y malos lectores de 8 y 9 años de edad, los procesos superiores de la comprensión lectora y, entre ellos, el monitoreo de la comprensión. En la misma línea que las investigaciones del ámbito anglosajón, hallaron que los malos lectores tenían dificultades en dichos procesos y que esto dificultaba la construcción del sentido global de lo leído.

Así, la resolución de incongruencias constituye una forma efectiva para evaluar este proceso metacognitivo que posibilita a los lectores detectar si comprenden o no, lo que leen. Al respecto, la distancia entre los fragmentos que presentan la incongruencia y las exigencias en el procesamiento a nivel de

la memoria de trabajo que esto imponía, reveló ser un factor que permitía establecer la distinción entre buenos y malos lectores. Los malos lectores no notaban las fallas en el proceso de comprensión y no podían aplicar estrategias de compensación como la relectura (Nation, 2005; Oakhill y cols., 2005; Yuill & Oakhill, 1991).

IV.3) La sensibilidad a la estructura de la historia

El género textual y el estilo lingüístico pueden representar problemas para el lector novel, que sólo se solucionan a partir de la experiencia lectora (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Molinari (2008) consideró que la diversidad de textos hace necesario contar con alguna clasificación para distinguirlos y, en función de ello, discernir los procesos y estrategias que usan los lectores para comprender los diferentes tipos de textos. Por ello retomó una clasificación de Brewer (1980, citado en Molinari, 2008) ya que la misma se encuentra ampliamente aceptada en el área psicolingüística. En ésta, se distinguen tres tipos de textos: los narrativos, los expositivos y los descriptivos. Sin embargo, Molinari (2008) estimó que una distinción clave es la que puede establecerse entre textos narrativos y expositivos, porque en ambos textos pueden encontrarse pasajes narrativos y los textos descriptivos puros resultan poco frecuentes. Al respecto, señaló también que si bien esta clasificación resulta útil, cabría tener presente la distinción entre textos narrativos, expositivos, instruccionales y argumentativos, textos que suelen abordar los lectores más experimentados.

Este trabajo de investigación se centra en los textos narrativos, por lo que, a continuación, se detallan algunas de sus características más relevantes.

En estos textos aparecen personajes y ocurren sucesos en lugares y tiempos ficticios. Además, los hechos y acciones respetan una secuencia temporal y responden a relaciones causales y motivacionales. Por ello pueden identificarse de manera general ciertas partes en la narración: una introducción, un nudo y un desenlace¹. La prosa narrativa es similar a cómo la gente narra sus experiencias cotidianas, por lo que suele requerir menos esfuerzos para ser comprendida y retenida en memoria. Además, la prosa narrativa suele aportar poca cantidad de información nueva al lector, porque el contexto y las acciones que se desarrollan generalmente son familiares, lo cual facilita la realización de inferencias (Molinari, 2008).

Diversas investigaciones se han centrado en la comprensión de la estructura de las historias de tipo narrativo. Cain & Oakhill (1996, citado en Perfetti, Landi & Oakhill, 2005) evaluaron la relación entre la habilidad de los niños para comprender un texto y el reconocimiento de que el título de una narración provee información relevante sobre la misma. Sobre este último marcaron la diferencia entre la habilidad para contar historias en base a secuencias de dibujos y la habilidad para contar historias utilizando como disparador el título. Compararon niños menos hábiles en la comprensión de 7 y 8 años con niños más hábiles de 6 y 7 años. Los lectores menos hábiles, en relación a los más hábiles, produjeron historias pobremente estructuradas en las que no podían identificarse las partes de una narración (introducción, nudo, desenlace), la delimitación de las coordenadas espacio-temporales, los personajes involucrados y las relaciones entre las acciones. Esto último se

¹ Estas categorías han sido reconsideradas en los estudios textuales con otros términos como *marco*, *complicación* y *resolución* (Van Dijk, 1978) o *situación inicial*, *conflicto* y *situación final* (Adam, 1991).

hacía más evidente cuando debían producir historias en base a los indicios que proveía el título. En el caso de las historias producidas en base a las secuencias de dibujos, los malos lectores también se desempeñaron peor que los más hábiles. Esto mostraría que la habilidad para producir historias bien estructuradas no se deriva simplemente de cierto nivel en cuanto a las habilidades de comprensión, sino que se asociaría a las causas del desarrollo de la comprensión como la sensibilidad a la estructura narrativa.

La comprensión lectora de los niños también se vincularía con el conocimiento de ciertos elementos particulares de las historias: títulos, introducciones, desarrollos y finales. Cain (1996, citado en Perfetti, Landi & Oakhill, 2005), comparando a lectores hábiles y poco hábiles, encontró que los niños más hábiles en la comprensión textual podían dar cuenta acerca de la información contenida en el título de una historia, como ser, sobre qué tratará la historia, quién es el personaje central, dónde comienza a desarrollarse o se desarrolla la historia, cuándo suceden las cosas. Mientras que los lectores menos hábiles sostuvieron que el título no aportaba información importante, los lectores con mayor pericia indicaron que el título sí aportaba información relevante. Por otra parte, mientras que los lectores más hábiles tenían conciencia de que la introducción de la historia aporta información crucial sobre los personajes, el tiempo, el espacio y ciertas situaciones, los lectores menos hábiles tendían a pasar por alto estos datos. A pesar de que los malos lectores presentaron dificultades para explicar la función de estos elementos textuales, parecían tener algún tipo de conciencia implícita ya que se beneficiaban de ellos ocasionalmente.

Estos estudios muestran que la sensibilidad a la estructura de la historia puede presentarse como uno de los factores que determinan la integración textual y la consecuente construcción de una representación coherente de lo leído. El trabajo de Cain & Oakhill (1996) y el de Cain (1996, citado en Nation, 2005) dieron a conocer las diferencias entre niños buenos y malos comprendedores, en cuanto a la sensibilidad a la estructura de las historias producidas por ellos o leídas, reconociendo la relevancia de ciertos elementos textuales como el título y la introducción.

V. MEMORIA DE TRABAJO

Como se indicó, la comprensión textual constituye un proceso complejo en el que se integran procesos y representaciones, en diferentes niveles del sistema cognitivo que interactúan para llegar a este fin. Entonces, la comprensión textual implica diferentes niveles de representación de la información que se logra, en parte, por el concurso de un sistema de memoria capaz de procesar y almacenar distintas clases de información (Cubo de Severino, 2000). En este sistema de memoria se distinguen una memoria a largo plazo y una memoria de trabajo. La primera, la memoria a largo plazo, almacena información de manera duradera y posee una capacidad casi ilimitada. La segunda, la memoria de trabajo, retiene y procesa una cantidad limitada de información de manera estratégica y la almacena temporalmente. Ésta acciona tanto sobre la información proveniente de la memoria a largo plazo, como sobre la información proveniente de los sistemas sensoriales (Cubo de Severino, 2000; Fernández, 2008).

La memoria de trabajo ha sido conceptualizada como un sistema activo que almacena temporariamente y manipula información necesaria en tareas cognitivas complejas como aprender, razonar, comprender (Baddeley, 1999; Baddeley y Hitch, 1974). Este sistema de procesamiento no es unitario, sino que, al decir de Ruiz Vargas (1991, p.144), puede entenderse como “una alianza de tres subsistemas de almacenamiento temporal separados pero interactuantes”: el ejecutivo central, la agenda viso-espacial y el bucle fonológico. En este modelo propuesto por Baddeley (Baddeley y Hitch, 1974, Baddeley, 1999), el ejecutivo central supervisa, controla y coordina a los otros dos sistemas subordinados o subsidiarios (Baddeley, 1999). El ejecutivo central, centro de la memoria operativa, constituye un sistema de carácter atencional, que controla cómo se realiza el procesamiento de información y supervisa el funcionamiento de los sistemas dependientes (Baddeley, 1999). El bucle fonológico conserva o almacena la información basada en el lenguaje proveniente de *inputs* externos o del interior del sistema cognitivo. La agenda viso-espacial conserva y procesa información visual y espacial proveniente del sistema de percepción visual y del interior de la mente (Baddeley, 1999).

La memoria de trabajo permite recordar las palabras presentes en una oración, integrar estas palabras en oraciones, relacionar las oraciones en párrafos y vincular la información que provee el texto con la almacenada en la memoria a largo plazo (Cubo de Severino, 2000; García Madruga et al., 1999; Nation, 2005). Entonces, para que la comprensión sea posible, la memoria de trabajo mantiene activas las representaciones de las palabras y oraciones y, a la vez, se activan los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo y se integran con la información que entra al sistema. Por ello, autores como

Daneman y Carpenter (1980), Perfetti, Landi y Oakhill (2005), y en español, García Madruga y cols. (1999) propusieron la memoria de trabajo como un cuello de botella para la ejecución de estos procesos y, por ende, para la comprensión.

En este sentido, Nation & cols (1999) comprobaron que, al solicitar a los niños que escucharan oraciones y realizaran decisiones acerca del contenido (el componente de procesamiento) y, luego que, recordaran la palabra final de cada oración (el componente de almacenamiento), los malos lectores tenían peor desempeño en la comprensión de oraciones (Nation, 2005). Entonces, si bien no puede establecerse una relación causal entre la comprensión lectora y la memoria de trabajo, existe una relación entre la comprensión del lenguaje oral y la memoria verbal que se hace notoria en el caso de los lectores poco hábiles (Nation, 2005).

Resultan relevantes los estudios que abordan la relación entre comprensión lectora y memoria de trabajo en malos lectores, ya que se postula que las diferencias individuales en cuanto a la comprensión y al conocimiento del vocabulario derivan de diferencias en los recursos de la memoria de trabajo (Abusamra, et. al., 2010; Canet Juric, et al, 2009; Perfetti, 2010; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill & Yuill, 2000).

Yuill, Oakhill & Parkin (1989) investigaron la relación entre la memoria de trabajo, la comprensión y la resolución de anomalías textuales, en niños de 7-8 años que, si bien no presentan dificultades en la decodificación y reconocimiento de palabras, tenían un bajo rendimiento en las pruebas globales de comprensión de textos. Realizaron dos experimentos. En el primero, solicitaban a los niños que leyeran tríos de números y que recordaran

el número final de cada uno de ellos, siendo que los malos lectores se desempeñaban peor que los buenos. En el segundo, los niños escuchaban historias que describían reacciones anómalas de adultos ante acciones de niños, algunas de las cuales contenían la información para resolver dicha anomalía. En este caso, se hizo variar de dos formas la exigencia a la memoria de trabajo en la integración de la anomalía con la resolución: la resolución era presentada en forma adyacente o separada por dos oraciones de la anomalía, y antes o después de la anomalía. Los malos lectores tuvieron más dificultades que los buenos, en la resolución de anomalías sólo cuando la anomalía y su resolución estaban separadas. Concluyeron que el procesamiento textual se relaciona con la capacidad de la memoria de trabajo. Sin embargo, en tanto se solicitaba a los niños que leyeran y recordaran dígitos, los datos parecen soportar más una deficiencia en la memoria verbal que en la memoria no lingüística o de dígitos.

En un estudio posterior, Seigneuric, Ehrlich, Oakhill & Yuill (2000), abordaron la incidencia de la memoria de trabajo en la capacidad de comprender textos de niños de 4° grado y se preguntaron si los recursos de memoria de trabajo involucrados en la comprensión textual son específicos de dominio (verbal) o un recurso general de memoria de trabajo. Para evaluar la primera cuestión, la capacidad predictiva de la memoria de trabajo se comparó con dos habilidades básicas: la decodificación y el vocabulario. Para evaluar lo segundo, utilizaron diferentes tareas que implicaban el concurso de la memoria de trabajo verbal, numérica y espacial. Los resultados mostraron que la memoria de trabajo constituía un predictor de la comprensión cuando se la relacionaba con las habilidades básicas. Además, señalaron que la memoria de

trabajo es un buen predictor del nivel de comprensión lectora, cuando la información que manipula es de carácter simbólico y verbal, y no numérica o espacial.

Al respecto, Nation, Adams, Bowyer-Crane & Snowling (1999) utilizaron un test de memoria espacial no-lingüística y no encontraron diferencias entre los malos lectores y los controles. Posteriormente y, en la misma dirección que Yuill y cols. (1989), Nation y cols. (1999), utilizando una adaptación del *Listening Span Task* de Daneman y Carpenter, y detectaron déficits en la amplitud de la memoria de trabajo verbal, en malos lectores de 10 años de edad. Marshall & Nation (2003), exploraron la memoria inmediata para oraciones significativas en el caso de los malos lectores. Solicitaron a los niños con dificultades en la comprensión y a un grupo control que repitieran palabra por palabra, oraciones de longitud y complejidad crecientes. Los pobres comprendedores sólo pudieron repetir correctamente unas pocas oraciones, lo cual evidenció una debilidad en su memoria de trabajo verbal. Además, los errores de los malos lectores diferían de los cometidos por los controles. Mientras que ambos grupos de niños podían retener aspectos superficiales de las oraciones (recordar las palabras precisas y la sintaxis), los lectores menos hábiles presentaron dificultades para retener el significado de las oraciones (nivel proposicional y situacional de representación). Los malos lectores no habrían comprendido las oraciones tan bien como los controles, no pudiendo representar el contenido de las mismas.

El trabajo de Oakhill (1983) citado anteriormente, también demuestra la diferencia en la memoria de oraciones entre los buenos y los malos comprendedores. Como fuera señalado, los buenos comprendedores eran

capaces de inferir el significado de las palabras pista (sustantivos) según el contexto y utilizaban esto como ayuda para construir una representación de la oración. En cambio, los malos comprendedores hacían esto en menor grado.

Estos hallazgos plantean una relación entre la amplitud de la memoria de trabajo verbal (pero no espacial) y la comprensión lectora en niños. Los niños con una comprensión lectora pobre parecen tener dificultades para procesar y almacenar material verbal. Estos déficits en la memoria de trabajo verbal darían lugar a una menor capacidad de comprensión textual. A pesar de estas apreciaciones, no puede establecerse una relación de causalidad entre ambos factores. Los malos comprendedores tienen una pobre comprensión del lenguaje oral, por lo cual, las debilidades en la memoria de trabajo verbal, serían consecuencia de la pobre comprensión del lenguaje oral, más que la causa.

En nuestro país, Abusamra, Cartoceti, Raiter y Ferreres (2008) estudiaron los procesos de inhibición de la memoria de trabajo y la comprensión lectora, en niños de 8 a 12 años de edad, que asistían a escuelas de gestión estatal de la Capital Federal. Para evaluar la comprensión de textos utilizaron textos cuya longitud y complejidad variaban en función de las edades, y preguntas acerca de estos textos. Esto, también les permitió diferenciar a niños con una buena y una mala comprensión de lo leído. La amplitud de la memoria de trabajo se evaluó mediante la versión de Pazzaglia, Palladino & de Beni (2000) del *Listening Span Task* de Daneman & Carpenter (1980) y, los mecanismos de inhibición a partir de la adaptación de Cartoceti, Abusamra, Sampedro y Ferreres (2008) del *Test de Hayling* (1996), el cual evalúa la capacidad para inhibir respuestas verbales. Encontraron una relación entre el

rendimiento de los niños en las tareas de amplitud de la memoria e inhibición de la memoria de trabajo y la comprensión de textos. Los niños con dificultades en la comprensión obtuvieron bajos puntajes en las pruebas de amplitud de la memoria de trabajo y en las de inhibición. Esto indicaría que las deficiencias en la capacidad de la memoria de trabajo para sostener, procesar, almacenar y suprimir información irrelevante incidirían negativamente en la comprensión global de lo leído.

De este modo, la relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora se presenta como un aspecto relevante abordado en diferentes trabajos empíricos. Éstos revelaron que la relación entre la capacidad de procesamiento de la memoria de trabajo, específicamente la verbal, por sí sola no puede dar cuenta de las diferencias individuales en la comprensión textual. Pero, si se relaciona el procesamiento en este sistema con las habilidades de decodificación y vocabulario, la memoria de trabajo permite anticipar cuál será el nivel de comprensión lectora porque lo que procesa es información de carácter simbólico.

VI. CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

En el recorrido conceptual y empírico realizado en este apartado, se entiende la comprensión lectora como un proceso cuya finalidad es la construcción de una representación mental sistematizada y coherente de lo leído. La construcción de dicha representación involucra habilidades lingüísticas, como la decodificación y la identificación de palabras o

reconocimiento del vocabulario, de habilidades de orden superior de integración textual como la realización de inferencias y de habilidades de procesamiento de la información verbal en las que interviene la memoria de trabajo.

Entonces, la comprensión lectora depende del funcionamiento interrelacionado de una serie de habilidades: la decodificación, el conocimiento léxico-semántico y la integración textual. Desde el punto de vista empírico, los estudios que indagaron el funcionamiento de estas habilidades han permitido distinguir a los buenos lectores de los malos lectores, como así también poner a prueba de qué modo la relación entre estas habilidades determina la comprensión textual.

Esta última consideración resulta significativa si se tiene en cuenta que la comprensión lectora es fundamental para la construcción de conocimientos en la escolaridad básica. Entonces, un adecuado reconocimiento de las habilidades que entran en juego al leer un texto, y en cuáles de ellas presentan fragilidades determinados niños, puede ser el camino inicial para promover estrategias de mejora de los procesos lectores.

**PARTE SEGUNDA: CONCEPTUALIZACIONES Y ESTUDIOS EMPÍRICOS
SOBRE EL DESARROLLO COGNITIVO EN CONTEXTOS DE POBREZA**

Uno de los factores que asegura el éxito de las trayectorias educativas son las condiciones de vida en las que crecen los niños (Kit, 2004; Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2006). En este sentido, en los países que experimentan grandes desigualdades socio-económicas, una problemática se ha hecho evidente: la deficitaria calidad de los aprendizajes construidos por los niños provenientes de hogares desaventajados. Si bien en los últimos 20 años en América Latina, y específicamente en la Argentina, el acceso a la educación primaria es prácticamente universal, no ha tenido su correlato en términos de calidad. Alrededor del 50% de los estudiantes de la región no logran completar su escolaridad primaria y, en casi la mitad de los países, el 10% o más de los niños son repitentes (Farías et al., 2006). Los niños más afectados por trayectorias incompletas o deficientes son los pertenecientes a los estratos más pobres de la población (Kit, 2004).

En particular, en la región Noroeste de la Argentina, datos de la Dirección Nacional de Estadística y Calidad Educativa –DINIECE- (2007) y de estudios encarados por grupos de investigación locales, muestran que la precariedad de las condiciones de vida y el bajo nivel educativo de los padres afectan negativamente las trayectorias escolares de los niños (DINIECE, 2007; Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2007). En la provincia de Tucumán,

sobre una población de 1,4 millones de habitantes, el 26,2% posee Necesidades Básicas Insatisfechas – NBI- (DEPTUC, 2006). Se estima que 63.000 familias poseen NBI y en el gran San Miguel de Tucumán (zona periurbana) un 24% de la población es pobre (Bolsi y Madariaga, 2006). Si se estima también que la población infantil asciende a 217.000 menores, el 68,7% de ellos- 149.000 niños- son pobres (INDEC, 2008).

Como se aprecia, la pobreza parece constituir una problemática provincial, nacional y de la región latinoamericana, que posee consecuencias en las trayectorias escolares. Sin embargo, resulta necesario definir qué se entiende por pobreza y cómo ésta llega a incidir en la construcción de los aprendizajes escolares, cuestiones que se desarrollarán en los apartados subsiguientes.

1.1) La pobreza: conceptualización del problema

La pobreza constituye una problemática de gran magnitud y complejidad, que implica múltiples relaciones entre diversos factores o aspectos (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994). Por ello, diversos autores han señalado la dificultad para definir de manera unánime el término pobreza y, en consecuencia, establecer una forma de operacionalizarla y de estimar su impacto en el desarrollo infantil. Esto resulta relevante ya que en función de cómo se defina la pobreza en tanto fenómeno, se determinarán las consecuencias de la misma en el desarrollo de los niños (Aber, Bennet, Conley & Li, 1997; Bradley & Corwyn, 2002; Segretin, Lipina y Petetta, 2009; Vinocur, 1999).

Entonces, la pobreza puede conceptualizarse de diferentes formas y

según el marco teórico, la manera de definirla varía. Desde la economía, la pobreza se define a partir de la insuficiencia de ingresos, pudiendo distinguirse entre una pobreza absoluta y una pobreza relativa (Aber et als., 1997; Vinocur, 1994). La primera, hace referencia al establecimiento de una línea de pobreza en base al acceso a una serie de bienes y servicios básicos, que permiten satisfacer ciertas necesidades determinadas cultural e históricamente. Según esta definición, el valor de la línea de pobreza puede variar entre las diferentes regiones y países del mundo y a través del tiempo también. La segunda, implica la distribución del ingreso en los hogares, teniendo en cuenta que, en diferentes momentos históricos e independientemente del acceso a ciertos bienes y servicios estipulados, siempre habrá sectores sociales con menos ingresos que otros. Estos sectores con menos ingresos son más pobres que el resto, y esto marca el carácter más o menos equitativo de la distribución de ingresos en una sociedad (Aber et als., 1997; Vinocur, 1999).

La pobreza puede ser considerada como un fenómeno social, cuya definición abarca diferentes perspectivas, tanto la referida al acceso a bienes materiales, como la concerniente a los bienes culturales. Desde este enfoque, la pobreza implica no sólo el acceso restringido a bienes materiales básicos de consumo y bienes culturales en una situación de creciente exclusión social, sino también, la consideración de que dichos bienes poseen una valoración cultural e histórica al igual que las situaciones de exclusión social, y que son los sujetos en sus relaciones los que definen estas situaciones, las autorizan y las sostienen (Aber et als., 1997; Vinocur, 1999).

Aber & cols. (1997) estimaron que ser pobre puede significar diferentes cosas e identificaron, en la población norteamericana, dos grupos que

experimentan la pobreza de diferente manera: los pobres transitorios y los pobres persistentes. Los primeros, son aquellos que experimentan la pobreza de forma momentánea, pero luego de un lapso, logran salir de este grupo. Los segundos, son pobres por un largo período o durante toda la vida. En ambos casos, las fluctuaciones de los ingresos son las que determinarían que los individuos se sitúen en determinado grupo. Para conocer la dinámica de la pobreza, entonces, un criterio a considerar puede ser el longitudinal, referido al tiempo en que los sujetos se sitúan como pobres transitorios o persistentes según las fluctuaciones de sus ingresos o de su riqueza.

Sobre este último punto, se tuvieron en cuenta como criterios para definir la pobreza a los ingresos y a la riqueza. Los ingresos hacen referencia al dinero ganado por una familia durante un año, incluyendo las fluctuaciones del mismo. La riqueza, en cambio, representa los recursos disponibles en términos de dinero disponible, ahorros y bienes materiales extras (por ej. propiedades, automóviles, etc.). Pero, así como los ingresos anuales pueden sufrir fluctuaciones, la distribución de la riqueza puede ser despareja. La riqueza refleja, a largo plazo, diferencias geográficas en cuanto a las posibilidades de ahorrar y/o heredar bienes materiales. En general, las familias pobres suelen no disfrutar de herencias materiales que alivianen las presiones económicas, a lo cual se suman las fluctuaciones en los ingresos que pueden llegar a generarles deudas acumuladas (Aber & cols., 1997).

Al respecto, en nuestro país y en América Latina, se han diferenciado dos grupos de pobres: los pobres estructurales y los nuevos pobres (Minujin y Lopez, 1994; Vinocur, 1999). Los primeros, suelen poseer un escaso nivel de instrucción o escolarización y altas tasas de fecundidad. Residen en las zonas

periurbanas en condiciones de hacinamiento, en hábitats con déficits en cuanto a materiales de construcción y servicios básicos como agua potable y energía eléctrica. Tienen dificultado el acceso a los sistemas de salud y educación. La inserción en el mercado laboral suele ser inestable y precaria, lo cual dificulta el acceso a la seguridad social y a un ingreso seguro. Esta forma de caracterizar la pobreza se vincula con la categoría de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) elaborada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos –INDEC- (INDEC, 2001a; Minujin y Lopez, 1994; Vinocur, 1999).

En un modelo de desarrollo social y económico basado en el paradigma del progreso inherente a la modernidad, los pobres estructurales conformaban una herencia del pasado rural, una minoría que lentamente podría ser incorporada a la vida productiva y social plena a través de políticas de vivienda, educación y salud. Pero, con el paso del tiempo, esto no sucedió. La población de pobres estructurales no desapareció, y podría pensarse que las políticas implementadas fueron insuficientes para resolver el problema de forma estructural, dando lugar al surgimiento de una nueva forma de pobreza (Minujin y Lopez, 1994; Vinocur, 1999).

Los nuevos pobres, a diferencia de los anteriores, han sufrido un proceso de movilización social descendente. Habrían alcanzado un nivel de instrucción superior al de los primeros; residen en su mayoría en las zonas urbanas y periurbanas en viviendas sin déficits en cuanto a materiales de construcción y servicios básicos como agua potable y energía eléctrica. Tienen acceso a los sistemas de salud, seguridad social y educación; sus familias son más pequeñas. La inserción en el mercado laboral progresivamente se ha tornado inestable y precaria (Minujin y Lopez, 1994; Vinocur, 1999).

Minujin y Lopez (1994) señalaron que la combinación de dos criterios, la línea de pobreza y las NBI, es lo que permite diferenciar entre pobres estructurales y nuevos pobres o pauperizados. Los pobres estructurales poseen NBI, más allá de su nivel de ingresos; los nuevos pobres poseen ingresos inferiores al valor de la línea de pobreza pero poseen sus Necesidades Básicas Satisfechas (NBS). Cabe señalar, que el nivel de pobreza es siempre relativo e histórico porque surge de considerar que en una sociedad de mercado, el acceso a bienes y servicios está determinado por los ingresos disponibles en el hogar por parte de cada miembro. Además, el nivel básico se determina según pautas culturales y el nivel de desarrollo alcanzado por una sociedad (Aber & cols., 1997; Minujin y Lopez, 1994; Vinocur, 1999).

Entonces, como puede apreciarse, proponer una única definición de pobreza no parece posible; sin embargo, el aunar los factores referidos a la insuficiencia de ingresos y a las carencias culturales, permite arribar a una conceptualización en la que se la entienda como un fenómeno social. Desde esta perspectiva, lo que se entiende por pobreza, las formas de clasificarla y la valoración de los bienes materiales y culturales, son cuestiones definidas histórica y culturalmente. En este sentido, las clasificaciones de grupos humanos como pobres transitorios o persistentes, y como pobres estructurales o nuevos pobres, dan cuenta de que el fenómeno no se manifiesta de manera homogénea a nivel social. En el primer caso, los factores esenciales que permiten establecer la diferencia son el temporal y las fluctuaciones de ingresos; en el segundo caso, la distinción se hace en base a la insatisfacción de necesidades básicas. Cabe tener en cuenta que, en ambos casos, el acceso a la satisfacción de determinadas necesidades es definido social y

culturalmente, por tanto, es también en el marco de relaciones sociales en que se sostienen y autorizan las situaciones de pobreza en las que viven algunos sujetos. Así, la pobreza constituye una problemática social cuyo análisis parece requerir de la consideración de múltiples aspectos y perspectivas teóricas que exceden el marco del presente trabajo.

1.2) La pobreza: cómo medirla

Una vez consideradas las dificultades inherentes a la definición de la pobreza, se plantea el interrogante acerca de cómo estimar u operacionalizar las condiciones de vida de la población y la pobreza en sí misma (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Aber & cols., 1997; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004). A nivel nacional, se han establecido diversos criterios en torno a esta cuestión.

En primer lugar, y como fuera mencionado, la categoría de NBI-NBS es la que, a nivel de los sistemas de gestión de información oficiales de la Nación, permite establecer qué sujetos se encuentran por debajo y por arriba de la línea de pobreza (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos –INDEC-, 2001a). Las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) se definen en base a una serie de indicadores:

- Hacinamiento: hogares que tengan más de tres personas por cuarto.
- Vivienda: hogares que habiten una vivienda de tipo precaria con piso de tierra, piso de madera sin contra-piso; paredes de ladrillo o madera sin revestimiento; techo de chapa o madera sin aislantes ni cielorraso; sin agua potable de red o con acceso a una canilla pública.

- Condiciones sanitarias: hogares que no tienen retrete, que tienen letrina o que tienen retrete precario sin desagüe a cámara séptica.
- Asistencia escolar: hogares que tienen un niño en edad escolar que no asiste a la escuela.
- Capacidad de subsistencia: hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado y cuyo jefe del hogar posee un nivel educativo bajo.
- Nivel educativo del jefe del hogar: bajo nivel educativo (primario completo o incompleto; secundario incompleto).

Al respecto, Vinocur (1999) realiza algunas consideraciones acerca de esta categoría: la mayor parte de sus indicadores (tres de los cinco) se vinculan a cuestiones del hábitat del hogar y los restantes (dos de los cinco) a factores que, dado el desarrollo de políticas y planes sociales, pueden ser cuestionados: acceso a la educación básica (proporción de niños en edad escolar que no están asistiendo a la escuela) y capacidad de subsistencia (hogares con cuatro o más personas por miembro ocupado y cuyo jefe no hubiese aprobado el 3° grado).

En segundo lugar, otra categoría utilizada para describir las condiciones de vida de la población de nuestro país, es la de Nivel Socio-Económico (NSE), una clasificación ampliamente usada, basada en criterios elaborados por el sociólogo Gino Germani, y refinada empíricamente por la Asociación Argentina de Marketing (2010). El Índice de Nivel Socio Económico se basa en una serie de indicadores: a) el nivel educacional del principal sostén del hogar, que es el indicador de mayor importancia; b) el nivel ocupacional del principal sostén del hogar y; c) el patrimonio del hogar (referido a la posesión de bienes materiales). Estos indicadores representan dos dimensiones: la dimensión

social, expresada en la variable de educación del principal sostén del hogar y; la dimensión económica, enunciada en la ocupación del principal sostén del hogar y en la posesión de bienes materiales.

En función de estos indicadores, la Asociación Argentina de Marketing (2010) establece una serie de Niveles Socio-Económicos:

- Alto-medio alto: nivel educativo del principal sostén del hogar secundario completo o incompleto y/o universitario completo e incompleto; ocupación laboral que requiere alta calificación, por ej. socio o dueño de comercio, profesional independiente con personal a cargo, gerente; posesión de 8 o más bienes materiales, entre ellos auto.
- Medio-medio: nivel educativo del principal sostén del hogar, primaria completa y/o secundario completo o incompleto, y/o universitario completo e incompleto; ocupación laboral que requiere mediana calificación, por ej. comerciante sin personal, profesional independiente sin personal a cargo, trabajador técnico calificado; posesión de 6 bienes materiales.
- Medio bajo: nivel educativo del principal sostén del hogar, primaria completa o incompleta y/o secundario completo o incompleto, y/o universitario completo e incompleto; ocupación laboral que requiere mediana a baja calificación, por ej. empleado sin jerarquía, trabajador manual especializado y calificado, profesionales sin cargo de jefatura; posesión de 4 bienes materiales.
- Bajo superior: nivel educativo del principal sostén del hogar, primaria incompleta o completa, secundario incompleto o completo; ocupación laboral que requiere baja calificación, por ej. trabajador no especializado, trabajador inestable, trabajador manual sin calificación, posesión de 3 bienes materiales.

- Indigentes: nivel educativo del principal sostén del hogar, sin escolaridad, primaria incompleta o completa; ocupación laboral que requiere muy baja calificación, por ej. trabajador inestable, trabajador manual sin calificación, poseedor de planes sociales; posesión de 1 bien material o ninguno.

En relación al acceso a bienes materiales, cabe indicar que las clases baja superior y, en algunos casos los indigentes, a pesar de la precariedad en las condiciones de vida, tienden a la posesión de bienes materiales de consumo ponderados por las clases altas. Entonces los grupos más desfavorecidos pueden llegar a gastar más de lo que tienen en adquirir bienes de consumo que no les permiten cubrir sus necesidades materiales más básicas. Bauman (2008) y García Canclini (1995) indican que de este modo intentarían no ser excluidos del mundo del consumo, que pretende proporcionar por medio de sus productos valor y estatus social.

Al igual que el criterio de NBI- NBS, el Índice de NSE propuesto por la Asociación Argentina de Marketing, contempla el tipo de ocupación y el nivel educativo del principal sostén del hogar. A diferencia del primero, éste último, por una parte, aporta como aspecto de la dimensión económica del Índice, la posesión de bienes materiales que reflejaría el poder adquisitivo y; por la otra, no considera las condiciones sanitarias del hogar como una variable definitoria de las condiciones de vida.

Finalmente y, en tercer lugar, en torno a la definición de criterios que permitan describir las condiciones de vida, resultan relevantes los aportes de Lipina y cols. (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004; Lipina, Segretin y Petteta, 2004), quienes señalaron que definir y medir la pobreza en general y la pobreza infantil en particular, resulta complejo ya que se trata de

un fenómeno multidimensional y la disponibilidad de información puede constituir una dificultad. Además no todos los métodos de medición de la pobreza contemplan los mismos aspectos y cómo éstos repercuten en el desarrollo de los sujetos. En este sentido, se han identificado tres clases de estudios que buscan medir la pobreza: los basados en el ingreso; los que combinan los ingresos con el nivel de educativo y ocupacional de los padres y; en Latinoamérica, los que toman las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004).

Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Colombo (2004) identificaron una serie de ventajas en relación al método de medición de la pobreza según las NBI: en primer lugar, permite identificar hogares pobres estructurales, ya que esto, a corto plazo, no depende de variaciones económicas derivadas de crisis financieras y; en segundo lugar, si no se tiene información fiable sobre el ingreso, más que la declarada por los sujetos entrevistados, facilita conocer cuáles son los hogares pobres. Entre los aspectos vinculados a las condiciones de vida, retoman algunos de los considerados por el INDEC: calidad edilicia del hogar o características habitacionales, hacinamiento, acceso a agua potable, niños de edad escolar que no asisten a la escuela, nivel laboral y educativo del padre. A éstos agregan el nivel laboral y educativo de la madre también (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004; Lipina, Segretin y Petteta, 2004).

Diversos autores coinciden en que el grupo que más sufre la pobreza es el de los niños (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997;

Segretin, Lipina y Petetta, 2009; Vinocur, 1999). En este caso, han reconocido diferentes factores que hacen a la precariedad en las condiciones de vida, algunos de los cuales ya fueron mencionados y otros más relacionados con el grupo etario en cuestión: peso al nacer, mortalidad infantil, natalidad, configuraciones familiares, nivel educacional de los padres, precariedad del hábitat, estado nutricional, desarrollo infantil, oportunidades educativas de los niños, incorporación al mundo del trabajo (Bradeley y Corwyn, 2002; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Farah, Betancourt, Shera, Savage, Gianetta, Brodsky, Malmud y Hurt, 2008; Segretin, Lipina y Petteta, 2009; Vinocur, 1999).

A continuación se presentan estos aspectos, retomando, a modo descriptivo, los aportes de estudios internacionales y datos de fuentes gubernamentales de información:

- **Peso al nacer:** el bajo peso al nacer se presenta como una condición que afecta principalmente a los pobres estructurales. Datos del Ministerio de Salud de la Nación, indicaron que el 7,3% de los niños nacidos posee bajo peso al nacer (DEIS, 2008b). Esto resulta significativo ya que, el bajo peso al nacer determina las posibilidades de los niños de sobrevivir, crecer y desarrollarse normalmente. Esta condición hará necesario que la familia y la sociedad deban esforzarse más para que el desarrollo del niño resulte positivo y pleno (Chen, Matthews & Boyce, 2002; McLoyd, 1998; Vinocur, 1999).

Además, el bajo peso al nacer se ha relacionado con un aumento en las tasa de mortalidad neonatal. Este bajo peso al nacer y la mortalidad neonatal se han vinculado con la pobreza pero de forma mediada. Esto es así porque la precariedad en las condiciones de vida materna se ha asociado al estrés y a

conductas de riesgo durante el embarazo, como consumo de alcohol, drogas y tabaco (Aber & cols., 1997; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Chen, Matthews & Boyce, 2002).

El bajo peso al nacer se ha vinculado también con problemas en la salud física, con dificultades en el desarrollo emocional y cognitivo en la niñez y, con problemáticas como la repetición de grados o cursos. A nivel cognitivo, se apreciaron dificultades en la comprensión lectora y en la resolución de problemas matemáticos (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

▪ **Mortalidad infantil:** un indicador del desarrollo económico de las sociedades se expresa en las tasas de mortalidad infantil (Aber & cols., 1997; Chen, Matthews & Boyce, 2002; Vinocur, 1994). En relación a las defunciones infanto-juveniles, en nuestro país, el grupo etario más afectado es el de los 0-4 años, manifestándose 10.858 defunciones en el año (DEIS, 2008a).

En Tucumán, la tasa de mortalidad infantil ha experimentado una serie de oscilaciones entre el año 2004 y 2008. En el 2004 era de un 20,5%, descendiendo a un 12,9% hacia el 2007 y aumentando a un 13,8% en el 2008. (DEIS, 2008a). En el 2008, la tasa de mortalidad neonatal era del 10,3%, (superior a la del 2007, del 9%) y la tasa de mortalidad post-neonatal era del 3,5% (DEIS, 2008b; DEIS, 2008c).

Además, los niños que sobreviven, crecen y se desarrollan en disímiles condiciones de vida, que pueden llegar a favorecer desigualdades en sus vidas dependiendo también de las características familiares. Se han identificado factores que inciden en la sobrevivencia y desarrollo de los niños: la edad de los padres, la presencia de ambos, el nivel de instrucción alcanzado y la calificación e inserción laboral de ellos; así como el número de hermanos y

miembros de la familia, las condiciones de la vivienda, y el nivel de ingresos (Chen, Matthews & Boyce, 2002; McLoyd, 1998; Vinocur, 1999).

- **Natalidad:** la natalidad se presenta también como un indicador de desarrollo económico, siempre y cuando se la vincule a su contraparte, la mortalidad infantil. Como ya fuera mencionado, en el país nacen 746.460 niños al año, de los cuales el 7,3% posee bajo peso al nacer y el 15,8% son hijos de madres menores de 20 años. En Tucumán, nacen 29.428 niños al año, de ellos, el 7,1% tiene bajo peso al nacer y el 16,3% son hijos de madres menores de 20 años (DEIS, 2008d).

La edad de las madres y el nivel de instrucción de las mismas se han relacionado con la natalidad (Brooks- Gunn & Duncan, 1997; Chen, Matthews & Boyce, 2002; Vinocur, 1999). En el país, en el año 2008, de 746.460 nacidos vivos, 2.937 (0,39%) eran hijos de madres menores de 15 años; 112.034 (15%) de madres de 15 a 19 años; 522.048 (69,9%) de madres de 20 a 34 años. De ellos, 64.324 (8,61%) eran hijos de madres que no habían finalizado la escolaridad primaria; 350.925 (47%) hijos de madres que no habían finalizado la escolaridad secundaria. En Tucumán, en ese mismo año, de 29.428 nacidos vivos, 113 (0,38%) eran hijos de madres menores de 15 años; 4.673 (15,8%) de madres de 15 a 19 años y 21.041 (71,5%), de madres de 20 a 24 años. De éstos, 2.397 (8,14%) eran hijos de madres que no terminaron la escolaridad primaria y 15.338 (52%) de madres que no terminaron la escolaridad secundaria (DEIS, 2008e).

Las tres cuestiones antes desarrolladas, se encuentran vinculadas con la cobertura del sistema de salud. En el país, en el año 2001, el 48,1% de los habitantes no tenían cobertura de salud, y de éstos los más afectados eran los

niños, ya que entre los 0-4 años el 58,7% no tenían cobertura de salud y entre los 5-14 años, el 54% carecía de la misma. En Tucumán, el 48,2% de la población no tenía cobertura de salud y, de los niños entre 0-4 años, el 60% y, entre 5-14 años, el 52% (INDEC, 2001b). Entonces, las familias con un bajo nivel socio-económico, realizan consultas médicas con menor frecuencia, lo cual puede deberse a la falta de cobertura de salud o a una decisión personal de no involucrarse en actividades preventivas por falta de conocimiento. Esto dificulta la obtención de diagnósticos tempranos y oportunos, incrementando el tiempo de enfermedad y, en algunos casos, el riesgo de muerte (Bradley & Corwyn, 2002; Chen, Matthews & Boyce, 2002).

▪ **Configuraciones familiares:** las configuraciones familiares o el tipo de hogar varían según las regiones y las épocas (Corwyn y Bradley, 1999). En nuestro país, en el año 2001, el 15% de los hogares son unipersonales y el 84% son multipersonales. Dentro de éstos últimos, el 63% son hogares nucleares, el 19,5% son hogares extendidos. De los hogares nucleares, el 12% son de pareja sola y el 41% son de pareja e hijos. De los hogares extendidos, el 10,8% son hogares nucleares completos con otros familiares (abuelos, tíos, primos) (INDEC, 2001c). El 20,3% de los hogares están conformados por dos personas, el 37% por tres a cuatro personas, el 23% por cinco a siete personas y el 7% por ocho a diez o más personas (INDEC, 2001d).

Algunos autores sostienen que los niños con un bajo nivel socio-económico o con NBI, que crecen en condiciones de hacinamiento suelen tener mayores conflictos, menor cantidad de comunicaciones positivas con sus familias, relaciones más frías y distantes con sus padres, y menor supervisión y

control de sus comportamientos por parte de los padres (Chen, Matthews & Boyce, 2002; McLoyd, 1998). Esto se ha relacionado con un enlentecimiento en el desarrollo en general, con el sufrimiento de accidentes en el hogar y de enfermedades de las vías respiratorias altas y gastro-intestinales, problemas auditivos y de la visión, infecciones de diverso tipo, especialmente las cutáneas y del oído (Chen, Matthews & Boyce, 2002).

Así, la relación entre el nivel socio-económico y la salud de los niños parece estar mediada por factores que hacen a las configuraciones familiares y al acceso a bienes materiales: la falta de higiene en el ambiente hogareño y barrial; las relaciones familiares inconsistentes y conflictivas; los eventos vitales estresantes; el escaso acceso a cuidados de salud (Chen, Matthews & Boyce, 2002).

▪ **Nivel educacional de los padres:** este aspecto se ha vinculado con los logros cognitivos de los niños (Aber y cols., 1997; Bradley & Corwyn, 2002; Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo y García Coll, 2001; Mercy & Steelman, 1982; Segretin, Lipina y Petetta, 2009; Yeung, Linver y Brooks-Gunn, 2002). En los hogares pobres la proporción de personas que no han completado la escolaridad primaria varía según la etapa del ciclo vital y la condición de pobreza.

Cuanto más jóvenes son los jefes de familia, en relación a la edad de sus hijos, mayor es la cantidad de ellos que terminó la escuela primaria y menor la que completó los estudios secundarios (Bradley & Corwyn, 2002; Mercy & Steelman, 1982; Scarr & Weinberg, 1978; Vinocur, 1999). El nivel de instrucción alcanzado por los padres resulta importante si se considera el acceso a conocimientos para la supervivencia y crianza de los hijos (Bradley &

Corwyn, 2002; Mercy & Steelman, 1982; Scarr & Weinberg, 1978; Vinocur, 1999). El bajo nivel educativo de los adultos que viven en condiciones de pobreza, se ha ligado a un escaso o inadecuado uso de los servicios de salud: la falta de conocimientos acerca de las enfermedades reduce las posibilidades de brindar ayuda a los niños ante los primeros síntomas de enfermedad y, por tanto, de asistir a consulta médica y contar con un diagnóstico y atención oportunos de la patología (Bradley & Corwyn, 2002). Además, el bajo nivel educativo alcanzado por los cuidadores se ha relacionado con la dificultad para ayudar a los hijos con las actividades escolares (West, 2007).

Asimismo, el nivel educativo parental permite estimar con qué elementos cuentan a la hora de resolver problemas, enfrentar las exigencias que impone la sociedad, comprender mensajes y códigos comunicacionales (Bradley & Corwyn, 2002; Scarr & Wienberg, 1978). Entonces, cuanto mayor es el nivel de educación alcanzado mayor el capital simbólico de las personas y las alternativas y potencialidades de las que los niños pueden beneficiarse durante su crecimiento (Parcel & Menaghan, 1994; Vinocur, 1999). Por ello, el nivel educativo parental se ha asociado al desarrollo cognitivo infantil. Mercy & Steelman (1982), en una muestra de niños entre 6 y 11 años de edad con un bajo estatus socio-económico, encontraron una relación entre diversos componentes del nivel socio-económico (ingresos familiares, educación materna y educación paterna) y los logros cognitivos referidos a habilidades verbales y no verbales. La educación materna y el nivel de ingresos se mostraron como los mejores predictores en relación a los antes citados logros, especialmente los verbales. Por otra parte, Scarr & Weinberg (1978, citado en Bradley & Corwyn, 2010) encontraron que tanto el nivel educativo de la madre

como el del padre pueden funcionar como predictores de los logros cognitivos de los niños según su nivel socio-económico.

- **Hábitat:** la inserción habitacional se relaciona fuertemente con el nivel de instrucción, con el tipo de inserción laboral del jefe del hogar y con los ingresos que éste posee (Bradley & Corwyn, 2002; Chen, Matthews & Boyce, 2002; Vinocur, 1999). Los niños con un nivel socio-económico bajo o con NBI habitan viviendas precarias y barrios en los que los hechos de violencia son más frecuentes (Bradley & Corwyn, 2002; McLoyd, 1998).

Los niños que viven en condiciones de pobreza suelen habitar viviendas con pisos, paredes, techos, calefacción y ventilación inconvenientes y/o precarios. También, la provisión de servicios como el agua potable y la energía eléctrica son, generalmente, inadecuados. A esto se suma, el hecho de que pueden vivir en condiciones de hacinamiento (Bradley & Corwyn, 2002). En nuestro país, el 4,80% de los hogares o el 9% de la población del país vive en condiciones de hacinamiento. El 14,16% de los hogares o el 22% de la población que habita en viviendas precarias (tienen piso de tierra, no tienen provisión de agua corriente y no disponen de inodoro con descarga de agua) viven hacinados (INDEC, 2001e).

Las condiciones del hábitat influyen en la salud de los niños, determinando el riesgo de contraer enfermedades infecciosas y de que éstas evolucionen hacia cuadros más graves, especialmente, en situaciones de hacinamiento y promiscuidad. Además, aumentan las posibilidades de que ocurran accidentes en el hogar, especialmente cuando los hogares presentan fogones o calefacción sin la adecuada ventilación (Bradley & Corwyn, 2002; Bradley, Corwyn, Pipe Mc Adoo, & García Coll, 2001; Chen, Matthews & Boyce,

2002).

Asimismo, el insuficiente acceso al agua potable y a un adecuado saneamiento, afecta a los pobres y a los niños principalmente. En la provincia de Tucumán, el 47,9% de los hogares tiene desagüe cloacal; el 90%, agua de red; el 96,8%, energía eléctrica de red; el 51,5%, gas de red; el 86% con alumbrado público; el 50% con pavimento; el 79,8% con recolección de residuos; el 83% con transporte público y el 67,8% con teléfono (INDEC, 2001f). En Tucumán, el 32,3% de los hogares habitan viviendas con paredes y techos resistentes pero sin aislación y, el 54,3%, viviendas con paredes y techos no resistentes. De las primeras, el 63% tiene desagüe cloacal, el 97%, agua de red y el 98% energía eléctrica y; de las segundas, el 29% tiene desagüe cloacal, el 88%, agua de red y el 95%, energía eléctrica (INDEC, 2001g).

El no contar con acceso a un baño y a agua corriente potable, determina situaciones de riesgo, especialmente por la incidencia de enfermedades infecto-contagiosas. Así, el 84,11% de los hogares tienen provisión de agua por dentro de la vivienda, el 12,5%, fuera de la vivienda pero dentro del terreno y el 3,37%, fuera del terreno. De estos hogares, el 86% cuenta con agua corriente y el 14% restante no cuenta con este servicio (INDEC, 2001h). Además, el 16,86% de los hogares tiene inodoro sin descarga de agua o no posee inodoro (INDEC, 2001i).

La calidad de los materiales de las viviendas se presenta también como una variable a considerar en cuanto a las características del hábitat. El 12% de los hogares habitan viviendas que presentan materiales resistentes y sólidos en todos los paramentos pero sin elementos de aislación; o terminación en todos

sus componentes; o bien presentan techos de chapa de metal o fibrocemento u otros sin cielorraso; o paredes de chapa de metal o fibrocemento. El 6,10% de los hogares habitan viviendas que presentan materiales no resistentes ni sólidos o de desecho, al menos en uno de los paramentos (INDEC, 2001j).

A esto se suma que, dado el bajo nivel educativo de los padres, los hábitos de higiene suelen ser inadecuados. En estos casos, los niños crecen en entornos insalubres y aprehenden estos hábitos en el contexto familiar, situación que puede modificarse si es que ellos se insertan en otros contextos, como el escolar, en los cuales logren construir otros aprendizajes en torno a los hábitos de higiene y salud (Vinocur, 1999).

Algunos estudios mostraron que las características del ambiente que habitan los niños incide en el desarrollo cognitivo infantil. Como ya fuera indicado, los niños con un nivel socio-económico bajo habitan viviendas precarias, en condiciones de hacinamiento y en barrios en los que los hechos de violencia son más frecuentes (Bradley & Corwyn, 2002; McLoyd, 1998). Asimismo, y como ya fuera señalado, en sus hogares no cuentan con materiales y experiencias que favorezcan su desarrollo cognitivo (Bradley & Corwyn, 1999). Ambas cuestiones se relacionaron con un escaso desarrollo de las habilidades cognitivas, especialmente los referidos a la resolución de problemas, las habilidades verbales y la comprensión lectora (Bradley & Corwyn, 1999; Brooks Gunn & Duncan, 1997). Los hechos de violencia vividos en los barrios que habitan los niños económicamente desaventajados, al incrementar el nivel de estrés, parecen afectar la capacidad para razonar con claridad y resolver problemas (Bradley & Corwyn, 2002).

▪ **Estado nutricional:** la condición de pobreza se ha vinculado con los cuidados alimentarios y con el peso de los niños. En el país, en el año 2004, las provincias más afectadas por la desnutrición infantil eran Corrientes y Misiones con el 6,9% de población infantil desnutrida; Chaco con el 4,7%; Salta con el 4,5% y; Tucumán con el 4,3% (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2004).

En los hogares pobres se apreció un déficit de peso para la edad y, considerando la relación entre la talla y la edad de los niños, los niños pobres manifestaron tallas promedio inferiores a las esperadas. En algunos casos una nutrición inadecuada se vincula con la mortalidad infantil. (Vinocur, 1999; Bradley & Corwyn, 2002; McLoyd, 1998). Una dieta inadecuada se asocia también a problemas de salud derivados de una deficiente absorción de nutrientes y de pobres defensas contra las infecciones. También una mala nutrición afecta el crecimiento cerebral pre y postnatalmente (Bradley & Corwyn, 2002).

▪ **Desarrollo infantil:** la pobreza afecta el desarrollo infantil al producir condiciones de crianza que no favorecen el armónico e integral proceso de constitución orgánica, subjetiva y social (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Lipina, 2006; Segretin, Lipina, y Petteta, 2009; Vinocur, 1994; Yeung, Linver y Brooks-Gunn, 2002).

Diversos estudios señalan que la pobreza puede generar condiciones de stress y de vulnerabilidad que afectan el estado de salud, especialmente en el caso de los niños. El nivel de estrés se relaciona con las estrategias de afrontamiento que poseen los sujetos, de modo que, en el caso de las familias pobres, los elementos para hacer frente a las condiciones adversas o capital

social, son precarios, incidiendo esto negativamente en el crecimiento y el desarrollo infantil (Corwyn & Bradley 1999; McLoyd, 1998; Vinocur, 1999).

Corwyn & Bradley (1999) investigaron los factores que determinaban la inversión socio-emocional paternal y maternal en el niño. En una muestra de 65 familias se indagó la influencia de diversos factores: el contexto, considerando los ingresos familiares en relación a las necesidades; el desarrollo y temperamento del niño; el tipo de relación de los padres entre sí; el status laboral del padre y de la madre, contemplando las tensiones laborales. Encontraron que las tensiones laborales del padre y de la madre incidían negativamente en la aceptación de los hijos, en la capacidad para responder a los hijos y en la relación de los padres entre sí.

Algunos estudios han mostrado que los ingresos familiares, el nivel educativo y ocupacional de los padres, y las condiciones habitacionales se vinculan con el desarrollo general de los niños y, especialmente, con el desarrollo cognitivo (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Lipina, 2006; McLoyd, 1998; Segretin, Lipina, y Petteta, 2009). McLoyd (1998) señaló que la pobreza infantil persistente durante los primeros 5 años de vida, correlaciona principalmente, con bajas puntuaciones en los tests de inteligencia y en el funcionamiento cognitivo, con un bajo rendimiento escolar y, secundariamente, con problemas socio-emocionales como las conductas violentas o el retraimiento excesivo.

A este respecto, cabe señalar que un desarrollo temprano adecuado se asocia al éxito del aprendizaje de la lectoescritura y, por ende, a la consecución de las trayectorias escolares (Vinocur, 1999). Estas cuestiones se ampliarán en el apartado referido a la relación entre el desarrollo infantil y las condiciones de

pobreza.

▪ **Oportunidades educativas:** atravesada la primera infancia y la socialización familiar, los niños ingresan en la escuela e inician una etapa de socialización secundaria o educación formal, que comienza entre los 4 y 5 años de edad (Vinocur, 1999). Los niños que viven bajo condiciones de pobreza, tienden a fallar en el logro de los aprendizajes estipulados para su edad, repiten grados y corren mayor riesgo de abandonar la escuela (Brooks- Gunn & Duncan, 1997; Chen Matthews & Boyce, 2002; McLoyd, 1998).

En nuestro país, la escolaridad primaria y la secundaria son obligatorias y una condición para acceder a la igualdad de oportunidades. Los datos nacionales respecto a la cantidad de niños escolarizados muestran que en el año 2009, 4.643.430 niños cursaban la escolaridad primaria. En Tucumán, en el año 2008 y para el nivel primario, se encontraban escolarizados 194.747 niños; en el año 2009, 193.085 y en el año 2010, 190.480. Se aprecia un descenso de la cantidad de niños escolarizados en el citado período. Dicho descenso se observa también en el departamento capital de la provincia, siendo que en el año 2008, 72.826 niños estaban escolarizados; en el año 2009, 72.290 y; en el año 2010, 71.007 (DINIECE, 2010).

Si bien, a nivel nacional en los últimos años se ha observado un aumento de la cobertura del sistema educativo y la expansión de la enseñanza básica o primaria, esto no permite asegurar que los niños construyan aprendizajes duraderos y necesarios. Esto tiende a incrementar las diferencias entre los niños según la condición socio-económica de sus familias. Estas diferencias se expresan también en la calidad de la educación recibida, cuestión que, como se desarrollará más adelante, puede apreciarse en los

resultados de los operativos nacionales y provinciales de evaluación de la calidad educativa (Vinocur, 1999).

A lo anterior se suma la escasa flexibilidad de la currícula y de la escuela, para adaptarse a los diferentes tiempos de aprendizaje de los niños, que son evaluados todos por igual sin tener en cuenta sus intereses, historias particulares y condiciones de vida (Vinocur, 1999).

En la Argentina, estas dificultades que atraviesan el sistema educativo y los niños se expresan en las tasas de abandono escolar, repitencia y sobreedad. En el año 2006, datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa- DINIECE- (2008) indicaron que la tasa nacional de repitencia era de 6,60%; la de sobreedad, de 1, 60% y la de deserción escolar, de 1,72%. En el período 2007-2008, la provincia de Tucumán presentó una tasa de repitencia de 4,70%; de sobreedad, de 18,91% y de abandono interanual, de 1,66%. En el ciclo 2008-2009, la tasa de repitencia fue de 4,51%; la de sobreedad, de 17,24% y la de abandono interanual, de 1,42%. En el 2009-2010, la tasa de repitencia fue de 3,28%; la de sobreedad, de 15,87% y la de abandono escolar, de 0,96% (Departamento de Planeamiento y Estadística, Ministerio de Educación de Tucumán-DEPMETUC, 2010).

Si bien se aprecia una disminución en las tasas de repitencia, de sobreedad y de abandono interanual, cabe señalar que, estas mejoras no se corresponden necesariamente con mejoras a nivel de alfabetización. Así, el Operativo Nacional de Evaluación Educativa 2007 mostró que en la región NOA, en escuelas urbanas, el 35,2% de los niños de EGB1 (edad promedio: 6-9 años) evaluados en lengua, presentó un bajo desempeño (DINIECE, 2007).

En hogares con un capital educativo e ingresos bajos, el rezago escolar aumentaba si vivían en condiciones de hacinamiento. Algunos estudios mostraron la relación entre la pobreza y el nivel educativo de los padres, con los logros escolares y el CI de los niños. (Bradley & Corwyn, 2010; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994). Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov (1994), en una muestra de 568 niños afroamericanos y 796 niños blancos con un bajo nivel económico-social, hallaron que los bajos ingresos y la pobreza familiar se correlacionaban con un bajo desempeño cognitivo en pruebas de inteligencia, con comportamientos violentos y depresivos de los niños, y el bajo nivel educativo de las madres.

Las disparidades ya no sólo se dan entre quienes asisten o no a la escuela, sino también según a la escuela a la que asisten y a la calidad de vida de la familia de cada niño. Las oportunidades educativas no son equitativas para todos y en los barrios y comunidades pobres la escuela parece haber asumido una función asistencial, en tanto las docentes deben muchas veces, asumir actividades de organización de la alimentación en la escuela, atender problemas críticos familiares que afectan a los niños, vigilar la salud infantil y, en el tiempo restante, encargarse de la enseñanza (Vinocur, 1999).

West (2007) señaló la incidencia de los factores familiares, de los ingresos y de los recursos materiales en los logros educativos de los niños. Los padres de niños entre 3 y 7 años de edad con un bajo nivel socio-económico, mostraban diferencias con los de nivel socio-económico medio en cuanto a ayudar a sus hijos con las tareas escolares, especialmente las que involucran lecturas, a no enseñarles acerca de la naturaleza y, a no llevarlos a museos, galerías y edificios históricos (Fitzgerald, et al, 2003, citado en West, 2007).

Señaló también que, a pesar de que los padres de bajos recursos tienden a valorar positivamente el hecho de que sus hijos estén escolarizados, tenían diferencias con los de clase media en cuanto al tiempo que dedicaban a ayudar a sus hijos con las tareas escolares (West, 2007).

▪ **Incorporación al mundo del trabajo:** en un mercado laboral con pautas competitivas, la formación y calificación exigida a los recursos humanos es cada vez mayor. Los que no estén calificados tendrán más dificultades para incorporarse al mercado laboral (Vinocur, 1999). En el año 2006, el 12,9% de los hogares o el 4,66% de la población del país era pobre no indigente y, el 6,3% de los hogares o el 4,59% de la población era pobre indigente. Entre los primeros, la población ocupada representaba el 1,45%, la desocupada, el 0,27% y la inactiva, el 2,95%. De ellos, percibían ingresos el 1,76% y la tasa de desocupación ascendía a un 15,7% (INDEC, 2006a). En cambio, entre los segundos, el 0,99% de la población estaba ocupada, el 0,43%, desocupada, percibiendo ingresos el 1,2% y con una tasa de desocupación del 30,5% (INDEC, 2006a).

Ese mismo año, el 6,1% de los jefes de hogares pobres no indigentes estaban ocupados y el 20,7%, inactivos. Además, el 16,5% de los jefes de hogares pobres indigentes se encontraban desocupados y el 30,3% inactivos (INDEC, 2006b). Estos datos muestran que la exclusión del mundo laboral y de la posibilidad de obtener ingresos se presentan como una de las formas de reproducción de la pobreza (Vinocur, 1999).

Además, si bien son pocos los estudios (Parcel & Menaghan, 1990; Parcel & Menaghan, 1994; Rogers, Parcel & Menaghan, 1991) en los cuales se han establecido relaciones entre el nivel ocupacional de los padres y el

desarrollo cognitivo, al menos un aspecto ha quedado en claro: los padres suelen incorporar en sus estilos de crianza lo que experimentan en el trabajo, sea que se trate de presiones laborales que inciden en el vínculo con los niños o, de estrategias de resolución de problemáticas que se traducen en la posibilidad de brindar diversos estímulos simultáneos y de contener a sus hijos (Bradley & Corwyn, 2002). En este sentido, Parcel & Menaghan (1994) evaluaron la incidencia de las condiciones laborales de las madres y los padres en los logros cognitivos y sociales de niños de entre 3 y 6 años de edad. Hallaron que las condiciones laborales de las madres tenían consecuencias en el desarrollo de las habilidades verbales de los niños. Los niños cuyas madres tenían trabajos monótonos, rutinarios y que no implicaban el análisis y síntesis de informaciones, presentaban un menor desarrollo de sus habilidades verbales. Las condiciones laborales precarias de los padres se relacionaban con problemas de comportamiento en los niños. Contrariamente, aquellos niños cuyos padres trabajaban, poseían agendas de trabajo organizadas y compartían tiempo con ellos, se apropiaban de normas de comportamiento que enriquecían su desarrollo cognitivo. Así, los recursos simbólicos parentales vinculados al mundo del trabajo, parecían contribuir al capital social familiar, propiciando logros positivos especialmente en el desarrollo cognitivo de los hijos (Parcel & Menaghan, 1994).

Siguiendo el criterio de las NBI, cabe considerar que la región Noroeste del país se presenta como una de las más afectadas por la pobreza e indigencia. En el año 2010, el 15,7% de los hogares vivían bajo la línea de pobreza y el 5%, bajo la línea de indigencia. En otros términos, ese mismo año,

el 21,8% de las personas vivían bajo la línea de pobreza y el 6,4%, bajo la línea de indigencia (INDEC, 2010). En el 2006, en Tucumán el 28,6% de los hogares eran pobres y el tamaño promedio de ellos era de cuatro personas (INDEC, 2006e). Además, el 8,7% de los hogares eran indigentes y el tamaño promedio de éstos era de cuatro personas (INDEC, 2006 f).

La pobreza afecta a los miembros más jóvenes de la sociedad. En el país, el 26,2% de los sujetos de 0-13 años eran pobres no indigentes y el 14,3% pobres indigentes; el 23,7% de los sujetos de 14-22 años eran pobres no indigentes y el 11,2% pobres indigentes (INDEC, 2006c). Entonces, en el país, el 40,5% de los menores eran pobres y entre ellos, el 26,2% eran pobres no indigentes y el 14,3% pobres indigentes. Asimismo, en Tucumán, el 50,4% de los menores eran pobres. De éstos, el 35,5% eran pobres no indigentes y el 18,7% pobres indigentes (INDEC, 2006d).

De este modo, se aprecia que operacionalizar la pobreza resulta complejo ya que son múltiples las variables que se entrecruzan a la hora de definir las condiciones de vida, y las relaciones que se establecen entre ellas resultan complejas también. Sea que se considere como criterio el de las NBI, el del NSE o la propuesta de Lipina y cols. (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004; Lipina, Segretin y Petteta, 2004), algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de estimar u operacionalizar la pobreza son: el nivel educativo y laboral de los padres o cuidadores, las condiciones de la vivienda y de vida en la misma, el acceso de los niños a la escolaridad. La propuesta de Lipina y cols. (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004; Lipina, Segretin y Petteta, 2004) contempla las pautas provenientes de fuentes

gubernamentales de información que definen la pobreza en base a las NBI, con lo que adopta un criterio respaldado por estudios que abarcan a la población casi total del país. Además, indica las ventajas del mismo (referidas a la posibilidad de identificar hogares cuya condición de pobreza va más allá de las vicisitudes económicas y financieras nacionales; y estimar cuáles hogares son pobres cuando no se cuenta con información fiable sobre los ingresos).

Por otra parte, si se consideran las dificultades para operacionalizar este fenómeno, puede entenderse que, estimar las consecuencias en el desarrollo infantil resultará complejo también, dadas la multiplicidad de factores intervinientes. Los estudios encarados por grupos de investigación internacionales muestran la necesidad de realizar, a nivel nacional, investigaciones longitudinales y/o transversales de tipo macro, cruzando información proveniente de diferentes fuentes de datos gubernamentales, que permitan evaluar tanto el desarrollo de los sujetos como de qué modo inciden las condiciones contextuales de vida en el mismo.

1.3) Contextos de pobreza

La relación existente entre las condiciones de vida de los sujetos y su desarrollo general, puede abordarse desde una perspectiva contextual que reconozca la importancia del ambiente físico y de las relaciones entre los sujetos. Diversos autores han intentado especificar que es lo que se entiende por contexto, por ello, en este apartado, se retoman algunas definiciones elaboradas en el marco de la psicología del conocimiento. Rodrigo (1994) propone que el contexto no es algo separable de las actividades humanas, no es algo externo que influye sobre éstas, sino que el contexto y la persona

forman un agregado funcional. Considera al contexto como un “escenario físico que integra actores, ligados por diferentes clases de vínculos” (Rodrigo, 1994, p.31). Estos actores realizan de forma conjunta actividades que poseen un sentido cultural y, mientras realizan estas actividades, se comunican para construir un significado compartido sobre las prácticas que encaran. Todos estos ingredientes terminan conformando un patrón de invarianzas socioculturales, por lo que cualquier individuo de cualquier cultura, desde que nace, entra en contacto con un escenario de este tipo.

Para Cole (1999) el contexto no puede entenderse meramente como el ambiente, el entorno físico o lo que rodea, sino como un entramado o entretejido de relaciones. Desde esta perspectiva, los objetos, los comportamientos, las mentes y los contextos se presentan juntos como un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo. Asimismo, para Wentworth (1980, citado en Cole, 1999, p. 134) “el contexto es el mundo hecho realidad por medio de la interacción y es el marco de referencia para los sujetos o actores comprometidos en relaciones sociales”. El contexto puede pensarse como una unidad de la cultura que provee a los sujetos de los referentes para regular sus comportamientos, y que está delimitado por la situación y el tiempo.

En la misma línea y, si bien no se plantea explícitamente la noción de contexto, algunos autores postularon la necesidad de adoptar un enfoque ecológico y temporal, a la hora de estimar los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil (Aber & cols., 1997; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994; Evans, 2004).

Sobre la dimensión temporal, el hecho de que un niño viva en condiciones de pobreza desde sus primeros años de vida y de forma

prolongada y persistente, puede incidir negativamente en su desarrollo y exacerbar algunas problemáticas (Aber & cols., 1997; Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994). Al decir de Aber & cols. (1997, p. 470) “los efectos de la pobreza pueden considerarse como acumulativos”. Además, acerca de la dimensión ecológica o espacial, la pobreza afecta múltiples aspectos: el micro-contexto de las interacciones entre padres e hijos; el macro-contexto del barrio en el que viven incluyendo, los servicios de salud y educación; el macro-contexto de las redes de apoyo social a las que las familias pobres pueden acceder (Aber & cols, 1997). Por ello, Evans (2004) sugirió que la pobreza resulta nociva para el desarrollo físico, socio-emocional y cognitivo de los niños y sus familias. En tanto la pobreza crónica conlleva la acumulación de múltiples privaciones (por ej. materiales, sociales, cognitivas, etc.) es necesario adoptar un enfoque ecológico al abordar los aspectos inherentes a la misma.

Un estudio que muestra la incidencia de las características del contexto hogareño en el bienestar infantil fue el de Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo & García Coll (2001). En línea con lo propuesto por Aber & cols. (1997), consideraron que las experiencias de los niños en sus grupos familiares varían según los nichos ecológicos o contextos. Tomaron datos de los Encuestas Longitudinales Nacionales sobre la Niñez realizadas a población estadounidense (Center for Human Resource Research, 1977, citado en Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo & García Coll, 2001). Estos datos se basaban en un inventario administrado a madres desde el año 1986 al año 1994, que indagaba aspectos observados en el hogar según los siguientes indicadores: los estímulos de aprendizaje presentes en el hogar (libros acordes a la edad de los niños, tiempo dedicado por los cuidadores a leer a los niños), las

respuestas de los padres ante los comportamientos de sus hijos, los maltratos físicos, la enseñanza, las características del ambiente físico, el involucramiento del padre en la crianza de los hijos.

Acorde a los modelos ecológicos, encontraron que las dificultades económicas se relacionaban con la calidad de la educación que los niños recibían de sus cuidadores. Los padres que experimentaban dificultades económicas podían mostrar menos sensibilidad ante sus niños y castigarlos con mayor frecuencia. Comparadas con las madres no pobres, las madres pobres se comunicaban en menor medida y demostraban menos sus afectos de forma física y verbal hacia sus niños. Las madres pobres se mostraban más propensas a ejercer violencia física y verbal hacia sus hijos, en lugar de ejercer formas de disciplina a partir del diálogo o la quita de permisos, tal como lo hacían las madres no pobres (Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo & García Coll, 2001).

Además, en el caso de los niños pobres, evidenciaron escasas posibilidades de tener un contacto significativo con sus padres. La ausencia de los padres en el caso de los niños pobres, sumada a las dificultades económicas, reveló efectos negativos en la crianza, principalmente en la puesta de límites en la organización de una rutina. Las dificultades económicas se vincularon también con menor acceso a materiales como libros adecuados a la edad, y experiencias como lecturas compartidas con miembros de la familia, ayuda con las tareas escolares por parte de algún miembro de la familia, salidas a museos y teatros que enriquezcan su bagaje cultural (Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo & García Coll, 2001).

Así, las perspectivas consideradas a la hora de definir qué es contexto coinciden en proponer como base de dichas definiciones una serie de factores relacionados entre sí a la manera de un entretejido: al ambiente o escenario físico, el tiempo, los referentes culturales y las relaciones sociales o vínculos que se establecen entre los sujetos o actores. Se trata del marco de referencia que posibilita a los sujetos desarrollarse como tales, es decir que, esta unidad bio-psico-cultural es la que pone en marcha y sostiene los procesos de desarrollo de los individuos. Sin embargo, a diferencia de lo propuesto por Rodrigo (1994) y Cole (1999), el enfoque ecológico y temporal se considera como una opción analítica a la hora de estimar la incidencia de la pobreza crónica en el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los niños. Tal como lo muestra el estudio citado, la pobreza incide negativamente en la calidad de los vínculos padres- hijos, en las pautas comunicacionales, en las pautas de crianza, en el acceso a bienes materiales y culturales. En suma, las condiciones contextuales parecen incidir en el desarrollo infantil y, como se verá con mayor detalle en el apartado siguiente, la precariedad en las condiciones de vida puede afectar dicho desarrollo en forma negativa.

1.4) Incidencia de la pobreza en el desarrollo y en la cognición infantil

Como ya se indicó, diversos estudios han mostrado que las condiciones de vida inciden en el desarrollo general de los niños (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks- Gunn & Duncan, 1997; Guo & Mullan Harris, 2000; Lipina, 2006; Segretin, Lipina & Petetta, 2004). Las condiciones de vida pueden tener una incidencia directa, por ejemplo, generando que el niño no concurra a la escuela, o indirecta, por la vía de retrasar o alterar su desarrollo cognitivo y

social (Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2007; Lipina, 2006).

Segretin, Lipina y Petetta (2004) realizaron dos consideraciones en torno a la incidencia de la pobreza en el desarrollo general de los sujetos, que se relacionan con la dimensión temporal. La primera, que el impacto temprano y sostenido de la pobreza en el desarrollo temprano puede afectar a la persona durante todo su desarrollo o en algunas etapas. La segunda, que la frecuencia de la exposición a la pobreza tiene mayor impacto que el momento de exposición. Entonces, las condiciones contextuales se relacionan con el desarrollo y con los logros cognitivos, por lo que los niños pertenecientes a niveles socioeconómicos desfavorecidos, como consecuencia de la pobreza, pueden presentar un desarrollo atípico en lo que respecta a la dimensión cognitiva, especialmente si estos factores inciden con constancia durante la primera década de la vida (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Segretin, Lipina y Petetta, 2004; Yeung, Linver & Brooks Gunn, 2002). Esto fue demostrado por algunos estudios internacionales y nacionales que se presentan a continuación.

Yeung, Linver y Brooks-Gunn (2002), siguiendo la línea de los estudios que definen las condiciones de pobreza a partir de los ingresos familiares, indagaron de qué manera los ingresos se relacionan con los resultados en el desarrollo de niños norteamericanos de entre 3 y 6 años de edad. En el caso de los niños en edad escolar se interesaron por su rendimiento en la decodificación lectora en tanto habilidad básica que viabiliza la comprensión de lo leído. Para ello utilizaron datos disponibles en el Panel de Estudio de la Dinámica de los Ingresos de los Estados Unidos y, en el marco de esta base de datos, apelaron al Suplemento de Desarrollo Infantil. Encontraron que la

relación estudiada estaba mediada por dos factores: la capacidad de las familias para invertir sus recursos en el desarrollo de los niños (por ej. compra de materiales que estimulan el desarrollo cognitivo, acceso a experiencias culturales, escolarización, alimentación, calidad de la vivienda y del vecindario, que hacen al desarrollo del capital cultural de los niños) y el efecto de los ingresos familiares en el bienestar emocional y en las prácticas de crianza de los padres (por ej. los procesos familiares, cómo son percibidas por los padres la inestabilidad en los ingresos y en el trabajo, y cómo esto último genera estrés en ellos que lleva al establecimiento de relaciones coercitivas y poco afectuosas con los hijos) (Yeung, Linver & Brooks-Gunn, 2002).

Combinando ambos criterios, hallaron que el mediador referido a los ingresos familiares se relacionó más con los logros cognitivos de los niños, manifestados en tareas de decodificación lectora y de resolución de problemas. La presencia o ausencia de materiales y actividades que resultaran cognitivamente estimulantes para los niños se presentó como un mediador de relevancia entre los ingresos y las tareas de decodificación y, el entorno físico del hogar, como un mediador entre los ingresos y la resolución de problemas. Por otra parte, el mediador referido a los procesos familiares, se relacionó con problemas en el comportamiento, estudiados a partir de reportes maternos (por ej. violencia escolar) (Yeung, Linver & Brooks-Gunn, 2002).

Estos factores dificultan el desarrollo biológico, cognitivo, emocional y social. Entre ellos, algunos autores identificaron, además de los propuestos de forma descriptiva en el apartado anterior, los siguientes: la historia de salud peri-y postnatal, la seguridad alimentaria, la educación materna y paterna, las interacciones sociales en los contextos de crianza, los sucesos de vida

negativos en el hogar y en la escuela (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Guo & Mullan Harris, 2000; Segretin, Lipina y Petetta, 2004).

Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov (1994) estudiaron los efectos de la deprivación económica en el desarrollo de niños de 5 años de edad. Encontraron que los efectos de la pobreza sostenida o persistente en el tiempo, son de tipo acumulativo y se correlacionaban significativamente con los logros cognitivos de los niños y con el tipo de crianza hogareña. Es decir que, aquellos niños que experimentaron situaciones de pobreza sostenida los primeros años de su vida tenían un bajo rendimiento en la prueba de inteligencia de Wechsler (WIPPSI) utilizada, especialmente cuando el jefe del hogar era la madre y ésta tenía un bajo nivel educativo. Asimismo y como ya se indicó, la deprivación económica infantil correlacionó positivamente con problemas de comportamiento (violencia hacia pares, destrucción de objetos, cólera, tristeza, soledad, ansiedad, etc.) indagados a partir de la Escala de comportamientos infantiles de Achenbach & Edelbrock (1984) (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994).

Otros estudios mostraron que, comparados con niños de nivel socioeconómico medio o alto, los niños de nivel socio-económico bajo pueden presentar un rendimiento más bajo en tareas que involucran al lenguaje, la memoria de trabajo y la focalización atencional, entre otras (Lipina, 2006; Noble, McCandliss & Farah, 2007; Welsh, Nix, Blair, Bierman & Nelson; 2010). Las dificultades para focalizar los recursos atencionales o para retener y recuperar información de la memoria, pueden incidir negativamente en el logro de los aprendizajes tempranos en la escuela y en la autorregulación del comportamiento.

Además, como indican Segretin, Lipina y Petteta (2004) el desempeño escolar se ve afectado no por la incidencia de una variable, sino por la combinación de diferentes variables, relativas a la educación de los miembros de la familia, la conformación del grupo familiar, las condiciones de la vivienda, la seguridad laboral, etc. En varias regiones argentinas y, en el ámbito de la provincia de Tucumán en particular, existen investigaciones que han abordado la incidencia de la pobreza en el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en los procesos de aprendizaje (Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2007; Lipina, Colombo, Martinelli, Injoque y Vuelta, 2004; Lipina, 2006).

Cohen Imach y cols. (2007) trabajaron con niños de 4° grado de una escuela suburbana de San Miguel de Tucumán, de 8 a 12 años, y con NSE bajo. Este estudio mostró que el 18,9% de estos niños no había adquirido las habilidades básicas para realizar los aprendizajes correspondientes al grado que cursaba, presentando un bajo desempeño escolar. Las tareas en las que los niños presentaron dificultades fueron las de Analogías y las de Construcción con Cubos del WISC III. En las primeras, las insuficiencias radicaban en la habilidad para seleccionar datos relevantes, establecer relaciones entre datos, ensayar soluciones a un problema y captar episódicamente la realidad, habilidades éstas, involucradas en la comprensión de textos. Estas habilidades implican la manipulación de material de tipo verbal, sin representación gráfica. En las segundas, si bien los niños manifestaron mejor desempeño ante la existencia de un soporte concreto factible de ser manipulado, presentaron dificultades para representar de forma concreta lo requerido en forma gráfica y ausencia de estrategias operativas exitosas

(Cohen Imach et al., 2007).

Resultados similares fueron obtenidos por Coronel, Contini y Lacunza (2006) al evaluar niños de 8 a 13 años, que asistían a 4° grado de una escuela pública de San Miguel de Tucumán y que vivían en condiciones de pobreza. Presentaron mayor habilidad para manipular objetos y deficiente desarrollo de la capacidad de usar palabras, símbolos y asociaciones verbales, destrezas implicadas en la comprensión lectora. Así pues, la pobreza parece afectar los procesos ejecutivos y las habilidades de tipo conceptual, las cuales se relacionan con la posibilidad de comprender textos.

En general, la relación entre el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales y sociales y, las condiciones de pobreza, para algunos autores, involucra: el bajo nivel educativo y ocupacional de los padres, la precariedad de las viviendas y de los servicios con los que éstas cuentan, la calidad del ambiente familiar y escolar, el escaso acceso a bienes materiales y experiencias culturales (por ejemplo, visitas a museos, teatros, viajes), la exposición a hechos de violencia en los barrios y las instituciones a las que pertenecen los sujetos, la percepción de un escaso apoyo por parte de las redes sociales, la forma en la que los padres enfrentan el estrés derivado de las dificultades económicas, el casi negado acceso a los medios de información, la precariedad en el acceso a los servicios de salud y las enfermedades padecidas (Bradley & Corwyn, 2002; Brooks- Gunn & Duncan, 1997; Corwyn, Pipes McAdoo & García Coll, 2001; Guo & Mullan Harris, 2000; Segretin, Lipina & Petetta, 2004).

De este modo, la precariedad en las condiciones materiales de vida se

asoció con dificultades en el desarrollo cognitivo, centradas principalmente en habilidades que implican la manipulación de información lingüística. Los ingresos familiares determinaron, en primer lugar, el acceso a bienes materiales que favorecen el desarrollo cognitivo de los niños y la adquisición de las habilidades lectoras y; en segundo lugar, las prácticas de crianza y el desarrollo emocional. Los estudios que plantearon la relación entre el nivel socio económico y el desarrollo general, se centraron en la variable NSE. Si bien en el presente trabajo se apela a la variable NBI-NBS, cabe señalar que los estudios antes citados, resultan importantes ya que han planteado que la relación entre las condiciones económicas, el desarrollo general y el cognitivo en particular, parece estar mediada por una serie de factores, como se fue desglosando en el presente apartado.

II. CONCLUSIONES DE LA SEGUNDA PARTE

A modo de síntesis de esta segunda parte del marco teórico, puede señalarse que la pobreza, en tanto complejo fenómeno social, no puede definirse de forma unívoca. Dada la complejidad inherente a este fenómeno social, su operacionalización requiere tener en cuenta múltiples aspectos, entre los cuales, pueden mencionarse cómo denominador común a diferentes enfoques: el nivel educativo y laboral de los padres o cuidadores, las condiciones de la vivienda y de vida en la misma, el acceso de los niños a la escolaridad. Si se consideran las dificultades para operacionalizar y definir este fenómeno, puede entenderse también por qué estimar las consecuencias en el desarrollo infantil resultará complejo también.

En este sentido, la noción de contexto de pobreza resulta relevante ya que permite apreciar cómo diferentes factores se entretajan entre sí (ambiente o escenario físico, tiempo, referentes culturales y vínculos entre los sujetos) para dar lugar a una unidad bio-psico-cultural, que es la que pone en marcha y sostiene los procesos de desarrollo de los individuos. En relación al desarrollo de las habilidades cognitivas, la pobreza no incide directamente, sino que dicha relación se encuentra mediada por una serie de factores: los ingresos familiares, el nivel educativo y laboral de los padres y las características de la vivienda y el ambiente hogareño. Estos factores se han vinculado con ciertas dificultades en: el acceso a bienes materiales y culturales cognitivamente enriquecedores; la organización de tiempos, recursos; la resolución de situaciones problemáticas; el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para lograr la comprensión textual.

Entonces, los citados estudios mostraron cómo la pobreza, en tanto conjunto de factores contextuales, puede incidir negativamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas. En este sentido, al plantear la relación entre los logros escolares referidos a la comprensión lectora, es decir, el desarrollo de las diferentes habilidades implicadas en la lecto-comprensión, es necesario considerar las características contextuales nacionales y provinciales. Por ello, además de los estudios internacionales revisados en la primera parte, en el siguiente apartado se presentan una serie de estudios locales que se centran en el desempeño de niños de escolaridad primaria, en las habilidades de decodificación, vocabulario e inferencias. Asimismo, cabe señalar que algunos de estos estudios han planteado la relación entre las habilidades lectoras y las condiciones de vida de los niños.

***PARTE TERCERA: ESTUDIOS NACIONALES SOBRE LA COMPRENSIÓN
LECTORA***

Como se señaló con anterioridad, la comprensión lectora se presenta como una habilidad imprescindible en las trayectorias escolares. Sin embargo, si bien la educación escolar formal ha ampliado su cobertura, este hecho no parece acompañarse de un proceso que garantice la comprensión lectora de textos largos o complejos (Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010).

En este apartado se presentan aquellos estudios nacionales que han abordado la comprensión lectora en niños que poseen necesidades básicas satisfechas e insatisfechas. Para ello, la exposición de los mismos se realiza teniendo en cuenta si fueron realizados por grupos de investigación pertenecientes a universidades o por equipos ministeriales. Asimismo, se los ha organizado considerando las habilidades que posibilitan la comprensión textual, a saber, la decodificación, el conocimiento léxico semántico y las inferencias.

Cabe señalar que, a diferencia de los estudios citados en la primera parte, éstos parten del hecho de que el español es una lengua transparente que posee un sistema de escritura alfabético, en el cual la correspondencia entre fonemas y grafemas es más regular y directa que en idiomas como el inglés (Signorini y Borzone de Manrique, 2003).

l) Estudios empíricos nacionales desarrollados por grupos de investigación de universidades

l.1) Estudios sobre la habilidad para decodificar

La habilidad para decodificar grafemas es particularmente relevante en un idioma como el castellano que posee una ortografía alfabética “transparente”, es decir, cierta regularidad en la transcripción fonema – grafema (Padilla Sabaté, 1997). Para Signorini y Borzone de Manrique (2003) el desarrollo de la conciencia fonológica es uno de los principales predictores del aprendizaje de la lectura. Los niños que crecen en contextos de pobreza ingresan a la escuela con un menor desarrollo de la conciencia fonológica si se los compara con niños provenientes de sectores más aventajados (Signorini y Borzone de Manrique, 2003).

Al respecto, Diuk y Ferroni (2009) evaluaron la sensibilidad fonológica, la memoria fonológica, el conocimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas, la denominación rápida de vocales y el vocabulario. El estudio se realizó con niños de 6 años que vivían bajo condiciones de pobreza, comparando el rendimiento al comenzar y al finalizar el año escolar de dos grupos: niños que podían leer palabras al comenzar el año y niños que no lo lograban. Para ello utilizaron dos pruebas adaptadas del test LEE (Test de Lectura y Escritura en Español, versión original de Defior Citoler, Fonseca y Gottheil, 2006) y encontraron que los niños evaluados al inicio del año lectivo que no fueron capaces de leer palabras, presentaron dificultades al ser evaluados al finalizar el año lectivo en pruebas de conciencia fonológica, denominación rápida y reconocimiento de correspondencias, habilidades necesarias para lograr una decodificación eficaz (Diuk y Ferroni, 2009).

Resultados similares encontraron Diuk, Signorini y Borzone (2003) al estudiar las estrategias de lectura de palabras en niños de 1°, 2° y 3° grado de la escolaridad primaria, comparando el rendimiento de aquellos que tenían un NSE medio con los que tenían un NSE bajo. Al evaluarlos en la lectura de palabras y pseudo-palabras hallaron que los niños de NSE bajo cometían más errores que sus pares de NSE medio, lo que indicaría que los primeros tenderían al uso de mecanismos léxicos de lectura y que el proceso de aprendizaje de la lectura estaría lentificado también.

En un estudio descriptivo, Maldez (2010) señaló que para que los niños logren aprender a leer tienen que ser conscientes de la estructura de las palabras, para así poder descubrir las correspondencias fonema-grafema. En este sentido, definió a la conciencia fonológica como la habilidad metalingüística para reflexionar de forma consciente y manipular aspectos estructurales del lenguaje. La conciencia fonológica tiene diferentes niveles: conciencia silábica (habilidad para segmentar, identificar o manipular de forma consciente las sílabas que forman las palabras); conciencia intrasilábica (habilidad para segmentar los componentes de la sílaba en sus componentes); conciencia fonémica (habilidad metalingüística para prestar atención a los sonidos de las palabras). Entonces, dentro de la conciencia fonológica se encuentra la conciencia fonémica como la habilidad para manipular fonemas, habilidad que, surge como consecuencia de la instrucción formal en la lectura de un sistema alfabético (Maldez, 2010). Los niveles de conciencia fonológica se pueden apreciar en la capacidad para realizar diferentes tareas, según demandas de tipo lingüístico, analítico y de memoria. De menor a mayor dificultad las tareas son: reconocimiento de rimas, recomposición de sílabas en

las palabras, añadido, omisión o inversión de fonemas, producción de la palabra resultante (Maldez, 2010).

Maldez (2010) buscó conocer el perfil de habilidades de conciencia fonémica en niños cordobeses alfabetizados de 3°, 4°, 5° y 6° grado. Para ello utilizó una prueba de conciencia fonémica que comprendía cuatro tareas básicas: síntesis (recomposición de palabras a partir de sus fonemas); aislamiento (pronunciar por separado el primer segmento de una palabra); segmentación (deletrear palabras); omisión (pronunciar las palabras que se le presentan omitiendo la primera consonante). Encontró que el 21% de los niños cometía errores en la tarea de “Síntesis”; el 22%, en la tarea de “Aislamiento”, especialmente al pronunciar por separado consonantes que pertenecen a grupos con la estructura CCV (consonante-consonante-vocal); el 39%, en la tarea de “Segmentación” y el 21%, en “Omisión”, siendo ésta una de las tareas más complejas ya que requiere mayores niveles de análisis fonológico (Maldez, 2010).

En general, Maldez (2010) consideró que un alto porcentaje de niños no logra realizar las actividades solicitadas, especialmente en “Segmentación”, lo que daría cuenta de dificultades para emitir las palabras descompuestas en fonemas, por falta de desarrollo de las habilidades de análisis fonológico. Esto resulta significativo porque las habilidades de segmentación del lenguaje se relacionan con el conocimiento del principio alfabético, el cual es esencial para el desarrollo de las habilidades lectoras, principalmente, para establecer la correspondencia grafema-fonema (la cual requiere de la toma de conciencia sobre las unidades que componen el lenguaje oral) (Padilla Sabaté, 1997). Entonces, los errores manifestados por estos niños en las cuatro tareas

evaluadas darían cuenta de dificultades en el desarrollo de uno de los niveles de la conciencia fonológica, la conciencia fonémica, lo cual puede incidir negativamente en el aprendizaje de la lectura.

Como fuera señalado en la primera parte del marco teórico, Fumagalli, Wilson y Jaichenco (2010) evaluaron la sensibilidad a información fonológica en niños de una escuela primaria de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Bs. As. Participaron niños de distintos niveles de la escolaridad: sala de 4 años, preescolar, 1°, 3° y 6° grado; cuyas edades comprendían entre los 4, 5 y los 11 años. Para ello, utilizaron tres pruebas. La primera, *Pares sí, pares no* de Goikoetxea (2005), consistía en emparejar pares de palabras que compartían una unidad subléxica (sílabas, rima, ataque o fonema) en la misma posición (inicial o final); por ej. “jamón-balcón”. La segunda, *Buscasílabas*, que consistía en el reconocimiento de una sílaba de tipo CV (consonante-vocal) que ya había sido presentada en un grupo de palabras, que la incluían en posición inicial, intermedia o final; por ej. para la sílaba “na”, se presentaron las palabras “naranja (posición inicial), panadería (posición intermedia), campana (posición final)” y una palabra distractora que no la tenía. La tercera, *Reconocimiento de unidades fonológicas a partir de dibujos*, consistía en la presentación de dibujos con su respectivo nombre y que podían compartir la sílaba inicial o final; por ej. dibujos de rata- rana, para identificar la sílaba “ra”, y un distractor “mono”.

Los resultados evidenciaron, por un lado, diferencias en cuanto al procesamiento de las distintas unidades subléxicas en los grupos de niños evaluados y, por el otro, sensibilidad a la información fonológica anterior al aprendizaje formal de la lectura. Hallaron también, una habilidad creciente de los niños para identificar las unidades que componen las palabras porque se

encontraron diferencias en el desempeño según la edad y el nivel de escolarización alcanzado. Los niños de mayor edad o lectores más avanzados, mostraron una mayor precisión al distinguir unidades subléxicas, en relación a los preescolares y lectores principiantes. Esto se debería a que el conocimiento explícito o formalizado de las reglas de conversión grafema-fonema facilitaría a los sujetos la ejecución de tareas referidas a la conciencia fonémica. Además, indicaron que la sensibilidad creciente no se da con todas las unidades subléxicas por igual, ya que los niños mostraron dificultades en el reconocimiento de fonemas finales y ataques (Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010).

Por otra parte, Borzone de Manrique y Signorini (2000) indagaron la relación existente entre la prosodia en la lectura oral, el reconocimiento de palabras y la comprensión de lo leído. Evaluaron a niños de 3° grado de la escolaridad primaria que concurrían a escuelas públicas a partir de una prueba de lectura de palabras elaborada por Signorini (2000) y una prueba de comprensión textual de Alliende, Condemarín y Milčić (1982), en la que los niños debían leer textos cortos y responder a preguntas sobre los mismos. Los resultados evidenciaron que los niños con menor habilidad lectora según la prueba de comprensión de textos, decodificaban con lentitud y gran esfuerzo y hacían muchas pausas inter e intraléxicas. Estos lectores menos hábiles tenían dificultades para reconocer las palabras ya que no podían producir el contorno de entonación esperado, acentuaban todas las sílabas de igual forma o alteraban la posición del acento en la palabra. En conjunto, estos hallazgos darían cuenta de que las dificultades al decodificar provocarían la pérdida de información en la memoria y que, por lo tanto, el proceso de integración de la

información necesario para la comprensión lectora, se vea seriamente afectado.

Asimismo, Borzone de Manrique y Signorini (1994) estudiaron, en niños cordobeses de 1° grado de la escolaridad primaria, la relación entre la conciencia fonológica, la capacidad para deletrear palabras y la habilidad para comprender lo que leían. Evaluaron a los niños a partir de ejercicios de segmentación fonémica, deletreo de palabras y lectura de palabras. Hallaron diferencias en el rendimiento de los niños, ya que algunos se mostraron más hábiles que otros en la resolución de las tareas. Mientras que los más hábiles se desempeñaron con éxito en las tres pruebas, los menos hábiles presentaron dificultades principalmente en la lectura de palabras y, en menor medida, en la segmentación fonémica y el deletreo. Entonces, si bien los niños de ambos grupos estarían desarrollando la segmentación fonémica como habilidad, esto por sí sólo no garantizaría la capacidad para comprender el material leído.

Andrés, Canet Juric e Introzzi (2009) realizaron la adaptación de la *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)* (versión original de Cuetos, Ruano y Rodríguez, 2000) con una muestra de 524 niños de 1°, 2° y 3° grado de entre 6 y 8 años, en escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata. Se evaluaron: identificación de letras, procesos léxicos (decisión léxica y lectura de palabras y pseudo-palabras), procesos sintácticos (reconocimiento de estructuras gramaticales y signos de puntuación) y procesos semánticos (comprensión de oraciones y comprensión de textos). Como ya fuera mencionado, la identificación de letras, la decisión léxica y la lectura de palabras y pseudo-palabras, constituyen sub- habilidades básicas en el marco de la decodificación lectora. En relación a éstas, encontraron que a medida que

aumentaba la edad de los niños, éstos eran capaces de identificar letras, palabras y pseudo- palabras correctamente.

Además, Ferreres, Abusamra, Casajús y China (2011) realizaron una adaptación del *Test colectivo de eficacia lectora* (TECLE) de Martín y Carrillo (1999) en niños 5°, 6° y 7° grado de educación primaria, de escuelas de gestión estatal y privada de Bs. As. Al realizar la adaptación tuvieron en cuenta la edad, el sexo, las oportunidades educativas (que se encuentran influenciadas, en parte, por el nivel socioeconómico), el tipo de escuela (gestión estatal o privada). Este test indaga la eficacia lectora de los niños en base a la precisión y velocidad en la decodificación, la comprensión del significado de oraciones y la administración de los recursos cognitivos. Para ello, los niños debían completar oraciones en las que falta la última palabra, a partir de la selección de una palabra entre cuatro opciones (*multiple choice*). Dichas opciones incluyen la palabra correcta, una palabra parecida pero incorrecta, una pseudo-palabra fonológicamente parecida y una no-palabra ortográficamente similar. Entonces, tres habilidades contribuían al rendimiento en esta prueba: la primera, la velocidad y precisión en la decodificación y en el reconocimiento léxico, incidía en la lectura de oraciones y en el ágil análisis de las opciones; la segunda, el procesamiento sintáctico y semántico de oraciones, limitaba el número de respuestas acertadas posibles y la tercera, la administración de recursos cognitivos, facilitaba a los niños adecuarse a lo que la tarea requería y así resolverla.

Antes de administrar las pruebas a los niños, identificaron las oportunidades educativas de los establecimientos en base a una serie de indicadores, análogos a los que utilizaron Ferreres, Abusamra y Squillace

(2010): NSE predominante de los niños (aunque se debe señalar que para determinarlo, se apeló a la percepción subjetiva por parte de los directivos escolares), suplemento alimenticio, porcentaje de repitencia, ausentismo y deserción, equipamiento y actividades extracurriculares escolares, jornada simple o doble (estos datos fueron proporcionados por los directivos y/o docentes de las escuelas). Se identificaron 3 niveles de oportunidades educativas, análogos a los desarrollados por Ferreres, Abusamra y Squillace (2010). Al respecto, cabe señalar que en el 1° nivel se encuentran niños con NSE alto; en el 2° nivel, niños con NSE medio y; en el 3° nivel, niños con NSE bajo. Los resultados dieron a conocer que el nivel de oportunidades educativas incidía en la eficacia lectora. Los niños del 3° nivel (NSE bajo) mostraron un rendimiento significativamente más bajo que los niños del 1° nivel (NSE alto) y que los niños del 2° nivel (NSE medio). Si bien en este estudio no se analizó el rendimiento en las habilidades que evalúa este test, en relación a la decodificación y, teniendo en cuenta el rendimiento de los niños según sus oportunidades educativas y NSE, puede inferirse que los niños con NSE bajo habrían presentado más dificultades que los niños NSE medio y alto, para decodificar con precisión y velocidad el material presentado (oraciones) y analizar de las opciones de respuesta.

Aunque en este apartado se han desarrollado hasta aquí estudios nacionales acerca de la decodificación lectora, parece conveniente incluir también un estudio encarado por Serrano, Defior y Jiménez (2005) ya que trabajaron con niños de habla española. En una investigación de tipo longitudinal, abordaron el desarrollo de las habilidades de lectoras considerando los efectos de complejidad, lexicalidad y longitud silábica.

También analizaron la evolución de la conciencia fonológica a nivel de sílaba, fonema y rima intrasilábica. La muestra estuvo compuesta por niños españoles de 1° grado de primaria. Para ello, utilizaron pruebas de lectura de letras, palabras y pseudopalabras y, pruebas de conciencia fonológica basadas en el reconocimiento de sílabas, rimas intrasilábicas y fonemas. Estas pruebas se administraron en cuatro momentos del curso académico.

Los resultados mostraron un efecto evolutivo en el desarrollo de las habilidades a largo del año académico. Sobre el efecto de complejidad, si bien al principio los niños tenían poco conocimiento sobre el lenguaje escrito y puntuaban bajo en la lectura de palabras y pseudopalabras, luego su desempeño mejoraba. El efecto de lexicalidad no se apreció en las primeras administraciones, pero una vez que las palabras y pseudopalabras habían sido almacenadas en el léxico mental, dicho efecto se hacía notorio. El efecto de longitud, sólo apareció a principios y mediados de año durante la etapa de adquisición de las habilidades lectoras básicas; posteriormente los niños eran capaces de leer palabras bisílabas y trisílabas. En cuanto a la conciencia fonológica, el rendimiento en sílabas y fonemas era significativamente mejor que en las rimas intrasilábicas. Esto podría deberse a que en el castellano las rimas intrasilábicas son menos importantes que en otros idiomas, por ej. inglés. Asimismo, los resultados de este estudio dieron de cuenta de que existe una relación entre aprendizaje de la lectura y conciencia fonémica (Serrano, Defior y Jiménez, 2005).

1.2) Estudios sobre el conocimiento léxico-semántico

El conocimiento léxico – semántico que poseen los lectores, es un factor

esencial para la comprensión en tanto permite al lector desplazarse del significado de las palabras hacia la construcción de un modelo de situación. El conocimiento léxico-semántico ha sido relacionado con la comprensión lectora y, en los primeros años de la escolaridad, la relación sería de dependencia (Fonseca, Echeverría, Gottheil, Aldrey, Lagomarsino, Pujals y Defior Citoler, 2009). Como se vio en la primera sección, los niños con problemas en la comprensión lectora, si bien pueden tener el conocimiento léxico- semántico necesario, suelen presentar dificultades para recuperarlo en el momento oportuno de manera rápida y espontánea. La lectura de palabras es uno de los indicadores más estrechamente relacionados con la eficacia en la lectura (Nation, 2009).

Sobre este punto, Urquijo (2009) encaró un estudio comparativo con niños de entre 6 y 9 años de nivel socio- económico medio y medio- bajo de la ciudad de Mar del Plata. Los primeros asistían a escuelas de gestión privada y los segundos a escuelas de gestión estatal. Utilizó la Batería PROLEC (*Batería de evaluación de los procesos lectores*, versión de Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2000). Encontró que, a partir del 3° grado, ambos grupos de niños son capaces de leer palabras frecuentes, es decir que, no presentaron diferencias en cuanto a los procesos de acceso léxico. Sin embargo, en ese mismo grado, los niños con desventajas socio- económicas presentaron un menor rendimiento que los niños más favorecidos en la lectura de palabras poco frecuentes, lo cual evidenció sus dificultades en los procesos gramaticales y semánticos.

En la investigación de Ferreres, Abusamra, Casajús y China (2011), anteriormente citada, sobre la adaptación del *Test colectivo de eficacia lectora*

(TECLE) en niños 5°, 6° y 7° grado de educación primaria, se evaluó la agilidad y precisión en el reconocimiento léxico. Esto, incidía en la lectura de oraciones y en el análisis de las opciones de respuesta. Teniendo en cuenta el nivel de oportunidades educativas (que se han desarrollado en el apartado anterior), como ya fuera indicado, encontraron que dicho nivel incidía en la eficacia lectora: los niños del 3° nivel (NSE bajo) se desempeñaron peor que los niños del 1° nivel (NSE alto) y que los niños del 2° nivel (NSE medio). Como ya se dijo, en este estudio no se analizó el rendimiento en las habilidades que evalúa este test, pero, puede inferirse que los niños con NSE bajo habrían presentado más dificultades que los niños NSE medio y alto, para identificar visualmente y recuperar el significado de las palabras con precisión y velocidad.

Ferreres, Abusamra y Squillace (2010) estudiaron las habilidades lectoras de niños 5° a 7° grado de la ciudad de Buenos Aires y alrededores. Los niños tenían entre 9 y 12 años y asistían a escuelas de gestión privada y estatal. Tuvieron en cuenta las oportunidades educativas de los niños considerando: el nivel socio-económico, el porcentaje de repitentes, el ausentismo, el abandono escolar, equipamiento de la institución educativa (por ej. biblioteca), actividades extracurriculares (por ej. salidas a teatros, talleres de arte). En base a este parámetro compararon el rendimiento de los niños en cuanto a las áreas que explora el *Test Leer para Comprender* (Abusamra et al., 2010; Ferreres, Abusamra, Casajús, Cartoceti, Squillace y Sampedro, 2009), entre ellas la de semántica léxica, que evaluaba la capacidad de los niños para identificar relaciones de significado como sinonimia, paronimia y antinomia, y relaciones entre las palabras y oraciones del texto. Se presentaron textos cortos y preguntas a los niños, y para reducir las exigencias a la memoria de

trabajo se les permitió responder a las preguntas con el texto a la vista.

Identificaron tres niveles de oportunidades educativas: el 1° nivel, se correspondía con niños nivel socioeconómico bajo, altos porcentajes de repitencia y ausentismo, equipamiento deficiente de la escuela y casi ninguna actividad extracurricular; el 2° nivel, se refería a niños con un nivel socio-económico medio o medio-alto, un porcentaje moderado de ausentismo y repitencia, una escuela con equipamiento aceptable y con actividades extracurriculares; y el 3° nivel, aludía a niños de un nivel socio-económico medio o alto y bajos o nulos porcentajes de repitencia y sobreedad, escuelas con un muy buen equipamiento y múltiples actividades extracurriculares. En relación al área de semántica léxica, hallaron que el rendimiento de los niños ubicados en el 1° nivel fue significativamente peor que el de los niños situados en los niveles 2° y 3°. De este modo, las oportunidades educativas y las condiciones socio- económicas parecían incidir negativamente en las habilidades léxico semánticas de los niños con condiciones de vida desfavorable (Ferrerres, Abusamra y Squillace, 2010).

Dalurzo y González (2010) buscaron analizar el vocabulario disponible de niños de 3° y 5° grado de educación primaria de la ciudad de Córdoba, nivel socio-económico bajo. Para evaluar a los niños tomaron como referencia centros de interés o categorías, buscando indagar el vocabulario conocido en relación a los mismos, por ej. cuerpo humano, ropa, partes de la casa, etc. En relación a los centros de interés consideraron: el promedio de palabras que decía cada sujeto sobre la categoría (permite conocer el caudal léxico o disponibilidad léxica en relación a un tema particular); la cantidad de palabras diferentes expresadas en cada centro de interés (da cuenta del conocimiento

de un tema y del léxico disponible en relación al mismo); el índice de disponibilidad léxica, que se deriva del entrecruzamiento de la frecuencia en que se mencionó un vocablo con el orden en que fue dicho, dando como resultado la disponibilidad léxica para cada palabra.

Hallaron que la media de palabras en 3° grado en general es de 8,02 y en 5° grado de 11,07; asimismo que en ambos grados en los centros de interés trabajos de campo y de jardín y calefacción e iluminación, los niños presentaron una escasa disponibilidad. En 3° grado la cantidad de palabras promedio fue de 74,78 y en 5° grado de 103,48. El índice de disponibilidad léxica, como se indicó, analiza las palabras que tienen mayor disponibilidad en el léxico mental considerando la frecuencia y el orden en que fueron dichas las palabras; entonces, si en un grupo de veinte palabras una de ellas fue dicha dos veces (frecuencia), deberá tenerse en cuenta si fue mencionada en segundo o en décimo lugar porque esto también marcará su disponibilidad en el léxico mental. Tanto en el caso de los niños de 3° como de 5° grado, Dalurzo y González (2010) tomaron un centro de interés para ejemplificar su postura: para el centro de interés “medios de transporte”, las palabras con el índice de disponibilidad léxica más alto fueron auto, avión y bicicleta. En este último caso los medios acuáticos no fueron mencionados tal vez por el hábitat de los niños.

Concluyeron que el aspecto sociolingüístico resulta significativo porque refleja el uso de determinados vocablos según las características socioculturales del hablante. Asimismo observaron que predominaba el uso de sustantivos y escaseaban los verbos, así que en el léxico mental el almacenamiento se realizaría por nombres (Dalurzo y González, 2010).

1.3) Estudios sobre las habilidades inferenciales

Sobre la generación de inferencias, estudios empíricos realizados en nuestro país, en niños de escolaridad primaria, han puesto de manifiesto la relación entre procesos inferenciales y comprensión lectora. Canet Juric, Richard's, Urquijo y Burin (2009) abordaron la realización de inferencias causales y elaborativas y la capacidad para detectar incongruencias en textos breves, en niños de 8 y 9 años de escuelas de Mar del Plata. Adaptaron las *Tareas de Inferencias* de Cain & Oakhill, que consistían en una serie de cinco historias y seis preguntas por cada una -dos literales y cuatro inferenciales- que permitían evaluar la capacidad de los niños para realizar inferencias puente y elaborativas. Mostraron su utilidad para evaluar procesos inferenciales y detectar buenos y malos comprendedores, ya que los malos comprendedores tienden a presentar dificultades para realizar inferencias puente y elaborativas y, los buenos comprendedores son capaces de realizar ambos tipos de inferencias con mayor facilidad.

En el estudio de Andrés, Canet Juric e Introzzi (2009) citado anteriormente, en el cual realizaron la adaptación del PROLEC con una muestra de niños de 1°, 2° y 3° grado en escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata, se evaluaron los procesos semánticos (comprensión de oraciones y comprensión de textos). Como ya se dijo, hallaron que a medida que aumentaba la edad de los niños, éstos eran capaces de identificar letras, palabras y pseudo- palabras correctamente. Sin embargo, las diferencias entre los grupos etarios se hacían más palpables en relación con los procesos inferenciales.

En el estudio de Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009), ya citado, compararon los procesos cognitivos (decodificación, monitoreo, memoria de

trabajo, supresión de interferencias e inferencias) implicados en la comprensión lectora, en niños de 8 y 9 años a fin de diferenciar buenos y malos comprendedores. Utilizaron pruebas de decodificación (basadas en la lectura de palabras y de no palabras), de velocidad de lectura, de habilidades verbales (subtest de Vocabulario del WISC III), de memoria de trabajo (Amplitud de dígitos en progresión y en regresión de la *Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil* de Matute, Roselli, Ardila y Ostrovsky-Solís, 2007), Tarea de amplitud de palabras de la *Batería de Evaluación de la Memoria de Trabajo* adaptada por Injoque-Ricle y Burin, 2007), de inhibición (Test de Stroop de Golden, 1999) y de inferencias (Adaptación de las Tareas de Inferencias de Cain & Oakhill, por Canet-Juric, Burin, Andrés y Ané, 2007). Encontraron que los buenos y los malos lectores difieren entre sí en el monitoreo de la comprensión (detección de palabras y oraciones incongruentes), la capacidad para recordar palabras, el vocabulario y la realización de inferencias. En este sentido, el monitoreo de la comprensión se mostró como una habilidad relacionada con la realización de inferencias ya que, la posibilidad de regular el proceso de lectura depende de la resolución de anáforas (inferencias puente) y de las inferencias elaborativas. A su vez, el monitoreo y la realización de inferencias necesitan de la memoria de trabajo ya que ésta permite almacenar las representaciones parciales de las partes del texto para ir vinculándolas entre sí y lograr una representación global del sentido del texto.

Concluyeron que los buenos comprendedores podían controlar metacognitivamente el proceso de comprensión detectando contradicciones. Asimismo, eran capaces de almacenar distintas representaciones del texto

durante la lectura, de integrar lo que se ha leído, de realizar inferencias que permitan construir una representación coherente del texto, de suprimir información irrelevante y de generar una representación adecuada del significado de las palabras. Todo esto implicaba poder utilizar eficientemente las habilidades lingüísticas y las de procesamiento en conjunto. En contraposición, los malos lectores poseían dificultades en las habilidades inferenciales o fonológicas, en las de monitoreo y en la memoria de trabajo, lo cual les impedía construir una representación global del texto y regular el proceso de comprensión (Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin, 2009).

Por otra parte, Borzone (2005) abordó la resolución de anáforas en niños de 2° y 3° grado de educación primaria (7 y 8 años de edad), de escuelas públicas del Gran Bs. As. Consideró el grado de explicitud y la distancia entre la forma anafórica y el antecedente. Asimismo, tuvo en cuenta el nivel socio-económico de los niños, que en este caso variaba entre un NSE medio y un NSE bajo. A partir de textos evaluó diferentes expresiones anafóricas: anáfora de repetición, sinonimia, frase nominal, pronombre con clave de género, pronombre sin clave de género, supraordenamiento semántico y anáfora cero. Preparó tres versiones de los textos correspondientes a cada expresión anafórica, en los que variaron la distancia entre el antecedente y la expresión anafórica: distancia menor, distancia intermedia, distancia mayor. Una vez leídos los textos los niños debían responder a una pregunta cuya respuesta requería la recuperación del antecedente. Identificó a los niños con NSE medio y bajo a partir de registros escolares.

En general, los resultados evidenciaron que los niños con NSE medio se desempeñaron mejor que los niños con NSE bajo, en la resolución de todos los

tipos anafóricos independiente del grado de explicitud y la distancia. Sin embargo, la diferencia en el desempeño entre niños de diferente procedencia socioeconómica, se hace más palpable en el grupo de 2° grado que en el de 3° grado. En el caso de 2° grado, los niños con NSE bajo mostraron grandes dificultades para resolver todas las expresiones anafóricas excepto la anáfora de repetición, comparados con los niños NSE medio que tuvieron un mejor desempeño en relación a todos los tipos anafóricos. Los niños de 3° grado, el rendimiento de los niños NSE bajo mejoraba significativamente en relación a los de 2° grado, pero los niños NSE bajo tuvieron un bajo desempeño en la resolución de expresiones anafóricas sin clave de género, comparados con los niños NSE medio. En conjunto, estos datos mostraron que los niños los niños de 2° y 3° grado poseen algunas habilidades para la resolución de anáforas.

Borzzone y Silva (2007), estudiaron la causalidad implícita de los verbos interpersonales en la resolución de anáforas pronominales ambiguas. Los verbos interpersonales, para estas autores, hacen referencia a ciertos verbos transitivos que describen una interacción entre sujetos y que dan lugar a la atribución de la causa de un hecho en forma diferenciada al sujeto o al objeto de la oración. Además entendieron a la causalidad implícita como la capacidad que poseen los verbos interpersonales de relacionar dos nombres o sustantivos, de modo que ante dos frases nominales, una de ellas es el locus o foco de la causa que subyace a la acción (por ej. "*Pablo entretuvo a María porque le leyó un cuento de animales*"). La tarea consistía en una serie de enunciados formados por dos cláusulas conectadas por un coordinante causal ("porque"). Los niños tenían que asignar el antecedente a un pronombre ambiguo de la segunda cláusula, teniendo en cuenta que la primera cláusula

contenía un verbo interpersonal cuya causalidad implícita permitía identificar el antecedente del pronombre ambiguo. Entonces, en la primera cláusula se mencionaban dos participantes, en la segunda cláusula había un pronombre que refería a uno de los personajes de la primera. La segunda cláusula era una subordinada causal que incluía el conector “porque”. Luego, aparecía una pregunta que demandaba la recuperación del antecedente al primer participante o al segundo. Un caso en el que la referencia del pronombre se relacionaba con el segundo participante (que ocupaba la posición de objeto directo en la oración) fue *“Ana envidió a Claudia porque ella se compró un pantalón nuevo”, “¿quién se compró un pantalón nuevo?”*. Un ejemplo en el que la referencia del pronombre se vinculaba al primer participante (que ocupaba la posición de sujeto en la oración) fue *“Pablo entretuvo a María porque le leyó un cuento de animales”, “¿quién leyó un cuento de animales?”*.

En este estudio con niños de 3° y 4° grado de la escolaridad primaria (8-10 años de edad) que provenían de NSE medio y medio alto de la ciudad de Buenos Aires, encontraron que los niños eran sensibles a la información proporcionada por los verbos interpersonales de causalidad implícita, obteniendo buen rendimiento en la resolución de pronombres ambiguos. Asimismo, verificaron que poseían un mejor desempeño en la asignación de antecedentes a pronombres ambiguos en el contexto de un verbo interpersonal, que en contextos en los que éstos no aparecían. En este sentido, los niños presentaron menos dificultades cuando la referencia del pronombre era el sujeto de la oración y más dificultades cuando la referencia del pronombre era el objeto directo. En suma, señalaron la capacidad de los niños pequeños para hacer uso de información implícita de los verbos, pudiendo

resolver referencias pronominales (Borzzone y Silva, 2007).

En la investigación de Ferreres, Abusamra y Squillace (2010), anteriormente citada, en la cual se evaluaban las habilidades lectoras de niños 5° a 7° grado según sus oportunidades educativas y el nivel socio-económico, se estudiaron también la cohesión textual y las inferencias. Para el área de inferencias y de cohesión textual, hallaron que el rendimiento de los niños ubicados en el 1° nivel fue significativamente peor que el de los niños situados en los niveles 2° y 3°. Indicaron que el efecto de las oportunidades educativas y de las condiciones socio-económicas determina las posibilidades de los niños en cuanto a la concreción de aprendizajes escolares que dependen de la comprensión lectora (Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010).

Viramonte de Ávalos y Carullo (2010) realizaron un estudio en el que abordaron la capacidad de los niños cordobeses de escolaridad primaria para responder a preguntas inferenciales. Trabajaron con niños de 3°, 4°, 5° y 6° grado (7 a 12 años de edad) con preguntas que pretendían inducir al lector a realizar operaciones cognitivas como establecer relaciones de inclusión hiperonímica (por ej. un texto en el cual se nombran diferentes tipos de flores –girasoles, rosas, tulipanes, claveles, pensamientos- y luego se utiliza un hiperónimo *flor* que las abarca a todas), inferir significados y sentidos léxicos, establecer causas y especificidades, comparar por contraste (o analogía), resumir. Contemplaron en primer lugar, la tendencia de las docentes a trabajar con preguntas de comprensión textual que requieren respuesta literales y, en segundo lugar, que los textos tuvieran una dificultad acorde a la edad de los niños evaluados ya que ésta determina las operaciones antes citadas (Viramonte de Ávalos y Carullo, 2010).

Dividieron a los niños en tres grupos para los cuales elaboraron tres conjuntos de textos diferentes: el primero, 3° grado; el segundo, 4° y 5° grado y el tercero, 6° grado. Tanto para el primer como para el segundo conjunto, se incluyeron preguntas inferenciales léxicas, causales y especificativas. La resolución de algunas de estas inferencias obligaba a los lectores a realizar un recorrido interpárrafo (indicios entre dos párrafos contiguos, y en uno de ellos la palabra clave de la pregunta). Para el tercer conjunto incluyeron preguntas inferenciales léxicas, causales, especificativas, de comparación por contraste y de inclusión hiperonímica. Algunas de ellas hacían necesario que el lector realice recorridos interpárrafo y transpárrafo (indicios presentes en varios párrafos del texto y, en uno o más de uno de ellos está la palabras clave de la pregunta), para lograr resolver la inferencia. Las operaciones cognitivas requeridas se agruparon en seis familias: relación de inclusión hiperonímica (RIH), inferencia léxica (IL), inferencia causal (IC), inferencia especificativa (IE), análisis comparativo por contraste (ACC) y de resumen (IM) (Viramonte de Ávalos y Carullo, 2010).

Hallaron que para el primer conjunto los niños obtuvieron un rendimiento aceptable en las inferencias léxicas, no así en las causales y en las especificativas. Sobre el segundo conjunto, tuvieron en general un bajo rendimiento, ya que los mejores resultados se apreciaron en relación a las inferencias léxicas y, los peores, en las inferencias causales y especificativas. Para el tercer conjunto, presentaron un rendimiento aceptable en inferencias léxicas y causales. Sin embargo, en el resto de las inferencias presentaron un bajo rendimiento, obteniendo los mejores resultados con inferencias especificativas y de inclusión hiperonímica, y los peores resultados en

inferencias de comparación por contraste o analogía y de síntesis o resumen. Así, el mejor rendimiento se localiza a los 9 años de edad y luego decrece, de los 10 a los 12 (Viramonte de Ávalos y Carullo, 2010).

El bajo rendimiento general, implica que los niños no han sido capaces de realizar las inferencias requeridas, lo cual se debería en parte a la marcada tendencia en las instituciones educativas a realizar preguntas literales que habilitan la estrategia de copia. Los 9 años se presentan como una edad clave para el trabajo docente sostenido en el proceso de alfabetización, especialmente en la enseñanza de las habilidades inferenciales (Viramonte de Ávalos y Carullo, 2010).

II) Estudios Nacionales y Provinciales desarrollados por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Tucumán

Con la realización de los controles o evaluaciones de calidad educativa un problema, cuyo conocimiento hasta el momento había sido intuitivo, cobró relevancia: muchos alumnos no comprenden lo que leen (Cubo, 2000; DINIECE, 2007; Farías et. al., 2006). El Operativo Nacional de Evaluación Educativa 2007 mostró que en la región NOA, en escuelas urbanas, el 35,2% de los niños de EGB1 (edad promedio: 6-9 años) evaluados en lengua presentó un bajo desempeño (DINIECE, 2007).

En el área lengua se evaluó la capacidad para reconocer información explícita en el texto, interpretar la connotación de expresiones de uso habitual, interpretar elementos de cohesión, reconocer tipos de textos, extraer información explícita, interpretar el significado de palabras a partir de los elementos del texto, relacionar la información con conocimientos externos al

texto, relacionar los elementos lingüísticos con el universo referencial.

Los resultados de la prueba mostraron que los niños de EGB1 realizaban inferencias sugeridas por el texto cuando la información se encontraba en el mismo párrafo y era muy breve, y comprendían la información evidente o destacada dada explícitamente en una parte del texto (DINIECE, 2007). En relación a la comprensión de la información explícita, un ejercicio que evaluaba la recuperación de ésta, consistió en ordenar los pasos de una receta para preparar mermelada (el texto original de la evaluación fue una receta de mermelada de duraznos). Los pasos desordenados se encontraban expresados de manera idéntica o similar en el ejercicio y en el texto. Acerca de la comprensión de la información implícita, los evaluados fueron capaces de vincular causalmente pasos de la receta que se encontraban cercanos, logrando ordenarlos correctamente.

En Tucumán, de los niños evaluados en 3° grado, el 40,0% se situó en un nivel bajo de desempeño, el 30,5% en uno medio y el 29,5% en uno alto. El 45,9% de las escuelas urbanas estatales presentaron un bajo desempeño, el 32,0% un desempeño medio y el 22,1% un desempeño alto. Uno de los ítems que evaluaba información explícita implicaba poder extraer información, identificar acciones correctas y relacionar una secuencia de acciones. Se trató de un ejercicio en el cual debía ordenarse una secuencia de acciones: la primera secuencia fue categorizada acertadamente por el 11,4% de los niños, la segunda por el 7,93%, la tercera por el 65,73%, la cuarta por el 7,42% y se verificaron 7,77% de omisiones. A nivel nacional, uno de los ítems que evaluaba la interpretación de información implícita, consistió en un ejercicio de opción múltiple en el cual se requería la asignación de antónimos teniendo en

cuenta los adjetivos utilizados en el texto (una receta de mermelada de duraznos). Identificaron la respuesta correcta el 50,30% de los alumnos, el 40,51% respondió erróneamente y el 9,20% omitió resolver el ítem. Uno de los ejercicios de alto nivel de dificultad valoró la capacidad para identificar elementos paratextuales (como las imágenes referidas al texto, en este caso imágenes de los pasos de la receta), la capacidad para relacionar información textual y paratextual y la interpretación del elemento paratextual, la cual podía ser inferencial. Respondieron correctamente al ejercicio de opción múltiple el 41% de los evaluados, incorrectamente el 48% y omitieron la respuesta el 10,46% (DINIECE, 2007).

Dentro del NOA, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la provincia de Tucumán expresan que lo esperable es que los niños de cuarto grado sean capaces de: “reconocer la correspondencia grafema-fonema, discriminar visualmente palabras, comprender el sentido de oraciones, comprender el significado de textos apreciando la coherencia de los mismos, comprender el valor de conectores o pistas, identificar tipos textuales (narraciones, exposiciones, diálogos) y anticipar el contenido textual a partir del paratexto y de palabras clave” (Aldonate y Ojeda, 1997, p. 34). Sin embargo, los resultados del Operativo Muestral de Calidad Educativa (OMCE) pusieron en evidencia las dificultades en el desarrollo de las competencias inherentes a estos contenidos curriculares. El Operativo realizado en el año 2008 abarcó los cuartos, quintos y sextos grados de 56 establecimientos con escolaridad primaria de Tucumán (47 de gestión estatal y 9 de gestión privada) urbanos, peri-urbanos y rurales. Según los resultados, en el área lengua desaprobaron: en 4° grado, el 18,85% de los niños evaluados; en 5° grado, el 36,60% y en 6°

grado, el 42,00% (Serrano y Canigia, 2009).

Los criterios de evaluación considerados para el eje de comprensión lectora incluyeron la capacidad para comprender consignas y para responder a preguntas literales e inferenciales. En 4° grado un 45% logró responder bien a preguntas por la información textual explícita y, un 35% respondió correctamente a interrogantes por información textual implícita. Esto mostró la dificultad de los niños para realizar procesos inferenciales. En 5° grado, respondieron correctamente a los ítems sobre información explícita el 78,1% y, a los ítems sobre información implícita el 52,3%. En 6° grado, respondieron correctamente a los ítems que indagaban información explícita el 58,9% y, a los ítems sobre información implícita el 44,4% de los niños (Serrano y Canigia, 2009).

La estructura de las evaluaciones contempló un aumento progresivo en la cantidad y en la dificultad de los ejercicios que evaluaban información implícita y explícita. En las evaluaciones de 4° grado la primera de las preguntas por información explícita (*“¿quiénes son los personajes del cuento?”*) fue respondida correctamente por el 94,2%, parcialmente por el 1,6%, incorrectamente por el 2,3% y omitida por el 1,9%. La segunda pregunta (*“¿qué querían hacer los gatitos (...)?”*) fue contestada acertadamente por el 82,2%, parcialmente correcta por el 6,3%, incorrectamente por el 9,0% y omitida por el 1,8%. Dieron cuenta correctamente de la tercera pregunta (*“¿quién dijo: ustedes no son mis gatitos?”*) el 78,5%; en forma parcialmente correcta, el 7,2%; incorrectamente, el 11,7% y omitieron la respuesta, el 2,6%. La única pregunta por información implícita (que incluía dar cuenta del *“por qué”*) fue respondida en forma correcta por el 55,9 %; en forma incorrecta, por el 24,5%;

en forma parcialmente correcta, por el 15,7%, y omitieron la respuesta a este ítem el 3,9% (Serrano y Canigia, 2009).

En las evaluaciones de 5° grado, dos ítems evaluaban información explícita. Al primero (*“¿quiénes son los personajes?”*), respondieron correctamente el 97,5%; parcialmente, el 0,8%; incorrectamente, el 1,3% y no respondieron el 0,4%. Al segundo (*“¿cómo eran el burro y el caballo?”*), respondieron acertadamente el 58,8%; parcialmente, el 15,1%; incorrectamente, el 22,9% y omitieron la respuesta el 5,3%. Dos ítems evaluaban información implícita. Al primero de ellos (*“Lee nuevamente el título: ¿a qué carga de más se refiere?”*) respondieron correctamente el 54,6% y, al segundo (*“¿estás de acuerdo con la actitud que tomó el dueño cuando ve caer al burro? ¿por qué?”*), el 50,0%. Acertaron parcialmente las respuestas al primer ítem el 7,2% y al segundo, el 19,7%. Respondieron incorrectamente al primer ítem el 33,3% y al segundo, el 25,0% (Serrano y Canigia, 2009).

En las evaluaciones de 6° grado el ítem que indagaba sobre la información explícita presentada en el texto (*“Escribe tres características de los personajes del relato”*) fue respondido correctamente por el 54,5%; parcialmente, por el 0,6%; incorrectamente, el 29,0% y con omisión de la respuesta por el 1,1%. Dos ítems evaluaban información implícita; el primero (*“¿cuál de estas opciones te parece que es el conflicto del cuento”*) fue respondido correctamente por el 22,4%; parcialmente, por el 18,2%; incorrectamente, por el 45,1% y no respondieron el 14,3%. Al segundo ítem (*“¿cómo se habrá sentido la señora (...)”*), respondieron correctamente el 63,6% de los niños; parcialmente, el 13,4%; incorrectamente, el 16,7% y no respondieron el 6,3% (Serrano y Canigia, 2009).

III. CONCLUSIONES DE LA TERCERA PARTE

Los estudios nacionales sobre la comprensión lectora, al igual que los internacionales revisados en la primera parte, señalaron los diferentes niveles en los que pueden situarse las dificultades lectoras: decodificación, vocabulario e inferencial. Sin embargo, a diferencia de los estudios internacionales sobre comprensión lectora, los estudios nacionales parten del hecho de que el español es una lengua transparente y, por lo tanto, se ha enfatizado la habilidad decodificadora. También se han abordado la influencia de las condiciones de vida y de la educación. Algunos de estos estudios, a modo descriptivo, indicaron cuáles eran las condiciones de vida de los niños, y otros relacionaron las diferencias en los rendimientos en comprensión lectora con una medición directa de las condiciones de vida.

Al igual que los estudios internacionales sobre comprensión lectora revisados en la primera parte, los estudios nacionales mostraron que la comprensión textual depende del funcionamiento de una serie de habilidades vinculadas entre sí: la decodificación, el conocimiento léxico-semántico y la integración textual. Además, en los estudios nacionales han sido consideradas cuestiones sociales y el rol del enseñante o docente.

Se aprecia que las investigaciones revisadas en este apartado, se han encarado de acuerdo a diferentes principios metodológicos. Las llevadas a cabo por Andrés, Canet Juric e Introzzi (2009), Canet Juric, Richard's, Urquijo y Burin (2009) y, Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009), fueron estudios cuasi- experimentales y correlacionales, propios de la disciplina psicolingüística. En cambio, los estudios realizados por Dalurzo y González

(2010), Valdez (2010) y, Viramonte de Ávalos y Carullo (2010) fueron estudios de carácter descriptivo. Sin embargo, resultan relevantes ya que permiten contar con una aproximación cuantitativa y cualitativa al desempeño infantil en diferentes habilidades lectoras.

Asimismo, a nivel metodológico se observa otra diferencia, referida a la forma en que se definen y ponderan las condiciones de vida. Si bien en algunos de estos estudios nacionales se mencionan las condiciones de vida de los niños evaluados, principalmente haciendo referencia al NSE, en otros se comparara sistemáticamente el desempeño de niños con NBI y NBS o NSE alto y bajo. Es decir que, en los estudios aquí revisados, se abordó la incidencia directa de las condiciones de vida en las habilidades que posibilitan la comprensión lectora.

En relación a las diferentes habilidades lectoras, los estudios sobre decodificación mostraron que la sensibilidad fonológica, la memoria fonológica, el conocimiento de correspondencias entre grafemas y fonemas, la denominación rápida de vocales y el vocabulario, pueden considerarse como predictores del desempeño lector de los niños y permitían diferenciar entre buenos y malos lectores. En cuanto al vocabulario, los niños con desventajas socio- económicas presentaron un rendimiento más bajo en la lectura de palabras poco frecuentes, lo cual evidenció sus dificultades en los procesos gramaticales y semánticos. También las características socioculturales del hablante resultan significativas ya que marcarían la forma en que se configura el almacenamiento en el léxico mental (por nombres).

Acerca de la integración textual o comprensión general del texto, las habilidades inferenciales y de control metacognitivo de la comprensión,

permiten diferenciar, conforme aumenta la edad, a buenos y malos lectores. Los malos lectores, tienden a presentar dificultades para realizar inferencias puente y elaborativas y, los buenos lectores, son capaces de realizar ambos tipos de inferencias con mayor facilidad. Además, el rendimiento en la realización de inferencias se relaciona también con la complejidad de la inferencia a resolver y podría relacionarse con la marcada tendencia en las instituciones educativas a realizar preguntas literales que habilitan la estrategia de copia. Los malos lectores no pueden controlar metacognitivamente el proceso de comprensión detectando contradicciones y errores en la lectura, ni integrar lo que se ha leído eficazmente o suprimir información irrelevante, a fin de generar una representación adecuada de lo leído. Es decir que, parecen no utilizar eficientemente las habilidades lingüísticas y las de procesamiento en conjunto.

Estos resultados son concurrentes con los hallazgos de los estudios de evaluación de calidad educativa realizados por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Tucumán. A nivel nacional y provincial los Operativos de Evaluación Educativa (ONE y OMCE) dan cuenta de las dificultades de los niños de escolaridad primaria para comprender lo que leen. Sin embargo, no se relacionan las diferencias en los rendimientos en comprensión lectora con una medición directa de las condiciones de vida.

Tanto en el ONE como en el OMCE, no se evaluó la habilidad de decodificación de los niños. En el ONE se evaluó el conocimiento léxico-semántico y su incidencia en la interpretación de la información explícita e implícita, pero en el OMCE este aspecto no fue abordado. Además, en ambos Operativos de Evaluación, a pesar de que se planteó de manera general si los

niños eran capaces o no de comprender información explícita e implícita, no se distinguió qué tipo de inferencias realizaron (necesarias y/o elaborativas). En relación a este último punto, el ONE evidenció que los niños eran capaces de vincular información explícita e implícita cuando se encontraba cercana en el texto. Sin embargo, el OMCE, mostró la dificultad para relacionar información explícita e implícita, según diferentes edades, siendo que el mejor rendimiento se observó a los 9 y a los 11 años, y el peor a los 10 años.

En función de los estudios revisados se aprecia que no se relacionan las diferencias en los rendimientos en comprensión lectora con una medición directa de las condiciones de vida. Como se mostró en estudios previos, al reconocimiento de cuáles son las habilidades lectoras en las que los niños presentan dificultades, debería agregarse la consideración de las particularidades contextuales, ya que éstas parecen incidir en el desarrollo de las habilidades cognitivas requeridas para la comprensión lectora y, en consecuencia, en las habilidades lectoras. Tal es uno de los objetivos principales del presente trabajo.

DISEÑO Y EJECUCIÓN DEL ESTUDIO

I. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Tres fueron los objetivos de este estudio, realizado en una muestra de niños argentinos, en la edad de emergencia de los procesos inferenciales en la comprensión lectora:

- 1) Estudiar el estado y las relaciones entre, las habilidades implicadas en la comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, comprensión verbal, inferencias textuales).
- 2) Estudiar la contribución de las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento previo, en la realización de inferencias textuales.
- 3) Estudiar la relación entre habilidades de comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, conocimiento general o semántico, inferencias textuales) y las condiciones de vida o nivel socio-económico.

Teniendo en cuenta estos objetivos se enunciaron las siguientes hipótesis generales:

- Hipótesis general 1: las habilidades de la comprensión lectora se hallan relacionadas entre sí.
- Hipótesis general 2: las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento general, inciden en la realización de inferencias textuales.
- Hipótesis general 3: las condiciones de vida influyen en las habilidades de la comprensión lectora. Las situaciones de pobreza extrema incidirían de

manera negativa en las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión de textos.

En función de esto, se plantean las siguientes hipótesis específicas:

En una muestra de niños escolarizados de 9-10 años de edad de San Miguel de Tucumán:

- H 1.1: se observarán correlaciones positivas y significativas entre las habilidades que componen la comprensión lectora.
- H. 1.2: se observará una contribución significativa de las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento general verbal, en la realización de inferencias textuales.
- H. 1.3: los niños con necesidades básicas insatisfechas tendrán menor rendimiento en tareas de decodificación, de vocabulario e inferenciales, respecto de niños con nivel socio-económico medio- alto.

II. MÉTODO

II.1) Tipo de diseño: correlacional.

La elección del tipo de diseño se corresponde con el tema de este estudio: determinar las relaciones entre los procesos de comprensión lectora y, cómo la situación de pobreza extrema incide en las habilidades lectoras, en niños de 9-10 años.

II.2) Participantes

La Muestra de tipo no probabilística o dirigida, estuvo compuesta 94 niños: 49 niños de 8-10 años de 4° grado de una escuela primaria peri-urbana

de gestión estatal de San Miguel de Tucumán, que poseían Necesidades Básicas Insatisfechas, y 45 niños de 8-10 años de 4° grado de una escuela primaria urbana de San Miguel de Tucumán, que poseían Necesidades Básicas Satisfechas. De los posibles participantes, se excluyeron a 4 (cuatro) niños, dos de la escuela urbana que se encontraban en proceso de integración escolar, y a dos niños de la escuela peri-urbana con más de tres años de sobreedad.

II.3) Instrumentos

Para recabar datos sobre las condiciones de vida se empleó el instrumento que a continuación se describe:

1. Condiciones de vida (NBI-NBS):

Para obtener datos sobre las condiciones de vida, se utilizó una encuesta socio-demográfica diseñada en base a la encuesta de Contini, Coronel, Cohen Imach, Caballero, Lacunza, Levin y Mejail (2010). La encuesta final constó de cuatro ítems en los que se indagaban: conformación del grupo familiar, nivel educativo y ocupacional de los padres, características físicas de la vivienda, acceso a servicios públicos, posesión de bienes, escolaridad del niño. Se administró de forma individual a los padres de los niños.

A fin de evaluar las habilidades implicadas en la comprensión lectora se utilizaron los instrumentos que aquí se describen:

2. Habilidades de decodificación:

Para obtener datos sobre las habilidades de decodificación de los niños se utilizaron las pruebas de *Identificación de Letras* y de *Procesos Léxicos* de la *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)* (versión original de Cuetos, Ruano y Rodríguez, 2000) y adaptación de Andrés, Canet Juric e

Introzzi (2009).

2.1. *Identificación de letras:* esta prueba se compone de 2 (dos) tareas:

2.1.1. *Nombre o sonido de letras:* el objetivo de esta tarea es comprobar si el niño conoce todas las letras y su pronunciación, porque esto resulta central para poder leer correctamente. La medida del tiempo informa sobre el grado de automaticidad en el reconocimiento y denominación, es decir, en la transformación grafema-fonema. La prueba consta de 23 letras, de las cuales, las 3 primeras, son vocales y sirven de entrenamiento. Las otras 20 letras incluyen la vocal “u” y todas las consonantes, excepto la “h” por ser muda y la “k” y la “w” por tener muy baja frecuencia en castellano.

El niño debe nombrar cada letra o su sonido correspondiente. Se otorga 1 (un) punto por cada acierto y 0 (cero) punto por cada desacierto. Como el total de letras es de 20 (veinte), el puntaje máximo se valúa en 20 (veinte) aciertos y el puntaje mínimo en 0 (cero) acierto. Además de la precisión en la denominación de cada letra, se registra el tiempo total que el niño tarda en completar la tarea.

2.1.2. *Igual- Diferente:* el propósito de esta tarea es conocer si el niño puede segmentar e identificar las letras que componen una palabra o si, contrariamente, realiza una lectura logográfica. Se presentan pares de palabras (por ej. amigo-amigo) y pseudopalabras iguales (por ej. calzapo-calzapo) o diferentes porque se cambia una de las letras (por ej. pichera-picera). Consta de dos ítems de prueba y 20 (veinte) pares de estímulos de los cuales, 10 son iguales y 10 son diferentes. Por cada acierto se otorga 1 (un) punto y por cada error 0 (cero) punto. Por ello, el número de aciertos oscila entre 0 y 20. El

tiempo de ejecución puede resultar importante porque muestra la capacidad de direccionar recursos atencionales a la tarea.

Una puntuación baja indica que el niño realiza una lectura logográfica y, por tanto, que se encuentra en una fase pre-lectora, en la que no identifica las letras sino que reconoce las palabras por su forma global. También puede indicar problemas atencionales porque para comprobar si las dos palabras son iguales o diferentes, es necesario que realice la comparación letra por letra y puede distraerse en este proceso.

2.2. *Procesos léxicos*: esta prueba se compone de 2 (dos) tareas:

2.2.1. *Lectura de palabras*: el objetivo de esta prueba es evaluar el reconocimiento y lectura de palabras que, por un lado, es uno de los procesos clave de la lectura y, por el otro, permite distinguir entre buenos y malos comprendedores. Esta tarea consta de 40 (cuarenta) palabras, 20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja frecuencia de uso, más un ítem de prueba. La longitud de las palabras varía entre 5 y 8 letras, es decir, 2 a 3 sílabas. Las primeras sílabas constan de estructuras que combinan vocales (V) y consonantes (C), determinando diferentes grados de complejidad.

Por cada palabra correcta se otorga 1 (un) punto y por cada palabra incorrecta 0 (cero) punto. El puntaje máximo es de 40 (cuarenta) y el mínimo de 0 (cero). A mayor número de palabras bien leídas y menor tiempo mejores resultados en la tarea.

2.2.2. *Lectura de pseudo-palabras o de palabras inexistentes*: el objetivo de esta tarea es medir la capacidad del lector para pronunciar palabras nuevas o desconocidas. Esta tarea se compone de 40 (cuarenta) pseudo-palabras, mas un ítem de prueba. Las pseudo-palabras se conformaron cambiando una letra o

dos a cada término de la lista de palabras de la tarea anterior (lectura de palabras). Entonces la palabra globo, se convirtió en “gloro”, peine en “piema”, pueblo en “pueña” y ciervo en “ciergo”. Las dos listas tienen características similares, y esto permite comparar el efecto de lexicalidad. Una mejor lectura de palabras que de pseudo-palabras puede indicar lectura léxica. Si el niño comete muchos errores con las pseudo palabras evidencia mala adquisición de las reglas de conversión grafema-fonema. Si el niño muestra precisión y velocidad similares en ambas listas, esto podría dar cuenta de que lee mediante la vía subléxica, porque no posee una representación ortográfica de las palabras frecuentes.

Cada acierto equivale a 1 (punto) y cada desacierto a 0 (cero) punto, siendo el máximo puntaje 40 (cuarenta) y el mínimo 0 (cero).

3. Habilidades léxico-semánticas o vocabulario

Para evaluar estas habilidades se emplearon dos *subtests* de la *Escala de Inteligencia de Wechsler –WISCIII-* adaptada por Contini, Figueroa, Cohen Imach y Coronel de Pace (2000).

3.1. Vocabulario: este subtest evalúa la manipulación implícita de signos y símbolos verbales, la capacidad de aprendizaje de información verbal, la influencia del medio educativo y cultural. Permite explorar la organización de las ideas por el manejo de signos y símbolos verbales, la calidad del lenguaje y de los procesos de pensamiento, el caudal de palabras aprendido y la posibilidad de realizar aprendizajes que involucren el uso de información simbólica y verbal (Cayssials, 1997). Se le dice al niño que se le presentarán oralmente palabras y que debe decir qué significan, por ej. ¿qué es un paraguas? Para niños de 9-10 años se administra la prueba desde el tercer

item. Se suspende la administración cuando el niño comete 4 fallas consecutivas. Las respuestas pueden puntuarse de diferentes formas:

- 0 (cero) punto: respuestas que son regionalismos o jerga, pero si el niño da una respuesta de este tipo o si se presentan dudas sobre la aceptabilidad de la respuesta puede pedirse una aclaración u otro significado al niño. Ej. reloj es el despertador, el que hace ruido a la mañana, el de la pared.

- 1 (un) punto: respuestas que podrían mejorarse y que dan cuenta de una característica o atributo específico de la palabra en cuestión. Ej. tiene agujas y números, dice cuando es de día o de noche.

- 2 (dos) puntos: respuestas que se refieren a un uso correcto de la palabra, pudiendo dar detalles de uso o de características. Ej. un aparato que mide el tiempo, un aparato para saber la hora.

Una vez que han sido puntuadas todas las respuestas se suma el total del puntaje obtenido, y éste es el puntaje de Vocabulario. Una puntuación alta en el sub-test indicaría buen rendimiento intelectual, adecuado uso de signos y símbolos verbales, ambiente familiar y educativo formal que viabiliza el aprendizaje de información lingüística y, en algunos casos, la verbalización excesiva puede dar cuenta de mecanismos de intelectualización. Una puntuación baja se asociaría a limitaciones en el ambiente social familiar, dificultades en las tareas escolares basadas en el lenguaje y dificultades para comprender instrucciones.

3.2. Comprensión: este sub-test evalúa la utilización del sentido común, la capacidad de comprensión y el uso de las experiencias previas en función de la situación evaluada y según normas sociales, la resolución de problemas prácticos que involucran el uso de información práctica. Posibilita explorar si el

juicio es apropiado y pertinente, la utilización de la experiencia de forma socialmente aceptable, comprensión de costumbres y normas sociales (Cayssials, 1997). En la presente investigación se emplea como indicador de conocimiento semántico-conceptual verbal.

Se le dice al niño que se le hará una serie de preguntas que requieren soluciones a problemas o comprensión de conceptos y reglas sociales, por ej. ¿Qué debés hacer si te cortás un dedo? Se administran todos los ítems, y se suspende la administración cuando el niño comete 3 fallas consecutivas. Las respuestas pueden puntuarse de diferentes formas:

- 0 (cero) punto: respuestas que, desde el punto de vista práctico y social, no se adecúan a la situación planteada. Ej. llorar, gritar; irme a mi casa.
- 1 (un) punto: respuestas que podrían mejorarse y que implican cierto ajuste a la situación planteada y a normas sociales. Ej. decirle a mi mamá, ir al médico, pedir ayuda.
- 2 (dos) puntos: respuestas que indiquen una acción específica, directa o inmediata. Ej. vendarlo, atarlo, envolverlo; lavarme con agua y jabón; poner un remedio.

Una vez que fueron puntuadas todas las respuestas se suma el total del puntaje obtenido, y éste es el puntaje de Comprensión. Una puntuación alta indicaría buen conocimiento semántico-conceptual, en tanto que, una puntuación baja daría cuenta de un conocimiento previo conceptual-verbal limitado.

Tanto el sub-test de Vocabulario como el de Comprensión, contribuyen al factor de Comprensión Verbal de la inteligencia (CI verbal), según Wechsler (1991).

4. Habilidades de Comprensión o Integración Textual

Se utilizaron las *Tareas de Inferencias de Cain y Oakhill*, adaptadas por Canet y Burin (2006). La prueba consta de 1 (una) historia de entrenamiento y 4 (cuatro) historias de prueba, cada una con 13 o 14 oraciones, seguidas de seis preguntas. Dos preguntas apuntan a la realización de inferencias puente y dos a la realización de inferencias elaborativas. Las dos preguntas restantes apuntan a la detección de información literal.

Se solicita a los niños que lean atentamente las historias para luego responder a una serie de preguntas acerca de éstas, pudiendo consultar el texto si es necesario. El evaluador registra las respuestas literales de los niños y cuenta con un conjunto de respuestas alternativas para cotejarlas. Se otorga 1 (un) punto por aquellas respuestas que se adecúan a la pregunta y que dan cuenta de la resolución pertinente de la inferencia puente o elaborativa. Se concede 0,5 (medio) punto por aquellas respuestas que indican una resolución parcial de la inferencia puente o elaborativa. Se da 0 (cero) a las respuestas que no implican la resolución inferencial solicitada.

Por ej. en la primera historia, en el caso de las inferencias puente, a la pregunta *¿A dónde fueron de vacaciones Lucía y Tomás?*, se da 1 (un) punto a la respuesta que indica el lugar específico mencionado explícitamente en la historia (Chile); 0,5 (medio) punto a la que hace referencia a un lugar como la playa o un hotel a la orilla del mar; 0 (cero) punto por las respuestas como la montaña, que no hacen referencia a un lugar mencionado en la historia. En el caso de las inferencias elaborativas, a la pregunta *¿Cómo viajaron a Chile Lucía y Tomás?*, se da 1 (punto) a las respuestas que dan cuenta del uso de conocimientos previos y de la información que provee el texto, como volando,

en avión; 0 (cero) punto a respuestas que indican el uso de un medio de transporte pero que no dan cuenta de la integración pertinente de la información que provee el texto con los conocimientos previos, como en auto, caminando, en ómnibus, en taxi.

II.4) Procedimiento

La parte empírica se organizó en una serie de fases:

4.1. I fase: Solicitud de autorizaciones y administración de encuesta socio-demográfica

- Se pidió autorización en la Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de Tucumán, para realizar este estudio y utilizar el material de uso interno sobre resultados del operativo de evaluación de calidad educativa 2009.
- Se solicitó autorización a los directivos de las instituciones educativas para realizar este estudio, explicitando los propósitos del mismo y el tipo de materiales a utilizar. Asimismo, se pidió autorización para citar a los padres de los niños de 4° grado a una reunión informativa sobre este estudio. Los directivos de las instituciones propusieron que se evaluara a los niños durante las horas correspondientes a las materias especiales, a fin de que no perdieran clases de las áreas básicas curriculares.
- La reunión con padres se concretó en el marco de los espacios institucionales de coordinación docente: en ella, y tal como se señaló, se explicó a los padres el propósito del estudio, se pidió autorización para evaluar a los niños a partir de un consentimiento informado y se administró la encuesta socio-demográfica. A los padres que no asistieron a la reunión, se los localizó en talleres de trabajo organizados por el Centro de Atención Primaria de Salud

y el Centro Integrador Comunitario de la zona. Esta instancia se desarrolló con apoyo de docentes de la institución en el caso de padres con dificultades lectoras.

4.2. II fase: Prueba piloto

Una vez obtenido el consentimiento informado de los padres, se procedió a realizar una prueba, a fin de estimar si el procedimiento de administración era el adecuado y cómo los niños respondían a las pruebas escogidas. En la prueba piloto participaron piloto a 15 niños de 4° grado de la escuela urbana y 15 niños de 4° grado de la escuela peri-urbana.

- Se administraron de forma individual las tareas de reconocimiento de letras, igual o diferente, lectura de palabras y lectura de pseudo palabras del PROLEC. En esta instancia también se administraron los subtests de vocabulario y comprensión del WISC.
- Posteriormente, en una segunda instancia y en forma individual también, se administraron a los niños las tareas de inferencias.
- La administración de las pruebas en días diferentes, evidenció ser compleja por diferentes razones: a nivel de la organización institucional, por la dificultad para organizar los tiempos y los espacios; para los administradores, por las inasistencias de algunos niños, especialmente en la escuela peri-urbana; para los niños, por el hecho de perder horas de clase y por la falta de continuidad en las actividades. En vistas a esto, se optó por administrar las pruebas en dos momentos efectuados en la misma jornada escolar, separando ambos por un lapso no superior a 20 minutos, en el que los niños realizaban tareas distractoras.

4.3. III fase: Prueba definitiva

- La administración definitiva de las pruebas se organizó de manera similar a la prueba piloto, pero teniendo en cuenta los ajustes procedimentales señalados para la misma. Así, en una primera instancia se administraron de forma individual las tareas de decodificación (reconocimiento de letras, igual o diferente) y de procesamiento léxico (lectura de palabras y lectura de pseudo palabras) del PROLEC y, los subtests de vocabulario y comprensión del WISC. Finalizadas éstas, se permitió a los niños descansar durante 20 minutos, en los cuales realizaron actividades distractoras. En la segunda instancia se administraron en forma individual las tareas de inferencias. En esta prueba participaron los 49 niños de 4° grado la escuela peri-urbana y los 45 niños de 4° grado de la escuela urbana.

4.4. IV fase: Devolución a las escuelas

- Se efectuó la devolución de los resultados a las instituciones educativas participantes, a través de talleres en los espacios institucionales de coordinación y planificación escolar.

III. PROCESAMIENTO DE DATOS

Los datos obtenidos se tabularon y se analizaron a partir de la estadística descriptiva e inferencial. Se empleó el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 17). El análisis de datos se organizó y ejecutó teniendo en cuenta las hipótesis de investigación, de la siguiente forma:

En primer lugar, se describió la muestra en cuanto a las condiciones de vida de los niños. Para ello, se consideraron los siguientes indicadores: conformación del grupo familiar, cantidad de personas que viven en el hogar,

nivel educativo de los padres, ocupación de los padres, características físicas de la vivienda, servicios con los que cuentan, posesión de bienes materiales. En función de éstos se recategorizaron las variables, teniendo en cuenta tanto el método de medición de la pobreza según Necesidades Básicas, como el patrimonio del hogar. En consecuencia, se construyeron dos grupos -NBI y NBS- según los indicadores de Necesidades Básicas, que se contemplan en las fuentes estatales y oficiales de información socio-demográfica de nuestro país: hacinamiento, condiciones sanitarias de la vivienda, nivel educativo del jefe del hogar (padre o madre), condición laboral del jefe del hogar, características de la vivienda.

En segundo lugar, se describió la muestra en cuanto a las habilidades implicadas en la comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, conocimiento previo o comprensión verbal, inferencias). Se trabajó con estadísticos descriptivos: media, desvío estándar, puntajes máximos y mínimos para cada habilidad implicada en la comprensión lectora (decodificación, vocabulario, comprensión), y puntajes percentilares correspondientes a las puntuaciones brutas obtenidas por la muestra. Se construyó un índice de decodificación basado en el promedio del puntaje z en las medias de errores para el reconocimiento de letras, el reconocimiento de palabras iguales o diferentes, la lectura de palabras y la lectura de no palabras. Se lo llamó “ z decodificación”.

Para analizar las relaciones entre las medias de lectura y cognitivas entre sí (covarianza), se calcularon las correlaciones (coeficiente r de Pearson) entre ellas (decodificación, vocabulario, inteligencia verbal -CI verbal- comprensión, inferencias puente e inferencias elaborativas).

Se examinó también la contribución de las variables de lectura a las inferencias a partir de una regresión lineal; para ello, sobre el total de inferencias se ingresaron la medida de decodificación, vocabulario, y CI verbal como predictores, y el total de inferencias puente y elaborativas como criterio. Todas se ingresaron como predictores (método *enter*). Para las inferencias elaborativas y puente, se procedió de manera similar.

Para analizar el efecto del nivel socio-económico en las variables de lectura, se realizaron contrastes pareados con la *t de Student* en muestras independientes.

Finalmente, se realizaron correlaciones semiparciales entre las habilidades lectoras entre sí; y entre éstas y la variable psicosocial (NBI-NBS), para estimar en qué medida se relacionaban las condiciones de vida con las habilidades lectoras.

RESULTADOS

Para dar cuenta de *las habilidades implicadas en la comprensión lectora en niños*, se caracteriza, en primer lugar, al grupo de niños que participó en este estudio.

En este estudio participaron 94 niños, 54 varones y 40 mujeres, de entre 8 y 10 años de edad. La media de edades era de 8,94 años para ambos sexos. De los niños, 45 asistían a una escuela urbana y 49 a una escuela peri-urbana. En las tablas sub-siguientes, se presentan los estadísticos descriptivos referidos a edades y sexo de los niños, tanto para la muestra general como para la discriminada en escuela urbana y escuela peri-urbana.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para edad, sexo y tipo de escuela de los niños en la muestra general

| Aspecto | <i>f</i> | <i>P</i> | <i>N</i> | Mín. | Máx. | \bar{x} | <i>DE</i> | |
|---------|-------------|----------|----------|------|------|-----------|-----------|-------|
| Edad | 8 | 13 | 13,8 | 94 | 8 | 10 | 8,94 | 0,459 |
| | 9 | 74 | 78,7 | | | | | |
| | 10 | 7 | 7,4 | | | | | |
| | Total | 94 | 100 | | | | | |
| Sexo | Varón | 54 | 57,4 | 94 | 1 | 2 | 1,43 | 0,497 |
| | Mujer | 40 | 42,6 | | | | | |
| | Total | 94 | 100 | | | | | |
| Escuela | Urbana | 45 | 47,9 | 94 | 1 | 2 | 1,52 | 0,502 |
| | Peri-urbana | 49 | 52,1 | | | | | |
| | Total | 94 | 100 | | | | | |

f: Frecuencia; *P*: Porcentaje

Mín. (puntaje mínimo); Max. (puntaje máximo)

Asistían a la escuela urbana 24 niños y 21 niñas, 38 (84,4%) de ellos tenían 9 años de edad y, a la escuela peri-urbana asistían 30 niños y 19 niñas, 36 (73,5%) de ellos tenían 9 años de edad. En este sentido, en la Tabla 2 se

presentan los estadísticos descriptivos para la edad, sexo y tipo de escuela a la que asisten los niños, discriminando por tipo de escuela según localización.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos para la edad, sexo y tipo de escuela a la que asisten los niños, discriminando por tipo de escuela según localización.

| Tipo de escuela | Urbana | | | | | | | Peri-urbana | | | | | | |
|-----------------|----------|----------|----------|------|------|-----------|-----------|-------------|----------|----------|------|------|-----------|-----------|
| Aspecto | <i>f</i> | <i>P</i> | <i>N</i> | Mín. | Máx. | \bar{x} | <i>DE</i> | <i>f</i> | <i>P</i> | <i>N</i> | Mín. | Máx. | \bar{x} | <i>DE</i> |
| Edad | 5 | 11,1 | 45 | 8 | 10 | 8,93 | 0,393 | 8 | 16,3 | 49 | 8 | 10 | 8,94 | 0,517 |
| | 38 | 84,4 | | | | | | 36 | 73,5 | | | | | |
| | 2 | 4,4 | | | | | | 5 | 10,2 | | | | | |
| | 45 | 100 | | | | | | 49 | 100 | | | | | |
| Sexo | 24 | 53,3 | 45 | 1 | 2 | 1,47 | 0,505 | 30 | 61,2 | 49 | 1 | 2 | 1,39 | 0,492 |
| | 21 | 46,7 | | | | | | 19 | 38,8 | | | | | |
| | 45 | 100 | | | | | | 49 | 100 | | | | | |
| Escuela | 45 | 47,9 | 94 | 1 | 2 | 1,52 | 0,502 | 49 | 52,1 | 94 | 1 | 2 | 1,52 | 0,502 |

f: Frecuencia; *P*: Porcentaje

En la escuela urbana habían repetido un grado 2 niños y en la periurbana, 5. Esta diferencia no resultó significativa ($t_{92} = 1,058, p = 0.293$).

A continuación se describen las condiciones de vida de los niños. Para ello, se construyeron dos grupos, el de NBI y el de NBS, siguiendo la propuesta de Lipina y cols. (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004) y el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2001i). Como fuera indicado con anterioridad, el método de medición de la pobreza según Necesidades Básicas, estima que una persona es pobre cuando posee dichas Necesidades Básicas Insatisfechas, es decir, cuando: a) viven en condiciones de hacinamiento (más de tres personas por habitación de la vivienda); b) habitan en viviendas de tipo inconveniente (con piso de madera sin contra-piso, paredes de ladrillo o madera sin revestimiento; techo de chapa o madera sin

aislantes ni cielorraso; sin agua potable de red o con acceso a una canilla pública), y con condiciones sanitarias desfavorables (no tienen retrete, tienen letrina o tienen retrete precario sin desagüe a cámara séptica); c) el jefe del hogar posee un nivel educativo bajo (primario completo o incompleto; secundario incompleto), d) el jefe del hogar posee un bajo nivel ocupacional.

En función de estos índices se recategorizaron las variables. Se analizaron los participantes por tipo de escuela. Los niños de las escuelas periurbanas cumplían tres de los cuatro, o los cuatro criterios de NBI: a) vivían en condiciones de hacinamiento; b) habitaban en viviendas de tipo inconveniente, con condiciones sanitarias desfavorables y con escaso acceso a servicios (sólo uno o ninguno); c) los padres o cuidadores tenían un nivel educativo bajo, d) el jefe del hogar poseía un bajo nivel ocupacional. Los niños de las escuelas urbanas no cumplían con las condiciones antes citadas, por lo que fueron considerados con NBS.

Además, Lipina y cols. (Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004; Lipina, Segretin y Petteta, 2004), tuvieron en cuenta estos índices y agregaron el nivel educativo de la madre, los servicios básicos (luz, agua de red, gas de red) con los que cuenta la vivienda, y la posesión de bienes materiales o patrimonio del hogar. Esto último permite estimar el poder adquisitivo de los sujetos, considerándose que las personas que viven en condiciones de pobreza no acceden a la compra de más de tres bienes de consumo. Estos índices se consideraron a modo descriptivo, tal y como se verá a continuación, pero no como criterios para recategorizar las variables.

El primer índice que permite describir las condiciones de vida, la conformación del grupo familiar de los niños, se presenta en la Tabla 3,

teniendo en cuenta: quiénes son las personas que conviven con ellos en la misma vivienda o en viviendas separadas en el caso de padres separados y/o divorciados, la cantidad de hermanos y la cantidad de personas que viven en el hogar. Como fuera enunciado, la conformación del grupo familiar se agrupó según el criterio de Necesidades Básicas.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos para la conformación del grupo familiar según necesidades básicas, incluyendo cantidad de hermanos y cantidad de personas que viven en el hogar.

| Variables | | NBI | | NBS | |
|--|---|----------|----------|----------|----------|
| | | <i>f</i> | <i>P</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Personas que componen el grupo familiar | Madre | 2 | 4,1 | 1 | 2,2 |
| | Abuelos | 3 | 6,1 | | |
| | madre, padre, hermanos | 5 | 10,2 | 21 | 46,7 |
| | padre, pareja, hermanos | 2 | 4,1 | 2 | 4,4 |
| | madre, pareja, hermanos | 12 | 24,5 | 14 | 31,1 |
| | madre, padre/pareja, hermanos, abuelos y/o tíos | 25 | 51 | 6 | 13,3 |
| | madre y hermanos | 0 | 0 | 1 | 2,2 |
| | Total | 49 | 100 | 45 | 100 |
| Cantidad de hermanos | uno a dos hermanos | 2 | 4,1 | 23 | 51,1 |
| | tres a cuatro hermanos | 18 | 36,7 | 22 | 48,9 |
| | cinco a seis hermanos | 25 | 51 | 0 | 0 |
| | siete a ocho hermanos | 4 | 8,2 | 0 | 0 |
| | Total | 49 | 100 | 45 | 100 |
| Cantidad de personas que viven en el hogar | tres a cuatro personas | 3 | 6,1 | 21 | 46,7 |
| | cinco a seis personas | 8 | 16,3 | 24 | 53,3 |
| | siete a ocho personas | 13 | 26,5 | 0 | 0 |
| | nueve a diez personas | 15 | 30,6 | 0 | 0 |
| | once a doce personas | 7 | 14,3 | 0 | 0 |
| | trece a catorce personas | 3 | 6,1 | 0 | 0 |
| | Total | 49 | 100 | 45 | 100 |

f: Frecuencia; *P*: Porcentaje

Los estadísticos descriptivos para la conformación del grupo familiar, se exponen en la Tabla 4, identificando los puntajes mínimo y máximo, las puntuaciones medias y los desvíos estándar. Para facilitar el análisis se los agrupó acorde a la variable socio-económica (NBI-NBS).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos para la conformación del grupo familiar según necesidades básicas, incluyendo cantidad de hermanos y cantidad de personas que viven en el hogar.

| Variables | NBI | | | | | NBS | | | | |
|--|-----|------|------|-----------|-------|-----|------|------|-----------|-------|
| | N | Mín. | Máx. | \bar{X} | DE | N | Min. | Máx. | \bar{X} | DE |
| Con quien vive el niño | 49 | 1 | 14 | 10,06 | 3,567 | 45 | 1 | 11 | 7,51 | 1,973 |
| Cantidad de hermanos | 49 | 1 | 4 | 2,63 | 0,698 | 45 | 1 | 2 | 1,49 | 0,506 |
| Número de personas que viven en el hogar | 49 | 1 | 6 | 3,49 | 1,277 | 45 | 1 | 2 | 1,53 | 0,505 |

En cuanto al segundo índice relacionado con las condiciones de vida, el nivel educativo de los padres o cuidadores, se presenta en la Tabla 5. En ella, se muestran los estadísticos descriptivos, distinguiendo el máximo nivel educativo al que accedieron tanto el jefe del hogar (sea padre o madre) como la madre o cónyuge.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos para el nivel educativo del jefe del hogar (padre o madre) y de la madre según necesidades básicas.

| Necesidades Básicas | Nivel de escolaridad | Jefe del hogar | | Madre | |
|---------------------|--------------------------|----------------|----------|----------|----------|
| | | <i>F</i> | <i>P</i> | <i>f</i> | <i>P</i> |
| NBI | Sin escolaridad | 2 | 4,1 | 7 | 14,3 |
| | Primario incompleto | 17 | 34,7 | 33 | 67,3 |
| | Primario completo | 18 | 36,7 | 9 | 18,4 |
| | Secundario incompleto | 9 | 18,4 | 0 | 0 |
| | Secundario completo | 3 | 6,1 | 0 | 0 |
| | Total | 49 | 100 | 49 | 100 |
| NBS | Sin escolaridad | 0 | 0 | 1 | 2,2 |
| | Secundario completo | 3 | 6,7 | 8 | 17,8 |
| | Terciario incompleto | 1 | 2,2 | 0 | 0 |
| | Terciario completo | 19 | 42,2 | 29 | 64,4 |
| | Universitario incompleto | 5 | 11,1 | 2 | 4,4 |
| | Universitario completo | 17 | 37,8 | 5 | 11,1 |
| | Total | 45 | 100 | 45 | 100 |

f: Frecuencia; *P*: Porcentaje

El tercer índice que hace a las condiciones de vida, la ocupación de los padres, se presenta en la Tabla 6, diferenciando para esta dos cuestiones: en primer lugar, la ocupación del jefe del hogar, (padre o madre) y la ocupación de la madre o cónyuge, según Necesidades Básicas y; en segundo lugar, el nivel de ocupación. Sobre éste último, se lo categorizó teniendo en cuenta los criterios propuestos por Fernández Liporace (2010) según: ocupación baja, media, alta y otros. El nivel bajo de ocupación incluye a albañiles, empleadas domésticas, peones, obreros, porteros; el nivel medio, a choferes, obreros calificados, vendedores, administrativos, docentes del nivel primario, medio y terciario, enfermeros, policías, empleados bancarios, técnicos, comerciantes; el nivel alto, a supervisores, directivos, gerentes, profesionales, empresarios, docentes universitarios, investigadores; el nivel otros, a jubilados, pensionados, amas de casa, estudiantes, desocupados y planes del gobierno (Fernández Liporace, 2010).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos para la ocupación del jefe del hogar (madre o padre) y de la madre según necesidades básicas.

| Necesidades Básicas | Nivel Ocupacional | Jefe del hogar | | Madre | |
|---------------------|-------------------|----------------|----------|----------|----------|
| | | <i>f</i> | <i>P</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| NBI | Baja | 29 | 59,2 | 34 | 69,4 |
| | Media | 4 | 8,2 | 0 | 0 |
| | Otros | 16 | 32,7 | 15 | 30,6 |
| | Total | 49 | 100 | 49 | 100 |
| NBS | Media | 33 | 73,3 | 28 | 62,2 |
| | Alta | 12 | 26,7 | 0 | 0 |
| | Otros | 0 | 0 | 17 | 37,8 |
| | Total | 45 | 100 | 45 | 100 |

f: Frecuencia; *P*: Porcentaje

En relación al cuarto índice que da cuenta de las condiciones de vida, las características físicas de la vivienda, se presenta en la Tabla 7. Asimismo, se indican la cantidad de habitaciones y los servicios con los que cuenta la vivienda, y la posesión de bienes materiales. Sobre este último aspecto, la posesión de bienes materiales, se tienen en cuenta los considerados por Lipina y cols. (2004) y por la Asociación Argentina de Marketing (2010): auto, lavarropas, televisión, cocina, heladera, computadora y otros, identificando la presencia o ausencia de los mismos según grupo NBI-NBS. Se exponen los estadísticos descriptivos, diferenciando estas características según Necesidades Básicas.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos para la cantidad de habitaciones, las características físicas, los servicios con los que cuentan las viviendas y la posesión de bienes materiales, discriminando necesidades básicas

| NB | | Condiciones de la vivienda | f | P |
|---|------------------------|---|----|-------|
| Cantidad de habitaciones de la vivienda | | | | |
| NBI | | Dos | 2 | 4,1 |
| | | Tres | 18 | 36,7 |
| | | Cuatro | 27 | 55,1 |
| | | Cinco | 2 | 4,1 |
| NBS | Número de habitaciones | Seis | 4 | 8,9 |
| | | Siete | 11 | 24,4 |
| | | Ocho | 9 | 20 |
| | | Nueve | 13 | 28,9 |
| | | Diez | 4 | 8,9 |
| | | Once | 4 | 8,9 |
| Características físicas de la vivienda | | | | |
| NBI | Piso | Tierra | 3 | 6,1 |
| | | Cemento | 33 | 67,3 |
| | | Madera sin contrapiso | 13 | 26,5 |
| NBS | | Parquet | 8 | 17,8 |
| | | Cerámico con contrapiso | 37 | 82,2 |
| NBI | Paredes | Ladrillo con revestimiento | 8 | 16,3 |
| | | Madera con revestimiento | 1 | 2 |
| | | Chapa | 3 | 6,1 |
| | | Ladrillo hueco sin revestimiento | 28 | 57,1 |
| | | Madera sin revestimiento | 9 | 18,4 |
| NBS | | Ladrillo con revestimiento | 43 | 95,6 |
| | | Madera con revestimiento | 2 | 4,4 |
| NBI | Techo | Chapa sin aislante ni cielorraso | 46 | 93,9 |
| | | Madera sin aislante ni cielorraso | 3 | 6,1 |
| NBS | | Material (tejas) con aislante y cielorraso | 43 | 95,6 |
| | | Chapa, madera con aislantes y cielorraso | 2 | 4,4 |
| NBI | Sanitarios | Inodoro con descargue y desagüe a pozo sin cámara séptica | 5 | 10,2 |
| | | Sin inodoro (letrina) | 44 | 89,8 |
| | | Inodoro con descargue y desagüe a red pública | 43 | 95,6 |
| NBS | | Inodoro con descargue, desagüe a cámara séptica y pozo ciego | 2 | 4,4 |
| Servicios básicos de la vivienda | | | | |
| NBI | Agua | Conexión a red | 11 | 22,4 |
| | | Canilla pública (conexión a red pública fuera de la vivienda) | 38 | 77,6 |
| NBS | | Conexión a red | 45 | 100 |
| NBI | Luz | Conexión a alumbrado público | 41 | 83,7 |
| | | Sin conexión a alumbrado público | 8 | 16,3 |
| NBS | | Conexión a alumbrado público | 45 | 100,0 |
| NBI | Gas | Gas envasado | 3 | 6,1 |
| | | Sin acceso a servicio (leña) | 46 | 93,9 |
| NBS | | Conexión a gas natural | 45 | 100,0 |
| NBI | Teléfono fijo | No posee | 49 | 100,0 |
| NBS | | Si posee | 45 | 100,0 |
| NBI | Teléfono celular | Si posee | 40 | 81,6 |
| | | No posee | 9 | 18,4 |
| NBS | | Si posee | 45 | 100,0 |
| Bienes materiales | | | | |
| NBI | Auto | No posee | 49 | 100 |
| NBS | | Si posee | 37 | 82,2 |
| | | No posee | 8 | 17,8 |

| | | | | |
|-----|-------------------------|--|----|------|
| NBI | Heladera | Si posee | 25 | 51 |
| | | No posee | 24 | 49 |
| NBS | | Si posee | 45 | 100 |
| NBI | Televisión | Si posee | 36 | 73,5 |
| | | No posee | 13 | 26,5 |
| NBS | | Si posee | 45 | 100 |
| NBI | Cocina | Cocina (a gas natural o envasado) | 20 | 40,8 |
| | | No posee | 29 | 59,2 |
| NBS | | Cocina (a gas natural o envasado) | 45 | 100 |
| NBI | Lavarropas | No posee | 49 | 100 |
| NBS | | Si posee | 45 | 100 |
| NBI | Computadora | No posee | 49 | 100 |
| NBS | | Computadora con conexión a internet | 36 | 80 |
| | | Computadora sin conexión a Internet | 9 | 20 |
| NBI | Otros bienes materiales | Minicomponente | 4 | 8,2 |
| | | Ninguno | 45 | 91,8 |
| NBS | | Audio home cinema, aire acondicionado, videojuegos, lavavajillas | 21 | 46,7 |
| | | Minicomponente | 20 | 44,4 |
| | | Ninguno | 4 | 8,9 |

f: Frecuencia; P: Porcentaje

Se consideró si las personas vivían hacinadas o no en las viviendas. Siguiendo los criterios del INDEC (2001i) se estimó que los hogares en los que la cantidad de personas por habitación (sin contar baños y cocina) superara las 4, vivirían en condiciones de hacinamiento. En la Tabla 8 se indica la cantidad de personas por habitación en hogares con NBI y con NBS. Además, en la Tabla 9 se presentan los estadísticos descriptivos para las familias que viven en condiciones de hacinamiento según condiciones de vida. Como se aprecia en el caso de las familias con NBI, el número de personas que componen los grupos familiares es mayor que en el caso de las familias con NBS. Cabe señalar que sólo en el caso de las familias con NBI, se constató que un porcentaje significativo de ellas vivían en condiciones de hacinamiento.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos para las personas por habitación según condiciones de vida.

| NB | Cantidad de personas por habitación | <i>f</i> | <i>P</i> |
|-----|-------------------------------------|----------|----------|
| | dos personas por habitación | 6 | 12,2 |
| | tres personas por habitación | 2 | 4,1 |
| | cuatro personas por habitación | 14 | 28,6 |
| | cinco personas por habitación | 18 | 36,7 |
| NBI | seis personas por habitación | 3 | 6,1 |
| | siete personas por habitación | 1 | 2,0 |
| | ocho personas por habitación | 4 | 8,2 |
| | nueve personas por habitación | 1 | 2,0 |
| | Total | 49 | 100,0 |
| | menos de una persona por habitación | 9 | 20,0 |
| NBS | una persona por habitación | 36 | 80,0 |
| | Total | 45 | 100,0 |

f: Frecuencia; *P*: Porcentaje

Tabla 9

Estadísticos descriptivos para las condiciones de hacinamiento según el criterio de NBI-NBS.

| NB | Condición de vida | <i>F</i> | <i>P</i> |
|-----|-------------------|----------|----------|
| | Hacinados | 42 | 85,7 |
| NBI | No Hacinados | 7 | 14,3 |
| | Total | 49 | 100,0 |
| NBS | No hacinados | 45 | 100,0 |

f: Frecuencia; *P*: Porcentaje

A continuación se detallaron los resultados de las variables cognitivas. Para ello, se describen las habilidades lectoras de los niños, para la muestra general. Con esto se buscó, *dar cuenta del estado de las habilidades lectoras implicadas en la comprensión* (Objetivo 1). Las habilidades lectoras (decodificación, vocabulario, conocimiento léxico, conocimiento previo semántico-conceptual; comprensión textual) se evaluaron a partir de diferentes

pruebas que se corresponden con sub-habilidades. Así, la decodificación se estimó a partir del reconocimiento de letras, del reconocimiento de palabras iguales o diferentes, de la lectura de palabras y de la lectura de pseudo-palabras; el vocabulario o conocimiento léxico, a través de la capacidad para definir palabras; el conocimiento previo semántico-conceptual, a través del test de comprensión verbal; y la comprensión de texto por la capacidad para realizar inferencias puente e inferencias elaborativas. En la Tabla 10 se muestran los estadísticos descriptivos de toda la muestra para las habilidades y sub-habilidades de la comprensión lectora abordadas en este estudio.

Tabla 10

Estadísticos Descriptivos para las habilidades de comprensión lectora en la muestra general.

| Habilidad | Sub-habilidad | Índice | N | Rango | Min. | Max. | \bar{X} | DE | |
|---------------------|--|----------------------------|----|-------|------|------|-----------|-------|-------|
| Decodificación | Reconocimiento de letras | TE | 94 | 8 | 0 | 8 | 2,88 | 1,765 | |
| | | TA | 94 | 8 | 12 | 20 | 17,12 | 1,765 | |
| | Igual o diferente | TE | 94 | 9 | 0 | 9 | 3,63 | 2,084 | |
| | | TA | 94 | 20 | 0 | 20 | 16,16 | 2,653 | |
| | Lectura de palabras | TE | 94 | 10 | 0 | 10 | 4,23 | 2,807 | |
| | | TA | 94 | 10 | 30 | 40 | 35,77 | 2,807 | |
| | | Lectura de pseudo-palabras | TE | 94 | 9 | 1 | 10 | 5,86 | 2,686 |
| | | | TA | 94 | 9 | 30 | 39 | 34,16 | 2,693 |
| | Conocimiento léxico | Vocabulario | TA | 94 | 11 | 4 | 15 | 9,97 | 3,198 |
| | Conocimiento previo semántico-conceptual | Comprensión (CI verbal) | TA | 94 | 14 | 3 | 17 | 10,66 | 2,513 |
| Comprensión general | Inferencias | TE | 94 | 20 | 4 | 24 | 14,62 | 5,948 | |

TE (total de errores); TA (total de aciertos)

Acerca de las habilidades lectoras, se construyó un *índice de*

decodificación en base al promedio del puntaje z en las medidas de errores en reconocimiento de letras, en igual diferente, en lectura de palabras y en lectura de no palabras. Este puntaje se denomina “z decodificación” y es el puntaje estándar de errores promedio en estas cuatro medidas (puntaje inverso).

En función de lo antes trabajado en torno a la construcción de los grupos NBI- NBS, se describieron las sub-habilidades lectoras comparando los grupos con NBI y NBS, en lo cual se van a centrar los análisis siguientes. En la Tabla 11 se presentan los estadísticos descriptivos para los grupos con NBI y NBS, para las diferentes sub-habilidades lectoras evaluadas, identificando los puntajes mínimos, los puntajes máximos, las medias, los desvíos estándar y los rangos. Con esto se buscó obtener una primera aproximación descriptiva en el estudio de la relación entre las habilidades lectoras y las condiciones de vida.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos para las habilidades lectoras comparando grupos de niños con NBI y con NBS

| Sub-habilidades | Índice | NBI | | | | | | NBS | | | | | |
|--------------------------|--------|-----|-------|------|------|-------|-------|-----|-------|------|------|-------|-------|
| | | N | Rango | Min. | Max. | X | DE | N | Rango | Min. | Max. | X | DE |
| Reconocimiento de letras | TE | 49 | 6 | 2 | 8 | 4,02 | 1,315 | 45 | 4 | 0 | 4 | 1,64 | 1,3 |
| Igual o diferente | TE | 49 | 6 | 3 | 9 | 5,02 | 1,652 | 45 | 5 | 0 | 5 | 2,11 | 1,301 |
| Lectura de palabras | TE | 49 | 6 | 4 | 10 | 6,49 | 1,734 | 45 | 4 | 0 | 4 | 1,78 | 1,241 |
| Lectura de no palabras | TE | 49 | 4 | 6 | 10 | 8,06 | 1,029 | 45 | 6 | 1 | 7 | 3,47 | 1,687 |
| Vocabulario | TA | 49 | 6 | 4 | 10 | 7,35 | 1,877 | 45 | 6 | 9 | 15 | 12,82 | 1,336 |
| Comprensión verbal | TA | 49 | 8 | 3 | 11 | 8,96 | 1,581 | 45 | 8 | 9 | 17 | 12,51 | 1,973 |
| Inferencias | TA | 49 | 15,5 | 4 | 19,5 | 9,888 | 3,487 | 45 | 12,5 | 11,5 | 24 | 19,77 | 3,08 |

TE (total de errores); TA (total de aciertos).

En relación a la realización de inferencias, se discriminaron también para ambos grupos –NBI y NBS-, las inferencias puente y las inferencias elaborativas, ya que la realización de las mismas, como se indicara con anterioridad, presenta diferentes niveles de complejidad en cuanto al procesamiento cognitivo. En la Tabla 12 se muestran los estadísticos descriptivos para las habilidades inferenciales, tanto para las inferencias puente como para las elaborativas, distinguiendo entre niños con NBI y NBS.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de las habilidades inferenciales discriminando entre niños con NBI y NBS.

| Sub-habilidad | Índice | NBI | | | | | | NBS | | | | | |
|--------------------------|--------|-----|-------|------|------|-----------|-------|-----|-------|------|------|-----------|-------|
| | | N | Rango | Min. | Max. | \bar{X} | DE | N | Rango | Min. | Max. | \bar{X} | DE |
| Inferencias puente | TA | 49 | 9 | 4 | 13 | 9,051 | 2,459 | 45 | 6 | 10 | 16 | 14,63 | 1,509 |
| Inferencias elaborativas | TA | 49 | 7 | 0 | 7 | 0,837 | 1,448 | 45 | 7 | 1 | 8 | 5,133 | 1,917 |

TA (total de aciertos)

En tercer lugar, y para *estudiar las relaciones entre las habilidades lectoras implicadas en la comprensión lectora*, se analizó la relación entre las diferentes habilidades lectoras evaluadas (decodificación, vocabulario, conocimiento semántico-conceptual –comprensión verbal-, inferencias puente e inferencias elaborativas) a partir de una *Correlación de Pearson*, lo cual se muestra en la Tabla 13.

Tabla 13

Correlaciones entre las medidas de lectura

| Variables | Decodificación | Inferencias en general | Inferencias puente | Inferencias elaborativas | Comprensión verbal |
|--------------------------|----------------|------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| Decodificación | | | | | |
| Inferencias en general | -,774** | | | | |
| Inferencias puente | -,753** | ,967** | | | |
| Inferencias elaborativas | -,726** | ,947** | ,834** | | |
| Comprensión verbal | -,663** | ,598** | ,552** | ,601** | |
| Vocabulario | -,822** | ,677** | ,643** | ,656** | ,654** |

En esta tabla se observan correlaciones significativas y negativas de la decodificación (dado que es un puntaje inverso) y considerables con el vocabulario ($r=,88$), las inferencias en general ($r =-,77$), las inferencias puente ($r=-,75$), las inferencias elaborativas ($r= -,72$), y el CI verbal o comprensión verbal ($r= -,66$). El vocabulario presentó correlaciones significativas y positivas de tamaño mediano con las inferencias en general ($r=,67$), las inferencias puente ($r= ,64$), las inferencias elaborativas ($r= ,65$) y el CI verbal ($r= ,65$). La comprensión verbal evidenció correlaciones significativas positivas y de tamaño mediano con el vocabulario ($r= ,65$); medias positivas con las inferencias en general ($r= ,59$), las inferencias puente ($r= ,55$) y las inferencias elaborativas ($r= ,60$).

Las inferencias, en general, correlacionan positiva y fuertemente entre sí ($r= ,83$); positiva y considerablemente con el vocabulario ($r=,67$); negativa y considerablemente con la decodificación ($r= -,77$).

Dadas estas correlaciones, la relación de precedencia temporal de las variables de decodificación, vocabulario y CI verbal, sobre la actividad

inferencial, y la literatura relevada en el apartado teórico, se examinó la contribución de las primeras sobre las inferencias a partir de una *regresión lineal*. Sobre el total de inferencias se ingresaron la medida de decodificación, vocabulario, y CI verbal como predictores, y el total de inferencias puente y elaborativas como criterio. Se ingresaron todas como predictores (método *Enter*). El conjunto de variables explicó un 60% de las inferencias ($F(3, 90) = 47.61, p < 0.01$). Entre los predictores, el único que realizó una contribución significativa fue la decodificación (β estandarizado = 0,62, $t(93) = 5.14, p < 0.01$).

Se examinaron por separado las inferencias elaborativas y puente. En el caso de las inferencias puente, el conjunto de las variables explicó el 56% de éstas ($F = (3,90) = 40.24, p < 0.01$) y el único predictor que realizó una contribución significativa fue la decodificación (β estandarizado = 0,66, $t(93) = 5,23, p < 0.01$). En cuanto a las inferencias elaborativas, el conjunto de las variables explicó el 54% de éstas ($F = (3,90) = 37,73, p < 0.01$) y el único predictor que hizo una contribución significativa fue también la decodificación (β estandarizado = 0,55, $t(93) = 3,92, p < 0.01$).

Finalmente, se analizó el efecto del nivel socio-económico en las variables de lectura, mediante una serie de contrastes pareados con la *t de Student* en muestras independientes. El contraste de las medias se presenta en las Tablas 14 y 15.

Tabla 14.

Prueba t para cada habilidad de la comprensión lectora

| Habilidades Lectoras | <i>t</i> | <i>gl</i> | <i>p</i> | Diferencia de \bar{X} | Diferencia de <i>DE</i> |
|----------------------|----------|-----------|----------|-------------------------|-------------------------|
| Vocabulario | -16,162 | 92 | ,000*** | -5,475 | 0,339 |
| Comprensión Verbal | -9,67 | 92 | ,000*** | -3,552 | 0,367 |
| Decodificación | 22,812 | 92 | ,000*** | 1,53486 | 0,06728 |
| Inferencias | -14,506 | 92 | ,000*** | -9,87891 | 0,68103 |

Las diferencias de medias resultan significativas $p < 0,001$ ***

Se encontró que las medias de errores en la decodificación para el grupo con NBI era superior a la del grupo con NBS ($M_{nbi} 0,73$; $M_{nbs} -0,79$); en el vocabulario ($M_{nbi} 7,35$; $M_{nbs} 12,82$) la media de aciertos para el grupo con NBS era superior que para el grupo con NBI; para el CI verbal ($M_{nbi} 8,96$; $M_{nbs} 12,51$) la media de aciertos también era mayor para el grupo con NBS y; para las inferencias ($M_{nbi} 9,88$; $M_{nbs} 19,76$) la media de aciertos favorecía al grupo con NBS.

Tabla 15

Prueba t para la decodificación lectora

| Habilidades Lectoras | <i>t</i> | <i>gl</i> | <i>p</i> | Diferencia de \bar{X} | Diferencia de <i>DE</i> |
|----------------------------|----------|-----------|----------|-------------------------|-------------------------|
| Reconocimiento de letras | 8,801 | 92 | ,000*** | 2,376 | ,270 |
| Igual o diferente | 9,430 | 92 | ,000*** | 2,909 | ,309 |
| Lectura de palabras | 15,033 | 92 | ,000*** | 4,712 | ,313 |
| Lectura de pseudo-palabras | 16,088 | 92 | ,000*** | 4,595 | ,286 |

Se encontró que las medias de errores del grupo con NBI era superior a la del grupo con NBS en el reconocimiento de letras (M_{nbi} 4,02; M_{nbs} 1,64), en el reconocimiento de palabras iguales o diferentes (M_{nbi} 5,02; M_{nbs} 2,11), en la lectura de palabras (M_{nbi} 6,49; M_{nbs} 1,78), en la lectura de pseudo-palabras (M_{nbi} 8,06; M_{nbs} 3,47).

Dado que se halló que, por un lado, las variables de habilidades lectoras básicas, y las habilidades lingüísticas, contribuían a las inferencias, y por otro lado, que el nivel socioeconómico influía en todas ellas, se buscó analizar las relaciones entre las variables de lectura cuando se retira la varianza atribuible al nivel socio-económico, mediante análisis de correlación semiparcial. Con esto se puede observar las relaciones entre los factores de decodificación, vocabulario, CI verbal e inferencias entre ellas y con el nivel socio-económico, y en segundo lugar, como influye el nivel socio-económico parcializado su influencia. Es lo que muestra la Tabla 16 en sus dos partes: arriba, las correlaciones entre todas las variables (que repite en parte información de la Tabla 13, pertinente en este análisis), y abajo, las correlaciones entre las variables de lectura y lingüísticas parcializando la influencia del nivel socio-económico. Como medida de la variable socio-económica se calculó la suma de: a) condiciones de hacinamiento (1 punto); b) viviendas de tipo inconveniente (1 punto por cada característica, considerando los materiales precarios de las paredes, techos y pisos), con condiciones sanitarias desfavorables (1 punto) y con escaso acceso a servicios (sólo uno o ninguno) (1 punto por cada servicio ausente y considerando como servicios básicos la provisión de agua, gas y energía eléctrica); c) bajo nivel educativo del jefe del hogar (1 punto), d) bajo nivel ocupacional del jefe del hogar (1 punto). Los

hogares con NBI puntuaron entre 7 y 10 en la sumatoria de NBI. Los hogares con NBS obtuvieron puntaje nulo en este ítem.

Tabla 16

Correlaciones entre las habilidades de comprensión lectora y la variable socio-económica (arriba), y correlaciones semiparciales entre las habilidades de comprensión lectora parcializando el nivel socio-económico (abajo).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|---------|--------|--------|--------|--------|
| 1. z decodificación | | | | | |
| 2. vocabulario | -.822** | | | | |
| 3. comprensión CI verbal | -.663** | .654** | | | |
| 4. inferencias puente | -.753** | .643** | .552** | | |
| 5. inferencias elaborativas | -.756** | .656** | .601** | .834** | |
| 6. necesidades básicas | -.920** | .845** | .691** | .809** | .783** |
| 1. z decodificación | | | | | |
| 2. vocabulario | -.214* | | | | |
| 3. comprensión CI verbal | -.094 | .182 | | | |
| 4. inferencias puente | -.041 | -.129 | -.017 | | |
| 5. inferencias elaborativas | -.024 | -.018 | .133 | .55** | |

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

Como se aprecia en la parte superior de la tabla, se dan correlaciones de moderadas a altas y significativas bilateralmente entre todas las variables incluidas en este estudio. Cabe destacar la alta correlación entre necesidades básicas y habilidades lectoras, que va desde .69 con el CI verbal hasta .92 con decodificación. Asimismo son altas las correlaciones entre variables de lectura y lingüísticas, como cabe esperar. Pero como se observa en la parte inferior, cuando se parcializa la varianza atribuible al nivel socio-económico, solo se obtienen correlaciones significativas entre decodificación y vocabulario ($-r_{sp} = 0,214$; $p = 0.04$) y (de forma esperable, ya que obedecerían a aspectos del

mismo constructo) entre inferencias elaborativas e inferencias puente (r_{sp} 0,55; $p=0,01$). Así pues, la cantidad de necesidades básicas insatisfechas (condiciones de hacinamiento; viviendas de tipo inconveniente, con condiciones sanitarias desfavorables y con escaso acceso a servicios; bajo nivel educativo del jefe del hogar; bajo nivel ocupacional del jefe del hogar) parece ser un mediador relevante de las habilidades implicadas en la comprensión lectora.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se pretendió abordar la *comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán, que viven en contextos de pobreza*. Por ello, se analizaron tanto las habilidades lectoras como las condiciones de vida contextuales, entre las cuales se definieron cuáles constituyen condiciones de pobreza. La elección de la temática respondió a dos cuestiones. Por una parte, a la necesidad de contar con estudios locales que indagaran las habilidades implicadas en la comprensión textual, a una edad en la que se espera que éstas se hayan desarrollado. Por la otra, a la necesidad de conocer el desempeño de los niños menos aventajados socioeconómicamente en dichas habilidades, ya que son los que presentan mayores dificultades en los procesos alfabetizadores. El problema abordado en este trabajo de investigación se centró en las dificultades en comprensión lectora, de niños de 9-10 años de la ciudad de San Miguel de Tucumán, considerando las variables psicolingüísticas implicadas y su relación con las condiciones de vida o socioeconómicas.

Se hipotetizó de manera general,

(1) que las habilidades de la comprensión lectora se hallan relacionadas entre sí,

(2) que las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento general, inciden en la realización de inferencias textuales y,

(3) que las condiciones de vida influyen en las habilidades de la comprensión lectora.

De forma específica se hipotetizó,

(1) que se observarían correlaciones positivas y significativas entre las habilidades que componen la comprensión lectora,

(2) que se observará una contribución significativa de las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento general verbal, en la realización de inferencias textuales y,

(3) que los niños con nivel socio-económico muy bajo, respecto de niños con nivel socio-económico medio o alto, tendrían menor rendimiento en las tareas que evalúan las habilidades de decodificación, de vocabulario e inferenciales.

Considerando la problemática abordada en este estudio, en primer lugar, se retoman las definiciones conceptuales centrales sobre la comprensión lectora y las desventajas en las condiciones de vida y, en segundo lugar, se comentan los resultados.

I. Principales definiciones conceptuales

En este estudio se definió a la comprensión lectora como un complejo proceso que involucraba a tres habilidades interrelacionadas: la decodificación, el conocimiento léxico-semántico o vocabulario y la comprensión general (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008; Nation, 2005; Perfetti, 2010; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001). Además, se estableció que estas habilidades comprenden, a su vez, subhabilidades (Nation, 2005; Perfetti, 2010).

Así, se propuso a la *decodificación* como la habilidad para relacionar los grafemas con los fonemas (Nation, 2005; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010; Perfetti, 2010). Esta habilidad se basa en la asociación de los sonidos

conocidos ya almacenados en la memoria a largo plazo como representaciones abstractas (fonemas), con las grafías aún no conocidas. En el marco de esta habilidad, se abordó como sub-habilidad al procesamiento fonológico, que consiste en la capacidad para operar explícitamente con segmentos o unidades lingüísticas. Este tipo de procesamiento implica lo que se ha denominado conciencia fonológica, que consiste en el reconocimiento de que la corriente discursiva puede segmentarse en un juego de unidades sin sentido llamadas fonemas (Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

Sobre el conocimiento *léxico semántico o vocabulario*, se lo planteó como el conocimiento de palabras propias de un idioma, es decir, la representación en la memoria semántica de los significados de las palabras (Cain & Oakhill, 2003; Nation, 2005). Se señalaron como sub-habilidades a la identificación visual de palabras y a las habilidades semánticas. La primera, referida al procesamiento visual de las formas de las letras que conducen a la activación de las unidades gráficas de las palabras (Perfetti, 2010b; Perfetti, van Dyke & Hart, 2001). La segunda, acerca del conocimiento acerca del significado de las palabras (Nation, 2005; Perfetti, 2010)

En relación a los *procesos de integración textual o de comprensión general*, se los definió como procesos de alto nivel en el discurso, entre los que, en este trabajo sólo se abordó la realización de inferencias (Cain & Oakhill, 2003; Cain y et als., 2001; Nation, 2005; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005). Las *inferencias* son los procesos cognitivos que activan los lectores para lograr construir la coherencia textual, llenando las lagunas informacionales que poseen los textos, identificando las relaciones entre las partes del texto y, relacionando el texto con sus conocimientos previos del lenguaje y del mundo

(Kintsch, 1988; León, 2003; Molinari, 2008).

Asimismo, se indicó que las habilidades lectoras se asientan en el armónico desarrollo de las habilidades cognitivas. Desde esta perspectiva, se propuso que las condiciones de pobreza incidían negativamente en el desarrollo cognitivo, especialmente en el caso de los niños. Comparativamente, diversos estudios mostraron que, a diferencia de los niños más aventajados socio-económicamente, los niños que viven en condiciones de pobreza presentan además dificultades en la comprensión lectora (Bradley & Corwyn, 1999; Bradley & Corwyn, 2010; Brooks Gunn & Duncan, 1997; Canet Juric, Richard's, Urquijo y Burin, 2009; Contini y cols., 2007; Coronel, Contini y Lacunza, 2006; Dalurzo y González, 2010; Diuk y Ferroni, 2009; Mercy & Steelman, 1982; Parcel & Menaghan, 1994; Urquijo, 2009).

Al considerar la incidencia de la pobreza en la cognición infantil, en primer lugar, se definió a la pobreza como una problemática social cuyo análisis requiere la consideración de múltiples aspectos, entre ellos, algunos de los cuales permiten también operacionalizarla. Entre estos aspectos y, siguiendo a Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo (2004) se tuvieron en cuenta los criterios considerados por el INDEC: la calidad edilicia del hogar o características habitacionales, el hacinamiento, el acceso a agua potable, los niños de edad escolar que no asisten a la escuela; el nivel laboral y educativo del padre. A éstos, se les sumó el nivel laboral y educativo de la madre y, la consideración de la posesión de ciertos bienes materiales. En segundo lugar, la incidencia de las condiciones de vida en la cognición infantil, mostró que ciertos factores influían de forma más directa en las mencionadas habilidades, entre ellos: el nivel educativo y laboral de los padres y las características de la

vivienda y del ambiente hogareño (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Dada la complejidad de la problemática tratada en este estudio, se optó por una perspectiva contextual que tuviera en cuenta cómo el entretendido de factores biológicos, psicológicos y culturales es el que pone en marcha y sostiene los procesos de desarrollo de los individuos (Aber, Bennett, Conley, & Li, 1997; Bradley, Corwyn, Pipes McAdoo & García Coll, 2001; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Cole, 1999; Rodrigo, 1994)

Tal como lo mostraran estudios internacionales, en conjunto, estos factores (el nivel educativo y laboral de los padres y las características de la vivienda y del ambiente hogareño) se han relacionado con la posibilidad de acceder a bienes materiales y culturales cognitivamente enriquecedores, con el desarrollo de las habilidades verbales, con la capacidad de organizar tiempos, recursos y resolver situaciones problemáticas y, con el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para la comprensión de textos (Bradley & Corwyn, 1999; Bradley & Corwyn, 2010; Brooks Gunn & Duncan, 1997; Mercy & Steelman, 1982; Parcel & Menaghan, 1994).

Estudios locales evidenciaron también que el desempeño escolar se ve afectado no por la incidencia de una variable, sino por la combinación de diferentes variables relativas a la educación de los miembros de la familia, la conformación del grupo familiar, las condiciones de la vivienda, la seguridad laboral (Segretin, Lipina y Petteta, 2004). Estos estudios dieron a conocer que la precariedad en las condiciones materiales de vida se asociaba con dificultades en el desarrollo cognitivo, centradas principalmente en habilidades que implican la manipulación de información lingüística (Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2007; Coronel, Contini y Lacunza, 2006).

II. Discusión de los resultados

Como se enunciara anteriormente, en tanto las condiciones de vida afectan las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión lectora infantil, se evaluaron ambas variables. En este sentido, a continuación se comentan los resultados hallados en el presente estudio.

▪ *Las habilidades lectoras en niños tucumanos de 9 y 10 años*

Uno de los propósitos de este trabajo, como ya se indicó, fue *estudiar las relaciones entre las habilidades implicadas en la comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, comprensión verbal, inferencias textuales)* (Hipótesis 1).

Se observaron correlaciones de tamaño moderado a alto, y significativas, entre las habilidades que componen la comprensión lectora. En línea con la propuesta de Perfetti (1975; 2010) en su triángulo de las habilidades lectoras, las habilidades decodificadoras correlacionaron significativamente con el vocabulario y con la comprensión verbal; el vocabulario correlacionó significativamente con las inferencias y con la comprensión verbal; la comprensión verbal correlacionó con el vocabulario y las inferencias y, las inferencias correlacionaron de manera significativa entre sí (inferencias puente y elaborativas) con el vocabulario. Sin embargo, decodificación e inferencias puente y elaborativas evidenciaron correlaciones significativas entre sí, lo cual podría alejarse de lo señalado por Perfetti (1975; 2010) ya que para este autor la relación entre decodificación y habilidades inferenciales se encuentra mediada por el vocabulario y la comprensión verbal. Las relaciones entre las variables podrían abordarse con un análisis estructural que examine más detalladamente esta cuestión. En este estudio,

decodificación, vocabulario, CI verbal e inferencias son factores altamente correlacionados.

Para estudiar la contribución de las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento previo lingüístico en la realización de inferencias textuales (Hipótesis 2) se tuvieron en cuenta diversos aspectos. En primer lugar, y en función de la regresión lineal, se observó que las habilidades lectoras básicas lograban explicar la realización de inferencias y que la decodificación se presentaba como la habilidad que permitía predecir la posibilidad de que los niños realicen inferencias. En el caso de los tipos inferenciales, la consecución de las habilidades lectoras básicas se presentó también como un factor que permitía explicar la activación de los procesos inferenciales, y la decodificación se presentó también como la habilidad que permitía predecir la realización de inferencias puente y elaborativas en medidas similares. Esto se sitúa en la línea de la hipótesis según la cual se observaría una contribución significativa de las habilidades de decodificación, conocimiento léxico y conocimiento general verbal, en la realización de inferencias textuales.

Sin embargo, la regresión de las variables de lectura sobre las inferencias, mostró que la decodificación parece incidir de forma directa en la posibilidad de realizar inferencias; que el CI verbal también parece facilitar la realización de inferencias, pero en menor medida que la decodificación y; que el vocabulario no se presenta como un factor fundamental que garantice la posibilidad de inferir. Esto parece apartarse de lo señalado por Perfetti (2010), quien supuso que la decodificación y el vocabulario, son habilidades interdependientes; que las habilidades de vocabulario se verán afectadas por

las habilidades en comprensión resultando ambas interdependientes y; que las habilidades en decodificación pueden predecirse a partir del conocimiento sobre el vocabulario.

Otro análisis concierne a los resultados descriptivos de la muestra, en comparación con otros estudios nacionales. En relación a la muestra general, en cuanto a la decodificación, los resultados evidenciaron, por una parte, que el rendimiento fue ligeramente superior al descrito por Andrés, Canet Juric e Introzzi (2009) y Urquijo, Canet, Andrés y Ané (2006). Además, el rendimiento en la lectura de palabras y la lectura de pseudo-palabras, fueron significativamente inferior al señalado en los estudios antes referidos. Acerca del vocabulario y el CI verbal, el rendimiento fue similar al hallado en estudios provinciales (Contini de González, Figueroa, Cohen Imach y Coronel de Pace, 2000). En cuanto a las inferencias, el desempeño fue análogo al señalado por Canet Juric, Burin, Andrés y Ané (2007).

En general, de esto se desprende que el rendimiento de la muestra general en las habilidades lectoras evaluadas según los materiales de prueba utilizados, se asemeja al de poblaciones infantiles de las mismas edades estudiadas en nuestra provincia y en otras provincias del país. Las diferencias observadas en el rendimiento en las pruebas que evaluaban la decodificación podría deberse al hecho de que en la muestra general se incluyeron niños con NBI y NBS, siendo que, los segundos tuvieron un mejor rendimiento que los primeros en cuanto a las habilidades lectoras, tal como se verá más adelante. Sin embargo, para profundizar el estudio de las habilidades lectoras en niños tucumanos deben considerarse también los hallazgos correspondientes a los otros objetivos de este estudio.

El estudio de la relación entre habilidades de comprensión lectora (decodificación, conocimiento léxico, conocimiento general o semántico, inferencias textuales) y las condiciones de vida o nivel socio-económico (Hipótesis 3), puso en evidencia diversas cuestiones que se organizaron para su presentación y discusión en dos partes: la que se refiere a las condiciones de vida y la que atañe a la relación entre dichas condiciones de vida (o variable socio-económica) y las habilidades lectoras (variable psicolingüística), de la población de estudio.

- *Las condiciones de vida en niños tucumanos de 9 y 10 años*

En el marco de la variable socio-económica (NBI-NBS) se describieron la composición del grupo familiar, el nivel educativo y laboral de los padres, las características de la vivienda y la posesión de bienes materiales. Los hallazgos del presente estudio en relación a estos aspectos, se sitúan en la misma línea que los de estudios nacionales (Asociación Argentina de Marketing, 2010; INDEC, 2001d; Vinocur, 1999) e internacionales (Bradley & Corwyn, 2002; McLoyd, 1998; Mercy & Steelman, 1982; Parcel & Menaghan, 1994; Scarr & Weinberg, 1978)

En torno a la composición de los grupos familiares, las mismas resultaron similares a las descritas por el INDEC (2001d) y por Vinocur (1999): el porcentaje de hogares con NBS en los que vivían madre, padre y hermanos; y en los que vivían madre, pareja de la madre y hermanos era superior al de los niños con NBI. Sin embargo, en el caso de familias ampliadas o extendidas las proporciones variaban siendo que, era mayor el porcentaje de hogares con NBI en los que vivían madre, padre/pareja de la madre, hermanos, abuelos y tíos. Además, en los hogares con NBS la cantidad de hermanos era

significativamente inferior a la de los hogares con NBI.

La cantidad de personas que vivían en cada hogar aumentaba en relación a la precariedad en las condiciones de vida: era mayor la cantidad de personas que habitaban en los hogares con NBI que en los hogares con NBS. En línea con lo propuesto por Vinocur (1999), los grupos familiares de personas con NBI tendían a ser más numerosos y su configuración de tipo extendido, lo cual podría responder al hecho de que los escasos recursos lleven a las jóvenes familias a seguir viviendo con las de origen. Además, en el caso de los hogares con NBI y acorde a los criterios del INDEC y a lo propuesto por Bradley & Corwyn (2002), McLoyd (1998) y Vinocur (1999), se constató que algunas de ellas vivían en condiciones de hacinamiento.

En referencia al nivel educativo de los padres y en concordancia con lo indicado por diversos estudios (Bradley & Corwyn, 2002; Mercy & Steelman, 1982; Scarr & Weinberg, 1978; Vinocur, 1999), los jefes de hogar con NBI poseían un nivel de escolarización inferior al de los que tenían NBS, ya que la mayor parte de los primeros habían logrado completar los estudios primarios y, la mayor parte de los segundos, los estudios secundarios y universitarios. En el caso de las madres, la precariedad en las condiciones de vida también pareció incidir negativamente en cuanto al nivel educativo alcanzado, ya que el mayor porcentaje de madres con NBI no llegaron a completar la escolaridad primaria y ninguna accedió a estudios secundarios, mientras que el mayor porcentaje de madres con NBS completaron los estudios secundarios y terciarios.

En este sentido, si bien en el presente estudio no se abordaron de forma específica las implicancias del nivel educativo parental en los logros escolares de los niños, podría pensarse que el bajo nivel educativo alcanzado por los

padres con NBI incidiría negativamente en sus posibilidades de ayudar a los niños con las tareas escolares, especialmente en las referidas a la comprensión lectora. Esto se podría atribuir a que el nivel de educación alcanzado determinaría el “capital simbólico” de las personas y las alternativas y potencialidades de las que los niños pueden beneficiarse durante su crecimiento (Parcel & Menaghan, 1994; Vinocur, 1999). Tal y como se mostrará más adelante, las condiciones de precariedad económica o NBI, entre las que se encuentran el bajo nivel instructivo parental, se relacionan con las habilidades lectoras de los niños.

Sobre la ocupación de los padres, en este estudio se observó también que las condiciones de vida se relacionaban con el nivel ocupacional alcanzado. En consonancia con los hallazgos de investigaciones internacionales y nacionales (Bradley & Corwyn, 2002; INDEC, 2006a, 2006b; Vinocur, 1999), mientras que los jefes de hogares con NBI en su mayoría tenían un bajo nivel ocupacional o cobraban planes sociales, los jefes de hogar con NBS tendían a tener un nivel ocupacional medio o alto. En el caso de las madres, mientras que las que tenían NBI poseían un nivel ocupacional predominantemente bajo o cobraban planes sociales, las que tenían NBS tenían un nivel era medio de ocupación o se dedicaban a las tareas del hogar. Al igual que lo señalado en relación al nivel educativo de los padres, si bien en este estudio no se abordó la incidencia directa de la ocupación parental en los logros escolares infantiles, como se verá, existe una relación entre bajo nivel laboral de los padres con NBI y los logros lectores de los niños. Entonces, siguiendo a Bradley & Corwyn (2002) cabría cuestionar si estos padres incorporan en sus estilos de crianza lo que experimentan en el trabajo, sea que

se trate de presiones laborales que inciden en el vínculo con los niños o de estrategias de resolución de problemáticas.

En relación a las características de la vivienda, las de los grupos familiares con NBI, tenían una cantidad de habitaciones significativamente menor a las de los grupos familiares con NBS. Además, las características de los pisos, paredes, techos, condiciones sanitarias y acceso a servicios públicos, eran precarias en relación a las de las viviendas de las familias con NBS. Estos hallazgos resultan acordes con los planteados por las bases nacionales de información (INDEC, 2001g, h, i, j). Las viviendas de las familias con NBI pueden describirse como precarias e insalubres. Aunque no se hayan indagado en este estudio los riesgos que estas condiciones habitacionales implican para la salud y el desarrollo infantil, como se mostrará luego, la precariedad en la condiciones habitacionales, en tanto aspecto integrante de las NBI, se vincula con las habilidades lectoras (Bradley & Corwyn, 2002; INDEC, 2010; McLoyd, 1998).

Acerca de la posesión de bienes materiales y, en concordancia con lo señalado por la Asociación Argentina de Marketing (2010), las familias con NBS tenían un mayor poder adquisitivo que las familias con NBI, accediendo las primeras a un mayor número y calidad de bienes materiales, que implicaban mejoras en la calidad de vida y acceso a información. Sin embargo, cabe señalar que en el caso de los grupos familiares con NBI, la mitad tenía heladera y cocina con gas envasado, la mayoría tenían televisión, teléfono celular y algunos, minicomponente. El acceso a estos bienes materiales podría deberse a la incidencia de pautas culturales de consumo que ponderarían socialmente la posesión de éstos (Bauman, 2008; García Canclini, 1995), lo

cual contrasta con la precariedad de las viviendas.

▪ *La relación entre las condiciones de vida y las habilidades lectoras*

Teniendo en cuenta las condiciones de vida de los grupos familiares, se apreció que los niños que poseían NBI, comparados con los que tenían NBS, presentaron un desempeño más bajo en las diferentes habilidades lectoras. Los grupos NBI-NBS diferían significativamente en su rendimiento en las habilidades lectoras. Las diferencias en el rendimiento en decodificación, vocabulario, comprensión e inferencias, fueron a favor del grupo de niños con NBS.

En lo que respecta a la **decodificación**, las diferencias más palpables se observaron en la lectura de palabras y de no palabras, ya que los niños con NBI cometieron una significativa cantidad de errores en relación a los niños con NBS. Esto resulta consonante con los hallazgos de diversos estudios nacionales (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Borzone de Manrique y Signorini, 1994; Diuk, Signorini y Borzone, 2003; Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011). En cuanto al reconocimiento de letras y al reconocimiento de palabras iguales o diferentes, se observó también que el rendimiento de los niños con NBI fue más bajo que el de los niños con NBS. Asimismo, se vio que la cantidad de errores aumentaba con la dificultad de las tareas, partiendo del reconocimiento de letras hacia la lectura de no palabras; lo cual daría cuenta de que las dificultades iniciales en la decodificación derivarían de la imposibilidad de asociar grafemas y fonemas, tal como lo enunciaran estudios internacionales (Cain y Oakhill, 2003; McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti, 2003; Nation, 2005) y nacionales (Signorini y Borzone de Manrique, 2003). Comparativamente, los niños con NBS manifestaron escasas dificultades en el

reconocimiento de letras y en la lectura de palabras y, algunas dificultades en el reconocimiento de palabras iguales o diferentes y en la lectura de no palabras. Esto daría cuenta de que apelan al uso de la ruta léxica con mayor asiduidad que los niños con NBI (Ferrerres, 2008; Blazely, Coltheart & Casey, 2005).

Además, las medias de errores obtenidas en estas pruebas fueron significativamente superiores a las señaladas en estudios nacionales que utilizaron las mismas pruebas en niños de 8 y 9 años de edad (Andrés, Canet Juric e Introzzi, 2009; Urquijo, Canet, Andrés y Ané, 2006). El rendimiento en el reconocimiento de letras de los niños con NBI mostró que tienen dificultades respecto del conocimiento de letras y su pronunciación, un paso fundamental para poder leer correctamente. También, el rendimiento en el reconocimiento de palabras iguales o diferentes evidenció que los niños con NBI tendrían dificultades para segmentar e identificar las letras de cada palabra. Esto daría cuenta de un ineficaz procesamiento de la información fonológica. Por otra parte, al igual que los comprendedores menos hábiles estudiados por Perfetti & Hogaboam (1975), los niños con NBI mostraron menos habilidades en la lectura de palabras frecuentes y pseudo-palabras, que los niños con NBS.

Entonces, las puntuaciones obtenidas en las tareas de reconocimiento de letras, reconocimiento de palabras iguales o diferentes, lectura de pseudo-palabras y lectura de palabras, permiten inferir que los niños con NBI tendrían dificultades para establecer y mantener una representación fonológica de los componentes de las palabras, tal como lo indicaran estudios internacionales (Cain, Oakhill & Bryant, 2000; Liberman, Shankweiler & Liberman, 1989; Serrano, Defior y Jiménez, 2005; Shankweiler & cols., 1999) y nacionales

(Borzzone de Manrique y Signorini, 1994; Borzzone de Manrique y Signorini, 2000; Fumagalli, Wilson y Jaichenco, 2010; Maldez, 2010). En estudios sucesivos sería necesario evaluar la memoria de trabajo, porque ésta se relaciona con el desempeño en tareas que implican a la conciencia fonológica, tal como lo indican Oakhill & Kyle (1999, citado en Oakhill, Cain y Bryant, 2003).

En conjunto, el rendimiento en las tareas antes citadas evidenció que los niños con NBI decodifican con mayor dificultad que los niños con NBS, lo cual se sitúa en la misma línea que los hallazgos de McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti (2003); Perfetti & Hogaboam (1975), en relación a la lenta y dificultosa decodificación que realizan los pobres lectores o comprendedores.

Acerca del **vocabulario o conocimiento léxico**, se observa un mejor rendimiento en el grupo con NBS que en el grupo con NBI. Igualmente en cuanto a la **comprensión (CI verbal) o conocimiento previo semántico-conceptual**, los niños con NBS presentaron un mejor desempeño que los niños con NBI. En ambas pruebas el desempeño de los niños se ajustó a la norma generada por Contini y cols. (2000), para niños de la misma edad y condiciones de vida análogas. El rendimiento en vocabulario mostró que la calidad del lenguaje y el caudal de palabras aprendido por los niños con NBI es más pobre que el de los niños con NBS. En este sentido, las mencionadas dificultades, en parte, podrían derivar de limitaciones en el ambiente social familiar y podrían complicar la realización de tareas escolares basadas en el lenguaje. El rendimiento en comprensión evidenció que los niños con NBI apelarían a experiencias previas y normas sociales para resolver problemas prácticos, en menor medida que los niños con NBS.

Como ya se mencionó, el vocabulario se asienta en dos habilidades: la identificación visual de palabras y las habilidades semánticas. Sobre la identificación de palabras, el rendimiento de los niños en las pruebas de lectura de palabras, lectura de no palabras y vocabulario, permite apreciar que los niños con NBI presentan dificultades en la identificación de las palabras y que las mismas se vincularían a una ineficiente asociación entre el input gráfico y la activación de unidades fonológicas, tal como lo señalan Perfetti, (2010) y Perfetti, Van Dyke & Hart (2001). Asimismo, muestran que las habilidades fonológicas no son las únicas involucradas, sino que, la comprensión del discurso también incide, acorde a lo hallado por Nation y Snowling (2004). Además, por una parte, el rendimiento de los niños con NBI en la prueba de lectura de no palabras del PROLEC, se asemejó al hallado por Ferreres, Abusamra, Casajús y China (2011) y por Urquijo (2009) en poblaciones similares, dando cuenta de las dificultades de estos niños en los procesos gramaticales y semánticos. Por otra parte, y a diferencia de lo encontrado por Ferreres, Abusamra y Squillace (2010) y por Urquijo (2009), los niños con NBI de este estudio tuvieron un rendimiento más bajo que los niños con NBS en la lectura de palabras frecuentes, evidenciando así diferencias en cuanto a los procesos de acceso léxico.

En relación a las habilidades semánticas, el rendimiento de los niños en las pruebas de vocabulario y comprensión, mostró que los niños con NBS acceden al significado de las palabras con mayor facilidad que los niños con NBI. En el caso de los niños con NBI, el procesamiento semántico que realizan sería análogo al de los pobres comprendedores, tal como lo indican Nation (2005) y Perfetti (2010). En línea con lo propuesto por Oakhill, Cain & Bryant

(2003), tanto los niños con NBI como con NBS, son capaces de identificar visual y semánticamente palabras individuales tal como lo muestra el rendimiento en las tareas de vocabulario y lectura de palabras. Además, el resultado del subtest de comprensión del WISC III indicó también que ambos grupos pueden comprender unidades discursivas orales. Pero esto no significa necesariamente que sean capaces de construir una representación semántica coherente cuando leen, tal y como lo señalan Oakhill, Cain & Bryant (2003).

Así, en consonancia con lo indicado por estudios internacionales (Cain, Oakhill & Bryant, 2000; Oakhill, Cain & Bryant, 2003), y nacionales (Dalurzo y González, 2010; Ferreres, Abusamra y Squillace, 2010; Urquijo (2009), tanto los niños con NBI como los niños con NBS, pueden identificar visualmente palabras y recuperar su significado, pero los niños con NBI muestran un rendimiento más bajo que los niños con NBS en estas tareas. Además, y tal como se indicara en relación a la decodificación, estudios sucesivos deberían incluir la evaluación de la memoria de trabajo, ya que la comprensión lectora depende, en parte, de la amplitud de la misma para recuperar eficaz y espontáneamente el significado de las palabras (Nation, 2009; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill & Yuill, 2000). En relación al rendimiento en vocabulario y, siguiendo a Dalurzo y González (2010), estudios posteriores podrían abarcar el aspecto socio-lingüístico a fin de considerar las características socioculturales de los hablantes, las modalidades del almacenamiento en el léxico mental y la calidad del léxico.

En relación a las **inferencias**, los niños con NBS se desempeñaron notablemente mejor que los niños con NBI y, al discriminar los tipos inferenciales, se observó que ambos grupos presentaron mejor desempeño en

las inferencias puente que en las elaborativas. Además, comparativamente, los niños con NBS tenían no sólo mayor capacidad que los niños con NBI para resolver inferencias puente sino que, además, resolvían con mayor pericia las inferencias elaborativas.

En concordancia con lo propuesto por Oakhill (1984, citado en Nation, 2005), Cain & Oakhill (1999) y Cain, Oakhill, Barnes & Bryant (2001), los niños con NBI se presentaron como lectores menos hábiles que los niños con NBS. Estos lectores menos hábiles muestran dificultades para realizar las inferencias necesarias para construir una representación integrada y coherente del texto, para integrar la información que provee el texto de manera explícita y establecer la cohesión entre oraciones y, para utilizar sus conocimientos previos integrándolos con información textual para llenar las lagunas informacionales de los textos.

Cabe señalar también que los hallazgos de este estudio sobre las dificultades de los niños con NBI para realizar inferencias se sitúan en la misma línea que los de Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009), en población de edades análogas de malos comprendedores. Además, estos hallazgos resultan consonantes, por una parte, con los de Borzone (2005), Borzone y Silva (2007), Ferreres, Abusamra y Squillace (2010), Viramonte de Ávalos y Carullo (2010), lo cual haría necesario indagar en estudios sucesivos la enseñanza de las habilidades inferenciales en toda la escolaridad primaria y; por la otra, con los de las evaluaciones nacionales y provinciales de calidad educativa (DINIECE, 2007; Serrano y Canigia, 2009).

En este sentido, todo lo antes expuesto otorga elementos a favor de la hipótesis que sostiene que *los niños con NBI tendrían menor rendimiento en*

tareas que evalúan las habilidades de decodificación, de vocabulario y de inferencias, respecto de los niños con NBS.

Hasta aquí, vocabulario, decodificación, CI verbal e inferencias se mostraron como factores altamente correlacionados. Además, al estimar la incidencia de la variable socio-económica en las habilidades lectoras, el rendimiento de los niños con NBS era superior al de los niños con NBI en todas las habilidades lectoras evaluadas. Entonces se observó correlaciones significativas entre las necesidades básicas y habilidades lectoras. En función de esto, se analizó el interjuego entre la variable socio-económica y las habilidades lectoras mediante correlaciones semi-parciales. Al parcializar el nivel socio-económico, sólo quedan correlaciones significativas entre decodificación y vocabulario; y entre inferencias elaborativas e inferencias puente. La cantidad de necesidades básicas insatisfechas se presentaría como un aspecto significativo que determinaría las habilidades lectoras. La relación entre vocabulario, CI verbal e inferencias, parece asociarse de forma crucial con el nivel socio-económico, ya que cuando se parcializa la influencia de éste, las correlaciones dejan de ser significativas. Es decir, una parte importante de la varianza común entre ellas está asociada a condiciones de vida. En cambio, la decodificación sigue asociada significativamente al vocabulario, por lo cual ambas comparten una fuente de varianza independiente del nivel socio-económico, lo que no excluye a éste como factor, sino que muestra que hay otro factor de adquisición de habilidades lectoras (decodificación y vocabulario) que es independiente de las condiciones de vida.

Como se ve en el presente estudio, la inclusión de la variable socio-

económica (NBI-NBS) mostró correlaciones significativas con las habilidades lectoras básicas (decodificación, vocabulario, CI verbal), por lo que, los niños que viven en situación de precariedad presentan dificultades en dichas habilidades, tal como lo sugirieron estudios nacionales en poblaciones análogas a las del presente estudio (Dalurzo y González, 2010; Diuk y Ferroni, 2009; Fonseca, Echeverría, Gottheil, Aldrey, Lagomarsino, Pujals y Defior Citoler, 2009; Urquijo, 2009). También, la pobreza en las condiciones de vida de los niños parece incidir negativamente en la concreción de los procesos lectores superiores o inferenciales, en línea con lo propuesto por Canet Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009), Urquijo, Canet, Andrés y Ané (2006).

De este modo, este estudio aporta evidencias empíricas a favor de la hipótesis general que sostenía que *las situaciones de pobreza extrema incidirían de manera negativa en las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión de textos.*

III. Consideraciones finales

Los resultados de este trabajo mostraron que las condiciones de pobreza infantil extrema inciden negativamente en el desarrollo de las habilidades lectoras, especialmente aquellas vinculadas con la construcción de la coherencia textual. Si bien un adecuado desarrollo de las habilidades lectoras básicas (decodificación, vocabulario y CI verbal) facilitaría en parte la comprensión global del sentido de un texto y las primeras dos variables serían en parte relativamente independientes, la incidencia de la pobreza en las habilidades lectoras superiores (inferencias) determina en gran medida las posibilidades de los niños menos aventajados de comprender lo que leen.

Entonces, tener en cuenta de qué modo las habilidades lectoras se ven afectadas, permitiría desarrollar programas de intervención a fin de mejorar el rendimiento de aquellos niños menos aventajados económicamente. Sin embargo, cabe señalar que las conclusiones y los alcances de esta investigación deben interpretarse teniendo en cuenta que sólo estudiaron a niños de 9 años.

Asimismo, investigaciones subsecuentes podrían:

- En concordancia con los planteos de Bradley & Corwyn (2002), Brooks Gunn & Duncan (1997) y Guo & Mullan Harris (2000), considerar a los ingresos familiares como variable implicada en las condiciones de vida, describir las condiciones de salud y nutrición de los grupos familiares, analizar las variables inherentes al contexto alfabetizador hogareño y escolar, indagar las características de las actividades laborales desarrolladas por los padres o cuidadores, conocer las características del contexto barrial.
- Profundizar la relación de la variable socio-económica con las habilidades superiores de la comprensión lectora en dos sentidos: por una parte, incluyendo las variables mencionadas en el punto anterior a las ya trabajadas (condiciones laborales y educacionales del jefe del hogar, condiciones sanitarias y características físicas de la vivienda, acceso a bienes materiales y servicios) y; por el otro, incluyendo los procesos de inhibición en la integración textual (en este estudio sólo se abordaron los procesos inferenciales). Asimismo, indagar la incidencia de variables afectivas como el autoconcepto, los comportamientos infantiles, las características de la crianza, las relaciones familiares.
- Acorde a lo propuesto por Cain & Oakhill (2003), Nation (2005) y Perfetti,

Van Dyke & Hart (2001), evaluar los procesos metacognitivos o de orden superior o de monitoreo que los sujetos pueden implementar espontánea y voluntariamente mientras escuchan o leen, a fin de estimar si comprenden correctamente el discurso. Asimismo, siguiendo a Cain & Oakhill (1996) evaluar la sensibilidad a la estructura de la historia.

- En concordancia con la propuesta de diversos estudios (Nation, Adams, Bowyer-Crane & Snowling, 1999; Marshall & Nation, 2003; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill & Yuill, 2000; Yuill, Oakhill & Parkin, 1989), indagar la relación entre la comprensión textual y la memoria de trabajo.
- Evaluar las habilidades lectoras de forma longitudinal en todos los cursos de la escolaridad primaria a fin de contar con información que permita comparar las habilidades lectoras desarrolladas por los niños en su proceso de alfabetización básica.
- Indagar en estudios sucesivos las habilidades cognitivas generales de los niños que viven en condiciones de pobreza y su relación con la comprensión textual.
- Teniendo en cuenta de qué modo las carencias socio-económicas afectan el desarrollo de las habilidades lectoras, diseñar estrategias de intervención a fin de mejorar el rendimiento infantil en la lecto-comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, J. L., Bennett, N. G., Conley, D. C. & Li, J. (1997). The effects of poverty on child health and development. *Annual review of public health*, 18, 463-483. Consultado el 7 de octubre de 2011 en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=11&sid=3ee3eb75-e58f-424c-8ce9-147c051f0e56%40sessionmgr12>
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, 3, 352-361.
- Abusamra, V., Ferreres, A. y Raiter, A. (2010). Las habilidades de comprensión. Un enfoque cognitivo. En V. Abusamra, A. Ferreres, A. Raiter, R. De Beni y C. Cornoldi (Eds.) *Test Leer para Comprender. TLC. Evaluación de la comprensión de textos* (pp. 25-45). Bs. As.: Paidós.
- Adam, J.M. (1991). *Les textes: types et prototypes*. París : Nathan.
- Aldonate, G. y Ojeda, S. (1997). Diseño Curricular Jurisdiccional para EGB 1 y 2. Área Lengua. En Ministerio de Educación de Tucumán (Ed.), *Diseño Curricular para la Educación General Básica. Jurisdicción Tucumán* (pp.27-164). Tucumán: Ministerio de Educación de Tucumán.
- Andrés, M. L., Canet Juric, L. e Introzzi, I. (2009). Adaptación de una prueba para evaluar lectura: el problema de las inferencias. *Revista científica electrónica de psicología*, 5, 143-158.
- Asociación Argentina de Marketing (2010). Índice de Nivel Socio Económico. Bs. As.: Asociación Argentina de Marketing.

- Baddeley, A. (1999). La función de la memoria en la cognición: memoria de trabajo. En A. Baddeley (Ed.) *Memoria Humana. Teoría y Práctica* (pp. 101-121). Madrid: McGrawHill
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. En G. Bower (Ed.) *Recent advances in learning and motivation, 8* (pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Bs. As.: Aique.
- Bauman, Z. (2008). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belinchón, M., Igoa, J. M. y Riviére, A. (1992). La comprensión del discurso. En M. Belinchón, J. Igoa y A. Riviére (Eds.), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Blazley, A., Coltheart, M. & Casey, B. (2005). Semantic impairment with and without surface dyslexia: implications for models of reading. *Cognitive neuropsychology, 22*, 695-717.
- Bolsi, A. y Madariaga, H. (2006) *Caracterización de los niveles de pobreza en el Norte Grande Argentino*. Bs. As.: Mineo.
- Borzzone, A. M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria, 22* (2), 155-182. Obtenido el día 3 de febrero de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18022203>
- Borzzone, A. M. y Silva, M. L. (2007). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la causalidad implícita de los verbos. *Límite, 2* , 81-100.
- Borzzone de Manrique, A. M. y Rosemberg, C. R. (1994). *Leer y escribir entre dos culturas*. Bs. As.: Aique.

- Borzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and Reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 429-439.
- Borzone de Manrique, A.M. y Signorini, A. (2000). Lectura y prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo. *Interdisciplinaria*, 17, 95-117. Obtenido el día 20 de diciembre de 2011, desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/180/18011322002.pdf>
- Booth, J.R., MacWhinney, B. & Perfetti, C.A. (1999). Quick, Automatic, and General Activation of Orthographic and Phonological Representations in Young Readers, *Developmental Psychology*, 35 (1), 3-19.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (1999). Determinants on paternal and maternal investment in children. *Infant Mental Health Journal*, 20, 238-256.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and child development. *Universite de Montreal, Annual review of psychology*, 53, 371-399. Obtenido el día 25 de julio de 2011, desde <http://www.annualreviews.org>
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Pipe Mc Adoo, H. & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States. Part I: variations by age, ethnicity and poverty status. *Child Development*, 72, 1844-1867. Consultado el 7 de octubre de 2011 desde <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=11&sid=3e3eb75-e58f-424c-8ce9-147c051f0e56%40sessionmgr12>
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future of children*, 7, 55-71. Consultado el 10 de octubre de 2011 desde https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/07_02_03.pdf

- Bruner, J. S. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1, 1-16.
- Cain, K. & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationships between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14 (2), 187-201.
- Cain, K. & Oakhill, J. (1999). Inference Making Ability and Its Relation to Comprehension Failure in Young Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11 (5), 489-503.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2003). Reading comprehension difficulties. En T. Nunes y P. Bryant (Eds.) *Handbook of children's literacy* (pp. 313-338). Netherlands: Dordrecht.
- Cain, K., Oakhill, J.V., Barnes, M. A. & Bryant, P.E.(2001). Comprehension skill, inference making ability, and their relation to knowledge. *Memory and cognition*, 29, 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2000). Investigating the Causes of Reading Comprehension Failure: The Comprehension-Age Match. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12 (1), 31-40. Extraído el 10 de diciembre de 2010 de <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/KateCain.html>.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. (2003). Children's reading comprehension ability: current prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42. Extraído el 12 de noviembre de 2010 de <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/uploads/KateCain20050929T105101.pdf>
- Canet Juric, L. (2009). Análisis de una tarea de inferencias y una tarea de

- monitoreo: reporte de resultados de prueba. *Anuario de Proyectos e Informes de Investigación de Becarios*, 6, 195-203.
- Canet Juric, L. (2010). *Habilidades lingüísticas, realización de inferencias, monitoreo, memoria de trabajo e inhibición como predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Nacional de San Luis.
- Canet Juric, L., Andres, M.L., Urquijo, S. y Ane, A.M. (2007). Métodos de enseñanza de la lectoescritura y desempeño académico. En Universidad Nacional de Catamarca (Eds.), *Lectura y Escritura. Caminos para la construcción del mundo* (pp. 684-693). Catamarca: Editorial Científica Universitaria.
- Canet Juric, L. y Burin, D. (2006). *Adaptación de las Tareas de Inferencias de Cain y Oakhill*.
- Canet Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2, 99-111.
- Cayssials, A. (1997). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Chen, E., Matthews, K. A. & Boyce, W. T. (2002). Socioeconomic differences in children's health: how and why do these relationships change with age? *Psychological Bulletin*, 128, 295-329.
- Cohen Imach, S., Contini, E. N., Coronel, P. y Caballero, V. (2007). Habilidades cognitivas en niños de contextos de pobreza. *Psicodebate*, 8, 17-36.
- Cole, M. (1999). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.

- Contini, N., Coronel, P., Cohen Imach, S., Caballero, V., Lacunza, B., Levin, M. y Mejail, S. (2010). *Encuesta socio-demográfica* utilizada en el marco del Proyecto de Investigación "Habilidades cognitivas de niños y adolescentes en contextos de pobreza". Material no publicado.
- Contini, E. N., Figueroa, I., Cohen Imach, S. y Coronel, P. (2000). *Habilidades cognitivas en niños y adolescentes. Evaluación psicológica desde una perspectiva socio-cultural*. San Miguel de Tucumán: Magna.
- Coronel, P.; Contini, N. y Lacunza, A. B. (2006). Las habilidades cognitivas en niños privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación. *RIDEP*, 22, 49-74.
- Corwyn, R. F. & Bradley, R. H. (1999). Determinants of paternal and maternal investment in children. *Infant Mental Health Journal*, 20, 238-256. Consultado el 10 de octubre de 2011 desde <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&hid=11&sid=3ee3eb75-e58f-424c-8ce9-147c051f0e56%40sessionmgr12>
- Cubo de Severino, L. (2000a). Introducción. Alumnos que leen pero no comprenden ¿Cómo ayudarlos?. En L. Cubo de Severino, E. Castro de Castillo, O, Duo de Brottier, D. Ejarque, N. Lacon de De Lucia, G. Müller de Russo, C. Prestinoni de Bellora, H. Puatti de Gomez, C. A. Sacerdote, M. E. Salvo de Vargas, D. Tamola de Spiegel y A. M. Vega (Eds.) *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora(9-12)*. Mendoza: UNCu.
- Cubo de Severino, L. (2000b). ¿Cómo comprendemos un texto escrito?. En L. Cubo de Severino, E. Castro de Castillo, O, Duo de Brottier, D. Ejarque, N. Lacon de De Lucia, G. Müller de Russo, C. Prestinoni de Bellora, H. Puatti

de Gomez, C. A. Sacerdote, M. E. Salvo de Vargas, D. Tamola de Spiegel y A. M. Vega (Eds.) *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (13-38). Mendoza: UNCu.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas D. (2010). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada PROLEC-R*. Madrid: TEA.

Dalurzo, M. J. y González, L. A. (2010). Disponibilidad léxica en Córdoba, Argentina. En M. Viramonte de Ávalos (Dir.), *Salud y Aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua. Estudios y propuestas de acciones superadoras. Tomo II* (pp. 279-344). Córdoba: Universidad Blas Pascal, Universidad Nacional de Río Cuarto, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Daneman, M. & Carpeneter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and Reading. *Journal of verbal learning and berval behaviour*, 19, 450-466.

Defior Citoler, S., Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *Test de Lectura y Escritura en Español*. Barcelona: Paidós.

Dirección de Estadísticas e Información de Salud- DEIS- (2008a). *Tasa de mortalidad infantil total por 1.000 nacidos vivos, según provincia de residencia de la madre. Total del país. Años 2004-2008*. Dirección de Estadísticas e Información de Salud. Ministerio de Salud de la Nación. Obtenido el día 30 de agosto de 2011 de <http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Boletin129.pdf>

DEIS (2008b). *Tasa de mortalidad infantil neonatal por 1.000 nacidos vivos, según provincia de residencia de la madre. Total del país. Años 2004-2008*.

Dirección de Estadísticas e Información de Salud. Ministerio de Salud de la Nación. Obtenido el día 30 de agosto de 2011 de <http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Boletin129.pdf>

DEIS (2008c). *Tasa de mortalidad infantil post-neonatal por 1.000 nacidos vivos, según provincia de residencia de la madre. Total del país. Años 2004-2008*. Dirección de Estadísticas e Información de Salud. Ministerio de Salud de la Nación. Obtenido el día 30 de agosto de 2011 de <http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Boletin129.pdf>

DEIS (2008d). *Indicadores seleccionados de natalidad según provincia. Total del país. Años 2006-2008*. Dirección de Estadísticas e Información de Salud. Ministerio de Salud de la Nación. Obtenido el día 30 de agosto de 2011 de <http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Boletin129.pdf>

DEIS (2008e). *Nacidos vivos por edad y nivel de instrucción de las madres, según provincia de residencia de las mismas*. Dirección de Estadísticas e Información de Salud. Ministerio de Salud de la Nación. Obtenido el día 30 de agosto de 2011 de <http://www.deis.gov.ar/publicaciones/archivos/Boletin129.pdf>

Departamento de Estadística y Planeamiento del Ministerio de Educación de Tucumán-DEPMETUC- (2010). *Informe: indicadores educativos de proceso (1998-2010)*. Ministerio de Educación Provincia de Tucumán. Consultado el 10 de octubre de 2011 desde <http://www.educaciontuc.gov.ar/sistema/>

DEPTUC-Dirección de Estadísticas Provinciales- Tucumán. (2006). *Porcentaje de personas bajo la línea de pobreza e indigencia en aglomerados urbanos y regiones estadísticas*. Obtenido el día 22 de abril de 2010, desde <http://www.deptuc.gov.ar>

DINIECE-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa- (2007). *Operativo Nacional de Evaluación 2007*. Extraído el 9 de marzo de 2010 desde http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Estudio%20Nacional%20de%20Evaluacion%20y%20Consideraciones%20conceptuales%20ONE%202007.pdf

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - DINIECE- (2008). *Datos sobre repitencia, sobreedad y abandono interanual en la Argentina- período 1996/2006*. Consultado el 15 de julio de 2011 de la Base de Datos para Usuarios del DINIECE en <http://diniece.me.gov.ar/>

DINIECE (2010). *Anuario Estadístico 2010*. Consultado el 10 de septiembre de 2011 desde http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=1

Diuk, B. y Ferroni, M. (2009). *Dificultades lectoras en niños que crecen en contextos de pobreza: perfiles cognitivos de niños con y sin dificultades*. Resumen Simposio por Invitación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Obtenido el día 6 de agosto de 2010 desde www.unmdp.edu.ar.

Diuk, B., Signorini, A. y Borzone A. M. (2003). Las estrategias de lectura de palabras en niños de 1° a 3° año de Educación General Básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de diferentes sectores sociales. *Psyche*, 12, 29-48.

Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation

and early childhood development. *Child development*, 65, 296-318.

Consultado el 9 de octubre de 2011 desde <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=11&sid=3ee3eb75-e58f-424c-8ce9-147c051f0e56%40sessionmgr12>

Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.

Farah, Betancourt, Shera, Savage, Gianetta, Brodsky, Malmud & Hurt (2008). Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans. *Developmental science*, 11, 793-801. Consultado el 6 de octubre de 2011 en <http://www.psych.upenn.edu/~mfarah/Development-EnviroStimParentalNurt.pdf>

Farías, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2006). *Todos Pueden Aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar*. Bs. As: UNICEF.

Fernández, H. (2008). La memoria humana: su composición y funcionamiento. En H. Fernández (Ed.) *Lecciones de Psicología Cognitiva* (pp. 59- 130) Bs. As.:UAI.

Fernández Liporace, M. (2010). Clasificación de Ocupaciones. Material sin publicar y de uso interno. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Ferreres, A. R. (2008). Alexia fonológica y alexia de superficie en hispanohablantes. *Psico*, 39, 465-476.

Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M. y Sampedro, B. (2009). Pruebas de Screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Revista Neuropsicológica Latinoamericana*, 1, 41-56.

- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A. y China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar eficacia lectora (TECLE). *Revista Neuropsicológica Latinoamericana*, 3, 1-7. Obtenido el día 28 de febrero de 2012 desde http://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/40/42
- Ferreres, A., Abusamra, V. y Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. En Organización de Estados Iberoamericanos (Ed.) *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021* (1-11). Bs. As.: OEI. Obtenido el 29 de febrero de 2012 desde <http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/COMPETENCIASBASICAS/RLE2515bCartoceti.pdf>
- Ferreres, A., Martínez Cuitiño, M., Jacobovich, S., Olmedo, A. y López, C. (2003). Las alexias y los modelos de doble ruta de lectura en hispanohablantes. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 1, 37-52.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente: un ensayo sobre la psicología de las facultades*. Madrid: Morata.
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF Argentina (2004). *Prevalencia de la desnutrición global en niños y niñas. Año 2004*. Consultado el 4 de octubre de 2011 en http://www.unicefninezindigena.org.ar/galeria_dev/
- Fonseca, L., Echeverría, H., Gottheil, B., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M. y Defior Citoler, S. (2009). *Reconocimiento de palabras y comprensión lectora*. Resumen Simposio por Invitación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Obtenido el día 6 de agosto de 2010

- desde <http://www.unmdp.edu.ar>.
- Fumagalli, J., Wilson, M. y Jaichenco, V. (2010). Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores hispanoparlantes. *Revista Neuropsicológica Latinoamericana*, 2, 68-77.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Buenos Aires: Grijalbo.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutierrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona: Paidós.
- Gernsbacher, M. A.; Varner, K. R. & Faust, M. R. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology*, 16 (3), 430-445. Extraído el 15 de Septiembre de 2010 de http://128.104.130.43/lang/pdf/Gernsbacher_GeneralCompSkill_JEPLMC_1_990.pdf.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional y sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 78-89.
- Guo, G. & Mullan Harris, K. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37, 431-447. Consultado el 3 de octubre de 2011 en <http://www.istor.org/stable/2648070>.
- Gutierrez, F., Elosúa, M. R., García Madruga, J. A. y Gárate, M. (1999). Memoria operativa y comprensión lectora. En J. García Madruga; M. R. Elosúa; F. Gutierrez; J. Luque y M. Gárate (Eds.), *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales* (pp. 15-31).

Barcelona: Paidós.

Gutierrez Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del Español* (pp. 231-270). Madrid: Trotta.

Herrera, L. y Defior Citoler, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14, 81-95. Obtenido el día 23 de febrero de 2011 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000200007&script=sci_arttext#back

Hulme, C., Snowling, M., Caravolas, M. & Carroll, J. (2004). Phonological skills are (probably) one cause of succes in learning to read: a comment on Castles and Coltheart. *Scientific Studies on Reading*, 9 (4), 351-365. Extraído el 10 de septiembre de 2010 de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=113&sid=263d317d-b01a-4bc9-8bc3-e666d45a7ccc%40sessionmgr113&vid=10>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001a). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Total de hogares particulares y hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), según provincia*. Total del país. Años 1980, 1991 y 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en <http://www.indec.gov.ar/censo2010/CONSOLIDADO%20PARA%20CONSEJO%20Y%20PRENSA-CNPV%202010%20Y%20EXPERIMENTAL.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001b). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Porcentaje de población sin cobertura de obra social, plan médico o mutual por grupos de edad, según provincia*. Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en

www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001c). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares por grupos de edad y sexo del jefe, según tipo de hogar*. Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001d). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares por cantidad de personas en el hogar, según sexo del jefe y tipo de hogar*. Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001e). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares y población censada en ellos por tipo de vivienda, según hacinamiento en el hogar*. Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001f). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares por presencia de servicio en el segmento según provincia*. Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001g). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares por presencia de servicio en el segmento según calidad de los materiales de la vivienda (CALMAT), por provincia*. Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001h). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares con servicio sanitario en la vivienda, según provisión y procedencia del agua para beber y cocinar*.

Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001i). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares con servicio sanitario en la vivienda, según provisión y procedencia del agua para beber y cocinar.*

Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos – INDEC- (2001j). *Censo Nacional de Población y Viviendas Año 2001. Hogares por calidad de los materiales de la vivienda (CALMAT), según bienes de que dispone.* Total del país. Año 2001. Consultado el 30 de Agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- INDEC- (2006a). *Indicadores demográficos de ocupación e ingresos de los hogares, según condición de pobreza.* Segundo semestre de 2006. Encuesta Permanente de Hogares. Consultado el 30 de agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- INDEC- (2006b). *Jefes de hogar por condición de actividad según condición de pobreza.* Segundo semestre de 2006. Encuesta Permanente de Hogares. Consultado el 30 de agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- INDEC- (2006c). *Población total según condición de pobreza, sexo y grupos de edad.* Segundo semestre de 2006. Encuesta Permanente de Hogares. Consultado el 30 de agosto de 2011 en www.indec.gov.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- INDEC- (2006d). *Población de menores de 14 años según incidencia de la pobreza y la indigencia.*

- Segundo semestre de 2006*. Encuesta Permanente de Hogares. Consultado el 30 de agosto de 2011 en www.indec.gov.ar
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- INDEC- (2006e). *Brecha de la pobreza*. Aglomerados urbanos Segundo semestre de 2006. Encuesta Permanente de Hogares. Consultado el 30 de agosto de 2011 en www.indec.gov.ar
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- INDEC- (2006f). *Brecha de la indigencia*. Aglomerados urbanos Segundo semestre de 2006. Encuesta Permanente de Hogares. Consultado el 30 de agosto de 2011 en www.indec.gov.ar
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- INDEC- (2008). *Incidencia de la Indigencia y de la pobreza en el total urbano*. Encuesta Permanente de Hogares. Consultado el 17 de noviembre de 2009 en www.indec.gov.ar
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos- INDEC- (2010). *Incidencia de la pobreza e indigencia. Primer semestre de 2010*. Encuesta Permanente de Hogares. Consultado el 30 de agosto de 2011 en www.indec.gov.ar
- Kintsch, W. (1998). *The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model*. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.
- Kit, I. (2004). La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza. Bs. As.: UNICEF.
- León, J. A. (2003). Una introducción a los procesos de inferencia en la comprensión del discurso escrito. En J. A. León (Ed.), *Conocimiento y discurso* (23-43). Madrid: Pirámide.

León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?.
Psicología Evolutiva, 10 (2), 101-116. Extraído el 12 de noviembre de 2010
de

<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=113&sid=263d317d-b01a-4bc9-8bc3-e666d45a7ccc%40sessionmgr113&vid=10>.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D. & Liberman A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. En I. Y. Liberman, D. Shankweiler y A. M. Liberman (Eds.) *Phonology and reading disability. Solving the reading puzzle* (pp.1-34). Michigan: National institute of Child health and Human Development.

Lipina, S. (2006). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Aportes de la neurociencia*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones/ UNSM.

Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque Ricle, I. y Colombo, J. A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (Argentina). *Interdisciplinaria*, 21, 153-193.

Maldez, M. (2010). Conciencia fonológica y aprendizaje. En M. Viramonte de Ávalos (Dir.), *Salud y Aprendizajes Lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua. Estudios y propuestas de acciones superadoras*. Tomo II (pp. 343-373). Córdoba: Universidad Blas Pascal, Universidad Nacional de Río Cuarto, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Marshall, C. M. & Nation, K. (2003). Individual differences in semantic and structural errors in children's memory for sentences. *Educational and child psychology*, 20 (3), 7-18. Extraído el 28 de noviembre de 2010 de

http://www.bps.org.uk/downloadfile.cfm?file_uuid=3B471D39-1143-DFD0-7E6C45DE7B35E2FB&ext=pdf#page=9.

- McCandliss, B., Beck, I. L., Sandak, R. & Perfetti, C. (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: design and preliminary tests of the word building intervention. *Scientific Studies of reading*, 7 (1), 75-104. Extraído el 10 de noviembre de 2010 de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=113&sid=263d317d-b01a-4bc9-8bc3-e666d45a7ccc%40sessionmgr113&vid=10>
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185- 204. Consultado el 4 de septiembre de 2011 en <http://www.cds.unc.edu/CCHD/F2002/McLoyd,%201998.pdf>
- Mercy, J. A. & Steelman, L. C. (1982). Familial influence on the intellectual attainment of children. *American Sociological Review*, 47, 532-542. Consultado el 14 de octubre de 2011 desde <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=11&sid=3ee3eb75-e58f-424c-8ce9-147c051f0e56%40sessionmgr12>
- Ministerio de Educación de la Nación (2005). *Cuadernos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Área Lengua para cuarto año de la Educación General Básica (Primaria)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 22 de noviembre de 2010 de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/lengua_final4.pdf
- Minujin, A. (1994). Nueva pobreza y exclusión. El caso Argentino. *Nueva Sociedad*, 131, 88-105. Consultado el 12 de octubre de 2011 desde http://www.nuso.org/upload/articulos/2334_1.pdf

- Molinari, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-265). Oxford: Blackwell.
- Nation, K., Adams, J., Bowyer-Crane, C. & Snowling, M. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73 (2), 139-158.
- Nation, K. & Snowling, M. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of memory and language*, 39, 85-101. Extraído el 7 de noviembre de 2010 de http://www.haskins.yale.edu/papers/Nation_and_Snowling_1998.pdf
- Nation, K. & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal in research of reading*, 27 (4), 342-356. Extraído el 8 de noviembre de 2010 de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=113&sid=263d317d-b01a-4bc9-8bc3-e666d45a7ccc%40sessionmgr113&vid=10>
- Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 13-20.
- Oakhill, J. (1983). Instantiation in skilled and less skilled comprehenders. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35, 441-450.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of

- stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 31-39.
- Oakhill, J., Cain, K. & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Lenguaje and Cognitive Processes*, 18 (4), 443-468. Extraído el 30 de noviembre de 2010 de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=12&sid=0a405bc8-789e-4980-86b6-a9a18bb8bafb%40sessionmgr115&vid=5>.
- Oakhill, J. V., Hartt, J. & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and writing*, 18, 657-686.
- Padilla de Zerdán, C. (1997). Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Padilla, C. (2004). Dislexia evolutiva: una mirada desde los modelos cognitivo-lingüísticos de lectura. En M. Veyrat y B. Gallardo (Eds.) *Estudios de Lingüística: aspectos evolutivos* (pp. 77-98). Valencia: Universidad de Valencia.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibañez, R. (2010). ¿Qué es saber leer?. En G. Parodi, M. Peronard y R. Ibañez (Eds.) *Saber Leer* (pp. 19-55). Madrid: Santillana.
- Parcel, T. L. & Menaghan, E. G. (1994). Early parental work, family social capital and early childhood outcomes. *American Journal of Sociology*, 99, 972- 1010. Extraído el 15 de octubre de 2010 de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c46166e2-19d3-4015-84ce-b719ab468499%40sessionmgr104&vid=5&hid=127>
- Perfetti, C. (2010). Decoding, Vocabulary and Comprehension. The golden

triangle of reading skill. En M. G. McKeown y L. Kucan (eds.), *Bringing Reading research to Life* (pp.291-303). New York: Guilford Press. Extraído el 3 de febrero de 2011 de <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Decoding%20Beck%20festschrift%20chapt.pdf>.

Perfetti, C. A. (2010b). Reading. En P. C. Hogan (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences* (pp. 699-702). Storrs, C.T.: University of Connecticut. Extraído el 15 de octubre de <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Reading%20Cambridge%20699-702.pdf>.

Perfetti, C., Goldman, A. & Hogaboam, T. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse context. *Memory and cognition*, 7 (4), 273-282.

Perfetti, C. & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67 (4), 461-469.

Perfetti, C., Landi, N. & 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.

Perfetti, C. A. & Roth, S. (1980). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. En M. Leslong y C. Perfetti (Eds.) *Processes in reading* (1-52). Pittsburg: Elbaum. Extraído el 10 de noviembre de 2010 de <http://eric.ed.gov/PDFS/ED198482.pdf>.

Perfetti, C. A., Van Dyke, J. & Hart, L. (2001). The Psycholinguistics of basic literacy. En M. McGroarty (Ed.). *Annual review of applied linguistics*, 21, 127-149. Extraído el 16 de noviembre de 2010 de

<http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Psycholinguistics%20of%20basic%20literacy-%20Van%20Dyke,%20Hart.pdf>.

- Pinker, S. (2001). *¿Cómo funciona la mente?*. Barcelona: Destino.
- Rodrigo, M. J. (1994). Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.
- Ruiz Vargas, J. M. (1991). Sistemas y medidas de memoria. En J. M. Ruiz Vargas (ed.) *Psicología de la memoria* (pp. 55- 84). Madrid: Alianza.
- Scarr, S. & Weinberg, R. A. (1978). The influence of family background on intellectual attainment. *American Sociological Review*, 43, 674-692.
- Segretin, M. S., Lipina, S.J. y Petetta, D.R. (2009). Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 105-123.
- Seigneuric, A. S, Ehrlich, M. F., Oakhill, J. V. & Yuill, N. M. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and writing*, 13, 81-103.
- Serrano, M. S. y Canigia M. L. (2009). Análisis de resultados del área lengua. En Ministerio de Educación de Tucumán (Ed.), *Presentación de los resultados del Operativo Provincial de Evaluación de Calidad Educativa para EGB 2* (pp.27-164). Tucumán: M. E. Tuc.
- Serrano, F., Defior, S. y Jiménez, G. (2005). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. *Iberpsicología*, 10, 3-15.
- Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Bardy, S., Fowler, A., Dreyer, L. G., Marchione, K. E., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: patterns of association in

- children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3 (1), 69-94.
- Extraído el 5 de noviembre de 2010 de <http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL1103.pdf>
- Signorini, A. y Borzone de Manrique, A.M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas. *Interdisciplinaria*, 20, 5-30.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2006). Language skills, learning to read and reading intervention. *London Review of Education*, 4 (1), 63-76. Extraído el 6 de noviembre de 2010 desde <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=15&sid=263d317d-b01a-4bc9-8bc3-e666d45a7ccc%40sessionmgr113&vid=11>
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar*, 9, 19-34. Extraído el 7 de abril de 2011 desde <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/462>
- Urquijo, S., Canet Juric, L., Andrés, M. L., y Ané, A. (2006). *Los procesos lectores en primer ciclo de EGB* (Informe Técnico para la Municipalidad de Pueyrredón). Mar del Plata, Bs. As: UNMP, Grupo de Psicología Cognitiva y Educacional.
- van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N. Y.: Academic Press.
- Vinocur, P. (1999). Exclusión y Pobreza. Derechos y oportunidades perdidas de los niños. En A. O'Donnell y E. Carmuega (Coord.) *Hoy y mañana. Salud y calidad de vida de la niñez Argentina* (pp. 195-221). Bs. As.: CESNI.

- Viramonte de Avalos, M. y Carullo, A. M. (2010). Lectura comprensiva de textos escolares. Preguntas inferenciales: análisis de respuestas como vía para el estudio de estrategias cognitivas aplicadas por estudiantes primarios y secundarios. En M. Viramonte de Ávalos (Ed.) Salud y Aprendizajes lingüísticos. Complejidades en la enseñanza de la lengua (pp. 113-133). Córdoba: UNC.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wechsler, D. (1991). *Test de Inteligencia para niños. WISC III. Manual*. Bs. As.: Paidós.
- Welsh, J. A.; Nix, R.L.; Blair, C.; Bierman, K.L. & Nelson, K.E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low- income families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 43-53.
- West, A. (2007). Poverty and educational achievement: why do children from low income families tend to do less well at school?. *The Policy Press. Benefits*, 15, 283-297. Consultado el 16 de octubre de 2011 desde <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&hid=11&sid=3ee3eb75-e58f-424c-8ce9-147c051f0e56%40sessionmgr12>
- Yeung, W. J., Linver, M. R. & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: parental investment and family processes. *Child Development*, 73 (6), 1861-1879. Consultado el 16 de octubre de 2011 desde <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&hid=106&sid=3ee3eb75-e58f-424c-8ce9-147c051f0e56%40sessionmgr12>

Yuill, N. , Oakhill, J. & Parkin, A. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80 (3), 351- 361. Extraído el 30 de noviembre de 2010 de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=12&sid=0a405bc8-789e-4980-86b6-a9a18bb8bafb%40sessionmgr115&vid=11>.

Yuill, N. & Oakhill, J. (1988). Effects of Inference Awareness. Training on Poor Reading Comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.