



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte -Programa de Magíster en Lingüística Aplicada

Con formato

INCIDENCIA DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA¹

ABRAHAM BENJAMÍN NOVOA LAGOS
CONCEPCIÓN-CHILE
2013

Profesor Guía: Bernardo Riffo Ocares
Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

¹ Esta tesis fue desarrollada en el marco del proyecto DINV 209.062.043-1FI financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción y con el apoyo del proyecto Fondef D08i1179

A mi madre y hermanos por apoyarme en este proyecto



AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente la oportunidad que la Universidad de Concepción me ha brindado para el desarrollo de mi formación académica.

Agradezco a mis profesores guías, Bernardo Riffo y Ginnette Castro, por apoyarme en la realización de este proyecto, así como a los profesores que, de alguna u otra forma, colaboraron para llevar a cabo esta investigación.

Quisiera agradecer también a los directivos de Colegio Concepción Chiguayante que me permitieron llevar a cabo los experimentos, así como a los estudiantes que participaron en cada una de las etapas.



TABLA DE CONTENIDOS

I. RESUMEN	8
II. INTRODUCCIÓN	9
III. MARCO TEÓRICO	12
1.- COMPRENSIÓN LECTORA	12
1.1.- El procesamiento del discurso	12
1.2.- Modelos psicológicos de la comprensión de textos	15
1.3.- El Modelo de lector/CAPS	15
1.4.- Modelo de Construcción- Integración	16
1.5.- Teoría del Esquema y Modelo de Construcción- Integración	16
1.6.- Reglas de Construcción- Integración	18
1.7.- Reglas para la activación de conocimientos	20
1.8.- Reglas para la construcción de inferencias	20
1.9.- Regla de construcción de una macroproposición	20
1.10.- Ciclos de procesamiento en la comprensión de textos	21
1.11.- Texto base y Modelo de Situación	23
1.12.- El análisis de textos	26
1.13.- Lingüística del texto	27
1.14.- Inteligencia artificial	29
1.15.- Los guiones	29
1.16.- La psicología	30
1.17.- Análisis automatizado de textos	31
2.- EL ACCESO AL LÉXICO	34
2.1.- Modelos de reconocimiento de la palabra	34
2.2.- Modelo de logogén de Morton	34
2.3.- Modelo de Doble Ruta	36
2.4.- Modelo de búsqueda serial	40
2.5.- Unidades subléxicas	45

2.6.- Procesamiento ortográfico y silábico	45
2.7.- La fonología en la lectura de palabras	47
2.8.- Procesamiento ortográfico y silábico en español	47
2.9.- La sílaba como unidad de procesamiento	48
2.10.- Procesamiento morfológico y semántico	48
2.11.- Modelos de producción léxica	50
2.12.- Hipótesis de la representación léxica común e hipótesis de la representación léxica independiente	50
2.13.- Disponibilidad Léxica	55
2.14.- Herramientas para el análisis del léxico disponible	56
2.15.- Dispografo	57
2.16.- Léxico Pasivo	58
3.- COMPETENCIA LÉXICA Y COMPRENSIÓN LECTORA	58
3.1 Factores de mayor nivel en comprensión	62
3.2 Las inferencias como causas de las destrezas de comprensión	64
3.3 Monitoreo de la comprensión	67
3.4 La sensibilidad a la estructura de la historia	68
3.5 El mecanismo lingüístico- conceptual para la comprensión	70
3.6 El procesamiento sintáctico	70
3.7 Sistema de memorias	71
3.8 Las bases físicas de la memoria	71
3.9 La neurofisiología de la memoria	72
3.10 Métodos de estudio de la memoria	73
3.11 memoria operativa	74
3.12 La construcción de la comprensión conceptual de las palabras	76
3.13 Identificación de palabras, decodificación y conciencia fonológica	78
3.14 Hipótesis de la calidad léxica	80
3.15 Bases léxicas de la comprensión de lectura	84

3.16 Pruebas de selección universitarias (PSU) y notas de enseñanza media (NEM) como variables a considerar en los estudios de comprensión	89
IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS	92
4.- Planteamiento del problema	92
5.- Objetivos	93
6.- Hipótesis de trabajo	93
V. METODOLOGÍA DE TRABAJO	95
7.- La muestra	95
7.1 Diseño de la investigación	95
8. Procedimientos de recolección de datos y resultados generales	97
8.1- Aplicación de la prueba de comprensión lectora	97
8.2.- Aplicación del Tevi-R	101
8.3.- Aplicación del experimento de Tarea de decisión Léxica (TDL)	102
VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	105
9. Prueba de comprensión lectora	105
9.1 Análisis correlacional de los datos obtenidos a partir de la prueba de comprensión lectora	105
9.2 Comparación de los datos obtenidos a partir de la prueba de comprensión lectora por sexo	108
9.3 Comparación de los datos obtenidos a partir de la prueba de comprensión lectora entre buenos y malos lectores	108
10. Tarea de Decisión Léxica	113
10.1.- Análisis correlacional de los datos obtenidos a partir de la Tarea de Decisión Léxica	113
10.2- Comparación de los datos obtenidos a partir de la tarea de decisión léxica por sexo	114

11. Test de vocabulario en imágenes (Tevi- R)	116
11.1.- Análisis correlacional de los datos obtenidos a partir del Tevi- R	116
11.2- Comparación de los datos obtenidos a partir del Tevi- R por sexo	116
12. Análisis de regresión lineal	117
12.1 - Regresión lineal múltiple sobre la variable dependiente comprensión lectora	117
12.2 - Regresión lineal múltiple de todas las variables independientes en relación a la PSU de Lenguaje	118
VII. DISCUSIÓN GENERAL	120
VIII. CONCLUSIONES	125
IX. BIBLIOGRAFÍA	128
X. ANEXOS	133
1. Pruebas de comprensión lectora	133



I.- RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo precisar los componentes centrales de nuestra investigación sobre la incidencia de la competencia léxica en el proceso de comprensión de lectura, así como el desarrollo de tres estudios que permitan aproximarnos al grado de asociación entre dichos elementos del sistema cognitivo. Para ello, se ha identificado el problema de nuestra investigación en el marco de los estudios de la psicolingüística, revisando las fuentes bibliográficas más importantes para determinar nuestros objetivos y nuestras hipótesis de trabajo.

El problema planteado en este estudio corresponde a establecer si hay o no correlación entre el reconocimiento léxico, el nivel de comprensión del vocabulario pasivo y el nivel de comprensión de lectura (dicho nivel de comprensión lectora se obtendrá a través de un modelo de prueba en el marco del proyecto Fonfef), es decir, si la competencia léxica incide en el nivel de comprensión de lectura en un grupo de alumnos de cuarto año medio.

El alcance de la investigación es de índole correlacional - experimental en una muestra de 32 estudiantes. El presente estudio es de corte cuantitativo y, por ende, sujeto a establecer correlaciones entre las variables a través de mediciones.

II.- INTRODUCCIÓN

La psicolingüística, dentro de las ciencias cognitivas, ha profundizado su estudio en los procesos psicológicos que subyacen al lenguaje, utilizando diseños de investigación de corte experimental. Los trabajos en el área han permitido observar y constatar, empíricamente, los procesos cognitivos involucrados en tareas como la comprensión lectora, el reconocimiento léxico o en la función de la memoria en los procesos del lenguaje, entre otras. Aunque, por un lado, tales métodos de investigación sólo permiten aproximarnos de manera indirecta a los procesos cognitivos, ya que la mayor limitante de los investigadores consiste en no poder acceder de manera directa a los fenómenos antes mencionados, esto ha significado, por otro lado, un amplio desarrollo de modelos explicativos que permiten comprender los procesos cognitivos del lenguaje, lo cual se traduce en la existencia de distintas concepciones sobre los mecanismos implicados en los distintos procesos subyacentes a este.

Un tema relevante en los estudios sobre comprensión lectora es el supuesto de que los procesos de decodificación (microprocesos o procesos de bajo nivel) inciden, de alguna forma, en los procesos psicológicos subyacentes en la comprensión de lectura. Si bien es cierto que dicho supuesto tiene un soporte en la creencia de que un sujeto con un déficit en la competencia léxica tendrá, además, problemas para comprender lo que lee, no podemos asegurarlo del todo.

El supuesto anterior, aunque parezca razonable, puede no ser verdadero en todos los casos, ya que un lector que presente los problemas señalados anteriormente en el ámbito de la competencia léxica, puede tener, de manera contraria a lo que se cree, un desempeño exitoso en los procesos de comprensión (Viero & Gómez, 2004). Esto puede deberse a suplir dicho déficit con el uso de estrategias compensatorias que permitan lograr un desempeño óptimo en los procesos de alto nivel. Desde otra perspectiva, podríamos considerar que un sujeto que tenga un desempeño exitoso en el ámbito de la competencia léxica, tenga un pésimo desempeño en el ámbito de la comprensión lectora.

Es preciso señalar que los estudios desarrollados en psicolingüística sobre este tema hacen una distinción entre los procesos de decodificación y los procesos de comprensión. La decodificación se refiere al proceso de lectura específica como el reconocimiento de una palabra, desambiguación y etiquetación sintáctica (Perfetti, 2010). La comprensión, en cambio, se refiere a la construcción del significado de las palabras y las frases, reconociendo las interrelaciones dadas en el texto, haciendo inferencias y utilizando el conocimiento previo para interpretarlo (Vieiro & Gómez, 2004).

La decodificación y la comprensión están relacionadas, pero constituyen procesos cognitivos distintos (Perfetti, 2010; McNamara & Kintsch, 1996; Garman, 1995). En algunos casos, los lectores pueden presentar problemas en ambos procesos, pero en el caso de pacientes disléxicos existe una capacidad para comprender pero no para codificar y lo contrario ocurre en el caso de los pacientes hiperléxicos que pueden decodificar pero no comprender (Bermeosolo, 2006; De Vega & Cuetos, 1999). Al considerar estos hechos, debemos tener en cuenta que ambos procesos son dissociables y que no tienen por qué estar supeditados el uno al otro.

No obstante, el vínculo entre ambos procesos será el foco de interés de nuestra investigación, ya que la competencia léxica podría facilitar o inhibir la comprensión lectora dependiendo de su nivel de desarrollo (Vieiro & Gómez, 2004; Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

El presente trabajo desarrolla una línea de investigación que intenta, de algún modo, precisar el grado de preeminencia que la competencia léxica tiene en los procesos de comprensión de lectura. La pretensión, en nuestro caso, será ampliar el desarrollo investigativo sobre este tema, permitiendo, a través de los datos de la investigación, obtener resultados favorables que apoyen un grado de asociación entre ambas competencias lingüísticas. Dicho estudio abordará la relación entre la competencia léxica (medida a través de un experimento de reconocimiento léxico y un test de

vocabulario pasivo) y la comprensión de lectura (medida a través de una prueba preliminar de comprensión en el marco del proyecto Fondef).



III.- MARCO TEÓRICO

1.- COMPRENSIÓN LECTORA

1.1.- El procesamiento del discurso

El discurso es un término genérico que se refiere a cualquier forma de mensaje verbal extenso o interconectado (De Vega & Cuetos, 1999; Vieiro & Gómez, 2004). El discurso hablado es la forma más primitiva del discurso a diferencia del escrito que es de carácter más complejo y actual. La gran mayoría de las investigaciones se centra en el procesamiento de textos escritos, probablemente porque es más apropiada esta modalidad para el control de las variables.

Una propiedad fundamental del discurso es la coherencia, entendida desde del punto de vista de la psicolingüística como una función cognitiva que establece relaciones entre las diversas partes del texto. La coherencia o incoherencia de un conjunto de oraciones está determinada por nuestro conocimiento esquemático de ciertas situaciones (Bartlett, 1932). A menudo, se ha relacionado la coherencia con la correferencia, es decir, que las cláusulas sucesivas del texto compartan algún concepto. La correferencia es un requisito necesario pero no suficiente para la coherencia textual.

Por un lado, no sólo la coherencia juega un papel fundamental en el procesamiento del discurso, ya que éste incluye algunos indicios gramaticales como marcadores de cohesión que se caracterizan por ser instrucciones de procesamiento a lo largo del discurso. Entre estos marcadores, es posible reconocer la anáfora (se mantiene activado un concepto previo hallado en una oración anterior), el uso de conjunciones (establecimiento de relaciones semánticas como las relaciones causales por ejemplo), la catáfora (establecimiento de conexiones especiales a través de nodos en la memoria) y los deícticos que establecen un valor referencial en un contexto comunicativo (De Vega & Cuetos, 1999).

Dado que no todas las relaciones semánticas entre los elementos que conforman

el discurso se expresan en la superficie del mismo, el lector debe inferirlas. Las inferencias desempeñan, por tanto, un papel fundamental en el procesamiento del discurso. Los textos son productos incompletos en donde los lectores, por necesidad, deben realizar inferencias en el curso de la lectura (inferencias *on line*) o después de ésta (Vieiro & Gómez, 2004). Se puede hacer una clasificación de las inferencias dependiendo del carácter del proceso implicado en la resolución de un problema de comprensión, es decir, si el proceso es de carácter automático o reflexivo.

Este complejo procesamiento tiene como uno de sus objetivos primordiales la construcción de representaciones mentales en la memoria de largo plazo. Van Dijk y Kintsch (1983) proponen niveles de representación del discurso. En primer lugar, el lector elabora una representación de la forma superficial (identificación de las palabras y reconocimiento de las relaciones sintácticas). En segundo lugar, el lector debe generar un texto- base en donde representa el significado de las frases en formato proposicional. Finalmente, el lector genera un modelo de situación en el cual incluye parámetros temporales, espaciales, causales e interpersonales de manera análoga, los que utilizamos para codificar situaciones reales.

En el caso de la forma superficial, el lector la retiene por muy poco tiempo en la memoria, desvaneciéndose al traspasar el límite sintáctico (Best, Floyd & McNamara, 2008). En el caso de la representación del texto- base, se consolida de manera más robusta e independiente que en el caso de la forma superficial, lo cual permite al lector recordar el sentido del texto aunque no recuerde las palabras exactas con que fue escrito. El modelo de situación, en cambio, es más persistente en términos de representación, ya que se mantiene estable en la memoria durante varios días.

La comprensión del discurso se concibe como una actividad dinámica en donde la memoria operativa desempeña un rol preponderante. Algunas ideas o conceptos deben permanecer por más tiempo en la memoria de trabajo del lector, delimitando, de este modo, el foco del discurso (Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque & Gárate, 2002).

El discurso se concibe, asimismo, como una forma de comunicación lo que supone que la comprensión, por parte del lector, está sujeta a reglas pragmáticas como el principio de cooperación. Ello implica la pertinencia de ciertas máximas como por ejemplo: ser informativo, ser veraz, ser pertinente, por mencionar algunas. Las destrezas pragmáticas serán un requisito para la comprensión de distintas formas discursivas.

En relación a las teorías de procesamiento del discurso, se han propuesto varias a lo largo del tiempo. Entre ellas, cabe destacar la teoría macroestructural, en donde el lector establece dos niveles de representación del discurso: el nivel microestructural por un lado y el nivel macroestructural por otro (De Vega & Cuetos, 1999).

La microestructura es una representación semántica detallada del texto (texto base) y se elabora a partir de la estructura de superficie del mismo, dirigiéndose, fundamentalmente, a la coherencia referencial (Vieiro & Gómez, 2004). La macroestructura, en cambio, se procesa a partir de la microestructura del texto y es de carácter abstracto. Cada una de las estructuras se elabora a partir de sus propias reglas. En el primer caso, a través de las reglas de coreferencia, mientras que en el segundo a través de la aplicación de macrorreglas (De Vega & Cuetos, 1999).

La teoría de la construcción de estructuras, propuesta por Gernsbacher (1990), propone que la meta de la comprensión es construir una representación mental coherente de la información que se está procesando. En dicha representación, se reconocen varios niveles, comenzando por las subestructuras generadas por cada cláusula- estructuras de frase y estructuras de rango – hasta alcanzar una estructura única para el conjunto del texto.

La teoría del modelo de situación postula que el texto es el vehículo que introduce al lector oyente en la representación de la situación. La representación del referente que el lector construye puede dissociarse de la representación del propio texto. Entre las características de dicho modelo se encuentran: representación de lo singular, representaciones dinámicas, isomorfismo, parámetros básicos, representaciones reducidas

y bases neurológicas.

1.2.- Modelos Psicológicos de la comprensión de textos

Entre la serie de modelos psicológicos que intentan captar cómo los seres humanos comprenden los mensajes lingüísticos están: Acción Colaborativa basada en el sistema de producción (CAPS), modelo del lector (Just y Carpenter, 1995), el modelo de construcción- integración [CI] (Kintsch, 1998), el modelo constructivista (Graesser, Singer y Trabasso, 1994) marco de creación de estructuras (Gernsbacher, 1990), el modelo de indexación de eventos (Zwan y Radvansky, 1998), el modelo de paisaje (Van den Broek, Virtue, Everson, Tseng & Sung, 2002), y los modelos de realización (Glenberg, 1997; De Vega, Glenberg y Graesser). Muchos de estos son complejos modelos de procesamiento que combinan representaciones simbólicas y representaciones estadísticas que satisfagan las restricciones en varios niveles del lenguaje y el discurso.

1.3.- El Modelo de lector/CAPS

El modelo de lector/CAPS de Just y Carpenter (1992) dirige la comprensión con un amplio conjunto de normas de producción que tienen un formato "SI<estado>, ENTONCES <acción>". Las normas de producción reproducen una gran variedad de papeles en el sistema cognitivo tales como:

- a) Análisis de las palabras en el texto explícito.
- b) Que rigen el funcionamiento de la memoria de trabajo.
- c) Cambios de activación de la información en la memoria de trabajo y en la memoria a largo plazo.
- d) Realizar otras acciones cognitivas o de comportamiento.

Estas reglas son probabilísticas, con valores y umbrales de activación. Si el

contenido de la memoria de trabajo tiene un estado S que se activa en un grado o excede cierto umbral T, entonces la acción es ejecutada por una propagación de la activación de una o más unidades de información en la memoria de trabajo, en la memoria a largo plazo o la respuesta de salida.

Todas las reglas de producción son evaluadas en paralelo dentro de cada ciclo del sistema de producción, y varias reglas pueden ser activadas dentro de cada ciclo.

Just y Carpenter (1992) han informado que estos perfiles de activación pueden predecir los patrones de lectura, el tiempo de lectura de las palabras individuales, comportamiento del seguimiento de los ojos, etc. Sin embargo, un inconveniente al modelo es que el investigador debe definir todas las reglas del producto antes de tiempo.

1.4.- Modelo de Construcción- Integración

La comprensión de un texto requiere de la construcción de un modelo mental, estableciendo conexiones entre las ideas expresadas en un texto y los conocimientos previos del lector. La comprensión implica formar una totalidad coherente fuera de la percepción elemental y características conceptuales (Kintsch, 1998).

De acuerdo con Kintsch (1998), el proceso de comprensión se encuentra garantizado, debido a que está bajo el control de un esquema que lo guía. Dicho esquema sirve como estructura de control que regula los procesos de comprensión y trabaja como un filtro perceptual en el que se admite material consistente consigo mismo y que, a su vez, bloquea el material irrelevante. Además funciona como una máquina de inferencias que permite llenar los vacíos encontrados en el material de estímulo.

1.5.- Teoría del Esquema y Modelo de Construcción- Integración

La *Teoría del Esquema* ha tomado muchas formas a lo largo de los años (Bermeosolo, 2007), en los estudios de la psicología de la lectura, convirtiéndose, con el

tiempo, en algo sofisticado. De acuerdo a Bartlett (1932), los esquemas son estructuras de la memoria que inciden en el recuerdo de la información nueva. En este caso, el esquema, como estructura de la memoria, permite hacer familiar información desconocida, facilitando, de este modo, la comprensión. Un esquema constituye una estructura amplia de la memoria que permite asimilar los hechos nuevos, dándoles sentido de acuerdo a nuestros conocimientos y experiencia (Carbon & Albrecht, 2012). En este caso, el procesamiento a que recurre una persona cuando ya tiene un concepto o una expectativa de algo (como reconocer el rostro de un amigo en la multitud) se denomina procesamiento impulsado conceptualmente o de arriba hacia abajo (Bermeosolo, 2007). Sin embargo, dicha teoría no está exenta de problemas, ya que de acuerdo a los estudios de Kintsch (1998) la orientación de arriba – abajo de la comprensión – aspecto relevante en la teoría del esquema – no concuerda con los datos presentados por este autor, ya que, al parecer, la comprensión, como proceso, se orienta, en mayor medida, de abajo hacia arriba como un proceso poco estructurado (Best, Floyd & McNamara, 2008).

Otro aspecto importante a considerar, es que la comprensión es susceptible al contexto y, por ende, flexible por lo que es difícil ver cómo se podría modelar este proceso con las estructuras de control fijo (teoría del esquema). Al considerar la comprensión como un modelo coherente, no es necesario forzar dicho proceso a un esquema propuesto. La comprensión puede concebirse como una estructura ligera de abajo hacia arriba, sensible al contexto y que se adapta con flexibilidad a los cambios del medio ambiente. Desde este punto de vista, puede ser muy caótica en sus primeras etapas (Kintsch, 1998).

Sin embargo, la comprensión se estructura y se ordena cuando llega a la conciencia. Este proceso puede ser modelado por un proceso de construcción que solo es debidamente controlado y procede, en gran medida, de forma asociativa de abajo hacia arriba seguido por un proceso de satisfacción de restricciones. A este proceso, Kintsch le ha denominado *Modelo de Construcción- Integración* (McNamara, & Kintsch: 1996;

Ozuru, Best, Bell, Witherspoon, & McNamara, 2007).

La representación mental del modelo está formada por normas de producción débil cuyo rendimiento de salida es desordenado, redundante y contradictorio. No obstante, la información de salida converge en un proceso de integración, lo que resulta en una representación mental bien estructurada (Vieiro & Gómez, 2004).

Tanto en la Teoría del Esquema como en el Modelo de Construcción-Integración el resultado es el mismo. Los modelos mencionados, sin embargo, difieren en la modalidad con que se logra dicho proceso.

Según la Teoría del Esquema, el esquema “terremoto” descartaría el significado ‘menta’ en un enunciado como: *The earthquake destroyed all the buildings in town except the mint*, considerando que la palabra “mint” en inglés tiene dos acepciones (por un lado “mint” significa menta, pero por otro significa “casa de la moneda”). Según el Modelo de Construcción- Integración, se construirán los dos significados de la palabra “mint”, pero el que es irrelevante para el contexto será suprimido rápidamente.

En un enunciado como: *El caminante se sorprendió al ver que un oso bloqueaba su camino*, un esquema basado en inferencias fácilmente podría predecir que el caminante ‘se asustó’, pero difícilmente inferiría que ‘al oso le gusta la miel’ ya que sería bloqueado por el esquema. En el Modelo IC, en cambio, tales asociaciones irrelevantes se verían reflejadas, prediciendo los efectos de *priming* para ambas inferencias.

1.6.- Reglas de Construcción- Integración

Las reglas involucradas en el proceso cognitivo de construcción- integración formulas por Kintsch (1998) son las siguientes:

- *Reglas de construcción de las proposiciones:* Clase amplia e importante de normas. Una declaración completa y explícita de este conjunto de normas que constituyen el componente de análisis que no se encuentra en el modelo actual.
- *Reglas para la interconexión de las proposiciones en una red: Se pueden distinguir tres niveles:*
 - a) Las proposiciones pueden estar indirectamente relacionadas.
 - b) Las proposiciones pueden estar directamente relacionadas.
 - c) Una proposición puede estar subordinada a otra.

De igual forma, dos proposiciones pueden estar vinculadas entre sí de manera negativa (como en el caso de las oraciones ambiguas). Cuando dos proposiciones alternativas se forman de una misma frase u oración se da una contradicción la cual se indica mediante un vínculo negativo (Kintsch, 1998).

La oración *They are flying planes* es ambigua porque puede traducirse como: a) aviones que vuelan o b) están volando aviones. En este caso, el vínculo negativo se asigna no porque las dos interpretaciones sean lógicamente incompatibles, sino porque las dos propuestas alternativas se formaron de la misma frase. El sistema no tiene que entender la contradicción con el fin de asignar un vínculo negativo, pero lo hace por motivos puramente formales (Kintsch, 1998).

Una red proposicional se forma de esta manera. Un fuerza de enlace puede ser elegida para que todas sean iguales o pueden variar de acuerdo con las consideraciones teóricas. Por ejemplo, las relaciones de inclusión pueden dar más peso que los enlaces directos, que a su vez pueden tener más peso que los enlaces indirectos. La fuerza de enlace también puede estimarse empíricamente a partir de datos de asociación libre o a partir de los valores del coseno en un análisis LSA (análisis semántico latente) con el propósito de hacer un análisis semántico a partir de los contextos en que las palabras

compartan alguna relación de significado (Magliano, Wiemer-Millis, Muñoz & McNamara, 2002). Las diferentes versiones del modelo pueden ser evaluadas empíricamente.

1.7.- Reglas para la activación de conocimientos

Se supone que el mecanismo básico para la activación de conocimientos es asociativo. Los elementos de la memoria de trabajo activan algunos nodos vecinos en la red de conocimiento con probabilidades proporcionales a las fortalezas con que están vinculados. Este mecanismo puede ser modelado formalmente. Así Kintsch (1998) obtuvo estimaciones empíricas de la probabilidad de recuperación del conocimiento.

1.8.- Reglas para la construcción de inferencias

Inferencia transitiva (regla simple usada en un modelo de situación).

Sí A está sobre B y B está sobre C, entonces A está sobre C

1.9.- Regla de construcción de una macroproposición

La regla se construye de la siguiente forma (Kintsch, 1998):

(1) Jane se dirigió a la alfalfa, cogió un poco de fruta fresca, un filete, y un poco de queso para el postre italiano, y pagó con su tarjeta de crédito.

(2) Jane fue de compras.

Reglas como (1) y (2) se utilizan de manera intuitiva en el modelo actual, al igual que las reglas de análisis. En este caso, el interés radica en las estructuras resultantes.

Una vez que cada una de estas reglas ha sido construida a través de una simulación, y una vez que estas proposiciones han sido vinculadas en una red de una manera coherente, un proceso de difusión de activación se propaga por la red hasta que se estabiliza de forma que los nodos de la red (las proposiciones del texto, junto con las

inferencias y las elaboraciones del conocimiento producidas por el lector). Los valores de activación final de los nodos vienen a reflejar las características limitantes de la red en su conjunto (Kintsch, 1998).

En una red de N nodos, en el tiempo t , cada nodo tiene un valor de activación $a(t)$. Los valores de activación de todos los nodos de la red en el tiempo t están dados por el vector:

$$A(t) = (a_1(t), a_2(t), \dots, a_n(t)) = \{a_i(t)\}$$

1.10.- Ciclos de procesamiento en la comprensión de textos

Las representaciones del texto deben ser construidas en forma secuencial (Kintsch, 1998; Best, Floyd & McNamara, 2008; Vieiro & Gómez, 2004). No es posible procesar el capítulo entero de un libro o toda una lectura. El capítulo del libro y la lectura debe ser procesada palabra por palabra. A medida que un segmento es procesado, de inmediato se integra con el resto del texto que está actualmente en la memoria de trabajo.

La hipótesis del procesamiento inmediato, propuesta por primera vez por Just y Carpenter (1987), por lo general se mantiene, al menos para los procesos de comprensión de bajo nivel. Sin embargo, en algunas ocasiones, los lectores utilizan estrategias de demora cuando se trata de construcciones sintácticas ambiguas (potencialmente) o seguir leyendo cuando no comprenden algo al construir un modelo de situación con la esperanza de que el texto clarifique el problema.

La información de un texto debe ser procesada tan pronto como sea posible. Esto significa que a medida que cada elemento del texto se procesa y una nueva proposición es agregada a la representación del texto, esta es inmediatamente integrada a la representación del texto. La integración no es un fenómeno de recapitulación de oraciones, pero se lleva a cabo cada vez que un nuevo elemento se agrega a la red en construcción. Por lo tanto, una palabra ambigua, se desambigua en el contexto del

discurso alrededor de 350 ms después de la presentación (no solo al final de la oración).

La integración que se lleva a cabo a finales de frase tiene un estatus especial (a excepción de frases muy cortas). La memoria de trabajo, en este punto, depende de su capacidad de carga, por lo que debe ser limpiada para dar lugar a la siguiente frase. Lo construido se transfiere a la memoria a largo plazo. Como consecuencia de ello, todo lo que ha sido construido hasta este punto en la memoria de trabajo (a excepción de las proposiciones centrales que se mantienen por su relevancia) se han perdido en la conciencia/memoria primaria (Kintsch, 1998).

En un texto normal, esta información se recupera fácilmente porque las frases contienen claves de recuperación que lo hacen accesible a la memoria de trabajo a largo plazo (Vieiro & Gómez, 2004). El tratamiento activo sólo se centra en la frase actual, además de cualquier información que deba ser recuperada de la memoria a largo plazo para su procesamiento. La memoria de trabajo es un foco de luz que se mueve a través de un texto, frase a frase y en la construcción e integración de una representación mental en el proceso. La representación que resulta de este proceso cíclico es una estructura coherente y no una secuencia de estructuras disjuntas (Kintsch, 1998).

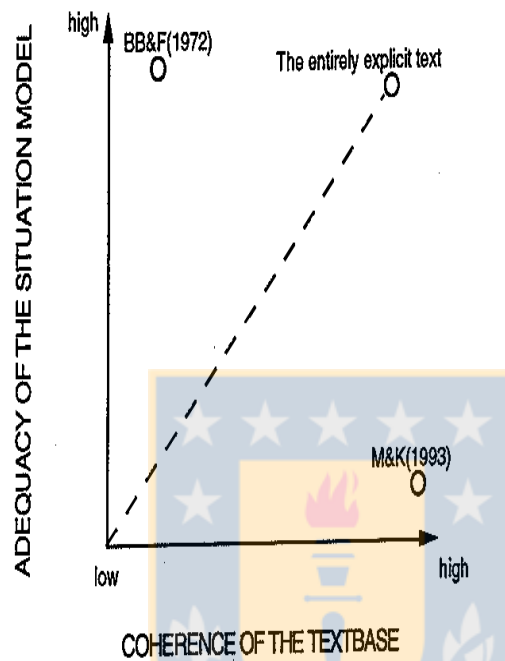
La coherencia es el resultado del hecho de que las proposiciones se mantienen en la memoria de trabajo a partir de una frase a otra para servir como un puente material (McNamara, & Kintsch: 1996; Ozuru, Best, Bell, Witherspoon, & McNamara, 2007). Las partes anteriores del texto, así como elementos del conocimiento general, que se recuperan durante el proceso, proporcionan una red de interconexiones (Kintsch, 1998).

El número de proposiciones que son llevadas a través de un ciclo a otro es un parámetro libre del modelo. Las estimaciones que se han obtenido hasta ahora sugieren que se trata de un pequeño número (en general 1), aunque la proposición que se trasladará es determinada por el valor de activación de las proposiciones siguientes al final de un ciclo de procesamiento. La propuesta más fuerte del ciclo anterior permanece como foco de atención (Kintsch, 1998).

1.11.- Texto Base y Modelo de Situación

El rendimiento del proceso de comprensión finaliza con la representación mental del texto, dependiendo, además, de la memoria episódica. Se trata de una red de proposiciones relacionadas entre sí, dependiendo de la capacidad de la memoria a largo plazo (McNamara, & Kintsch: 1996; Ozuru, Best, Bell, Witherspoon, & McNamara, 2007; Vieiro & Gómez, 2004).

La memoria episódica es una estructura unitaria, pero para fines analíticos es útil distinguir dos componentes. El primero corresponde al texto base, compuesto por elementos que se derivan del propio texto y que se representan en formato proposicional, mientras que el segundo corresponde al modelo de situación, en donde el lector debe usar varias fuentes de conocimiento (sobre la lengua, sobre la situación comunicativa, sobre la experiencia personal o sobre el mundo en general) que permiten complementar la información textual, y transformar lo que por sí misma es una estructura de memoria aislada, con el almacén personal (Kintsch, 1998; Best, Floyd & McNamara, 2008; Vieiro & Gómez, 2004).



1.1.- Relación entre el texto base y el modelo de situación. Las representaciones mentales del texto pueden caer en cualquier parte de este cuadrante. El texto base puede ser más o menos coherente y completo y el modelo de situación puede ser más o menos adecuado y preciso (Kintsch, 1998).

En cada detalle del texto, la estructura general se hace explícita. La base textual consiste en una red de proposiciones que representan el sentido del texto. Por lo general, el lector construye una propuesta siempre que el texto invite a ello. Cada elemento, incluso los de la estructura superficial, puede representarse como un nodo de la base textual.

Todo tipo de elementos de los conocimientos se pueden utilizar en la construcción de un modelo de situación (Zwaan, Radvansky, 1998). El texto base se hace coherente, por ejemplo, cuando se infiere un término del enlace entre las proposiciones relacionadas de manera indirecta (Kintsch, 1998).

- *Jane no pudo encontrar la verdura y la fruta que estaba buscando. Ella se molestó.*

Al no encontrar algo que uno busca, uno se molesta (razón lógica). Por lo tanto, una relación de causalidad se infiere entre las dos proposiciones, formando así un modelo de situación simple.

Existen muchos tipos de inferencias de ampliación:

(4) Jack perdió su clase porque se fue a jugar al golf, le dijo a su profesor que estaba enfermo.

Modelo de situación: Jack mintió.

(5) Una tortuga se sentó sobre un tronco. Un pez nadaba bajo el tronco.

El modelo de situación podría ser la imagen de un lago, un tronco con una tortuga y un pez debajo. Hay varias implicaciones en esta imagen, por ejemplo, que la tortuga está por encima de los peces, el pez está en el agua, etc. (Kintsch, 1998).

Los modelos de situación no operan llenando vacíos entre las proposiciones solamente (además de las elaboraciones locales). En una pequeña historia, como “Jane va de compras”, los lectores pueden generar una macroestructura para el texto, incluso si no se indica en función de su secuencia de comandos de compras en un supermercado.

En un modelo de situación como el anterior, podemos considerar episodios como: preparación, compra, pago y envío. Las frases del texto pueden estar subordinadas a estos nodos episodio, por lo que la macroestructura del texto es generada a través de un esquema. Un esquema puede ser una fuente para llenar espacios (vacíos) entre las elaboraciones del modelo de situación (Bermeosolo, 2007).

Un modelo de situación es una construcción que integra el texto base a los conocimientos del lector (Vieiro & Gómez, 2004). No hay reglas generales que puedan afirmar un modo específico de elaboración de los modelos de situación, ya que pueden

ser de tipos diferentes y variar de acuerdo al lector y a la ocasión.

La comprensión lectora implica, necesariamente, la construcción de una representación de la situación descrita en un texto, exigiendo, además, la recuperación de tales representaciones en la memoria (Kintsch, 1998). Varios modelos del proceso de comprensión se han centrado en la generación de inferencias sin enfocarse explícitamente en el modelo de situación.

A este respecto, cabe mencionar que las inferencias en el proceso de construcción de un modelo de situación, influyendo, de igual forma, en la naturaleza de las inferencias que serán hechos en el proceso de lectura.

Van Dijk y Kintsch (1983) han señalado la importancia de los modelos de situación para la integración de información a través de las proposiciones de un texto. Esta idea se desprende de la observación de que la comprensión de un texto supera la noción de que dicho proceso es la comprensión de proposiciones individuales, lo cual, además, no asegura que la comprensión del texto sea necesariamente coherente.

Los modelos de situación son necesarios para explicar cómo las personas aprenden de un tema abordado en distintos textos, implicando la integración de información de diferentes fuentes (De Vega & Cuetos, 1999).

El estudio de Perfetti, Britt, y Georgi (1995) proporcionó un ejemplo convincente de cómo los modelos de situación son necesarios para representar el texto- base y el razonamiento sobre acontecimientos históricos como los relacionados con la construcción del Canal de Panamá. Múltiples fuentes de información sobre un mismo tema se superponen, integrando el conocimiento de dichas fuentes en un modelo de situación común.

1.12.- El análisis de textos

El estudio de la comprensión del lenguaje, tanto en el ámbito oral como escrito,

ha sido abordado durante años por filósofos, lingüistas y otros teóricos que han acumulado un rico caudal de conocimientos al respecto. Las teorías que han surgido, sin embargo, no se caracterizan por tener un carácter uniforme, sino más bien, constituyen un rico panorama lleno de detalles brillantes, ambiguos y contradictorios (Kintsch, 1998).

Conocer los distintos enfoques teóricos sobre el análisis de textos posibilita, en el caso de la presente investigación, la precisión del lugar desde donde se realizará la reflexión teórica que permita abordar la relación entre competencia léxica y competencia lectora (Perfetti, 2007) y, previamente, delimitar qué es lo que se entiende por comprensión lectora en esta investigación. A este respecto, los progresos en la construcción de sistemas de inteligencia artificial, para el procesamiento del lenguaje natural, han proporcionado la base de procesos cognitivos sobre la cual se han podido construir modelos de los procesos de comprensión (Kintsch, 1998).

El análisis de textos, desde los años 70, ha sido fuertemente influenciado por disciplinas como la lingüística del texto, la inteligencia artificial y la psicología. Cada una de éstas ha contribuido en el desarrollo de modelos de análisis para la comprensión de los elementos subyacentes en los procesos de comprensión de lectura.

1.13.- Lingüística del texto

La gramática estructural, que ha sido exitosamente aplicada a la fonología y a la sintaxis oracional, fue ampliada a las unidades de significado en el texto y conectadas con el discurso (Van Dijk, 1972). En algunos análisis, el texto fue descompuesto en unidades básicas de significado llamadas proposiciones que refieren a eventos, acciones, metas (expectativas), y estados que son organizados en una estructura jerárquica. Cada proposición contiene un predicado (significado verbal, adjetivo, conectores) y uno o más argumentos (nombres, proposiciones incrustadas) que juegan un rol temático, tal como agente, paciente, objeto, tiempo o locación. Observemos el siguiente ejemplo:

- *Cuando la junta se reunió el viernes, descubrieron que estaban en quiebra.*

Prop1: Reunir (AGENTE: junta, TIEMPO: viernes).

Prop2: Descubrir (PACIENTE: junta, Prop3).

Prop3: Quiebra (Objeto: corporación).

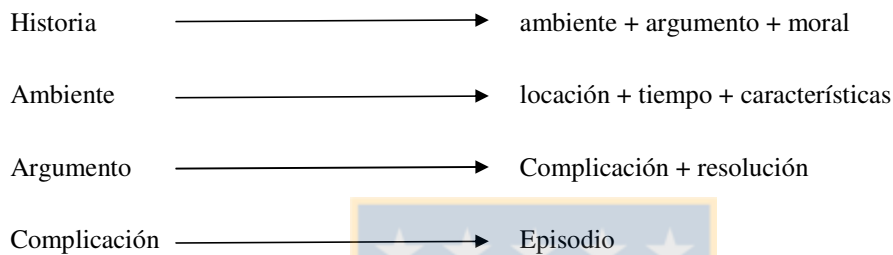
Prop4: Cuando (Evento: Prop1, Evento: Prop2).

1.2.- Ejemplo de oración y representación de su significado proposicional. Los argumentos están dentro de los paréntesis y tienen etiquetas de rol, pero los predicados están fuera de los paréntesis (Kintsch, 1998).

Las proposiciones, cláusulas u otras unidades conceptuales similares están conectadas por principios de cohesión, muchos de los que fueron identificados por Halliday y Hasan (1976). La cohesión referencial ocurre cuando un nombre, pronombre o frase nominal se refiere a otro constituyente en el texto. Por ejemplo, si la oración anterior fuera seguida por: “La reunión duró varias horas”, la frase nominal “la reunión” se refiere a la Prop1. La cohesión entre proposiciones o cláusulas se obtiene por varias formas de marcadores discursivos (porque, con el fin de, de manera que), adverbios (por lo tanto, después) y frases de transición (en cambio). En los niveles más altos de estructura retórica, las proposiciones u otras unidades conceptuales análogas se organizan en estructuras retóricas que se unen con géneros textuales particulares:

- Ambiente + argumento + moral
- Problema + solución
- Comparación + contraste
- Demanda + prueba
- Pregunta + respuesta
- Argumentación + contra-argumentación

La gramática del texto formal especifica los elementos y la composición de estos patrones retóricos en forma precisa. Por ejemplo, la gramática de la historia (Rumelhart, 1975; Van Dijk, 1972) descompone historias simples en la tradición oral en estructuras que se organizan en reglas de reescritura, tales como:



El propósito teórico de este análisis composicional en lingüística del texto, fue segmentar el texto en unidades y asignar a las unidades categorías teóricas, organizando las unidades en estructuras jerárquicas (Kintsch, 1998).

1.14.- Inteligencia artificial

Los modelos computacionales en los 70' intentaron interpretar textos, generar inferencias y establecer una comprensión simple de guiones narrativos. La mayoría de las investigaciones en IA convencieron que los analizadores sintácticos y que la semántica formal no irían a la distancia en el logro de la comprensión del lenguaje natural porque es necesario tener el conocimiento de la gente acerca de las palabras, objetos, situaciones y otros aspectos de la experiencia diaria.

Investigaciones en IA identificaron el conocimiento genérico de palabras, como estereotipos de personas, marco espacial, guiones de actividades y esquemas (Schank & Abelson, 1977).

1.15.- Los guiones

Son representaciones genéricas de actividades diarias (comer en un restaurante,

comprar ropa, jugar fútbol) que tienen actores con metas y roles, secuencias de acciones que son típicamente representadas para lograr estos propósitos, ambiente espacial con objetos y accesorios (Bermeosolo, 2007). Estos guiones y otros conocimientos genéricos encapsulados son activados durante la comprensión por patrones de reconocimiento que procesan y guían el curso de la comprensión por atención de monitoreo, generando inferencias, formulando expectativas e interpretando el texto explícito (Bermeosolo, 2007).

Las investigaciones en IA aprendieron rápidamente que es extremadamente difícil programar computadores para comprender textos incluso cuando el sistema fuera fortificado con muchas clases de conocimiento de palabras (Lehnert & Ringle, 1982). Modestos éxitos se han obtenido cuando los textos se organizaron alrededor de un guión central o cuando el computador logró comprender superficialmente más bien que profundamente (Lehner, 1997).

La investigación de la IA en lenguaje natural llegó a ser transformada en un nuevo campo de estudio llamado lingüística computacional. Este nuevo campo sistemáticamente evaluó la precisión de los módulos del computador que procesan el lenguaje o el discurso en niveles específicos.

1.16.- La psicología

La psicología prueba empíricamente algunas de las contribuciones de la lingüística del texto e IA, así como modelos propios para recopilar tiempos de lectura, memoria para unidades textuales, protocolos de resumen, respuestas a preguntas, clasificación en varias dimensiones y otros datos.

Los resultados fueron bastante iluminadores en un número de frentes. Por ejemplo, el número de proposiciones en un texto predice los tiempos de lectura (controlado por el número de palabras). Mientras que la memoria para el texto podría ser predicha por la composición estructural (Kintsch, 1998).

La distinción entre lo dado (lo antiguo) y la información nueva en el texto predice los tiempos de lectura para las oraciones y la activación de inferencias (Haviland & Clark, 1974). La estructura generada por la gramática de la historia predice la memoria y el resumen del texto (Rumelhart, 1975).

La memoria para un texto vago o ambiguo mejora cuando hay un esquema de conocimiento de mundo que clasifica y organiza las oraciones en el texto. Los tiempos de lectura, memoria e inferencias acerca del texto fueron facilitados por los guiones postulados por las investigaciones de la IA.

La psicología inspiró la utilización de pruebas de validez de las representaciones textuales y estructurales para conducir investigaciones con mayor rigor y control de los diseños experimentales.

1.17.- Análisis automatizado de textos

Las tendencias actuales en análisis de textos se dividen en dos. Por un lado, identificamos el análisis de textos profundo, detallado, representaciones estructuradas de una muestra pequeña de textos y, por otro lado, el análisis poco profundo, aproximado y de representaciones estáticas de un cuerpo extenso de textos.

Sin embargo, los computadores pueden analizar millones de palabras en miles de textos para explorar los patrones estadísticos del mapa de palabras en componentes teóricos de forma y significado.

En los 70, el análisis de textos se centró en reconocer una red de nodos de ideas en una compleja red de estructuras del conocimiento. No obstante, Hoy las investigaciones se centran en valores estadísticos de pesos de 300 dimensiones (análisis vectorial) y cómo los textos son distribuidos en espacios de N dimensiones. Las estructuras del conocimiento y los espacios de N dimensiones son una metáfora cuantitativa lo cual constituye un cambio en la perspectiva de análisis (Kintsch, 1998).

El conocimiento de mundo constituye un desafío insuperable para el análisis de textos, ya que dicho concepto es extenso, de composición abierta, mal delimitado, incompleto y a menudo vago. Sin embargo, el enfoque estadístico para la representación de textos siempre aproxima soluciones a este problema.

Podemos identificar dos enfoques para analizar el conocimiento de mundo que subyace en los textos. El primero corresponde al LSA (Kintsch, 1998; Landauer, & Dumais, 1997; McNamara, Dennis & Kintsch, 2007), método estadístico (SVD) que reduce palabras por documentos en una matriz de co-ocurrencia de aproximadamente 100 y 500 dimensiones funcionales, usado en un largo número de tecnologías de aprendizaje (como el asesor de ensayos inteligente) para retroalimentar a los estudiantes sobre sus escritos. El segundo corresponde a la Investigación lingüística de palabras [LIWC] (Pennebaker & Francis, 1999) que accede a 70 diccionarios que buscan por palabras específicas o contenidos de palabras en un archivo de texto individual o grupal, usado para analizar una vasta diversidad de textos, revelando la relación de estos y las variables psicológicas (emociones negativas opositivas, intenciones características, causalidad) o más estándar (Tipos de pronombre, preposiciones, conectores).

Es importante reconocer que el LSA y el LIWC no se refieren al orden de las palabras (son representaciones del sentido de éstas). Los avances en lingüística computacional han proporcionado analizadores sintácticos y semánticos sensibles al orden de las palabras. Algunos de ellos se presentarán más adelante (Venegas, 2011).

Es evidente que las computadoras pueden recoger información relevante con sólo inspeccionar la distribución de las palabras, su co-ocurrencia con otras palabras y determinar su similitud. Estos análisis estadísticos, tienen un impacto más potente que el análisis del texto con fórmulas de legibilidad (longitud de la palabra, longitud del enunciado, frecuencia de palabras).

El proceso de comprensión, visto en este apartado, debe entenderse como el proceso de construcción del significado del texto que, a partir de la representación y

organización de las ideas contenidas en la estructura superficial (texto – base), generarán una representación mayor, considerando los conocimientos del lector (conocimientos de la lengua, de mundo, etc.), a saber, un modelo de situación. Dicho proceso se lleva a cabo de manera secuencial, procesando segmentos del texto que, posteriormente, se integrarán a la información disponible en la memoria operativa. El procesamiento de la información debe hacerse lo más rápido posible, manteniendo disponibles las proposiciones relevantes en la memoria operativa e integrando la información nueva y, al mismo tiempo, desechando la información irrelevante, lo cual permitirá purgar la memoria operativa para iniciar un nuevo ciclo de procesamiento y construir, de este modo, la representación del texto (Kintsch, 1998).

Tanto los esquemas como los guiones (conceptos propuestos desde la psicología y la inteligencia artificial) son estructuras que organizan el conocimiento en la memoria y que pueden ser activadas durante el proceso de comprensión. El lector de un texto puede, a través de un esquema o guión, reconocer información y orientar el curso de la comprensión, dándole sentido a la información desconocida o poco clara como dispositivos de reconocimiento activo (Bermeosolo, 2007). De este modo, un esquema podría generar un modelo de situación, asimilando la información contenida en el texto con el conocimiento almacenado en la memoria operativa (Kintsch, 1998).

En el proceso de lectura, la información será procesada de manera cíclica, construyendo una red proposicional denominada texto- base que recoge el conjunto de ideas, explícitas en el texto, expresadas por el escritor. (Kintsch, 1998). Esto implica que la representación semántica del texto va más allá de la estructura superficial del mismo, considerando, en este caso, la identificación de las ideas o proposiciones, la construcción de la microestructura y la macroestructura respectivamente (Vieiro & Gómez, 2004).

El modelo de situación debe considerarse un factor determinante en el proceso de comprensión, ya que no es una representación propiamente textual sino que se basa en el conocimiento previo del lector, incluyendo, de algún modo, información extratextual. A

este respecto, los esquemas o guiones pueden operar como estructuras de la memoria que facilitan el proceso de comprensión al asimilar la información conocida con la información desconocida.

2.- EL ACCESO AL LÉXICO

2.1 Modelos de reconocimiento de la palabra

2.2.- Modelo del logogén de Morton

Cada logogén sería una especie de contenedor que se activaría al entrar la información estimular (visual y auditiva) y que, al ir acumulándose hasta cierto umbral, la palabra sería reconocida a través de dicha información (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990). El modelo de logogén de Morton plantea que el acceso al léxico y el reconocimiento de palabras se ejecutan a través de un sistema de logogenes que se activan al presentarse la información estimular (Garman, 1995). Este modelo destaca la función del sistema cognitivo el cual proporcionaría la información morfológica y semántica, además de un sistema de respuesta en donde el sujeto reproduciría la información. Modelos posteriores a este incorporan dos sistemas de logogenes de entrada (estímulos visuales y estímulos auditivos), así como dos sistemas de logogenes de salida (relacionados con la producción oral y escrita).

El supuesto teórico en que se basa dicho modelo es de corte interactivo, ya que la activación de varios logogenes indicaría que la información fluye en distintas direcciones, considerando, a su vez, que el sistema cognitivo aportaría la información sintáctica, morfológica y semántica (niveles superiores al nivel fonológico).

Sin embargo, es posible relacionar el modelo de logogén al modelo conexionista si se considera que todas las palabras que comparten información estimular estarían conectadas y se activarían frente al estímulo-palabra, inhibiendo las que no comparten algún tipo de información. El modelo de logogén, en cambio, se opone a un modelo de corte modular como el de “búsqueda serial”, en donde el reconocimiento de palabras se

asemejaría a la búsqueda en un diccionario hasta encontrar la palabra correcta (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

Este modelo se correspondería con la ruta directa de acceso al léxico a diferencia de la ruta indirecta en donde el acceso al léxico se efectuaría de manera serial. Una forma de ejemplificar este modelo sería al considerar una palabra estímulo como /bote/ en donde se activarían todas las palabras que comparten rasgos como el primer fonema de la palabra, en este caso /b/, seguido por el fonema /o/. El reconocimiento de la palabra se lograría, ya que el estímulo-palabra estaría activado durante más tiempo (Garman, 1995; Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

La cuestión central en el modelo de logogén es el papel del contexto en el reconocimiento de palabras. El sistema no sólo se sustenta en propiedades lingüísticas, sino que se vale, además, del sistema cognitivo, aprovechando la información de todos los canales de entrada. Los logogenes constituyen los mecanismos perceptuales de sintonización que responden a una entrada sensorial y semántica, utilizando las propiedades visuales y auditivas y de sus contextos de aparición para el reconocimiento de la palabra estimular. El contexto opera tanto para generar una palabra como para reconocerla, suprimiendo la información negativa. La idea de que la combinación de la información del estímulo más la información del contexto permiten generar o reconocer una palabra, se opone a la idea de que sólo se emplee la información estimular de manera exhaustiva para suministrar una lista de candidatos (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

El efecto de frecuencia se explicaría en la medida en que un logogén se encuentre más activo que otros. Las palabras de mayor frecuencia requieren umbrales más bajos, necesitando menos tiempo para el acceso al léxico. Esto significa que la frecuencia elevada de un estímulo facilitaría el reconocimiento y, en caso de haber interferencia, la respuesta será la unidad que más se le asemeje.

Las palabras se encuentran disponibles en un código articulatorio y por tanto

distinto a uno semántico, visual o auditivo. El logogén correspondería al mecanismo que hace que una palabra se encuentre disponible a base de acumular pruebas para dar una respuesta, las cuales pueden provenir del mundo exterior a través de la visión, la audición u otros procesos cerebrales. La cantidad de pruebas que permiten la activación de los logogenes se denomina umbral del logogén (Garman, 1995).

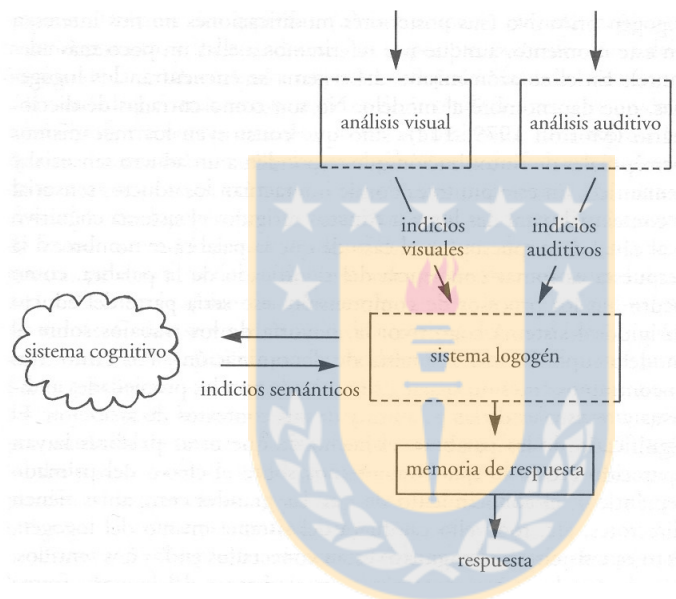


Figura 1.3 Componentes del modelo de logogén (Garman, 1995).

2.3.- Modelo de doble ruta

El estudio de las dislexias adquiridas ha permitido precisar la existencia de dos rutas de acceso al léxico, lo cual se contrapone a la idea de una única ruta. Estos trastornos de la lectura aparecen en algunos sujetos que han sufrido una lesión cerebral y que eran, en el pasado, sujetos competentes en la misma (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990). La dislexia, como anomalía del sistema lector, sólo afecta a una parte de los componentes del sistema de lectura, por lo cual es posible disociar los componentes responsables de una tarea particular de procesamiento de la información.

El sistema de lectura implica el desarrollo competente de sub-habilidades específicas que permitan un desempeño normal por parte del lector. No obstante, algunos de los niños deben enfrentar dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura al presentar problemas puntuales en alguna de las sub-habilidades específicas implicadas (Bermeosolo, 2006).

Max Coltheart, estudioso de la neuropsicología cognitiva, realiza un aporte considerable en la comprensión de las patologías lingüísticas adquiridas (Caramazza, 1988), permitiendo, a su vez, comprender el funcionamiento normal en el caso de los lectores competentes (Caramazza & Coltheart, 2006).

Las investigaciones sobre las dislexias evolutivas apoyan la concepción modular del sistema cognitivo. Además, permite identificar los procesos cognitivos básicos que se dan durante la lectura, así como el estudio del lenguaje y su organización en el cerebro (Ijalba & Cairo, 2002).

El diagnóstico de una dislexia requiere de la presencia de síntomas, que, además, descarte la posibilidad de una deficiencia en la metodología de la enseñanza. Un lector deficiente puede presentar un problema específico, como en el caso de un disléxico, en uno de los sub-sistemas implicados en el proceso de lectura o, simplemente, el problema puede estar fuera de una patología específica en uno de estos sub-sistemas.

La automatización de los procesos de decodificación es determinante en el desarrollo evolutivo de algún tipo de dislexia, ya que la velocidad y precisión requerirán poca demanda de recursos atencionales en la decodificación de las palabras. Cuando la automatización en la identificación y/o representación de la palabra es incompleta o no se desarrolla, el lector presentará gran dificultad en el desarrollo de algún tipo de habilidad involucrada en el proceso de lectura (Vieiro & Gómez, 2004).

Fawcetts & Nicolson (1994) señalan que la dislexia no es sólo un problema con base lingüística, sino que corresponde a un déficit más generalizado en la adquisición y

automatización de una habilidad. Los problemas en el procesamiento fonológico, ortográfico y semántico serían sólo una consecuencia de dicho déficit generalizado (Bermeosolo, 2006).

Las dificultades para la lectura pueden admitir grados o niveles lo cual apoya una concepción modular de la mente, es decir, una estructura compleja compuesta de varios sub-sistemas con funciones específicas, por lo que la comprensión no es un fenómeno de todo o nada, ya que varios componentes intervienen en su procesamiento (Caramazza & Coltheart, 2006).

Al admitir grados o niveles en las anomalías del sistema de lectura, es posible hablar de tipos y niveles de intensidad de dichas anomalías. Sin embargo, dichas dificultades pueden ser superadas con estrategias compensatorias.

Patterson (1982) ha distinguido entre fonología compilada y fonología ensamblada, refiriéndose, con la primera, a códigos fonológicos que son recuperados del léxico interno para el reconocimiento de todas las palabras a excepción de las pseudopalabras ya que, al no ser palabras reales de una lengua, no puede accederse a ellas en el lexicón y solo puede aplicarse, debido a que mantienen la estructura legal de una palabra, las reglas de conversión G-F. Por fonología ensamblada entiende el proceso de asignar un código fonológico a una cadena de letras que no implica una recuperación directa del léxico fonológico (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

Es necesario considerar que las palabras se encuentran representadas en el léxico interno mientras que las pseudopalabras no, por lo que la fonología ensamblada constituye el procedimiento a través del cual se leen las pseudopalabras y palabras regulares en relación letra-sonido. Sin embargo, este procedimiento no se aplica a la lectura de palabras irregulares y excepciones (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

En el modelo dual, las pseudopalabras se leen mediante la aplicación de reglas abstractas de correspondencia entre grafemas y fonemas, mientras que las distintas

teorías de la analogía léxica explican dicho fenómeno a través de la lectura por analogía con la pronunciación que tienen en las palabras los segmentos grafémicos contenidos en las pseudopalabras (Vieiro & Gómez, 2004).

El deterioro en la lectura de pseudopalabras es una característica fundamental en la dislexia adquirida y, principalmente, en la dislexia fonológica la cual es el reflejo de un deterioro sólo en el sistema responsable de la lectura de pseudopalabras, aunque dicha incapacidad no es del todo y se aprecian variaciones en la calidad de lectura de dicha capacidad. Además, muchos pacientes con dislexia fonológica cometen - además de no poseer la capacidad de leer pseudopalabras- errores visuales, derivativos y omisiones en la lectura de palabras aisladas lo cual plantea dudas sobre el carácter único de dicho componente (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

En el plano de la escritura, el código fonético juega un rol fundamental en la secuenciación y control de la lectura, ya que al combinarse con el código semántico permite dar salida al código grafémico. En el caso de una palabra poco familiar, se recurrirá a una ruta alternativa de salida (modalidad no léxica).

La existencia clara de dos rutas de acceso al léxico se justifica por la existencia de pacientes que sólo pueden hacer uso de una de ellas. En el caso de una agrafia fonológica, solo se hará uso de una ruta léxica; mientras que en el caso de una agrafia léxica, sólo se hará uso de la ruta fonológica. En la escritura, así como en la lectura, la existencia de dos clases de pacientes crea dificultades a todos los modelos de ruta única (Garman, 1995).

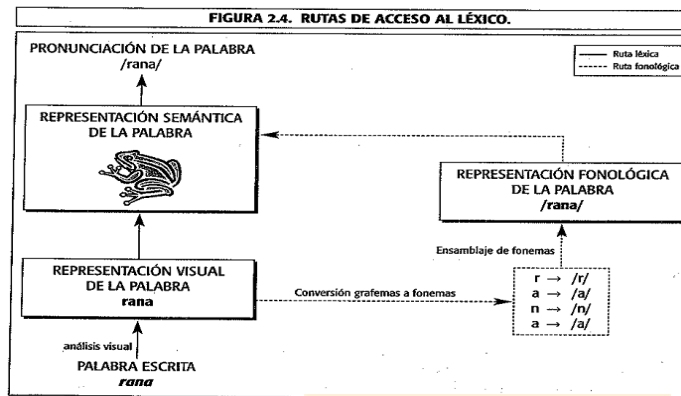


Figura 1.4.- Rutas de acceso al léxico (Vieiro & Gómez, 2004).

2.4.- Modelo de búsqueda serial

El asociacionismo, en psicología, afirma que los estímulos familiares contactan de manera directa con sus huellas de memoria correspondientes (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990) lo cual, en el ámbito de las palabras, implicaría que éstas se conectan de manera directa con sus significados.

Sobre los modelos de acceso directo al léxico, existen distintas versiones que intentan explicar la relación directa establecida entre el estímulo y el evento mental suscitado por este mismo (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990). Una analogía, que explica las implicaciones de esta teoría, consiste en suponer que los individuos poseen un diccionario en el que se puede predecir de antemano, a partir de la ortografía de la palabra, el lugar exacto donde está ubicada una palabra. La maquinaria computacional se representaría a través de un árbol de decisión compuesto de nodos en orden descendente, comenzando por un nodo superior (punto de entrada) que va descendiendo por la vía etiquetada con la primera letra de la secuencia hasta la siguiente. La última letra conduce a un nodo terminal sin más ramificaciones. En el caso de una secuencia que no constituye una palabra, no habrá ramificaciones para el estímulo de entrada y el indicador del nodo terminal no contendrá información para ese indicador.

El esquema descrito anteriormente constituye una forma compleja de conexión directa que requiere de un gran número de conexiones, considerando los nodos terminales que corresponden solo a palabras posibles, dado que aumentaría considerablemente el número de conexiones necesarias. Una forma de solucionar el problema es podar el árbol, dejando solo las conexiones que conducen a palabras reales sin considerar las combinaciones inexistentes y comprobando que cada una de las letras sea correcta. Sin embargo, un esquema de tales características haría el sistema demasiado eficiente lo que implicaría que las pseudopalabras se reconocerían como tales con gran eficiencia, incluso más rápidamente que en el caso de las palabras (Garman, 1995).

La tarea de decisión léxica precisa que las palabras familiares se clasifican en unos 500 ms., mientras que las no-palabras requieren unos 650 ms. De acuerdo a este experimento, las no-palabras consumen más tiempo en ser reconocidas que las palabras, estableciendo una discrepancia entre los hechos y el modelo teórico asociativo descrito previamente (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

Uno de los argumentos posibles de aplicar consiste en que el sujeto no tiene noticia del estado en que se encuentra el procesamiento en un momento dado hasta que descubre un indicador, por lo cual debe establecer un límite de tiempo de manera que se tome una decisión de “No” cuando no se encuentre ningún indicador antes de que expire dicho tiempo (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

De este modo, el modelo puede explicar por qué las no-palabras consumen más tiempo que las palabras. Sin embargo, esta idea no es difícil de refutar, ya que es posible demostrar que las no-palabras no siempre tardan más en procesarse que las palabras. Cuando se le pide a los sujetos que clasifiquen si ciertos elementos poseen más de un significado, las no-palabras (ortográficamente legales) se clasifican más rápidamente que las palabras no ambiguas como *siglo* y más rápidamente que las palabras ambiguas como *banco* (Vieiro & Gómez, 2004).

En el modelo de árbol podado, el tiempo de clasificación de palabras es el mismo que el de las no-palabras lo cual no coincide con los hechos reales en una tarea típica de decisión léxica. A este modelo se le escapan los mismos hechos que al modelo anterior, sin poder explicar por qué las palabras de frecuencia alta se clasifican más rápidamente que las palabras de baja frecuencia, considerando que la frecuencia de uso puede controlar el tiempo de acceso al léxico (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

En los modelos anteriores, la frecuencia de las letras puede ser un parámetro relevante, ya que pueden cambiar el orden en que se listan las rutas. Sin embargo, no parece tener efectos detectables en los tiempos de procesamiento y sólo dan cuenta del número de letras de la palabra. En dos experimentos, Forster (1990) ha detectado que la longitud de la palabra no desempeña ninguna función en su reconocimiento.

Otro modelo que explicaría el acceso directo al reconocimiento de palabras sería un sistema basado en detectores de palabras, considerando un detector independiente para cada palabra que sintoniza con las características perceptivas de la palabra en cuestión. De acuerdo a este modelo, una palabra activará un gran número de detectores así como en el caso de una no-palabra. De acuerdo a este supuesto, surge la pregunta de qué detector es el más activado.

Un primer método sería inspeccionar todos los detectores y compararlos entre sí lo cual haría desechar la idea de un acceso directo. Un segundo método sería establecer umbrales para cada detector, considerando que cuando un detector alcance cierto nivel, éste se disparará automáticamente. Cuando ningún detector alcance el umbral requerido, el elemento se considerará una no-palabra. En el segundo caso, debemos preguntarnos ¿qué garantiza que el primero en dispararse sea el detector correcto? De acuerdo a este supuesto, debemos dar por hecho que las palabras de alta frecuencia requieren umbrales más bajos de activación, mientras que las palabras de baja frecuencia requieren umbrales más altos de activación (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

Al considerar el segundo método, debemos prestar atención a dos problemas. El

primero, consiste en que al ser el estímulo una palabra de baja frecuencia que se parezca a una palabra de alta frecuencia, se activará primero la segunda con un reconocimiento incorrecto de dicho estímulo. Sin embargo, en la realidad esto es muy infrecuente si el estímulo no está degradado (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990; Vieiro & Gómez, 2004).

Un segundo problema surge al considerar el procedimiento que decide que un elemento corresponde a una no-palabra. El mejor método para tales efectos sería establecer un límite de tiempo adecuado para que se ajuste a una respuesta de “no”. Sin embargo, las no-palabras pueden activar detectores de palabras antes de que concluya el tiempo, ya que cuando son similares a éstas tardan más en rechazarse.

Para resolver dicho problema, es necesario postular una etapa más de procesamiento en donde se considere a todo el conjunto de detectores activados hasta su nivel de umbral, evaluando cada uno de ellos para ver si se ha activado el correcto (proceso de post-activación). Sin embargo, con ello ya hemos abandonado el supuesto de un “acceso directo” (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

Es inevitable, al considerar estas reflexiones, que el acceso al léxico no exija un proceso de búsqueda, el cual, según Forster (1990), se asemeja a la búsqueda en un diccionario. El modelo de Forster (1990) postula que el acceso al léxico se da en tres condiciones diferentes: al leer, al escuchar y al hablar. En el proceso de lectura, los elementos léxicos están organizados de acuerdo a aquellas palabras que comparten propiedades ortográficas similares. Sin embargo, al escuchar, lo más sensato sería pensar que las entradas están organizadas por las propiedades fonológicas de las palabras. En la producción del habla, en cambio, lo más sensato sería pensar que las unidades léxicas se encuentran organizadas de acuerdo a propiedades semánticas y sintácticas.

Este modelo, denominado modelo de búsqueda serial, postula que, por razones económicas, el acceso al léxico está determinado por un archivo principal, es decir, su organización se lista en un solo lugar y no en tres lugares diferentes (considerando tres

entradas distintas para las propiedades ortográficas, fonológicas y semánticas). Sin embargo, el modelo postula la existencia de tres archivos periféricos que contienen, cada uno, la información ortográfica, fonológica y semántica respectivamente. La entrada correspondiente a una palabra en el archivo principal contiene toda la información que poseemos acerca de ella, en tanto que las entradas correspondientes a los archivos periféricos contienen una descripción de las características estímulares de la palabra, más un puntero hacia la entrada correspondiente en el archivo principal (Vieiro & Gómez, 2004).

El acceso de entrada de una palabra en el archivo principal opera cuando se reconoce su entrada en el archivo periférico. De acuerdo a este modelo, las palabras se encuentran codificadas a través de propiedades contenidas en los archivos periféricos (códigos de acceso), lo cual, frente a un estímulo palabra, permite un proceso de búsqueda que exige una comparación de las propiedades del estímulo con los códigos de acceso de cada entrada de los archivos periféricos. Una vez terminada la búsqueda se accede al archivo principal a través del puntero especificado en esa entrada y estableciendo una comparación post-acceso (Garman, 1995).

Las entradas de los archivos de acceso están agrupadas. Dichos agrupamientos se denominan *bin* (compartimentos). En ellos, las entradas se encuentran ordenadas por frecuencia de uso, lo cual puede variar de un archivo a otro (la frecuencia de la forma escrita puede variar de la forma hablada).

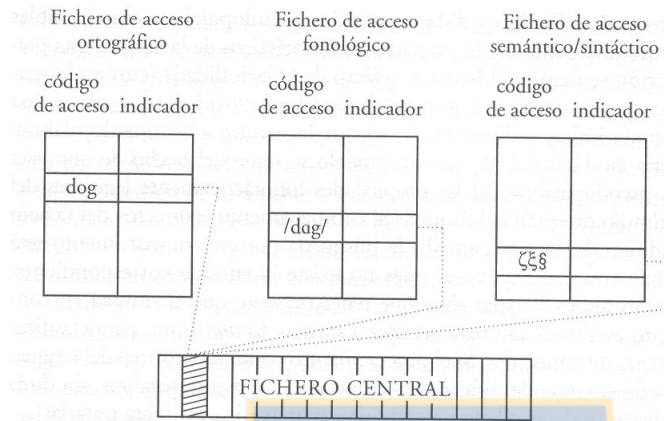


Figura 1.5 Modelo de búsqueda. Organización de los ficheros periféricos y el fichero principal (Garman, 1995).

2.5 Unidades subléxicas

2.6.- Procesamiento ortográfico y silábico

Leer y comprender una palabra es un proceso automático e inevitable. Incluso podría pensarse que reconocer una palabra supone solo un acto de asociación entre el resultado de un análisis sensorial (palabra estímulo) y una representación léxica en nuestra memoria. Sin embargo, las últimas investigaciones han dado como resultado que el procesamiento de una palabra no constituye un mero mecanismo asociativo (De Vega, Manuel & Cuetos, Fernando, 1999).

Dentro de los modelos teóricos fundamentales, se pueden reconocer varios tipos. A este respecto, es posible apreciar la oposición entre los modelos de acceso directo versus los modelos de acceso indirecto. En el primer caso, se pasa directamente a analizar la palabra en cuestión (la información estimular activa directamente las unidades léxicas). En el segundo caso, el procesamiento pasa por una serie de etapas diferenciadas (desde unidades fonológicas hasta la palabra en sí). Otra clasificación posible de esto mismo es la de modelos interactivos versus modelos seriales.

El modelo de logogén, descrito anteriormente, se caracteriza por ser un modelo interactivo (es el primero que integra la noción de activación). El modelo está compuesto por un nivel sensorial de estímulo, el sistema de logogenes, el sistema cognitivo y los mecanismos de respuesta. El logogén se asemeja a un recipiente (metáfora que nos permite comprender dicho modelo) que va recibiendo información progresivamente hasta alcanzar cierto umbral de activación lo que, como resultado, permitiría el reconocimiento de la palabra (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

El modelo de búsqueda, en cambio, se caracteriza por ser una especie de diccionario mental en donde existiría un archivo principal - léxico propiamente dicho - y tres archivos periféricos -ortográfico, fonológico y semántico/sintáctico - que contienen descripciones estimulares de la palabra que se está buscando (códigos de acceso). Una vez analizado el estímulo se procede a comparar dicho resultado con la representación ortográfica correspondiente (Valle, Cuetos, Igoa, & del Viso, 1990).

Los modelos conexionistas, descendientes del modelo de logogén, toman la noción de procesamiento interactivo, así como la noción de activación. El modelo conexionista postula una formalización de tipo paralelo e interactivo en donde el procesamiento perceptivo tiene lugar dentro de un sistema en el que hay varios niveles de procesamiento compuesto por múltiples unidades o nodos (Garman, 1995).

Otros modelos, que comparten algunos rasgos de los vistos anteriormente son: el modelo de activación-verificación en donde hay una fase de activación de nodos léxicos y otra de verificación; el modelo de cohorte, para el reconocimiento visual de palabras, basado en el mismo modelo para la modalidad auditiva; el modelo bimodal de activación interactiva que está compuesto por tres niveles de unidades (subléxicas, de palabra y articulatorias).

Es preciso utilizar procedimientos indirectos y sofisticados para observar este tipo de procesos mentales. Uno de ellos es la tarea de decisión léxica la cual consiste en presentarle al sujeto una secuencia de letras (generalmente a través de palabras y no-

palabras). El sujeto tiene que decidir si el estímulo es una palabra o no. En este tipo de procedimientos se tiende a registrar tanto el tiempo de reacción como los errores cometidos por los sujetos (Garman, 1995).

En la tarea de nombrado de palabras (naming), el estímulo es presentado visualmente en la pantalla de un computador. En este caso, el sujeto debe pronunciar la palabra lo más rápidamente posible. Otra técnica es la de priming, la cual consiste en presentar dos estímulos en forma secuencial (separados por un intervalo de tiempo); el procedimiento suele terminar con una decisión sobre la segunda palabra – target – y decidir si ésta es una palabra o no (Garman, 1995).

2.7.- La fonología en la lectura de palabras

La lectura es un proceso más tardío que la comprensión auditiva. Esto ha planteado el supuesto de que aprender a leer es traducir un texto a su forma fonológica. Para que esto ocurra, es necesario que existan una serie de reglas que permitan la conversión de los grafemas en sus respectivos fonemas (reglas de conversión grafema-fonema). Esto, sin embargo, varía de una lengua a otra. Considerando este principio, muchos autores señalan que tanto la información ortográfica como la fonológica inciden en el acceso al léxico (Vieiro & Gómez, 2004).

2.8.- Procesamiento ortográfico y silábico en español

La percepción de palabras es un proceso extremadamente complejo (no procesamos una unidad indivisible). Existe una unidad multifacética en el procesamiento del habla que nos lleva a estudiar cuál es la función de las unidades pre-léxicas en la comprensión de la palabra. Esta segmentación tiene lugar sobre la base de las características lingüísticas de la palabra, extendiendo una serie de unidades discretas utilizadas en forma regular (Álvarez, De Vega, & Carreiras, 1998).

De este modo, una parte de la unidad de la palabra es funcional para el acceso al léxico si hace discriminable a esas palabras del resto de ellas (frecuencia de letras entre

palabras). Dentro de las combinaciones limitadas de grafemas (o unidades fonológicas), es normal que se produzca una suerte de solapamiento entre las unidades léxicas al compartir cierta frecuencia de uso de alguna de estas unidades (camarero por caramelo). A este fenómeno se le conoce como vecindad léxica y la mayoría de los errores se produce debido a este fenómeno.

2.9.- La sílaba como unidad de procesamiento

La sílaba como estructura de coarticulación, en el caso del español y de las lenguas transparentes en general, especifica cuáles de los fonemas pueden ir en la articulación de las unidades léxicas. La sílaba parece tener un peso importante como unidad de procesamiento en la producción del habla. En ciertos tipos de estímulos, como en las pseudopalabras, se ha observado una ventaja de la sílaba fonológica, ya que parece beneficiarse de los procesos de segmentación silábica (Álvarez, De Vega, & Carreiras, 1998).

2.10.- Procesamiento morfológico y semántico

El reconocimiento de la palabra no garantiza su acceso a su significado porque no existe una vía única para llegar a él. Sin embargo, el lector, valiéndose del conocimiento morfológico (de una sola raíz) permite el acceso al significado de muchas formas léxicas (De Vega & Cuetos, 1999).

Los morfemas son las unidades mínimas con significado de la lengua y esto supone un segundo nivel de articulación. La teoría de la segmentación de la palabra (segmentación morfológica) estaría con los presupuestos del modelo autónomo a diferencia del modelo de activación interactiva que defiende una teoría del listado exhaustivo de la palabra completa.

La técnica del *priming* ha sido utilizada con frecuencia, ya que permite manipular el tipo de influencia que el *prime* ejerce sobre el *target*. Cuando la relación entre las palabras es de tipo morfológica, se ha observado facilitación independiente del tipo de

presentación de los estímulos (esta inestabilidad de los resultados contrasta con los resultados del *priming formal*). Sin embargo, cuando los estímulos se relacionaban morfológicamente se obtenía una facilitación consistente a través de ambas tareas en diferentes intervalos de presentación. Ahora bien, cuando el target se relacionaba con el *prime*, sólo ortográficamente, se obtenía inhibición en decisión léxica y facilitación en nombrado (Garman, 1995).

Las relaciones morfológicas, aparte de implicar un solapamiento formal entre las palabras, implican, también, un solapamiento de tipo semántico. El proceso de derivación y de composición implica un crecimiento semántico de la lengua por introducción de vocablos y al ser las reglas morfosintácticas más o menos fijas las flexiones se mantienen invariables (Álvarez, De Vega, & Carreiras, 1998).

La posibilidad de que exista una facilitación morfológica sin relación semántica es bastante controvertida. Sin embargo, muchos experimentos explican una diferenciación en tres bandas (morfológica, semántica y ortográfica) por lo que una segmentación en un nivel ortográfico, semántico y morfológico sería bastante posible aunque el procedimiento descomposicional no significa el acceso al léxico (De Vega & Cuetos, 1999).

También es posible hacer referencia al procesamiento semántico de las palabras. Al igual que el procesamiento morfológico, el procesamiento del significado implica la discriminación de múltiples posibilidades. En el caso del efecto de polisemia, nos encontramos con varios significados entre sí en una misma palabra lo cual ha permitido encontrar una ventana al acceso del significado de las palabras aisladas, aunque, también, es de gran interés el estudio del efecto de polisemia en las palabras en contexto.

El valor semántico de una palabra debe ser estudiada en contexto. Algunos modelos que intentan explicar el procesamiento de las palabras ambiguas en contextos son *El Modelo Dependiente del Contexto* en donde el acceso al significado vendría guiado por el contexto en el que ocurre; *El Modelo de Acceso Ordenado* o de *Búsqueda*

Serial en donde se postula que los diferentes significados de la palabra no tienen la misma frecuencia de uso, es decir, el significado más frecuente es activado primero en el contexto de uso; *El Modelo de Acceso Exhaustivo o Múltiple* señala que la presentación de una palabra ambigua conlleva el acceso a todos sus significados en un primer momento, permitiendo, posteriormente, al contexto acceder al significado apropiado (Carreiras, 1997).

El contexto es una variable esencial que no está explícitamente definida por los investigadores (para investigar la ambigüedad se utiliza otra palabra). Sin embargo, decir únicamente que el contexto puede influir o no en el procesamiento léxico de homógrafos es ignorar las numerosas investigaciones en que puede inferir el contexto.

En conclusión, el acceso al significado de las palabras puede ser abordado desde una perspectiva morfológica o semántica. Las palabras tienen varios significados y no uno, y para los hablantes no constituye un problema el acceder a su comprensión. En el caso del procesamiento morfológico (segmentación de la palabra en unidades inferiores), la ventaja estaría en la economía en el almacenamiento en la memoria operativa de las raíces léxicas para facilitar el acceso al léxico (De Vega & Cuetos, 1999).

2.11 Modelos de producción léxica

2.12.- Hipótesis de la representación léxica común e hipótesis de la representación léxica independiente

El modelo de acceso al léxico, según Levelt (1992), propone dos niveles entre el significado de la palabra y el contenido fonológico (el lemma y el nivel de lexema respectivamente). Según este modelo, los homófonos comparten una misma representación léxica en el nivel de lexema (información morfé mica), pero no así en el nivel de lemma y en la representación conceptual (Cuetos, F.; Bonin, P.; Alameda, J. R. & Carmazza, A.: 2010). La hipótesis de que los homófonos tienen una misma representación léxica se soporta en el paradigma *rapid serial visual presentation*

(RSVP). De acuerdo a este paradigma, los homófonos tienen distintas representaciones en el nivel de lemma, pero la misma representación en el nivel de lexema en donde se localiza el efecto de frecuencia. Esta hipótesis recibe soporte, también, en estudios de pacientes con daño cerebral.

El modelo de Levelt señala que el sistema posee cuatro niveles generales de procesamiento:

1. Activación del concepto léxico
2. Selección de los lemmas
3. La codificación morfológica y fonológica
4. La codificación fonética

La información que un hablante quiere expresar es sistematizada a través de los conceptos léxicos. Sin embargo, no existe una conexión sencilla entre el concepto y su forma léxica por lo que no está claro cómo son las representaciones léxicas de dichos conceptos. Existen dos modelos que explican la forma de las representaciones léxicas. El primero señala que existe una relación de conceptos léxicos unitarios, mientras que el segundo defiende un conjunto de rasgos primitivos conceptuales.

Levelt defiende el carácter indivisible de los nodos conceptuales, basándose en “el problema de los hiperónimos”. Cuando los rasgos semánticos de una palabra son activados, también se activan todos y cada uno de los rasgos de los hiperónimos que posee. Si activamos ‘gorrión’, activaremos también ‘ave’, ‘animal’, ‘ser vivo’, etc. Los conceptos semánticos son unidades holísticas, es decir, indivisibles. Otro argumento utilizado por Levelt es la inexistencia de un efecto de complejidad semántica, es decir, aquellas semánticamente más complejas deberían tardar más tiempo en activarse lo cual en estudios experimentales no ocurre así.

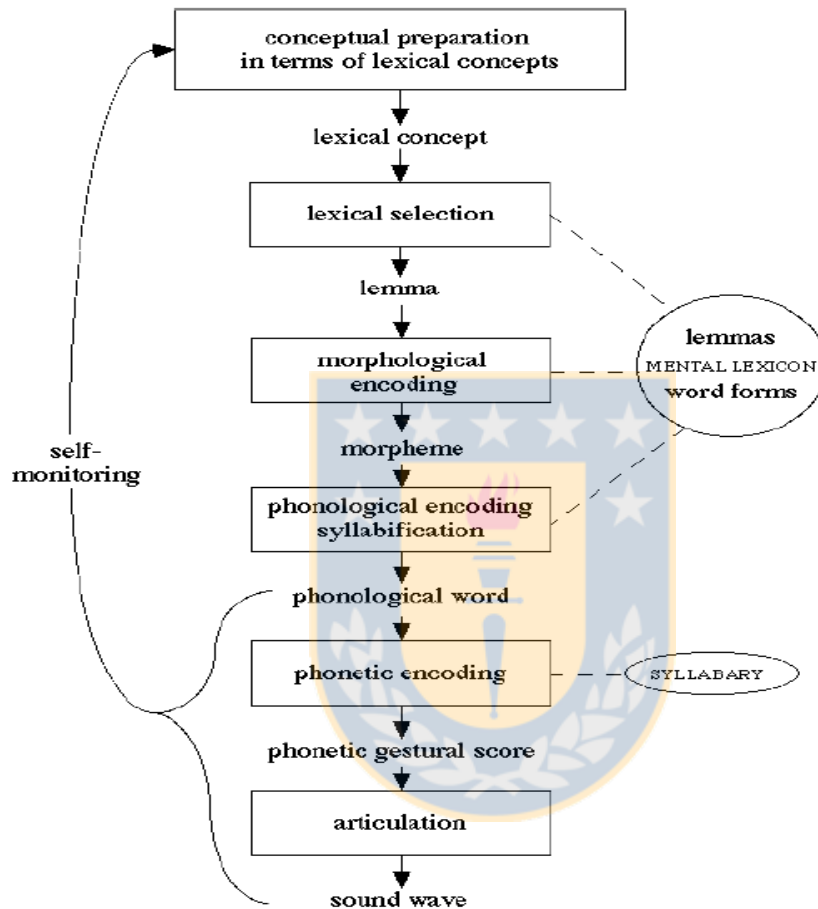
Una vez seleccionado el concepto, se produce una activación del lemma en el

lexicón mental (Levelt, W.: 1989). El lemma es una unidad abstracta que media entre conceptos y formas y que contiene la información sintáctica de la palabra.

En la codificación fonológica y morfológica se extrae del lexicón mental la forma de las palabras en dos clases de información: la información estructural (morfemas) y la información segmental (para la producción articulatoria).

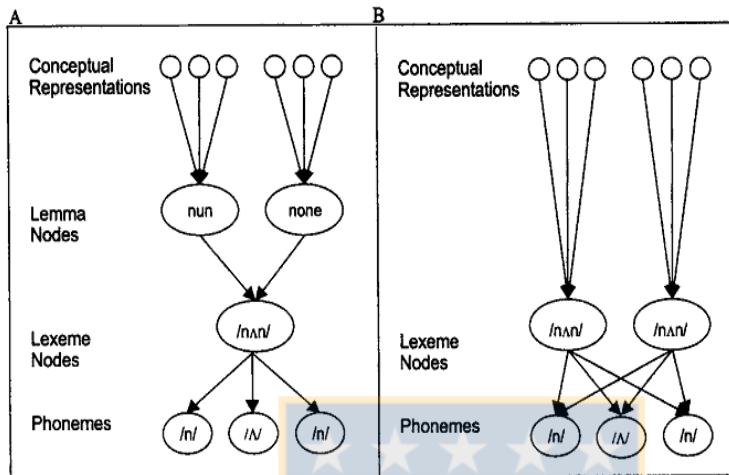
En el nivel de codificación fonética, la unidad mayor de coarticulación es la sílaba, por lo que el hablante extrae, primeramente, la información referente al silabario general de su lengua. Sin embargo, Levelt et al. (1999) realiza un análisis parcial de este nivel.





1.6.- Esquema de producción de palabras (Levelt, Roelofs, & Meyer, 1999).

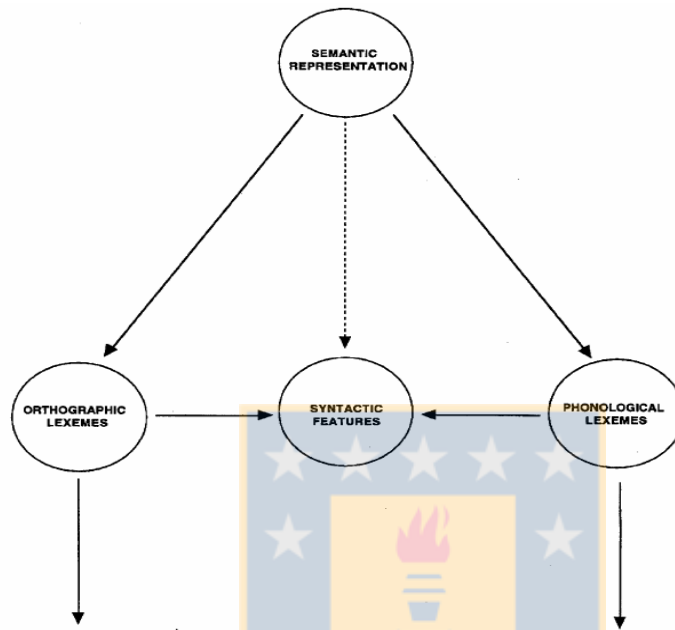
Por su parte, Caramazza et al. (2010) señala que los homófonos, así como los homógrafos, tienen representaciones distintas en los diferentes niveles (incluyendo el nivel de lexema), aunque en el nivel fonológico mantienen la misma representación.



1.7.- Hipótesis de la representación léxica común (Jescheniack & Levelt, 1994) e hipótesis de la representación léxica independiente (Caramazza et al., 2001).

El modelo de Caramazza parte de los presupuestos de la neuropsicología cognitiva, basado en estudios de pacientes con daños en zonas específicas del cerebro. Además, a diferencia del modelo de Levelt, se defiende una concepción componencial del significado. También, se asume la idea de independencia del nivel sintáctico y autonomía de la información fonológica y ortográfica. La información de uno de los niveles puede activarse sin la necesidad de que se activen otros niveles, lo cual tiene soporte en estudios de sujetos con daño cerebral que presentan problemas gramaticales sólo en tareas orales o sólo en tareas escritas.

El modelo de Caramazza se compone de tres redes independientes (representación semántica, rasgos sintácticos y lexemas ortográficos y fonológicos) que se activan en dos niveles.



1.8.- Modelo de acceso al léxico de red independiente (Caramazza, 1997)

2.13.- Disponibilidad léxica

Por un lado, el efecto de frecuencia es importante de considerar, ya que numerosos estudios demuestran que el promedio de frecuencia de aparición de una palabra incide en los tiempos de reacción en una tarea de decisión léxica (Rubenstein, Garfield y Millikan, 1070; Forster y Chamber, 1973; Forster y Bednall, 1976, citados por Garman, 1995). Por otro lado, el Índice de Disponibilidad Léxica (IDL) es el grado de disponibilidad de un término en la mente del hablante, es decir, las palabras que vienen a la mente en forma natural en un determinado tema (Echeverría y Valencia, 1999; Michèa, 1953, citado por Echeverría, M.; Herrera, M. O.; Moreno, P. & Pradenas, F.: 1987). Tanto la frecuencia como el IDL producen efectos de facilitación o inhibición en los tiempos de reacción (TR) en una tarea de decisión léxica.

El léxico de una lengua puede estudiarse desde distintas perspectivas teóricas. Una de ellas es la de la estadística léxica que se encarga de establecer índices estadísticos para las unidades léxicas de una lengua. Estos datos pueden ser referidos al uso de unidades lingüísticas de una muestra concreta o a su aparición en un corpus de textos o discursos (Echeverría, M.; Herrera, M. O.; Moreno, P. & Pradenas, F.: 1987).

La estadística léxica se ha centrado en la elaboración de listas ordenadas por frecuencia en un orden decreciente, evidenciando que los índices más altos de frecuencia corresponden a conjuntos de palabras que pertenecen a inventarios cerrados (conjunciones, preposiciones, verbos auxiliares, etc.), mientras que las palabras con fuerte carga semántica son menos frecuentes que las anteriores (Urzúa, P.; Sáez, K. & Echeverría, M.: 2006).

Los estudios en Disponibilidad Léxica tienen por objetivo, dentro del campo de la estadística léxica, complementar los índices de frecuencia. El hablante tiene a su disposición, en su competencia lingüística, una gran cantidad de palabras disponibles en la “mente” que son pronunciadas o escritas cuando la situación lo amerita. Las palabras disponibles son unidades que se asocian a un centro de interés, el cual restringe el inventario a una o a varias categorías de palabras.

Las investigaciones en Disponibilidad Léxica no se han limitado a establecer sólo el léxico fundamental de una lengua. También han contribuido en la sociolingüística y la dialectología, así como en hablantes que se desenvuelven en un ámbito restringido.

2.14.- Herramientas para el análisis del léxico disponible

El método para la recolección de los datos de léxico disponible se hace recurriendo directamente a los hablantes. El procedimiento consiste en preguntar qué palabras se asocian con un determinado centro de interés. Los sujetos escriben las palabras que se le vienen a la mente en un determinado lapso de tiempo. El investigador

puede restringir a un cierto número de palabras o a ciertas categorías.

La noción de Centro de Interés proviene del ámbito de la pedagogía tradicional y corresponde a agrupar palabras en torno a la idea de categoría. Frente a un Centro de interés, los hablantes establecen asociaciones de ideas basadas tanto en el conocimiento como en la experiencia. Max Echeverría y Alba Valencia (1999) investigaron el léxico disponible de estudiantes chilenos de enseñanza media considerando varios centros de interés (como las partes del cuerpo, ropa y calzado, la casa, muebles, por mencionar algunos), dando dos minutos de tiempo para que los jóvenes anotaran las palabras por cada centro de interés. Los índices que más aportan a la riqueza léxica de los sujetos son el promedio de respuestas a cada centro de interés, el total de palabras diferentes por centro de interés y el índice de cohesión, es decir, el grado de coincidencia de las respuestas (Valencia, A.: 1997).

2.15.- Dispografo

El dispografo es un programa computacional destinado a apoyar el análisis psicolingüístico de los términos elicitados mediante encuestas de léxico disponible (Echeverría, M.; Vargas, R.; Urzúa, P. & Ferreira, R.: 2008). El dispografo permite ingresar los términos elicitados para generar, posteriormente, de manera automática grafos, los cuales se interpretan como redes semánticas cuya configuración expresa las relaciones semánticas subyacentes.

Este programa informático tiene por objetivo representar las relaciones semánticas que se establecen entre los vocablos disponibles. Cada vocablo es un nodo y las aristas representan las relaciones semánticas entre ellos. Las vecindades y agrupaciones definidas en los grafos expresan valores semánticos tanto de vocablos como de categorías. La longitud de las aristas expresa la fuerza de la relación entre los nodos.

2.16.- Léxico pasivo

El vocabulario pasivo corresponde a la comprensión que un sujeto tiene de un término enunciado verbalmente por un examinador (Germany, P.; Echeverría, M. & Poblete, M.T.: 1991), es decir, el vocabulario que un sujeto es capaz de comprender aunque no lo utilice de manera activa.

La medición de la comprensión del léxico pasivo se realiza a través de un test estandarizado en Chile para niños de entre 2 y 17 años respectivamente. La evaluación del vocabulario pasivo se realiza a través del Test de Vocabulario en Imágenes (Tevir-R).

Actualmente, dicho test es considerado en Chile una forma de evaluar la competencia léxica de los sujetos de estas edades (Echeverría, M.: 1993).

Los modelos de reconocimiento léxico, desarrollados en esta sección, nos permiten comprender la dificultad de adoptar una perspectiva teórica específica sobre este tema, ya que la variedad de modelos explicativos sobre el procesamiento léxico es bastante amplia. Si bien es cierto que tanto el enfoque modular como el enfoque interactivo pueden dar explicación satisfactoria a la problemática del reconocimiento de palabras, en esta investigación no pretendemos asumir alguna de las concepciones como algo definitivo, sino que el énfasis estará puesto en la calidad de las representaciones léxicas las cuales pueden estar dadas a través de un proceso de búsqueda serial o por el umbral de activación de la palabra que tenga mayor información estimular. La hipótesis de la calidad léxica desempeñará un rol fundamental en nuestro objetivo de investigación la cual se explicará a continuación.

3. COMPETENCIA LÉXICA Y COMPRENSIÓN LECTORA

El problema de la comprensión lectora es un tema recurrente en una sociedad del conocimiento tan competitiva como la nuestra. De hecho, el fenómeno de la comprensión lectora ha sido considerado de vital importancia por los países

desarrollados para el acceso a los códigos culturales básicos de una sociedad que enfrenta avances y disponibilidad a nuevas fuentes de información (Medina & Gajardo, 2010). Debido a esto, se ha intentado medir a través de instrumentos nacionales e internacionales el nivel de un sujeto en comprensión de lectura lo cual establece brechas entre los países desarrollados y los subdesarrollados.

La comprensión de textos, o mejor dicho el proceso de lectura, implica, por un lado, procesos mentales y rasgos del sujeto, y, por otro lado, ciertas características del objeto leído (Parodi, 2010). El proceso de lectura, ampliamente estudiado por distintas disciplinas, se ha convertido en un foco de estudio tanto del análisis del discurso, como de la psicología, la educación, la lingüística computacional, etc., siendo tratado con fines particulares en cada ámbito.

Uno de los aspectos que ha cobrado vital importancia en lo relacionado a la comprensión de textos lo constituyen los procesos cognitivos implicados en dicho proceso.

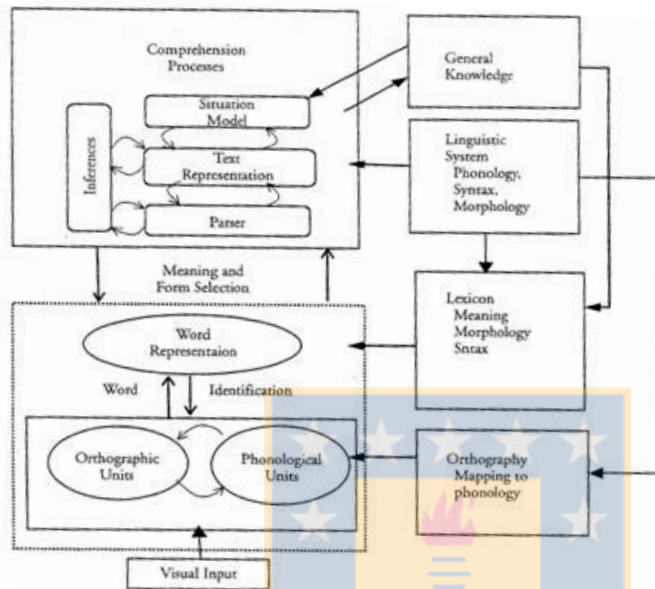
“En coherencia con este planteamiento, los modelos cognitivos de la lectura nos permitirán explicar, en gran medida, la naturaleza compleja y exigente de esta tarea, al tiempo que nos servirán de guía para analizar la diversidad de dificultades que puede experimentar un lector poco experto según el componente lector afectado, así como explicar el origen de las mismas y señalar, en su caso, el objeto de la intervención educativa” (Vieiro & Gómez, 2004:24).

De acuerdo a Perfetti, Landi y Oakhill (2005), las limitaciones en comprensión de lectura son impuestas por las habilidades lingüísticas, el conocimiento relevante y la inteligencia general. Tanto la adquisición de la comprensión lectora, el aprendizaje de la comprensión escrita, así como la comprensión del lenguaje oral tienen una justificación empírica. En el comienzo del aprendizaje de la lectura, la correlación entre esta y la comprensión del lenguaje hablado es escasa. Esto se debe a que en el comienzo los niños

están aprendiendo a decodificar y a identificar palabras, así que dichos procesos de reconocimiento léxico limitan, en la etapa en que los niños aprenden a leer, los procesos de comprensión. Sin embargo, las correlaciones entre comprensión lectora y comprensión del lenguaje hablado aumentan en la secundaria, en donde el factor limitante de la comprensión lectora estaría dado por la comprensión del lenguaje hablado. En muestras de estudiantes de secundaria, el puntaje de correlación entre comprensión lectora y lenguaje hablado en pruebas de investigación fue de $r = .90$ (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

La comprensión ocurre cuando el lector construye una representación mental del mensaje de un texto, conocido como modelo de situación (Van Dijk & Kintsch, 1983). El proceso de comprensión, como consecuencia de esta representación mental, ocurre en múltiples niveles que cruzan los niveles del lenguaje: nivel de palabra (procesos léxicos), nivel de oración (procesos sintácticos) y nivel textual. A través de estos niveles, los procesos de identificación de palabras, los procesos de análisis, los procesos de asignación referencial y la variedad de procesos de inferencias interactúan con el conocimiento general del lector para producir un modelo mental del texto (Perfetti, 2007).

Las interrogantes sobre la arquitectura cognitiva surgen en algunos intentos por organizar estos procesos dentro del marco de la comprensión. Las fuentes de conocimiento variado pueden interactuar libremente o con variados grados de restricción. Por ejemplo, la representación sintáctica simple probablemente es más independiente del conocimiento no lingüístico que el proceso de generación de inferencias (Perfetti, 2007).



1.9.- Componentes de la comprensión de lectura. Desde la comprensión de palabras hasta la comprensión de textos (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Dentro de la figura 1.9, son dos clases de procesamiento que cobran relevancia: (1) la identificación de palabras, y (2) los mecanismos de procesamiento del lenguaje que ensamblan estas palabras al interior del mensaje. Estos procesos permiten contextualmente apropiarse del significado de las palabras, formar cadenas de palabras dentro de constituyentes mayores y permitir la integración de inferencias a partir de la información de oraciones, proporcionando una representación completa del texto. Las representaciones no son el resultado de procesos exclusivamente lingüísticos, sino que son mejorados de manera relevante por otras fuentes de conocimiento (Perfetti, 2007).

Dentro de este marco, adquirir destrezas en comprensión de lectura puede incluir el desarrollo de todos estos componentes. Sin embargo, si focalizamos exclusivamente sobre la lectura sin considerar la comprensión del lenguaje en general, entonces el único desarrollo concierne al de las palabras impresas. Todos los otros procesos se aplican al

lenguaje hablado así como al escrito, pero la representación mental que hacemos de la lectura de un texto no puede llevarse a cabo si las palabras no se identifican fácilmente o si no se pueden decodificar sus significados relevantes dentro de la representación mental construida. La comprensión no puede tener éxito sin la identificación de las palabras y la recuperación de sus significados. Tanto niños como adultos con un bajo nivel de comprensión lectora pueden tener también problemas con las representaciones léxicas implicadas en dicho proceso de comprensión (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Las unidades de significado son extraídas de las oraciones que van integrando la información a lo largo del proceso de la lectura y que, complementados por inferencias necesarias, hacen coherente al texto. El esqueleto de un texto (texto-base) consta de proposiciones (nombres y predicados o modificadores) derivadas de las oraciones. Ellas son en gran parte lingüísticas, basadas en el significado de las palabras y de las relaciones entre ellas (predicados y modificadores). El modelo mental del lector puede ser considerado un set extendido de proposiciones, incluyendo inferencias como proposiciones extraídas de la lectura en curso de oraciones. Un modelo mental puede también representar información textual en un formato no – proposicional integrado, conservando ambos estados y deduciendo información espacial en forma de analogía espacial. Sin embargo, es más habitual la organización de un texto no alrededor de un espacio, pero sí en relación al tiempo: algunas investigaciones han demostrado claramente que el lector es muy sensitivo a la dimensión temporal de la narración (Perfetti, 2007).

3.1.- Factores de mayor nivel en comprensión

De acuerdo a Perfetti et al. (2005), son tres los factores que se destacan en el marco de la comprensión. Estos son: sensibilidad a la estructura de la historia, procesos inferenciales y monitoreo de la comprensión. Cabe destacar que los procesos de inferencias y el monitoreo de la comprensión han sido propuestos como fuentes importantes en el desarrollo de la comprensión lectora y de sus respectivos problemas.

Perfetti et al. (2005) consideran la propuesta de Yuil y Oakhill (1991) en donde son tres las posibles razones que explican los procesos de inferencias entre buenos y malos lectores, a saber.

- 1.- Un déficit del conocimiento general restringe los procesos de inferencias de los malos comprendedores.
- 2.- Los malos comprendedores no saben cuándo es apropiado hacer inferencias.
- 3.- Los malos comprendedores tienen limitaciones de procesamiento que dificultan su capacidad para hacer inferencias e integrar información textual con el conocimiento previo.

En relación a las causas de estas diferencias de comprensión, hay un significativo diseño experimental a considerar frente a la interrogante: ¿Cómo se puede establecer una comparación entre grupos de buenos y malos lectores en relación a las habilidades de comprensión propiamente tal y a la edad relativa? Una muestra puede estar en un rango de edad y comparar en ella a los lectores más adiestrados con los que tienen un desempeño más pobre en comprensión, relacionando las medidas que sean útiles a los procesos hipotetizados para generar las diferencias en comprensión propiamente tal. Sin embargo, al establecerlo de este modo surge el inconveniente de que algunas diferencias en los procesos de inferencias, por ejemplo entre comprendedores altamente adiestrados de la edad de 10 años y comprendedores menos adiestrados de la misma edad, surgen por diferencias en destrezas de comprensión o a la cantidad de lectura a la que cada grupo esté acostumbrado. Una alternativa consiste en comparar a los niños en su “edad de comprensión”, que es su nivel de comprensión evaluado, y no en su edad cronológica. Las comparaciones son, entonces, entre un grupo de niños menores que ha alcanzado el mismo nivel de comprensión que un grupo de niños mayores. El grupo de niños mayores estará más bajo en destrezas de comprensión relativas a su edad, mientras que el grupo de niños menores será promediado en comprensión de acuerdo a su edad. El emparejar esta edad de comprensión (CAM) permitirá determinar algunas de las posibles causas

del déficit en comprensión. Si el grupo de niños menores es mejor en inferencias que el grupo de niños mayores, entonces no se puede atribuir este hecho a la superioridad de comprensión del grupo más joven, ya que los grupos tienen el mismo valor absoluto en destrezas de comprensión. En consecuencia, la mayor probabilidad estará dada por un vínculo causal entre los procesos de inferencias y las destrezas de comprensión (Perfetti, 2007).

3.2.- Las inferencias como causa de las destrezas de comprensión

Perfetti et al. (2005) describen el diseño comparativo de comprensión, descrito anteriormente, usado por Cain y Oakhill (1999) en donde se compararon dos grupos, un grupo de niños menores y un grupo de niños mayores, emparejados en comprensión (comprehension age match) y un grupo de acuerdo a la edad medidos, en términos de sus habilidades de comprensión, con la fuente de análisis de capacidad de la lectura de Neale. Así, los comprendedores menos adiestrados de entre 7 y 8 años de edad fueron comparados con ambos grupos (los comprendedores más adiestrados de la misma edad y los emparejados con unos más jóvenes de 6 años de edad). Los dos grupos mayores fueron comparados en la habilidad de lectura de palabras conforme a la fuente de precisión de Neale. Si el grupo de niños emparejados en edad de comprensión ha leído de manera conmensurada y precisa en relación a su edad cronológica, entonces había al menos un año de diferencia entre el grupo mayor de mejores comprendedores y el grupo mayor de peores comprendedores.

A los tres grupos se les hizo preguntas, después de la lectura de textos, que requerían una de dos tipos de inferencias, en este caso, inferencias conectivas textuales o las que requerían llenar vacío en la lectura. En una inferencia conectiva, el lector necesitaba hacer un vínculo referencial entre una frase nominal y la oración sucesiva; por ejemplo *Michael tomó la bebida sentado en un sillón. El jugo de naranja estaba muy refrescante.* El inferir que *Michael tomó jugo de naranja sentado en un sillón* es una inferencia conectiva, ya que el lector debe establecer la identidad referencial entre la

frase *la bebida y el jugo de naranja*. Las inferencias de llenar vacíos de la lectura (llenar espacios en blanco) requieren inferencias más globales; por ejemplo, ellos requerían una inferencia acerca del ajuste de una historia. El inferir, en un texto referido a dos niños jugando en la arena y nadando, que los niños fueron a la playa sería una inferencia que implica llenar vacíos de la lectura. Cain y Oakhill (2003) encontraron que los buenos lectores y los emparejados en edad de lectura eran mejores que los malos lectores en hacer inferencias conectivas. Sobre la lógica de la comparación de la edad cronológica y el emparejamiento de la edad de comprensión, concluyeron que las destrezas de comprensión no son la causa (éstas podrían ser una consecuencia) de las destrezas de integración de un texto como resultado de hacer inferencias conectivas, ya que el grupo de buenos lectores fue mejor que los otros dos (los malos lectores emparejados en edad cronológica y los malos lectores emparejados en edad de comprensión) en hacer tales inferencias. Sin embargo, la relación causal entre las inferencias de llenar vacíos de la lectura y la comprensión no fue clarificada por el estudio (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Si el problema en hacer inferencias surge de una pobre representación del mismo texto más bien que de un déficit en la habilidad para hacer inferencias, entonces es posible señalar que el propio texto podría ayudar a superar esta dificultad. Cuando en el experimento anterior, se les dijo a los niños dónde mirar exactamente en el texto para extraer la información relevante, su desempeño en las inferencias conectivas mejoró, pero su desempeño en las inferencias que implicaban llenar vacíos de la lectura se mantuvo deficiente. En el estudio anterior, se llegó a la conclusión de que los lectores menos adiestrados podían tener diferentes metas cuando leían un texto, tal vez focalizando en la lectura individual de palabras más bien que en la coherencia. Esto sugiere que la relación causal entre el proceso de inferencias y la comprensión lectora podría ser mediatizada en parte por los estándares de coherencia del lector (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Como hipótesis de trabajo, Perfetti et al. (2005) precisa que un estándar de

coherencia determina en general el grado en que el lector leerá para comprender, hacer inferencias y monitorear su comprensión. Un corolario de esta hipótesis es que los estándares bajos para la coherencia de un texto son una característica general de los pobres comprendedores.

No se descarta, en ninguno de los estudios anteriores, que las diferencias de procesamiento de la memoria operativa inciden en la comprensión lectora (Nelson, Balass & Perfetti, 2005). La recuperación de los conocimientos necesarios para la comprensión, la retención de la información textual necesaria para los procesos inferenciales y la construcción de las propias inferencias compiten entre sí y con otros procesos (identificación de palabras y recuperación del significado). Las tareas de la memoria de trabajo se correlacionan con los procesos de inferencias y las medidas generales de comprensión. Sin embargo, al mirar más allá de las correlaciones, observamos que la memoria operativa no es el factor crítico en la comprensión, o al menos no es el único. Por lo tanto, aunque la memoria operativa pueda contribuir a los procesos inferenciales, es poco probable que sea el único incidente, ya que el conocimiento verbal, el vocabulario y la precisión con que las palabras son leídas también inciden en los procesos de comprensión (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

El separar completamente las inferencias del significado literal de un texto es difícil. En el modelo de construcción- integración de Kintsch (1998), la producción de inferencias puede respaldar a las proposiciones literales y fortalecer su representación en la memoria. De hecho, en numerosos estudios se ha demostrado que la memoria literal hace predecir la comprensión global, sin embargo, también se ha encontrado que las inferencias conectivas y las inferencias que implican llenar vacíos en la lectura predicen la capacidad de comprensión incluso cuando la capacidad de responder a preguntas literales, el vocabulario y la capacidad de identificar palabras fueron controladas. Estos resultados aclaran que el rol único de las inferencias es el de evaluar globalmente la comprensión que sigue a la lectura. Sin embargo, no verifican la hipótesis de que los elementos literales del texto están disponibles cuando la inferencia ha de hacerse

(Perfetti, 2007).

3.3.- Monitoreo de la comprensión

Los lectores que buscan la coherencia en la representación de un texto deben ser capaces de controlar su comprensión, lo cual le permite verificar su comprensión y hacer reparos cuando la representación no es del todo coherente. Los lectores expertos pueden detectar una falla en la comprensión (por ejemplo una incoherencia aparente) como una señal para la relectura del texto y corrección de dicha representación anómala. Los lectores menos calificados no podrán realizar este proceso de control (Perfetti, 2007).

Una baja comprensión lectora parece estar asociado con un bajo rendimiento de supervisión de la lectura en todas las edades. Esto ciertamente sugiere que el conocimiento relevante no siempre se usa en el monitoreo y que las diferencias básicas de procesamiento limitan el rendimiento de los lectores menos calificados. Sin embargo, no todos los problemas se deben a un “déficit de seguimiento”, aunque la coherencia es necesaria para que dicho proceso sea ejecutado de manera óptima (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Es importante señalar que las diferencias en el seguimiento de la comprensión no son independientes de la capacidad del lector para construir una representación exacta de lo decodificado en el texto. La familiaridad de la representación ha demostrado ser importante para saber si el niño podría detectar una inconsistencia, basado ya sea en la memoria o el texto. Este hecho refuerza el importante punto de que la recuperación de los conocimientos pertinentes durante la lectura es fundamental para el monitoreo. Cuando los lectores controlaban la familiaridad de la información, detectaban inconsistencias con gran facilidad, así como contradicciones entre oraciones que hacían referencia a un hecho conocido por los sujetos. Esto sugiere que algunos problemas en el monitoreo de la comprensión estarían dados por un fracaso en la decodificación del sentido de una oración en una forma que promueva su comparación con otra información presente en el texto o en la memoria (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Tanto el monitoreo de la comprensión como los procesos de inferencias contribuyen a la representación del texto por parte del lector. Esto hace difícil atribuir los problemas de comprensión únicamente a una falta general en el monitoreo de la comprensión. Cualquier problema observado puede ser el resultado de una representación incompleta del significado de una oración o a la incapacidad de activar los conocimientos en el momento adecuado o la falta del monitoreo de la coherencia del texto en relación a su estructura interna o al conocimiento de mundo de los lectores. De igual forma, como en el caso de los procesos de inferencias, la hipótesis del estándar de coherencia puede ser relevante, ya que el fracaso de la comprensión puede estar dado por un bajo nivel de coherencia en el texto (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

3.4.- La sensibilidad a la estructura de la historia

Los géneros textuales (narrativos, descriptivos, etc.), el estilo lingüístico y los diferentes diseños textuales pueden presentar problemas para el lector que sólo se resuelven con la experiencia de la lectura. Entre las distintas posibilidades de géneros textuales, las historias sencillas (narraciones) que los niños narran en las escuelas, han sido un foco de atención para los teóricos de la comprensión (Perfetti & Liu, 2005).

Las investigaciones sobre el desarrollo de este tema se han centrado en la comprensión de la estructura de la historia, en donde su comprensión depende de los conocimientos acerca de las intenciones que motivan las acciones humanas y se concluye que este conocimiento es adquirido alrededor de los 3 años de edad. Si fuera de este modo, aunque la aplicación de la comprensión de textos narrativos escritos puede someterse a un mayor desarrollo con la experiencia lectora, no puede esperarse que el déficit en la estructura de la historia limite la habilidad de comprensión. Es el mismo texto el que condiciona la estructura narrativa a través de dispositivos de coherencia y la sensibilidad a ésta podría dar lugar a diferencias en la comprensión. De hecho, los lectores menos calificados, cuando deben narrar una historia a partir de una secuencia de imágenes, producen menos conectores causales y sus relaciones referenciales son más

ambiguas que la de los lectores más calificados. Además, los lectores menos calificados tienen mayores dificultades para utilizar los elementos lingüísticos y hacer sus historias bien estructuradas e integradas (Perfetti & Liu, 2005).

Los lectores menos calificados se caracterizan, además, por tener problemas en otros aspectos de la comprensión de la estructura de los textos. Cain y Oakhill (1996) pidieron a los grupos de comprendedores calificados y comprendedores menos calificados que elaboraran una historia a partir del título “Piratas”. El grupo de malos comprendedores produjo historias mal estructuradas a diferencia del otro grupo. Su rendimiento fue pobre en comparación al grupo emparejado en edad de comprensión lo que indica que la capacidad de producir una historia bien estructurada no es simplemente un subproducto de tener un cierto nivel de habilidad de comprensión (esto es porque los comprendedores pobres y los más jóvenes en edad de comprensión tuvieron el mismo nivel absoluto de habilidad de comprensión). Por el contrario, es más probable que la capacidad de producir una historia bien estructurada esté asociada con las causas del desarrollo de la comprensión. Una sensibilidad a la estructura de la historia es probablemente la causa del desarrollo de la comprensión lectora, aunque otra posibilidad sea un estándar de coherencia que se extienda tanto a la producción como a la comprensión.

La habilidad de comprensión lectora también está relacionada con los conocimientos del lector sobre las características de una determinada historia: título en particular, comienzo de la historia y final. Según Perfetti et al. (2005), en un estudio más del 80% de los comprendedores calificados podían dar ejemplos de las informaciones contenidas en el título de una historia y que sólo el 25% de un grupo de la misma edad, pero categorizados como comprendedores menos calificados, fueron capaces de realizar esta misma tarea. Algunos de los lectores menos calificados afirmaban que el título de una historia no proporcionaba información útil que permitiera dar ejemplos de la información contenida en el título. Los comprendedores menos calificados eran menos conscientes de que el inicio de la historia podía proporcionar información útil sobre la

configuración de la historia y los personajes. Al parecer este grupo tiene menos conciencia explícita sobre qué características de la historia pueden ayudar en la representación mental del texto.

3.5.- El mecanismo lingüístico – conceptual para la comprensión

Los aspectos que subyacen a los aspectos de mayor nivel de la comprensión son los procesos que convierten las oraciones en el contenido semántico básico, es decir, su significado proposicional. La derivación del significado proposicional requiere el conocimiento sobre las formas sintácticas y los significados de las palabras (Perfetti & Liu, 2005).

3.6.- El procesamiento sintáctico

El supuesto implícito, en las primeras investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje, parece haber sido que la sintaxis no debería ser un problema para el desarrollo de la lectura. La competencia en la gramática de la lengua materna se adquiere naturalmente, emergiendo de disposiciones biológicas a través de un entorno lingüístico local antes de entrar a la escuela. La lectura, naturalmente, utiliza este conocimiento gramatical, pero cuando las diferencias de sintaxis entre las típicas formas habladas y las típicas formas escritas se hacen evidentes, entonces dicho supuesto implícito pierde validez. Las diferencias de habilidades lingüísticas dan lugar a diferencias en la comprensión y, de hecho, los lectores más jóvenes y con una comprensión más pobre muestran una amplia gama de problemas con la sintaxis y la morfología. La interrogante es si este tipo de problemas se derivan de una falta de conocimientos sintácticos o de alguna otra fuente que afecta el desempeño de las tareas sintácticas (como la memoria operativa, la falta de práctica o las limitaciones de procesamiento léxico). Las investigaciones con niños sugieren que los problemas de análisis sintáctico pueden surgir de las limitaciones de procesamiento en lugar de una falta de conocimiento sintáctico. Las dificultades de comprensión pueden ser localizadas en los puntos de las demandas de procesamiento, ya sea de sintaxis o de otras fuentes (Perfetti & Liu, 2005).

Cuando se observan dificultades con la sintaxis, los problemas de comprensión no necesariamente tienen que ver con esto sino con otros procesos como la capacidad de la memoria operativa o dificultades en el procesamiento fonológico. Sin embargo, la falta de experiencia funcional con estructuras sintácticas complejas puede generar demandas en la memoria operativa que dificultarían la comprensión lectora (Perfetti & Liu, 2005).

3.7.- Sistema de memorias

La memoria constituye una alianza de sistemas – no es un órgano único como el corazón o el hígado - permitiéndonos acceder al pasado y prever el futuro (Baddeley, 1999).

Existen muchos estudios sobre el deterioro de la memoria producto del daño cerebral (Parodi, 2010), lo cual conduciría a un aprendizaje más lento o a una disminución en la rapidez con que se acceden a los recuerdos. Dichos daños, en ciertas áreas en el cerebro, podrían conducir a un deterioro profundo en la memoria, llegando a ser un verdadero impedimento o dificultad.

Un caso particular es el de Clive Wearing, un talentoso músico experto en música antigua, que producto de una infección viral – encefalitis producida por el virus del herpes simple- sufrió graves daños en su memoria, lo cual le impide recordar lo que hizo unos minutos antes. Clive Wearing vive en un eterno presente sin poder recordar detalles importantes de su vida pasada (sólo puede dar información de aspectos generales), lo cual limita su vida diaria. El caso de este sujeto es importante, pero la interrogante sobre qué es la memoria aún está latente.

3.8.- Las bases físicas de la memoria

Algunos expertos asumen que las teorías psicológicas deben dar cuenta de los hechos psicológicos a través de una explicación fisiológica (reduccionismo), lo cual, en el caso de la memoria, sería un punto de partida. Sin embargo, se puede saber mucho

sobre las bases físicas de la memoria y no conocer nada acerca de su funcionamiento o viceversa, saber mucho sobre su funcionamiento pero no tener ninguna idea sobre su base fisiológica (en el texto de Baddeley se establece una analogía sobre la memoria como si fuese la catedral de San Pablo). A su vez, existen muy pocas áreas en común entre los estudios de la memoria de la psicología cognitiva y la neuroquímica, aunque en este último caso se ha avanzado considerablemente.

3.9.- La neurofisiología de la memoria

El aprendizaje implica una serie de cambios electrofisiológicos y neuroquímicos en el cerebro difíciles de estudiar. Sin embargo, la comprensión de los procesos que intervienen en el aprendizaje de organismos más simples ha hecho que los avances en este plano sean relevantes.

Un ejemplo de lo anterior es el realizado por Eric Kandel quien ha desarrollado un trabajo en el organismo de la *Aplysia* marina. Esta especie es capaz de mostrar un fenómeno conocido como *habitación* (proceso mediante el cual un estímulo negativo es ignorado cuando se repite), así como el fenómeno de la sensibilización – fenómeno opuesto a la *habitación* – el cual consiste en que un estímulo independiente aumenta la capacidad de respuesta (el haber escuchado un disparo puede provocar que al cerrar la puerta del auto reaccionemos de igual manera que en el evento anterior). También, es posible observar en la *Aplysia* el fenómeno de aprendizaje conocido como *condicionamiento clásico*.

No se ha descubierto aún el mecanismo subyacente en los aspectos más complejos del aprendizaje y la memoria. Sin embargo, un posible mecanismo es sugerido por el efecto de potenciación a largo plazo (LTP) propuesto por primera vez por Bliss y Lomo (1973) mientras trabajaban en el hipocampo de los conejos. Encontraron que la estimulación eléctrica intensa en ciertas áreas del cerebro dio lugar a que células del hipocampo respondieran con más fuerza a los estímulos de lo que habían hecho anteriormente.

La investigación posterior ha indicado que la potenciación a largo plazo depende de ambos lados de la sinapsis. Cuando el mecanismo pre-sináptico envía la estimulación de alta frecuencia se libera el neurotransmisor glutamato. Sin embargo, para que se produzca LTP, el mecanismo post-sináptico también debe estar operando en el nivel adecuado.

3.10.- Métodos de estudio de la memoria

El estudio de la memoria se realiza asignándole varias tareas a ésta y registrando cómo dichas tareas son realizadas. La mayoría de los estudios se vale de los errores cometidos o de las dificultades que tiene la memoria para recordar cierto tipo de material. Si, por ejemplo, se presenta una secuencia de sonidos como /l/, /r/, /p/, /f/, /q/, /h/ y se le pide a un sujeto que repita dicha secuencia es probable que lo realice en forma correcta. Pero los errores ocasionales revelan que los ítems incorrectos son similares a los correctos, por ejemplo: /b/ por /p/ ó /f/ por /s/. Una conclusión de esto, realizada por Conrad y Hull (1964), es que se utiliza una memoria verbal o acústica en vez de una memoria visual para recordar los sonidos verbales.

Otra forma de explorar la memoria humana es utilizando el método conocido como “interferencia selectiva”. Si se intenta probar la idea de que la gente recuerda las direcciones o los números de teléfono repitiendo la información (subvocalización), es posible observar que el rendimiento cae dramáticamente si se les pide que recuerden una palabra irrelevante como “el” o que realicen otra tarea.

Existe una amplia gama de material para explicar la memoria humana. Sin embargo, la mayor parte del material utilizado para investigar sobre memoria es el verbal. Una de las razones del uso de material verbal en las investigaciones sobre memoria es el hecho de que el ser humano tiende a verbalizar para completar otros aspectos de la memoria como el aspecto visual. También, el uso de material verbal es más práctico y más fácil de manipular que el material visual, táctil o auditivo. Existen muchos estudios sobre familiaridad de las palabras (en inglés) lo que permite controlar

las variables de mejor manera a diferencia de otro tipo de material.

Los estudios de la memoria, realizados bajo este enfoque, se asemejan al intento de explicar el funcionamiento de una máquina sin mirar dentro de ella. En consecuencia, se debe recurrir a las tareas que la máquina lleva a cabo y a una cuidadosa observación de su comportamiento en diferentes condiciones.

3.11.- Memoria operativa

La comprensión de una oración consiste en recordar las palabras dentro de una secuencia sintáctica, recuperando la información de una oración anterior y analizándola. La memoria operativa es un sistema limitado que permite el almacenamiento y manipulación de la información. La hipótesis de que los factores de la memoria operativa se correlacionan con las diferencias individuales en la comprensión ha recibido un amplio apoyo teórico. Además, la evidencia muestra que la memoria operativa juega un rol fundamental en la comprensión lectora.

Se han postulado diferentes subsistemas en la memoria operativa, incluyendo uno que se especializa en almacenar y manipular la información fonológica. El subsistema de lazo fonológico tiene una relación directa con la lectura, ya que es necesario mantener activo el contenido de una frase hasta el final de una cláusula u oración hasta que los procesos de integración se completen. El lazo fonológico afecta directamente a la comprensión del lenguaje hablado. De hecho, los niños que son menos expertos en comprensión lectora muestran, a su vez, una menor capacidad para recordar palabras escuchadas recientemente. Esta interdependencia entre la comprensión del lenguaje hablado y el escrito es importante en el análisis de los problemas de la comprensión de lectura. Los mecanismos básicos del procesamiento del lenguaje, que incluyen representaciones fonológicas, pueden afectar el rendimiento en las tareas de la memoria operativa.

Los procesos del lazo fonológico pueden afectar la comprensión de lectura por

una vía adicional del desarrollo de la identificación de las palabras. Las evaluaciones de la conciencia fonológica, memoria fonológica, identificación de palabras y comprensión oral y escrita en estudios longitudinales de niños desde el nivel preescolar hasta el segundo grado, han demostrado una relación causal indirecta del lazo fonológico en el desarrollo del reconocimiento de palabras entre el primer y el segundo grado. La memoria fonológica mostró una similar relación causal indirecta con la comprensión de lectura, mediada por la comprensión oral. La capacidad de mantener y manipular los fonemas en la memoria puede explicar el reconocimiento de fonemas y la lectura. Además, la memoria fonológica apoya a la comprensión oral y, por tanto, indirectamente, a la comprensión lectora.

Debido a que la identificación de palabras y la comprensión auditiva son las principales determinantes de la comprensión de lectura, el conocimiento fonológico, antes de la alfabetización, podría desempeñar un papel importante en el desarrollo de la comprensión lectora. Si bien es cierto que la capacidad de la memoria operativa no está en el corazón de los problemas de la comprensión, sus correlaciones con ésta reflejan las limitaciones en el procesamiento fonológico. De hecho, las diferencias en la capacidad de la memoria operativa generan dificultades en el procesamiento fonológico.

Frente a la ausencia de problemas fonológicos, las dificultades de procesamiento de la memoria operativa se pueden deber a otras deficiencias en el procesamiento del lenguaje. Las diferencias relacionadas tanto con la memoria operativa como con la habilidad de comprensión lectora son bastante específicas para el procesamiento del lenguaje. De hecho, esto hace concluir que las debilidades en el procesamiento del lenguaje están en el centro de los problemas de comprensión de lectura.

La capacidad limitada de la memoria operativa ha sido central en las teorías de la cognición en general. Una suposición adicional consiste en concebir este sistema como más o menos fijo biológicamente. Sin embargo, perspectivas alternativas sobre la memoria operativa hacen suponer que sus limitaciones no son completamente fijas, pero

que están influenciadas por el conocimiento y la experiencia. Si vemos a la memoria operativa como algo fijo y en parte ampliable, nos movemos a una perspectiva que considera el papel de la experiencia efectiva como fundamental en el desarrollo de las habilidades de comprensión. Las experiencias eficaces refuerzan la funcionalidad de los recursos de la memoria operativa. En el caso de la lectura, la experiencia efectiva de lo que se está leyendo (con un alto nivel de coherencia) permite un procesamiento fluido que se extiende, efectivamente, a la memoria operativa.

3.12.- La construcción de la comprensión conceptual de las palabras

El vocabulario ha sido dejado de lado en los estudios sobre comprensión lectora. Este hecho no se debe a que dicho concepto no sea importante para los procesos de comprensión, pero los intereses teóricos han seguido otros caminos en la investigación sobre los problemas de la comprensión lectora. Los diseños de investigación han asumido o verificado que el conocimiento del vocabulario pertinente es igual entre un grupo de comprendedores calificados y un grupo de comprendedores menos calificados, centrándose en las inferencias, el monitoreo o la memoria operativa, aunque todos acepten que el conocimiento de las palabras y las habilidades de comprensión están relacionados (Perfetti, 2007).

El significado de las palabras juega un papel decisivo en la comprensión lectora, aunque descifrar la relación causal entre la comprensión y el vocabulario es bastante complejo, ya que quien más lee trae un aumento del conocimiento del significado de las palabras.

Para algunos propósitos, no importa cuál es la relación causal entre vocabulario y comprensión, ya que es muy probable que dicha relación sea recíproca. En la medida en que el significado de las palabras se infiere a partir del contexto, entonces como resultado del vocabulario habrá un crecimiento en la habilidad de comprensión, incluyendo los procesos de inferencias. Pero en el momento en que el lector se encuentra con un texto, su capacidad para acceder al significado de las palabras es fundamental

(Perfetti, 2007).

El no saber el significado de las palabras en un texto limita considerablemente la comprensión de dicho texto. Dado que el lector no conoce el significado de todas las palabras que se encuentran, tiene que deducir el significado de las palabras desconocidas a partir del propio texto. Este proceso requiere comprensión y como otros aspectos de la comprensión, el deducir significados de palabras desconocidas demanda recursos de la memoria operativa. Esta correlación podría reflejar el papel de la memoria operativa en el aprendizaje de los significados de las palabras por el contexto (Valle, Cuetos, Igoa & Del Viso, 1990). Es necesario tener en cuenta que deducir el significado de las palabras desconocidas en un texto sólo podrá llevarse a cabo si se conocen la mayoría de los significados de las palabras de dicho texto. El lector debe conocer al menos un 90% de las palabras del texto para comprenderlo. Aunque sabemos muy poco sobre el tipo de representación que se produce cuando las palabras no se entienden en un texto, la naturaleza de esta representación dependerá de otros factores como por ejemplo: la función de una palabra desconocida en la estructura de un texto o la tolerancia del lector frente a los vacíos de información que un texto pudiera presentar (Perfetti, 2007).

De alguna manera, el conocimiento de los niños sobre el significado de las palabras crece drásticamente. Sobre la base de varias estimaciones, se ha calculado que el crecimiento del vocabulario entre el primer grado y el duodécimo grado es de 3.000 palabras. La brecha que se puede apreciar entre los niños con alto conocimiento y los niños con bajo conocimiento es bastante amplia. Según algunas estimaciones, un lector de primer grado con alto conocimiento del vocabulario sabe dos veces más palabras que un lector con bajo conocimiento de vocabulario en el mismo grado, y esta diferencia puede duplicarse en el duodécimo grado (Perfetti, 2007).

Las diferencias en el conocimiento del vocabulario surgen mucho antes de la escolarización. La brecha entre clases sociales produce las diferencias de conocimiento del significado de las palabras al ingresar a la escuela, las que no se refieren sólo a los

significados convencionales, sino a los conocimientos básicos necesarios para interpretar los mensajes que contienen esas palabras (Perfetti, 2007).

Más allá de la importancia general sobre el conocimiento de las palabras (conocimiento conceptual asociado), son las manifestaciones concretas de los problemas de comprensión lectora observados en estos niños en relación al conocimiento de las palabras y a su procesamiento semántico lo que cobra importancia. En estudios experimentales, se ha encontrado que los comprendedores menos calificados tienen una menor capacidad para determinar una asociación en palabras sinónimas, aunque no en una tarea de juicio de rima. Esto sugiere que los problemas de la comprensión, en los casos en que no hay evidentes problemas fonológicos, están asociados a una reducción en el conocimiento semántico. Sin embargo, estos mismos comprendedores menos calificados muestran problemas en la lectura de palabras con baja frecuencia. En efecto, es posible observar una relación entre la habilidad de identificación de palabras específicas (sin usar recursos de decodificación) y la comprensión que podría estar mediado por el conocimiento del significado de las palabras. Teóricamente, este vínculo puede reflejar el papel de los significados en la identificación de palabras que no pueden ser identificadas por reglas de conversión grafema- fonema. Los niños con problemas de decodificación pueden desarrollar una dependencia de los procedimientos semánticos. De este modo, el conocimiento de los significados puede desempeñar un papel importante tanto en la identificación de palabras (por lo menos en el caso de las lenguas que no tienen una ortografía transparente) y en la comprensión (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

3.13.- Identificación de palabras, decodificación y conciencia fonológica

Si el significado de las palabras es importante para la comprensión lectora, lo es también para el reconocimiento de algunas palabras. Al examinar el papel de la memoria operativa, nos vemos obligados a concluir que el vínculo entre comprensión y procesamiento fonológico podría estar dado a través de la identificación de palabras a la

comprensión lectora. Incluso el conocimiento fonológico, habitualmente considerado importante para la decodificación, puede ser un predictor de la comprensión lectora de los jóvenes y de forma independiente a la memoria operativa (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

La asociación general entre la identificación de palabras y las habilidades de comprensión de lectura están bien establecidas hace ya bastante tiempo. Esta asociación refleja el hecho de que las habilidades de reconocimiento léxico y las habilidades de comprensión lectora se apoyan mutuamente. El desarrollo de representaciones de alta calidad de la palabra es uno de los principales incidentes de la lectura fluida, siendo adquiridas a través de la lectura misma. Este desarrollo hace que el proceso de lectura dependa por completo de la codificación fonológica de las palabras impresas. Lo que impulsa este desarrollo de acceso a la ortografía son los intentos del niño por decodificar, proporcionando información fonológica a partir de una palabra impresa, estableciendo la ortografía de la palabra como una representación accesible (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

Al ir desarrollando habilidades en la lectura de los textos, la comprensión se vuelve menos limitada por la identificación de palabras y más influenciada por otro tipo de factores. Sin embargo, incluso para los lectores adultos, la asociación entre la comprensión de palabras y el reconocimiento léxico persiste, lo que refleja tanto una limitación recurrente para identificar palabras o un historial de experiencia lectora que ha fortalecido sus habilidades como lector. La habilidad a nivel de palabra puede concebirse como un reflejo de la calidad del léxico, relacionado con el conocimiento de las formas y los significados de las palabras, lo cual tiene sus consecuencias en el procesamiento eficaz y eficiente de la lectura. El nivel de procesamiento textual nunca será la única restricción a la que están supeditados los problemas de comprensión, aunque es una línea de base para evaluar el rol de los procesos de alto nivel, tales como el control de la comprensión y los procesos de inferencias (Perfetti, 2007).

3.14.- Hipótesis de la calidad léxica

La hipótesis de la calidad léxica afirma que la variación de la calidad de las representaciones de las palabras tiene consecuencias en las habilidades lectoras, incluyendo la comprensión. La alta calidad léxica incluye representaciones bien especificadas en forma (ortografía y fonología), así como en las representaciones de su significado, permitiendo la recuperación rápida y confiable de la palabra. La baja calidad de tales representaciones conllevará problemas relacionados con la comprensión de lectura. De acuerdo a Perfetti (2007), esto se sustenta en estudios correlacionales que muestran en sus resultados que hay una interdependencia general de las habilidades de comprensión y las habilidades léxicas. Además, los estudios relacionados con la elaboración de textos muestran que los lectores presentan dificultades de comprensión relacionadas con diferencias semánticas, lo cual puede generar dificultades en los procesos de construcción del significado global del texto.

Los estudios de aprendizaje de vocabulario con potenciales evocados muestran que los comprendedores más calificados aprenden nuevas palabras con mayor eficacia y muestran indicadores de memoria más fuertes en el aprendizaje de palabras (Vieiro & Gómez, 2004). De igual forma, dichos estudios revelan diferencias de habilidades en la estabilidad de las representaciones ortográficas. Los lectores más competentes en comprensión muestran diferencias, en los estudios con potenciales evocados, en el procesamiento y comprensión de palabras comunes. Los resultados en estos estudios muestran, a su vez, que los malos comprendedores tienen un mal desempeño en integrar una palabra con un texto previo. Dichos estudios respaldan, y constituyen una evidencia, la idea de que el conocimiento a nivel de palabra tiene consecuencias en los procesos de comprensión lectora.

En el proceso de lectura, la actividad cognitiva recurrente es la identificación de palabras. A partir de esto, es posible hacer dos observaciones: (1) la comprensión depende del éxito de la lectura de palabras y (2) las diferencias de comprensión lectora

pueden surgir de las diferencias en la habilidad de la lectura de palabras (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

Estas simples observaciones forman la base de una teoría de la habilidad de la comprensión. La teoría de la eficiencia verbal (Perfetti, 2007) afirma que la identificación de palabras, es decir, la rápida recuperación de la fonología y el significado de una palabra, se constituye en un factor preponderante para la comprensión. El énfasis de esta teoría está centrado en los procedimientos fonológicos que permiten la decodificación de la palabra (o no palabras), aunque de igual forma involucra la recuperación de su significado. La teoría supone que la capacidad de decodificar no palabras fue el sello distintivo de la lectura alfabética. De hecho, la fonología se almacena como parte de la palabra (lo cual constituye una fase de identificación) y genera conexiones entre las unidades subléxicas que forman parte de la palabra.

La relación entre el nivel de la palabra y la comprensión estaba dada a través de la suposición de que los procesos de nivel superior, incluidos los recursos de la memoria operativa, como los procesos de integración, los procesos inferenciales y las correcciones sintácticas, eran producidos por los procesos de reconocimiento léxico que debían ser automatizados para evitar una demanda de recursos en la memoria operativa y así preservar los recursos de procesamiento de alto nivel. Dichos recursos a nivel de palabra suponen un apoyo para la eficiencia en comprensión lectora. Los sujetos que se caractericen por esta eficiencia, serían capaces de alcanzar altos niveles de comprensión. Las investigaciones correlacionales sobre la habilidad de decodificación de los niños y la comprensión lectora es consistente con este hecho y no habría ninguna razón para suponer que dicha relación desaparece en el caso de los lectores adultos, aunque la investigación en este ámbito ha sido minoritaria y los resultados contradictorios, por lo

que es posible disociar, en algunos casos, la decodificación de la comprensión lectora² (Muñoz & Schelslye, 2008).

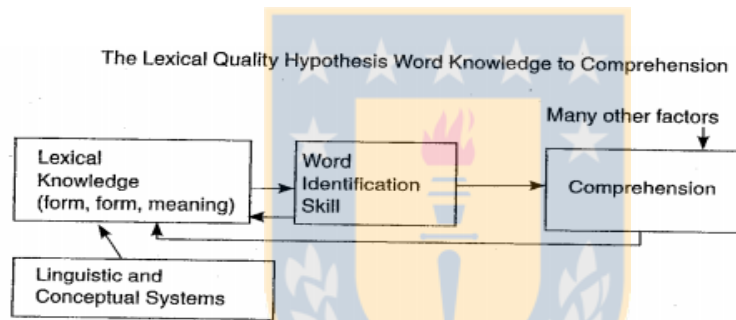
Por un lado, la lectura hábil considera mecanismos de procesamiento eficiente en los niveles respectivos. Por otro lado, una lectura menos hábil considera los mismos mecanismos de procesamiento ejecutados de manera ineficiente (Perfetti, 2007). Dicha distinción, pareció predecir que a mayor identificación de palabras (velocidad de procesamiento) mayor será la comprensión (Perfetti, 2010). Los lectores ineficientes pueden llegar a ser más eficientes y mejorar en la lectura de palabras (velocidad de lectura), lo cual puede aumentar la fluidez y bajo algunas circunstancias la comprensión; aunque mejorar la decodificación por sí misma no siempre tiene un incremento de la comprensión lectora (Perfetti, 2007). La hipótesis del entrenamiento de la velocidad de la lectura de palabras plantea que la comprensión tiene algún soporte en dicho proceso, pero que no constituye la implicación primaria, es decir, que la comprensión depende de la lectura de palabras.

Es importante señalar que la eficiencia no es lo mismo que la velocidad, ya que la primera es el resultado del esfuerzo (Perfetti, 2007). El reconocimiento léxico no implica pensar en velocidad, sino en la habilidad de recuperar la identidad de la palabra que provee los significados a las necesidades del lector en un momento dado. La fuente de esta habilidad es el conocimiento que un lector tiene acerca de las palabras, específicamente de las representaciones léxicas (Perfetti, 2010).

El proceso eficiente, que subyace al reconocimiento léxico, lo constituye el conocimiento de la forma (clase gramatical, ortografía y pronunciación), por un lado, y el conocimiento de su significado, por otro. Añadir a la práctica efectiva (experiencia lectora) estos componentes del conocimiento léxico será el resultado de la eficiencia verbal (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). La hipótesis de la calidad léxica se refiere a la

² Es posible encontrar tres casos posibles: pobres decodificadores/buenos comprendedores, pobres decodificadores/malos comprendedores y buenos decodificadores/malos comprendedores. (Muñoz & Anne, 2008: 4).

medida en que el conocimiento del lector, en la lectura de una palabra dada, representa los constituyentes de forma y significado de dicha palabra, así como el conocimiento sobre el uso de ésta³ (Nelson, Balass & Perfetti, 2005). El vocabulario de una lengua incluye, por un lector determinado, palabras de muy diversa calidad léxica, desde palabras infrecuentes a palabras conocidas muy bien por el lector. Del mismo modo, los lectores individuales difieren en la calidad léxica de sus palabras. La capacidad del lector es variable no sólo en el tamaño de su vocabulario, aunque también lo incluye, sino que además de la estabilidad del conocimiento sobre la forma de la palabra y su significado.



1.10.- Habilidades de decodificación, vocabulario y comprensión para la generación de destrezas generales de lectura (Perfetti, 2010).

De este modo, la calidad léxica se define como la representación mental de los componentes de la forma y significado. Para dicha representación se necesita precisión y flexibilidad (Perfetti, 2007). En relación a las características de la identidad de la palabra, es posible reconocer, de acuerdo a Perfetti, cinco rasgos de calidad léxica que permiten establecer diferencias entre alta calidad y baja calidad léxica (Perfetti, 2007). Cuatro de dichas características se consideran constituyentes de la identidad de la palabra: ortografía, fonología, morfología, significado (Perfetti, 2007). La quinta característica de representación es la “vinculante”, es decir, conexiones que aseguran la coherencia entre los constituyentes (representación ortográfica, fonológica y semántica),

³ Esto implica combinar el significado de una palabra con las características pragmáticas.

que juntas son la identidad de la palabra. La característica del vínculo depende de los constituyentes ortográfico, fonológico y semántico, y llega a ser especificada en asociación con otros constituyentes (Perfetti, 2007).

3.15.- Bases léxicas de la comprensión de lectura

Charles Perfetti (2001) sugiere que las variaciones en la habilidad de comprensión lectora, entre lectores calificados y menos calificados, dependen de numerosos factores y que uno de ellos se relaciona con la eficacia en la identificación de palabras.

En numerosos estudios sobre la relación causal entre la variabilidad de los procesos léxicos y la variabilidad de la comprensión lectora, no se pudo establecer un vínculo que determinara cuál de estas variables era la causa de la otra (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003). Esto se debe a que no hay una relación intrínseca entre ambos factores, ya que las habilidades léxicas permiten una mejor comprensión de lectura y, a su vez, la práctica de la lectura permite fortalecer las habilidades léxicas. Sin embargo, la relevancia radica en los procesos léxicos, ya que es posible imaginar ser capaz de leer palabras sin la necesidad de comprender un texto pero no a la inversa (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

En su primera formulación, la hipótesis de la eficiencia verbal se elaboró en dos formas compatibles. La primera concibe la eficiencia en términos del procesamiento léxico, mientras que la segunda la concibe en términos de las funciones de la memoria operativa. La investigación en comprensión lectora en adultos se ha centrado en el rol que la memoria operativa tiene en dicho proceso sin considerar los factores léxicos. Sin embargo, la interrogante sobre cuáles son las posibles causas de un bajo desempeño en comprensión lectora sigue sin una respuesta satisfactoria. Si ha de haber un mecanismo único de comprensión, éste debe ser capaz de dar cuenta de dos hechos:

a) La asociación generalizada entre las habilidades léxicas y las habilidades de

comprensión, tanto en adultos como en niños.

b) La asociación (aunque de manera menos generalizada) entre la comprensión oral y la comprensión lectora.

En una teoría sobre comprensión lectora es necesario considerar dos factores de vital importancia. El primero implica una limitación en la eficiencia de la identificación de palabras, mientras que el segundo implica una limitación en las funciones de la memoria operativa (considerando tal vez un componente fonológico).

La idea básica consiste en que, en cualquier modalidad, la eficiencia es la rápida recuperación, a partir de la memoria operativa, de un código que forma parte de un símbolo almacenado lingüísticamente. Al recuperarlo de manera esforzada y con una baja calidad, la comprensión no se llevará a cabo, poniendo en peligro los procesos de comprensión que dependen de representaciones léxicas de alta calidad (Perfetti, 2010).

La recuperación de una representación léxica de alta calidad depende en la medida en que dicha recuperación contenga información semántica y fonética suficiente para localizar la ubicación de la palabra en la memoria, por lo cual dicha calidad debe ser retenida para asegurar el éxito de la comprensión y llevar a cabo los procesos posteriores (Perfetti, 2010).

Una palabra sin sentido y un significado sin una palabra constituyen ejemplos de baja calidad de representación. Una representación léxica tiene una alta calidad en la medida en que tenga una representación completamente especificada ortográficamente y representaciones fonológicas redundantes (recuperable a través de las reglas de conversión letra-sonido). Si una representación léxica es específica y redundante, es más probable que su recuperación sea coherente y fiable. Por coherente, debemos entender que esté disponible en forma sincrónica, dando la impresión de una percepción unitaria de la palabra (el contraste asincrónico implica una aparición fragmentaria de la representación léxica).

La consecuencia de la fiabilidad es que la representación de la palabra incluye un nexo de información ortográfica, fonológica y semántica en un núcleo común. Estos rasgos son definitorios de una alta calidad de la palabra, permitiendo al lector acceder exactamente a ésta y no sólo a una parte de ella. La posible confusión entre forma y significado es minimizado por la alta calidad de representación (Perfetti, 2010).

Los lectores son capaces de detectar variaciones en la calidad de las representaciones léxicas. Las inconsistencias en los intentos de escribir, la recuperación vacilante o con esfuerzos de pronunciaciones o significados reflejan una baja calidad en las representaciones. La identificación de la palabra implica la recuperación de los constituyentes ortográficos, fonológicos y semánticos (Perfetti, 2010).

Un constituyente es una representación lingüística o algebraica (no es más que una parte de un todo más amplio), concibiéndose como un símbolo necesario para definir una variable. Una oración es un sintagma nominal más un sintagma verbal (los componentes más importantes adoptan valores específicos). Análogamente, una palabra es una unidad desordenada y triple (fonética, ortográfica y semánticamente). Las especificaciones de cada una están sujetas a las limitaciones de un sistema pertinente. Aquellos que involucran la fonología son de especial interés para la identificación de palabras, pero están más allá del propósito de este trabajo (Perfetti, 2010).

Las características semánticas reflejan limitaciones conceptuales y gramaticales. Una consecuencia lo constituye la idea de que “la identidad de la palabra” es de composición unitaria. Así, la representación léxica de la palabra *gato* es el objeto lingüístico (visto como unidad). En términos generales, todas las palabras son triples en su especificación (ortografía, fonología, semántica). El constituyente semántico, sin embargo, es incompleto, porque ignora la información gramatical. Para evitar un cuarto constituyente, podemos establecer que el componente semántico es en realidad un elemento que contiene la información de significado e información gramatical respectivamente. De este modo, se incorpora el lema (Levelt, 1999) que es el resumen

gramatical, el cual resulta necesario para la comprensión de la producción oral.

Las personas varían en la calidad de sus representaciones léxicas. Cualquier representación que no especifique el valor de uno de sus componentes implicará una baja calidad de representación en su totalidad. Por ejemplo, al considerar los siguientes casos, estaríamos refiriéndonos a representaciones de baja calidad:

- a) Un lector puede pronunciar una palabra con precisión como en el caso de “*encarcelar*” y saber que dicha palabra tiene un significado negativo, pero no estar seguro de éste.
- b) Un lector puede tropezar en la pronunciación de una palabra como “*encarcelar*”.
- c) Un lector no puede deletrear la palabra “*encarcelar*” (en el caso del inglés en donde hay una menor relación entre escritura y pronunciación).

Es necesario aclarar que en el caso de una palabra de baja frecuencia, su representación será de menor calidad incluso en el caso de los buenos lectores. Los lectores cualificados poseen recursos para recuperar las representaciones empobrecidas y agregar información a las representaciones en caso de que no se disponga de ella (ortografía, pronunciación, significado). Desde esta perspectiva, el análisis de los procesos de comprensión lectora coloca un fuerte énfasis en los procesos léxicos. Un lector experto, además de contar con recursos como decodificación, ortografía y habilidades gramaticales, cuenta con muchas representaciones de palabras de alta calidad. Un lector menos experto es aquel que tiene una menor calidad de tales representaciones (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

La práctica en la lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura, promueven una mayor calidad en las representaciones de las palabras. Cualquiera sea la variación, la idea clave es que hay un continuo de conocimiento léxico, el cual es atravesado cuando los investigadores se refieren a lectores calificados y menos calificados.

La *identificabilidad funcional* consiste en que una palabra se puede identificar en la medida en que un lector ha tenido experiencia con ésta, permitiéndole identificarla y relacionarla con otras. La familiaridad de la palabra puede ser un indicador de identificabilidad, ya que una palabra de alta frecuencia tiene un valor de activación más rápido, alcanzando un umbral de activación más alto que el de una palabra de baja frecuencia (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

La base empírica de la identificabilidad se pudo comprobar en una tarea de nombrado, en donde se estudiaba la relación entre el contexto y la habilidad de lectura. En dicho estudio (Perfetti, 2007), hubo variabilidad prevista por el contexto, ya que la habilidad para reconocer palabras de alta frecuencia se vio afectada por estímulos degradados que permitieron observar efectos de interferencia en el proceso de lectura. Al examinar la relación entre el tiempo de reconocimiento léxico en un contexto oracional y, al mismo tiempo, de manera aislada, se pudo observar una fuerte relación lineal entre ambas condiciones. Para conocer el tiempo de reconocimiento en contexto, sólo bastaba con conocer el tiempo de reconocimiento de una palabra aislada. El lector sólo cumplió una función facilitadora, sobre todo en el caso de lectores menos hábiles.

La implicación teórica de estas implicaciones es que la identificabilidad de las palabras aisladas puede ser la base de las predicciones acerca de las predicciones acerca de la comprensión del texto (o de algún fragmento de éste). La identificabilidad funcional de las palabras es un factor crítico y puede ser variable en su valor en lectores con distintas características (Perfetti, 2010).

La relación entre la habilidad de leer y la confusión en la identificación de homófonos (en el proceso de desambiguación) deben presentar cursos de tiempo diferentes lo cual se evidenciaría en sus frecuencias. Un lector experto tiene mayores representaciones de alta calidad que un lector menos experto. Los pares de homófonos son más identificables en un lector experto que en un lector menos experto. Al producirse una confusión en un lector experto, ésta será de más corta duración. En el

caso de un lector menos experto, la confusión será mayor debido a una menor identificabilidad funcional (Perfetti, 2007; Perfetti, 2005; Cain & Oakhill, 2003).

3.16- Pruebas de selección universitaria (PSU) y notas de enseñanza media (NEM) como variables a considerar en los estudios de comprensión

Las pruebas de selección universitaria se han implementado desde el año 2003 por las universidades que componen el Honorable Consejo de Rectores para seleccionar a los alumnos que ingresan a las carreras impartidas en alguna de las casas de estudio que conforman dicho consejo.

El Comité Técnico Asesor del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2007), señala que dichas pruebas están compuestas por cuatro instrumentos de evaluación que son desarrolladas, administradas, aplicadas y analizadas por el DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional) que miden la capacidad de razonamiento de los estudiantes de enseñanza media, considerando la cobertura curricular contenida en los planes y programas de las asignaturas de lenguaje y comunicación, matemática, historia y ciencias sociales y ciencias (las que incluye biología, física y química). Dos de estas pruebas son obligatorias (lenguaje y matemática) y dos opcionales (historia y ciencias), las que dependerán de los intereses de postulación de cada estudiante.

Si bien es cierto que se ha señalado que la PSU perjudica en la medición a ciertos grupos de la sociedad, debido a que sus resultados evidencian una brecha socioeconómica que perjudica a uno de los grupos, dichas diferencias no son exclusivas de nuestro país, ya que en pruebas estandarizadas externas se reflejan las mismas diferencias en relación a las minorías (étnicas, socioeconómicas, sexo, etc.). El resultado de la prueba no representa el sesgo del instrumento, sino a un posible sesgo en la medición que no se atribuye en diferencias en habilidades.

La evidencia más pertinente acerca de la validez de la PSU, es el grado en que

los puntajes de dicha prueba permiten predecir el éxito de los estudiantes en la enseñanza universitaria. Es de esperar que el ordenamiento de los puntajes de la PSU sea coherente con el ordenamiento en su desempeño universitario. Para que esto se cumpla, es imperativo que la capacidad predictiva de la prueba sea invariante respecto de las características sociodemográficas de los examinados.

Para determinar la validez de las pruebas de selección universitaria, se han utilizado dos métodos estadísticos: (1) el análisis de validez diferencial que consiste en comparar la magnitud de la relación entre el resultado de la prueba de selección y el rendimiento en la universidad (al haber un coeficiente de correlación sustancialmente distinto, entonces se habla de validez diferencial) y (2) predicción diferencial que consiste en analizar si los factores de selección y el rendimiento académico pueden describirse a través de un modelo de regresión único para todos los subgrupos examinados (si hay desigualdad los alumnos tienden a tener un desempeño mejor o peor al que el modelo de regresión predice). Sin embargo, pese a que los resultados de ambos análisis se asemejan a los resultados de estudios norteamericanos, no hay evidencia suficiente que explique el fenómeno de la brecha socioeconómica reflejada por estos instrumentos.

No obstante, es necesario un mecanismo de selección equitativo que permita seleccionar a los estudiantes que ingresan a las universidades tradicionales. Esta batería de pruebas se ha estandarizado desde el año 2004 y muestra, aún, diferencias en los resultados entre alumnos de colegios particulares pagados (quienes obtienen un mejor desempeño en dichas pruebas) y alumnos de colegios particulares subvencionados y municipales (quienes obtienen un peor desempeño en dichas pruebas). A su vez, se observa, en la prueba de matemática, un mejor resultado en el grupo de los hombres versus el grupo de las mujeres.

En relación al NEM (notas de enseñanza media), éstas presentan una tendencia similar al de las pruebas de selección, pero con comportamientos diferentes en relación a

la magnitud relativa de los sesgos. Al depender directamente del establecimiento educacional de origen del estudiante, se observan diferencias importantes en las magnitudes de estas correlaciones ya que, en promedio, un alumno egresado de un colegio municipal tendría menor desempeño relativo en la universidad comparado con un alumno de un colegio particular pagado.

En ambos casos, tanto la PSU como el NEM se asocian (o al menos en parte) con el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior entre las que se encuentra la comprensión lectora. Si bien en ambos casos la predictibilidad de dichas variables puede ser cuestionada (debido al sesgo en términos de clases sociales), éstas constituyen un factor importante a considerar en el ingreso a las universidades privadas y en el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la educación superior.



IV. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4. Planteamiento del problema

Los procesos cognitivos que subyacen al procesamiento del lenguaje en sus distintos niveles constituyen un fenómeno de gran importancia para disciplinas como la psicología, la lingüística, la educación y la inteligencia artificial.

Las ciencias cognitivas, a través de rigurosas investigaciones empíricas, han permitido acceder a los distintos fenómenos de procesamiento lingüístico, tales como: el reconocimiento de palabras, el procesamiento fonológico, el procesamiento sintáctico, el procesamiento semántico y los procesos de comprensión, por señalar algunos. Dichos estudios han generado un caudal teórico importante que sustentan la concepción del lenguaje como una realidad psicológica.

En términos generales, nos preguntamos lo siguiente:

- ¿Existe una relación entre la competencia léxica de un individuo y su nivel de comprensión de lectura?

Por un lado, dicha pregunta nos aproxima al problema de la relación entre los procesos de decodificación y el grado de incidencia en el nivel de comprensión lectora. Por otro lado, dicha pregunta conduce a otras interrogantes:

- ¿El nivel de competencia léxica de un individuo permite predecir su nivel de competencia en comprensión de lectura?
- ¿Intervenir el nivel de competencia léxica de un individuo incidirá, de algún modo, en el desempeño lector?

Es necesario restringir el campo de estudio a las investigaciones que sondan la relación entre competencia léxica y desempeño lector, así como en la teoría en que éstas se sustentan.

5. Objetivos

Objetivo general:

- Analizar si la competencia léxica incide, de algún modo, en el desempeño en comprensión lectora de alumnos de cuarto medio de un colegio particular subvencionado.

Objetivos específicos:

1. Determinar el grado de asociación entre el reconocimiento léxico, dado por los tiempos de reacción, la frecuencia de aciertos y el promedio obtenido en una prueba de comprensión de lectura.
2. Determinar el grado de asociación entre el nivel de comprensión del vocabulario pasivo y el promedio obtenido en una prueba de comprensión de lectura.
3. Conocer la relación existente entre el reconocimiento léxico y el nivel de comprensión del vocabulario pasivo.
4. Determinar si el grado de asociación entre la competencia léxica (reconocimiento léxico y comprensión del vocabulario pasivo) y la comprensión de lectura se ve afectado por variables como el sexo, la PSU, promedio general de notas y promedio general de notas de la asignatura de lenguaje y comunicación de los sujetos de la muestra.

6. Hipótesis de trabajo

De acuerdo a las investigaciones precedentes y a los objetivos de nuestra investigación, podemos plantear las siguientes hipótesis:

1. Los alumnos de cuarto medio que tienen una mayor competencia léxica, a su vez, tienen un mayor rendimiento en comprensión de lectura.
2. El conocimiento que un lector tiene acerca de las palabras, específicamente de

la representación léxica (conocimiento de la forma y significado de una palabra), influye, de manera positiva o negativa, en el nivel de comprensión lectora. Esperamos una diferencia en los tiempos de reacción en la tarea de decisión léxica de acuerdo al nivel de automaticidad de las unidades subléxicas.

3. El nivel de comprensión del léxico pasivo influye en el nivel de comprensión lectora, incidiendo, de manera positiva o negativa, en este último.

4. El nivel de comprensión del léxico pasivo influye en la velocidad y precisión del reconocimiento léxico.

5. Los sujetos que tienen un mejor desempeño en comprensión lectora tendrán, a su vez, un mejor desempeño en la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y en el promedio general de notas, así como en el promedio de la asignatura de lenguaje.

6. Los sujetos que tienen un mejor desempeño en la tarea de reconocimiento léxico tendrán, a su vez, un mejor desempeño en la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y en el promedio general de notas, así como en el promedio de la asignatura de lenguaje.

7. Los sujetos que tienen una mejor comprensión del vocabulario pasivo tendrán, a su vez, un mejor desempeño en la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y en el promedio general de notas, así como en el promedio de la asignatura de lenguaje.

V. METODOLOGÍA DE TRABAJO

7. La muestra

El estudio se llevó a cabo en dos cursos de cuarto año de enseñanza media. El primero estuvo compuesto por 26 hombres y 16 mujeres; mientras que en el segundo grupo había 19 hombres y 26 mujeres. Considerada la variable sexo, podemos señalar que los grupos estuvieron conformados por 45 hombres y 41 mujeres en un total de 86 alumnos. La edad de los sujetos fluctuaba entre los 17 y 18 años de edad. El colegio es de tipo particular subvencionado.

7.1 Diseño de la investigación

Nuestra investigación se organizó en tres partes, una prueba experimental de procesamiento léxico (decisión léxica), la aplicación de un test de vocabulario y la aplicación de una prueba de comprensión lectora, lo que se detalla a continuación:

- *Experimento de reconocimiento de palabras*: Una prueba con tarea de decisión léxica (TDL) consiste básicamente en presentar mediante un programa computacional unos estímulos visuales (series de letras). Los sujetos deben decidir si la serie de letras constituye una palabra o no. Para ellos se preparan listas de estímulos que contienen palabras y pseudopalabras (series de letras que parecen palabras en cuanto a su constitución silábica, pero que no existen en la lengua). Normalmente se usan palabras de alta y baja frecuencia. En nuestro caso, el diseño del experimento consideró el IDL (Índice de Disponibilidad Léxica) y la lexicalidad (palabras vs. pseudopalabras) como variables independientes, ya que se pretende determinar el efecto que éstas tengan sobre la variable dependiente tiempo de reacción (TR). Tanto el IDL como la lexicalidad, provocarán efectos de facilitación o inhibición en los TR de los sujetos.

- *Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R)*: El test de vocabulario en imágenes permite determinar el nivel de comprensión del vocabulario pasivo que posee un sujeto entre 2: 6 y 17 años. El procedimiento de aplicación consiste en que el examinador

pronuncia una palabra estímulo y el sujeto debe indicar en una lámina de cuatro imágenes, la que corresponda a la que refiere la palabra estímulo pronunciada por el examinador. En el caso de nuestra muestra, el test puede tomarse de manera colectiva.

- *Prueba de comprensión lectora*: Se utilizó para medir la comprensión de lectura la propuesta correspondiente al modelo **D08i1179** desarrollada en el proyecto Fondef. Por un lado, la prueba considera tres criterios: a) criterios determinados por el texto, b) criterios determinados por el contexto y c) criterios determinados por el lector. Por otro lado, de acuerdo a estos criterios se han determinado tres niveles de comprensión de lectura medidos en dicha prueba: a) nivel de comprensión textual, b) nivel de comprensión pragmático y c) nivel de comprensión crítico.

- *Prueba de Selección Universitaria (PSU)*: Se consideraron los datos de la PSU de lenguaje y comunicación de los sujetos de la muestra. Esta variable fue incluida ya que mide, casi de manera exclusiva, comprensión lectora, incluyendo una sección de comprensión del léxico de acuerdo al contexto.

- *Promedio general de notas y promedio de la asignatura de lenguaje*: Dichos datos se tomaron de los sujetos que participaron en la muestra final de esta investigación y se tomaron del sistema *School Track* dispuesto por establecimiento educacional en donde se realizó el estudio.

Nuestro diseño de investigación es de naturaleza correlacional-experimental, ya que se pretende establecer un vínculo entre las variables reconocimiento léxico y nivel de comprensión de lectura. Se pretende, por un lado, establecer el grado de asociación entre las tres variables en juego en este estudio: competencia léxica, vocabulario pasivo y comprensión lectora; mientras que por otro lado, dichas variables se asociarán al nivel escolar, sexo de los sujetos y tipo de establecimiento educacional. Al mismo tiempo, el presente trabajo tiene un componente experimental, ya que se diseñará un experimento para determinar los tiempos de reacción (tarea de decisión léxica), así como el uso de una batería de pruebas (TEVI-R y prueba preliminar de comprensión) con el propósito

de explicar por qué se relacionan las variables medidas.

Para establecer la relación de las variables nos propusimos determinar el coeficiente de correlación a través de pares como muestras independientes o a través de un análisis multivariado de varianza y covarianza. Además, es posible aplicar la prueba de Chi cuadrado para descartar que los datos obtenidos sean explicados por el azar.

También, se consideró establecer correlaciones de datos entre el Tevi-R, los datos de la TDL y los datos de la prueba de comprensión lectora con los resultados de la PSU de lenguaje y comunicación y su promedio de notas en la asignatura de lenguaje y comunicación, respectivamente.

8. Procedimientos de recolección de datos y resultados generales

8.1.- Aplicación de la prueba de comprensión lectora

La prueba fue aplicada a un total de 79 alumnos, ya que 7 se ausentaron de clases ese día. Además, fue necesario excluir a un alumno de la muestra por motivos de salud, lo que se traduce en una muestra de 78 alumnos. En términos porcentuales, el instrumento fue aplicado al 90,7% de la muestra seleccionada originalmente.

La prueba fue aplicada en dos grupos diferenciados por cursos, es decir, 4° medio A y 4° medio B respectivamente. La aplicación del instrumento se llevó a cabo a la misma hora (1° hora de clases de la mañana), considerando un periodo de 90 minutos para su desarrollo.

Se utilizaron cuatro formas distintas de la prueba para su respectiva aplicación en la muestra. El siguiente cuadro representa el número de alumnos que rindió el instrumento de acuerdo a la forma de la prueba:

PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS QUE RINDIERON PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE ACUERDO A FORMATO

Forma/prueba	N° de alumnos	Porcentaje
P.2.1	20	25,6%
P.2.2	18	23,1%
P.2.3	22	28,2%
P.2.4	18	23,1%
Total	78	100%

Los reactivos de la prueba fueron clasificados de acuerdo a la habilidad cognitiva implicada en el proceso de comprensión lectora. La clasificación de las preguntas se realizó, considerando tres dimensiones de la comprensión, en este caso: a) comprensión textual, b) comprensión pragmática y c) comprensión crítica. Además, se determinó si el reactivo medía un nivel de comprensión explícito o implícito.

Comprensión textual

En la dimensión de la comprensión textual, se consideraron tres niveles para la elaboración de los indicadores. El primero, correspondiente al nivel proposicional, contempló la comprensión de palabras poco frecuentes, reconociendo su significado o generándolo a través de claves implícitas aportadas por el texto. Además, se consideró la habilidad comprender oraciones, relacionando predicados y argumentos e identificando las circunstancias en que se dan los hechos referidos en ellos.

En el nivel microestructural, se consideró la comprensión de secuencias de dos oraciones, estableciendo relaciones de coherencia referencial (mecanismos de correferencia), relaciones de coherencia condicional (relaciones temporales y causales marcadas por expresiones de causa- efecto) y relaciones de coherencia funcional

(manejo de marcadores discursivos que organizan el texto).

En el nivel macroestructural y superestructural, se consideró la comprensión de secuencias de más de dos oraciones, párrafos o textos. En dicho nivel, se consideraron indicadores como reconocer o derivar el significado global del texto (reconocer la idea principal o derivarla de otras partes del texto), establecer relaciones de coherencia condicional (establecer relaciones temporales y causales a nivel macroestructural), establecer relaciones de coherencia funcional (cómo se relacionan las partes del discurso o cómo operan los organizadores textuales a nivel macroestructural) y determinar la organización lógica (identificar una superestructura y sus relaciones con las demás partes de un texto).

Comprensión pragmática

En la comprensión pragmática, se consideraron indicadores como reconocer los participantes en el circuito comunicativo del texto (comprender las voces del texto, distinguiendo entre enunciado y enunciación), situar el texto en el contexto inmediato y en el contexto cultural (relacionar el texto con elementos del contexto y comprender las relaciones de intertextualidad presentes en él), determinar los propósitos del texto (capacidad de reconocer o inferir el propósito del texto) y establecer el sentido del texto (sentidos que adquiere el texto según el contexto).

Comprensión crítica

En esta dimensión de la comprensión, el criterio utilizado para determinar los indicadores de evaluación se supeditó a la capacidad de regulación metacognitiva y reflexión por parte del lector. Entre ellos están la capacidad de transferir información, es decir, recontextualizar los hechos denotados en el contexto del mismo texto o en un contexto distinto; emitir juicios de valor, o sea, aplicar un sistema de valores para llegar al significado del texto; la capacidad de discutir, estableciendo un diálogo con el texto a partir de su análisis y, por último, la capacidad de comprender significados no

convencionales y todas las operaciones del lenguaje figurado.

Comentarios generales

La elaboración del instrumento estuvo a cargo de un grupo de especialistas en el marco del proyecto Fondef D08i1179, aplicándose el modelo de evaluación de la comprensión lectora desarrollado en dicho proyecto. Sin embargo, los resultados obtenidos en la aplicación de esta prueba no fueron para nada alentadores, ya que los alumnos, en su mayoría, obtuvieron puntajes deficientes al considerar la totalidad de los reactivos del instrumento.

Debido a esto, fue necesario considerar sólo los reactivos de selección múltiple de los cuatro primeros textos de cada prueba. De acuerdo a ello, se estableció una clasificación de *buenos lectores* y *malos lectores* dependiendo del número y porcentaje de respuestas correctas en su totalidad. Los siguientes cuadros resumen la información obtenida:

CLASIFICACIÓN DE BUENOS LECTORES DE ACUERDO A PUNTAJE OBTENIDO POR TEXTO

Buenos Lectores	Sexo	Puntaje Texto 1	Respuestas correctas Texto 1	Puntaje Texto 2	Respuestas correctas Texto 2	Puntaje Texto 3	Respuestas correctas Texto 3	Puntaje Texto 4	Respuestas correctas Texto 4
1	F	88%	7	50%	4	78%	7	88%	7
2	M	75%	6	63%	5	67%	6	13%	1
3	M	100%	8	13%	1	89%	8	13%	1
4	F	63%	5	25%	2	78%	7	25%	2
5	M	33%	3	71%	5	67%	6	33%	3
6	M	22%	2	57%	4	89%	8	44%	4
7	F	33%	3	57%	4	33%	3	67%	6
8	F	67%	6	71%	5	100%	9	44%	4
9	M	75%	6	38%	3	56%	5	29%	2
10	M	25%	2	50%	4	56%	5	43%	3
11	F	63%	5	38%	3	56%	5	43%	3
12	M	38%	3	50%	4	67%	6	29%	2
13	M	56%	5	71%	5	67%	6	33%	2
14	M	44%	4	43%	3	89%	8	33%	2
15	F	22%	2	71%	5	0%	0	50%	3

CLASIFICACIÓN DE MALOS LECTORES DE ACUERDO A PUNTAJE OBTENIDO POR TEXTO

Malos lectores	Sexo	Puntaje Texto 1	Respuestas correctas Texto 1	Puntaje Texto 2	Respuestas correctas Texto 2	Puntaje Texto 3	Respuestas correctas Texto 3	Puntaje Texto 4	Respuestas correctas Texto 4
1	F	13%	1	25%	2	33%	3	13%	1
2	F	38%	3	13%	1	33%	3	38%	3
3	F	50%	4	25%	2	11%	1	0%	0
4	F	38%	3	38%	3	56%	5	0%	0
5	M	38%	3	38%	3	22%	2	63%	5
6	M	0%	0	57%	4	33%	3	0%	0
7	M	0%	0	0%	0	67%	6	0%	0
8	M	33%	3	14%	1	11%	1	0%	0
9	F	0%	0	25%	2	56%	5	0%	0
10	M	38%	3	25%	2	33%	3	14%	1
11	M	38%	3	13%	1	33%	3	14%	1
12	M	50%	4	50%	4	33%	3	14%	1
13	F	11%	1	0%	0	56%	5	0%	0
14	M	22%	2	43%	3	33%	3	33%	2
15	F	22%	2	43%	3	33%	3	33%	2
16	F	22%	2	71%	5	44%	4	17%	1
17	F	33%	3	0%	0	33%	3	17%	1

8.2.- Aplicación del Tevi- R

Se comenzó aplicando el TEVI-R a los alumnos seleccionados de acuerdo al criterio de clasificación determinado por la prueba. Sin embargo, solo se logró tomar a 33 alumnos de un total de 40, ya que en los casos excepcionales no se pudo aplicar debido al retiro o inasistencia de los alumnos al establecimiento. Se dispuso de una sala, alejada del ruido y del tránsito de personas, para tomar el test de manera individual. Se consideró el manual de aplicación y corrección del TEVI-R dispuesto para este caso.

La aplicación del test arrojó un puntaje obtenido por alumno el cual, posteriormente, se pasó a puntaje T para su interpretación. Los datos obtenidos, a través de la aplicación del Tevi- R en el grupo de los buenos lectores, fueron los siguientes:

TABLA 1.4.- PUNTAJES OBTENIDOS EN TEVI- R POR EL GRUPO DE BUENOS LECTORES

Buenos lectores	Sexo	Puntaje TEVI	Buenos lectores	Sexo	Puntaje TEVI
1	F	50	9	M	52
2	M	49	10	M	53
3	M	65	11	F	35
4	F	37	12	M	57
5	M	51	13	M	37
6	M	62	14	M	37
7	F	39	15	F	49
8	F	45			

Los puntajes obtenidos en el Tevi- R en el grupo de malos lectores fueron los siguientes:

PUNTAJES OBTENIDOS EN TEVI- R POR EL GRUPO DE MALOS LECTORES

Malos lectores	Sexo	Puntaje TEVI	Malos lectores	Sexo	Puntaje TEVI
1	F	51	10	M	48
2	F	52	11	M	49
3	F	32	12	M	53
4	F	25	13	F	34
5	M	40	14	M	41
6	M	52	15	F	29
7	M	49	16	F	35
8	M	38	17	F	47
9	F	49			

8.3.- Aplicación del experimento de Tarea de Decisión Léxica (TDL)

En el caso de la aplicación del TDL, se utilizó un experimento anterior elaborado en el contexto del Proyecto- Tiuc de la Universidad de Concepción. En dicho experimento se consideró, como un índice de frecuencia, el Índice de Disponibilidad Léxica de estudiantes de enseñanza media. Dichos índices fueron tomados de los datos de Léxico Disponible de Echeverría y Valencia (1999).

Para la aplicación de la TDL, se dispuso de una sala aislada, en el quinto piso del

Colegio Concepción Chiguayante, alejada del bullicio y de las salas de clases. El examinador explicó previamente las instrucciones a cada alumno y estuvo en todo momento durante la ejecución del experimento. Los alumnos respondieron, en forma general, muy bien a las instrucciones entregadas tanto por el examinador como por el programa computacional.

En la pantalla de un computador aparecían palabras con valores de IDL variados (palabras de alto IDL y palabras de bajo IDL respectivamente), además de pseudopalabras. Los estímulos eran presentados de manera aleatoria, considerando las 20 primeras palabras como de prueba. Los alumnos debían responder lo más rápidamente posible, presionando una tecla de color verde, en caso de que el estímulo correspondiera a una palabra, o roja en caso de que el estímulo no correspondiera a una palabra del español.

La TDL se aplicó a 36 alumnos de un total de 40, ya que 4 no se encontraban en ese momento en el establecimiento. Las condiciones de aplicación fueron iguales para todos los sujetos de la muestra.

Posteriormente se procedió a la clasificación de los datos por cada sujeto que participó en la muestra. Al final se consideró un total de 32 sujetos distribuidos entre mejores y peores comprendedores. En la clasificación de los datos, se consideró el número de aciertos y errores de las palabras (clasificadas en palabras de alto y bajo IDL) y las pseudopalabras, así como los tiempos de reacción en cada caso. Se elaboró una matriz con los datos recogidos de la TDL entre los que se encuentran: la frecuencia de errores, la frecuencia de aciertos, tiempo promedio de palabras alto IDL, el tiempo promedio de palabras correctas alto IDL, tiempo promedio de palabras bajo IDL y el tiempo promedio de palabras correctas bajo IDL. Los resultados se observan en los siguientes cuadros:

DATOS OBTENIDOS DE LA TAREA DE DECISIÓN LÉXICA EN EL GRUPO DE BUENOS
LECTORES

Buenos lectores	Sexo	Frecuencia de errores	Frecuencia de aciertos	Tiempo promedio Palabras alto IDL	Tiempo promedio correctas alto IDL	Tiempo promedio Palabras bajo IDL	Tiempo promedio correctas bajo IDL
1	F	9	151	490,3	491,41	536,5	550,97
2	M	10	150	1026,15	1025,16	1031,75	1120,94
3	M	17	143	509,53	612,13	624,35	705,88
4	F	18	142	693,88	711,67	839,3	826,49
5	M	11	149	670,55	682,79	736,4	728,86
6	M	8	152	817,38	817,38	871,23	893,56
7	F	13	147	810,93	810,93	842,8	899,71
8	F	7	153	609,05	609,77	746,2	746,2
9	M	5	155	606	606	657,85	654,81
10	M	4	156	638,68	638,68	685,3	704,73
11	F	6	154	779,53	784,37	942,4	909,46
12	M	10	150	868,18	890,44	1005,2	997,87
13	M	10	150	591,82	591,83	755,23	745,34
14	M	7	153	630,15	630,15	810,15	803,35
15	F	9	151	628,43	628,43	749,75	756,88

DATOS OBTENIDOS DE LA TAREA DE DECISIÓN LÉXICA EN EL GRUPO DE MALOS
LECTORES

Malos lectores	Sexo	Frecuencia de errores	Frecuencia de aciertos	Tiempo promedio Palabras alto IDL	Tiempo promedio correctas alto IDL	Tiempo promedio Palabras bajo IDL	Tiempo promedio correctas bajo IDL
1	F	8	152	658,68	657,36	757,9	757,9
2	F	11	149	790,3	810,56	806,25	855,97
3	F	8	152	739,85	738,67	824,35	825,22
4	F	9	151	942,85	967,03	1012,93	1033,68
5	M	4	156	810,53	810,53	926,1	916,97
6	M	20	140	906,38	913,89	1098,73	1149,29
7	M	18	142	733,4	752,21	885,78	863,28
8	M	59	101	643,85	723,97	673,33	712,24
9	F	13	147	826,15	826,15	967,68	994,76
10	M	11	149	634,85	634,85	716,83	725,09
11	M	19	141	901,9	901,9	970,9	1078,97
12	M	8	152	520,85	520,85	710,75	712,34
13	F	18	142	544,8	609,51	767,25	752,74
14	M	10	150	795,13	795,13	911,35	907,58
15	F	4	156	809,9	809,9	904,85	899,85

16	F	2	158	829,48	829,48	916,38	939,47
17	F	11	149	840,5	840,5	904,18	938,81

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

9. Prueba de comprensión lectora

9.1- Análisis correlacional de los datos obtenidos a partir de la prueba de comprensión lectora

Para el análisis correlacional se ha utilizado la correlación de Pearson entre las variables consideradas en este estudio.

Al comparar el promedio en términos de porcentaje de los 4 textos de la prueba de comprensión lectora con la frecuencia de aciertos de la TDL, el índice de correlación entre ambas variables es de 0,397 lo cual significa que existe una correlación positiva entre ambas. Al haber mayor frecuencia de aciertos en la TDL, mayor será el promedio de comprensión lectora en los 4 textos y viceversa. Esto permite sostener la idea de que un lector competente tendrá un buen desempeño en ambos procesos, tanto en lo que concierne a la comprensión lectora como al reconocimiento léxico, lo cual sugiere un grado de asociación entre el proceso de lectura y el reconocimiento de palabras. La frecuencia de aciertos en la TDL tiene relación con la calidad de las representaciones que un sujeto pueda elaborar sobre las palabras, incidiendo en los procesos de construcción del significado global del texto. Los datos se presentan en la siguiente tabla.

		Frecuencia de aciertos TDL
Total comprensión	Correlación Pearson	0,397
(promedio % 4 textos)	Sig. (bilateral)	0,024

Al comparar el promedio de los 4 textos con la frecuencia de errores en la TDL, se aprecia que el índice de correlación entre ambas variables es de -0,389 lo cual

significa que existe una correlación inversa entre ambas. Al aumentar una disminuirá proporcionalmente la otra y viceversa, es decir, un promedio alto en comprensión de lectura implicará una disminución en la frecuencia de errores de la TDL. La eficacia con la que un lector es capaz de reconocer una palabra constituye un factor importante en la comprensión de un texto, considerando el conocimiento semántico y ortográfico que, en el caso de una palabra específica, podría afectar en su representación. La calidad de las representaciones léxicas afectará el desempeño lector. Lo anterior se refleja en la siguiente tabla.

Frecuencia de errores TDL		
Total comprensión	Correlación Pearson	-0,389
(promedio % 4 textos)	Sig. (bilateral)	0,028

Al comparar el promedio de los 4 textos de la prueba de comprensión lectora con el promedio general de notas y el puntaje de la PSU de lenguaje y comunicación, se observa una correlación positiva entre las tres variables. El índice de correlación entre el promedio de la prueba de comprensión lectora y el promedio general de notas es de 0,428 lo que significa que hay una correlación positiva entre ambas variables. De igual forma, al comparar el promedio de los cuatro textos con el promedio en términos de puntaje de la PSU de lenguaje se observa que el índice de correlación es de 0,560. Además, al considerar el promedio de la PSU de lenguaje y el promedio de la prueba de comprensión lectora, se aprecia que el índice de correlación es de 0,555, lo cual significa que hay una correlación positiva entre ambas variables. También, es posible observar que al comparar el promedio general de notas con el promedio de la PSU en términos de puntaje y porcentaje, el índice de correlación, en cada caso, es de 0,638 y 0,552 respectivamente, lo cual significa que al haber un aumento del promedio general de notas también lo habrá del puntaje de la PSU de lenguaje y comunicación. Tanto la prueba de comprensión lectora como la PSU constituyen instrumentos que miden la comprensión de lectura como una habilidad en términos de desempeño, por lo que al

haber un grado de asociación entre ambas es posible señalar que una de estas variables podría, eventualmente, predecir el comportamiento de la otra. El promedio general de notas, al compararse con la prueba de comprensión de lectura, podría ser un indicador del conocimiento general de los estudiantes (teniendo en cuenta que las distintas asignaturas corresponden a distintas áreas del conocimiento) o por lo menos de una parte de este. Al haber un mayor conocimiento general, los lectores tendrán representaciones más estables y completas del significado global de los textos que leen. Los datos se presentan en la siguiente tabla.

		Promedio general de notas	PSU (puntaje)	lenguaje PSU (porcentaje)
Total comprensión	Correlación Pearson	0,428	0,560	0,555
(promedio % 4 textos)	Sig. (bilateral)	0,015	0,001	0,001

No obstante, al comparar el promedio de los 4 textos de la prueba de comprensión lectora con el tiempo promedio de las palabras de alto IDL en la TDL no es posible establecer correlación alguna entre ambas variables o, por lo menos, no de manera significativa. Lo mismo ocurre al comparar el promedio de los 4 textos de la prueba de comprensión lectora con el tiempo promedio de las palabras correctas de alto IDL, el tiempo promedio de palabras de bajo IDL, el tiempo promedio de palabras correctas bajo IDL, el puntaje del TEVI-R y el promedio general de la asignatura de lenguaje y comunicación.

		Promedio Palabras Alto IDL	Promedi o palabras bajo IDL	Palabras correctas alto IDL (promedio)	Palabras correctas bajo IDL (promedio)	Tevi-R
Total comprensión	Correlación	-0,258	-0,314	-0,299	-0,310	0,182
Pearson		0,155	0,080	0,096	0,084	0,318

(promedio % 4 textos) Sig. (bilateral)

9.2- Comparación de los datos obtenidos a partir de la prueba de comprensión lectora por sexo

Al separar por sexo la muestra, se pretende observar si hay o no diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en términos de desempeño en la prueba de comprensión lectora aplicada a los 32 sujetos. Para ello, se ha utilizado la prueba de t de Student.

En el texto 1 de la prueba de comprensión, el valor de significancia es de -0,323, lo que no es estadísticamente significativo; es posible concluir, por tanto, que ambos grupos se comportan de la misma manera. En el texto 2, texto 3 y texto 4 los valores de significancia son -0,518, -0,780 y 0,637 respectivamente. En todos los casos, el valor de significancia no es estadísticamente significativo y lo mismo ocurre al considerar el valor de significancia del promedio en términos de porcentaje de los 4 textos (-0,388). Considerando estos datos, es posible concluir que no hay diferencias, en el desempeño por sexo, que sean estadísticamente significativas. El comportamiento de los grupos es similar en lo que concierne a la competencia lectora tanto para hombres como mujeres. Los datos son presentados en la siguiente tabla.

		Media	Desviación típica	t	p
Total comprensión	Hombres (17)	39,75	14,173	-0,394	0,696
(promedio % 4 textos)	Mujeres (15)	37,50	18,058		

9.3- Comparación de los datos obtenidos a partir de la prueba de comprensión lectora entre buenos y malos lectores

Para comparar los grupos de acuerdo al criterio de clasificación- entre buenos y malos lectores respectivamente- se ha utilizado la prueba de t de Student para muestras independientes. En cada una de las variables, es posible observar diferencias de

desempeño entre buenos y malos lectores. Sin embargo, sólo en el puntaje de los 4 textos de la prueba de comprensión lectora, el promedio general de notas y el puntaje de la PSU de lenguaje es posible observar diferencias estadísticamente significativas.

En la prueba de comprensión, el texto 1 arrojó los siguientes resultados:

Tipo lector	Media	Desviación típica
Buenos lectores	53,60	24,804
Malos lectores	26,24	16,657

Se observa una diferencia estadísticamente significativa con un $t = -3,703$ y un p calculado de 0,001.

El texto 2 arrojó los siguientes resultados:

Tipo lector	Media	Desviación típica
Buenos lectores	51,20	17,608
Malos lectores	28,24	20,702

Se observa una diferencia estadísticamente significativa con un $t = -3,355$ y un p calculado de 0,002.

El texto 3 arrojó los siguientes resultados:

Tipo lector	Media	Desviación típica
Buenos lectores	66,13	25,042
Malos lectores	36,47	15,306

Se observa una diferencia estadísticamente significativa con un $t = -4,098$ y un p calculado de 0,000.

El texto 4 arrojó los siguientes resultados:

Tipo lector	Media	Desviación típica
Buenos lectores	39,13	17,803
Malos lectores	15,06	15,306

Se observa una diferencia estadísticamente significativa con un $t = -3,665$ y un p calculado de 0,001.

En los cuatro textos de la prueba de comprensión lectora, se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento de los grupos por lo que es posible pensar que dicho instrumento permitiría diferenciar lectores con un buen desempeño de los que no. Las diferencias en el comportamiento lector de los grupos pueden deberse a múltiples factores y uno de ellos, como se ha mostrado al comparar la frecuencia de aciertos y la frecuencia de errores en la TDL, se debe a la competencia léxica y la relación intrínseca entre esta y la competencia lectora. Al haber limitaciones en la eficiencia con que las palabras son reconocidas, el desempeño lector se verá afectado. De igual forma, al haber un esfuerzo en la recuperación de las propiedades de una palabra (fonología y significado), habrá una mayor demanda de recursos de la memoria operativa, afectando los procesos de comprensión que dependan de las habilidades léxicas.

Algo similar se observa en el promedio general de notas y el puntaje de la PSU de lenguaje, en donde el valor de significancia es estadísticamente significativo. Los resultados son los siguientes:

		Media	Desviación típica	t	p
Promedio General de Notas	Buenos lectores	6,107	0,5203	-2,386	0,024
	Malos lectores	5,718	0,4004		
PSU lenguaje (porcentaje)	Buenos lectores	82,53	13,032	-3,353	0,002
	Malos lectores	65,41	15,520		
PSU lenguaje (puntaje)	Buenos lectores	621,67	75,510	-3,393	0,002
	Malos lectores	545,18	51,048		

El comparar los datos de la prueba de comprensión lectora con los datos de la PSU de lenguaje y el promedio general de notas, permite respaldar la idea de que la prueba de comprensión, utilizada para medir la competencia lectora en alumnos de cuarto año medio, sería un predictor en el desempeño de la PSU de lenguaje y comunicación. Las diferencias entre los grupos, buenos y malos lectores, tanto en la prueba de comprensión lectora como la PSU, indican que la medición de la competencia lectora no está sesgada por alguno de los instrumentos, sino que, más bien, permiten garantizar la confiabilidad de ambas. Al considerar el promedio general de notas, es posible observar diferencias de comportamiento entre buenos y malos lectores por lo que el conocimiento general (dado por el promedio de las distintas asignaturas) afectaría la calidad de las representaciones de los textos.

Por el contrario, al considerar el promedio de la asignatura de lenguaje no se observa una diferencia significativa entre los grupos. Los resultados fueron los siguientes:

		Media	Desviación típica	t	p
Promedio de lenguaje	Buenos lectores	6,087	0,6140	-1,164	0,253
	Malos lectores	5,871	0,4298		

De igual forma, el valor de significancia en las variables frecuencia de errores y aciertos de la TDL, el tiempo promedio de las palabras de alto IDL y bajo IDL (tanto el promedio general como sólo el de las respuestas correctas) y el puntaje del TEVI- R no es significativo, aunque si se puede observar una diferencia entre ambos grupos. En el

caso de la frecuencia de errores y en la frecuencia de aciertos de la TDL se aprecia que los buenos lectores cometen menos errores a diferencia de los lectores menos competentes, ya que el primer grupo es capaz de reconocer una mayor cantidad de palabras y, lógicamente, cometer menos errores a diferencia del segundo grupo lo cual, pese al bajo valor de significancia, apoyaría la hipótesis de esta investigación. De igual forma, al comparar los tiempos de reacción de ambos grupos, es posible observar que los buenos lectores tienen un desempeño más alto que los lectores menos competentes, ya que los tiempos de reacción del primer grupo son menores, en promedio, a los del segundo grupo. Estos resultados están directamente relacionados con el IDL de las palabras del experimento, ya que se observan mayores tiempos de reconocimiento de las palabras de bajo IDL a diferencia de las palabras de alto IDL tanto para los buenos comprendedores como los malos comprendedores. El léxico disponible, como índice de frecuencia, sería un indicador que permitiría avalar la idea de que la competencia léxica se relaciona con la competencia lectora, facilitando o dificultando la eficacia en ambos casos.

Además, se observan diferencias de los grupos lectores en los puntajes obtenidos en comprensión del léxico pasivo, lo cual constituye otra entrada para abordar la relación entre competencia léxica y competencia lectora por lo que la comprensión del léxico pasivo tendría, al igual que las mediciones de la TDL, relación con la comprensión de lectura en alumnos de cuarto medio. Los resultados obtenidos se aprecian en la siguiente tabla.

		Media	Desviación típica	t	p
Frecuenciade errores TDL	Buenos lectores	9,93	3,900	1,093	0,283
	Malos lectores	13,71	12,839		
Frecuenciade aciertos TDL	Buenos lectores	150,40	3,979	-1,187	0,244
	Malos lectores	146,29	12,839		
Tiempo promedio palabras alto IDL	Buenos lectores	691,371	143,8451	1,455	0,156
	Malos lectores	759,553	121,3076		
Tiempo promedio correctas alto IDL	Buenos lectores	702,076	138,6765	1,576	0,126
	Malos lectores	773,088	116,2260		

Tiempo promedio palabras bajo IDL	Buenos lectores	788,961	138,3408	1,751	0,090
	Malos lectores	867,973	116,9432		
Tiempo promedio correctas bajo IDL	Buenos lectores	802,270	142,7356	1,735	0,093
	Malos lectores	886,127	130,6197		
Puntaje TEVI	Buenos lectores	47,87	9,4259	-1,619	0,116
	Malos lectores	42,59	9,000		

10. Tarea de Decisión Léxica

10.1.- Análisis correlacional de los datos obtenidos a partir de la Tarea de Decisión Léxica

Al establecer el índice de correlación de las variables involucradas en la aplicación de la TDL, observamos que no hubo resultados estadísticamente significativos que apoyaran nuestra hipótesis al comparar los datos obtenidos en el experimento de reconocimiento léxico con la prueba de comprensión lectora o con el test de vocabulario en imágenes. Sin embargo, es posible establecer correlaciones estadísticamente significativas al comparar el tiempo promedio de palabras de alto IDL con el tiempo promedio de las palabras de bajo IDL. El resultado fue el siguiente:

Tiempo promedio palabras bajo IDL		
Tiempo promedio	Correlación Pearson	0,913
Palabras alto IDL	Sig. (bilateral)	0,000

Al comparar ambas variables, se observa que el índice de correlación es de 0,913 lo cual significa que existe una correlación positiva entre ambas. Además, al comparar las medias de ambas variables se observa que las palabras de alto IDL demoran menos en ser procesadas que las palabras de bajo IDL. Los resultados son los siguientes:

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Varianza
Tiempo promedio palabras alto IDL	490,3	1026,2	727,593	134,6649	18134,639
Tiempo promedio palabras bajo IDL	536,5	1098,7	830,936	131,5533	17306,270

Al comparar, de igual forma, las variables frecuencia de aciertos de la TDL con la frecuencia de errores de la misma se observa una alta correlación negativa.

Frecuencia de errores		
TDL		
Frecuencia de aciertos	Correlación Pearson	-0,998
TDL	Sig. (bilateral)	0,000

A este respecto, cabe señalar que la relación entre las variables opera de manera lógica, ya que al haber un índice de disponibilidad léxica más alto, habrá un menor tiempo de reconocimiento y un mayor acierto en la TDL. Caso contrario ocurre si analizamos el tiempo promedio de las palabras de bajo IDL en donde se observa un mayor tiempo de reacción, comparado en el promedio de las palabras de alto IDL, y una menor cantidad de aciertos por parte ambos grupos. Estos resultados permiten determinar que el IDL es una variable significativa a considerar como propiedad de la calidad en las representaciones de las palabras por parte de los sujetos y como variable significativa en un experimento de TDL.

10.2- Comparación de los datos obtenidos a partir de la tarea de decisión léxica por sexo

Al comparar hombres y mujeres en la TDL, no se observan diferencias estadísticamente significativas. En la variable tiempo promedio palabras alto IDL, se aprecia un $t= 0,165$ y un p calculado de $0,870$. De igual modo, en la variable tiempo promedio palabras bajo IDL se observa un $t= 0,145$ y un p calculado de $0,886$. El

promedio obtenido, de acuerdo al sexo, fue el siguiente en cada caso:

		Media	Desv. Típica	Error típico de la media
Tiempo promedio palabras alto IDL	Hombres	723,843	147,9710	35,8882
	Mujeres	731,842	122,8638	31,7233
Tiempo promedio palabras bajo IDL	Hombres	827,719	146,4640	35,5227
	Mujeres	834,581	117,3797	30,3073

De acuerdo a los resultados, no se distinguen diferencias importantes de comportamiento entre hombres y mujeres en la TDL. No obstante, se puede apreciar, al igual que en los datos correlacionales, que las palabras de bajo IDL demoran más tiempo en reconocerse, tanto en hombres como en mujeres, que las palabras de alto IDL.

En el caso de las variables frecuencia de aciertos y frecuencia de errores de la TDL, se observan resultados similares. Tanto hombres como mujeres se comportan de manera similar en los aciertos y errores de la TDL. En la frecuencia de aciertos se aprecia un $t= 1,112$ con un p calculado de 0,275. De igual forma, en la frecuencia de errores se observa un $t= -1,093$ y un p calculado de 0,283. En ambos casos, el valor de significancia no es estadísticamente significativo. El promedio de ambas variables es el siguiente:

		Media	Desv. Típica	Error típico de la media
Frecuencia de aciertos	Hombres	146,41	12,728	3,087
	Mujeres	150,27	4,496	1,161
Frecuencia de errores	Hombres	13,71	12,702	3,081
	Mujeres	9,93	4,383	1,132

Si bien los resultados no son estadísticamente concluyentes, se observa que los hombres cometen más errores en la TDL que las mujeres y éstas, a su vez, tienen más aciertos en dicha tarea que los hombres. No obstante, la falta de valores estadísticamente

significativos lleva a considerar que no hay diferencias atribuibles a la variable sexo, lo que resulta concordante con los antecedentes.

11. Test de vocabulario en imágenes (Tevi- R).

11.1.- Análisis correlacional de los datos obtenidos a partir del Tevi- R

El puntaje obtenido por la muestra en el Tevi- R no se correlaciona, de manera significativa, con ninguna de las variables implicadas en la TDL o en la prueba de comprensión lectora. Los datos obtenidos no muestran índices de correlación o valores de significancia considerables para apoyar la hipótesis de nuestra investigación. Sin embargo, al comparar dicho puntaje con el promedio general de notas y el puntaje PSU es posible establecer un vínculo entre estas tres variables que permita determinar que al haber una mayor comprensión del vocabulario pasivo habrá también un mejor desempeño en PSU y en el promedio general de notas. El índice de correlación entre PSU y puntaje Tevi- R es bastante interesante de considerar, ya que permitiría concluir que el test de vocabulario en imágenes sería un predictor del desempeño en PSU. Los resultados son los siguientes:

		Promedio general de notas	PSU lenguaje (puntaje)	PSU lenguaje (%)
Puntaje Tevi- R	Correlación de Pearson	0,435	0,693	0,675
	Sig. (bilateral)	0,013	0,000	0,000

11.2- Comparación de los datos obtenidos a partir del Tevi- R por sexo

Al separar la muestra de acuerdo al sexo, se observa un valor de significancia que permite deducir que hombres y mujeres se comportan de manera distinta en esta prueba. Se observa un $t = -2,769$ y un p calculado de 0,010 lo cual constituye un dato estadísticamente significativo. Podemos concluir, en este caso, que el grupo de las

mujeres tiene un menor desempeño que el de los hombres. Si comparamos las medias, los resultados obtenidos son los siguientes:

		Media	Desv. Típica	Error típico de la media
Tevi- R	Hombres	49,00	8,284	2,009
	Mujeres	40,00	8,870	2,290

12. Análisis de regresión lineal

El siguiente análisis pretende mostrar el grado de relación que existe entre las variables independientes medidas y los resultados en la prueba de comprensión lectora. Para ello, se ha utilizado un análisis de regresión lineal múltiple usando el método de pasos sucesivos con todas las variables.

12.1 - Regresión lineal múltiple sobre la variable dependiente comprensión lectora

Se han especificado dos distintos modelos que se presentan a continuación. Lo que se interpreta es un valor que se llama R cuadrado que corresponde al porcentaje de cambio en la variable dependiente comprensión lectora en relación al conjunto de las variables independientes.

Se determinaron dos modelos de análisis considerando, en el modelo 1, el promedio general de notas como variable predictora sobre la variable dependiente comprensión lectora. El modelo 2 consideró, como variables predictoras, el promedio general de notas y la frecuencia de aciertos de la TDL sobre la variable dependiente comprensión lectora.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,428 ^a	,183	,156	14,592
2	,560 ^b	,314	,266	13,605

- a. Variables predictoras: (Constante), Promedio General de notas
- b. Variables predictoras: (Constante), Promedio General de notas, Frecuencia de aciertos TDL

El modelos 1 (promedio general de notas) predice en un 18,3% el cambio de la variable comprensión lectora, mientras que el modelo 2 (promedio general de notas y frecuencia de aciertos TDL) predice en un 31,4% el cambio en la variable comprensión lectora (considerando el promedio de los cuatro textos).

El resto de las variables no se incluyen ya que no tienen un valor predictivo relevante.

12.2 - Regresión lineal múltiple de todas las variables independientes en relación a la PSU de Lenguaje

En este caso se trató de predecir el cambio en la variable dependiente PSU a partir de las otras variables independientes a través de tres modelos. Los datos se resumen en el siguiente cuadro:

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,693 ^a	,481	,463	53,956
2	,822 ^b	,675	,653	43,386
3	,856 ^c	,733	,704	40,063

- a. Variables predictoras: (Constante), Puntaje TEVI
- b. Variables predictoras: (Constante), Puntaje TEVI, Total comprensión (Promedio % 4 textos)
- c. Variables predictoras: (Constante), Puntaje TEVI, Total comprensión (Promedio % 4 textos), Promedio Lenguaje

En el modelo 1, se observa que la variable puntaje Tevi- R predice en un 48,1% el cambio en la variable PSU de lenguaje. En el modelo 2, las variables Tevi- R y

comprensión lectora (promedio en términos de porcentaje de los cuatro textos) predicen en un 67,5% el cambio de la variable PSU de lenguaje. En el modelo 3, las variables puntaje Tevi- R, prueba de comprensión lectora y promedio de la asignatura de lenguaje predicen en un 73,3% el cambio en la variable PSU de lenguaje lo que es significativo en términos de su valor de predicción.

Cabe mencionar que en los tres modelos señalados, el mayor valor de predicción está dado por el puntaje Tevi- R, aumentando, en cada modelo, al incorporarle las variables prueba de comprensión y promedio de lenguaje. El valor predictivo de estas tres variables sobre la variable dependiente PSU es estadísticamente significativo.

El resto de las variables no se incluyen en el modelo ya que carecen de un valor predictivo.



VII. DISCUSIÓN GENERAL

Al considerar como hipótesis de trabajo que la competencia léxica incide en la comprensión lectora, nos encontramos en un punto importante de la investigación de los fenómenos del procesamiento lingüístico, centrados en las relaciones entre módulos especializados y sus posibles relaciones en el diseño general del sistema cognitivo. Si bien es cierto existe una especialización de módulos en el sistema cognitivo con una autonomía comprobada en los estudios de neuropsicología, centrados en problemas específicos de lectoescritura u otros como las afasias, no es posible afirmar que no exista una relación entre éstos en el funcionamiento general del procesamiento del lenguaje.

El presente estudio, considerando una muestra de 32 casos (15 mujeres y 17 hombres), arrojó que la correlación dada entre la competencia léxica (medida a través de la TDL y el Tevi- R) y la competencia lectora (medida a través de la prueba de comprensión) tiene un sentido lógico, es decir, en el caso en que los tiempos de la TDL sean mayores, incidirán en el desempeño en comprensión de lectura considerando los cuatro textos de la prueba. Si el tiempo promedio de las palabras de alto IDL es mayor, es decir, al aumentar el tiempo en que se reconocen las palabras de alto IDL, disminuirá el desempeño en comprensión lectora, considerando un índice de correlación de $-0,258$. Sin embargo, este dato no es estadísticamente significativo. De igual forma, cuando el tiempo promedio de las palabras de bajo IDL aumente, disminuirá el desempeño en comprensión lectora, considerando un índice de correlación de $-0,314$. Este dato tampoco es estadísticamente significativo. La relación entre los tiempos de reacción y el desempeño en comprensión lectora estaría dada por las limitaciones que el lector manifiesta en términos del conocimiento del significado de las palabras, aunque es preciso señalar que poco se puede hablar de la representación mental que los individuos hacen de las palabras (Perfetti, 2007). Los lectores, al tener que inferir el significado de las palabras desconocidas de acuerdo al contexto, deberán utilizar una mayor cantidad de recursos de su memoria operativa lo cual limitará la capacidad de procesamiento de esta, generando, como consecuencia de la alta demanda de recursos cognitivos, una baja

representación del texto (Perfetti, 2007).

De acuerdo a Perfetti (2007), para que un lector tenga un desempeño eficiente en el reconocimiento del significado de las palabras a través del contexto (en los casos en que se desconozca el significado de una palabra) es necesario que conozca, a lo menos, el 90% del significado de las palabras del texto. Cabe señalar además que, de acuerdo a las características de la muestra, es posible suponer que no hay dificultades en el procesamiento fonológico, considerando que dichas dificultades son características de lectores que están en un nivel inicial de lectura y en donde la aplicación de reglas de conversión G-F podría llegar, en este caso, a ser un problema (Nelson, Balass & Perfetti, 2005). De acuerdo al análisis correlacional, se observa que el tiempo de reconocimiento de palabras, tanto para las de alto IDL como para las de bajo IDL, al aumentar incidirá en que el desempeño en comprensión lectora disminuya y lo mismo a la inversa. Esta relación, si bien no nos permite apoyar nuestra hipótesis, es aclaradora en términos de la relación establecida entre ambas variables. Los datos se resumen en el siguiente cuadro:

		Tevi- R	Comprensión lectora % 4 textos
Tiempo promedio palabras alto IDL	Correlación de Pearson	-0,156	-0,258
	Sig. (bilateral)	0,393	0,155
Tiempo promedio palabras bajo IDL	Correlación de Pearson	-0,232	-0,314
	Sig. (bilateral)	0,202	0,080

De acuerdo a los datos recogidos en este estudio, el IDL ha demostrado ser una variable a considerar en los estudios sobre el léxico y la comprensión de lectura, ya que, como índice de frecuencia (Urzúa, P.; Sáez, K. & Echeverría, M.: 2006), incide en los tiempos de reacción de los sujetos en una tarea de decisión léxica. Tanto para el grupo de buenos lectores como para el grupo de malos lectores, se constataron diferencias en el tiempo promedio para las palabras con alto IDL como para las palabras con bajo IDL. En este caso, las palabras que se encuentren disponibles en la mente de los lectores,

tendrán, en mayor o menor medida, incidencia tanto en la estabilidad en la representación de las palabras como en la comprensión del vocabulario pasivo y la comprensión lectora.

Al comparar el Tevi- R con los tiempos promedios de palabras de alto y bajo IDL y la prueba de comprensión lectora, es posible observar relaciones estadísticas similares. Al ser mayor el tiempo de reconocimiento de palabras, tanto para las de alto IDL como para las de bajo IDL, el puntaje en el Tevi- R disminuirá, lo cual se destaca en una relación inversa. Este hecho se explica debido a que el nivel de comprensión que un sujeto tenga de una palabra que no utilice de manera activa (Germany, P.; Echeverría, M. & Poblete, M.T.: 1991), incidirá en los tiempos de reconocimiento de una palabra en una tarea de decisión léxica. Al haber un mayor conocimiento del significado de las palabras, aunque estas no se utilicen frecuentemente, habrá, de igual forma, una mayor estabilidad en la representación que el lector haga de estas palabras (Perfetti, 2007). De acuerdo a los datos observados, es posible asumir que existe relación entre el vocabulario pasivo y el reconocimiento léxico como elementos que forman parte de la competencia léxica y, en consecuencia, que inciden en la competencia lectora de los sujetos.

De igual modo, al comparar el puntaje del Tevi- R con la prueba de comprensión lectora, se observa una correlación positiva entre ambas variables, es decir, al aumentar una aumenta también la otra. Dichos resultados se relacionan con nuestra hipótesis general de trabajo y permiten constatar la idea de que la competencia léxica y la competencia lectora están relacionadas de manera intrínseca (Perfetti, 2010). Sin embargo, esta relación tampoco es estadísticamente significativa. Los datos se resumen en el siguiente cuadro:

		Tevi- R
Comprensión lectora % 4 textos	Correlación de Pearson	0,182
	Sig. (bilateral)	0,318

El hecho de que la muestra sea reducida a 32 casos podría impedir que estos

datos tengan valores un tanto más significativos. Posiblemente, el aumentarla nos proporcionaría un estudio que pueda, considerando no sólo un universo reducido, precisar, de mejor manera, si existe o no alguna relación de mayor peso entre la competencia léxica y la comprensión de lectura.

El análisis efectuado en relación a la frecuencia de aciertos y la frecuencia de errores proporciona otra entrada para el análisis de la relación entre competencia léxica y competencia lectora, ya que en los grupos diferenciados de acuerdo al nivel de comprensión lectora (buenos y malos lectores respectivamente) fue posible observar diferencias en los aciertos y errores en la TDL. Los lectores competentes tuvieron un mayor desempeño en el reconocimiento de palabras, cometiendo menos errores y teniendo una mayor cantidad de aciertos a diferencia del grupo de lectores menos competentes. Dichos resultados estarían sujetos a las diferencias en las habilidades de ambos grupos, lo cual implica que los sujetos con representaciones léxicas de mayor calidad (Perfetti et al., 2005) tendrán un mejor desempeño en comprensión lectora. La calidad de las representaciones léxicas en la memoria dependerá de la información semántica, fonética y ortográfica que un sujeto posea, lo cual permitirá llevar a cabo los procesos de comprensión posteriores (Perfetti, 2001). Los sujetos con mayor desempeño en el reconocimiento léxico son capaces de detectar variaciones en la calidad de las representaciones (Perfetti, 2005), lo cual se traducirá en tener menos errores en la TDL y, al mismo tiempo, tener una mayor cantidad de aciertos en una tarea de reconocimiento léxico.

Por su parte, al comparar los resultados de la PSU de lenguaje y el promedio general de notas, se observa un comportamiento similar por parte de los grupos diferenciados, lo cual se refleja en un desempeño superior del grupo de lectores competentes en relación al del grupo de lectores menos competentes. La PSU de lenguaje mide comprensión lectora y, además, incluye una sección de léxico contextual lo cual, desde otra entrada, permite establecer las mismas diferenciaciones entre los grupos de buenos y malos lectores. Al considerar la relación entre el léxico pasivo y la PSU de lenguaje, se puede apreciar que, de acuerdo al análisis de regresión lineal, el

Tevi-R sería un fuerte predictor del desempeño de la PSU de lenguaje y comunicación (48,1%) y, de igual forma, al considerar las variables comprensión lectora y el promedio de la asignatura de lenguaje el valor de predicción aumenta a un 73,3%. El nivel de comprensión del léxico pasivo, al formar parte de la competencia léxica, refuerza la idea de que tanto esta como la competencia lectora están relacionadas y que la estabilidad de las representaciones léxicas en la memoria depende, en este caso, del conocimiento semántico de las palabras lo cual se relaciona con la hipótesis de la eficiencia verbal.

Cabe señalar que, de acuerdo a los resultados expuestos en el presente estudio, las limitaciones en comprensión lectora están estrechamente relacionadas con los distintos niveles que interactúan para producir un modelo mental del texto (Perfetti et al., 2005). Entre estos niveles, los procesos implicados en la identificación de palabras y los mecanismos del procesamiento del lenguaje permiten apropiarse del significado de las palabras y generar inferencias a partir de la integración de oraciones del texto (Kintsch, 1998). Dichas afirmaciones cobran relevancia a la luz del análisis entre los datos comparados, lo cual corrobora la idea de que las habilidades léxicas restringen los procesos inferenciales en los malos comprendedores y dificultan la capacidad para integrar información textual con el conocimiento previo (Perfetti et al., 2005). Al haber competición entre los conocimientos previos, la retención de información textual, la construcción de inferencias con la identificación de las palabras y la recuperación del significado, habrá un déficit en los estándares de coherencia por parte de lectores con un bajo nivel de comprensión, limitando, considerablemente, la representación mental que los lectores hagan de un texto (Perfetti et al., 2005).

VIII. CONCLUSIONES

Dentro de las conclusiones de este trabajo, podemos destacar las siguientes:

a. *Los procesos implicados en la competencia léxica (decodificación, reconocimiento visual de palabras, acceso al significado, etc.) inciden en los procesos de comprensión de lectura.* La prueba de comprensión de lectura tiene una correlación positiva con la frecuencia de aciertos y una correlación negativa con la frecuencia de errores de la TDL. Esto podría estar dado por el diseño mismo de la tarea, ya que en ambos se mide la capacidad de responder correctamente a un ejercicio por lo que lógicamente al tener un buen desempeño en una, se tendrá necesariamente un buen desempeño en la otra. Sin embargo, por ser tareas que miden aspectos distintos del procesamiento del lenguaje, la correlación podría estar dada por un grado de incidencia de una sobre la otra (entendiéndolo sólo como un grado de relación o asociación y no en términos causales). Considerando que los datos son, de manera moderada, estadísticamente significativos y considerando que los tiempos promedios de reconocimiento, tanto de palabras de alto IDL y bajo IDL, inciden de manera inversa en la comprensión lectora (aunque el peso de los datos no sea estadísticamente significativo), la relación entre competencia léxica y comprensión lectora estaría dada por este hecho. Al analizar las variables desde la regresión lineal, se observó que existen variables incidentes en las variables dependientes comprensión lectora y puntaje PSU lenguaje y comunicación. En el caso de la variable dependiente comprensión lectora, se observó que el promedio general de notas y la frecuencia de aciertos de la TDL son incidentes en ésta.

b. *El nivel de desempeño evaluado en la prueba de comprensión permitiría predecir el comportamiento de los sujetos en pruebas estandarizadas como la PSU.* Al comparar el nivel de comprensión lectora medida por la prueba experimental con el puntaje de la PSU de lenguaje y comunicación, se observa una correlación positiva entre ambas. Este

hecho se explicaría ya que ambas miden comprensión lectora, lo cual, al precisar que la PSU como prueba de comprensión tiene validez predictiva, permite corroborar que la prueba de comprensión experimental, aplicada en este estudio, es un buen instrumento para clasificar a los lectores y detectar problemas específicos en comprensión de lectura. Además, el aplicar dicha prueba experimental, podría predecir el desempeño de alumnos de cuarto medio en la PSU de lenguaje. En relación a la variable dependiente PSU de lenguaje y comunicación, se observó un alto nivel de predicción de ésta con las variables comprensión lectora, Tevi- R y el promedio de la asignatura de lenguaje (un 73, 3%), lo cual implica que el considerar estas tres variables podría predecir el comportamiento en la PSU de lenguaje.

c. Las diferencias reflejadas en el nivel de competencia lectora también son reflejadas en las habilidades léxicas de los sujetos. Es posible observar diferencias en el desempeño en la prueba de comprensión lectora, por parte de los buenos y malos lectores respectivamente, lo cual posiciona a dicho instrumento como un buen clasificador en este ámbito. Además, dichas diferencias se ven reflejadas en las habilidades léxicas de los sujetos lo cual se corrobora, en este caso, por las diferencias en la TDL y el Tevi- R de ambos grupos.

d. Las diferencias de género no juegan un rol preponderante en el comportamiento lector o habilidades de reconocimiento léxico de los sujetos, aunque sí se reconocen diferencias en la comprensión del léxico pasivo. Al diferenciar por sexo la muestra, no se observan diferencias de comportamiento estadísticamente significativas que permitan concluir que dicha variable sea incidente en el comportamiento lector. Sin embargo, en el Tevi- R el comportamiento de los grupos sí fue diferente, lo cual se explicaría por el hecho de que dicho instrumento mide la comprensión del vocabulario pasivo de ciertos grupos. En este caso, las hombres tienen un mejor desempeño que las mujeres, lo que a su vez determina que hay una mayor capacidad de comprender el vocabulario pasivo por parte de dicho grupo. Posiblemente, al considerar variables como el nivel

socioeconómico o el lugar geográfico encontraremos diferencias de comportamiento por grupos marcadas por la variabilidad de vocabulario en cada caso.

Es necesario señalar que la disminución de la muestra original (86 sujetos) se debió a que no se pudo tomar al total de los sujetos el Tevi-R y la TDL. Sin embargo, el análisis estadístico se aplicó a la muestra final (32 casos) por lo que la interpretación de los datos se hizo considerando los resultados estadísticos, los cuales mantienen un sentido lógico tanto en las relaciones inversas o las relaciones positivas de las variables.

Las proyecciones de este trabajo en posibles investigaciones futuras implican la profundización en aspectos más específicos de la calidad léxica, centrándose en la calidad de la representación ortográfica, representación fonológica y representación semántica y de cómo esta influye en la comprensión lectora. Además, sería interesante considerar la relación entre el procesamiento léxico y las distintas habilidades implicadas en el proceso de comprensión con el propósito de establecer relaciones entre dimensiones específicas del procesamiento léxico con dimensiones específicas de la comprensión de lectura.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C. J., De Vega, M. & Carreiras, M. (1998). *La sílaba como unidad de activación léxica en la lectura de palabras trisílabas*. *Psicothema*. Vol. 10, nº 2, pp 371- 386.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory: A proposed system and its control proceses*. En K.W. Spence and J. T. Spence (eds.). *The psychology of learning and motivation*. New York. Academic Press.
- Baddeley, A. (1999) *Memoria humana; teoría y práctica*. Madrid. McGra- Hill.
- Bermeosolo, J. (2006). *El proceso lector normal y alteraciones en su desarrollo, según el modelo propuesto por M. Coltheart*. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, volumen 7, N° 2, pág. 29-56.
- Best, R.M., Floyd, R.G. & McNamara, D. (2008). *Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts*. *Reading Psychology*, 29:137-164
- Bliss, T.V.P & Lomo, T. (1973). *Long-lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit folloing stimulation of the perforant path*. *The journal of physiology*. July; 232(2): 331- 356.
- Caramazza, A. (1988). *Some aspects of language processing revealed through the analysis of acquired aphasia: The Lexical System*. *Ann. Rev. Neuropsychology*. 11: 395-421
- Caramazza, A. & Coltheart, M. (2006). *Cognitive Neuropsychology twenty years on*. *Cognitive Neuropsychology*, 23 (1), 3-12.
- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid. Editorial Trotta S.A.
- Comité Técnico Asesor. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2004). *Validez diferencial y sesgo de predictibilidad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas*. Mineduc. Santiago, Chile.
- Conrad R. & Hull, A.J. (1964). *Information, acoustic confusión and memory span*. *British Journal of Psychology*. 55: 429-432.

- Cuetos, F.; Bonin, P.; Alameda, J. R. & Caramazza, A. (2010). *The specific- Word frequency effect in speech production: Evidence from Spanish and French*. The quarterly journal of experimental psychology, 63 (4), 750- 771.
- De Vega, M. & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del Español*. Madrid. Editorial Trolta.
- Echeverría, M. (1993). *Estructuras de un perfil de competencia léxica*. Concepción (Chile). RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada.
- Echeverría, M.; Herrera, M. O.; Moreno, P. & Pradenas, F. (1987). *Disponibilidad léxica en educación media*. Concepción (Chile), 25. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada.
- Echeverría, M. & Valencia, A. (1999). *Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos*. Santiago de Chile. Ediciones Universidad de Chile – Universidad de Concepción.
- Echeverría, M.; Vargas, R.; Urzúa, P. & Ferreira, R. (2008). *Dispografo: Una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible*. Concepción (Chile), 46 (1). RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. I Sem., pp 81- 91.
- Fodor, J. (1984). *The modularity of mind*. En José E. García- Albea. *Fodor y la modularidad de la mente*. Universitat de Barcelona. Anuario de psicología, Vol. 34, nº 4, pp. 505- 571.
- Foster, K.I. (1990). *Lexical processing*. En D.N. Osherson y H. Lasnik, (eds.). language, Cambridge, M.A.: The MIT Press.
- Fawcett, A. & Nicolson, Rod. (1994). *Dyslexia: the role of the cerebellum*. Department of Psychology. University of Sheffield.
- García, E. (1993). *La comprensión de textos. Modelos de procesamiento y estrategias de mejora*. Didáctica, 5, 87- 113. Editorial Complutense. Madrid.
- Garman, M. (1995). *Psicolingüística*. Madrid. Visor Lingüística/5.
- Germany, P.; Echeverría, P. & Poblete, M.T. (1991). *Comprensión del léxico básico pasivo del castellano y del inglés en escolares de la ciudad de Concepción*.

- Concepción (Chile), 29. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada.
- Glenberg, A.M. (1997). *What memory is for*. Behavioral and Brain Sciences, 20 , 119.
- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). *Constructing inferences during narrative text comprehension*. Psychological Review, 101 , 371-95.
- Gutiérrez, F., García Madruga J., Elosúa, R. Luque & Gárate, M. (2002). *Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas*. Acción psicológica, 1, 45-68.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Haviland, S.E., & Clark, H.H. (1974). *What's new? Acquiring new information as a process in comprehension*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13 , 515-521.
- Ijalba, E. & Cairo, E. (2002). *Modelos de doble ruta en la lectura*. Revista Cubana de Psicología. Vol. 19, Nº 3. pág. 201-204.
- Just M.A., & Carpenter, P.A. (1992). *A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory*. Psychological Review, 99, 122-149.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Landauer, T. K., & Dumais, S. T. (1997). *A solution to Plato's problem: The latent semantic analysis theory of acquisition, induction, & representation of knowledge*. Psychological Review, 104 , 211-240.
- Lehnert, W. (1997). *Information extraction: What have we learned?* Discourse Processes, 23, 441-470.
- Levelt, W. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. London, England. A Bradford Book The Mit Press.
- Levelt, W. (1992). *Accessing words in speech production: Stages, processes and representations*. Cognition, 42, pp. 1- 22.
- Levelt, W; Roelofs, A. & Meyer, A. (1999). *A Theorial of Lexical Access in Speech Production*. Printed in the United States of America. BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES 22, 1-75.

- Magliano, J., Wiemer-Hastings, K., Millis, K., Muñoz, B. & McNamara, D. (2002). *Using latent semantic analysis to assess reader strategies*. Behavior Research Methods, Instruments & Computers, 34 (2), 181-188.
- McNamara, D.; Kintsch, W. (1996). *Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence*. Discourse Processes 22. 247- 288.
- Medina, A. & Gajardo, A. (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT): 5° a 8° año básico*. Santiago, Chile. Ediciones UC.
- Muñoz, C. & Schelslye, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653*. (45).
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. (2003a). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes, 18*, 443-468.
- Ozuru, Y.; Best, R.; Bell, C.; Witherspoon, A. & McNamara, D. (2007). *Influence of question format and text availability on the assessment of expository text comprehension*. COGNITION AND INSTRUCTION, 25(4), 399- 438. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid. Instituto Cervantes.
- Patterson, K. E. (1982). The relation between reading and phonological coding: further neuropsychological observations. En A. W. Ellis (Ed.), *Normality and Pathology in cognitive Functions*. Londres: Academic Press.
- Perfetti, C. (2010). Bringing reading research to life. *Decoding, vocabulary and comprehension: The Golden triangle of reading skill*.(15), 291-303.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*. (4), 357-383.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The science of reading: A handbook. *The acquisition of reading comprehension skill*. (13), 227-253.
- Rumelhart, D.E. (1975). *Notes on a schema for stories*. In D.G. Bobrow and A. Collins (Eds.), *Representation and understanding* (pp. 211-236). New York:

Academic Press.

- Schank, R.C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Urzúa, P.; Sáez, K. & Echeverría, M. (2006). *Disponibilidad léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo*. Concepción (Chile), 44 (2), II Sem., pp. 59- 76.
- Valencia, A. (1997). *Disponibilidad léxica. Muestreo y estadísticos*. Onomazein 2: 197-226.
- Valle, F.; Cuetos, F.; Igoa, J.M. & Del Viso, S. (1990), “*Lecturas de psicolingüística: Neuropsicología Cognitiva Del Lenguaje*”. Alianza Editorial, Madrid.
- Van den Broek, P., Virtue, S., Everson, M.G., & Tzeng, Y., & Sung, Y. (2002). *Comprehension and memory of science texts: Inferential processes and the construction of a mental representation*. In J. Otero, J. Leon, & A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 131-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T.A. (1972). *Some aspects of text grammars*. The Hague: Mouton.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic.
- Vieiro, P., & Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children’s problems in text comprehension*. Cambridge University Press.
- Zwaan, R. & Radvansky, G. (1998). *Situation models in language comprehension and memory*. Psychological Bulletin, 123, 162- 185.

X. ANEXOS

1. Pruebas de comprensión lectora



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
Proyecto Fondef D08i1179
Prueba de comprensión lectora
PRE-PRUEBA VII- 2.1 (3°- 4° MEDIO)

IDENTIFICACIÓN

Establecimiento	
Curso	
Nombre	
Fecha	
Promedio general	
Promedio lenguaje	

Instrucciones generales

- 1. A continuación encontrarás un conjunto de textos seguidos de preguntas de selección múltiple y de desarrollo.**
- 2. Lee atentamente cada texto y responde a las preguntas eligiendo una de las alternativas.**
- 3. Marca tus respuestas en la hoja de respuestas con una X y asegúrate de haberlas anotado todas.**
- 4. Puedes hacer anotaciones en el documento si lo estimas necesario.**
- 5. Dispones de 90 minutos para responder la prueba.**
- 6. Devuelve el material al examinador al terminar la prueba.**

Hora de inicio:

Hora de término:

Texto 1 (1-8)

La trama

Para que su horror sea perfecto, César, acosado al pie de una estatua por los impacientes puñales de sus amigos, descubre entre las caras y los aceros la de Marco Junio Bruto, su protegido, acaso su hijo, y ya no se defiende y exclama: ¡Tú también, hijo mío! Shakespeare y Quevedo recogen el patético grito.

Al destino le agradan las repeticiones, las variantes, las simetrías; diecinueve siglos después, en el sur de la provincia de Buenos Aires, un gaucho es agredido por otros gauchos y, al caer, reconoce a un ahijado suyo y le dice con mansa reconvencción y lenta sorpresa (estas palabras hay que oír las, no leerlas): ¡Pero, che! Lo matan y no sabe que muere para que se repita una escena.

Jorge Luis Borges, 1960.

1. La figura de Marco Junio Bruto representa

- a) la envidia
- b) la traición
- c) la cobardía
- d) el idealismo
- e) la violencia



D1 I Derivar significado global

2. En el texto se menciona a Shakespeare y Quevedo con el propósito de

- a) elevar la calidad estética del texto con citas de autores clásicos.
- b) señalar que el asesinato de Julio César es un hecho histórico.
- c) indicar que ambos autores escriben sobre el asesinato de Julio César.
- d) mostrar la influencia que tiene la muerte de Julio César en la literatura.
- e) citar a dos grandes autores que han inmortalizado a Julio César.

C3 I Establecer relaciones de coherencia condicional

3. El enunciado que mejor resume el contenido del texto es

- a) ¡Tú también, hijo mío!
- b) Para que su horror sea perfecto.
- c) Shakespeare y Quevedo recogen el patético grito.
- d) Al destino le agradan las repeticiones, las variables, las simetrías.
- e) Estas palabras hay que oír las, no leerlas.

D1 E Derivar significado global

4. Las palabras que el gaucho dirige a su ahijado en el cuento expresan

- a) rechazo.
- b) reproche.
- c) dolor.
- d) aceptación.
- e) comprensión.

C2 E Relaciones de coherencia condicional

5. ¿Cuál de los siguientes enunciados refleja mejor la concepción del tiempo que se plasma en la narración?

- a) una sucesión confusa de días y de noches.
- b) un constante e implacable fluir de todo lo existente.
- c) un movimiento lineal que tiene un punto de origen y uno de fin.
- d) un presente que se va haciendo pasado y va yendo hacia el futuro.
- e) un continuo retorno a los mismos hechos o situaciones.

D2 E Relaciones de coherencia condicional

6. De la frase “para que su horror sea perfecto” puede inferirse que Julio César

- a) no esperaba un hecho de tal naturaleza.
- b) amaba profundamente a Bruto, su protegido.
- c) fue ultimado con saña por sus adversarios.
- d) fue asesinado por el bien del imperio romano.
- e) era odiado por sus ambiciones políticas.

C2 I Relaciones de coherencia condicional

7. Hacia el final del texto aparece entre paréntesis la oración siguiente: “estas palabras hay que oírlas, no leerlas”. De ella puede inferirse que

- a) las emociones se transmiten mejor mediante el tono de la voz.
- b) solo mediante el discurso hablado se pueden expresar matices emotivos.
- c) la palabra “che” es una expresión propia del discurso oral.
- d) para captar el verdadero sentido de la frase hay que ser un gaucho.
- e) el narrador cree que el discurso hablado es superior al discurso escrito.

C3 I Relaciones de coherencia funcional

8. Las dos historias que conforman el relato tienen en común que

- a) se basan en hechos históricos
- b) se ubican en escenarios muy similares.
- c) presentan una estructura análoga.
- d) el protagonista es vencido por la fatalidad.

e) el protagonista lucha por su salvación.

D4 I Determinar organización lógica

Texto 2 (1-8)

LA SOLEDAD, el sentirse y el saberse solo, desprendido del mundo y ajeno a sí mismo, separado de sí, no es característica exclusiva del mexicano. Todos los hombres, en algún momento de su vida, se sienten solos; y más: todos los hombres están solos. Vivir, es separarnos del que fuimos para internarnos en el que vamos a ser, futuro extraño siempre. La soledad es el fondo último de la condición humana. El hombre es el único ser que se siente solo y el único que es búsqueda de otro.

Su naturaleza —si se puede hablar de naturaleza al referirse al hombre, el ser que, precisamente, se ha inventado a sí mismo al decirle "no" a la naturaleza— consiste en un aspirar a realizarse en otro.

El hombre es nostalgia y búsqueda de comunión. Por eso cada vez que se siente a sí mismo se siente como carencia de otro, como soledad. Uno con el mundo que lo rodea, el feto es vida pura y en bruto, fluir ignorante de sí. Al nacer, rompemos los lazos que nos unen a la vida ciega que vivimos en el vientre materno, en donde no hay pausa entre deseo y satisfacción. Nuestra sensación de vivir se expresa como separación y ruptura, desamparo, caída en un ámbito hostil o extraño. A medida que crecemos esa primitiva sensación se transforma en sentimiento de soledad. Y más tarde, en conciencia: estamos condenados a vivir solos, pero también lo estamos a traspasar nuestra soledad y a rehacer los lazos que en un pasado paradisiaco nos unían a la vida. Todos nuestros esfuerzos tienden a abolir la soledad. Así, sentirse solos posee un doble significado: por una parte consiste en tener conciencia de sí; por la otra, en un deseo de salir de sí. La soledad, que es la condición misma de nuestra vida, se nos aparece como una prueba y una purgación, a cuyo término angustia e inestabilidad desaparecerán. La plenitud, la reunión, que es reposo y dicha, concordancia con el mundo, nos esperan al fin del laberinto de la soledad.

El lenguaje popular refleja esta dualidad al identificar a la soledad con la pena. Las penas de amor son penas de soledad. Comunión y soledad, deseo de amor, se oponen y complementan. Y el poder redentor de la soledad transparenta una oscura, pero viva, noción de culpa: el hombre solo "está dejado de la mano de Dios". La soledad es una pena, esto es, una condena y una expiación. Es un castigo, pero también una promesa del fin de nuestro exilio. Toda vida está habitada por esta dialéctica.

Nacer y morir son experiencias de soledad. Nacemos solos y morimos solos. Nada tan grave como esa primera inmersión en la soledad que es el nacer, si no es esa otra caída en lo desconocido que es el morir. La vivencia de la muerte se transforma pronto en conciencia del morir. Los niños y los hombres primitivos no creen en la muerte; mejor dicho, no saben que la muerte existe, aunque ella trabaje

secretamente en su interior. Su descubrimiento nunca es tardío para el hombre civilizado, pues todo nos avisa y previene que hemos de morir. Nuestras vidas son un diario aprendizaje de la muerte. Más que a vivir se nos enseña a morir. Y se nos enseña mal.

Entre nacer y morir transcurre nuestra vida. Expulsados del claustro materno, iniciamos un angustioso salto de veras mortal, que no termina sino hasta que caemos en la muerte. ¿Morir será volver allá, a la vida de antes de la vida? ¿Será vivir de nuevo esa vida prenatal en que reposo y movimiento, día y noche, tiempo y eternidad, dejan de oponerse? ¿Morir será dejar de ser y, definitivamente, estar? ¿Quizá la muerte sea la vida verdadera? ¿Quizá nacer sea morir y morir, nacer? Nada sabemos. Mas aunque nada sabemos, todo nuestro ser aspira a escapar de estos contrarios que nos desgarran. Pues si todo (conciencia de sí, tiempo, razón, costumbres, hábitos) tiende a hacer de nosotros los expulsados de la vida, todo también nos empuja a volver, a descender al seno creador de donde fuimos arrancados. Y le pedimos al amor —que, siendo deseo, es hambre de comunión, hambre de caer y morir tanto como de renacer— que nos dé un pedazo de vida verdadera, de muerte verdadera. No le pedimos la felicidad, ni el reposo, sino un instante, sólo un instante, de vida plena, en la que se fundan los contrarios y vida y muerte, tiempo y eternidad, pacten. Oscuramente sabemos que vida y muerte no son sino dos movimientos, antagónicos pero complementarios, de una misma realidad. Creación y destrucción se funden en el acto amoroso; y durante una fracción de segundo el hombre entrevé un estado más perfecto.

Fragmento del ensayo “La dialéctica de la soledad”, incluido en el libro *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz, mexicano.

1. Según el texto, la soledad se entiende como:

- I. un estado heredado de la etapa prenatal
- II. la búsqueda de comunión
- III. un estado propio de la condición humana
- IV. una condena impuesta a los hombres.

- a) I y II
- b) I y IV
- c) II y III
- d) II, III y IV
- e) I, II, III Y IV.

D1E: reconocer idea principal del texto..

2. La colección de ensayos de la cual forma parte este texto se titula *El laberinto de la soledad* ¿Qué correspondencias habría entre la soledad y un laberinto?

- I. Pluralidad de significados.
- II. Existencia de una encrucijada.

- III. Búsqueda de una salida.
- IV. Un problema sin solución

- a) Solo II
- b) Solo IV
- c) II y IV
- d) II y III
- e) II, III y IV

F1: Transferir información

3. En el texto se alude a la vida y la muerte para
- a) especificar que ambas son experiencias de soledad.
 - b) destacar que son experiencias antagónicas.
 - c) especificar que la vida es un aprendizaje de la muerte.
 - d) precisar el inicio y término de la soledad.
 - e) demostrar que la muerte es la vida verdadera.

D2E: establecer relaciones de coherencia condicional.

4. Según lo señalado en el texto ¿cuál de los siguientes enunciados NO corresponde a una definición del amor?
- a) Deseo del otro.
 - b) Un instante de plenitud
 - c) Comuni3n eterna.
 - d) Uni3n de contrarios.
 - e) Un sentimiento redentor.
5. Con la expresi3n “*dial3ctica de la soledad*”, que titula este texto, el autor hace referencia a
- a) la lucha de contrarios que define la soledad.
 - b) los diversos estadios que conforman la soledad.
 - c) la relaci3n entre vida, muerte, amor y purgaci3n.
 - d) el fin de la soledad y el encuentro con el otro.
 - e) la perfecci3n a que se llega mediante el amor.

D1E: Derivar significado global

6. Cuando el autor, en el cuarto párrafo del texto, alude a *“el fin del exilio”* se refiere concretamente a
- a) el regreso al estado inicial.
 - b) la superación de la soledad.
 - c) la llegada al paraíso.
 - d) el encuentro con el otro.
 - e) la liberación del ser humano.

D1E Comprensión de Macroestructura textual.

7. El autor de este ensayo se propone
- a) exponer las causas por las que el ser humano se siente solo.
 - b) destacar el rol fundamental que el amor tiene en la vida humana.
 - c) definir los conceptos de soledad, vida, muerte y dolor.
 - d) demostrar la incapacidad humana para superar la soledad.
 - e) reflexionar en torno a la soledad, la vida y la muerte.

E4 I Comprensión pragmática.

8. Según el autor, hablar de “naturaleza” para referirse al hombre resulta dudoso, porque
- a) la vida en las ciudades de hoy es artificiosa y poco natural
 - b) para sobrevivir el hombre tuvo siempre que luchar con el medio natural.
 - c) el hombre ha superado sus limitaciones naturales y es libre para crear.
 - d) el ser humano civilizado ha creado un mundo en que domina la técnica.
 - e) la civilización ha terminado destruyendo la belleza del mundo natural.

C2E Relaciones de coherencia condicional.

Texto 3 (1- 10)

Estructura de la población

Se denomina estructura de la población a la clasificación de los componentes de una determinada población atendiendo a diferentes variables. Si clasificamos a la población según la edad y el sexo estaríamos realizando una estructura demográfica; si clasificamos a la población según el trabajo que realiza, tendríamos una estructura profesional; y así podemos hacer con otros muchos factores como la religión, el idioma, el origen étnico, etc.

Nosotros nos centraremos en el estudio de la estructura demográfica. Para ello,

analizaremos la pirámide de población, tipo de gráfico que representa la estructura de la población según la edad y el sexo de los habitantes de un lugar.

Estructura demográfica

La estructura demográfica de una población es su distribución por edad y sexo. Esta distribución suele representarse en un gráfico de barras horizontales (histograma) denominado pirámide de población, en la que quedan reflejadas las proporciones respecto al total de la población, de hombres (a la izquierda del gráfico) y mujeres (a la derecha del gráfico), y los diferentes grupos de edad (de cinco en cinco años), representados en forma de barras (ver Gráfico 1).

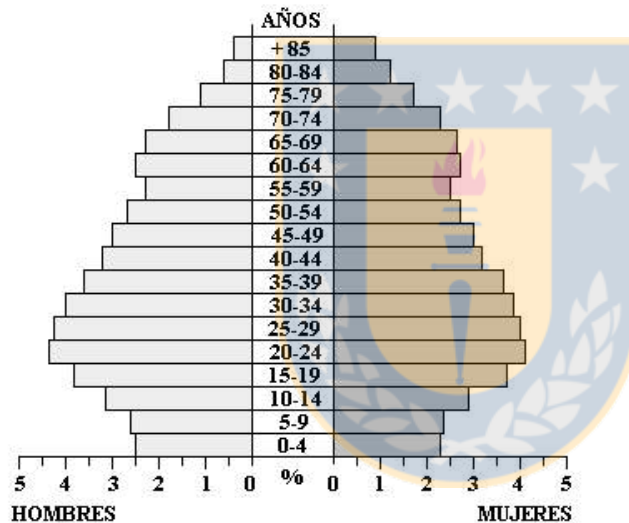


Gráfico1: Pirámide de población de España en 1996.

Como puede verse en el gráfico, la distribución por sexos es desigual en la base y en la cumbre. Mientras que en la base existen más hombres que mujeres (estadísticamente se ha comprobado que nacen 105 hombres por cada 100 mujeres), la esperanza de vida de las mujeres es más alta, por lo que en los tramos intermedios se equilibran y en los tramos altos el número de mujeres supera al de hombres.

En el perfil de la pirámide se refleja la historia demográfica reciente de la población estudiada, así las muescas o incisos nos indican pérdidas de población en ese estrato, que se pueden deber a efectos de las guerras (siempre será mayor en la parte masculina), emigraciones, epidemias, etc. También pueden aparecer estratos más alargados de lo que hubiera sido previsible, lo que nos indicará que ese lugar ha sido destino de migraciones.

La forma de la pirámide viene marcada por la distribución por edad y nos indicará el grado de desarrollo de la región cuya población representamos. Se suelen clasificar tres grandes grupos de edad: niños y jóvenes (hasta los catorce años), adultos (entre los quince y sesenta y cuatro años) y los ancianos, (mayores de 65 años). La mayor o menor proporción de cada grupo dibujará tres formas básicas de pirámides (Gráfico 2):

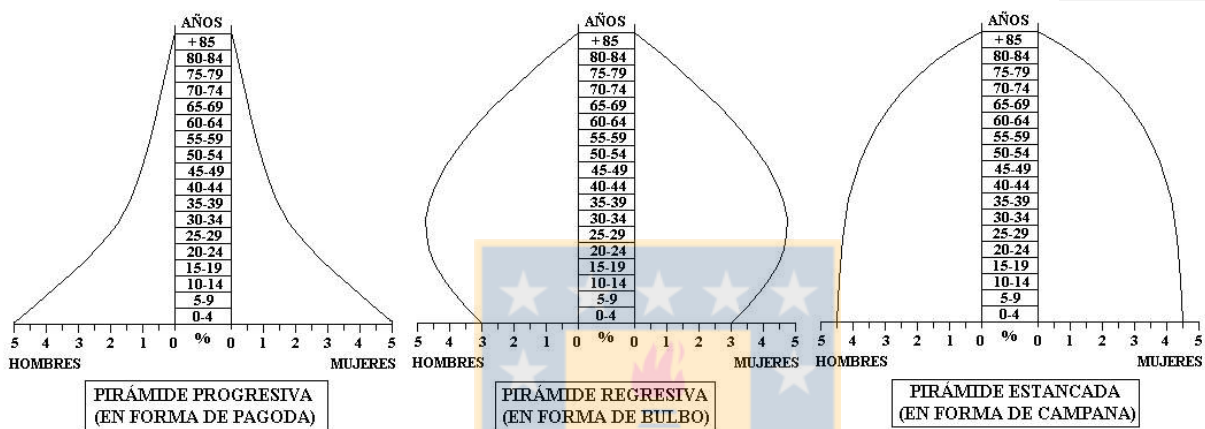


Gráfico 2: tipos de pirámides

Tipos de pirámides de población

1. Pirámide progresiva, que tiene forma de pagoda, debido a que tiene un gran contingente de población joven en la base, que va desapareciendo rápidamente según avanzan los grupos de edad, en cuya cumbre quedan muy pocos efectivos. Son por tanto las típicas de países subdesarrollados, que presentan unas altas tasas de natalidad, y una esperanza de vida muy baja debido a la alta mortalidad. Son poblaciones muy jóvenes, por lo que presentan un alto crecimiento.

2. Pirámide regresiva, tiene forma de bulbo, debido a que en la base existe menos población que en los tramos intermedios, mientras que en la cumbre existe un número importante de efectivos. Son las típicas de los países desarrollados, en los que la natalidad ha descendido rápidamente, y sin embargo las tasas de mortalidad llevan mucho tiempo controladas, siendo la esperanza de vida cada vez mayor. Son poblaciones muy envejecidas, en las que no se garantiza el relevo generacional.

3. Pirámide Estancada, o en forma de campana, debido a que los tramos intermedios de edades tienen los mismos efectivos que la base, existiendo una reducción importante hacia la cumbre. Son las típicas de los países en vías de desarrollo, en los que se ha controlado la mortalidad y se ven los primeros indicios de control de la natalidad reciente. Se puede considerar como el paso intermedio desde una pirámide

progresiva a otra regresiva.

http://ficus.pntic.mec.es/ibus0001/poblacion/Estructura_poblacion.html

1. La estructura demográfica de la población considera como variables
 - I. la edad.
 - II. la migración.
 - III. la natalidad.
 - IV. el sexo.
 - a) I y III
 - b) III y IV
 - c) II y IV
 - d) I y IV
 - e) I, III y IV

C2E Relaciones de coherencia condicional

2. De acuerdo a lo señalado en el texto, las pirámides muestran
 - a) el nivel de desarrollo alcanzado por una población determinada.
 - b) la cantidad de habitantes y su clasificación por edades.
 - c) el total de de los habitantes que componen una población.
 - d) las causas que pueden explicar las migraciones.
 - e) las características de una determinada población.

D2E Relaciones de coherencia condicional

3. Una población representada por una pirámide regresiva se diferencia de una población representada por una pirámide estancada por
 - a) las expectativas de vida.
 - b) la desproporción entre hombres y mujeres.
 - c) la cantidad de habitantes en tramos intermedios.
 - d) el control de la natalidad.
 - e) todas las anteriores.

D2E Relaciones de coherencia condicional

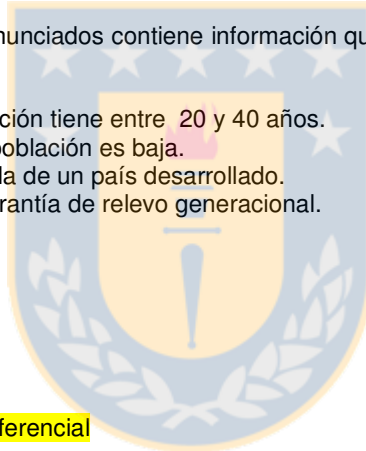
4. Las poblaciones que presentan una tasa alta de crecimiento son representadas a través de una pirámide
 - a) estancada.
 - b) progresiva.
 - c) regresiva.
 - d) demográfica.
 - e) de transición.

C2E Relaciones de coherencia condicional

5. ¿Qué grafican los distintos tipos de pirámides?
- la proporción entre adultos jóvenes y mayores.
 - la relación entre esperanza de vida y natalidad.
 - la relación entre crecimiento y desarrollo económico.
 - la relación entre crecimiento y mortalidad.
 - la distribución de la población por edad y sexo.

D2 E Relaciones de coherencia condicional

6. ¿Cuál(es) de los siguientes enunciados contiene información que puede obtenerse a partir del gráfico 1?
- Un porcentaje alto de la población tiene entre 20 y 40 años.
 - La tasa de natalidad en esta población es baja.
 - La estructura demográfica es la de un país desarrollado.
 - Es una población joven sin garantía de relevo generacional.
- II y IV.
 - III y IV.
 - I, II y III.
 - I, III y IV.
 - I, II, III y IV.



C1 E Relaciones de coherencia referencial

7. ¿Qué información básica de cada habitante se requeriría para establecer la estructura étnica de la población chilena actual?
- la edad
 - el sexo
 - la filiación étnica
 - el nivel educacional
- Solo III
 - I y III
 - III y IV
 - I, II, y III
 - I, II, III y IV

F1 I Transferir información

8. Si los porcentajes más altos de población en un país se concentran en los tramos de edad intermedios y tanto en la base como en la cumbre de la pirámide los porcentajes son más bajos, ello implica que
- a) se ha logrado controlar la natalidad.
 - b) la población está estancada.
 - c) se ha producido un desequilibrio en el crecimiento
 - d) el país tiene una economía en vías de desarrollo.
 - e) la tasa de mortalidad no se ha controlado.

F1 | Transferir información

9. De acuerdo con el gráfico 1, la distribución de hombres y mujeres en los tramos altos y bajos de la pirámide poblacional es desigual. Esta desigualdad
- a) no tiene una explicación clara en el texto.
 - b) se explica simplemente por la influencia de hechos azarosos.
 - c) obedece a la influencia de factores de carácter biológico.
 - d) no se explica por un factor: hay varios factores implicados.
 - e) se debe principalmente al efecto de la guerra y las emigraciones.

C2E Relaciones de coherencia condicional

10. A continuación se presentan datos sobre una población obtenidos del *Population Reference Bureau*. (www.prb.org/SpanishContent/Articles/2010). A partir de ellos deduce cuál es la estructura de esa población. Fundamenta tu respuesta.
- Población en el año 2010: 85 millones
 - Porcentaje población menores de 15 años: 44%
 - Porcentaje población mayores de 65 años: 3%
 - Hijos por mujer: 5.4
 - Tasa mortalidad infantil: 77 por cada mil habitantes
 - Expectativas al nacer: 55 años

F1 | Transferir información

Texto 4 (1-9)

Señoras y Señores:

Yo no aprendí en los libros ninguna receta para la composición de un poema; y no dejaré impreso a mi vez ni siquiera un consejo, modo o estilo para que los nuevos poetas reciban de mí alguna gota de supuesta sabiduría. Si he narrado en este discurso ciertos sucesos del pasado, si he revivido un nunca olvidado relato en esta ocasión y en este sitio tan diferentes a lo acontecido, es porque en el curso de mi vida he encontrado siempre en alguna parte la aseveración necesaria, la fórmula que me aguarda, no para endurecerse en mis palabras sino para explicarme a mí mismo (...).

De todo ello, amigos, surge una enseñanza que el poeta debe aprender de los demás hombres. No hay soledad inexpugnable. Todos los caminos llevan al mismo punto: a la comunicación de lo que somos. Y es preciso atravesar la soledad y la esperanza, la incomunicación y el silencio para llegar al recinto mágico en que podemos danzar torpemente o cantar con la melodía; mas en esa danza o en esa canción están consumados los más antiguos ritos de la conciencia: de la conciencia de ser hombres y de creer en el destino común.

En verdad, si bien alguna o mucha gente me consideró un sectario, sin posible participación en la mesa común de la amistad y de la responsabilidad, no quiero justificarme, no creo que las acusaciones ni las justificaciones tengan cabida entre los deberes del poeta.

Después de todo, ningún poeta administró la poesía, y si alguno de ellos se detuvo en acusar a sus semejantes, o si otro pensó que podría gastarse la vida defendiéndose de recriminaciones razonables o absurdas, mi convicción es que sólo la vanidad es capaz de desviarnos hasta tales extremos. Digo que los enemigos de la poesía no están entre quienes la profesan o resguardan, sino en la falta de concordancia del poeta. De ahí que ningún poeta tenga más enemigo esencial que su propia incapacidad para entenderse con los más ignorados y explotados de sus contemporáneos; y esto rige para todas las épocas y para todas las tierras.

El poeta no es un "pequeño Dios". No, no es un "pequeño Dios". No está signado por un destino cabalístico superior al de quienes ejercen otros menesteres y oficios. A menudo expresé que el mejor poeta es el hombre que nos entrega el pan de cada día: el panadero más próximo, que no se cree Dios. Él cumple su majestuosa y humilde faena de amasar, meter al horno, dorar y entregar el pan de cada día, como una obligación comunitaria. Y si el poeta llega a alcanzar esa sencilla conciencia, podrá también la sencilla conciencia convertirse en parte de una colosal artesanía, de una construcción simple o complicada, que es la construcción de la sociedad, la transformación de las condiciones que rodean al hombre, la entrega de la mercadería: pan, verdad, vino, sueños. Si el poeta se incorpora a esa nunca gastada lucha por consignar cada uno en manos de los otros su ración de compromiso, su dedicación y su ternura al trabajo común de cada día y de todos los hombres, el poeta tomará parte,

los poetas tomaremos parte en el sudor, en el pan, en el vino, en el sueño de la humanidad entera. Sólo en ese camino inalienable de ser hombres comunes llegaremos a restituírle a la poesía el anchuroso espacio que le van recortando en cada época, que le vamos recortando en cada época nosotros mismos (....).

Hace hoy cien años exactos, un pobre y espléndido poeta, el más atroz de los desesperados, escribió esta profecía: “Al amanecer, armados de una ardiente paciencia entraremos en las espléndidas ciudades”.

Yo creo en esa profecía de Rimbaud, el Vidente. Yo vengo de una oscura provincia, de un país separado de todos los otros por la tajante geografía.

Fui el más abandonado de los poetas y mi poesía fue regional, dolorosa y lluviosa. Pero tuve siempre confianza en el hombre. No perdí jamás la esperanza. Por eso tal vez he llegado hasta aquí con mi poesía, y también con mi bandera.

En conclusión, debo decir a los hombres de buena voluntad, a los trabajadores, a los poetas, que el entero porvenir fue expresado en esa frase de Rimbaud: sólo con una *ardiente paciencia* conquistaremos la *espléndida* ciudad que dará luz, justicia y dignidad a todos los hombres.

Así la poesía no habrá cantado en vano.

Pablo Neruda
Discurso de recepción del Premio Nobel de Literatura
Estocolmo, 1971.

1. De acuerdo con Neruda, el mejor poeta es el que

- a) infunde a su tarea un compromiso social.
- b) es superior al resto de los hombres
- c) realiza su tarea con humildad y dedicación.
- d) denuncia las injusticias del mundo.
- e) imprime a su quehacer un sentido religioso.

D1E: Reconocer, derivar significado global del texto

2. ¿Cómo concibe Neruda la poesía?

- a) una labor solitaria que está determinada por el destino superior del poeta.
- b) un trabajo defensivo, ya que los poetas continuamente se acusan entre sí por mera vanidad.
- c) una labor tan humilde y cotidiana, que cualquier persona común podría realizarla si quisiera.
- d) un duro oficio en que el poeta lucha por descubrir o construir la verdad sobre sí mismo

- e) un trabajo que contribuye a la construcción de una sociedad justa y solidaria.

D1E: Reconocer, derivar significado global del texto

3. En el texto, el significado de la palabra “inexpugnable” corresponde a

- a) sólida
- b) interminable.
- c) intocable.
- d) Invencible.
- e) protegida.

A1I Comprensión de palabras..

4. ¿Cuál de las siguientes interpretaciones corresponde a la que Neruda hace de la profecía de Rimbaud?

- a) La necesidad natural de comunicarse con otros nos recuerda que somos humanos y por lo tanto, que tenemos un destino común.
- b) Las transformaciones sociales serán posibles mientras las personas no pierdan la esperanza de vivir en un mundo mejor.
- c) Incluso el más pobre e ignorado de los poetas puede triunfar si mantiene la fe en sí mismo durante la adversidad.
- d) En ocasiones, los poetas pueden anticipar los cambios que vivirá la humanidad, convirtiéndose en verdaderos profetas.
- e) Sólo con paciencia, hasta los seres más humildes pueden conseguir cualquier cosa que se propongan.

D1I Derivar significado global

5. Según el poeta, el verdadero enemigo de la poesía es

- a) la incapacidad del poeta para comunicarse con los desposeídos e ignorados.
- b) el sentido del deber, el que coarta la capacidad creadora del poeta.
- c) aquel que, con o sin justificación, acusa al poeta distrayéndolo de su función.
- d) el propio poeta, que lucha afanosamente por encontrar su verdadera voz.
- e) la vanidad, que desvía al poeta de su verdadero propósito.

C2 E Relaciones de coherencia condicional

6. Al iniciar su discurso, el emisor advierte que se ha referido a hechos del pasado porque

- a) su vida ha estado llena de acontecimientos que merecen ser inmortalizados.
- b) en el transcurrir de su vida ha encontrado la receta para hacer poesía.
- c) éstos le parecen apropiados para ser relatados en ese momento y ocasión.

- d) a lo largo de su vida ha encontrado la fórmula para comprenderse a sí mismo.
- e) a través de ellos pretende ofrecer a los demás poetas una gota de su sabiduría.

C2 E Relaciones de coherencia condicional

7. Neruda al pronunciar su discurso se dirige a sus auditores llamándolos “amigos”. Esto se explica porque
- a) el público se componía mayormente de amigos y conocidos del poeta.
 - b) se está dirigiendo a personas que reconocen sus méritos como poeta.
 - c) quiere establecer una relación de cercanía con la audiencia.
 - d) siente que los asistentes comparten sus ideales políticos.
 - e) quiere establecer una relación de simpatía con la audiencia.

E3 I Determinar el propósito del texto

8. Con respecto a la acusación de “sectario”, Neruda expresa que
- a) jamás ha sentido agravio alguno por aquellos que lo han acusado.
 - b) quienes lo han acusado no son enemigos suyos sino de la poesía.
 - c) la recriminación que se le ha hecho no tiene ninguna justificación.
 - d) intentar defenderse o justificarse sería un acto vano o presuntuoso.
 - e) un poeta no debe temer a quienes lo acusan, pues su creación lo salva.

C2E Relaciones de coherencia condicional.

9. A través de su discurso, Neruda le atribuye una función muy definida a su quehacer poético. Identifique esa función y exprese mediante argumentos si está de acuerdo o en desacuerdo con ella.

F2I Emitir juicio de valor



IDENTIFICACIÓN

Establecimiento	
Curso	
Nombre	
Fecha	
Promedio general	
Promedio lenguaje	

Instrucciones generales

7. A continuación encontrarás un conjunto de textos seguidos de preguntas de selección múltiple y de desarrollo.
8. Lee atentamente cada texto y responde a las preguntas eligiendo una de las alternativas.
9. Marca tus respuestas en la hoja de respuestas con una X y asegúrate de haberlas anotado todas.
10. Puedes hacer anotaciones en el documento si lo estimas necesario.
11. Dispones de 90 minutos para responder la prueba.
12. Devuelve el material al examinador al terminar la prueba.

Hora de inicio:

Hora de término:

Texto 1 (1-10)

Episodio del enemigo

Tantos años huyendo y esperando y ahora el enemigo estaba en mi

casa. Desde la ventana lo vi subir penosamente por el áspero camino del cerro. Se ayudaba con el bastón que en sus viejas manos no podía ser un arma sino un báculo. Me costó percibir lo que esperaba: el débil golpe contra la puerta. Miré, no sin nostalgia, mis manuscritos, el borrador a medio concluir y el tratado de Artemidoro sobre los sueños, libro un tanto anómalo ahí, ya que no sé griego. Otro día perdido, pensé. Tuve que forcejear con la llave. Temí que el hombre se desplomara, pero dio unos pasos inciertos, soltó el bastón, que no volví a ver, y cayó en mi cama, rendido. Mi ansiedad lo había imaginado muchas veces, pero sólo entonces noté que se parecía, de un modo casi fraternal, al último retrato de Lincoln. Serían las cuatro de la tarde. Me incliné sobre él para que me oyera.

Uno cree que los años pasan para uno –le dije- pero pasan también para los demás. Aquí nos encontramos al fin y lo que antes ocurrió no tiene sentido.

Mientras yo hablaba, se había desabrochado el sobretodo. La mano derecha estaba en el bolsillo del saco. Algo me señalaba y yo sentí que era un revólver. Me dijo entonces, con voz firme:

-Para entrar en su casa he recurrido a la compasión. Lo tengo ahora a mi merced y no soy misericordioso.

Ensayé unas palabras. No soy un hombre fuerte y sólo las palabras podían salvarme. Atiné a decir:

-Es la verdad que hace un tiempo maltraté a un niño, pero usted ya no es aquel niño ni yo aquel insensato. Además, la venganza no es menos ridícula y vanidosa que el perdón.

-Precisamente porque ya no soy aquel niño –me replicó- tengo que matarlo. No se trata de una venganza sino de un acto de justicia. Sus argumentos, Borges, son meras estratagemas para que no lo mate. Usted ya no puede hacer nada.

-Puedo hacer una cosa -le contesté.

-¿Cuál? –preguntó.

-Despertarme.

Y así lo hice.

Jorge Luis Borges, 1974.

1. ¿Quién es el enemigo del protagonista?
 - a) Un niño que sufrió el maltrato del protagonista.

- b) Un anciano que ha leído el tratado de Artemidoro.
- c) Un hombre mayor cuyo nombre es Lincoln.
- d) Un anciano que intenta vengarse del protagonista.
- e) La conciencia del protagonista.

B1E Identificar/Relacionar predicados y argumentos

2. La razón que da el protagonista a su enemigo para que este no lo mate es que
- a) un hombre viejo y débil no representa una amenaza.
 - b) la venganza y el perdón son actos absurdos.
 - c) el perdón es el fin último al que aspira el ser humano.
 - d) la misericordia permite superar actos irreflexivos.
 - e) el transcurso del tiempo debilita el peso de los agravios.

C2E Establecer relaciones de coherencia funcional

3. ¿Qué representa en el cuento el “Enemigo”?
- a) El deseo de venganza.
 - b) El miedo a la muerte.
 - c) La debilidad de la vejez.
 - d) El anhelo de justicia.
 - e) La voz de la razón.

D1I Derivar significado global del texto

4. ¿Cómo se libra finalmente el protagonista de que su enemigo lo mate?
- a) Logra que el enemigo se compadezca de él.
 - b) Despierta de la pesadilla que lo abrumba.
 - c) Consigue el perdón del enemigo.
 - d) Engaña al enemigo con falsas justificaciones.
 - e) Toma conciencia de que está soñando.

C2E Establecer relaciones de coherencia condicional

5. De acuerdo con el protagonista, la venganza constituye
- I. Un acto justiciero.

- II. Una acción deleznable.
- III. Una manifestación de vanidad.
- IV. Un hecho irrisorio.

- a) Solo I
- b) III y IV
- c) II y IV
- d) I, II y III
- e) I, II, III y IV

C2E Establecer relaciones de coherencia condicional

6. El protagonista permite que el enemigo entre en su casa porque

- a) siente compasión por él.
- b) sabía que vendría.
- c) quería dejar de huir.
- d) siente nostalgia.
- e) deseaba vengarse de él.

C2E Establecer relaciones de coherencia condicional

7. ¿Qué significado tiene la palabra “estratagema” en el texto?

- a) Argumento
- b) Razón
- c) Ardid
- d) Excusa
- e) Maniobra

A1I Recuperar significado

8. ¿De qué escapa “realmente” el protagonista al despertar?

- a) De su angustia.
- b) De su poderosa imaginación.
- c) De su enemigo.
- d) De la muerte.
- e) De su deseo de venganza.

D2I establecer relaciones de coherencia condicional

9. ¿Qué vínculo puede establecerse entre el protagonista y su enemigo?

- I. Se odian mutuamente.

- II. Uno es el desdoblamiento del otro.
- III. Están unidos por el ansia de vengarse.
- IV. Uno es real y el otro imaginario.

- a) II y III
- b) I y III.
- c) I, III y IV
- d) Solo II
- e) Solo IV

D11 Reconocer el significado global del texto

10. Los sueños generalmente tienen un sentido oculto que el que sueña intenta descubrir. ¿Cuál crees tú podría ser el sentido que tiene el sueño del protagonista? Fundamenta.

F21 Emitir Juicio de valor

Texto 2 (1-8)

Uno de los autores que mejor ha estudiado el problema de Don Juan, Gendarme de Bevoite, dice que este es el único héroe español que Europa entera ha hecho suyo. No es esto, anotémoslo entre paréntesis, enteramente exacto, porque Don Quijote tiene la misma categoría universal que Don Juan. Y si España ha dado a la mitología humana dos ídolos de esta importancia, su contribución es inmensa, pues sólo hay un tercero, Fausto, que pueda compararse con ellos en universalidad. Yo quiero, sin embargo, demostrar que Don Juan, aunque nacido al mundo de la leyenda en España, apenas tiene nada de español. Se me dirá que todos los grandes prototipos humanos adquieren su valor simbólico, precisamente, por su sentido universal, por rebasar la cima de las nacionalidades y de las razas. Mas, en el caso de Don Juan, es difícil en la mente del vulgo separarle de la idea y de la emoción española. Nombrar a Don Juan equivale a evocar las noches andaluzas, saturadas de flores y de profundo azul; las callejuelas misteriosas que parecen cauces solícitos de amor; los caballos embozados; los entierros nocturnos; y el Dios, irritado o misericordioso, que se aparece, con naturalidad milagrosa, ante los ojos de los españoles inaccesibles al asombro de lo sobrenatural.

Pero lo cierto es que todo este resplandor español que rodea a la figura de Don Juan, es anécdota pura. Nada tiene que ver con lo esencial de la psicología donjuanesca, que es una modalidad universal del amor humano; y, dentro de su universalidad, con menos raíces en España que en cualquier otro país de la tierra. Lo que ocurre es que estos elementos anecdóticos tienen tal

fuerza pintoresca, tanto ímpetu emocional, que deslumbran y hacen olvidar el núcleo biológico del problema que se esconde detrás. En realidad, este elemento pintoresco, accesorio, es el que influye decisivamente en la difusión y en la eficacia de los grandes mitos, como en la de los altos personajes históricos, que son también, en buena parte, mitos. La popularidad de Don Juan se debe a sus paseos nocturnos por Sevilla y a sus querellas con las estatuas de los muertos, a los que tira irreverentemente de sus barbas de piedra; pero nada de esto tiene que ver con el donjuanismo. De igual modo que Fausto es popular por Mefistófeles, personaje secundario en la inmensa tragedia del más allá que Fausto simboliza.

MARAÑÓN, Gregorio (1924), « Nuevos hechos, nuevas ideas: Notas para la biología de Don Juan », *Revista de Occidente*, N° 7, 15-53.

1. El propósito principal del autor de este ensayo es:
 - a) demostrar que el amor no es un sentimiento universal.
 - b) refutar la tesis de Gendarme de Bevoite con respecto a Don Juan.
 - c) demostrar que la esencia de Don Juan no es su españolidad.
 - d) mostrar los rasgos españoles que caracterizan la figura de Don Juan.
 - e) argumentar a favor de la tesis de que las apariencias engañan.

E3I Determinar propósito del texto

2. De acuerdo con Gendarme de Bevoite, Don Juan
 - a) es el único héroe español con dimensión europea.
 - b) simboliza el espíritu español mejor que ningún otro.
 - c) es un héroe cuyo valor o sentido universal es discutible.
 - d) tiene la misma categoría universal que Don Quijote.
 - e) no es exactamente la encarnación del espíritu español.

C1E Establecer relaciones de coherencia referencial

3. Hacia el final del texto, el autor hace referencia a la popularidad de Fausto con el propósito de:
 - a) demostrar que la grandeza de Fausto se debe a Mefistófeles.
 - b) proporcionar un ejemplo que ilustra el surgimiento de los mitos
 - c) hacer una comparación entre el mito de Don Juan y el mito de Fausto.
 - d) mostrar que la popularidad de Fausto y Don Juan tienen una base común.
 - e) mostrar que Mefistófeles es solo un personaje secundario de la tragedia de
 - f) Fausto.

C3I Establecer relaciones de coherencia funcional

4. El "donjuanismo" es considerado por el autor como
- a) una forma universal del amor.
 - b) un rasgo humano contradictorio.
 - c) un ejemplo de heroísmo popular.
 - d) un rasgo humano de gran atractivo.
 - e) un rasgo psicológico típico español.

A1E Recuperar significado

5. Según se desprende del texto ¿cuál de los siguientes rasgos NO ha contribuido a la popularidad de Don Juan?
- a) el ímpetu emocional del personaje
 - b) el comportamiento irreverente del personaje
 - c) el ser un símbolo de la seducción masculina
 - d) la presencia del mundo sobrenatural
 - e) los elementos pintorescos asociados al personaje.

D2I Establecer relaciones de coherencia condicional

6. El término "prototipo" se usa en el texto para referirse a
- a) un tipo humano con valor universal.
 - b) los rasgos que caracterizan a un individuo.
 - c) un individuo con rasgos excepcionales.
 - d) un ejemplo digno de imitar.
 - e) un símbolo

A1E Recuperar significado

7. ¿Cuál de los siguientes títulos es el más apropiado para el texto?
- a) Don Juan, Don Quijote y Fausto.
 - b) Mitos y leyendas universales
 - c) Don Juan y los grandes mitos universales
 - d) La popularidad de Don Juan
 - e) ¿Es Don Juan un héroe español?

D1I Derivar significado global

8. ¿Qué visión crees tú podría tenerse del mito de "Don Juan" desde una perspectiva "feminista"? Fundamenta.

F2I Emitir juicio de valor

Texto 3 (1-10)

El crecimiento de las poblaciones

El crecimiento poblacional permite caracterizar una población en función de la incorporación de nuevos individuos. Esta incorporación está determinada por dos parámetros: la natalidad y la inmigración. Al graficar el aumento del número de individuos de una población, en función del tiempo, la curva puede tener dos formas que representan el patrón de crecimiento de una población: crecimiento exponencial o geométrico, cuya curva aritmética tiene forma de J, y crecimiento logístico, cuya curva tiene forma de S (sigmoide).

Crecimiento exponencial

En una población con patrón de crecimiento exponencial, la tasa de crecimiento es constante: a mayor tamaño de la población, mayor es su rapidez de crecimiento. Por ejemplo, si una bacteria se reproduce cada veinte minutos, a los cuarenta minutos habrá 4 bacterias, en una hora habrá 8, en dos horas habrá 64, en tres horas 512, y en diez horas más de 1.000 millones de bacterias. Esto ocurre cuando la población se encuentra en condiciones ambientales óptimas, es decir, con recursos ilimitados.

¿Pueden las poblaciones crecer en forma exponencial indefinidamente? Se ha demostrado, bajo condiciones experimentales, que ciertas especies presentan un patrón de crecimiento exponencial, pero durante un periodo corto de tiempo. Esto se debe a que el ambiente impone límites, que en conjunto, se denominan resistencia ambiental. Por ejemplo, las bacterias señaladas anteriormente, no podrían crecer exponencialmente durante mucho tiempo, porque comenzarían a agotarse los recursos ambientales disponibles, como el alimento y el espacio (véase figura 1).

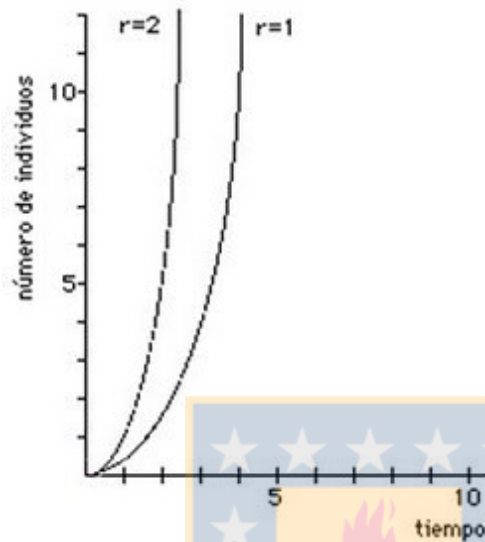


Figura 1

Crecimiento sigmoideo o logístico

Si el tamaño de una población, que es controlado por la resistencia ambiental, se grafica en un periodo de tiempo prolongado, la curva de crecimiento tendrá forma de S (sigmoidea). Al interpretar esta curva, se aprecia que al comienzo la población se multiplica con lentitud, luego con rapidez y nuevamente lo hace en forma lenta, debido al aumento de la resistencia ambiental, en un periodo más extenso de tiempo, la rapidez de crecimiento disminuye hasta detenerse. Este equilibrio se produce cuando el ambiente llega a los límites de su capacidad para "sostener" la población. El límite superior de la curva representa la máxima capacidad de carga (K) o tamaño de la población más grande que puede soportar, durante un tiempo indefinido, un ambiente determinado.

La resistencia ambiental se establece cuando hay factores que se oponen a la plena expresión del potencial biológico de una población. En la naturaleza, se dan raramente las condiciones ambientales óptimas, por lo que la capacidad intrínseca de incremento natural de una población se reduce, es una capacidad más real o ecológica. La diferencia entre la capacidad intrínseca natural y la capacidad real de crecimiento corresponde a la resistencia ambiental. Si los recursos del ambiente son limitados, al aumentar los individuos incrementan progresivamente las restricciones ambientales, y consecuentemente disminuye la capacidad de crecimiento poblacional. De acuerdo al modelo logístico, cuando los individuos son pocos, la expresión de la

resistencia ambiental tiende a 1, de tal modo que la capacidad intrínseca de incremento se puede expresar casi íntegramente. Si el número de individuos de la población alcanza la capacidad de carga del ambiente, el valor de dicha expresión se hace igual a 0, y por consiguiente, el aporte de la capacidad intrínseca de incremento se anula. En términos biológicos, cuando el incremento poblacional se hace igual a 0, significa que la natalidad y la mortalidad son iguales.

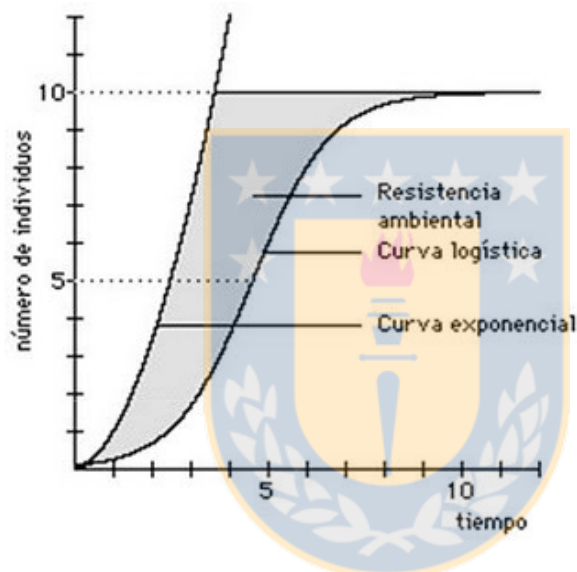


Figura 2

1. El estudio del crecimiento poblacional puede usarse para
 - a) conocer la tasa de natalidad de una población.
 - b) conocer la tasa de inmigraciones en una población.
 - c) graficar el aumento del número de individuos de una población.
 - d) relacionar el número de individuos de una población con el tiempo.
 - e) caracterizar el desarrollo demográfico de una población.

B1I Identificar relaciones predicado argumento

2. Las curvas que se presentan en la figura 1 ilustran

- a) el patrón del crecimiento exponencial.
- b) dos fases del crecimiento de una misma población.
- c) una comparación entre crecimiento logístico y exponencial.
- d) la llamada función sigmoide.
- e) los resultados de un estudio sobre bacterias.

D1E Reconocer significado global

3. En la figura 1 se muestra que
- I. la tasa de crecimiento de la población se mantiene constante.
 - II. la población se encuentra bajo condiciones ambientales óptimas.
 - III. a partir del individuo 10 se observa la influencia de la resistencia ambiental.
 - IV. hay una relación proporcional entre tamaño de la población y rapidez de crecimiento.
- a) Solo III
 - b) I y IV
 - c) III y IV
 - d) I, II y III
 - e) I, II y IV

C2E Reconocer relaciones de coherencia condicional

4. El concepto de “resistencia ambiental” se define como
- a) el límite de crecimiento de las poblaciones.
 - b) la resistencia de las poblaciones al ambiente.
 - c) la menor capacidad de crecimiento de la población.
 - d) el límite de recursos que impone el ambiente.
 - e) la dificultad de reproducción de la población.

B1E Identificar relaciones predicado-argumento

5. Con respecto a la “resistencia ambiental” es FALSO que
- a) se relaciona con la disponibilidad de recursos con que se cuenta en el ambiente.
 - b) se produce cuando hay factores que se oponen a la expresión del potencial biológico de una población.
 - c) determina una tasa de crecimiento constante en una población.
 - d) es la diferencia entre la capacidad intrínseca natural y la capacidad real de crecimiento de una población.

- e) es la causa de que las poblaciones no puedan crecer en forma exponencial indefinidamente.

C2E Establecer relaciones de coherencia condicional

6. ¿Qué función cumplen las figuras 1 y 2 en el texto?
- I. Ilustran respectivamente el modelo exponencial y el logístico.
 - II. Apoyan la explicación de los conceptos teóricos del texto.
 - III. Contribuyen a hacer más interesante y entretenido el texto.
 - IV. Ilustran los patrones de crecimiento mediante datos cuantitativos.
- a) Solo I
 - b) Solo III
 - c) I y IV
 - d) II y III
 - e) I, II y IV

E2E Situar el texto en el contexto inmediato

7. El propósito del autor del texto es
- a) exponer el punto de vista del emisor con respecto a la importancia del crecimiento de las poblaciones.
 - b) explicar en qué consiste el crecimiento de las poblaciones y qué aspectos lo determinan.
 - c) explicar las condiciones ambientales que favorecen el crecimiento de las poblaciones de bacterias.
 - d) describir las etapas por las que atraviesan las poblaciones en el proceso de crecimiento.
 - e) señalar la importancia asignada a los fenómenos de natalidad e inmigración en el estudio de las poblaciones.

E3I Determinar el propósito del texto

8. En el texto se hace referencia a las bacterias con el propósito de
- a) ilustrar una tasa de crecimiento geométrico
 - b) dar un ejemplo del crecimiento descontrolado.
 - c) dar un ejemplo de condiciones ambientales óptimas.
 - d) mostrar una especie con gran capacidad de reproducción.
 - e) mostrar que el comportamiento de las bacterias difiere del humano.

C3E Establecer relaciones de coherencia funcional

9. ¿Qué condición o condiciones deben darse -de acuerdo al modelo logístico- para que la capacidad intrínseca de crecimiento de una población se pueda expresar en forma íntegra?

- I. La natalidad debe ser igual a la mortalidad.
- II. Los recursos ambientales deben ser óptimos.
- III. El número de individuos debe ser inferior a K.
- IV. El tiempo debe ser ilimitado.

D2E Establecer relaciones de coherencia condicional

- a) Solo II
- b) Solo IV
- c) II y III
- d) I, II y III
- e) I, II, III y IV

10. El gráfico que sigue contiene resultados de un bioensayo de laboratorio en el que se realizó un cultivo del *Lactobacillus casei*, una bacteria que se usa en la elaboración de productos lácteos fermentados, con el fin de estudiar el comportamiento de los inoculos* de 2 y 3 horas de incubación a una temperatura de 40°C. A partir de la información que proporciona el gráfico y el texto leído describe el crecimiento celular experimentado por las bacterias explicando los aspectos esenciales del proceso.

*inoculo: cantidad o número de bacterias que se introducen en el medio de cultivo.

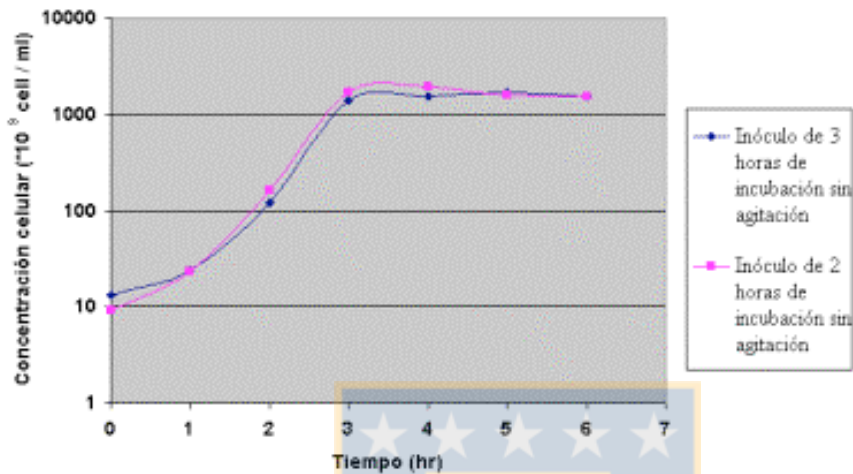


Gráfico. Resultados del crecimiento celular del *Lactobacillus casei*.

F11 Transferir información

Texto 4 (1-9)

Señoras y Señores:

Yo no aprendí en los libros ninguna receta para la composición de un poema; y no dejaré impreso a mi vez ni siquiera un consejo, modo o estilo para que los nuevos poetas reciban de mí alguna gota de supuesta sabiduría. Si he narrado en este discurso ciertos sucesos del pasado, si he revivido un nunca olvidado relato en esta ocasión y en este sitio tan diferentes a lo acontecido, es porque en el curso de mi vida he encontrado siempre en alguna parte la aseveración necesaria, la fórmula que me aguarda, no para endurecerse en mis palabras sino para explicarme a mí mismo (...).

De todo ello, amigos, surge una enseñanza que el poeta debe aprender de los demás hombres. No hay soledad inexpugnable. Todos los caminos llevan al mismo punto: a la comunicación de lo que somos. Y es preciso atravesar la soledad y la esperanza, la incomunicación y el silencio para llegar al recinto mágico en que podamos danzar torpemente o cantar con la melodía; mas en esa danza o en esa canción están consumados los más antiguos ritos de la conciencia: de la conciencia de ser hombres y de creer en el destino común.

En verdad, si bien alguna o mucha gente me consideró un sectario, sin

posible participación en la mesa común de la amistad y de la responsabilidad, no quiero justificarme, no creo que las acusaciones ni las justificaciones tengan cabida entre los deberes del poeta.

Después de todo, ningún poeta administró la poesía, y si alguno de ellos se detuvo en acusar a sus semejantes, o si otro pensó que podría gastarse la vida defendiéndose de recriminaciones razonables o absurdas, mi convicción es que sólo la vanidad es capaz de desviarnos hasta tales extremos. Digo que los enemigos de la poesía no están entre quienes la profesan o resguardan, sino en la falta de concordancia del poeta. De ahí que ningún poeta tenga más enemigo esencial que su propia incapacidad para entenderse con los más ignorados y explotados de sus contemporáneos; y esto rige para todas las épocas y para todas las tierras.

El poeta no es un “pequeño Dios”. No, no es un “pequeño Dios”. No está signado por un destino cabalístico superior al de quienes ejercen otros menesteres y oficios. A menudo expresé que el mejor poeta es el hombre que nos entrega el pan de cada día: el panadero más próximo, que no se cree Dios. Él cumple su majestuosa y humilde faena de amasar, meter al horno, dorar y entregar el pan de cada día, como una obligación comunitaria. Y si el poeta llega a alcanzar esa sencilla conciencia, podrá también la sencilla conciencia convertirse en parte de una colosal artesanía, de una construcción simple o complicada, que es la construcción de la sociedad, la transformación de las condiciones que rodean al hombre, la entrega de la mercadería: pan, verdad, vino, sueños. Si el poeta se incorpora a esa nunca gastada lucha por consignar cada uno en manos de los otros su ración de compromiso, su dedicación y su ternura al trabajo común de cada día y de todos los hombres, el poeta tomará parte, los poetas tomaremos parte en el sudor, en el pan, en el vino, en el sueño de la humanidad entera. Sólo en ese camino inalienable de ser hombres comunes llagaremos a restituírle a la poesía el anchuroso espacio que le van recortando en cada época, que le vamos recortando en cada época nosotros mismos (...).

Hace hoy cien años exactos, un pobre y espléndido poeta, el más atroz de los desesperados, escribió esta profecía: “Al amanecer, armados de una ardiente paciencia entraremos en las espléndidas ciudades”.

Yo creo en esa profecía de Rimbaud, el Vidente. Yo vengo de una oscura provincia, de un país separado de todos los otros por la tajante geografía.

Fui el más abandonado de los poetas y mi poesía fue regional, dolorosa y lluviosa. Pero tuve siempre confianza en el hombre. No perdí jamás la esperanza. Por eso tal vez he llegado hasta aquí con mi poesía, y también con mi bandera.

En conclusión, debo decir a los hombres de buena voluntad, a los trabajadores, a los poetas, que el entero porvenir fue expresado en esa frase de Rimbaud: sólo con una *ardiente paciencia* conquistaremos la *espléndida* ciudad que dará luz, justicia y dignidad a todos los hombres.

Así la poesía no habrá cantado en vano.

Pablo Neruda
Discurso de recepción del Premio Nobel de Literatura
Estocolmo, 1971

1. De acuerdo con Neruda, el mejor poeta es el que
 - f) infunde a su tarea un compromiso social.
 - g) es superior al resto de los hombres
 - h) realiza su tarea con humildad y dedicación.
 - i) denuncia las injusticias del mundo.
 - j) imprime a su quehacer un sentido religioso.

D1E Derivar significado global

2. ¿Cómo concibe Neruda la poesía?
 - f) una labor solitaria que está determinada por el destino superior del poeta.
 - g) un trabajo defensivo, ya que los poetas continuamente se acusan entre sí por mera vanidad.
 - h) una labor tan humilde y cotidiana, que cualquier persona común podría realizarla si quisiera.
 - i) un duro oficio en que el poeta lucha por descubrir o construir la verdad sobre sí mismo
 - j) un trabajo que contribuye a la construcción de una sociedad justa y solidaria.

D1E Derivar significado global

3. En el texto, el significado de la palabra “inexpugnable” corresponde a
 - f) sólida
 - g) interminable.
 - h) intocable.
 - i) Invencible.
 - j) protegida.

A1I Reconocer significado

4. Los estudiosos de la literatura le han atribuido diversas funciones al quehacer poético:

- I. búsqueda de placer o función estética
- II. explicación de la realidad o función cognoscitiva
- III. confrontación ética o función didáctico moral
- IV. Compromiso: transformación social del mundo
- V. experiencia purificadora o catarsis

¿Cuál o cuáles de estas funciones le atribuye Neruda a su actividad poética?

- a) II y IV
- b) II y V
- c) II, III y V
- d) I, II y IV
- e) I, II, III y IV

D1E Derivar significado global

5. ¿Cuál de las siguientes interpretaciones corresponde a la que Neruda hace de la profecía de Rimbaud?

- f) La necesidad natural de comunicarse con otros nos recuerda que somos humanos y por lo tanto, que tenemos un destino común.
- g) Las transformaciones sociales serán posibles mientras las personas no pierdan la esperanza de vivir en un mundo mejor.
- h) Incluso el más pobre e ignorado de los poetas puede triunfar si mantiene la fe en sí mismo durante la adversidad.
- i) En ocasiones, los poetas pueden anticipar los cambios que vivirá la humanidad, convirtiéndose en verdaderos profetas.
- j) Sólo con paciencia, hasta los seres más humildes pueden conseguir cualquier cosa que se propongan.

D1I Derivar significado global

6. Según el poeta, el verdadero enemigo de la poesía es

- f) la incapacidad del poeta para comunicarse con los desposeídos e ignorados.
- g) el sentido del deber, el que coarta la capacidad creadora del poeta.
- h) aquel que, con o sin justificación, acusa al poeta distrayéndolo de su función.
- i) el propio poeta, que lucha afanosamente por encontrar su verdadera voz.

- j) la vanidad, que desvía al poeta de su verdadero propósito.

C2E Establecer relaciones de coherencia condicional

7. Al iniciar su discurso, el emisor advierte que se ha referido a hechos del pasado porque
- f) su vida ha estado llena de acontecimientos que merecen ser immortalizados.
 - g) en el transcurrir de su vida ha encontrado la receta para hacer poesía.
 - h) estos le parecen apropiados para ser relatados en ese momento y ocasión.
 - i) a lo largo de su vida ha encontrado la fórmula para comprenderse a sí mismo.
 - j) a través de ellos pretende ofrecer a los demás poetas una gota de su sabiduría.

C2E Establecer relaciones de coherencia condicional

8. Neruda al pronunciar su discurso se dirige a sus auditores llamándolos “amigos”. Esto se explica porque
- f) el público se componía mayormente de amigos y conocidos del poeta.
 - g) se está dirigiendo a personas que reconocen sus méritos como poeta.
 - h) quiere establecer una relación de cercanía con la audiencia.
 - i) siente que los asistentes comparten sus ideales políticos.
 - j) quiere establecer una relación de simpatía con la audiencia.

E3I Determinar el propósito del texto

9. El mensaje que Neruda entrega a los nuevos poetas es
- a) la sabiduría está en vivir plenamente las experiencias que nos depara la vida.
 - b) el poeta debe superar su soledad y buscar la comunión con los demás hombres.
 - c) la inspiración para escribir un poema debe buscarse en los sucesos del pasado.
 - d) en verdad nadie tiene la sabiduría necesaria para enseñarle a un poeta su oficio.
 - e) no existe una fórmula o un estilo de hacer poesía que sea válido para todos.

D1E Derivar significado global



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
Proyecto Fondef D08i1179
Prueba de comprensión lectora (1)
PRE-PRUEBA VII – 2.3 (3°- 4° MEDIO)



IDENTIFICACIÓN

Establecimiento	
Curso	
Nombre	
Fecha	
Promedio general	
Promedio lenguaje	

Instrucciones generales

13. A continuación encontrarás un conjunto de textos seguidos de preguntas de selección múltiple y de desarrollo.
14. Lee atentamente cada texto y responde a las preguntas eligiendo una de las alternativas.
15. Marca tus respuestas en la hoja de respuestas con una X y asegúrate de haberlas anotado todas.
16. Puedes hacer anotaciones en el documento si lo estimas necesario.
17. Dispones de 90 minutos para responder la prueba.
18. Devuelve el material al examinador al terminar la prueba.

Hora de inicio:

Hora de término:

Texto 1 (1-8)

La trama

Para que su horror sea perfecto, César, acosado al pie de una estatua por los impacientes puñales de sus amigos, descubre entre las caras y los aceros la de Marco Junio Bruto, su protegido, acaso su hijo, y ya no se defiende y exclama: ¡Tú también, hijo mío! Shakespeare y Quevedo recogen el patético grito.

Al destino le agradan las repeticiones, las variantes, las simetrías; diecinueve siglos después, en el sur de la provincia de Buenos Aires, un gaucho es agredido por otros gauchos y, al caer, reconoce a un ahijado suyo y le dice con mansa reconvención y lenta sorpresa (estas palabras hay que oírlas, no leerlas): ¡Pero, che! Lo matan y no sabe que muere para que se repita una escena.

Jorge Luis Borges, 1960.

1. La figura de Marco Junio Bruto representa

- f) la envidia
- g) la traición
- h) la cobardía
- i) el idealismo
- j) la violencia

D1 I Derivar significado global

2. En el texto se menciona a Shakespeare y Quevedo con el propósito de

- a) elevar la calidad estética del texto con citas de autores clásicos.
- b) señalar que el asesinato de Julio César es un hecho histórico.
- c) indicar que ambos autores escriben sobre el asesinato de Julio César.
- d) mostrar la influencia que tiene la muerte de Julio César en la literatura.
- e) citar a dos grandes autores que han inmortalizado a Julio César.

C3 I Relaciones de coherencia funcional

3. El enunciado que mejor resume el contenido del texto es

- f) ¡Tú también, hijo mío!
- g) Para que su horror sea perfecto.
- h) Shakespeare y Quevedo recogen el patético grito.
- i) Al destino le agradan las repeticiones, las variantes, las simetrías.
- j) Estas palabras hay que oírlas, no leerlas.

D1E Derivar significado global

4. Las palabras que el gaucho dirige a su ahijado en el cuento expresan

- a) rechazo.
- b) reproche.
- c) dolor.
- d) aceptación.
- e) comprensión.

C2 E Relaciones de coherencia condicional

5. ¿Cuál de los siguientes enunciados refleja mejor la concepción del tiempo que se plasma en la narración?
- a) una sucesión confusa de días y de noches.
 - b) un constante e implacable fluir de todo lo existente.
 - c) un movimiento lineal que tiene un punto de origen y uno de fin.
 - d) un presente que se va haciendo pasado y va yendo hacia el futuro.
 - e) un continuo retorno a los mismos hechos o situaciones.

D2E Relaciones de coherencia condicional

6. De la frase “para que su horror sea perfecto” puede inferirse que Julio César
- a) no esperaba un hecho de tal naturaleza.
 - b) amaba profundamente a Bruto, su protegido.
 - c) fue ultimado con saña por sus adversarios.
 - d) fue asesinado por el bien del imperio romano.
 - e) era odiado por sus ambiciones políticas.

C2 I Relaciones de coherencia condicional

7. Hacia el final del texto aparece entre paréntesis la oración siguiente: “estas palabras hay que oír las, no leerlas”. De ella puede inferirse que
- f) las emociones se transmiten mejor mediante el tono de la voz.
 - g) solo mediante el discurso hablado se pueden expresar matices emotivos.
 - h) la palabra “che” es una expresión propia del discurso oral.
 - i) para captar el verdadero sentido de la frase hay que ser un gaucho.
 - j) el narrador cree que el discurso hablado es superior al discurso escrito.

C3I Relaciones de coherencia funcional

8. Las dos historias que conforman el relato tienen en común que
- f) se basan en hechos históricos
 - g) se ubican en escenarios muy similares.
 - h) presentan una estructura análoga.
 - i) el protagonista es vencido por la fatalidad.
 - j) el protagonista lucha por su salvación.

D4 I Determinar organización lógica

Texto 2 (1-8)

LA SOLEDAD, el sentirse y el saberse solo, desprendido del mundo y ajeno a sí mismo, separado de sí, no es característica exclusiva del mexicano. Todos los hombres, en algún momento de su vida, se sienten solos; y más: todos los hombres están solos. Vivir, es separarnos del que fuimos para internarnos en el que vamos a ser, futuro extraño siempre. La soledad es el fondo último de la condición humana. El hombre es el único ser que se siente solo y el único que es búsqueda de otro.

Su naturaleza —si se puede hablar de naturaleza al referirse al hombre, el ser que, precisamente, se ha inventado a sí mismo al decirle "no" a la naturaleza— consiste en un aspirar a realizarse en otro.

El hombre es nostalgia y búsqueda de comunión. Por eso cada vez que se siente a sí mismo se siente como carencia de otro, como soledad. Uno con el mundo que lo rodea, el feto es vida pura y en bruto, fluir ignorante de sí. Al nacer, rompemos los lazos que nos unen a la vida ciega que vivimos en el vientre materno, en donde no hay pausa entre deseo y satisfacción. Nuestra sensación de vivir se expresa como separación y ruptura, desamparo, caída en un ámbito hostil o extraño. A medida que crecemos esa primitiva sensación se transforma en sentimiento de soledad. Y más tarde, en conciencia: estamos condenados a vivir solos, pero también lo estamos a traspasar nuestra soledad y a rehacer los lazos que en un pasado paradisiaco nos unían a la vida. Todos nuestros esfuerzos tienden a abolir la soledad. Así, sentirse solos posee un doble significado: por una parte consiste en tener conciencia de sí; por la otra, en un deseo de salir de sí. La soledad, que es la condición misma de nuestra vida, se nos aparece como una prueba y una purgación, a cuyo término angustia e inestabilidad desaparecerán. La plenitud, la reunión, que es reposo y dicha, concordancia con el mundo, nos esperan al fin del laberinto de la soledad.

El lenguaje popular refleja esta dualidad al identificar a la soledad con la pena. Las penas de amor son penas de soledad. Comunión y soledad, deseo de amor, se oponen y complementan. Y el poder redentor de la soledad transparenta una oscura, pero viva, noción de culpa: el hombre solo "está dejado de la mano de Dios". La soledad es una pena, esto es, una condena y una expiación. Es un castigo, pero también una promesa del fin de nuestro exilio. Toda vida está habitada por esta dialéctica.

Nacer y morir son experiencias de soledad. Nacemos solos y morimos solos. Nada tan grave como esa primera inmersión en la soledad que es el nacer, si no es esa otra caída en lo desconocido que es el morir. La vivencia de la muerte se transforma pronto en conciencia del morir. Los niños y los hombres primitivos no creen en la muerte; mejor dicho, no saben que la muerte existe, aunque ella trabaje secretamente en su interior. Su descubrimiento nunca es tardío para el hombre civilizado, pues todo nos avisa y previene que hemos de morir. Nuestras vidas son un diario aprendizaje de la muerte. Más que a vivir se nos enseña a morir. Y se nos enseña mal.

Entre nacer y morir transcurre nuestra vida. Expulsados del claustro materno, iniciamos un angustioso salto de veras mortal, que no termina sino hasta que caemos en la muerte. ¿Morir será volver allá, a la vida de antes de la vida? ¿Será vivir de nuevo esa vida prenatal en que reposo y movimiento, día y noche, tiempo y eternidad, dejan de oponerse? ¿Morir será dejar de ser y, definitivamente, estar? ¿Quizá la muerte sea la vida verdadera? ¿Quizá nacer sea morir y morir, nacer? Nada sabemos. Mas aunque nada sabemos, todo nuestro ser aspira a escapar de estos contrarios que nos desgarran. Pues si todo (conciencia de sí, tiempo, razón, costumbres, hábitos) tiende a hacer de nosotros los expulsados de la vida, todo también nos empuja a volver, a descender al seno creador de donde fuimos arrancados. Y le pedimos al amor —que, siendo deseo, es hambre de comunión, hambre de caer y morir tanto como de renacer— que nos dé un pedazo de vida verdadera, de muerte verdadera. No le pedimos la felicidad, ni el reposo, sino un instante, sólo un instante, de vida plena, en la que se fundan los contrarios y vida y muerte, tiempo y eternidad, pacten. Oscuramente sabemos que vida y muerte no son sino dos movimientos, antagónicos pero complementarios, de una misma realidad. Creación y destrucción se funden en el acto amoroso; y durante una fracción de segundo el hombre entrevé un estado más perfecto.

Fragmento del ensayo “La dialéctica de la soledad”, incluido en el libro *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz, mexicano.

1. Según el texto, la soledad se entiende como:

- V. un estado heredado de la etapa prenatal
- VI. la búsqueda de comunión
- VII. un estado propio de la condición humana
- VIII. una condena impuesta a los hombres.

- f) I y II
- g) I y IV
- h) II y III
- i) II, III y IV
- j) I, II, III Y IV.

D1E Derivar significado global

2. La colección de ensayos de la cual forma parte este texto se titula *El laberinto de la soledad* ¿Qué correspondencias habría entre la soledad y un laberinto?

- I. Pluralidad de significados.
- II. Existencia de una encrucijada.
- III. Búsqueda de una salida.
- IV. Un problema sin solución

- f) Solo II

- g) Solo IV
- h) II y IV
- i) II y III
- j) II, III y IV

F1I

3. En el texto se alude a la vida y la muerte para
- f) especificar que ambas son experiencias de soledad.
 - g) destacar que son experiencias antagónicas.
 - h) especificar que la vida es un aprendizaje de la muerte.
 - i) precisar el inicio y término de la soledad.
 - j) demostrar que la muerte es la vida verdadera.

D2E

4. Según lo señalado en el texto ¿cuál de los siguientes enunciados NO corresponde a una definición del amor?
- f) Deseo del otro.
 - g) Un instante de plenitud
 - h) Comunión eterna.
 - i) Unión de contrarios.
 - j) Un sentimiento redentor



D1E

5. Con la expresión “*dialéctica de la soledad*”, que titula este texto, el autor hace referencia a
- f) la lucha de contrarios que define la soledad.
 - g) los diversos estadios que conforman la soledad.
 - h) la relación entre vida, muerte, amor y purgación.
 - i) el fin de la soledad y el encuentro con el otro.
 - j) la perfección a que se llega mediante el amor.

D1E

6. Cuando el autor, en el cuarto párrafo del texto, alude a “*el fin del exilio*” se refiere concretamente a

- f) el regreso al estado inicial.
- g) la superación de la soledad.
- h) la llegada al paraíso.
- i) el encuentro con el otro.
- j) la liberación del ser humano.

D1E

7. El autor de este ensayo se propone

- f) exponer las causas por las que el ser humano se siente solo.
- g) destacar el rol fundamental que el amor tiene en la vida humana.
- h) definir los conceptos de soledad, vida, muerte y dolor.
- i) demostrar la incapacidad humana para superar la soledad.
- j) reflexionar en torno a la soledad, la vida y la muerte.

E4I

8. Según el autor, hablar de "naturaleza" para referirse al hombre resulta dudoso, porque

- f) la vida en las ciudades de hoy es artificiosa y poco natural
- g) para sobrevivir el hombre tuvo siempre que luchar con el medio natural.
- h) el hombre ha superado sus limitaciones naturales y es libre para crear.
- i) el ser humano civilizado ha creado un mundo en que domina la técnica.
- j) la civilización ha terminado destruyendo la belleza del mundo natural.

C2E

Texto 3 (1-10)

Estructura de la población

Se denomina estructura de la población a la clasificación de los componentes de una determinada población atendiendo a diferentes variables. Si clasificamos a la población según la edad y el sexo estaríamos realizando una estructura demográfica; si clasificamos a la población según el trabajo que realiza, tendríamos una estructura profesional; y así podemos hacer con otros muchos factores como la religión, el idioma, el origen étnico, etc.

Nosotros nos centraremos en el estudio de la estructura demográfica. Para ello, analizaremos la pirámide de población, tipo de gráfico que representa la estructura de la población según la edad y el sexo de los habitantes de un lugar.

Estructura demográfica

La estructura demográfica de una población es su distribución por edad y sexo. Esta distribución suele representarse en un gráfico de barras horizontales (histograma) denominado pirámide de población, en la que quedan reflejadas las proporciones respecto al total de la población, de hombres (a la izquierda del gráfico) y mujeres (a la derecha del gráfico), y los diferentes grupos de edad (de cinco en cinco años), representados en forma de barras (ver Gráfico 1).

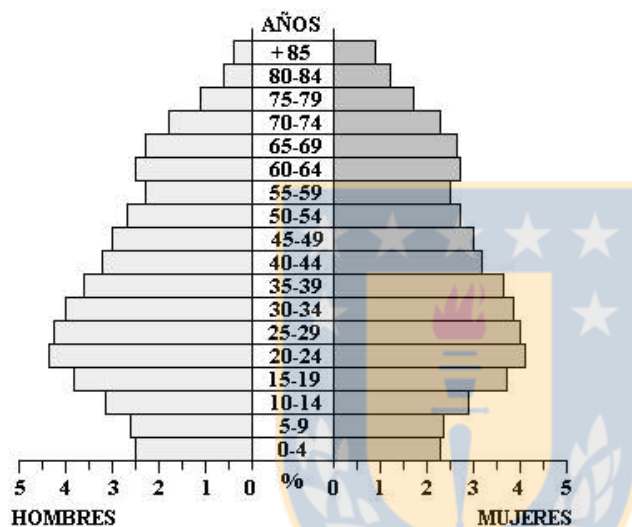


Gráfico1: Pirámide de población de España en 1996.

Como puede verse en el gráfico, la distribución por sexos es desigual en la base y en la cumbre. Mientras que en la base existen más hombres que mujeres (estadísticamente se ha comprobado que nacen 105 hombres por cada 100 mujeres), la esperanza de vida de las mujeres es más alta, por lo que en los tramos intermedios se equilibran y en los tramos altos el número de mujeres supera al de hombres.

En el perfil de la pirámide se refleja la historia demográfica reciente de la población estudiada, así las muescas o incisos nos indican pérdidas de población en ese estrato, que se pueden deber a efectos de las guerras (siempre será mayor en la parte masculina), emigraciones, epidemias, etc. También pueden aparecer estratos más alargados de lo que hubiera sido previsible, lo que nos indicará que ese lugar ha sido destino de migraciones.

La forma de la pirámide viene marcada por la distribución por edad y nos indicará el grado de desarrollo de la región cuya población representamos. Se suelen clasificar tres grandes grupos de edad: niños y jóvenes (hasta los catorce años), adultos (entre los quince y sesenta y cuatro años) y los ancianos, (mayores de 65 años). La mayor o menor proporción de cada grupo dibujará tres formas básicas de pirámides (Gráfico 2):

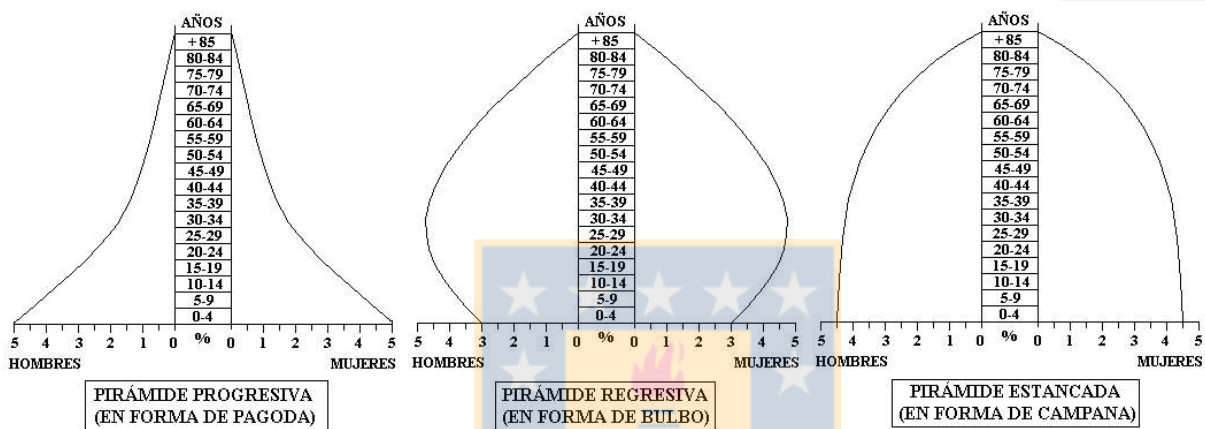


Gráfico 2: tipos de pirámides

Tipos de pirámides de población

1. Pirámide progresiva, que tiene forma de pagoda, debido a que tiene un gran contingente de población joven en la base, que va desapareciendo rápidamente según avanzan los grupos de edad, en cuya cumbre quedan muy pocos efectivos. Son por tanto las típicas de países subdesarrollados, que presentan unas altas tasas de natalidad, y una esperanza de vida muy baja debido a la alta mortalidad. Son poblaciones muy jóvenes, por lo que presentan un alto crecimiento.

2. Pirámide regresiva, tiene forma de bulbo, debido a que en la base existe menos población que en los tramos intermedios, mientras que en la cumbre existe un número importante de efectivos. Son las típicas de los países desarrollados, en los que la natalidad ha descendido rápidamente, y sin embargo las tasas de mortalidad llevan mucho tiempo controladas, siendo la esperanza de vida cada vez mayor. Son poblaciones muy envejecidas, en las que no se garantiza el relevo generacional.

3. Pirámide Estancada, o en forma de campana, debido a que los tramos intermedios de edades tienen los mismos efectivos que la base, existiendo una reducción importante hacia la cumbre. Son las típicas de los países en vías de desarrollo, en los que se ha controlado la mortalidad y se ven los primeros indicios de control de la natalidad reciente. Se puede considerar como el paso intermedio desde una pirámide

progresiva a otra regresiva.

http://ficus.pntic.mec.es/ibus0001/poblacion/Estructura_poblacion.html

2. La estructura demográfica de la población considera como variables

- V. la edad.
- VI. la migración.
- VII. la natalidad.
- VIII. el sexo.

- f) I y III
- g) III y IV
- h) II y IV
- i) I y IV
- j) I, III y IV

C2E

3. De acuerdo a lo señalado en el texto, las pirámides muestran

- f) el nivel de desarrollo alcanzado por una población determinada.
- g) la cantidad de habitantes y su clasificación por edades.
- h) el total de de los habitantes que componen una población.
- i) las causas que pueden explicar las migraciones.
- j) las características de una determinada población.

D2E

4. Una población representada por una pirámide regresiva se diferencia de una población representada por una pirámide estancada por

- f) las expectativas de vida.
- g) la desproporción entre hombres y mujeres.
- h) la cantidad de habitantes en tramos intermedios.
- i) el control de la natalidad.
- j) todas las anteriores.

D2E

5. Las poblaciones que presentan una tasa alta de crecimiento son representadas a través de una pirámide

- f) estancada.
- g) progresiva.
- h) regresiva.
- i) demográfica.

j) de transición.

C2E

6. ¿Qué grafican los distintos tipos de pirámides?

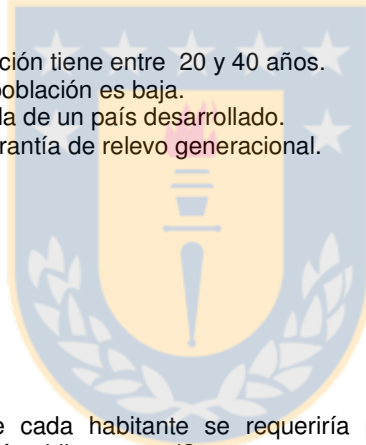
- f) la proporción entre adultos jóvenes y mayores.
- g) la relación entre esperanza de vida y natalidad.
- h) la relación entre crecimiento y desarrollo económico.
- i) la relación entre crecimiento y mortalidad.
- j) la distribución de la población por edad y sexo.

D2E

7. ¿Cuál(es) de los siguientes enunciados contiene información que puede obtenerse a partir del gráfico 1?

- I. Un porcentaje alto de la población tiene entre 20 y 40 años.
- II. La tasa de natalidad en esta población es baja.
- III. La estructura demográfica es la de un país desarrollado.
- IV. Es una población joven sin garantía de relevo generacional.

- f) II y IV.
- g) III y IV.
- h) I, II y III.
- i) I, III y IV.
- j) I, II, III y IV.



C1E

8. ¿Qué información básica de cada habitante se requeriría para establecer la estructura étnica de la población chilena actual?

- V. la edad
- VI. el sexo
- VII. la filiación étnica de cada habitante
- VIII. el nivel educacional

- f) Solo III
- g) I y III
- h) III y IV
- i) I, II, y III
- j) I, II, III y IV

F1I

9. Si los porcentajes más altos de población en un país se concentran en los tramos de edad intermedios y tanto en la base como en la cumbre de la pirámide los porcentajes son más bajos, ello implica que

- f) se ha logrado controlar la natalidad.
- g) la población está estancada.
- h) se ha producido un desequilibrio en el crecimiento
- i) el país tiene una economía en vías de desarrollo.
- j) la tasa de mortalidad no se ha controlado.

F1I

10. De acuerdo con el gráfico 1, la distribución de hombres y mujeres en los tramos altos y bajos de la pirámide poblacional es desigual. Esta desigualdad
- f) no tiene una explicación clara en el texto.
 - g) se explica simplemente por la influencia de hechos azarosos.
 - h) obedece a la influencia de factores de carácter biológico.
 - i) no se explica por un factor: hay varios factores implicados.
 - j) se debe principalmente al efecto de la guerra y las emigraciones.

C2E

11. A continuación se presentan datos sobre una población obtenidos del *Population Reference Bureau*. (www.prb.org/SpanishContent/Articles/2010). A partir de ellos deduce cuál es la estructura de esa población. Fundamenta tu respuesta.
- Población en el año 2010: 85 millones
 - Porcentaje población menores de 15 años: 44%
 - Porcentaje población mayores de 65 años: 3%
 - Hijos por mujer: 5.4
 - Tasa mortalidad infantil: 77 por cada mil habitantes
 - Expectativas al nacer: 55 años

F1I

Texto 4 (1-7)

En una carta a un amigo, Karl Marx manifiesta su perplejidad porque las tragedias de Sófocles seguían conmoviendo, a pesar de ser las sociedades modernas tan fundamentalmente distintas. Pero es que los atributos últimos de la condición humana no sufren las vicisitudes de la historia. La muerte no es histórica, siempre el hombre ha sido mortal y seguirá siéndolo, y así también con otras características que constituyen el fondo metafísico del hombre. Estos atributos últimos son los que alcanzan a descubrir y describir los grandes escritores en sus ficciones. Es precisamente por esto que *El Quijote* vale para todas las épocas y en cualquier parte del mundo. Cervantes es radicalmente español, hasta el punto que es difícil imaginar que pudiera haber surgido en otra parte; pero, al mismo tiempo, revela y enuncia

misterios del alma de todos los hombres. Como decía Kierkegaard, más ahondamos en nuestro corazón, más ahondamos en el corazón de cualquier ser humano.

Esta suerte de complejidades es lo que vuelve imposible juzgar razonablemente la obra máxima de Cervantes. Su mente comenzó planeando un "pasatiempo al pecho melancólico", pero su instinto poético logra, finalmente, levantar de entre las ruinas de su protagonista apaleado, escarnecido y ridiculizado una figura imponente y conmovedora. Y no son los ingeniosos y descreídos bachilleres los que se imponen al lector, sino el destartado hidalgo con su fe inquebrantable, su candoroso coraje, su heroica ingenuidad. Esto es lo que después o hasta en medio de la risa llena de pronto de lágrimas nuestros ojos.

En el último capítulo, Cervantes le hace renunciar a todas las ilusiones y quimeras. Como escritor, intuyo que escribió esta parte con el alma contrita, oscuramente sintiendo que cometía con su caballero la última y más dolorosa de sus aventuras, obligándolo a morir desquijotado, para felicidad y tranquilidad de los mediocres, de los que aceptan la existencia como es, con la cabeza gacha, cualesquiera sean las renunciaciones y sordideces.

Para mí, el Cervantes de tantas andanzas en pos de ideales frustrados, dolorosamente se auto contempla y humilla en esa escena final, aceptando el acabamiento de su propia vida con honda amargura. Podría pensarse que aceptaba con resignación cristiana la voluntad de Dios. Pero, ¿por qué Dios no ha de querer a los Quijotes? Me atrevo a pensar que Cervantes amó hasta el final al Caballero de la Triste Figura y que, tímida y lateralmente, desplaza sus ilusiones nada menos que al risible escudero, para que su amargura sea más irónicamente dolorosa.

Y así, Cervantes dio cabo a su grandiosa fantasía. Región desgarrada y ambigua, sede de la perpetua lucha entre la carnalidad y la pureza, entre lo nocturno y lo luminoso, campo de batalla entre las Furias y las olímpicas deidades de la razón, el alma es lo más trágicamente humano. Por el espíritu puro, a través de las matemáticas y la filosofía, el hombre exploró el hermoso universo de las ideas, universo infinito e invulnerable a los poderes destructivos del tiempo; aun las poderosas pirámides de Egipto terminan por ser desfiguradas ante el implacable viento del desierto, pero la pirámide geométrica que es su espíritu permanece eternamente idéntica a sí misma. Mas ese orbe platónico no es la verdadera patria del ser humano: es apenas una nostalgia de lo divino. Su verdadera patria, a la que retorna después de sus periplos ideales, es esa región intermedia del alma, región en que amamos y sufrimos, porque el alma es prisionera de su cuerpo y el cuerpo es lo que nos hace "seres para la muerte". Es allí, en el alma, donde se aparecen los fantasmas del sueño y de la ficción. Los hombres construyen penosamente sus inexplicables fantasías porque están encarnados, porque ansían la eternidad y deben morir, porque desean la perfección y son imperfectos, porque anhelan la pureza y son corruptibles. Por eso escriben ficciones. Un dios no necesita escribirlas. La existencia es trágica por esa esencial dualidad. El hombre podría haber sido feliz como un animal sin conciencia de la muerte o como espíritu puro, no como hombre: desde el momento en que se levantó sobre sus dos pies, inauguró su infelicidad metafísica.

Así, Cervantes escribió El Quijote porque era un simple mortal. Tierno, desamparado, andariego, valiente, quijotesco Miguel de Cervantes Saavedra, el hombre que alguna vez dijo que por la libertad, así como por la honra, se puede y se debe aventurar la vida: ¡qué emoción siento ahora, en el final de mi existencia, al ser protegido por su generosa e innumerable sombra!

Discurso pronunciado por Ernesto Sábato al recibir el premio Cervantes, 1984

1. De acuerdo con el texto, la expresión “*morir desquijotado*” se interpreta como morir
- a) en forma indigna.
 - b) arrepentido.
 - c) enajenado.
 - d) renunciando al ideal.
 - e) con resignación.

C1E

2. La palabra *bachilleres* presente en el texto puede ser reemplazada por

- a) críticos
- b) caballeros
- c) escuderos
- d) letrados
- e) sabios

A11

3. Según Sábato, los escritores sienten la necesidad de escribir porque

- I. anhelan trascender a la muerte.
- II. buscan la perfección del espíritu.
- III. Intentan liberarse de sus contradicciones.
- IV. desean evadirse de la realidad adversa.

- a) Solo I
- b) Solo III
- c) I y III
- d) I y IV
- e) II, III y IV.

D21

4. El propósito principal del escritor en su discurso es

- a) demostrar la trascendencia de Cervantes y su original creación.
- b) explicar por qué Cervantes y Don Quijote son importantes para él.

- c) reflexionar en torno al alma y su trágica y contradictoria condición.
- d) expresar una emotiva y feliz adhesión a los ideales quijotescos.
- e) mostrar que el Quijote como creación supera a su autor y su época.

E3I

5. Según autor, el hombre no puede ser feliz porque

- a) su alma y su cuerpo están en constante lucha.
- b) vive de ilusiones y no de realidades.
- c) siente nostalgia de la perfección divina.
- d) los fantasmas del sueño y la ficción lo acosan.
- e) su espíritu no es lo suficientemente puro.

C2E

6. ¿Cuál de los siguientes enunciados encierra una idea que puede inferirse del discurso del escritor?

- a) Todos los hombres son iguales, más allá de la raza, la religión, la sociedad.
- b) Las obras clásicas son las que resuelven la dualidad entre vida y muerte.
- c) Solo los espíritus puros pueden penetrar las complejidades del alma.
- d) El tiempo lo destruye todo, excepto la capacidad para pensar.
- e) El acto creador permite al escritor liberarse de las contradicciones de su alma.

D1I

7. En su discurso, Sábato le rinde homenaje a Cervantes por

- a) su irónica y dolorosa amargura ante la vida.
- b) su idealismo, valentía y espíritu quijotesco.
- c) su capacidad para ahondar en la tragedia humana.
- d) su capacidad para hacer reír y llorar.
- e) su fe inquebrantable en los ideales.

E3I



IDENTIFICACIÓN

Establecimiento	
Curso	
Nombre	
Fecha	
Promedio general	
Promedio lenguaje	

Instrucciones generales

19. A continuación encontrarás un conjunto de textos seguidos de preguntas de selección múltiple y de desarrollo.
20. Lee atentamente cada texto y responde a las preguntas eligiendo una de las alternativas.
21. Marca tus respuestas en la hoja de respuestas con una X y asegúrate de haberlas anotado todas.
22. Puedes hacer anotaciones en el documento si lo estimas necesario.
23. Dispones de 90 minutos para responder la prueba.
24. Devuelve el material al examinador al terminar la prueba.

Hora de inicio:

Hora de término:

Texto 1 (1-10)

Episodio del enemigo

Tantos años huyendo y esperando y ahora el enemigo estaba en mi

casa. Desde la ventana lo vi subir penosamente por el áspero camino del cerro. Se ayudaba con el bastón que en sus viejas manos no podía ser un arma sino un báculo. Me costó percibir lo que esperaba: el débil golpe contra la puerta. Miré, no sin nostalgia, mis manuscritos, el borrador a medio concluir y el tratado de Artemidoro sobre los sueños, libro un tanto anómalo ahí, ya que no sé griego. Otro día perdido, pensé. Tuve que forcejear con la llave. Temí que el hombre se desplomara, pero dio unos pasos inciertos, soltó el bastón, que no volví a ver, y cayó en mi cama, rendido. Mi ansiedad lo había imaginado muchas veces, pero sólo entonces noté que se parecía, de un modo casi fraternal, al último retrato de Lincoln. Serían las cuatro de la tarde. Me incliné sobre él para que me oyera.

Uno cree que los años pasan para uno –le dije- pero pasan también para los demás. Aquí nos encontramos al fin y lo que antes ocurrió no tiene sentido.

Mientras yo hablaba, se había desabrochado el sobretodo. La mano derecha estaba en el bolsillo del saco. Algo me señalaba y yo sentí que era un revólver. Me dijo entonces, con voz firme:

-Para entrar en su casa he recurrido a la compasión. Lo tengo ahora a mi merced y no soy misericordioso.

Ensayé unas palabras. No soy un hombre fuerte y sólo las palabras podían salvarme. Atiné a decir:

-Es la verdad que hace un tiempo maltraté a un niño, pero usted ya no es aquel niño ni yo aquel insensato. Además, la venganza no es menos ridícula y vanidosa que el perdón.

-Precisamente porque ya no soy aquel niño –me replicó- tengo que matarlo. No se trata de una venganza sino de un acto de justicia. Sus argumentos, Borges, son meras estratagemas para que no lo mate. Usted ya no puede hacer nada.

-Puedo hacer una cosa -le contesté.

-¿Cuál? –preguntó.

-Despertarme.

Y así lo hice.

Jorge Luis Borges, 1974.

7. ¿Quién es el enemigo del protagonista?

- f) Un niño que sufrió el maltrato del protagonista.
- g) Un anciano que ha leído el tratado de Artemidoro.
- h) Un hombre mayor cuyo nombre es Lincoln.
- i) Un anciano que intenta vengarse del protagonista.
- j) La conciencia del protagonista.

B1E

8. La razón que da el protagonista a su enemigo para que este no lo mate es que

- f) un hombre viejo y débil no representa una amenaza.
- g) la venganza y el perdón son actos absurdos.
- h) el perdón es el fin último al que aspira el ser humano.
- i) la misericordia permite superar actos irreflexivos.
- j) el transcurso del tiempo debilita el peso de los agravios.

C2E

9. ¿Cómo se libra finalmente el protagonista de que su enemigo lo mate?

- f) Logra que el enemigo se compadezca de él.
- g) Despierta de la pesadilla que lo abrumba.
- h) Consigue el perdón del enemigo.
- i) Engaña al enemigo con falsas justificaciones.
- j) Toma conciencia de que está soñando.

D1I

10. ¿Qué representa en el cuento el “Enemigo”?

- f) El deseo de venganza.
- g) El miedo a la muerte.
- h) La debilidad de la vejez.
- i) El anhelo de justicia.
- j) La voz de la razón.

C2E

11. De acuerdo con el protagonista, la venganza constituye

- V. Un acto justiciero.
- VI. Una acción deleznable.
- VII. Una manifestación de vanidad.
- VIII. Un hecho irrisorio.

- f) Solo I
- g) III y IV
- h) II y IV
- i) I, II y III
- j) I, II, III y IV

C2E

6. El protagonista permite que el enemigo entre en su casa porque

- f) siente compasión por él.
- g) sabía que vendría.
- h) quería dejar de huir.
- i) siente nostalgia.
- j) deseaba vengarse de él.



C2E

7. ¿Qué significado tiene la palabra “estratagema” en el texto?

- f) Argumento
- g) Razón
- h) Ardid
- i) Excusa
- j) Maniobra

A2I

8. ¿De qué escapa “realmente” el protagonista al despertar?

- f) De su angustia.
- g) De su poderosa imaginación.
- h) De su enemigo.
- i) De la muerte.
- j) De su deseo de venganza.

D1I

9. ¿Qué vínculo puede establecerse entre el protagonista y su enemigo?

- V. Se odian mutuamente.
- VI. Uno es el desdoblamiento del otro.
- VII. Están unidos por el ansia de vengarse.
- VIII. Uno es real y el otro imaginario.

- a) II y III
- b) I y III.
- c) I, III y IV
- d) Solo II
- e) Solo IV

D2I

10. Los sueños generalmente tienen un sentido oculto que el que sueña intenta descubrir. ¿Cuál crees tú podría ser el sentido que tiene el sueño del protagonista? Fundamenta.

F2I

Texto 2 (1-8)

Uno de los autores que mejor ha estudiado el problema de Don Juan, Gendarme de Bevoite, dice que este es el único héroe español que Europa entera ha hecho suyo. No es esto, anotémoslo entre paréntesis, enteramente exacto, porque Don Quijote tiene la misma categoría universal que Don Juan. Y si España ha dado a la mitología humana dos ídolos de esta importancia, su contribución es inmensa, pues sólo hay un tercero, Fausto, que pueda compararse con ellos en universalidad. Yo quiero, sin embargo, demostrar que Don Juan, aunque nacido al mundo de la leyenda en España, apenas tiene nada de español. Se me dirá que todos los grandes prototipos humanos adquieren su valor simbólico, precisamente, por su sentido universal, por rebasar la cima de las nacionalidades y de las razas. Mas, en el caso de Don Juan, es difícil en la mente del vulgo separarle de la idea y de la emoción española. Nombrar a Don Juan equivale a evocar las noches andaluzas, saturadas de flores y de profundo azul; las callejuelas misteriosas que parecen cauces solícitos de amor; los caballos embozados; los entierros nocturnos; y el Dios, irritado o misericordioso, que se aparece, con naturalidad milagrosa, ante los ojos de los españoles inaccesibles al asombro de lo sobrenatural.

Pero lo cierto es que todo este resplandor español que rodea a la figura de Don Juan, es anécdota pura. Nada tiene que ver con lo esencial de la

psicología donjuanesca, que es una modalidad universal del amor humano; y, dentro de su universalidad, con menos raíces en España que en cualquier otro país de la tierra. Lo que ocurre es que estos elementos anecdóticos tienen tal fuerza pintoresca, tanto ímpetu emocional, que deslumbran y hacen olvidar el núcleo biológico del problema que se esconde detrás. En realidad, este elemento pintoresco, accesorio, es el que influye decisivamente en la difusión y en la eficacia de los grandes mitos, como en la de los altos personajes históricos, que son también, en buena parte, mitos. La popularidad de Don Juan se debe a sus paseos nocturnos por Sevilla y a sus querellas con las estatuas de los muertos, a los que tira irreverentemente de sus barbas de piedra; pero nada de esto tiene que ver con el donjuanismo. De igual modo que Fausto es popular por Mefistófeles, personaje secundario en la inmensa tragedia del más allá que Fausto simboliza.

MARAÑÓN, Gregorio (1924), « Nuevos hechos, nuevas ideas: Notas para la biología de Don Juan », *Revista de Occidente*, N° 7, 15-53.

2. El propósito principal del autor de este ensayo es:

- f) demostrar que el amor no es un sentimiento universal.
- g) refutar la tesis de Gendarme de Bevoitte con respecto a Don Juan.
- h) demostrar que la esencia de Don Juan no es su españolidad.
- i) mostrar los rasgos españoles que caracterizan la figura de Don Juan.
- j) argumentar a favor de la tesis de que las apariencias engañan.

E3I

9. De acuerdo con Gendarme de Bevoitte, Don Juan

- f) es el único héroe español con dimensión europea.
- g) simboliza el espíritu español mejor que ningún otro.
- h) es un héroe cuyo valor o sentido universal es discutible.
- i) tiene la misma categoría universal que Don Quijote.
- j) no es exactamente la encarnación del espíritu español.

C1E

10. Hacia el final del texto, el autor hace referencia a la popularidad de Fausto con el propósito de:

- g) demostrar que la grandeza de Fausto se debe a Mefistófeles.
- h) proporcionar un ejemplo que ilustra el surgimiento de los mitos
- i) hacer una comparación entre el mito de Don Juan y el mito de Fausto.

- j) mostrar que la popularidad de Fausto y Don Juan tienen una base común.
- k) mostrar que Mefistófeles es solo un personaje secundario de la tragedia de
- l) Fausto.

C3I

11. El “donjuanismo” es considerado por el autor como

- f) una forma universal del amor.
- g) un rasgo humano contradictorio.
- h) un ejemplo de heroísmo popular.
- i) un rasgo humano de gran atractivo.
- j) un rasgo psicológico típico español.

A1 E

12. Según se desprende del texto ¿cuál de los siguientes rasgos NO ha contribuido a la popularidad de Don Juan?

- f) el ímpetu emocional del personaje
- g) el comportamiento irreverente del personaje
- h) el ser un símbolo de la seducción masculina
- i) la presencia del mundo sobrenatural
- j) los elementos pintorescos asociados al personaje.

D2I

13. El término “prototipo” se usa en el texto para referirse a

- f) un tipo humano con valor universal.
- g) los rasgos que caracterizan a un individuo.
- h) un individuo con rasgos excepcionales.
- i) un ejemplo digno de imitar.
- j) un símbolo

A1 E

14. ¿Cuál de los siguientes títulos es el más apropiado para el texto?

- f) Don Juan, Don Quijote y Fausto.
- g) Mitos y leyendas universales
- h) Don Juan y los grandes mitos universales
- i) La popularidad de Don Juan
- j) ¿Es Don Juan un héroe español?

D1 I

15. ¿Qué visión crees tú podría tenerse del mito de “Don Juan” desde una perspectiva “feminista”? Fundamenta.

F2 I

Texto 3 (1-10)

El crecimiento de las poblaciones

El crecimiento poblacional permite caracterizar una población en función de la incorporación de nuevos individuos. Esta incorporación está determinada por dos parámetros: la natalidad y la inmigración. Al graficar el aumento del número de individuos de una población, en función del tiempo, la curva puede tener dos formas que representan el patrón de crecimiento de una población: crecimiento exponencial o geométrico, cuya curva aritmética tiene forma de J, y crecimiento logístico, cuya curva tiene forma de S (sigmoide).

Crecimiento exponencial

En una población con patrón de crecimiento exponencial, la tasa de crecimiento es constante: a mayor tamaño de la población, mayor es su rapidez de crecimiento. Por ejemplo, si una bacteria se reproduce cada veinte minutos, a los cuarenta minutos habrá 4 bacterias, en una hora habrá 8, en dos horas habrá 64, en tres horas 512, y en diez horas más de 1.000 millones de bacterias. Esto ocurre cuando la población se encuentra en condiciones ambientales óptimas, es decir, con recursos ilimitados.

¿Pueden las poblaciones crecer en forma exponencial indefinidamente? Se ha demostrado, bajo condiciones experimentales, que ciertas especies presentan un patrón de crecimiento exponencial, pero durante un periodo corto de tiempo. Esto se debe a que el ambiente impone límites, que en conjunto, se denominan resistencia ambiental. Por ejemplo, las bacterias señaladas anteriormente, no podrían crecer exponencialmente durante mucho tiempo, porque comenzarían a agotarse los recursos ambientales disponibles, como el alimento y el espacio (véase figura 1).

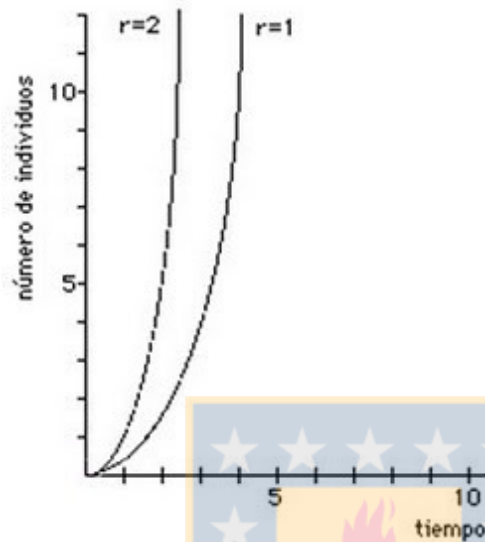


Figura 1

Crecimiento sigmoideo o logístico

Si el tamaño de una población, que es controlado por la resistencia ambiental, se grafica en un periodo de tiempo prolongado, la curva de crecimiento tendrá forma de S (sigmoidea). Al interpretar esta curva, se aprecia que al comienzo la población se multiplica con lentitud, luego con rapidez y nuevamente lo hace en forma lenta, debido al aumento de la resistencia ambiental, en un periodo más extenso de tiempo, la rapidez de crecimiento disminuye hasta detenerse. Este equilibrio se produce cuando el ambiente llega a los límites de su capacidad para "sostener" la población. El límite superior de la curva representa la máxima capacidad de carga (K) o tamaño de la población más grande que puede soportar, durante un tiempo indefinido, un ambiente determinado.

La resistencia ambiental se establece cuando hay factores que se oponen a la plena expresión del potencial biológico de una población. En la naturaleza, se dan raramente las condiciones ambientales óptimas, por lo que la capacidad intrínseca de incremento natural de una población se reduce, es una capacidad más real o ecológica. La diferencia entre la capacidad intrínseca natural y la capacidad real de crecimiento corresponde a la resistencia ambiental. Si los recursos del ambiente son limitados, al aumentar los individuos incrementan progresivamente las restricciones ambientales, y consecuentemente disminuye la capacidad de crecimiento poblacional. De acuerdo al modelo logístico, cuando los individuos son pocos, la expresión de la resistencia ambiental tiende a 1, de tal modo que la capacidad intrínseca de incremento se puede expresar casi íntegramente. Si el número de individuos de

la población alcanza la capacidad de carga del ambiente, el valor de dicha expresión se hace igual a 0, y por consiguiente, el aporte de la capacidad intrínseca de incremento se anula. En términos biológicos, cuando el incremento poblacional se hace igual a 0, significa que la natalidad y la mortalidad son iguales.

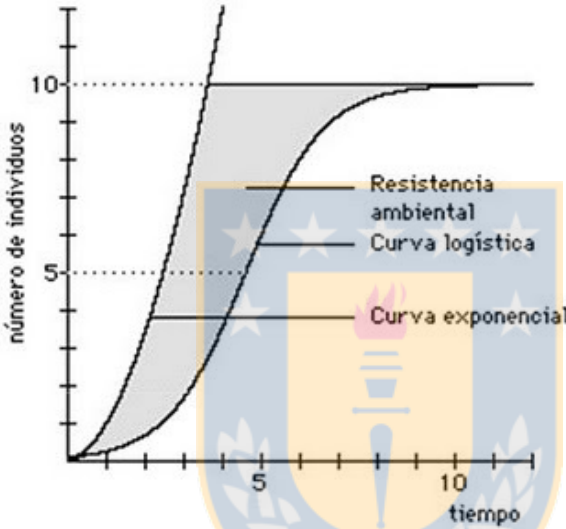


Figura 2

11. El estudio del crecimiento poblacional puede usarse para

- f) conocer la tasa de natalidad de una población.
- g) conocer la tasa de inmigraciones en una población.
- h) graficar el aumento del número de individuos de una población.
- i) relacionar el número de individuos de una población con el tiempo.
- j) caracterizar el desarrollo demográfico de una población.

B1 I

12. Las curvas que presentan en la figura 1 ilustran

- f) el patrón del crecimiento exponencial.
- g) dos fases del crecimiento de una misma población.
- h) una comparación entre crecimiento logístico y exponencial.
- i) la llamada función sigmoide.
- j) los resultados de un estudio sobre bacterias.

D1E

13. En la figura 1 se muestra que

- V. la tasa de crecimiento de la población se mantiene constante.
- VI. la población se encuentra bajo condiciones ambientales óptimas.
- VII. a partir del individuo 10 se observa la influencia de la resistencia ambiental.
- VIII. hay una relación proporcional entre tamaño de la población y rapidez de crecimiento.

- a) Solo III
- b) I y IV
- c) III y IV
- d) I, II y III
- e) I, II y IV

C2E

14. El concepto de “resistencia ambiental” se define como

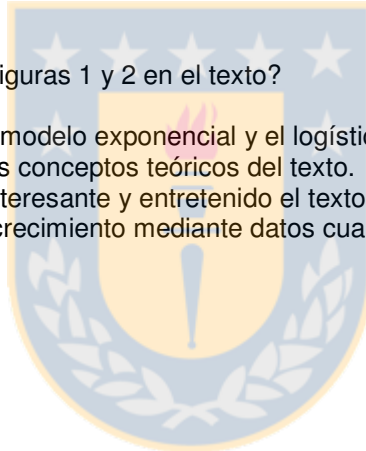
- a) el límite de crecimiento de las poblaciones.
- b) la resistencia de las poblaciones al ambiente.
- c) la menor capacidad de crecimiento de la población.
- d) el límite de recursos que impone el ambiente.
- e) la dificultad de reproducción de la población.

B1E

15. Con respecto a la “resistencia ambiental” es FALSO que
- f) se relaciona con la disponibilidad de recursos con que se cuenta en el ambiente.
 - g) se produce cuando hay factores que se oponen a la expresión del potencial biológico de una población.
 - h) determina una tasa de crecimiento constante en una población.
 - i) es la diferencia entre la capacidad intrínseca natural y la capacidad real de crecimiento de una población.
 - j) es la causa de que las poblaciones no puedan crecer en forma exponencial indefinidamente.

C2E

16. ¿Qué función cumplen las figuras 1 y 2 en el texto?
- V. Ilustran respectivamente el modelo exponencial y el logístico.
 - VI. Apoyan la explicación de los conceptos teóricos del texto.
 - VII. Contribuyen a hacer más interesante y entretenido el texto.
 - VIII. Ilustran los patrones de crecimiento mediante datos cuantitativos.
- a) Solo I
 - b) Solo III
 - c) I y IV
 - d) II y III
 - e) I, II y IV

**E2 E**

17. El propósito del autor del texto es
- f) exponer el punto de vista del emisor con respecto a la importancia del crecimiento de las poblaciones.
 - g) explicar en qué consiste el crecimiento de las poblaciones y qué aspectos lo determinan.
 - h) explicar las condiciones ambientales que favorecen el crecimiento de las poblaciones de bacterias.
 - i) describir las etapas por las que atraviesan las poblaciones en el proceso de crecimiento.
 - j) señalar la importancia asignada a los fenómenos de natalidad e inmigración en el estudio de las poblaciones.

E3 I

18. En el texto se hace referencia a las bacterias con el propósito de

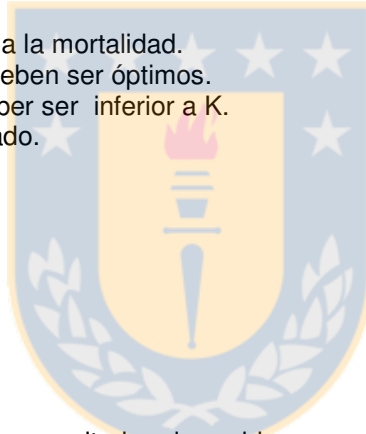
- f) ilustrar una tasa de crecimiento geométrico
- g) dar un ejemplo del crecimiento descontrolado.
- h) dar un ejemplo de condiciones ambientales óptimas.
- i) mostrar una especie con gran capacidad de reproducción.
- j) mostrar que el comportamiento de las bacterias difiere del humano.

C3 E

19. ¿Qué condición o condiciones deben darse -de acuerdo al modelo logístico- para que la capacidad intrínseca de crecimiento de una población se pueda expresar en forma íntegra?

- V. La natalidad debe ser igual a la mortalidad.
- VI. Los recursos ambientales deben ser óptimos.
- VII. El número de individuos debe ser inferior a K.
- VIII. El tiempo debe ser ilimitado.

- f) Solo II
- g) Solo IV
- h) II y III
- i) I, II y III
- j) I, II, III y IV



D2E

20. El gráfico que sigue contiene resultados de un bioensayo de laboratorio en el que se realizó un cultivo del *Lactobacillus casei*, una bacteria que se usa en la elaboración de productos lácteos fermentados, con el fin de estudiar el comportamiento de los inoculos* de 2 y 3 horas de incubación a una temperatura de 40°C. A partir de la información que proporciona el gráfico y el texto leído describe el crecimiento celular experimentado por las bacterias explicando los aspectos esenciales del proceso.

*inoculo: cantidad o número de bacterias que se introducen en el medio de cultivo.

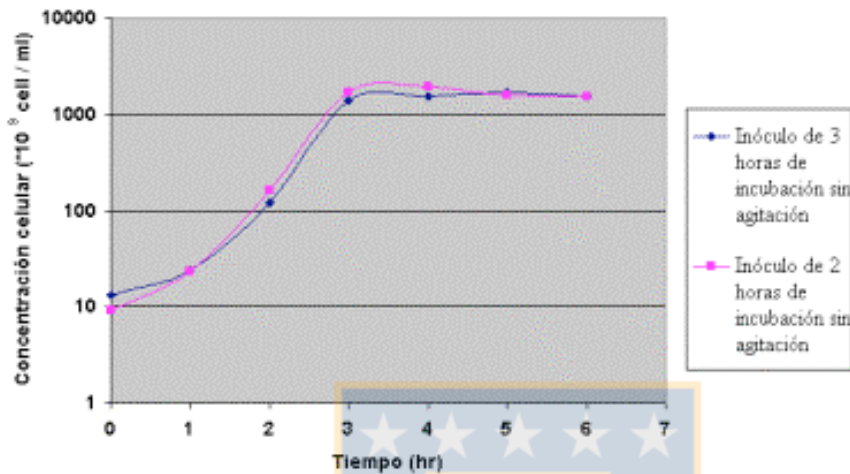


Gráfico. Resultados del crecimiento celular del *Lactobacillus casei*.

F1 I

Texto 4 (1-6)

En una carta a un amigo, Karl Marx manifiesta su perplejidad porque las tragedias de Sófocles seguían conmoviendo, a pesar de ser las sociedades modernas tan fundamentalmente distintas. Pero es que los atributos últimos de la condición humana no sufren las vicisitudes de la historia. La muerte no es histórica, siempre el hombre ha sido mortal y seguirá siéndolo, y así también con otras características que constituyen el fondo metafísico del hombre. Estos atributos últimos son los que alcanzan a descubrir y describir los grandes escritores en sus ficciones. Es precisamente por esto que *El Quijote* vale para todas las épocas y en cualquier parte del mundo. Cervantes es radicalmente español, hasta el punto que es difícil imaginar que pudiera haber surgido en otra parte; pero, al mismo tiempo, revela y enuncia misterios del alma de todos los hombres. Como decía Kierkegaard, más ahondamos en nuestro corazón, más ahondamos en el corazón de cualquier ser humano.

Esta suerte de complejidades es lo que vuelve imposible juzgar razonablemente la obra máxima de Cervantes. Su mente comenzó planeando un "pasatiempo al pecho melancólico", pero su instinto poético logra, finalmente, levantar de entre las ruinas de su protagonista apaleado,

escarnecido y ridiculizado una figura imponente y conmovedora. Y no son los ingeniosos y descreídos bachilleres los que se imponen al lector, sino el destartado hidalgo con su fe inquebrantable, su candoroso coraje, su heroica ingenuidad. Esto es lo que después o hasta en medio de la risa llena de pronto de lágrimas nuestros ojos.

En el último capítulo, Cervantes le hace renunciar a todas las ilusiones y quimeras. Como escritor, intuyo que escribió esta parte con el alma contrita, oscuramente sintiendo que cometía con su caballero la última y más dolorosa de sus aventuras, obligándolo a morir desquijotado, para felicidad y tranquilidad de los mediocres, de los que aceptan la existencia como es, con la cabeza gacha, cualesquiera sean las renunciaciones y sordideces.

Para mí, el Cervantes de tantas andanzas en pos de ideales frustrados, dolorosamente se autocontempla y humilla en esa escena final, aceptando el acabamiento de su propia vida con honda amargura. Podría pensarse que aceptaba con resignación cristiana la voluntad de Dios. Pero, ¿por qué Dios no ha de querer a los Quijotes? Me atrevo a pensar que Cervantes amó hasta el final al Caballero de la Triste Figura y que, tímida y lateralmente, desplaza sus ilusiones nada menos que al risible escudero, para que su amargura sea más irónicamente dolorosa.

Y así, Cervantes dio cabo a su grandiosa fantasía. Región desgarrada y ambigua, sede de la perpetua lucha entre la carnalidad y la pureza, entre lo nocturno y lo luminoso, campo de batalla entre las Furias y las olímpicas deidades de la razón, el alma es lo más trágicamente humano. Por el espíritu puro, a través de las matemáticas y la filosofía, el hombre exploró el hermoso universo de las ideas, universo infinito e invulnerable a los poderes destructivos del tiempo; aun las poderosas pirámides de Egipto terminan por ser desfiguradas ante el implacable viento del desierto, pero la pirámide geométrica que es su espíritu permanece eternamente idéntica a sí misma. Mas ese orbe platónico no es la verdadera patria del ser humano: es apenas una nostalgia de lo divino. Su verdadera patria, a la que retorna después de sus periplos ideales, es esa región intermedia del alma, región en que amamos y sufrimos, porque el alma es prisionera de su cuerpo y el cuerpo es lo que nos hace "seres para la muerte". Es allí, en el alma, donde se aparecen los fantasmas del sueño y de la ficción. Los hombres construyen penosamente sus inexplicables fantasías porque están encarnados, porque ansían la eternidad y deben morir, porque desean la perfección y son imperfectos, porque anhelan la pureza y son corruptibles. Por eso escriben ficciones. Un dios no necesita escribirlas. La existencia es trágica por esa esencial dualidad. El hombre podría haber sido feliz como un animal sin conciencia de la muerte o como espíritu puro, no como hombre: desde el momento en que se levantó sobre sus dos pies, inauguró su infelicidad metafísica.

Así, Cervantes escribió El Quijote porque era un simple mortal. Tierno, desamparado, andariego, valiente, quijotesco Miguel de Cervantes y Saavedra, el hombre que alguna vez dijo que por la libertad, así como por la honra, se puede y se debe aventurar la vida: ¡qué emoción siento ahora, en el final de mi existencia, al ser protegido por su generosa e innumerable sombra!

Ernesto Sábato
Discurso pronunciado al recibir el premio Cervantes, 1984.

1. La cita a Kierkegaard en el texto apoya la idea de que Cervantes

- a) es radical e inequívocamente español.
- b) nos descubre y muestra los misterios del alma humana.
- c) penetra profundamente en el corazón del ser humano.
- d) nos revela rasgos humanos que son universales.
- e) es un escritor que conoce la complejidad del hombre.

C1E

2. Según el autor del texto, la muerte no es histórica porque

- a) cada hombre enfrenta la muerte desde sus creencias.
- b) la concepción de la muerte varía a través del tiempo.
- c) la muerte sufre las vicisitudes propias del acontecer humano.
- d) la muerte es una característica humana contradictoria.
- e) el hombre es, ha sido y será siempre un ser mortal.

A1I

3. Cervantes hace que Don Quijote al morir renuncie a sus ideales. Esto es interpretado por Sábato como

- a) un acto de desesperación de un espíritu acongojado.
- b) una forma de dar satisfacción a los espíritus mediocres.
- c) una forma de expresar resignación ante la voluntad de Dios.
- d) un acto de amor sublime hacia el Caballero de la Triste Figura.
- e) una expresión de su propia amargura ante los ideales vencidos.

D2I

4. En su discurso Sábato se refiere al "orbe platónico". Con esa expresión alude a

- a) las ideas platónicas.
- b) las matemáticas y la filosofía.

- c) el mundo de Platón.
- d) el universo de las ideas.
- e) el mundo del espíritu.

E3I

5. Según el texto, la trascendencia del Quijote se debe a que

- a) refleja la fragilidad del hombre a través de su figura.
- b) es el protagonista de la primera novela moderna.
- c) representa los ideales del hombre español.
- d) representa cualidades metafísicas del ser humano.
- e) revela que la muerte es el último paso del hombre.

C2 E

6. En el texto la palabra *periplo* hace referencia a

- a) un viaje sin retorno
- b) una serie de aventuras
- c) enfrentamiento de un desafío
- d) un recorrido espiritual
- e) las vicisitudes del alma

D1I

