

# *Valor predictivo del lenguaje oral de los alumnos culturalmente desaventajados en su aprendizaje lector*

Mariano MORALEDA CAÑADILLA\*

## **Introducción**

El presente trabajo trata de analizar el valor predictivo que para el aprendizaje lector de los alumnos de 6-7 años tienen dos variables, una personal, su competencia lingüística y otra contextual, el nivel cultural de su hogar de pertenencia. Nuestras hipótesis básicas son dos, funcionalmente encadenadas: que las diferencias culturales del hogar a que pertenecen los alumnos son predictoras de una distinta competencia verbal en ellos y que ésta distinta competencia verbal lo es a su vez de una desigual facilidad para el aprendizaje lector.

El interés por conocer el valor predictivo del nivel cultural de la familia sobre las diferencias en competencia verbal de los alumnos, en relación con nuestra primera hipótesis, ha dado origen a abundantes investigaciones. En síntesis cabe distinguir en éstas tres posiciones distintas más importantes: una de ellas fundada en la hipótesis deficitaria de Bernstein (1961-65); otra opuesta a ésta, fundada en los trabajos del lingüista americano Labov (1969-1977); y otra, más actual, representada por la escuela de antropología lingüística cuya figura más conocida es Hymes (1967). No es lugar aquí para extenderse en las características diferenciales de cada una de estas corrientes por lo que nos limitaremos a ceñirnos a unas breves referencias sobre todo de las dos primeras, más relacionadas con el tema que nos ocupa.

Para Bernstein, los niños en su proceso de socialización adquieren no solo una serie de reglas lingüísticas, sino fundamentalmente una determi-

---

\* Universidad Complutense.

nada forma de comunicación que difiere según el grupo social al que pertenece su familia. Estas formas de comunicación, a las que Bernstein denomina códigos, determinan la orientación intelectual, afectiva y social de cada niño. Las consecuencias pedagógicas de esta diversidad de comunicación de los niños son que, puesto que los provenientes de clase media y alta usan la forma de comunicación que se usa en la escuela, su aprendizaje en ella se verá más favorecido que el de los niños de clase inferior, más deficientes en esta forma de comunicación.

Hipótesis fundamental de esta teoría es, pues, el carácter deficitario de la competencia lingüística de los niños de clase sociocultural baja. Su teoría, posteriormente y gracias a la influencia de Holliday (1978), ha experimentado algunas variaciones: si en sus primeros estudios las diferencias entre clases sociales se postulaban a nivel morfosintáctico, posteriormente acentúan más los aspectos semánticos y pragmáticos.

Las formulaciones de Bernstein tuvieron, a partir de la década de los setenta, una repercusión inusitada y han inspirado directa o indirectamente abundantes investigaciones orientadas a encontrar, ya sean las peculiares características del déficit verbal de los niños culturalmente desaventajados ya a analizar las repercusiones en el aprendizaje académico de dichas características. Entre los primeros destacan Braine (1963); Fraser y Brown (1964); González (1987); y Snow (1975). Este déficit verbal se manifestaría, según estos autores, en características tales como la variedad del léxico, longitud de la frase, uso de diferentes categorías y construcciones gramaticales, etc. Posteriormente Bereiter y Engelman (1966) así como Moraleda (1987) han encontrado cómo estas diferencias de lenguaje en estos niños van vinculadas no tanto a su distinto nivel social, sino cultural y que sus desventajas radican no tanto en los fallos de vocabulario o de gramática, cuanto en su capacidad de dominar determinadas aplicaciones cognitivas del lenguaje. Poseen un lenguaje apto para el mantenimiento de unas relaciones sociales y cubrir sus necesidades materiales, pero no dominan su uso cognitivo ni sus aplicaciones, cuya importancia es primordial para el aprendizaje escolar. Otro grupo de investigadores, decíamos, ha orientado preferentemente sus análisis al estudio de las repercusiones de estas diferencias verbales en el rendimiento académico, ya sea en general, ya de modo más específico en la lectura (Durkin, 1972; Hanson y Robinson, 1967; Malquist, 1961; Moraleda, 1987; Pérez Serrano, 1981; Phillip, 1979).

La hipótesis de la posibilidad de recuperación escolar de los niños socioculturalmente desaventajados a partir de una recuperación psicolingüística ha ido abriéndose paso y sometiéndose a experimentación por múltiples investigadores tales como Bereiter y Engelman (1966), Blank y Solomon (1968), Brandis (1970) Burhelle (1977) Douglas y Souton (1978), Hamblin (1971), Hatman (1966) Pfliter (1964) Sardagus, Madsen y Thomson (1970), Spollin y Ballif (1970).

Frente a la hipótesis deficitaria de Bernstein surgió a finales de los años setenta una nueva corriente denominada «hipótesis de la diversidad cultural», cuyo punto de partida es, fundamentalmente, los trabajos del lingüista norteamericano Lavob (1970)

En síntesis su postulado es que aunque el lenguaje utilizado por los miembros de los distintos grupos sociales presenta una serie de diferencias lingüísticas ligadas al contexto sociocultural en que viven, estas diferencias no implican inferioridad respecto a la complejidad del lenguaje empleado por los miembros de bajo estrato sociocultural, sus posibilidad de vehicular relaciones lógicas, vocabulario básico, etc.

Como alternativa ante ambas hipótesis, el presente trabajo pretende encuadrarse en una posición intermedia. Es decir, se coincide en rechazar la postura determinista defendida por los partidarios de la hipótesis de la deficiencia, más también se está de acuerdo en aceptar la existencia de un *específico número de diferencias en el lenguaje de estos niños culturalmente desaventajados*, que tienden a considerarse puntuales en relación con determinadas tareas académicas, en nuestro caso el aprendizaje lector, pero que en ningún caso presuponen la existencia en ellos de un déficit global que pueda atañer a otros tipos de tareas. El problema se nos planteó al intentar precisar estas diferencias específicas así como la estructura interna de las mismas, en relación con el aprendizaje lector. Para ello y como medida previa facilitadora hemos optado por un modelo teórico causal de la lectoescritura, adecuado y de una cierta amplitud, inspirado en el modelo causal psicolingüístico, en relación con los objetivos que nos ocupan. La pregunta que nos hicimos fue: ¿qué experiencias y estrategias lingüísticas, a juzgar por este modelo, son más necesarias al sujeto para afrontar con éxito el aprendizaje de la lectoescritura?. Posteriormente y como recurso metodológico hemos optado por la realización de dos tipos de tareas: El análisis univariante, multivariante y discriminativo de las diferencias que en el uso de estas experiencias y estrategias verbales, supuestamente más relacionadas con el aprendizaje lector, presentan los niños provenientes de hogares culturalmente aventajados y de hogares culturalmente desaventajados; y el estudio, mediante el análisis factorial, de las diferencias de estructura interna que en dichas experiencia y estrategias verbales presentan los niños de ambos grupos.

Otro campo de estudio que ha atraído el interés de los investigadores, en relación con nuestra segunda hipótesis de trabajo, ha sido el conocimiento de los factores verbales concretos que en los sujetos de baja competencia lingüística pronostican más su fracaso lector. La importancia de este conocimiento es grande debido a las implicaciones que puede presentar en la detección precoz y reeducación de dicho fracaso en este tipo de niños. Para Brady y Cols (1983) las dificultades de percepción fonética en el habla son más evidentes en los malos que en los buenos lectores. Para otros investigadores, exigencia para afrontar con éxito el aprendizaje lec-

tor es también la presencia de un léxico mental adecuado; sugiriendo que en los malos lectores algunos aspectos de su lexicón son más deficientes que en los buenos lectores. Específicamente se refieren unos a la rapidez en nombrar objetos y carencia de errores en este nombramiento (Denckla y Rudel, 1976; Katz, 1982); otros, a la fluidez verbal (Alvaro, 1990; Jiménez y Artiles, 1990; Moraleda, 1992). Algunas otras investigaciones, con todo, llegan a conclusiones contrarias, sugiriendo que los malos lectores no poseen un vocabulario inferior a los buenos y que en modo alguno está asociada esta carencia de léxico con las habilidades iniciales de la lectura (Brady y Col, 1983; Mann y Liberman, en prensa). Otra cosa es la lectura de vocabulario con sentido en lo que la mayoría de los investigadores se muestran acordes en señalar que se desarrolla, sobre todo en las etapas iniciales de aprendizaje casi exclusivamente a partir del vocabulario oral. Riedlinger-Ryan y Shewan (1984) comprobaron que el 73% de los adolescentes con dificultades lectoras obtuvieron también peores resultados que los buenos lectores en las pruebas de conceptos semánticos.

Exigencia previa al éxito en el aprendizaje lector es también, según otros investigadores, el previo dominio morfosintáctico del lenguaje. Este dominio puede referirse al nivel automático (capacidad de evocar o pronosticar gracias al fenómeno del cierre los automatismos unitarios o secuenciales previamente internalizados). Los malos lectores carecerían, al parecer, de este específico dominio (Mann, Shankweiler y Smith, en prensa; Lomo, 1992) O bien cabe referirlo a la comprensión de las relaciones morfosintácticas en la que al parecer poseen también una menor competencia los malos lectores (Berko, 1958; Fry y Col, 1981; Hresko, 1979; Wiig y Col 1976). También aquí existen estudios contradictorios. Algunos investigadores (Brady y Cols, 1983; Guthrie, 1973) no han encontrado, en efecto, que los malos lectores tengan alguna dificultad en la comprensión de las estructuras semánticas. Actualmente la tarea de si los malos lectores son o no deficientes en habilidades sintácticas, no ha llegado a conclusiones claras ya que estos déficit, tal como se dan, son relativamente sutiles y no permiten distinguir fácilmente a los buenos y malos lectores.

Exigencia también importante y previa al aprendizaje lector es, a juzgar por los resultados de otras investigaciones, la capacidad para evocar información verbal. Ha sido constatado, en efecto, que la deficiencia en la evocación de fonemas, palabras y sentencias habladas puede ser un presagio de un posterior mal aprendizaje lector (Shankweiler, Liberman, Mark, Fowler y Fisher, 1979).

Otros hallazgos, por fin, han insistido en la necesidad de una cierta competencia en la comprensión del lenguaje oral como condición previa necesaria, aunque no suficiente, de la comprensión del texto escrito. La lectura es, en efecto, se indica, un proceso interactivo entre el contenido del texto y la experiencia lingüística del lector. Loban (1963) y Strickland (1972) han puesto de manifiesto que los niños que poseían un dominio en la com-

comprensión del lenguaje hablado en preescolar, llegaban a poseer una mayor facilidad para la comprensión lectora en años posteriores. Estos resultados concuerdan, según Ollida (1981) con los obtenidos por otros investigadores. Estudios más recientes se han cuestionado sobre qué aspectos de esta comprensión verbal inciden más sobre la comprensión lectora y de qué modo inciden en la misma. Según Cromer (1970) parece ser que los malos lectores presentan más problemas que los buenos en organizar la información escuchada oralmente; que necesitan más datos contextuales para comprenderla (Miranda, 1986) En otro trabajo anterior Smiley y Col (1977) compararon el rendimiento de un grupo de buenos y malos lectores en una tarea en la que debían contar una historia escuchada con anterioridad. Los resultados atestiguan que los buenos lectores son capaces de retener una mayor cantidad de información relevante de la historia. Y Hansen (1978), en un trabajo similar, encontró también cómo los niños con problemas en el aprendizaje lector manifestaban dificultades para comprender la estructura de una historia escuchada y contarla después con un cierto orden lógico. Profundizando en esta idea y no conformes con los resultados, Feagans y McKinney (1982) llegaron a la conclusión a través de una serie de investigaciones, de que el problema de los malos lectores no era propiamente el de la falta de comprensión verbal cuanto el de la incapacidad para imponer a la información adquirida una organización que facilite su posterior recuerdo. Lo cual reduciría el problema de la comprensión verbal a la falta de habilidad para organizar y clasificar la información de modo jerárquico en la memoria, de forma que puedan ser recordados con facilidad los aspectos relevantes. Esto está vinculado a la concepción de Torgesen (1977) y Torgesen y Licht (1983) del niño con dificultades lectoras, como un aprendiz inactivo ante las tareas a realizar; que no es un aprendiz totalmente incompetente, sino que necesita estrategias verbales para organizar la información. Y aunque un aspecto por clarificar es si estas habilidades son básicas para todos los procesos implicados en la lectura, la investigación indica que al menos en la comprensión lectora a nivel superior de la frase, sí que son básicas.

Pese al esfuerzo investigador en torno a este tema, relacionado con nuestra segunda hipótesis de trabajo, el hecho es que, a parte de la constatación del peso privilegiado que ocupan algunas variables verbales en el aprendizaje lector no se ha llegado a unas conclusiones definitivas, coherentes y estables sobre el mismo. ¿A qué pueden deberse estos resultados?. Sin duda alguna a la complejidad del tema así como a un desarrollo insuficiente de investigaciones en torno al mismo. Pero también, en gran medida, al uso casi exclusivo de predictores univariantes en los que se aplican diseños de una sola variable, con lo que el valor predictivo de las variables verbales, así limitado, queda sesgado. Debido a esto y con ánimo de superar estas limitaciones hemos optado, en nuestra tarea de probar el valor real predictivo sobre el rendimiento lector de las diferencias en experiencias y estra-

tegrías verbales encontradas en ambos grupos de estudio y de contraste supuestamente implicadas en dicho rendimiento, por un diseño multivariado en el que este valor predictivo no quedase limitado ni sesgado; pero que al mismo tiempo nos permitiese conocer el peso e interdependencia de dichas experiencias y estrategias verbales en su acción causal sobre el aprendizaje lector.

## 1. Método de trabajo

### 1.1. Muestra

Está formada por 308 niños costarricenses de 8-9 años, de 3° de EGB elegidos de forma aleatoria y proporcional entre la población total de alumnos que en este país cursan dichos estudios. De ellos, 154 sujetos fueron seleccionados atendiendo al nivel cultural bajo de sus padres y 154 atendiendo al nivel cultural alto de los mismos. Los primeros han constituido el llamado grupo de estudio y los segundos el grupo de contraste.

Como criterio de este diferente nivel cultural se tomaron los estudios realizados por los padres de los niños: exigencia de estudios universitarios para los de alto nivel y no haber cursado más de 6° curso de EGB para los de bajo nivel.

### 1.2. Variables de estudio

En esta investigación vamos a considerar 11 variables agrupadas en tres bloques:

1.2.1. En el primero está incluida la variable referente al nivel cultural de los padres. Se ha estimado a partir del criterio anteriormente señalado.

1.2.2. En el segundo están incluidas toda una serie de variables referentes a la competencia verbal. Para definir esta competencia hemos seleccionado ocho variables relativas a las dos áreas que caracterizan esta competencia, según Osgood:

a) Tres variables relacionadas sobre todo con el nivel automático del lenguaje:

— Fluidez verbal, entendida como la velocidad en la producción de palabras. Está relacionada con la riqueza de léxico que posee el sujeto (aunque no lo comprenda) pero también con su capacidad de evocación rápida del mismo.

— Integración gramatical, entendida como la habilidad para completar frases de modo coherente tanto a nivel morfológico como sintáctico. Está relacionada sobre todo con la riqueza que posee el sujeto en esquemas representativos unitarios y secuenciales.

— Memoria de evocación de frases, entendida como la capacidad para retener y evocar frases escuchadas con anterioridad. Está relacionada con la capacidad de memoria verbal de cada sujeto.

b) Cuatro variables relacionadas sobre todo con el nivel de organización representativa o cognoscitiva del lenguaje:

— Comprensión de palabras, entendida como la capacidad para comprender y definir conceptos verbales expresados oralmente y de modo aislado.

— Construcción de frases, entendida como la capacidad para relacionar una serie de palabras formando con ellas una frase coherente.

— Ordenación de frases, entendida como la capacidad para ordenar coherentemente los diversos elementos sintácticos de una frase. Se refiere, pues, sobre todo, a la comprensión sintáctica de la microestructura del discurso.

— Comprensión del discurso, entendida como la capacidad para entender globalmente el significado de un discurso. El factor expresivo no cuenta aquí o se considera de mínima importancia.

Habilidad narrativa, entendida como la capacidad para comprender una información transmitida oralmente, coordinar sus elementos principales y exponerlos en un orden lógico-temporal.

1.2.3. En el tercer bloque están incluidas tres variables referentes a la competencia lectora:

— Exactitud, entendida como la capacidad para la exacta descodificación sensomotriz de los signos gráficos de la lectura. Implica capacidad para el análisis-síntesis perceptiva de dichos signos gráficos verbales.

— Velocidad, entendida como la capacidad para la rápida y exacta descodificación de los signos gráficos de la lectura. Es igual al cociente de la exactitud lectora entre el tiempo empleado en la lectura.

— Comprensión, entendida como la capacidad para entender un mensaje escrito. Implica la capacidad para la comprensión morfosintáctica y semántica tanto de la microestructura como de la macroestructura del texto.

### 1.3. Instrumentos de medida

Los instrumentos empleados para la evaluación de las variables verbales son los siguientes:

Para la fluidez verbal se ha empleado una prueba ideada por Terman-Merril (adaptación de Germain, 1945). Para la integración gramatical nos hemos servido de la prueba de igual nombre del test ITPA, de Kirk, McCarthy y Kirk, adaptada por TEA (1984). Para la memoria de evocación de frases, de una prueba del test de Terman-Merril anteriormente mencionada. Para la comprensión de palabras, de la prueba de vocabulario del test WISC (1989). Para la construcción de frases a través de una serie de palabras dadas, de la prueba de igual nombre de Masselon. Para la ordenación de frases de la prueba de igual nombre del Test de Terman-Merrill. Para la

comprensión del discurso se ha empleado la prueba «comprensión auditiva» del test ITPA. Para la habilidad narrativa, se ha empleado una prueba de Moraleda (1992)

En la evaluación de las variables lectora se han empleado las pruebas siguientes: La exactitud en la lectura mecánica se evaluó mediante la prueba de Ayuda Morales (1960). En ella el niño debía leer en voz alta un texto mientras el examinador anotaba los errores cometidos en el mismo. La velocidad lectora se evaluó con esta misma prueba, anotando el tiempo empleado en su realización así como los errores cometidos en ella. La comprensión lectora se evaluó mediante la prueba de Fernández Huertas (1959)

#### *1.4. Análisis estadístico de los datos*

De acuerdo con las hipótesis planteadas y los objetivos previstos, estos análisis se han planteado a tres niveles:

El primero responde a un análisis univariante, multivariante y discriminante de la varianza de los resultados obtenidos por los sujetos de los grupos de estudio y de contraste en las pruebas referentes al lenguaje y la lectura.

En el segundo nivel se han sometido a un análisis factorial los resultados obtenidos por ambos grupos en las pruebas de lenguaje. Se pretendía con este análisis hallar las características diferenciales de la estructura interna del lenguaje oral de los sujetos de ambos grupos.

En un tercer nivel se ha intentado, mediante el análisis de regresión múltiple, pronosticar o establecer relaciones de dependencia entre las variables y estructuras internas verbales estudiadas y las variables lectoras.

1.4.1. Análisis univariante, multivariante y discriminante de la varianza intergrupos:

Como puede observarse a través de los resultados de la tabla 1, éstos son significativamente superiores en los sujetos del grupo de estudio en todas las variables tanto verbales como lectoras, excepto en la variable verbal comprensión auditiva del discurso.

En la tabla 2 se presentan los contrastes multivariantes, resultado de la utilización conjunta de todas las variables tanto verbales como lectoras; los cuales nos muestran igualmente que, considerando la combinación lineal de dichas variables, existen, según todos los criterios empleados, diferencias significativas entre los dos grupos.

En la tabla 3 se presentan las variables, ordenadas de más a menos, según su peso discriminante en la diferenciación de los dos grupos. Sólo dos variables, la fluidez verbal y la comprensión lectora presentan escaso valor discriminante.

En la tabla 4 se presentan los pesos estandarizados de cada una de las variables significativamente discriminantes de la ecuación, que permiten expresar la importancia relativa de cada una de ellas en la discriminación.



**Tabla 1**  
Análisis univariante de la varianza intergrupos

VARIABLES	Media	Des. típ.	F	Signifi.
Evocación frases	9.961 13.416	3.745 3.389	-8.50	.000
Fluidez verbal	36.895 42.390	10.114 9.911	-4.84	.000
Compr. semántica	6.915 13.208	3.880 4.975	-12.35	.000
Compr. discurso	9.778 10.747	3.744 3.389	-1.81	.071
Ordenar frases	6.435 10.513	2.966 2.737	-12.54	.000
Integr. gramatical	8.725 14.325	4.562 4.020	-11.64	.000
Habilidad narra.	2.366 5.292	1.639 2.154	-13.49	.000
Componer frases	5.667 8.351	2.522 1.667	-10.95	.000
Lec. mecánica	217.207 225.681	12.321 4.879	-7.94	.000
Veloci. lectora	.7268 1.1150	.296 .443	-9.04	.000
Compren. lectora	12.610 17.759	2.966 2.737	-11.85	.000

Nota: Las primeras cifras de cada casilla pertenecen al grupo de estudio y las segundas al grupo de contraste.

**Tabla 2**  
Análisis multivariante de la varianza

Nombre del test	Valor	Aprox. F	Hipo. DF	Error DF	Sig. F
Pillais	.60887	46.07818	10.00	296.00	.000
Hotellings	1.55670	46.07818	10.00	296.00	.000
Wilks	.39113	46.07818	10.00	296.00	.000
Roys	.60887				

**Tabla 3**  
Análisis discriminante

Variables	Tolerancia	Lambda	Signifi
Habilidad narrativa.....	.9319673	.41513	.0000
Comprensión de palabras.....	.8738648	.39605	.0000
Ordenación de frases.....	.8647419	.39157	.0000
Construcción de frases.....	.8708157	.38630	.0000
Integración gramatical.....	.8707103	.38451	.0000
Comprensión del discurso.....	.8986225	.37901	.0000
Memoria evocación frases.....	.8323424	.37349	.0000
Exactitud en la lectura.....	.7209869	.37161	.0000
Velocidad lectora.....	.7758173	.37307	.0000
Variables de mínimo peso en el análisis discriminativo			
Fluidez verbal.....	.8987416	.36988	
Comprensión lectora.....	.7104392	.36986	

**Tabla 4**  
Coeficientes estandarizados de la función discriminante canónica

Variables	Correlación canónica
Habilidad narrativa.....	.43076
Comprensión de palabras.....	.34632
Ordenación de frases.....	.31873
Construcción de frases.....	.27823
Integración gramatical.....	.26325
Comprensión del discurso.....	.20607
Memoria evocación frases.....	.13557
Velocidad lectora.....	.13197
Exactitud lectora.....	.10071

A través de los resultados de la tabla 5 podemos observar cómo la gran mayoría de los sujetos de ambos grupos están bien clasificados si utilizamos las variables seleccionadas en dicha función de clasificación.

**Tabla 5**  
Porcentaje de sujetos correctamente clasificados en cada grupo conforme a las diferencias encontradas en las variables analizadas

Grupos	Casos	% clasificados
1	154	89,6
2	154	90,3

## 1.4.2. Análisis factorial

Los resultados a que hemos llegado en este análisis factorial son los siguientes:

— La estructura verbal de los sujetos pertenecientes al grupo de contraste (tabla 6) viene definida por un primer factor de naturaleza automática, que explica el 13,2% de la varianza extraída. El análisis de las pruebas que saturan en él pone de manifiesto una capacidad de evocación verbal y uso de automatismos unitarios y secuenciales. Por un segundo factor de naturaleza léxico-relacional que explica el 7,8% de la varianza extraída y que refleja la capacidad para recordar y emitir palabras y relacionar su significado formando frases con sentido. Por un tercer factor de naturaleza lógico-semántica, que explica el 5% de la varianza extraída y que refleja la capacidad para comprender el significado de las palabras, la estructura sintáctica de la frase y la organización lógica del discurso. Por un cuarto factor de naturaleza comprensiva que explica el 4,2% de la varianza extraída y refleja la capacidad para comprender el sentido global del discurso. Los cuatro factores explican el 30,1% de la varianza extraída.

**Tabla 6**

Matriz factorial obtenida del análisis de las variables verbales en los sujetos del grupo de contraste

Variables	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Evocación frases.....	.33145	-.09785	.08547	.16381
Fluidez verbal.....	-.19091	.43257	.28521	-.08555
Compr. semántica.....	.04445	.29029	.43166	.21349
Compr. discurso.....	.06283	.06494	.09396	.55117
Ordenar frases.....	.19067	.06768	.44136	-.01593
Integr. gramatical.....	.74618	.15731	.12252	-.04153
Habilidad narra. ....	.02830	-.07157	.33070	.07425
Componer frases.....	.11609	.56374	-.09026	.10842

Factores	Pct of var	Cum Pct
1	13.2	13.2
2	7.8	20.9
3	5.0	26.0
4	4.2	30.1

— La estructura verbal de los sujetos pertenecientes al grupo de estudio (tabla 7) viene definida por un primer factor que explica el 20,8% de la varianza extraída. En este factor, de naturaleza heterogénea, se encuentran dos grupos de componentes, uno

**Tabla 7**  
Matriz factorial obtenida del análisis de las variables verbales  
en los sujetos del grupo de estudio

Variables	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Evocacion frases .....	.56076	.01591	.03102
Fluidez verbal.....	.10868	.27654	.14002
Compr. semántica .....	.13951	.76673	.01218
Compr. discurso.....	.36288	.23109	.23022
Ordenar frases.....	.09731	.08195	.68911
Integr. gramatical.....	.39103	.23948	.13340
Habilidad narra.....	.44170	.26899	-.00890
Componer frases .....	.47306	.12986	.27531

Factores	Pct of var	Cum Pet
1	20.8	20.8
2	6.4	27.2
3	5.0	32.2

de tipo automático y otro de tipo lógico-semántico. El análisis de las pruebas que saturan en el grupo automático pone de manifiesto una capacidad para el uso de automatismos unitarios y secuenciales y memoria de evocación de frases. Asociado a este grupo se encuentran tres componentes de naturaleza lógico-semántica: la capacidad para relacionar las palabras por su significado, para ordenar frases atendiendo a sus elementos sintácticos y para comprender la organización lógica del discurso. Por un segundo factor, de naturaleza lexical, que explica el 6,4% de la varianza extraída y que refleja la habilidad para la capacidad para recordar palabras y comprender su significado. Por un tercer factor de naturaleza lógico-sintáctica, que explica el 5% de la varianza extraída y que refleja la capacidad para la comprensión sintáctica de la frase. Los tres factores unidos explican el 32,2% de la varianza extraída.

#### 1.4.3. Análisis de regresión múltiple

**Tabla 8**  
Análisis de regresión múltiple de los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y exactitud en lectura mecánica por los sujetos del grupo de estudio

Variable dependiente: exactitud en la lectura mecánica				
Variables independientes	B	Beta	T	Sig. T
Memoria evocación frases	1.068308	.324636	4.399	.0000
Ordenar frases	1.055155	.306550	3.442	.0007
Decir			-1.954	.0526
R: .42735				
R cuadrado: .18263	F: 16.868887		Sign. de F: .0000	

**Tabla 9**

Análisis de regresión múltiple de los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y velocidad en lectura mecánica por los sujetos del grupo de estudio

Variable dependiente: velocidad en lectura mecánica				
Variables independientes	B	Beta	T	Sig. T
Ordenar frases	.037697	.381215	5.172	.0000
Coprensión de palabras			1.708	.0898
R: .42939				
R cuadrado: .18437	F: 17.06702		Sign. de F: 0000	

**Tabla 10**

Análisis de regresión múltiple de los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y comprensión lectora por los sujetos del grupo de estudio

Variable dependiente: Comprensión lectora				
Variables independientes	B	Beta	T	Sig. T
Comprensión palabras	.306458	.293337	4.190	.0000
Memoria de frases	.257882	.238158	3.356	.0010
Construcción frases	.312304	.194307	2.728	.0071
Habilidad narrativa	.439435	.177670	2.450	.0154
Ordena			1.666	.0979
R: .57988				
R cuadrado: .33627	F: 18.87193		Sig. F: .0000	

**Tabla 11**

Análisis de regresión múltiple de los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y exactitud en lectura mecánica por los sujetos del grupo de contraste

Variable dependiente: exactitud en lectura mecánica				
Variables independientes	B	Beta	T	Sig. T
Memoria de evocación frases	.372347	.258672	3.301	.0012
Integración gramatical			1.787	.0759
R: .25867				
R cuadrado: .06691	F: 10.89979		Sign. F: .0012	

**Tabla 12**

Análisis de regresión múltiple de los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y velocidad en lectura mecánica en los sujetos del grupo de contraste

Variable dependiente: velocidad lectora				
Variables independientes	B	Beta	T	Sig. T
Ordenación de frases	.042671	.264203	3.377	.0009
Integración gramatical			1.701	.0909
R: .26420				
R cuadrado: .06980	F: 11.40625		Sign. F: .0009	

**Tabla 13**

Análisis de regresión múltiple de los resultados obtenidos en las pruebas de lenguaje y comprensión lectora por los sujetos del grupo de contraste

Variable dependiente: comprensión lectora Variables independientes	B	Beta	T	Sig. T
Comprensión de palabras	.196805	.275357	3.683	.0003
Ordenar frases	.306779	.236193	3.109	.0022
Integración gramatical	.131237	.148382	1.988	.0487
Habilidad narrativa			.1823	.0703
R: .45558				
R cuadrado: .20755	F: 13.09572		Sig. F: .0000	

Los resultados a que hemos llegado en este análisis de regresión múltiple son los siguientes:

a) El grupo de contraste presenta:

— como significativamente predictora de la exactitud en la lectura mecánica la variable, de naturaleza automática, memoria de evocación de frases, que explica el 6% de la variación de la variable dependiente. Así mismo la variable integración gramatical manifiesta una cierta tendencia a la significación.

— como significativamente predictoras de la velocidad en la lectura mecánica la variable de naturaleza cognitiva ordenación de frases que explica el 6% de la variación de la variable dependiente. Así mismo la variable integración gramatical manifiesta una cierta tendencia a la significación.

— como significativamente predictoras de la comprensión lectora, dos variables de naturaleza cognitiva, comprensión del significado de las palabras y ordenación de frases y una de naturaleza automática, integración gramatical. Estas tres variables explican 20% de la variación de la variable dependiente. La habilidad narrativa presenta también una cierta tendencia a la significación.

b) El grupo de estudio presenta:

— como significativamente predictoras de la exactitud en la lectura mecánica, dos variables, una de naturaleza automática, la capacidad para evocar frases, y otra de naturaleza cognitiva, la capacidad para ordenar frases, que explican el 18% de la variación de la variable dependiente. La variable fluidez verbal expresa así mismo una cierta tendencia a la significación.

— como significativamente predictora de la velocidad en la lectura mecánica una variable, de naturaleza cognitiva: la capacidad para ordenar frases. Esta variable explica el 18% de la variación de la variable dependiente. La variable comprensión del significado de las palabras manifiesta igualmente una cierta tendencia a la significación.

— como significativamente predictoras de la comprensión lectora, cuatro variables: Una de naturaleza automática, la capacidad para evocar frases y tres de naturaleza cognitiva: dos referente a la comprensión léxico-

relacional, capacidad de comprensión del significado de las palabras, y formación de frases y una referente a la comprensión lógico-sintáctica, habilidad narrativa. Estas cuatro variables explican el 20% de la variación de la variable dependiente. La variable ordenación de frases expresa también una cierta tendencia a la significación.

## 2. **Discusión y conclusiones**

Primer objetivo de este trabajo era estudiar las características específicas de la competencia verbal y rendimiento lector de los alumnos al comienzo de su escolaridad en relación con el nivel cultural de sus padres. Los hallazgos realizados, en primer lugar, a través del análisis univariante, multivariante y discriminante de la varianza de los resultados obtenidos en las pruebas verbales en los grupos de estudio y de contraste ponen de manifiesto que los segundos dan pruebas de una superioridad significativa en competencia sobre los primeros en todas las variables verbales. El peso relativo de cada una de estas variables verbales en la discriminación entre ambos grupos es con todo distinto, dominando, en líneas generales el de las variables de naturaleza cognitiva sobre las de naturaleza automática.

Es notorio el poco peso discriminativo que presenta, en relación con el resto de las variables cognitivas, la comprensión global del discurso y el casi nulo de la variable fluidez verbal. Lo que concuerda con los resultados de anteriores investigaciones (Moraleda 1987), que indican cómo el mayor déficit en la competencia de los niños culturalmente desaventajados no radica tanto en la pobreza de su léxico ni aun siquiera en su dificultad para la comprensión global de la frase o del discurso, cuanto en su falta de habilidad para la comprensión de conceptos, relacionar y organizar los símbolos verbales en frases e interrelacionar estas en el discurso, de modo que les sea más fácil su recuerdo y expresión correcta atendiendo a las relaciones sintácticas y lógicas de su contenido.

Respecto a la lectura solo dos variables presentan valor significativo discriminante: la exactitud y la velocidad lectora. No así la variable comprensión lectora que presenta en ambos grupos valores similares.

La comparación de estos datos referentes a las variables lectoras con los obtenidos sobre las variables verbales permite constatar un hecho: la discriminación entre ambos grupos es más significativa en el lenguaje oral que en la lectura. Lo cual es un primer indicio, que quedará confirmado posteriormente en el análisis de regresión, de que el aprendizaje verbal y el lector pese a sus analogías de naturaleza y a sus posibles interinfluencias, dependen de variables no del todo iguales y siguen, por lo mismo, su propio ritmo de desarrollo.

Otra vía de aproximación a la comprensión de la naturaleza específica del lenguaje de los sujetos de ambos grupos estudiados ha sido el análisis

factorial. Los resultados de este análisis ponen de manifiesto que entre ellos existen también notables diferencias en la forma en que se presenta la estructura interna de su lenguaje. Así, los sujetos del grupo de contraste presentan una estructura verbal más rica y evolucionada, constituida por factores más diferenciados entre sí, compuestos, cada uno de ellos, por variables de naturaleza más homogénea. Mientras que los sujetos del grupo de estudio presentan, por el contrario, una estructura verbal más pobre y menos evolucionada en la que los factores son menos diferenciados y están compuestos por la asociación de variables de naturaleza más heterogénea (tanto cognitiva y automática).

Segundo objetivo de este trabajo era estudiar el valor predictivo de las variables verbales de los sujetos del grupo de estudio y de contraste respecto a las variables de aprendizaje lector. El análisis de regresión múltiple de los resultados obtenidos en las pruebas verbales y lectoras de ambos grupos de sujetos nos han permitido constatar lo siguiente:

— El peso explicativo de la competencia verbal sobre el aprendizaje lector es, sin duda, muy relevante en ambos grupos, como se demuestra por los datos obtenidos. Por lo que una mejora en la competencia verbal de estos sujetos es previsible que repercutirá en una mejora en su aprendizaje lector.

— Este peso explicativo es mayor en el grupo de estudio que en el de contraste: 56% de la variación de la variable dependiente en el primero y 32% en el segundo. Lo cual revela que las carencias verbales de los primeros repercuten más en el aprendizaje lector que las posibilidades verbales de los segundos. O lo que es lo mismo, que en los sujetos del grupo de estudio la competencia verbal se presenta más como condición previa y necesaria para su aprendizaje lector; mientras que para los sujetos de contraste esta competencia se revela más que como condición previa y necesaria, insuficiente. Lo que revela que el progreso en el aprendizaje lector depende en estos sujetos además de la competencia verbal, de otro tipo de variables; como lo confirma, por otra parte, el limitado peso explicativo que en este análisis de regresión presentan las variables verbales.

— No todas las variables verbales presentan el mismo peso explicativo respecto a la lectura e incluso algunas, como son la fluidez verbal y la capacidad para comprender globalmente el discurso, presentan un peso predictor no significativo. Cabe recordar que ambas variables son las que menos peso discriminante presentan entre ambos grupos.

— El peso explicativo de estas variables verbales es significativo en la totalidad de los sujetos de ambos grupos, aunque con peso diferente, tanto con respecto a la lectura mecánica (exactitud y velocidad) como a la comprensiva. En el caso de la exactitud en la lectura mecánica estas variables explican el 27% de la varianza de dicha variable, en el de la velocidad de procesamiento mecánico el 22% y en el de comprensión lectora el 50%. Lo que está en consonancia con aquellos modelos teóricos que defienden el



carácter preeminentemente cognitivo-lingüístico de ambos tipos de lectura. (Jiménez y Artiles, 1990)

— En la explicación del rendimiento lector tanto mecánico (exactitud y velocidad) como comprensivo, entran en juego al mismo tiempo variables verbales de naturaleza automática y de naturaleza cognitiva. Lo que está en consonancia con aquellos modelos teóricos interactivos en los que se asume que en el acto lector se da un procesamiento paralelo entre estos dos niveles, además de una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo-arriba y a la inversa. (Adans, 1982; Rumelhart, 1977).

— Respecto al papel que las variables verbales desempeñan en la exactitud del procesamiento mecánico de la lectura cabe señalar que en ambos grupos la variable que más peso predictor presenta es la capacidad de memoria verbal inmediata. El papel facilitador de esta estrategia en dicho procesamiento consiste en que posibilita a estos sujetos la consolidación de las adquisiciones verbales, necesarias para progresar en dicho aprendizaje. El éxito en el aprendizaje lector depende, según la investigación actual, de la experiencia verbal previa que posee el lector. De modo que cuanto mayor sea ésta y más fácil le sea evocarla, menos dificultad encontrará para predecir inferencias durante el proceso lector y construir modelos acerca del significado del texto. (Brown, Campione y Day, 1980).

A parte de esta característica común, los sujetos de ambos grupos muestran varias diferencias respecto al uso de estrategias verbales facilitadoras en la decodificación mecánica de la lectura. Así, en los sujetos del grupo de contraste la consecución de una mayor exactitud en esta decodificación se ve facilitada por su mejor posesión de automatismos verbales integrativos. Estos automatismos son los que, gracias al fenómeno de cierre, les facilitan el reconocimiento por parte de la memoria inmediata de las estructuras morfosintácticas de la palabra y la oración en la lectura mecánica. Mientras en los sujetos del grupo de estudio, faltos de esta ayuda, su lectura mecánica tiene que apoyarse más en el reconocimiento de palabras que le son conocidas (fluidez verbal) y el análisis y búsqueda de posibles claves morfosintácticas y semánticas (habilidad para ordenar frases) que les hagan más familiar el texto y les faciliten dicha lectura. Este intento de lectura mecánica a partir del reconocimiento de palabras familiares y búsqueda de posibles claves morfosintácticas que les ayuden a plantear y comprobar hipótesis sobre el texto suele presentar en estos sujetos dos tipos de riesgos: el primero se refiere al hecho de que sus intentos de interpretar la estructura de una palabra o frase a partir del léxico que le es conocido puede llevarles, si se tienen en cuenta sus dificultades de análisis y comprensión semántica, a la identificación sincrética de dichas estructuras. Otro riesgo se refiere a que ese intento de análisis cognitivo, falto del soporte de los automatismos verbales, haga su lectura más penosa y sujeta a errores.

— Respecto a las estrategias verbales que parecen pronosticar más la velocidad lectora cabe señalar lo siguiente: Tanto en los sujetos del grupo

de estudio como de contraste el éxito en la velocidad lectora radica sobre todo en su capacidad para captar la estructura sintáctica de la frase. La diferencia entre los sujetos de ambos grupos radica en que en los de contraste esta captación se ve favorecida por la posesión de automatismos verbales integradores que al ahorrarles el trabajo de análisis, les facilitan la velocidad en la decodificación mecánica; mientras que en los sujetos del grupo de estudio esta captación va más vinculada al conocimiento del significado de las palabras concretas que forman la frase por lo que, cuando este no se da, la decodificación tendrá que realizarse de modo más analítico, letra por letra o sílaba por sílaba, por lo que tenderá a ser más lenta.

— Respecto a la lectura comprensiva son tres las variables verbales, de naturaleza cognitiva, que aparecen con más peso predictor en ambos grupos: la capacidad para comprender el significado de las palabras, las habilidades para captar las relaciones morfosintácticas de la frase y la capacidad para captar las relaciones lógicas del conjunto del discurso. La relación funcional entre la facilidad para el análisis-síntesis semántico que implica el ejercicio de estas estrategias y la comprensión lectora es patente en ambos grupos de sujetos.

A parte de esta característica común a ambos grupos existen varias diferencias relevantes entre ellos: Una de estas es la mayor tendencia de los sujetos del grupo de estudio a apoyar su comprensión lectora en el ejercicio de búsqueda de relaciones semánticas entre las palabras que forman la frase. Lo cual es indicio de una mayor prevalescencia en ellos del análisis sobre la síntesis en dicha comprensión.

Otra diferencia relevante se refiere a que en los sujetos del grupo de contraste, debido a la mayor posesión de automatismos verbales unitarios y secuenciales facilitadores de su lectura mecánica, como ya ha quedado indicado, la mente queda más libre para el ejercicio de los procesos cognitivos de análisis síntesis, más en relación con la comprensión del texto. Mientras que los sujetos del grupo de estudio, carentes de estos automatismos verbales básicos, se ven más limitados en el ejercicio de dichos procesos cognitivos.

Otra diferencia, por fin, se refiere a que en los sujetos del grupo de estudio la eficacia en la comprensión lectora está más supeditada que en los del grupo de contraste a su posible posesión de información relativa al texto que están leyendo; es decir, a la familiaridad de dicha información (similar a lo que les ocurre en el procesamiento mecánico). Lo que supone que cuando estas circunstancias no se dan, la eficacia de su comprensión lectora queda más limitada que en los sujetos del grupo de contraste.

Desde un punto de vista psicopedagógico todos estos hallazgos nos llevan a la necesidad de un replanteamiento con respecto a ciertas cuestiones relacionadas tanto con la detección precoz del fracaso en el aprendizaje lector en los alumnos provenientes de hogares culturalmente desaventajados, como con el contenido del curriculum de su educación preescolar y el

entrenamiento para estimular su aprendizaje lector a lo largo del ciclo de educación primaria.

En relación con la primera cuestión cabe destacar que los avances de la investigación sobre los principios predictores del rendimiento en la lecto-escritura sugieren la necesidad de dar primacía en los tests de *identificación precoz* en este tipo de alumnos con alto riesgo en el aprendizaje lector, a las variables relacionadas con los aspectos lingüísticos. Si bien aquí cabe tener en cuenta, según ha quedado comprobado, que en el aprendizaje lector no todas las variables verbales tienen el mismo valor predictivo sobre el aprendizaje lector; así como la existencia de otras posibles variables independientes predictoras del éxito o fracaso en este aprendizaje y a las cuales habrá que prestar también atención.

Asimismo este planteamiento debe hacerse extensible a la *práctica educativa y entrenamiento prelector* en preescolar con este tipo de niños, donde, por el contrario, suele darse muchas veces valor prioritario a los aspectos perceptivos, motrices y espaciales, en la creencia de que son estos los factores más relevantes en las primeras etapas del aprendizaje. Sin desecher en absoluto la relevancia de estos aspectos, los actuales descubrimientos en torno al papel del lenguaje en el aprendizaje lector en este tipo de niños (Jiménez y Artiles, 1990) debe llevarnos a reflexionar y tomar tales materias con una mayor precaución.

De modo preferente debe ser tenido esto en cuenta sobre todo en *los casos de dificultades en el aprendizaje lector en niños culturalmente desaventajados* en el período escolar. Cada día parece ser más evidente que sin la adquisición previa por parte de estos niños del sistema fonológico, sintáctico y semántico de su lengua, les será muy difícil abordar con éxito dicho aprendizaje lector. Y que la reeducación de muchos de los casos de fracaso lector entre este tipo de alumnos, deberá empezarse, si se quiere llevar a cabo con éxito, por una recuperación de dicho sistema verbal.

## Referencias

- ADANS, M. J. (1982). Models of reading. En W. Kintsch (Ed) *Language and comprehension*. North Holland Publishing Company.
- ÁLVARO, M. y Col. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- BANDY, S. , SHANKWEILER, D. y MANN, V. (1983). Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Jour. of Experimental Child Psychology*, 35, 345-367
- BEREITER, C y ENGELMEN, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Presckool*. Prentice Hall, Inc. Trad. española: Enseñanza especial preescolar. Barcelona: Fontanella.

- BERKO. J. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *Word*, 14, 150-177
- BERNSTEIN. B. A. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, v. 3, 163-176
- BRAINE. M. D. S. (1963). The ontogeny of english phrase structure: The first phrase. *Language*, 39, 1-14
- BROWN. A. L. , CAMPIONE. J. C. y DAY. J. (1980). *Learning to learn*. Univ. de Illinois. Center for the Study of Reading.
- BROWN. R. y FRAISER. C. (1964). The adquisition of Syntax. *Society for Research in Child Development Monographs*, 29, 43-79
- BRUNET. D. y LEZINE. I. (1976). *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Madrid: Pablo del Rio.
- DENCKLA. MB. y RUDEL. R. G. (1976). Naming of object drawings by dislexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, 3, 1-15
- DURKIN. D. (1972). *Teaching Young Children to Read*. Boston: Allyn and Bacon.
- FEAGAN. L. y McKINNEY. J. D. (1982). Longitudinal Studies of Learning Disabled Children. *Paper Presented at the Association for Children with Learning Disabilities*. Chicago
- FRAY. G. , TRUPIN. E. y TOWNES. B. D. (1981). The Young Disabled Reader Acquisition Strategies and Associated Deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 32-35
- GONZÁLEZ. M. (1987). *Lenguaje y clase social*. Salamanca: Amarú.
- GUTHERIE. J. T. (1973). Reading Comprehension and Syntactic Responses in Good and Poor Readers. *Journal of Educatinal Psychology*. 65, 295-297
- HALLIDAY. M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnonlkd.
- HANSEN. C. L. (1978). Story Retelling Used with Average and Learning Disabled Readers as a Measure of Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 1, 62-69
- HANSEN. E. y ROBINSON. A. (1967). Reading Readiness and Achievement of Primary Grade Children of Different Socio-economic Strata. *The Reading Teacher*, 21, 1, 52-79
- HRESKO. W. P. (1979). The construct of general intelligence. *Intelligence*, 3, 105-120
- HYMES. D. (1967). Models on interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, XXXIII, 8-28
- JIMÉNEZ. J. y ARTILES. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje* je. 49, 21-38
- KATZ. R. B. (1982). *Phonological deficiencies in children with reading disability: Evidence from an object naming task*. Unpublished Ph. D. Thesis . Univer. of Conecticut, Storrs. C. T.

- LABOV. W. (1969). The logic of nonstandard English. *Georgetown Monographs of Language and Linguistics*, 22, 1-31
- LABOV. W. (1977). The study of language in its social context. En P. GIGLIOLI (Ed) *Language and social context*. Penguin, Harmondsworth.
- LOBAN. W. (1963). *The Language of Elementary School Children*. Urbana: Illinois, National Council of Teachers of English.
- LOMO. B. (1992). *Competencia verbal y aprendizaje lector*. Trabajo de doctorado no publicado. Madrid: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense.
- MALMQUIST. E. (1958). *Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school*. Stockholm: Almquist and Wiksel.
- MALQUIST. E. (1976). *Barnenkunskaper och färdigheter vid skolgångens början*. Estocolmo: Skolöverstyr.
- MIRANDA. A. (1986). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- MORALEDA. M. (1987). Privación cultural, dificultades verbales y fracaso escolar. *Bordon*, 267, 221-244
- MORALEDA. M. (1992). Uso funcional del lenguaje y rendimiento académico en Educación Primaria. *Rev. de Psicología General y Aplicada*. vol 46, abril. pp. 213-220.
- OLILLA. L. (1981). *Enseñar a leer en preescolar*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ SERRANO. G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- PHILIPPE. CL (1979). Amélioration de la capacité de lecture. *Revue Française de Pédagogie*, 47, 29-46
- PINILLOS. J. L. (1975). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza.
- RIEDLINGER. R. K. y SHEWAN. C. (1984). Comparison of Auditory and Academically Achieving Adolescents. *Language, Speech and Hearing Service in Schools*, 15 (2), 127-136
- RUMELHART. D. E., (1977). Toward an interactive model of reading. En S. D. Dornic (Ed) *Attention and performance*. Hillsdale. N. J.
- SHAMKWILER. D. , LIBERMAN. I. , MARK. L. S. , FOWLWR. C. A. y FISHER. F. W. (1979). The speech code and learning to read. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5, 531-545
- SMILEY. S. S. , OAKLEY. D. D. , WORTHEN. D. CAMPIONE. J. C. y BROWN A. L. (1977). Recall of Thematically Relevant Material by Adolescent Good and Poor Readers as a Function of Written Versus Oral Presentation. *Journal of Educational Psychology*, 69, 381-389
- SNOW. R. E. (1980). Aptitudes and achievement. En SCHARADER. W. (Ed) *Measuring achievement progress over a decade*. San Francisco: Josey-Brass.

- STRICKLAND, D. (1972). Black is Beautiful vs. White is Right. *Elementary English*, 40, 220-224
- TORGESEN, J. K y LIGHT, B. G. (1983). The Learning Disabled Children and Inactive Learner: Retrospect and Prospect. En J. D McKINNEY y L. FEAGANS (Ed) *Current Topics in Learning Disabilities*. Ablex Publishing Corporation.
- WIIG, E. H. y SEMEL, E. M. (1976). *Language Disabilities in Children and Adolescents*. Columbus, Ohio: Merrill

### **Resumen**

Este estudio ha tenido como objetivo estudiar los efectos que las diferencias culturales de los hogares presentan en el desarrollo de la competencia verbal infantil, así como el valor predictivo de estos efectos en el éxito del aprendizaje lector. Los resultados demuestran que la mayor habilidad en el uso de determinadas estrategias verbales utilizadas por los niños provenientes de hogares culturalmente aventajados predice un mayor éxito en dicho aprendizaje.

### **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the influence of the culturally differences background in the relevance of children language and their predictive value for the success in literacy acquisition. The results showed that the greater possession of some verbal strategies shown by the children from a culturally advantaged background are the predictor of success in learning to read.