

LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y SU RELACIÓN CON HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS DIVERSOS

READING DISABILITIES AND LINGUISTIC ABILITIES IN DIVERSE SOCIOECONOMIC CONTEXTS

Marta D. Infante Ph. D.

Doctora en Educación Especial, Universidad de Missouri – Columbia, profesora del Departamento de Psicopedagogía
y Orientación, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile
Correspondencia a: minfantj@uc.cl

RESUMEN

El presente artículo muestra un estudio realizado sobre las diferencias en el desempeño de 72 alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura provenientes de escuelas municipales y colegios particulares en tareas de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral. Los resultados indican que los alumnos de escuelas municipales presentan un desempeño inferior que aquellos de escuelas particulares en todas las tareas evaluadas. El análisis de la información evidencia la presencia de distintos perfiles de desempeño dependiendo del tipo de escuela al que pertenecen los alumnos. Del mismo modo, se investigaron relaciones entre las habilidades de lectura y comprensión oral y el tipo de dependencia de las escuelas (municipal, particular) en los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura. Los resultados sugieren la necesidad de abordar explícitamente la relación entre las habilidades de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral en las prácticas educacionales.

Palabras clave: dificultades de comprensión lectora, habilidades lingüísticas, comprensión oral

ABSTRACT

Differences in performance of 72 Chilean students with reading disabilities from public and private schools on decoding, reading comprehension, and listening comprehension tasks were investigated. Analysis of variance results indicated students in public schools performed below students in private schools on all tasks. Data analyses showed different profiles in students' performance depending upon their social background. Relationships among reading and listening comprehension skills, and social background of students with reading disabilities were also investigated. Results suggest that the influence of social background on reading disabilities as well as the relationship among decoding, reading comprehension, and listening comprehension skills need to be addressed in assessment and treatment practices.

Key words: reading disabilities, reading comprehension, listening comprehension

INTRODUCCIÓN

La literatura en el área de las dificultades de aprendizaje es consistente al describir las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) en lectura como un problema de base lingüística que se manifiesta en alteraciones en los procesos de decodificación y/o comprensión del lenguaje escrito (Vellutino, 1979; Hoover & Gough, 1990; Stanovich & Siegel, 1994; Catts, Hogan & Fey, 2003; Catts & Kamhi, 2004). La decodificación se refiere a la habilidad para transformar las palabras escritas en palabras habladas (Adams, 1990; Fletcher *et al.*, 1994) sustentada en dos sub-habilidades relacionadas con el lenguaje: conciencia fonológica y reconocimiento de palabras (Badian, 1995; Aaron, Joshi, & Williams, 1999; Goswami, 2000). Al respecto, existe consenso entre especialistas de habla inglesa al plantear que la comprensión lectora depende de una decodificación eficiente y de una adecuada comprensión del lenguaje oral (Badian, 1999; Catts, Hogan & Fey, 2003; Catts & Kamhi, 2004; Neuhaus, Roldan, Boulware-Gooden & Swank, 2006). Del mismo modo, se enfatiza la existencia de una gran heterogeneidad en las características de aprendizaje que presentan los alumnos con DEA en lectura (Castles & Coltheart, 1993; Spear-Swerling & Sternberg, 1994; Manis, Seidenberg, Doi, McBride-Chang, & Petersen, 1996). Las investigaciones actuales facilitan la comprensión de estos problemas lectores y la elaboración de procedimientos de intervención que satisfagan las necesidades de cada alumno. Por ejemplo, se plantea que los problemas a nivel de decodificación requieren que los especialistas se centren en el desarrollo de la conciencia fonológica y ortográfica en el trabajo psicopedagógico. Desde otra perspectiva, las dificultades en comprensión necesitan que los docentes y especialistas potencien en los alumnos el desarrollo tanto de la conciencia fonológica y ortográfica como de la comprensión del lenguaje oral (Adams, 1990; Catts & Kamhi, 2004; Diakidoy, Stylianou, Karefillidou & Papageorgiou, 2004). No obstante lo expuesto con anterioridad, existe insuficiente evidencia en Chile que explicita la relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora encontrada en la literatura internacional y que sustente la importancia que tendría la comprensión oral (como componente de la comprensión del lenguaje) en la comprensión lectora.

La importancia del desarrollo de las habilidades verbales y cognitivas en el aprendizaje de la lectura es ampliamente aceptada por docentes y especialistas. Estudios en alumnos que presentan dificultades para aprender a leer muestran que existe una estrecha relación entre habilidades cognitivas, habilidades lingüísticas y desempeño académico (Spafford & Grosser, 1996; Konold, Juel, McKinnon & Deffes, 2003; Nation, Clarke, Marshall & Durand, 2004). Sin embargo, los procesos de aprendizaje de los alumnos incluyen algo más que los dominios cognitivos y lingüísticos. Las variables ambientales contribuyen significativamente a la adquisición y desarrollo de la lectura en los niños. Es ampliamente compartido por los investigadores el hecho de que los problemas lectores de muchos alumnos no pueden ser atribuidos a su estrato socio-económico. De hecho, la mayoría de las definiciones sobre dificultades específicas del aprendizaje plantean criterios de exclusión que facilitan la identificación de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura. Por ejemplo, las DEA en lectura son descritas como una dificultad significativa para aprender a leer en ausencia de problemas intelectuales, emocionales, sensoriales, motores y ambien-

tales. En otras palabras, un alumno diagnosticado con un DEA en lectura debe presentar características de la dificultad independientemente de factores contextuales como ambientes socioeconómicamente deprivados. Sin embargo, a pesar de la exclusión de las variables ambientales en el diagnóstico del problema lector, no existe claridad sobre el peso que estas tienen. Se hace extremadamente difícil de delimitar el grado en el que estas variables afectan la adquisición y desarrollo de la lectura.

Además de las características psicolingüísticas propias de un DEA, los factores ambientales también contribuyen a la variabilidad en el desempeño en lectura que tienen los alumnos. Por ejemplo, la calidad y número de interacciones verbales entre los adultos y sus niños juega un rol fundamental en las primeras etapas de la alfabetización. El acceso de los niños a artefactos de alfabetización (ej. lápices y libros), eventos (ej. lecturas compartidas) y adecuadas metodologías de enseñanza de la lectura también tienen un efecto significativo en el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños (Bowey, 1995; Hart & Risley, 1995). La relación entre el desempeño de los estudiantes en lectura y su ambiente social tiende a ser aún mayor cuando este contexto es medido utilizando la escuela como unidad de análisis (Spear-Swerling & Sternberg, 1996). Específicamente, resultados de investigaciones anteriores muestran que los niños que provienen de ambientes socioeconómicamente deprivados evidencian menos oportunidad de desarrollar habilidades relacionadas con el lenguaje (Bowey, 1995; Hart & Risley, 1995). Así, estos alumnos presentarían una mayor probabilidad de desarrollar dificultades más severas en el aprendizaje de la lectura (Bravo, Bermeosolo, & Pinto, 1991). Sin embargo, existe un grupo significativo de alumnos que provienen de niveles socioeconómicos bajos que no presentan dificultades lectoras. Claramente, se requiere un mayor conocimiento de la relación existente entre deprivación socioeconómica y DEA en lectura.

A pesar de que las investigaciones anteriores han proporcionado un gran aporte en la comprensión de las DEA en lectura, muchas veces la aproximación que ellas tienen aborda estas dificultades dentro del marco de los criterios de exclusión de las DEA en lectura. Estas dificultades en lectura existen solo en la ausencia de dificultades sensoriales, emocionales, intelectuales, motores y ambientales. Es por esta perspectiva teórica que no existen suficientes estudios en las DEA en lectura de niños que provienen de estratos socioeconómicos bajos. Desde que algunos investigadores han reportado la existencia de DEA en lectura más severas y complejas en niños que nivel socioeconómico bajo, es necesario estudiar la relación entre nivel socioeconómico y habilidades de decodificación y comprensión oral. Además, investigaciones actuales demuestran que las habilidades de comprensión oral juegan un rol fundamental en la clasificación de las DEA en lectura (Spear-Swerling & Sternberg, 1996; Badian, 1999; Catts & Kamhi, 2004).

El propósito de esta investigación es comparar y analizar la decodificación, comprensión lectora y comprensión oral de alumnos de distintos tipos de establecimientos educacionales (particulares y municipales) que han sido diagnosticados con un DEA en lectura.

MÉTODO

Participantes

Este estudio incluyó alumnos de cuarto año básico que presentaban DEA en lectura de colegios de las ciudades de Santiago, San Felipe y Concepción. Para que pudieran participar en este estudio debían cumplir ciertos criterios. Primero, tenían que haber sido derivados al psicopedagogo por el profesor jefe debido a su bajo rendimiento en lectura. Segundo, debían presentar un DEA en lectura de acuerdo a procedimientos diagnósticos válidos y confiables y finalmente, no podían presentar antecedentes previos que evidenciaran problemas sensoriales, emocionales, intelectuales y/o motores. Adicionalmente, se recopiló información referente al sexo y edad cronológica.

Los alumnos fueron seleccionados de dos tipos de escuelas (particulares y municipales) originando dos grupos según esta pertenencia. Se seleccionaron 33 alumnos (11 mujeres y 22 hombres) que asistían a colegios particulares de Santiago y Concepción. El grupo de participantes de escuelas municipales consistió en 39 niños que asistían a escuelas de San Felipe. El grupo de alumnos de escuelas municipales fueron treinta y nueve (69% hombres y 31% mujeres) con una edad cronológica promedio de 9.7 y con una desviación estándar de 0.7. El grupo de alumnos de colegios particulares incluyó 33 sujetos (67% hombres y 33% mujeres) quienes presentaban una edad cronológica promedio de 9.7, con una desviación estándar de 0.6.

De este modo, la muestra final estuvo constituida por 72 sujetos con dificultades en decodificación y/o comprensión lectora los que fueron divididos de acuerdo al tipo de escuela que asistían (particulares y municipales). La distribución por sexo de la muestra total fue de 68% hombres y 32% mujeres con una media de edad cronológica de 9.7 y una desviación estándar de 0.6 .

Instrumentos

Se utilizó el test de exploración de dislexia específica (TEDE) (Condemarin & Blomquist, 1970) para medir el desempeño de todos los alumnos en decodificación. Este instrumento consta de 101 ítemes que evalúan la decodificación de letras, sílabas, palabras y pseudo-palabras. Este test fue estandarizado con una muestra de 480 alumnos de distintas edades cronológicas y niveles socio-económicos. La confiabilidad de este instrumento para cuarto año básico es adecuada como lo indica el coeficiente de confiabilidad (.95). Además, la validez del instrumento es descrita a través de estudios presentados en el manual de este.

Del mismo modo, se utilizó una prueba para medir el nivel de comprensión lectora de los alumnos (Prueba de Lectura Serie Interamericana, CLS-3, Pre-test, Guidance Testing Associates, 1962). Este instrumento incluye una sección que evalúa el nivel de comprensión lectora que consta de 50 ítemes. Ha sido utilizada experimentalmente en variados estudios (Bravo, Bermeosolo, Oyarzo & Pinto, 1993; Bravo, Bermeosolo, Pinto & Oyarzo, 1998) y presenta un coeficiente de confiabilidad adecuado (.79) (Faúndez, 2004).

Finalmente, se midió el desempeño en comprensión oral con una adaptación del post-test de la Prueba de Lectura Serie Interamericana (CLS-3, Post-test, Guidance Testing Associates, 1962). Este instrumento consiste en cuatro cuentos (textos narrativos) grabados en cassettes, los alumnos escuchan los cuentos y luego responden oralmente a preguntas que consideran las características textuales de la narración (ej. presentación, episodio, final) y en el grado de dificultad (ej. literales, inferenciales). El test tiene 19 ítems en total y estudios anteriores muestran que una metodología eficiente para medir las habilidades de comprensión oral es el uso de tests de comprensión lectora adaptados para ese propósito (Badian, 1999). La confiabilidad estimada a partir de la información obtenida en este estudio es adecuada (.70). Del mismo modo, se estimó la validez de contenido a través de juicio de expertos. Cinco especialistas del área de lenguaje oral y escrito utilizaron su juicio profesional junto con una rúbrica analítica para estimar si la prueba incluía contenido y procesos apropiados para medir habilidades de comprensión oral. Por ejemplo, se evaluaron procesos como la identificación de la idea principal, inferencias y realización de predicciones. La pertinencia del contenido de la prueba también fue evaluada de acuerdo a la edad cronológica de los alumnos.

Procedimientos

Se envió una carta explicando el propósito de este estudio a trece psicopedagogos de diez colegios particulares en Santiago, dos colegios particulares de Concepción y veinte escuelas municipales de San Felipe. Cada psicopedagogo debió identificar a aquellos alumnos que tenía DEA en lectura y que cursaban cuarto año básico ($n = 93$). Además proporcionaron información descriptiva de los alumnos como sexo, edad cronológica, tipo de establecimiento (particular, municipal) y el nivel educacional de los padres. Junto con la información anterior, se registraron datos sobre el diagnóstico y resultados de evaluaciones anteriores de acuerdo con los criterios descritos en la sección de participantes. La totalidad de sujetos seleccionados para participar en este estudio fueron evaluados con las pruebas de decodificación y comprensión lectora.

Una vez que los alumnos fueron medidos con tareas de decodificación y comprensión, respondieron a una prueba de comprensión oral. Se recogió y analizó la información de acuerdo a los procedimientos indicados en cada instrumento.

Diseño de Investigación y Análisis Estadístico de la Información

Este estudio utilizó un diseño causal-comparativo para analizar las diferencias en el desempeño de los alumnos que asistían a distintos tipos de escuelas (municipal y particular) en tareas de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral. También se examinó la relación entre el desempeño de los alumnos en decodificación, comprensión lectora, comprensión oral y tipo de escuela. Las diferencias de medias en el desempeño fueron analizadas con tres Análisis de la Varianza Univariados. Para todos los análisis se utilizó un nivel de significancia alpha de 0.5.

El primer ANOVA buscó establecer diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño de los alumnos de escuelas municipales y colegios particulares en tareas de decodificación. La variable independiente era el tipo de escuela y la dependiente el desempeño en decodificación. El segundo ANOVA buscó diferencias entre los promedios de los alumnos de escuelas municipales y colegios particulares en tareas de comprensión lectora. La variable independiente fue el tipo de escuela (municipal y particular) y la dependiente era el desempeño de los alumnos en comprensión lectora. Finalmente, el tercer ANOVA examinó las diferencias entre el desempeño de los alumnos de escuelas municipales y colegios particulares en tareas de comprensión oral. La variable independiente era el tipo de escuela y la dependiente, el desempeño de los alumnos en comprensión oral.

RESULTADOS

El desempeño total de los alumnos que asistían a los dos tipos de escuelas en tareas de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral es descrito en la Tabla 1. Específicamente el grupo alumnos de colegio particular obtuvo una media de 92.0, con una desviación estándar de 4.4 y el grupo de alumnos de escuela municipal presentó una media de 78.0 con una desviación estándar de 22.1 en la tarea de decodificación. En la evaluación de la comprensión lectora, el grupo de escuelas particulares obtuvo una media de 13.5 con una desviación estándar de 5.6, y el grupo de escuelas municipales presentó una media de 3.0 con una desviación estándar de 2.3. Finalmente, en la evaluación del desempeño en tareas de comprensión oral, el grupo de escuelas particulares obtuvo una media de 8.8 con una desviación estándar de 3.5, y el grupo de escuelas municipales evidenció una media de 4.7 con una desviación estándar de 2.8.

En síntesis, el grupo de escuelas particulares mostró medias más altas y menor variabilidad que el grupo de escuelas municipales en tareas de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral. Los alumnos de escuelas particulares mostraron un desempeño más homogéneo que los alumnos de escuelas municipales en todas las habilidades medidas.

Tabla 1
Desempeño de alumnos de escuelas municipales y particulares en variables dependientes

Variables	Particular ^a		Municipal ^b	
	M	DS	M	DS
Decodificación	92.0	4.4	78.0	22.1
Comprensión Lectora	13.5	5.6	3.0	2.3
Comprensión Oral	8.8	3.5	4.7	2.8

Nota. M = Media, DS = Desviación Estándar.

^an = 33, ^bn = 39

Esta investigación utilizó tres análisis de la varianza univariados (ANOVAs). El primer análisis mostró diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje en lectura de colegios particulares y escuelas municipales en su desempeño en tareas de decodificación al .01 con un valor F de 12.78 (ver Tabla 2). El segundo análisis reveló una diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje en lectura de colegios particulares y escuelas municipales en su desempeño en tareas de comprensión lectora al .01 con un valor F de 114.99 (ver Tabla 3). Finalmente, el tercer análisis indicó una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura de colegios particulares y colegios municipales en comprensión oral al .01 con un valor F de 30.01 (ver Tabla 4).

Tabla 2
Análisis de la varianza para el desempeño de los alumnos de escuelas municipales y particulares en decodificación

Fuente	SS	df	MS	F
E. Municipal vs. E. Particular	3501.17	1	3501.17	12.78**
Entre Grupos	19177.94	70	273.97	
Total	22679.11	71		

Nota. Municipal vs. Particular = Escuelas Municipales versus Escuelas Particulares.

SS = suma de cuadrados; df = grados de libertad; MS = Media cuadrática.

**p < .01

Tabla 3
Análisis de la varianza para el desempeño de los alumnos de escuelas municipales y particulares en comprensión lectora

Fuente	SS	df	MS	F
Municipal vs. Particular	1965.04	1	1965.04	114.99**
Entre Grupos	1196.24	70	17.09	
Total	3161.28	71		

Nota. Municipal vs. Particular = Escuelas Municipales versus Escuelas Particulares.

SS = suma de cuadrados; df = grados de libertad; MS = Media cuadrática.

**p < .01

Tabla 4
Análisis de la varianza para el desempeño de los alumnos de escuelas municipales y particulares en comprensión oral

Fuente	SS	df	MS	F
Municipal vs. Particular	296.77	1	296.77	30.01**
Entre Grupos	692.35	70	9.89	
Total	989.11	71		

Nota. Municipal vs. Particular = Escuelas Municipales versus Escuelas Particulares.

SS = suma de cuadrados; df = grados de libertad; MS = Media cuadrática.

**p < .01

Tabla 5
Intercorrelaciones entre las variables para todos los alumnos

Variables	1	2	3	4
		Alumnos (n = 72)		
1. Decodificación	—	.406**	.156	.393**
2. Comprensión Lectora		—	.581**	.788**
3. Comprensión Oral			—	.548**
4. Escuela				—

**p < .01

Tres análisis correlacionales fueron realizados. El primer análisis mostró cinco de seis relaciones estadísticamente significativas al .01 (ver Tabla 5) para todos los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura entre las variables de decodificación, comprensión lectora, comprensión oral y tipo de establecimiento educacional (particular y municipal). Primero, se observó una relación estadísticamente significativa entre el tipo de escuela de los alumnos y su desempeño en comprensión lectora ($r = .788$, $p < .01$). Segundo, se encontró una relación estadísticamente significativa entre el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora y comprensión oral ($r = .581$, $p < .01$). Tercero, se evidenció una relación estadísticamente significativa entre el tipo de escuela a la que asistían los estudiantes (particular y municipal) y su desempeño en la tarea de comprensión oral ($r = .548$, $p < .01$). Cuarto, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de los alumnos en tareas de decodificación y comprensión lectora ($r = .406$, $p < .01$). Quinto, se presentó una relación estadísticamente significativa entre el tipo de escuela al que asistían los alumnos (particular y municipal) y su desempeño en la tarea de decodificación ($r = .393^*$, $p < .01$). Finalmente, no se detectó una relación estadísticamente significativa entre el desempeño de los alumnos en decodificación y comprensión oral ($r = .156$, n.s.).

El segundo análisis correlacional mostró una de tres relaciones estadísticamente significativas para los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura que asistían

a escuelas municipales entre su desempeño en tareas de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral al .05. Se observó una relación estadísticamente significativa entre el desempeño en decodificación y comprensión lectora de los alumnos de escuelas municipales ($r = .354$, $p < .05$). La relación entre el desempeño de los alumnos en decodificación y comprensión oral no es estadísticamente significativa ($r = -.123$, n.s.) y la relación entre el desempeño de los alumnos de escuelas municipales en comprensión lectora y comprensión oral tampoco es estadísticamente significativa ($r = .058$, n.s.). La Tabla 6 muestra el segundo grupo de correlaciones para el grupo de alumnos de escuelas municipales.

Tabla 6
Intercorrelaciones entre las variables para los alumnos de escuelas municipales

Variables	1	2	3
Alumnos (n = 39)			
1. Decodificación	—	.354*	-.123
2. Comprensión Lectora		—	.058
3. Comprensión Oral			—

* $p < .05$.

El último grupo de análisis correlacionales mostró una de tres relaciones estadísticamente significativas para los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en lectura de escuelas particulares entre las medidas de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral. Los resultados correlacionales indican una relación estadísticamente significativa entre el desempeño de los alumnos de colegios particulares en tareas de comprensión lectora y comprensión oral ($r = .395$, $p < .05$). No se encontró otra relación estadísticamente significativa entre las medidas de decodificación y comprensión lectora ($r = .184$, n.s.) y tampoco se evidenció una relación estadísticamente significativa entre el desempeño de los alumnos en decodificación y comprensión oral ($r = -.177$, n.s.). La Tabla 7 ilustra el último grupo de correlaciones realizado en este estudio.

Tabla 7
Intercorrelaciones entre las variables para los alumnos de escuelas particulares

Variables	1	2	3
Alumnos (n = 33)			
1. Decodificación	—	.184	-.177
2. Comprensión Lectora		—	.395*
3. Comprensión Oral			—

* $p < .05$.

De acuerdo a estos análisis correlacionales algunas relaciones que fueron estadísticamente significativas para todos los alumnos que participaron en este estudio no fueron estadísticamente significativas cuando se realizaron análisis correlacionales específicos para cada tipo de establecimiento educacional. Por ejemplo, mientras se encontró una relación estadísticamente significativa entre el desempeño de los alumnos en medidas de comprensión lectora y comprensión oral para todos los sujetos participantes en esta investigación (alumnos de escuelas municipales y alumnos de colegios particulares), se evidenció una relación no estadísticamente significativa cuando los análisis correlacionales fueron realizados sólo para el grupo de alumnos de escuelas municipales. También, se observó una relación estadísticamente significativa entre el desempeño de todos los alumnos en tareas de decodificación y comprensión lectora y una relación no estadísticamente significativa cuando los análisis correlacionales se hicieron sólo con el grupo de alumnos de colegios particulares.

DISCUSIÓN

Este estudio mostró que los alumnos con DAE en lectura difieren significativamente en su nivel de desarrollo en las habilidades de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral. El tipo de establecimiento educacional al que asisten los alumnos aparece como un factor que se relaciona fuertemente con el desempeño de estos en lectura (decodificación y comprensión) y comprensión oral.

Los procedimientos de medición indicaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño de los estudiantes con DEA en lectura que asisten a escuelas municipales y a colegios particulares en tareas de decodificación y comprensión oral. La mayoría de los alumnos en el grupo de escuelas municipales mostró un nivel bajo de desarrollo en las habilidades de decodificación y comprensión lectora. Contrariamente, la mayoría de los alumnos en el grupo de colegios particulares mostraron un nivel promedio de desarrollo en las habilidades de decodificación y comprensión lectora. También se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre estos tipos de escuela en la tarea de comprensión oral. Se observó una variación en el desarrollo de las habilidades de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral.

Los modelos teóricos que explican el desarrollo lector (Chall, 1983; Ehri, 2002) destacan que los alumnos que se encuentran en cuarto año de enseñanza básica usualmente evidencian un nivel adecuado de desarrollo en el reconocimiento de palabras que a su vez, les ayuda en el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que los alumnos con DEA en lectura presentan distintos perfiles de desarrollo. Estos perfiles son consistentes con los resultados de estudios anteriores en subtipos de DEA en lectura (Aaron, 1995; Badian, 1999; Catts, Hogan & Fey, 2003; Catts & Kamhi, 2004). De acuerdo a Catts y Kamhi (2004), los alumnos pueden ser divididos en tres grupos de acuerdo a su desempeño en tareas de reconocimiento de palabras y comprensión oral. Los alumnos en el primer grupo presentan un bajo nivel de desempeño en reconocimiento de palabras pero adecuado en comprensión oral. Este grupo tendrá dificultades para realizar

tareas de comprensión lectora debido a sus problemas a nivel de decodificación. Los alumnos del segundo grupo evidenciarán dificultades en su desempeño en tareas de comprensión oral pero adecuado nivel de desarrollo en habilidades de reconocimiento de palabras. Estos alumnos presentarán problemas en comprensión lectora debido a su insuficiente desarrollo en comprensión oral. Finalmente, algunos alumnos mostrarán dificultades tanto en las habilidades de reconocimiento de palabras como en comprensión oral. Este grupo de alumnos presentarán dificultades en comprensión lectora que son producto de la combinación de problemas a nivel de reconocimiento de palabras y comprensión oral.

Los resultados de este estudio fueron consistentes con los presentados por Catts y Kamhi (2004). Esta investigación mostró que la mayoría de los alumnos de escuelas particulares presentaban habilidades promedio en decodificación y bajo el promedio en comprensión oral. Podría ser hipotetizado que el bajo desempeño de los alumnos en tareas de comprensión lectora se debe a sus problemas en las habilidades de comprensión oral. Sin embargo, casi la mitad de los alumnos de escuelas públicas mostraron problemas en decodificación. Los alumnos en este grupo también presentaron dificultades en comprensión oral y comprensión lectora. Por lo tanto, los problemas de desempeño en tareas de comprensión lectora de estos alumnos podrían deberse a su bajo nivel de desarrollo en habilidades de decodificación y comprensión oral.

Los resultados de esta investigación también fueron consistentes con otros estudios realizados en alumnos con DEA en lectura. Bravo, Bermeosolo y Pinto (1991) encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño de alumnos de colegios particulares y escuelas municipales en decodificación y comprensión lectora. Ellos observaron que la mayoría de los alumnos con DEA en lectura de escuelas municipales tenían un desarrollo insuficiente de habilidades de decodificación y comprensión lectora. Mientras que alumnos con similares características que asistían a colegios particulares presentaban un nivel adecuado de decodificación pero bajo en habilidades de comprensión lectora.

Este estudio mostró que las relaciones entre las habilidades de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral varían de acuerdo al tipo de establecimiento educacional al que asisten los alumnos. Tres análisis correlacionales fueron realizados en este estudio. El primer análisis mostró que el desempeño de los estudiantes en tareas de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral estaba altamente relacionado con el tipo de escuela al que los alumnos asistían (particular y municipal). El contexto escolar de los alumnos apareció como un fuerte correlato de su nivel lector (decodificación y comprensión lectora) y de su desarrollo del lenguaje oral (comprensión oral). Los resultados también revelaron que tanto las habilidades de decodificación como de comprensión oral estaban relacionadas con el desempeño de los alumnos en comprensión lectora. Las habilidades de decodificación y comprensión oral fueron las únicas variables que no se relacionaron entre sí, resultado que es consistente con estudios previos en el área de la lectura (Hoover & Gough, 1990; Badian, 1999).

Publicaciones anteriores muestran que las relaciones entre decodificación, comprensión oral y comprensión lectora evolucionan durante el desarrollo lector de los alumnos (Chall, 1983; Hoover & Gough, 1990; Ehri, 2002). Durante las primeras etapas del apren-

dizaje de la lectura, los alumnos se centran en el desarrollo de las habilidades de decodificación. Luego, cuando han logrado un dominio en la habilidad para traducir las palabras escritas en sonidos (decodificar), avanzan hacia el desarrollo de la comprensión lectora. En este período, que ocurre alrededor de cuarto año de enseñanza básica, la comprensión lectora depende de las habilidades para comprender el lenguaje oral. Por lo tanto, la relación entre la comprensión lectora y la comprensión oral aumenta significativamente en este período. Los resultados del primer grupo de correlaciones realizadas (ej. grupos de establecimientos educacionales particulares y municipales) fueron consistentes con lo anteriormente descrito (Chall, 1983; Hoover & Gough, 1990; Badian, 1999).

El modelo simple de lectura (Hoover & Gough, 1990) describe la comprensión de lectura como el producto de las habilidades de decodificación y de comprensión oral. Debido a que la decodificación y la comprensión oral son considerados como factores independientes dentro de una misma ecuación, estos factores no debieran estar relacionados. Hoover y Gough (1990) encontraron que el aporte conjunto de las habilidades de decodificación y las de comprensión oral a la comprensión lectora varía de acuerdo al curso en que se encuentran los alumnos. Las habilidades de decodificación cuentan para la mayor parte de la varianza en el desempeño de los alumnos en tareas de comprensión lectora en primero y segundo año de enseñanza básica. Por otro lado, las habilidades de comprensión oral explican la mayoría de la varianza encontrada en el desempeño de los alumnos en comprensión lectora en tercero y cuarto año de enseñanza básica. Los resultados de esta investigación son consistentes con este modelo. No se observaron relaciones entre el desempeño de los alumnos en medidas de decodificación y comprensión oral. Una posible explicación a la falta de relaciones entre estas medidas puede ser atribuible al desarrollo en la decodificación que presentan los alumnos. En las primeras etapas del aprendizaje de la lectura (primero y segundo año básico), las habilidades de decodificación y la comprensión oral están fuertemente relacionadas y conjuntamente aportan significativamente al desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, una vez que los alumnos adquieren las habilidades de decodificación, es posible aislar el efecto que tienen la decodificación y la comprensión oral en la comprensión lectora (Catts & Kamhi, 2004). Este estudio mostró que la mayoría de los alumnos de colegios particulares y casi la mitad de los alumnos de escuelas municipales presentaban un nivel adecuado de desarrollo de la decodificación. Así, debido a este nivel de decodificación, los análisis correlacionales muestran que no hay una relación estadísticamente significativa entre las habilidades de decodificación y comprensión oral.

Esta investigación utilizó otros dos análisis correlacionales para estudiar las relaciones entre las habilidades de decodificación, comprensión lectora y comprensión oral en cada tipo de escuela. Los resultados fueron diferentes de los obtenidos en el primer análisis correlacional. Se encontró una relación significativa entre el desempeño de los alumnos de escuelas municipales en decodificación y comprensión lectora. Sin embargo, no se encontraron relaciones significativas entre las habilidades de decodificación y comprensión oral o entre las de comprensión oral y comprensión lectora para estos alumnos. Por otro lado, se observó una relación significativa entre el desempeño en tareas de comprensión lectora y comprensión oral de los alumnos en colegios particulares. Sin embargo, para estos alumnos,

no se presentaron relaciones significativas entre las habilidades de decodificación y comprensión lectora y entre la decodificación y la comprensión oral.

Los resultados obtenidos de los tres análisis correlacionales fueron distintos. Una posible explicación de estas diferencias puede ser encontrada en la variabilidad de los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas aplicadas. Cuando los puntajes de las pruebas mostraban una baja variabilidad, los coeficientes de correlación tendían a disminuir. Específicamente, una relación estadísticamente significativa fue encontrada entre las habilidades de comprensión lectora y las de comprensión oral para el grupo total de alumnos (grupo de alumnos pertenecientes a escuelas municipales y colegios particulares combinado). Por otro lado, no se observaron relaciones estadísticamente significativas entre las mismas habilidades para los alumnos que asistían a escuelas municipales. El desempeño de los alumnos de escuelas municipales en comprensión lectora y en comprensión oral fue considerablemente más bajo. Así, los puntajes de los alumnos en esas tareas mostraron una baja variabilidad la que a su vez pudo haber disminuído la relación entre las habilidades de comprensión lectora y comprensión oral en los alumnos pertenecientes a escuelas municipales.

Como se estableció anteriormente en este apartado, la habilidad para comprender textos escritos depende tanto del nivel de desarrollo de la decodificación como de la comprensión oral. Sin embargo, la relación entre las habilidades de decodificación, comprensión oral y comprensión lectora puede variar de acuerdo al tipo de dependencia del establecimiento educacional y a la etapa de desarrollo de la lectura que posean los alumnos.

El alto grado de correlación entre las habilidades de decodificación y comprensión lectora de los alumnos de escuelas municipales podría en alguna medida ser atribuído a su nivel socioeconómico y nivel de desarrollo de la decodificación. Un número significativo de alumnos de escuelas municipales mostraron dificultades en las tareas de decodificación. Estos alumnos provenían de ambientes socioeconómicos bajos lo que incrementó el riesgo de presentar una dificultad específica del aprendizaje en lectura más severa. Como fue mencionado anteriormente, existe una alta correlación entre el nivel socioeconómico y el desempeño en tareas de lectura cuando el nivel socioeconómico es medido utilizando la escuela como unidad de análisis (Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

Los resultados de este estudio muestran que los alumnos de escuelas municipales presentan problemas en comprensión lectora principalmente debido a su desarrollo insuficiente en decodificación. Por otro lado, los alumnos de escuelas privadas demuestran haber logrado un nivel de desarrollo adecuado de las habilidades de decodificación. Por lo tanto, sus dificultades en comprensión lectora pueden deberse mayoritariamente a sus problemas en comprensión oral.

Las diferencias significativas encontradas entre el desempeño de los alumnos pertenecientes a escuelas municipales y a colegios particulares en tareas de decodificación, comprensión oral y comprensión lectora y las relaciones encontradas entre estas habilidades tienen implicancias significativas para el desarrollo de estrategias de diagnóstico e intervención.

Implicancias Prácticas

Todos los alumnos que participaron en este estudio (pertenecientes a escuelas municipales y a colegios particulares) mostraron dificultades en la comprensión lectora. Sin embargo, existirían factores distintos que estarían influenciando en su desempeño en estas tareas. Las dificultades en comprensión lectora del grupo de alumnos de escuelas municipales puede ser atribuido a sus problemas en decodificación y/o comprensión oral; mientras que las dificultades de los alumnos de colegios particulares aparece estar más relacionada con los problemas que presentan estos alumnos en comprensión oral.

La influencia del reconocimiento de palabras en la adquisición y desarrollo de la lectura está bien documentada a lo largo de los últimos veinte años (Adams, 1990; Stanovich & Siegel, 1994; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004). Las prácticas de diagnóstico e intervención en educación especial han destacado el rol que cumplen las habilidades de decodificación en la adquisición de la lectura al incluirlas implícita o explícitamente en su desarrollo. Sin embargo, mientras el desarrollo de la decodificación es una condición importante para el aprendizaje de la lectura, no es suficiente. Alteraciones en el lenguaje como problemas a nivel de comprensión oral en alumnos con dificultades específicas del aprendizaje en lectura han sido frecuentemente pasados por alto en los modelos de diagnóstico e intervención psicopedagógica (Swanson, Hoskyn, & Lee, 1999; Snow, Griffin & Burns, 2005).

Finalmente, es importante destacar que los alumnos que evidencian dificultades para comprender el lenguaje tienen una alta probabilidad de presentar déficits en comprensión lectora aún cuando tengan un desarrollo adecuado de las habilidades de decodificación. Claramente, las prácticas psicopedagógicas en el área de las DEA en lectura necesitan incluir el desarrollo explícito de habilidades del lenguaje oral. El análisis de las habilidades que tengan los alumnos en lenguaje escrito (decodificación y comprensión) y en lenguaje oral (comprensión oral) posibilitará a los especialistas la identificación adecuada de los factores que interfieren en el desarrollo lector de cada niño. Los profesores de enseñanza básica también serán capaces de utilizar esta información para desarrollar modelos de intervención pedagógica. Por ejemplo, debido a que existe una alta relación entre la comprensión oral y escrita, las intervenciones psicopedagógicas necesitan centrarse en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos en el caso en que estos tengan un adecuado desarrollo de la decodificación pero dificultades en comprensión de lectura. Por otro lado, cuando los alumnos presenten problemas más generalizados en las habilidades de decodificación, comprensión de lectura y comprensión oral, los modelos de intervención debieran comenzar con el desarrollo de habilidades de reconocimiento de palabras en combinación con el desarrollo explícito de habilidades del lenguaje oral.

REFERENCIAS

- AARON, P. G., JOSHI, M., & WILLIAMS, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 120-137.
- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BADIAN, N. A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: A longitudinal study of stability, gender differences, and prevalence. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 138-148.
- BADIAN, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: the changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, 45, 79-96.
- BOWEY, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487.
- BRAVO, L., BERMEOSOLO, J., PINTO, A., & OYARZO, E. (1998). Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 31 – 47.
- BRAVO, L., BERMEOSOLO, J., OYARZO, E., & PINTO, A. (1993). Persistencia escolar del retardo lector inicial. *Estudios Pedagógicos*, 19, 95 – 104.
- BRAVO, L., BERMEOSOLO, J., & PINTO, A. (1991). *Dificultades del aprendizaje de la lectura y diferencias socioeconómicas [Reading disabilities and socioeconomic differences]*. Boletín de Investigación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 12, 69-88.
- CASTLES, A., & COLTHEART, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- CATTS, H., & KAMHI, A. G. (2004). Classification of reading disabilities. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp.128-153). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- CATTS, H., HOGAN, T., & FEY, M. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151 – 164.
- CHALL, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- CONDEMARÍN, M., & BLOMQUIST, M. (1970). *La dislexia*. Santiago, Editorial Universitaria.
- DIAKIDOY, I., STYLIANOU, P., KAREFILLIDOU, C., & PAPAGEORGIU, P. (2004). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 26(1), 55 – 80.
- EHRI, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7-28.
- FAÚNDEZ, M. S. (2004). *Adaptación y aplicación experimental de la prueba Interamericana de Lectura Nivel 3*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Cs. de la Educación mención Dificultades de Aprendizaje. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- FLETCHER, J. M., SHAYWITZ, S. E., SHANKWEILER, D. P., KATZ, L., LIBERMAN, I. Y., STUEBING, K. K., FRANCIS, D. J., FOWLER, A. E., & SHAYWITZ, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6-23.
- GOSWAMI, U. (2000). Phonological and lexical processes. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research Volume III* (pp. 251 – 267). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GUIDANCE TESTING ASSOCIATES. (1962). *Pruebas de lectura serie interamericana*. San Antonio, TX.
- HART, B., & RISLEY, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- HOOVER, W. A., & GOUGH, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- KONOLD, T., JUEL, C., MCKINNON, M. & DEFFES, R. (2003). A multivariate model of early reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 89 – 112.
- LERKKANEN, M., RASKU-PUTTONEN, H., AUNOLA, K. & NURMI, J. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30(1), 67 – 92.

- MANIS, F. R., SEIDENBERG, M. S., DOI, L. M., MCBRIDE-CHANG, C. & PETERSEN, A. (1996). On the bases of two subtypes of development dyslexia. *Cognition*, 58, 157-195.
- NATION, K., CLARKE, P., MARSHALL, C., & DURAND, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199 – 211.
- NEUHAUS, G., ROLDAN, L., BOLWARE-GOODEN, R., & SWANK, P. (2006). Parsimonious reading models: identifying teachable skills. *Reading Psychology*, 27(1), 37 – 58.
- SNOW, M., GRIFFIN, P., & BURNS, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world*. New York, NY: Jossey-Bass.
- SPAFFORD, C. S., & GROSSER, G. S. (1996). *Dyslexia: Research and resource guide*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- SPEAR-SWERLING, L., & STERNBERG, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become learning disabled*. Boulder, CO: Westview Press.
- SPEAR-SWERLING, L., & STERNBERG, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-103, 122.
- STANOVICH, K. E., & SIEGEL, L. S. (1994). Phenotypic profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- SWANSON, H. L., HOSKYN, M., & LEE, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. New York, NY: Guilford Press.
- VELLUTINO, F. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.