



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES
DE SEGUNDO AÑO BÁSICO DE EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

NATALIA MARCELA CARO CISTERNA
CONCEPCIÓN-CHILE
2018

Profesor Guía: Dr. Bernardo Riffo Ocares
Universidad de Concepción

Dedicada a mi hija e hijo, y a mi padre.



AGRADECIMIENTOS

Agradezco enormemente la oportunidad que la Universidad de Concepción me ha brindado para el desarrollo de mi formación académica, abriendo nuevos horizontes de aprendizaje.

Agradezco a mi profesor guía, Bernardo Riffo, por apoyarme y darme una palabra certera para la realización de este proyecto y, de igual forma, a la profesora Katia Sáez, por su incondicional ayuda en el análisis de datos de esta investigación.

También reconocer a los directivos y docentes de Colegio Bicentenario República Del Brasil que me permitieron llevar a cabo el proyecto investigativo, así como a los estudiantes que participaron en las diferentes aplicaciones.

Y, por último, agradecer a todos aquellos que de una u otra forma se vieron involucrados en este proceso.



TABLA DE CONTENIDOS

I.	RESUMEN:	7
II.	INTRODUCCIÓN	8
III.	MARCO TEÓRICO	12
	1. COMPRENSIÓN LECTORA	12
	1.1 Relación entre lenguaje, pensamiento y cognición	12
	1.2. Procesamiento del discurso.	13
	1.3. Niveles de procesamiento del discurso	16
	1.4. Una teoría de la comprensión del discurso: Modelo de construcción- integración (C-D)	17
	1.5. El rol de la memoria operativa (MO) en la comprensión de textos	21
	1.6. Inferencias	26
	1.7. El rol del lector: conocimientos previos, estructuras textuales y monitoreo	28
	2. CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA	31
	2.1 Conciencia fonológica	32
	2.2. Conciencia léxico-semántica	35
	2.3. Procesos generales de acceso al léxico en la lectura de palabras	36
	3. MODELOS DE ACCESO AL LÉXICO	39
	3.1. Modelo de Logogen de Morton	39
	3.2. Modelo de búsqueda serial de Foster	40
	3.3. Modelos dual o de doble ruta	41
	3.4. Modelos conexionistas	43
	3.5. Desarrollo de la conciencia léxica en los niños y del reconocimiento de palabras.	44
	3.6. Teoría de la eficiencia verbal, la hipótesis de la calidad léxica y el triángulo DVC de la habilidad de comprensión	45
	3.7. Importancia de la fonología en la lectura de palabras	48
	4. CALIDAD DE LA LECTURA EN VOZ ALTA	49
5.	CONCIENCIA FONOLÓGICA, LÉXICA Y CALIDAD DE LA LECTURA EN VOZ ALTA.	54
IV.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	55
	6. Preguntas de investigación	55
	6. Objetivos	55
	6.1 Objetivo general:	55

6.2	Objetivos específicos:.....	55
7.	Hipótesis de trabajo	56
V.	METODOLOGÍA DE TRABAJO	57
8.	La muestra	57
8.1.	Diseño de la investigación.....	57
9.	Procedimientos de recolección de datos y resultados generales.....	58
9.1.	Instrumentos	58
9.1.1.	Prueba de comprensión de lectura (<i>LECTUM</i>)	58
9.1.2.	Prueba de Segmentación Lingüística (PSL).....	58
9.1.3.	Tarea de decisión léxica (TDL)	59
9.1.4.	Pauta analítica para calidad de la lectura en voz alta	60
9.2.	Aplicación de las pruebas.....	61
9.2.1.	Prueba de comprensión de lectura (<i>LECTUM</i>)	61
9.2.2.	Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)	61
9.2.3.	Tarea de decisión léxica (TDL).....	62
9.2.4.	Pauta descriptiva para calidad de la lectura en voz alta	62
VI.	RESULTADOS	63
10.	Resultados generales de las pruebas aplicadas.....	64
10.1.	Prueba <i>LECTUM</i>	64
10.2.	Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)	64
10.3	Tarea de decisión léxica	65
10.4.	Pauta analítica para la calidad de la lectura en voz alta.....	66
11.	Análisis correlacional de datos obtenidos.	66
11.1.	Análisis correlacional de datos a partir de la prueba de segmentación lingüística (PSL) y la prueba de conciencia léxica (TDL).	66
11.1.2.	Análisis correlacional de datos a partir de la prueba de segmentación lingüística (PSL) y la calidad de la lectura en voz alta.	68
11.2.	Análisis correlacional de datos a partir de la prueba de conciencia léxica (TDL) ..	71
11.3.	Análisis correlacional de datos a partir de la Prueba de Comprensión (<i>LECTUM</i>) 73	
11.3.1.	Correlación entre la prueba de comprensión lectora (<i>LECTUM</i>) y la prueba de conciencia fonológica (PSL)	73
11.3.2.	Correlación entre prueba de comprensión lectora (<i>LECTUM</i>) y tarea de decisión léxica (TDL).	74
11.3.3.	Correlación entre la prueba de comprensión lectora (<i>LECTUM</i>) y Calidad de la	

Lectura en voz alta.....	75
12. Regresión lineal múltiple sobre la variable dependiente comprensión lectora.	76
12.1. Análisis de regresión lineal.....	76
VII. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	79
13. Implicancias y futuras investigaciones.....	84
XI. ANEXOS.....	96



I. RESUMEN:

La investigación que aquí se presenta, un estudio correlacional múltiple, tiene como objetivo principal determinar si las variables metalingüísticas *conciencia fonológica* y *conciencia léxico-semántica*, por un lado, y, por otro, la *calidad de la lectura en voz alta*, están asociadas con la comprensión lectora en un grupo de niñas y niños de segundo año básico. Para medir el comportamiento de cada una de estas variables, se utilizaron los siguientes instrumentos: prueba de comprensión de lectura (*LECTUM*, Riffo et al., 2011); tarea de decisión léxica (TDL), contenida en la prueba *LECTUM* en una modalidad adaptada; *Prueba de Segmentación Lingüística* (PSL)-destinada a evaluar en niños de 7 años 11 meses la conciencia fonológica mediante el reconocimiento de la estructura segmental de los enunciados-; y, por último, una pauta para evaluar la calidad de lectura en voz alta.

Considerados en su conjunto, los resultados de la investigación muestran que existe una correlación positiva entre la conciencia fonológica y conciencia léxico-semántica, las que, a su vez, correlacionan con la comprensión lectora. Del mismo modo, el estudio plantea que las habilidades metalingüísticas, consideradas en este estudio, correlacionan positivamente con la calidad de lectura en voz alta. Finalmente, la investigación demuestra que esta última presenta una correspondencia con la comprensión lectora.

Palabras clave: comprensión lectora, conciencia fonológica, conciencia léxica y calidad de lectura en voz alta.

II. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora ha sido por décadas un tema que ha interesado a profesionales de distintos ámbitos y prácticamente no es necesario argumentar sobre su relevancia; no obstante, es pertinente señalar que han surgido una serie de investigaciones destinadas a observar los procesos que ella implica, técnicas, estrategias y metodologías para estudiar sus alcances y rendimiento, entre otros aspectos. Actualmente, continúa siendo un tema de gran relevancia para los investigadores en el área, ya que esta habilidad es constantemente medida por pruebas nacionales e internacionales y se le considera un parámetro de rendimiento válido para determinar el grado de conocimiento y habilidad que posee un sujeto, dado que los procesos lingüísticos, entre los que cabría la lectura, se entienden como un medio de realización de aprendizajes y desarrollo cognitivo. Tal como señala Carreiras (1997), en el procesamiento del lenguaje participan la mayoría de los procesos cognitivos básicos, por lo cual se entiende que es una actividad de alta complejidad y que de ella se dependen teorías más generales sobre el aprendizaje humano. También desde el punto de vista de la relación entre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje; se han forjado importantes discusiones teóricas que dan cuenta de este vínculo. Por ejemplo, para Vigostky (1934), a pesar de que los concibe con orígenes distintos, afirma que ambos se potencian recíprocamente; mientras que para otros pensamiento y lenguaje proceden de la misma raíz (Álvarez, 2010; Peronard, 1997; Piaget, 1969). Desde la psicolingüística, los investigadores se han interesado en conocer cuáles son los procesos internos que están implicados en ella, aplicando para este propósito, distintos métodos como las técnicas *a posteriori*, métodos cronométricos y actualmente han tenido gran impacto los métodos electrofisiológicos que dan cuenta del fenómeno de la comprensión lectora a nivel neurológico. Sobre la base de esta idea, los científicos se ocupan en observar qué variables influyen en su rendimiento (Garman, 1990; de Vega et al., 1999, Vieiro et al., 2004). Por otro lado, con los aportes que ha realizado la neurociencia cognitiva sobre la lectura, mediante técnica de neuroimagen se puede comprender con mayor precisión qué efectos

ocurren en el cerebro durante el procesamiento del lenguaje, y evidenciar cómo los procesos relacionados con la lectura transforman el encéfalo humano (Cuetos, 2008).

Los expertos concuerdan en que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto, siendo fundamental el aporte que en ello le compete al primero, donde se consideran los conocimientos previos que se activarán de acuerdo a los objetivos del lector, las inferencias que este realice y todos los procesos metacognitivos y psicolingüísticos propios de la lectura (Johnston, 1989; Solé, 1987; 1992; Urrutia et al., 2013). A la luz de las investigaciones previas y adoptando una postura teórica para este estudio, entendemos que la lectura es un proceso interactivo, es decir, se nutre de procesos ascendentes y descendentes, existiendo una interacción entre los niveles inferiores y superiores. Nos centraremos en los procesos de nivel inferior y revisaremos cómo estos se comportan en la comprensión lectora.

Como punto de partida, será indispensable que el lector maneje el código lingüístico escrito para que pueda acceder al contenido del texto, por lo tanto, un aspecto fundamental será la capacidad de decodificar. Es por ello que múltiples investigaciones se han centrado en este fenómeno, considerado un importante predictor y prerrequisito de la lectura (Johnston, 1989; Jiménez, 1996; Bravo et al., 2006). Otra habilidad metalingüística, en la cual nos enfocaremos en este estudio, es la llamada la *conciencia léxico-semántica*, que permite al sujeto acceder al léxico y a su significado, ya que como explica Perfetti (2010), ambos aspectos se correlacionan. El autor también señala que se establece una correlación entre estos dos aspectos y la comprensión lectora, de tal manera que la decodificación se relaciona directamente con el acceso al léxico y éste, a su vez, con la comprensión lectora, formando así lo que él denomina “triángulo de oro en la habilidad de la lectura” (*The Golden Triangle of Reading Skill, DVC*). Básicamente, la hipótesis postula una relación bidireccional entre vocabulario y decodificación; asimismo, una relación bidireccional entre comprensión y vocabulario. No existiría, por lo tanto, una correspondencia directa entre la decodificación y comprensión, pero sí una relación indirecta, puesto que la

decodificación exitosa ayuda a recuperar más rápido el significado de las palabras, lo cual afecta a la comprensión, porque ésta depende en gran medida del conocimiento que se tenga respecto del significado de las palabras que se leen (Perfetti, 1985; Perfetti, 2005). Para probar esta teoría, aplicaremos distintos instrumentos en cada tarea y, luego, relacionaremos sus resultados. Sin embargo, dadas las condiciones actuales de la investigación y, con toda razón, se entiende que los procesos inferiores de la comprensión lectora, tales como la decodificación y la fluidez de la lectura, no son suficientes y no garantizan que se produzca la comprensión, por ello los énfasis están puestos en los niveles superiores del procesamiento de la lectura, no obstante, dichas investigaciones no niegan la importancia e impacto que los niveles menores producen en la calidad de la comprensión que pueda tener un sujeto y, en la práctica pedagógica, los(as) profesores(as) sabemos que existe una brecha significativa -y que impacta directamente en la comprensión- entre los estudiantes que presentan habilidades subléxicas y léxicas consolidadas, frente aquellos que no las han logrado. Es así como los modelos actuales proponen una interacción entre los distintos niveles de procesamiento, de tal manera que todos interactúan.

De acuerdo a lo anterior, entendemos que existe una estrecha relación entre la conciencia fonológica y conciencia léxico-semántica: el lector accederá más rápido al léxico y al significado en la medida que su capacidad para decodificar el código sea mayor y viceversa. Esperaríamos, entonces, que los estudiantes que poseen un mayor grado de conciencia fonológica, también presenten un mayor grado de conciencia léxico-semántica y, en consecuencia, estos mismos sujetos obtengan el mayor rendimiento en comprensión lectora, basándonos en la idea que aquéllos que son más eficientes para desentrañar el código destinan su esfuerzo cognitivo en comprender el significado del texto.

Otra variable considerada en esta investigación es la lectura en voz alta. Nos interesa averiguar cómo ella se comporta en relación con las variables independientes *conciencia fonológica*, *conciencia léxico-semántica* y la variable dependiente *comprensión lectora*. La lectura en voz alta se integró en este estudio debido al

impacto social y escolar del cual ha gozado por décadas (Solé, 1992; Marchant et al., 2004; Valdivieso et al., 2007) y por la relación que tiene en los procesos de decodificación. En el apartado sobre este aspecto, se determinarán los criterios en que se funda su evaluación y las teorías que la relacionan con la comprensión lectora.

La **presentación de la investigación** contiene dos partes: marco teórico y metodología de la investigación. El marco teórico comprende una introducción y cuatro temas esenciales de los cuales derivan subtemas: comprensión lectora, conciencia fonológica, conciencia léxico-semántica y calidad de la lectura en voz alta.

La **metodología de la investigación** presenta el diseño de la investigación, procedimientos de recolección de datos, resultados generales, análisis y discusión general de los resultados, un análisis de regresión lineal múltiple sobre la variable dependiente comprensión lectora, conclusiones y proyecciones en futuras investigaciones.



III. MARCO TEÓRICO

En este apartado se discutirán los fundamentos teóricos y la evidencia empírica que avala esta investigación. Se profundizará en cinco elementos teóricos: (1) comprensión lectora, (2) conciencia metalingüística, (3) conciencia fonológica, (4) conciencia léxico semántica y (5) lectura en voz alta.

1. COMPRENSIÓN LECTORA

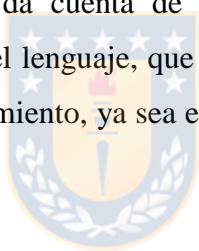
1.1 Relación entre lenguaje, pensamiento y cognición

Antes de exponer el bagaje de investigaciones y teorías sobre la comprensión lectora, es importante detenernos a pensar porqué es tan importante la comprensión de textos escritos dentro del lenguaje, porqué el tema de la comprensión suscita tanto interés en los investigadores. Ciertamente, las explicaciones que avalan este interés nacen desde la filosofía, la que ya antes del siglo XIX establecía una estrecha relación existente entre el lenguaje y el pensamiento (Peronard, 1992). Algunos autores de esta época planteaban la relación inseparable entre lenguaje y pensamiento; sin embargo, a partir del siglo XIX, nuevos investigadores plantearon la separación de dichos conceptos, para mirarlos ahora de manera unitaria, así lo hicieron los psicólogos conductistas como Watson, Bloomfield, Skinner (Peronard, 1992). Para las diversas corrientes filosóficas, lingüísticas y psicológicas, la relación entre ambos se puede mirar desde diversas perspectivas, de acuerdo a qué se entienda por cada una. Algunas de estas corrientes conciben el lenguaje solo como un instrumento del pensamiento, es decir, el lenguaje serviría para materializar lo que pensamos; para otros, en cambio, el lenguaje le daría forma al pensamiento al estructurarlo, puesto que de otro modo éste no podría manifestarse. Entonces y, de manera general, podemos decir que existen dos miradas sobre pensamiento y lenguaje, una que los une y otra que los separa. Con todo, ninguna de las dos desconoce la relación existente entre ambos dominios.

Los modelos lingüísticos que nacen desde la psicología cognitiva y la teoría psicolingüística, también, pueden ser entendidos como modelos cognitivos que

explican la forma en que las personas aprenden y cómo procesan la información. Lectura y comprensión nos permiten acceder al conocimiento; una parte importante de los aprendizajes los adquirimos a través de la lectura, lo cual obliga a profesores y estudiantes a enfocarse en estrategias para comprender mejor, para alcanzar a extraer todos los significados del texto. Hoy por hoy, existe una cantidad importante de evaluaciones internacionales destinadas a medir la comprensión lectora, tales como la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), etc. A nivel nacional contamos con la PSU área lenguaje (prueba de selección universitaria), prueba SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación). También, existe una cantidad considerable de instrumentos nacionales e internacionales creados por investigadores expertos con el fin de medir esta habilidad.

Lo anterior, de algún modo, da cuenta de la importancia que tiene la lectura, entendida como un elemento del lenguaje, que nos ayuda a acceder al conocimiento, además, de desarrollar el pensamiento, ya sea este entendido como un instrumento de él o como un elemento propio.



1.2. Procesamiento del discurso.

La mirada que acá expondremos sobre el procesamiento del discurso es constructivista, es decir, se asume que el proceso lector implica una construcción que requiere de múltiples elementos que se generan a partir del texto y el contexto, entendido, este último, como el conjunto de los elementos externos al texto que contribuyen a su comprensión. Por tanto, es posible aseverar que las fuentes desde las cuales se puede nutrir el análisis del discurso proceden de diferentes raíces; filosóficas, psicológicas, pragmáticas, etc. y, sin duda, todas ellas realizan sus contribuciones y son necesarias para entender el fenómeno de la comprensión discursiva. No obstante, por tratarse de un estudio psicolingüístico, en esta investigación, nos centraremos en los procesos mentales que están implicados en el procesamiento del discurso, lo cuales, de ningún modo, dejan de lado elementos extra

textuales, pues la teoría que aquí mismo sustentaremos los pone en juego.

Evidentemente, como estudiamos la comprensión lectora, la unidad de análisis de este apartado corresponde al discurso escrito o texto, entendido como una producción escrita que presenta oraciones que se relacionan sintácticamente (*cohesión*) mediante diversos recursos léxico-gramaticales, y semánticos, por medio de la recurrencia de elementos o relación de argumentos extraídos de los constituyentes, de tal forma que presenta una *coherencia textual*. Visto desde la perspectiva constructivista, existe una unidad textual cuando las proposiciones que subyacen a la secuencia de oraciones se relacionan entre sí en un todo coherente, considerando que éstas se encuentran conformadas por elementos textuales e información extra textual aportada por el lector (van Dijk, 1978; Cuetos, 2008; Peronard, 1997; De Vega, 1999).

Para van Dijk (1978), la coherencia de un texto se constituye en dos niveles: *coherencia local* y *coherencia global*. La primera se relaciona con la capacidad intencional y extensional de las proposiciones, mientras que la segunda exige que los mismos requisitos de la coherencia local se extiendan hacia el nivel global para así conformar un todo coherente.

Para profundizar en el tema de la comprensión lectora, es necesario revisar algunas definiciones que se proponen a partir de la psicolingüística. Cuetos (2008) señala que: “Leer comprensivamente supone la intervención de un gran número de operaciones cognitivas destinadas a completar cada uno de los pasos que esta actividad implica”. Macker (1997) explica que para que se produzca comprensión textual es necesario que se conjuguen una serie de factores, por lo tanto, el proceso sería *multicomponencial*. Por lo anterior, la comprensión textual consta de varios procesos, dentro de los distintos niveles para llegar, finalmente, a un modelo mental sobre el texto leído (Kintsch, 1998). Se entenderá, entonces, la comprensión textual como una actividad cognitiva compleja que tiene como propósito final la construcción e interpretación de un mensaje a partir de lo proporcionado por el texto y lo aportado por los conocimientos previos del lector. Se asume, que para acceder a la

comprensión del discurso escrito o texto, el lector procesa la información en distintos niveles; será indispensable conocer qué ocurre, al menos de manera general, en cada nivel de procesamiento para, luego centrarnos de manera exhaustiva en los procesos a los que apunta esta investigación.

Esencialmente, durante la lectura ocurriría el análisis de los estímulos sensoriales, para la identificación de unidades visuales y fonológicas, el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y semántico que conformarían distintos procesos posibles de efectuarse de manera paralela o serial, dependiendo del modelo cognitivo (de Vega, Díaz & León ; 1999; Vieiro & Gómez, 2004; Bermeosolo, 2012) y , finalmente, ocurriría la integración del discurso para construir un modelo mental del texto leído (Morris, 2006).

Desde la perspectiva de las neurociencias, durante la comprensión del discurso se activan procesos visuales, auditivos, motores o emocionales, de tal manera, que los referentes puedan ser representados. Otras investigaciones sobre corporeidad, lenguaje y cerebro señalan, incluso que las partes del texto que sugieren acciones, activan zonas cerebrales, tal como si la acción leída se estuviese realizando concretamente (de Vega, 2005). Además, de los procesos antes mencionados, existen otros elementos en la comprensión del discurso que son fundamentales antes, durante y después del procesamiento del texto; estos son: el rol del lector mediante sus conocimientos previos y experiencias lectoras, la pragmática, la memoria operativa e inferencias, por esto, también nos detendremos en estos tópicos. Respecto de los modelos de procesamiento del discurso, explicaremos detalladamente el *modelo de construcción integración* en el que se basa esta investigación.

1.3. Niveles de procesamiento del discurso

Desde la psicolingüística se han propuesto varios niveles de procesamiento del discurso (García, 1993). Esencialmente, se distinguen los siguientes: procesos de nivel inferior: procesamiento fonológico y ortográfico, procesamiento léxico; procesos superiores: procesamiento sintáctico y semántico. El primer nivel de procesamiento responde al reconocimiento de los patrones gráficos y fonológicos de las letras. Se incluyen aquí los llamados *procesos subléxicos* que están relacionados con el reconocimiento de letras (grafemas) o patrones gráficos (Vieiro & Gómez, 2008). Respecto de lo anterior existe una discusión teórica sobre si el reconocimiento de las letras sería tan necesario para acceder al léxico o bien se accede directamente a través de las palabras, teniendo así dos hipótesis: “reconocimiento previo de las letras” versus “reconocimiento global de las palabras” (Cuetos, 2008; Vieiro, 2008; Carreiras 1997, Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999). Sobre la primera, algunos la han descartado por no explicar claramente cómo se produce el proceso de reconocimiento (Cuetos, 2008). En relación con la segunda hipótesis, se sostiene, como argumento fundamental, que sería muy probable confundir palabras con perfiles similares (Cuetos, 2008), dentro de otros argumentos, Vellutino (1982) propuso que ambas hipótesis podían ser plausibles y que la unidad de procesamiento, letra o palabra, dependería de la tarea en cuestión; sin embargo, las investigaciones actuales apoyan la hipótesis del reconocimiento de letras (Cuetos, 2008), es decir, que es esencial identificar las letras para reconocer una palabra, bastaría con reconocer algunas de ellas, sobre todo las que se encuentran al inicio o al final. Como segunda unidad de procesamiento, nos encontramos con el procesamiento léxico o semántico que apunta al reconocimiento de la palabra y su acceso al significado. La investigación sostiene que es en esta etapa donde verdaderamente se inicia el proceso de comprensión, lo que permitirá la interconexión con los siguientes niveles (Perfetti, 2005). Existen algunas características esenciales sobre las palabras que son consideradas parámetros para los investigadores, en tanto, se evalúe en forma cronométrica el reconocimiento y lectura de ellas. Estas características tienen que ver

con lexicalidad, frecuencia, edad de adquisición, regularidad, imaginabilidad, vecindad ortográfica y longitud (Cuetos, 2008; Domínguez & Estévez, 1999); sus efectos son considerados para evaluar los modelos de reconocimiento de palabras, modelos en que nos detendremos en el apartado de conciencia léxica. Respecto del tercer nivel, el procesamiento sintáctico, se puede establecer de manera muy general, que aquí, tal como sostiene Vieiro (2004): "...participan los procesos sintácticos como un mediador necesario entre la recuperación del significado de las palabras y la interpretación semántica de la oración", por lo cual es necesario un análisis gramatical de las oraciones para extraer el significado a partir de sus constituyentes, segmentando y asignando nombres o etiquetas en los distintos grupos de palabras y, por último, establecer las relaciones sintagmáticas entre los constituyentes de la oración, de tal manera de construir una estructura a partir de un ordenamiento jerárquico de ellas. En otras palabras, en este nivel se asignarían los papeles temáticos a los constituyentes de la oración (Carreiras, 1997, Vieiro & Gómez, 2004 & Cuetos 2008). A pesar, de que algunos investigadores consideran que no es necesario un analizador sintáctico y solo sería necesario el análisis de contenido semántico (Vieiro, 2004). El procesamiento sintáctico, admite establecer las relaciones que permiten integrar el análisis semántico para extraer el significado.

1.4. Una teoría de la comprensión del discurso: Modelo de construcción-integración (C-I)

El principal propósito de los modelos de procesamiento del discurso es explicar cómo la mente humana procesa la información lingüística para llegar a la comprensión final de un texto. Básicamente, estas propuestas teóricas se reconocen y clasifican como *modelos ascendentes, descendentes e interactivos* (Belinchón, Igoa, Riviére, 1992). Los modelos ascendentes postulan que el procesamiento del discurso procede desde los componentes más elementales del texto que se inician con un estímulo visual, luego el análisis de las letras y las palabras para, a continuación, realizar un análisis sintáctico y finalmente, un análisis semántico. Cada nivel de procesamiento es autónomo y funciona de manera jerárquica. Los modelos descendentes, en cambio,

postulan que la comprensión del discurso se genera a partir de las expectativas que realiza el sujeto sobre lo que leerá, procesando serial y jerárquicamente, al igual que los modelos descendentes (García, 1993, Belinchón, Igoa, Riviére, 1992; Carreiras, 1997; de Vega, Díaz & León, 1999; Cuetos, 2008), desde el nivel semántico hasta descender a los niveles inferiores. Por su parte, los modelos interactivos consideran que ambos procesos -ascendentes y descendentes- se presentan de forma paralela, es decir, la información fluye bidireccionalmente. Dentro de estas tres propuestas se encuentran los distintos modelos que, sin duda, comparten varios elementos, por lo tanto, no son incompatibles entre sí, sino que cada uno pone énfasis en algunos aspectos más que en otros, existiendo varias propuestas. Entre ellas, se destacan la teoría macroestructural y su versión reformulada llamada teoría de la Construcción-Integración (Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998), la teoría de la construcción de estructuras (Gernsbacher, 1990), y la teoría de los modelos de situación (Van Dijk, 1993; de Vega, Díaz & León, 1999; Zwaan, 1999). El presente estudio, se adhiere a la idea de comprensión lectora como la construcción de una representación mental coherente que se expresa a través de las relaciones de significado que nacen a partir de la correspondencia entre las ideas expresadas en el texto y los conocimientos previos del lector (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; Zwaan, 1999). No revisaremos acá todos los modelos de procesamiento del discurso, sino que nos explayaremos sobre el modelo C-I de Kintsch, que constituye el soporte teórico de este estudio y que, ciertamente, comparte elementos comunes con los otros modelos. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, se trata de un modelo híbrido, es decir, toma elementos de los modelos simbólicos y de los modelos conexionistas, es así como, algunos aspectos de él se explican mediante el paradigma modular y otros, mediante el paradigma conexionista. También, se le considera un modelo interactivo, ya que funcionan de manera paralela los niveles de procesamiento, ascendente y descendente, existiendo un flujo de información bidireccional (procesamiento paralelo: Kintsch, 1988; Solé, 1992; Carreiras 1997; Amoruso, 2007). Sobre la modularidad del sistema se puede afirmar que concibe la idea de módulos para distintas funciones especializadas durante el procesamiento, pero que pueden ser activadas en forma de red y de manera interactiva, es decir, de abajo-arriba o de

arriba-abajo, lo cual dejaría ver su aspecto conexionista. Además, el modelo C-I suma a esto la representación mental llamada *modelo de situación*, que correspondería a la etapa donde culmina la comprensión textual, apelando a los conocimientos previos del lector y todos los elementos pragmáticos y extra-textuales que nos permiten construir una representación mental de lo leído.

Kintsch (1983), explica que el modelo C-I presenta dos grandes etapas: la de construcción y la de integración. En la etapa de construcción se realiza la extracción de proposiciones de la forma superficial del texto (reconocimiento de palabras y relaciones entre los constituyentes sintácticos), lo que da lugar a la construcción del texto base, el cual transforma la información de los constituyentes sintácticos en proposiciones se van uniendo con nuevas proposiciones que surgen mediante la lectura y con las que aporta en lector a partir de sus conocimientos previos e inferencias del tema, así se forma una red de ideas mediante el solapamiento de argumentos (Cuetos, 2008). Este proceso ocurre en forma cíclica en la memoria operativa, cada vez que se van incorporando nuevas proposiciones, lo que produce una representación coherente, porque todo gira en torno a una unidad temática (Vierio & Gómez, 2004). Kintsch (1998) llamó a este proceso la elaboración de la microestructura. Posteriormente, vendría el proceso de integración o elaboración de macroproposiciones, las cuales en su conjunto construirían la macroestructura. Las macroproposiciones corresponden a las proposiciones más generales y organizadas que nacen a partir de las proposiciones extraídas de la microestructura y de los conocimientos e inferencias aportados por el lector, lo cual conformaría la idea global del texto (de Vega, Díaz & León, 1999). Para construir la macroestructura es necesario aplicar a la microestructura macrorreglas de supresión, generalización e integración; estas reglas están destinadas a suprimir información irrelevante, reunir a partir de la microestructura las ideas más generales y finalmente, integrar o construir nuevas proposiciones, respectivamente. De esta forma, el modelo se actualiza en cada ciclo de procesamiento.

Tal como señalamos anteriormente, en la etapa de integración se aplican reglas de

correferencia, en cambio, en la etapa de construcción se aplican macroreglas. La macroestructura; la estructura semántica que otorga el significado global de un texto se vincula con la microestructura, mediante tres reglas fundamentales llamadas macroestrategias o macroreglas:

a: **Supresión** : se suprimen las proposiciones irrelevantes y se seleccionan aquellas que permiten conocer la secuencia (Belinchón, Igoa & Riviére; 1992; Vieiro & Gómez, 2004; Cuetos, 2008).

b: **Generalización**: se reemplaza una secuencia de proposiciones por una proposición general que abarca todas las anteriores, dicha proposición es nueva, ya que no aparece en el texto (Belinchón, Igoa & Riviére; 1992; Vieiro & Gómez, 2004; Cuetos, 2008).

c: **Construcción**: el lector, sobre la base de sus conocimientos, previos construye una idea global de los que trata una secuencia de proposiciones (Belinchón, Igoa & Riviére; 1992; Vieiro & Gómez, 2004; Cuetos, 2008).

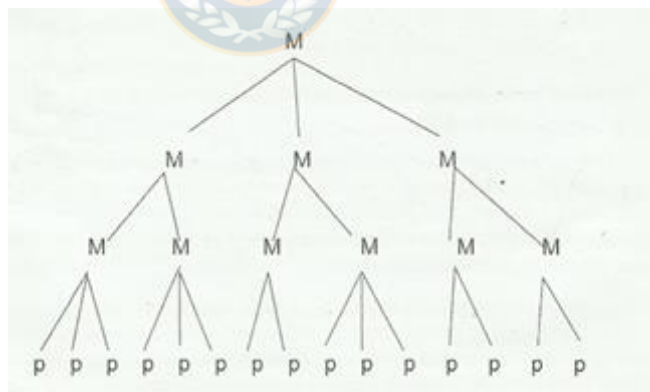


Figura 1. Macroestructura y microestructura , donde p son proposiciones y M macroproposiciones (tomado de Cuetos, 2008).

Durante todo el procesamiento, el lector va construyendo un *modelo de situación* (también llamado *modelo mental*), que es el objetivo final de la comprensión y que corresponde a una representación análoga y modal sobre la realidad referida en el texto (Johnson- Laird, 1983; van Dijk & Kintsch, citado por de Vega, Díaz & León,

1999; Viero & Gómez, 2004). El modelo mental alude a los referentes expresados en el texto, de modo tal que el sujeto que lee elabora un modelo, una idea determinada de una situación simulada mentalmente. De Vega, Díaz y León (1999) lo describen así: “Un modelo de situación es una representación que guarda más parecido con nuestra experiencia de una situación que con las características gramaticales o estructurales del propio texto”; esta representación se forma empleando la información expresada en el texto más los conocimientos del lector, integrando ambas fuentes de información (de Vega, Díaz & León, 1999; Vieiro & Gómez, 2004; Cuetos, 2008; Kintsch).

También, es indispensable mencionar los elementos corpóreos que se le asignan a la comprensión discursiva y que son útiles para la representación mental del texto, tal como lo explicara Zwaan (2003), al plantear que quien comprende es un experimentador inmerso de lo descrito en el texto, es decir, las palabras activan experiencias corpóreas con los elementos descritos, de ese modo al entender un elemento lingüístico (palabras, oraciones, etc.) se activarían procesos visuales, auditivos, motores o emocionales a fin de representar los referentes (Ibañez, 2007). El modelo de situación que, finalmente, construya el lector se almacenará en la memoria a largo plazo.

1.5. El rol de la memoria operativa (MO) en la comprensión de textos

En este apartado veremos el rol fundamental que cumple la memoria operativa (MO) en el modelo C-I, debido a que el procesamiento de las proposiciones que forman la microestructura ocurre en forma cíclica en la MO.

Badeley y Hitch (1974, citado por Baddeley 1999), han sido quienes reelaboraron la idea inicial de la memoria a corto plazo, que era entendida como una memoria que tenía como función principal, almacenar información de manera temporal. A partir de los trabajos de Atkinson y Shiffrin (1968 y 1971, citados por Baddeley 1999), se plantea que la memoria a corto plazo debe ser concebida como una memoria no solo

que retiene información, sino que también cumple la función de procesarla y manipularla, tal como se describe a continuación:

“The term ‘working memory’ refers to the ability to hold and manipulate information in the mind for a short period of time. It has often been described as a flexible mental workspace in which we can store important information in the course of complex mental activities” (Gathercole & Alloway, 2004)

Posteriormente, Baddeley (1999) propuso un modelo de memoria de trabajo (working memory), que ha sido tomado como base teórica para innumerables investigaciones. La MO correspondería a un sistema que contiene inicialmente tres elementos: el *ejecutivo central*, el *bucle fonológico* y la *agenda viso-espacial*. El primer subsistema constaría a su vez de dos componentes: un almacén fonológico con capacidad para almacenar información basada en el lenguaje, y un proceso de control basado en el habla interna (Baddeley, 1999). Según este autor, el bucle fonológico representa un papel decisivo en el aprendizaje de la propia lengua. Un tercer componente es la agenda viso-espacial, la que tendría un rol principal en la creación y manipulación de imágenes viso-espaciales y se utilizaría en la creación y empleo de mnemotécnicas a partir de imágenes visuales (Baddeley, 1999). Por otra parte, el ejecutivo central (EC) se concibe como un sistema que controla los dos componentes anteriores; el bucle fonológico y la agenda viso-espacial, por ello este sistema estaría encargado de la atención más que del almacenamiento de información (Baddeley, 1999). Otros autores como Gathercole (2004) y Pinkering (2000) proponen que el EC podría almacenar y recuperar información desde la memoria a largo plazo. Alsina (2007) sugiere que el EC está relacionado con la acción, planificación y programación de diversas actividades.

A estos tres componentes de la memoria operativa, Baddeley (2000) agrega un cuarto componente que es el “retén episódico” (*episodic buffer*) que corresponde a un sistema auxiliar de almacenamiento temporal episódico y que puede estar conectado con distintos subsistemas de la memoria de trabajo y también, puede enlazar estos subsistemas con la información de la MLP y la percepción (Baddeley, 2000).

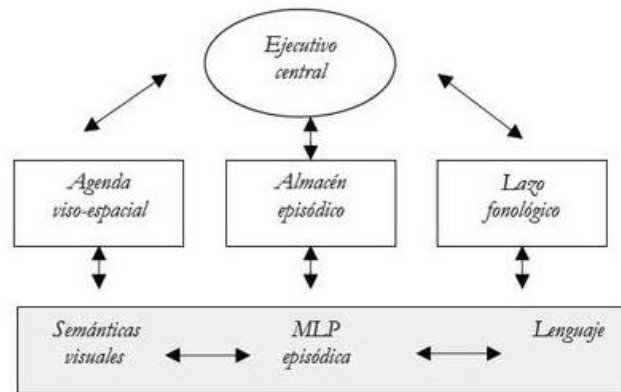


Figura 2. Modelo basado en la propuesta de cuatro componentes de la MO de Baddeley (2000).

A partir del modelo de Baddeley (1999) han nacido nuevas teorías que discrepan, en ciertos aspectos, del modelo inicial propuesto por el autor. Las propuestas mantienen la idea sobre la existencia de diversos componentes de la MO controlados por el EC y de la capacidad limitada de ésta, lo cual permite aseverar, para muchos autores, que esta capacidad establece diferencias individuales relativas al procesamiento cognitivo (Molinari et al, 2005; Madruga et al 2005, Casillas 2000). Otros investigadores han cuestionando los resultados, dado que no existirían medidas estandarizadas, por lo que estas no ofrecerían garantías de fiabilidad y validez, en tanto se presentarían dudas respecto del tipo de correlación a la que corresponderían tales medidas (Molinari et al, 2005; Madruga et al 2005, Neira 2000).

En lo relativo al modelo aceptado, mayoritariamente se plantea la interrogante sobre la existencia de una capacidad general de la MO independiente de la tarea evaluada (García-Madruga et al, 2005) o bien, la existencia de dispositivos de procesamiento específico, tal como plantea Baddeley (Kyllonen y Chistal, 1990, citado por García-Madruga et al, 2005).

En la actualidad, se reconoce la interacción entre los componentes y la incidencia, tanto de factores generales como específicos (Baddeley, 1999; García-Madruga, 2005) en las distintas tareas cognitivas. Ericsson y Kintsch (1995) proponen un modelo integrador que atribuye a la MO una doble naturaleza (Vieiro & Gómez,

1996), por un lado, tendría un sistema general de almacenamiento temporal (MO-CP) y un sistema de almacenamiento a largo plazo, más especializado (MO-LP), existiendo una capacidad general (temporal y limitado) y una capacidad específica de un dominio en la ejecución experta.

Para el Modelo de Construcción – integración, es necesario el desempeño de la MO, tanto en la manipulación de la información, como en la retención de la misma. Zwaan (2004) señala que, considerando los modelos constructivistas de la comprensión, la información lingüística entrante sería segregada en unidades que, luego se integrarían con el contenido activo de la memoria de trabajo. Así la comprensión se produciría de manera gradual, ocurriendo que la información relevante se mantiene activa en la memoria operativa para, luego integrarse con la nueva información. Dicha información, puede provenir de la escritura superficial del texto o bien, ser rescatada de la memoria a largo plazo.

Aunque no es el foco de nuestra investigación, vale la pena mencionar que, en términos generales, las indagaciones que estudian la relación entre la capacidad de la memoria operativa y la comprensión lectora, señalan que existe una correlación significativa entre ellas. En tanto, las evidencias entregadas en los estudios iniciales de Daneman y Carpenter (1980), plantean que la capacidad de la MO afecta de manera importante en la comprensión del discurso (Carpenter y Just, 1989; Daneman y Carpenter, 1980; Singer, Andrusiak, Reisdorf y Black, 1992, citado por Carroll, 2006). En las pruebas de Daneman y Carpenter (1980) los sujetos debían realizar una doble tarea; por un lado, recordar la última palabra de cada frase (almacenar) y, además, procesar lo leído. Más adelante, los investigadores complejizaron estas medidas para buscar mayor exactitud en la correlación de las variables, entonces, al experimento inicial de lectura y recuerdo de las últimas palabras, de cada frase, se agrega la lectura de un texto y, luego se deben responder una serie de preguntas de comprensión (citado por De Vega, 1999). En relación a las mediciones, las conclusiones principales sostenían que los sujetos con un menor alcance de lectura presentaban una menor capacidad de memoria operativa, lo cual dificultaría la

comprensión de referencias distantes del pronombre en cuestión, citado en el texto (citado por Carroll, 2006). En suma, para estos autores la capacidad de la memoria operativa será entendida como la capacidad máxima de activación disponible para soportar ambas funciones. Los procesos de activación estarían relacionados con la capacidad de la MO, debido a que a mayor amplitud, mayor facilidad para el manejo de la activación (citado por Molinari et al, 2005). Autores como de Vega (1999) sostienen:

“Sin duda el rendimiento el rendimiento en la prueba de memoria es un indicio del producto final de la comprensión: sólo se puede recordar aquello que se ha comprendido correctamente”.

Swanson (1999) indica que el funcionamiento del EC como de los demás sistemas subsidiarios, explican la relación significativa entre la capacidad de la MO y la comprensión de textos. Dentro del este sistema de MO el bucle fonológico destaca su importancia en el aprendizaje de la lectura y los procesos de decodificación, pero no en los procesos de comprensión de alto nivel (Carpenter, Migakeg y Just, 1995, citado por Calvo 2001). A propósito de estas aseveraciones, Gathercole y Alloway (2005) reafirman el planteamiento a partir de un estudio, en el cual concluyen que la importancia del bucle fonológico sería significativa en la adquisición de la lectura y aprendizaje del vocabulario.

En otros estudios se ha demostrado que la MO se puede considerar un factor determinante en la producción de inferencias después de la lectura, por lo tanto, de la comprensión de textos, desde la perspectiva de la producción de lo comprendido (Meilán & Vieiro, 2001). En investigaciones relativas a los procesos de integración se evidencia que los sujetos con menor capacidad en la MO, realizaron mayores retrocesos que los de mayor capacidad y que los primeros tuvieron peores resultados en comprensión que los lectores más eficientes en todas las condiciones de lectura y tipos de preguntas, por tanto, podemos aseverar, de manera general, que las limitaciones de la capacidad de la MO afectan negativamente a la comprensión de lectura (Calvo, Castillo y Espino, 1996).

Los estudios efectuados en niños (as) con dificultades de aprendizaje y problemas de origen cognitivo demuestran que éstos poseen una escasa capacidad en la MO y, en consecuencia, sus resultados son deficientes en pruebas de comprensión de lectura. Así, lo reflejan otros estudios realizados con niños (as) con problemas específicos del lenguaje (Gathercole & Pinkering, 2004; Gathercole, Alloway, Willis y Adams, 2006). En base a estos estudios se puede afirmar que existiría una estrecha relación entre MO y las alteraciones del lenguaje.

1.6. Inferencias

Siempre comprendemos más de lo que aparece expresado explícitamente en el texto y son los textos o discursos una forma más de comunicación; por ello, desde un punto de vista pragmático y haciendo extensivas al lenguaje escrito las ideas expresadas por Grice (Searle, 1977), en los textos aparecen muchas representaciones implícitas, porque éstos también responden al principio de cooperación, atendiendo a las máximas de cantidad, calidad, relación, ente otras. A esta idea aluden las inferencias y ellas son fundamentales en la comprensión, ya que son indispensables para la construcción del significado que, como ya sabemos, se elabora mediante las proposiciones recuperadas del texto base más las proposiciones aportadas por el conocimiento previo del lector. Respecto de una definición para inferencia, la Real Academia de la Lengua Española señala que inferir es: “deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa” (RAE, 2017). Para la psicolingüística, inferir es un conjunto de procesos que implican rescatar las ideas fundamentales de un texto, utilizando para ello las proposiciones arrojadas del texto base más la proposiciones elaboradas a partir de los conocimientos previos del lector, con el fin último de comprender cabalmente lo leído, es decir, construir un modelo de situación (Parodi, 1997; Vieiro & Gómez, 2004). Tal como dirían McKoon y Ratcliff (citados por León, 2001), cualquier información que no está presente explícitamente y se considera para la comprensión es una inferencia. La actividad inferencial es de gran relevancia para la coherencia del texto, existiendo elementos intratextuales que generan procesos de inferencias y elementos extratextuales que participan en esta elaboración, a fin de dar

un sentido global y coherente al texto. Las investigaciones sobre las intrusiones y falsas alarmas (Gutiérrez- Calvo &Carreiras, 1990) dan sustento teórico a la existencia de las inferencias en el proceso de comprensión, puesto que los resultados, señalan que los sujetos admiten la existencia de información no presente en el texto, como si lo estuviera.

Básicamente, podemos decir que las inferencias se producen entre elementos textuales, explícitos en el texto, y en otras oportunidades sirven como relleno de información faltante, que no aparece explícita y que debe aportar el lector. Esta dicotomía es una de las categorizaciones más usadas, respecto de la función que cumplen las inferencias en la comprensión (Gutiérrez – Calvo, 1999). Dentro de esta clasificación encontramos las *inferencias conectivas*, *punte* o también llamadas *retroactivas* y las inferencias *elaborativas* o *proactivas*. Las primeras se producen entre referentes explícitas en el texto y tienen gran importancia en la construcción de la coherencia local y el proceso de integración de las microproposiciones tomadas del texto base. Dentro de estas se encuentran las inferencias puente, anafóricas y pronominales. Las elaborativas, por su parte, requieren de información extratextual que el sujeto puede aportar a partir de sus conocimientos previos; de su conocimiento de mundo; desde su experiencia pragmática, etc., y participan en la etapa de construcción de macroproposiciones y del modelo de situación. En relación con las dos concepciones de inferencias aquí presentadas (inferencias conectivas y elaborativas), encontramos dos teorías fundamentales: La Teoría Minimalista y La Construccinista. La primera teoría, alude a que las inferencias conectivas se producen de manera automática y, en realidad, serían la únicas indispensables para la comprensión y las otras serían de tipo estratégicas y no necesarias para construir una interpretación del texto por parte del lector (León, 2001). Tal postura es avalada por la necesidad de hacer más eficiente el funcionamiento de la memoria operativa, debido a su capacidad limitada, por lo tanto, el exceso de producción de inferencias, durante la lectura, no sería posible. Aunque, este planteamiento no niega la posibilidad de generar inferencias de tipo elaborativas, sin embargo, las considera, más conscientes, estratégicas y de uso opcional por parte del lector. Por otro lado, la

postura construccionista, señala que ambos tipos de inferencias tienen lugar durante la lectura y que son necesarias para construir un modelo de situación, que es el fin último de la comprensión. Esta teoría, al igual que la postura minimalista, explica que las inferencias conectivas se producen entre elementos intratextuales durante la lectura, y que sirven para la coherencia local (Gutiérrez- Calvo, 1999). Referente a las inferencias elaborativas, estas se producirían durante y después de la lectura y son indispensables para la representación del modelo mental.

Por todo lo anterior, entendemos que la generación de inferencias es un proceso inherente y central en la comprensión, dado que el texto presenta una importante cantidad de información implícita que debe ser descifrada mediante claves intratextuales e información no presente en el texto, aportada por el lector.

1.7. El rol del lector: conocimientos previos, estructuras textuales y monitoreo

Como ya vimos en el apartado de inferencias, es fundamental para la elaboración del significado del texto los aportes que entrega el lector. Es así como las concepciones cognoscitivistas modernas de la comprensión posicionan al lector en un lugar privilegiado, entendiendo que para comprender un texto no basta con extraer el significado de lo literalmente expresado, sino que es indispensable el aporte de los conocimientos anteriores del lector para construir un modelo de situación, que nos garantice la comprensión global.

La interacción entre el texto y el lector es que lo que permite la construcción del modelo mental. Si observamos el proceso de construcción del significado, veremos, por ejemplo, que el rol del lector es relevante en la elaboración de proposiciones, en tanto, aporta información para conectarlas (procesos inferenciales). En lo referente a la construcción de las macroproposiciones, agrega información que se encuentra disponible en la memoria a largo plazo para darle sentido al texto y, finalmente, en la construcción del modelo de situación aporta con los conocimientos y experiencias, que tiene sobre los referentes expresados en el texto.

Los conocimientos previos son expresados de diversas formas, una de ellas es mediante el empleo de *esquemas* o *guiones* que corresponden a un grupo de paquetes de información con los que cuenta el individuo. Belinchón, Igoa & Riviére (1992) definen los esquemas o paquetes de información como: “Estructuras cognitivas genéricas de alto nivel, jerárquicas e interconectadas, que contienen conocimientos prototípicos” o, como más claramente lo expresa Cuetos (2008), los esquemas son como modelos de las distintas situaciones que vivimos, es decir, nuestra memoria guarda diversos esquemas basados en nuestra experiencia personal y repetitiva de diferentes situaciones. Dichos esquemas son compartidos socialmente, existiendo particularidades, según cada cultura. Vieiro & Gómez (2004) explican que éstos representan conocimiento, por lo tanto, serían de tipo conceptual y no lingüístico y que poseen la suficiente flexibilidad para adaptarse a una tarea en particular. Estas estructuras han sido denominados *esquemas situacionales* o *guiones*, (Belinchón, Igoa & Riviére, 1992; Cuetos, 2008) y resultan fundamentales en los procesos de inferencias y en el procesamiento de la información, lo cual otorga la coherencia global al texto. Por ello, se entiende que cuando existe más información sobre un determinado tema, resulta más fácil generar un modelo de situación. Estos esquemas se relacionan con la información dada en el texto y pasan a formar parte de ella, de tal manera que activan los procesos descendentes en la lectura al aportar información necesaria que permite contextualizar lo procesado, optimizando la comprensión y el tiempo.

Otro conocimiento relevante aportado por lector es aquel referente a la estructura del texto, es decir, conocer cómo está organizada la información de acuerdo a su tipología o superestructura del texto (van Dijk & Kintsch, 1983, citado por Cuetos 2008). El conocimiento que el lector tenga sobre esto facilitará su comprensión, ya que podrá predecir qué es lo que va a leer y de qué manera lo encontrará organizado. Se sabe que las estructuras narrativas son más familiares para el lector, porque se asemejan a los sucesos de la vida cotidiana y, además, son estructuras frecuentes en el mundo infantil; la estructura de los textos expositivos, en cambio, presentan más

dificultades, puesto que son más variadas y, muchas veces, se aprenden en contextos educativos formales.

Por otra parte, las estrategias de monitoreo que el sujeto utiliza durante el proceso de la lectura son fundamentales para obtener los significados del texto. Resulta importante que el lector establezca el propósito por el cual va a leer, de tal manera que pueda utilizar las estrategias adecuadas. Solé (1992) señala que las estrategias en el proceso de comprensión sirven para la obtención de una meta, posibilitan el avance del lector, son flexibles y le permiten ser consciente del proceso mismo, reconocer e identificar qué es lo que ha comprendido y no ha comprendido, para poder avanzar y compensar las posibles falencias, mediante el uso de estrategias que faciliten la recuperación del significado. Estas estrategias se desarrollarían durante la práctica y deben ser elegidas por el lector, según los requerimientos (Parodi, 1997). Los autores que comparten la postura constructivista sostienen que éstas pueden ser enseñadas para optimizar el proceso de la lectura (Solé, 1992; Parodi, 1997).



2. CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA

La *conciencia metalingüística* se enmarca dentro de un fenómeno más amplio llamado *metacognición*, el cual comprende varias otras sub-habilidades (Gombert, 1992; Marín et al., 1992). El lenguaje como objeto del pensamiento se analiza para reflexionar sobre las operaciones cognitivas propias de su procesamiento (Gombert, 1992; Clark, 1979 y van Kleeck, 1994, citado por Florez et al., 2005). Cuando efectuamos procesos reflexivos y de análisis sobre la propia lengua, estamos hablando de conciencia metalingüística, la que se define en este contexto como la capacidad que tiene un sujeto de ser consciente de los procesos que implica su propio lenguaje o tal, como señalan Tunmer & Herriman (1984): “La conciencia metalingüística puede definirse como la capacidad de reflexionar y manipular las características estructurales del lenguaje hablado, tratando al lenguaje mismo como un objeto de pensamiento”.

Sobre el momento en que surge la conciencia metalingüística, Tunmer & Herriman, (1984) señalan, que es posible que se produzca en tres momentos distintos: primero, emergiendo conjuntamente con la adquisición del lenguaje; segundo, surgiría en la niñez media, es decir, entre los 4 y 8 años de edad; y, por último, esta se produciría al tener acceso a la educación formal y sería una consecuencia del aprendizaje de la lectura. La segunda idea, es la que cobra más fuerza para estos investigadores, ya que los (as) niños (as) en esta etapa adquieren una mayor conciencia sobre su aprendizaje general y son capaces de reflexionar y controlar diversos fenómenos cognitivos. Desde un punto de vista práctico, podemos reconocer que casi todos los instrumentos sobre habilidades metalingüísticas están diseñados para un público de este rango de edades. En relación a lo anterior Solé (1992) sostiene que los (as) niños (as) hacen observaciones sobre el lenguaje a muy temprana edad y que dichas observaciones y reflexiones conscientes surgen de manera espontánea; no obstante, también apunta a que esta capacidad se incrementa de manera importante con la educación formal y con las interacciones que tengan ellos (as) con la lectura. Por su parte, Chaney (1992, 1994, 1998, citado por Flórez, 2005) explica que el desarrollo metalingüístico depende

del conocimiento que se tenga sobre el lenguaje, el cual aumenta con la edad, porque también se incrementa el conocimiento del mismo, de tal manera que existe una reciprocidad entre la conciencia lingüística, lectura y viceversa.

Dentro de la conciencia metalingüística se pueden distinguir cuatro subdominios: la *conciencia fonológica*, *conciencia léxico-semántica*, *conciencia sintáctica* y *conciencia pragmática* (Owens, 2001). Los cuatro subdominios serían importantes para el aprendizaje de la lectura (Dreher y S. D, 1990, citado por Owens, 2001). En esta investigación nos enfocaremos en la conciencia fonológica y la conciencia léxica.

2.1 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica ha sido ampliamente estudiada y documentada, sobre todo por aquellos investigadores que están interesados en conocer la relación que existe entre ésta y la iniciación de la lectura, probando de esta manera en sus estudios que existe una concordancia sustantiva y consistente entre ambas (Bravo, 2004; Herrera & Defior, 2005; Jiménez, Rodríguez, Guzmán & García, 2010; Bizama, Arancibia & Sáez, 2011, 2013). La literatura referida a este tema, destaca con frecuencia la relación intrínseca entre ambos factores, lo que tiene asidero en las aulas, considerando que los (as) educadores (as) y profesores (as) dedican una parte importante de tiempo en desarrollar esta habilidad, a fin de facilitar el posterior aprendizaje de la lectura. La importancia que subyace en el desarrollo de esta habilidad es que, en general, no se produce de manera espontánea, porque el lenguaje hablado presenta las palabras en una señal sonora continua, donde los sonidos se coarticulan, por lo cual, es difícil diferenciar uno de otro o segmentarlos, a menos que nos hagamos conscientes de dicha característica que, normalmente, es enseñada a los niños (as) (Signori, 1998; Herrera & Defior, 2005).

Se entiende por conciencia fonológica la habilidad para reflexionar y manipular de manera consciente y deliberada las unidades subléxicas del lenguaje (Jiménez &

Ortiz, 2000).Bravo (2004) define la conciencia fonológica como el conjunto de habilidades metalingüísticas que permiten al sujeto procesar componentes fonémicos del lenguaje oral. Algunas actividades que demuestran el desarrollo de la conciencia fonológica son las intervenciones que el niño(a) pueda realizar sobre el lenguaje, como segmentar las palabras en sílabas o en fonemas, hacer omisiones en la pronunciación, etc. Por lo anterior, se puede establecer que la conciencia fonológica es la capacidad que tiene el sujeto para ser consciente respecto de la asociación que existe entre las letras y sus respectivos fonemas o sonidos (Gimeneo, 1993, citado por Arnaiz et al, 2001).

En cuanto a los niveles de conciencia fonológica, no existe una aceptación generalizada, puesto que algunos autores afirman que existen niveles dentro de la conciencia fonológica, en cambio, hay otros que no están de acuerdo con esta idea (Tunmer & Nesdale, 1981; Bertelson, 1979; Morais, 1991; Goswami, 1990, citado por Vieiro, 2004; Treiman, 2000), sin embargo, mayoritariamente los investigadores aceptan la existencia de diversos niveles, que básicamente son los propuestos por Treiman (1991, citado por Jiménez, Venegas & García, 2007, Vieiro, 2008 & Arancibia, Bizama & Sáez, 2011) en el marco de su *modelo jerárquico para las habilidades de conciencia fonológica*, con tres niveles: nivel *silábico*, nivel *intrasilábico* y nivel *fonémico*. Para esta investigación, en particular, es útil tal aceptación, debido a que el instrumento utilizado para medir las habilidades de conciencia fonológica, PSL, considera estos tres niveles para ser evaluados. Se entiende que la conciencia silábica se desarrolla a temprana edad y de manera un tanto intuitiva (Prato, 1991; Gombert, 1995, citado por Fraca, 1999). La conciencia intra silábica representaría un nivel intermedio de dificultad entre la sílaba y la conciencia fonémica; fundamentalmente, se requiere que el sujeto reconozca la estructura interna de la sílaba: principio y rima consonante o grupo consonántico inicial y resto de la sílaba, respectivamente (Vieiro, 2004). Por último, encontramos el conocimiento fonológico o fonémico, denominación dependiente de cada autor, que sería el de mayor complejidad, por esto, es una habilidad que debe ser enseñada conscientemente, entendiendo que a partir de la cadena hablada es difícil distinguir

sus componentes fonológicos, si no desarrollamos arbitrariamente esta habilidad para discriminar, y que está asociada al desarrollo del principio alfabético, es decir, a la recodificación fonológica que se instala con el aprendizaje de la lectura y escritura (Lieberman, 1992, citado por Signori, 1998; Høien et al., 1995, citado por Jiménez, Venegas & García, 2007; Jiménez, 1992; Treiman, 2000; Cuetos; 2008) .

Las investigaciones han establecido que la conciencia fonémica es uno de los aspectos de la conciencia fonológica que mejor predice el aprendizaje de la lectura y escritura; es decir, que los niños (as) que son capaces de identificar los fonemas de las palabras, tendrán una mejor capacidad cognitiva para relacionar los sonidos de las palabras con su grafía correspondiente (Bravo et al., 2011); aprender a decodificar, relacionar los sonidos con los signos lingüísticos, la llamada conversión grafema-fonema (Solé, 2004). Coincidentemente con lo planteado sobre la edad de mayor desarrollo de la conciencia metalingüística, la conciencia fonológica cobraría su mayor potencial entre los cuatro y ocho años de edad, aproximadamente; nivel transición 1, 2 y segundo año básico (Jiménez, 1992). Considerando estos antecedentes, se sitúa una polémica entre los investigadores, ya que algunos señalan que el desarrollo de la conciencia fonológica es un prerrequisito para la lectura y otros que ésta se desarrolla de manera paralela al aprendizaje de la lectura (Signori, 1998; Jiménez 1992). No obstante, muchas investigaciones nos dicen que es posible medir estas habilidades metalingüísticas en la edad preescolar y que los niños (as), antes de la instrucción en la lectura, ya poseen ciertos conocimientos sobre la forma del lenguaje, que su estimulación facilita el acceso a la lectura y que estos conocimientos son potenciados, a su vez, durante la enseñanza de la misma. Este fenómeno también estaría relacionado con la madurez y desarrollo cognitivo general de los niños (as), siendo su conocimiento necesario para acceder a la lectura; tal como dijo Solé (1992) : “leer no es decodificar, pero para leer es necesario decodificar” (Jiménez 1992; Treiman 2000).

Los antecedentes hasta aquí presentados, nos permiten determinar que en los

primeros años de escolaridad resulta fundamental la relación entre conciencia fonológica, lectura y comprensión. Dado lo anterior, cabe preguntarse si esta relación será permanente en el tiempo, es decir, si acaso la conciencia fonológica y la decodificación son factores que influyen en la comprensión en la edad adulta, esto es, si personas adultas que decodifican deficientemente o que tienen una pobre conciencia fonológica ven afectada su calidad de lectura y, a su vez, la comprensión. Es una pregunta que, sin duda, abre un nuevo tema para investigar. Al respecto los datos recabados nos sugieren que esta relación persiste, que existe una relación positiva entre la decodificación, lectura y comprensión y que los adultos iletrados presentan bajos niveles de conciencia fonológica, lo cual nos sugiere que esta última no se desarrolla de manera espontánea, al menos, en todos sus niveles (Jiménez, Venegas & García, 2007). En cuanto a la comprensión en adultos con dificultades en decodificación, Muñoz- Valenzuela & Schelstraet (2008) explican que se ve afectada, no obstante, estos utilizarían estrategias compensatorias para mejorar su comprensión.

2.2. Conciencia léxico-semántica

Las palabras son, sin duda, el primer elemento de la lectura y escritura que llama la atención de los niños(as) y estos (as) saben por experiencia que ellas comunican una idea y su propósito es descubrirla. Incluso, antes de conocer el sistema de escritura, ellos(as) ya conocen el significado de varias palabras, porque las han visto de manera frecuente y entienden que ese grupo de letras son una palabra y que significan algo y nosotros sabemos que el *reconocimiento de las palabras* o el *acceso al léxico* es ineludible para poder leer y acceder al significado, a la comprensión del texto, y que lo hacemos de manera prácticamente automática, mas la investigación nos indica que es un proceso complejo(Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999). La conciencia que tenemos sobre las palabras, según Perfetti (2007), sería determinante para la comprensión lectora, pues según la teoría de la eficiencia verbal y la hipótesis de la calidad léxica (LQH), la calidad de las representaciones léxicas tiene repercusiones importantes en la comprensión lectora.

Sobre el concepto de acceso al léxico y reconocimiento de palabras no encontramos unanimidad en su utilización, ocurriendo que algunos autores llaman acceso al léxico y reconocimiento de las palabras de manera indistinta: otros hacen una diferenciación, argumentando que uno u otro lo precede, es decir, que primero se reconoce la *forma* de las palabras y, luego, se accede a su significado; reconocimiento y acceso, respectivamente. Otros autores plantean lo mismo, pero utilizando los conceptos reconocimiento y acceso a la inversa, y, por último, hay quienes no hacen ninguna distinción y sugieren que el proceso es paralelo (Álvarez, Alameda, & Domínguez, 1999). Dadas estas contradicciones nos centraremos en presentar el proceso general que ocurre cuando nos enfrentamos a una palabra y, además, expondremos, algunos modelos fundamentales que explican su procesamiento y que por sí mismo toman una postura u otra. No obstante, nuestra postura general será que primeramente reconocemos la palabra, en tanto a sus características *físicas* y, luego accedemos a su significado, pudiendo realizarse ambos procesos de manera paralela, considerando nuestra concepción de comprensión: modelo de construcción-integración, que se asume como un proceso parcialmente modular por las funciones que cumple cada nivel de procesamiento, pero que pueden ser activadas de manera interactiva.

2.3. Procesos generales de acceso al léxico en la lectura de palabras

Se entiende que reconocimiento y acceso al léxico constituyen procesos tempranos, ya que son indispensables para poder acceder a la construcción del significado del texto. Para poder explicar de manera más concreta los procesos del acceso al léxico, partiremos señalando que el primer paso son los procesos más elementales, es decir, los perceptivos, que involucran la identificación de los signos gráficos (letras), mediante movimientos oculares -los llamados *movimientos sacádicos* (Vieiro & Gómez, 2004)-, de tal forma que la información recabada pasa a la memoria icónica y ,luego a la memoria de trabajo, donde se reconocen letras y palabras, con el fin de compararlas con la información recuperada y almacenada desde la memoria de largo

plazo y la información lingüística que provee el propio texto y , la extralingüística que aporta el lector, a partir de los conocimientos previos almacenados en la memoria (Belinchón, Igoa, Riviére,1992), existiendo así el reconocimiento de la palabra y el acceso al léxico, respectivamente (Defior, 2014). Ahora bien, es relevante saber qué se reconoce cuando nos enfrentamos a una palabra; si toda ella o parte de ella, tal como lo planteamos en el apartado sobre niveles de procesamiento. Sobre esto existe una controversia: algunos autores señalan que se reconoce la palabra de manera global; otros, en cambio, plantean que es necesario reconocer sus letras para poder acceder al significado, pero es bien aceptado que la porción inicial de las palabras es clave, ya que aportaría información relevante para su reconocimiento (Belinchón, Igoa, Riviére, 1992). Ahora bien, en español se acepta que el elemento básico de reconocimiento de palabras es la sílaba (Belinchón, Igoa, Riviére, 1992; Carreiras 1997; Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999; Vierio & Gómez, 2004;), los estudios señalan que es la unidad por la cual accedemos al significado de las palabras, constituyéndose como un facilitador para el reconocimiento de estas.

Sabemos que el reconocimiento de unidades léxicas se produce en décimas de segundos y que tenemos noción de los procesos involucrados en ella, gracias al desarrollo de distintas técnicas. Fundamentalmente, el mecanismo que subyace al reconocimiento de una palabra consistiría en la percepción de señales lingüísticas como fonemas, sílabas, morfemas, etc., que permitirían el acceso al léxico mental. Esta idea se explica a través de dos modelos teóricos diferentes. Por una parte, la hipótesis pre-léxica sostiene que existirían dos estadios de procesamiento, a saber, el pre-léxico, encargado de transformar la señal acústica en una representación lingüística, mientras que el segundo estadio se ocuparía del acceso al léxico mental. Por su parte, la hipótesis del acceso directo propone que la señal del habla llegaría en forma continua al léxico mental, por lo cual, no sería necesario un código sub-léxico para acceder a este. Bajo estas dos hipótesis; pre-léxica y de acceso directo, se sostienen distintos modelos explicativos.

Los investigadores han empleado diversas técnicas para dar cuenta de los tiempos de

reacción en el reconocimiento de palabras y para el acceso al significado, siendo las más usadas: *tarea de decisión léxica*, *tarea categorización semántica*, *tarea de nombrado*, entre otras. A partir de esto, los lingüistas explican que existen ciertos factores que ayudan en los tiempos de reconocimiento y acceso al significado de las palabras, siendo los más aceptados:

- **Lexicalidad:** las palabras reales se reconocen más rápidamente que las pseudopalabras.
- **Frecuencia:** Las palabras que tienen mayor frecuencia de uso las reconocemos con mayor facilidad (Cuetos, 2008).
- **Edad de adquisición:** las primeras palabras que aprendemos las reconocemos más rápidamente que aquellas que aprendemos después.
- **Regularidad:** las palabras que se ajustan a las reglas grafema- fonemas se leen más rápido que las irregulares.
- **Imaginabilidad:** las palabras cuyo significado podemos imaginar con mayor facilidad las reconocemos más rápido que aquellas más complejas, que portan significados más abstractos.
- **Vecindad ortográfica:** las palabras que tienen varios vecinos ortográficos (palabras parecidas en su escritura) se reconocen con mayor rapidez y precisión.
- **Longitud:** Las palabras cortas se leen en menor tiempo. (Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999; Cuetos & Barón, 2008 & Cuetos, 2008).

3. MODELOS DE ACCESO AL LÉXICO

Existen varios modelos que explican cómo accedemos a las palabras, existiendo coincidencia, entre varios de ellos. Esencialmente, su clasificación se divide en dimensiones interactivas versus modular eso bien si el procesamiento es serial o paralelo.

3.1. Modelo de Logogen de Morton

Partiremos describiendo el modelo de Logogen de Morton, porque es uno de los modelos más antiguos que intenta explicar el reconocimiento de palabras, asimismo, su importancia radica en que, a partir de él derivan otros modelos actuales que han sido trascendentes para la explicación del acceso al léxico.

Básicamente, es un modelo interactivo, directo y basado en la activación (Carreiras, 1997). Este modelo postula que cada entrada léxica corresponde a un logogen, que iría incrementando su activación en la medida que la evidencia va aumentando, respecto de la palabra que es representada, de tal manera que cuando el logogen acumula información suficiente sobre determinada palabra se activa, es decir, este modelo directo propone que todas las palabras que guardan relación con la representada, se activan paralelamente, pero, finalmente, solo se respondería aquella que coincida con la representación. El nivel de activación alcanzado por los otros logogenes, desciende gradualmente. Al ser un modelo interactivo recibe información de todos los niveles de procesamiento del lenguaje. Si, bien es cierto, este modelo, inicialmente se establece como un modelo directo, porque sólo disponía de un sistema para el procesamiento de información fonológica y visual, en sus últimas versiones se introdujeron algunas modificaciones que han diferenciado ambos sistemas, existiendo un sistema para codificar información fonológica y otra para información ortográfica (Carreiras, 1997).

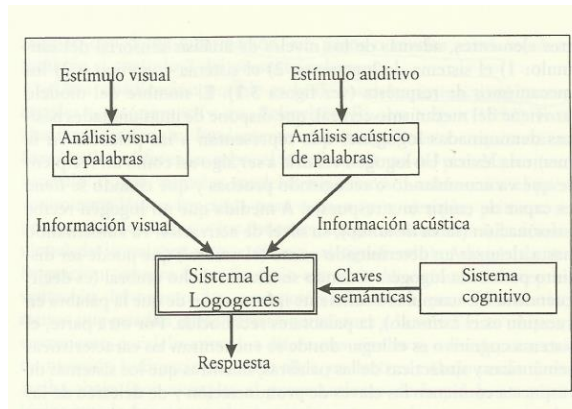


Figura 3. Representación esquemática de modelo de logógen Morton, 1969 (tomado de Vega & Cuetos, 1999).

3.2. Modelo de búsqueda serial de Foster

Este modelo es opuesto al de logogen de Morton, debido a que se asume como un modelo indirecto, serial y autónomo, circulando la información de manera unidireccionalmente. Esencialmente, este modelo propone que las personas poseemos un lexicón mental o diccionario mental donde se encuentran almacenadas las palabras, de tal manera, que cuando nos encontramos frente a una representación de tipo fonológica u ortográfica, se iniciaría una búsqueda serial de la palabra requerida, haciéndose disponibles aquellas del lexicón mental que guarden características similares a la de la información de entrada. Este modelo consta de dos elementos fundamentales: el archivador principal y tres archivos periféricos que guardan información ortográfica, fonológica y semántica / sintáctica de las palabras. Una vez que acceda a uno de los archivadores periféricos, a su vez, se conectará con el archivador principal, según la naturaleza de las representaciones comienza la búsqueda. La información de otra naturaleza, solo estará disponible cuando se hayan identificado las propiedades formales de la palabra en cuestión (Belinchón, Igoa, Riviére, 1992; Carreiras, 1997; Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999).

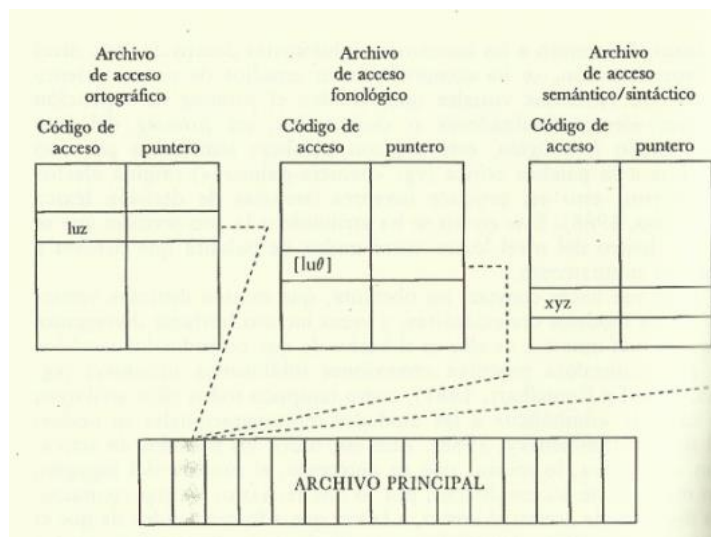


Figura 4. Representación esquemática del modelo de búsqueda serial de Forster, 1976 (tomado de Belinchón, Igoa y Riviére, 1992).

3.3. Modelos dual o de doble ruta

El modelo de doble ruta es un modelo que ha sido ampliamente difundido y aceptado a partir de la década del ochenta. El modelo básico de doble ruta fue propuesto por Marshall & Newcombe en el año 1973 (Ijalba & Cairo, 2002), siendo Coltheart quien, principalmente, lo ha respaldado. Es un modelo basado en el Logogen de Morton. Este explica el procesamiento de las palabras mediante dos rutas alternativas: la ruta fonológica o indirecta y la ruta léxica o directa. La primera, indica que accedemos a la representación visual y semántica de la palabra, mediante los mecanismos de conversión grafema- fonema (CGF), es decir, que cuando estamos frente a un estímulo visual, inmediatamente, le atribuimos su correspondiente sonido, para de esa forma acceder al léxico. Por su parte, la ruta léxica propone que podemos recuperar el significado de una palabra de manera directa, ya que poseemos una representación mental de la misma en nuestra mente y que el proceso de recodificación fonológica sería innecesario. Ahora bien, se acepta que cuando las palabras son conocidas accedemos a ellas de forma directa, pero cuando nos encontramos frente a una palabra nueva o desconocida será necesario utilizar la ruta indirecta. En nuestra lengua, el español, los procesos de conversión grafema fonema son fundamentales en la iniciación a la lectura, ya que nuestro sistema de escritura

alfabético lo requiere, no obstante, al ir incrementando el léxico mental, es posible que este proceso ocurra de manera directa. Este modelo ha sido de gran relevancia para explicar los fenómenos propios de estos sistemas de escritura transparentes, que contienen en su naturaleza la necesidad de realizar una correspondencia entre el fonema y el grafema, asimismo, como explicar diversos trastornos de la lectura (Belinchón, Igoa, Riviére, 1992; Carreiras, 1997; Álvarez, Alameda & Domínguez, A., 1999; Vieiro & Gómez, 2004; Cuetos 2008).

Uno de los inconvenientes presentados por el modelo de doble ruta era su carácter serial y modular (Cuetos, 2008), ocurriendo que un proceso no se inicia si el otro no ha terminado. Por ello, Coltheart ha presentado una nueva versión del mismo llamada Modelo de Doble Ruta en Cascada, a fin de abrirse a las teorías conexionistas del procesamiento del lenguaje. En esta nueva versión la vía subléxica funciona de manera serial y la vía léxica de manera paralela y en cascada, o sea, las dos rutas pueden funcionar conjuntamente, no excluyendo una a la otra, sino que ambas se ponen en marcha durante el proceso y su uso dependerá de las habilidades propias del lector, utilizando una u otra, según se requiera, o bien, complementándose para optimizar los tiempos de lectura (Defior, 2014).

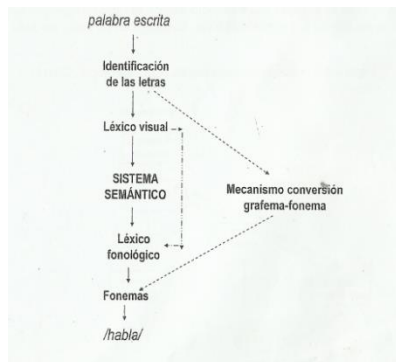


Figura 5. Modelo dual o de doble ruta de Coltheart, 1981(tomado de Cuetos, 2008).

3.4. Modelos conexionistas

Actualmente, son los modelos conexionistas o de activación interactiva, derivados del modelo de logogen, e inscritos dentro del concepto de “redes neuronales” o modelos PDP (de Parallel Distributed Processing), los que tienen mayor impacto dentro de la lingüística y se reconocen como modelos de funcionamiento paralelo e interactivo, porque ellos explican el procesamiento del lenguaje mediante la metáfora del funcionamiento cerebral, simulando las redes neuronales. Substancialmente, estos modelos entienden que los procesos de lectura están constituidos por redes compuestas por un número importante de nodos que se activarían a partir de la interacción en paralelo de las unidades que contienen las redes, atendiendo a la fuerza o peso de las conexiones, computándose estas de manera cuantitativa y, ocurriendo que todas las vías: fonológica, ortográficas y semánticas actuarían en conjunto. Por lo anterior, los modelos conexionistas, a diferencia de los modelos simbólicos, plantean que las unidades no constituirían ninguna representación en particular, sino que es la interacción del conjunto de unidades la que genera el significado (Pitarque & Algarabel, 1991). Es importante señalar que estos modelos, por su naturaleza, proponen que la capacidad de aprendizaje de un sujeto se ve beneficiada por las repeticiones, al establecer conexiones más fuertes y que dicha capacidad de interacción de las redes, es altamente modificable de acuerdo a los estímulos que reciba (Belinchón, Igoa, Riviére, 1992; Carreiras, 1997; Álvarez, C., Alameda, R. & Domínguez, A., 1999; Cuetos, 2008).

Algunos de los modelos representativos de la línea conexionista son el modelo de activación interactiva de McClelland y Rumelhart y el modelo de triángulo de Plaut, Seidenberg, McClelland y Patterson (Álvarez, C., Alameda, R. & Domínguez, A., 1999; Cuetos, 2008). De manera general, el primer modelo plantea que frente a un estímulo un conjunto de características se activa de manera inmediata, así los rasgos activados comienzan a enviar señales a todos los nodos en los distintos niveles de procesamiento que contengan la información representada. Y que aquellos que no la

contengan son inhibidos. Luego los distintos niveles activaran los siguientes, es decir, se produciría una activación en cadena y bidireccional, de arriba-abajo y abajo-arriba con todos los niveles que poseen información relativa al estímulo; entonces, la respuesta final surgirá a partir de la atomicidad de las interacciones. Por su parte, el modelo del triángulo que se desarrolló con el propósito de explicar el procesamiento de palabras regulares frente a otras de regularidad relativa, en lengua inglesa, deriva del modelo de activación interactiva; este admite tres niveles de procesamiento: ortográfico, fonológico, y semántico. Dichos niveles están unidos por unidades ocultas que no corresponden a unidades concretas, sino que se encuentran distribuidas en la red y la información de las palabras se origina a través de las conexiones. La potencia o fuerza de la red está ligada a la repetición; la práctica. En este modelo se puede acceder a los significados de las palabras, mediante cualquier vía. Por lo anterior, nos plantea diferentes canales para el reconocimiento de palabras nuevas o pseudopalabras y para palabras de uso frecuente.

Por otra parte, se reconocen estos modelos como modelos de aprendizaje, ya que son las experiencias de un individuo frente a un estímulo lo que determinan la fuerza de las conexiones (Plaut, Seidenberg, McClelland & Patterson, 1996; Cuetos 2008).

3.5. Desarrollo de la conciencia léxica en los niños y del reconocimiento de palabras.

Para explicar el acceso al léxico interno de los niños se han desarrollado varios modelos que podrían clasificarse en dos grupos: modelos de etapas o discretos y modelos continuos. Los primeros, sostienen que los niños(as) pasan por una serie de etapas de secuencia evolutiva de reconocimiento de palabras (Frith, 1985-1989; Seymour, 1987-1990; Gough y cols., 1991-1992; Ehri, 1991-1992, citados por Vieiro y Gómez, 2004). Los modelos continuos, por su parte, proponen que no necesariamente debe existir un paso por las distintas fases o estadios evolutivos, sino que es posible el reconocimiento de palabras a través de la estructura fonológica, gracias a la conversión grafema-fonema, en caso que el sujeto ya maneje estas reglas

(Stuart y Coltheart, 1998; Goswami y Bryant, 1990; Byrne, 1992, citados por Vieiro y Gómez., 2004).

Uno de los modelos evolutivos más influyentes es el modelo de Frith (1985, citado por Signori, 2000), basado en el modelo dual o de doble ruta. Este modelo plantea que existirían tres etapas diferenciadas: etapa logográfica, alfabética y ortográfica. La primera etapa consistiría en la asociación de palabras familiares con imágenes completas. En la segunda etapa, el niño (a) utiliza las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF) y en la última etapa, se utilizaría la ruta léxica o fonológica que tiene relación con información ortográfica almacenada en la memoria. Otros autores como Stuart y Coltheart (1988, citado por Signori, 2000), en cambio, sostienen que algunos niños (as) prescinden de la etapa logográfica y utilizan el nivel alfabético, desde el principio, para relacionar el sonido con las representaciones ortográficas.

El primer léxico de los niños incluiría diferentes categorías de palabras. El desarrollo de este es paulatino, existiendo palabras que desaparecen en el tiempo. El ritmo del aprendizaje del léxico se acelera en la medida en que este se incrementa en, al menos, unas 50 palabras y así, en adelante, en las distintas etapas de desarrollo, según edades, ocurriendo que desde el periodo preescolar, en adelante, el incremento del léxico es significativo (Owens, 2001).

3.6. Teoría de la eficiencia verbal, la hipótesis de la calidad léxica y el triángulo DVC de la habilidad de comprensión

Charles Perfetti, a partir su publicación de 1985 y posteriores, sostiene que: “La habilidad en la comprensión lectora se basa en gran medida en el conocimiento de las palabras” (Perffeti & Hart, 2001), explicando así la teoría de la eficiencia verbal, la cual postula que muchos de los problemas de comprensión lectora están basados en la dificultad para identificar palabras; en ello, la velocidad y automatización permiten destinar recursos cognitivos a procesos superiores, debido a que estos requieren de representaciones de alta calidad para lograr la comprensión. Es así como Perfetti y

Hart (2001), en la teoría de la hipótesis de la calidad léxica, destacan la correlación existente entre decodificación de palabras y comprensión lectora, aludiendo a que una representación léxica de alta calidad es clave para acceder a la comprensión del texto. Entonces, corresponde a un perfil léxico de alta calidad, una representación ortográfica y fonológica redundante: una del lenguaje hablado y otra recuperable por mapeos ortográficos a fonológicos. Si se produce una representación específica y redundante es probable que sea coherente y confiable, en el sentido que existiría una sincronización en la recuperación y es así como la fiabilidad tendría lugar a través de la exposición reiterada del sujeto a una palabra, lo que produciría un nexo entre la información fonológica, ortográfica y semántica. En este sentido, las palabras constarían de esos tres constituyentes, incluyendo en el constituyente semántico el gramatical, pues los autores plantean que este constituyente está conformado por el significado e información sintáctica. Por lo anterior, cualquier representación que no presente algunos de sus constituyentes de forma óptima, será de baja calidad, por lo tanto afectará a los niveles superiores de comprensión, que los requieren para su procesamiento.

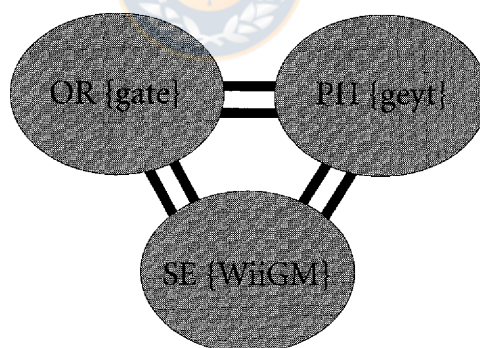


Figura 6. Representa los tres constituyentes (ortográfico, fonológico y léxico/semántico), necesarios para que la representación léxica sea de alta calidad (tomado de Perfetti & Hart, 2001).

La identificación de palabras sería clave para acceder a la comprensión del texto, por tanto es aquí donde los procesos de decodificación fonológica cobran relevancia, porque al encontrarse estos asentados, permiten la identificación eficiente de las palabras, al recuperar su contenido fonológico, ortográfico, semántico y sintáctico (Perfetti & Hart, 2001) de la memoria a largo plazo.

Perfetti (2010) expone en su teoría *The Golden Triangle of Reading Skill* que existe un triángulo fundamental que define la habilidad de comprensión; dicho triángulo estaría constituido por: decodificación, vocabulario y comprensión. La decodificación permite acceder al significado de una palabra. La relación entre decodificación y vocabulario resultaría bidireccional, debido a que, en palabras de Perfetti (2010): “A medida que los niños descifran las palabras, fortalecen su conocimiento del vocabulario; y cuando los niños recuperan su conocimiento del significado de una palabra mientras la descifran, fortalecen la identificabilidad de esa palabra”. Por lo anterior, la decodificación cumpliría a un rol fundamental en la teoría de este autor, al afectar al vocabulario de forma directa, estableciendo nexos entre la forma y el significado. El vocabulario, por su parte, influye en la decodificación al reforzar la conexión entre la ortografía de la palabra y su significado. Respecto del vocabulario y la comprensión, esta última se presenta como dependiente del significado de las palabras, en una relación causal, en ambos sentidos, es decir, es fundamental acceder al significado de las palabras para que se produzca la comprensión y esta, a su vez, ayuda a descifrar el significado de una palabra desconocida, debido a que la comprensión influye en el vocabulario, porque el contexto se utiliza para entender el significado de las palabras (Landi, Perfetti, Bolger, Dunlap & Foorman, 2006), considerando los procesos descendentes de la lectura.

Entonces, el triángulo DVC no muestra relaciones causales entre decodificación y comprensión, por lo cual, Perfetti (2010), expone que la comprensión influye en la decodificación en el sentido que la primera obtiene significados del texto para comprender una palabra decodificada, previamente.

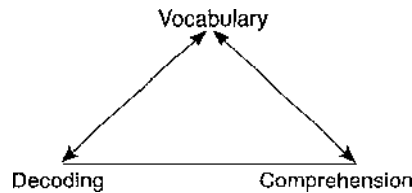


Figura 7. Triángulo DVC, que explica la habilidad de la lectura, mediante la combinación de las habilidades de decodificación, vocabulario y comprensión (tomado de Perfetti, 2010).

3.7. Importancia de la fonología en la lectura de palabras

Respecto de la importancia de la fonología en el reconocimiento de palabras y el acceso al léxico, ha quedado, en cierta medida, más o menos clara, en el apartado anterior. En una lectura transparente como el español es fundamental, puesto que la recodificación fonológica, sería una vía necesaria para el reconocimiento visual de palabras e intervendría en este proceso de reconocimiento, porque, como ya explicamos, las características propias de nuestro sistema ortográfico lo admiten (Álvarez, Alameda, Domínguez, 1999; Belinchón, Igoa, Riviére, 1997; Cuetos 2008; Vieiro, 2008). Varios estudios demuestran que se produce la activación fonológica de manera pre-léxica, sin embargo, hay autores como Perfetti que afirman que también este proceso sería necesario en otras lenguas, de tal manera que en ambos casos es un proceso ineludible y que se genera de manera automática. Igualmente, hay estudios que contradicen esta idea, argumentando que también es posible acceder por ambas vías, como lo defiende el modelo de doble ruta; se accederían por la vía fonológica a las palabras desconocidas y por la vía léxica o directa a las palabras que ya conocemos. Según Share (citado por Perfetti, 2003), en la hipótesis de auto aprendizaje, los niños (as) utilizan la correspondencia entre el sonido de las letras y su forma ortográfica para decodificar una palabra y, luego a través de la retroalimentación de las letras, establecen una representación ortográfica que, posteriormente, refuerza la fonológica. Por esto, la habilidad de decodificación es fundamental para el auto aprendizaje de las palabras escritas, hecho que permite pasar desde la codificación fonológica a las representaciones consistentes en la ortografía de las palabras (Perfetti, 2010). En síntesis, según la teoría de la eficiencia verbal, la

hipótesis de la calidad léxica y el triángulo DVC de la habilidad de comprensión (Perfetti, 1985, 2001 y 2010); la conciencia fonológica repercute de manera indirecta, pero fundamental en los procesos superiores de comprensión.

4. CALIDAD DE LA LECTURA EN VOZ ALTA

Esta actividad siempre ha tenido relevancia tanto en el ámbito educativo como social (Solé, 1992; Marchant et al., 2004; Valdivieso et al., 2007) y, generalmente, la educación formal destina un tiempo importante al entrenamiento de ella, principalmente, en la educación básica o primaria.

Estamos de acuerdo en que a la hora de evaluar la lectura, lo más importante es poder indagar cuánto hemos comprendido de un texto leído, sin embargo, en los primeros años del aprendizaje de esta, donde el principio alfabético, en el caso del español, aún no está completamente incorporado, se da énfasis a la evaluación de procesos subléxicos, con el propósito de pesquisar si estos han sido aprendidos y ,así poder avanzar, luego hacia el contenido, aunque sabemos que el trabajo de contenido del texto; su comprensión se puede abordar paralelamente con diversas estrategias en niños (as) no lectores. Pero regresando al punto que nos importa, aceptaremos la necesidad de evaluar procesos más básicos como la decodificación de palabras para así obtener una buena calidad de lectura. Es así como se ha hablado del enfoque tradicional para evaluar la lectura y el enfoque contemporáneo. El primero, da énfasis a los procesos básicos y el segundo, a los superiores, relativos a la comprensión (Aslanoglu, 2007; Ozuru, Rowe, O'Reilly y McNamara, 2008, citado por Basaram, 2013).

Atendiendo a lo anterior, otro aspecto que interesa en esta investigación es la lectura en voz alta; su calidad, la cual estaría intrínsecamente ligada a los procesos de decodificación. Una vez que los estudiantes conocen las reglas de conversión grafema-fonema (CGF), los(as) profesores(as) se avocan a la tarea de lograr que niños y niñas se conviertan en lectores expertos (lectura en voz alta). Particularmente, se ha apuntado a la velocidad lectora, existiendo parámetros cronométricos para su

evaluación; lectura de palabras por minuto, vale decir, mientras más palabras se leen por minuto, mejor será la calidad de la lectura en voz alta, lo que sugiere que existiría una correlación positiva entre este hecho y la comprensión lectora. Intuitivamente, podríamos sostener que existe una relación bidireccional, dado que la velocidad se relaciona con los procesos de decodificación, esto es, que si los procesos se han automatizado, la lectura sería más rápida, en consecuencia si un sujeto ha logrado afianzarlos, podrá, eventualmente, destinar los recursos cognitivos que posee en procesos de orden superior para la comprensión lectora. Concretamente, varias investigaciones corroboran esta hipótesis (LaBerge & Samuels 1985; Nutall, 1996; Escurra, 2003); otras investigaciones, por el contrario, desechan esta relación (Graesser y Schneider, 1989, citado por de Vega, Cuetos & Estévez, 1999), proponiendo que lectores lentos, pueden llegar a ser mejores comprendedores que aquellos de lectura comparativamente más veloz. No obstante, esta última conclusión, tampoco permite desacreditar del todo la importancia de la velocidad en la lectura, porque existen varios estudios que sostienen lo contrario (Nutall, 1996; Arias & Justo, 2012), a pesar, de que entendemos que velocidad no es sinónimo de comprensión; mas si un elemento que puede influir o indicar, en alguna medida, algunos aspectos relevantes. Por ejemplo, las diferencias en la lectura rápida de palabras y pseudopalabras en los lectores es reconocido como una diferencia significativa entre lectores eficientes y aquellos con mayores dificultades; lectura tanto fuera de contexto como la realizada en el contexto de un texto (Perfetti, 1985; Perfetti et al., 1996; Perfetti, 2002; Stanovich, 2001). Respecto de estos datos sobre velocidad, para nuestro estudio se hizo indispensable buscar otros elementos que pudiesen dar cuenta de manera más amplia y definitoria de la calidad de lectura en voz alta. Nuestra búsqueda nos permitió encontrar que varios investigadores y pedagogos, para evaluar este aspecto, consideraban, además, otros criterios, como el denominado *dominio lector* (Marchant, 2004) y, de manera más generalizada, hallamos el concepto de *fluidez lectora*. Hay varias definiciones disponibles para esta idea (González-Trujillo, Calet, Defior, Palma, 2012; Basaram 2013), no obstante, encontramos algunos criterios comunes que nos permiten delimitar el concepto. Las investigaciones demuestran que este aspecto de la lectura integra el concepto de

velocidad, pero no lo utiliza como sinónimo, y a los constituyentes de fluidez lectora agrega dos más: *prosodia* y *precisión*, señalando que la velocidad está relacionada con la rapidez o prontitud con la que se lee un texto. La precisión, por su parte, estaría relacionada con la exactitud con la que un sujeto reconoce y lee las palabras y, por último, la prosodia consiste en leer un texto con ritmo, pronunciación, acentuación y entonación adecuados. Sobre la prosodia se han dicho algunas cuestiones interesantes, como que está muy relacionada con la comprensión (González-Trujillo, 2008), lo cual parece bastante lógico y podría llegar a ser uno de los elementos más relacionados de la variable, a causa de que está vinculada con elementos paraverbales que denotan comprensión a través de la expresividad del discurso. Young y Bowers (1995) proponen que las características prosódicas demuestran como los componentes léxicos, sintácticos y semánticos se integran (Rasinski, 1989; Rasinski et al., 2000; Rasinski, 2003; Rasinski y Padak, 2005; Cunningham, 2005). A todos estos aspectos el *Panel Nacional de Lectura* norteamericano llamará fluidez, definiéndola como: “La habilidad para leer un texto con rapidez, precisión y expresividad (National Reading Panel, 2000) y , determinado que esta es un tema relevante, dentro de la lectura, tanto en el aspecto oral, como base para la comprensión lectora (Laberge & Samuels, 1974). Rasinski (2000) explica que fluidez es: “La habilidad para leer rápidamente, con el menor esfuerzo y eficiente entonación y también lo define como: “Leer expresivamente, con significado, utilizando unidades sintácticas adecuadas, a una apropiada velocidad y sin presentar dificultad en el reconocimiento de la palabra”. En palabras de otros autores, la fluidez de la lectura se refiere a las habilidades de reconocimiento de palabras de manera eficiente y efectiva que permitan al lector construir el significado del texto (Pikulski & Chard, 2005, citado por Ming & Dukes, 2008), por tanto, la fluidez forma parte integral de la comprensión como un componente crítico de la lectura exitosa (Strecker, Roser, & Martínez, 1998). Se considera que la fluidez es una medida de conciencia fonológica, decodificación fonológica y lectura de palabras, así es como se constituiría como un importante indicador de las habilidades generales de lectura (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2009).

En esta investigación consideraremos, como parte de la calidad de lectura en voz alta, velocidad, prosodia y precisión. Uno de los fundamentos teóricos útiles para respaldar la importancia de la lectura en voz alta, en relación la comprensión lectora, es la inscrita en la teoría de la eficiencia verbal de Perfetti (1985), que señala que la capacidad de automatización del código lingüístico garantiza que los recursos cognitivos serán utilizados en operaciones cognitivas superiores, que permitan la comprensión global del texto. En este punto, la conciencia fonológica se considera un prerrequisito para acceder a la comprensión lectora, entonces, será válido proponer que la conciencia fonológica se relaciona, a través de la conciencia léxico-semántica, con la calidad de lectura en voz alta por el ideal de automatización del código lingüístico, lo cual finalmente desembocaría en un mejor rendimiento en comprensión lectora, resultando así que los recursos cognitivos se ocuparían en los llamados procesos de alto nivel (de Vega et al., 1990; Perfetti, 1985). En conclusión, todas las variables determinadas en las hipótesis habrían de relacionarse, puesto que se demuestra un grado de dependencia entre ellas.

Más aun, se considera la fluidez como un componente importante de la lectura, ya que los malos lectores (individuos con baja fluidez) son ,generalmente, pobres comprendedores y deficientes decodificadores (Hudson, Lane & Pullen, 2005) .Se entiende que la decodificación y la lectura de palabras es un proceso necesario, pero no suficiente para lograr la comprensión, pero también la investigación ha demostrado que los procesos de automatización en la decodificación y ,a su vez, la lectura de palabras y fluidez como niveles inferiores de procesamiento, son fundamentales , especialmente, en los primeros años de enseñanza de la lectura, en la educación, pre- básica y básica, es aquí donde esta relación se acentúa disminuyendo, en los cursos superiores (Fuchs , Fuchs , Hosp & Jenkins, 2009). Por esto, las investigaciones indican que existe una correlación positiva entre la fluidez lectora y comprensión, considerando que se produce una vinculación intrínseca entre ambas variables (Basaram, 2013; Wanzek, Roberts, Linan-Thompson, Vaughn, Woodruff&Murray, 2010; Jenkin, Fuchs, Van den Broek, Espin, & Deno, 2003; Rasinski et al., 2005, Roehrig y Torgesen, 2008, Schilling, Carlisle, Scott, & Zeng,

2007, Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker y Stahl, 2004, Spear-Swerling, 2006, Wise et al., 2010 Bashir & Hook, 2008, citado por Shen y Jiang, 2013).



5. CONCIENCIA FONOLÓGICA, LÉXICA Y CALIDAD DE LA LECTURA EN VOZ ALTA.

En síntesis, diremos que existe una conexión entre la conciencia fonológica, la conciencia léxico-semántica y la calidad de la lectura en voz alta, porque se produce un enlace en cadena dentro de estos tres elementos que, finalmente, repercute en la comprensión lectora, puesto que, como ya explicamos, si hemos afianzado los procesos de decodificación, seremos capaces de leer de manera fluida las palabras, tanto en contextos como fuera de ellos. Asimismo, podremos liberar recursos cognoscitivos y destinarlos a los niveles superiores de comprensión, que nos permitan construir un modelo mental coherente, a partir del texto y de nuestros conocimientos previos.

Por otro lado, desde la perspectiva de los modelos de procesamiento del discurso, las ideas anteriores son coherentes con los modelos ascendentes, ya que estos plantean que se inicia el proceso en los niveles inferiores para, luego ir ascendiendo a los superiores, aunque los modelos interactivos, como el de construcción-integración, en el cual se basa esta investigación, plantean que se produce un procesamiento bidireccional, por lo tanto, no sería necesario esperar que estén consolidados los niveles inferiores, porque el lector puede utilizar claves contextuales para subsanar la lentitud con la que accede a las palabras. Sin embargo, ambos modelos aceptan que al haber automatizado los procesos inferiores, es posible leer con mayor eficiencia y lograr una mejor comprensión al utilizar los recursos cognitivos en estas tareas (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2009).

IV. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Este capítulo está destinado a presentar e informar sobre los métodos y procedimientos utilizados en esta investigación.

6. Preguntas de investigación

Problema: ¿Cuál es la relación de las variables conciencia fonológica, conciencia léxico semántica y lectura en voz alta con la comprensión de lectura en un grupo de niñas y niños de segundo año básico?

6. Objetivos

6.1 Objetivo general:

Determinar si las variables conciencia fonológica, conciencia léxico-semántica y lectura en voz alta están asociadas (y en qué grado) a la comprensión lectora y, además, establecer cuál de esta (s) variable (s) predice (n) mejor el desempeño respecto de la variable criterio.

6.2 Objetivos específicos:

1. Determinar el nivel de comprensión de lectura en el grupo participante, tanto a nivel general como específico en distintas dimensiones de esta habilidad.
2. Determinar el nivel de conciencia fonológica del grupo participante.
3. Determinar el nivel de conciencia léxico-semántica del grupo participante.
4. Determinar la calidad de la lectura en voz alta del grupo participante.

5. Establecer si existe relación entre variables *conciencia fonológica, conciencia léxico-semántica y lectura en voz alta*, por una parte, y la *comprensión lectora* en el grupo participante, por otra parte.
6. Establecer relaciones bidireccionales entre las distintas variables con el fin de realizar un análisis de regresión lineal, considerando la comprensión lectora como variable criterio y las restantes como posibles predictores.

7. Hipótesis de trabajo

Hipótesis 1: El rendimiento en pruebas de conciencia fonológica correlaciona positivamente con el desempeño en tareas de conciencia léxico-semántica.

Hipótesis 2: El rendimiento en pruebas de conciencia fonológica correlaciona positivamente con el desempeño de la calidad de la lectura en voz alta.

Hipótesis 3: El rendimiento en pruebas de conciencia léxica correlaciona positivamente con el desempeño de calidad de la lectura en voz alta.

Hipótesis 4: Existe una correlación positiva entre la comprensión lectora y las variables conciencia fonológica, conciencia léxica y lectura en voz alta, por lo tanto, estas constituyen predictores válidos del rendimiento en comprensión lectora.

V. METODOLOGÍA DE TRABAJO

8. La muestra

La muestra estuvo constituida por 28 estudiantes de segundo año básico; 15 mujeres y 13 varones, con un promedio de edad de 7, 6 años.

La selección de la muestra se hizo, principalmente, considerando el criterio de edad, debido al rango permitido para la Prueba de Segmentación Lingüística, por ello, se dejó fuera de la muestra a seis estudiantes, no obstante, se aplicaron los instrumentos a todo el grupo curso. Por otro lado, del grupo no se registraron niños (as) con dificultades de aprendizaje, trastorno del desarrollo, dificultades específicas del lenguaje, discapacidad intelectual y sensorial, atendiendo a los antecedentes entregados por la profesora jefe. Por último, es importante señalar que al momento de la investigación el establecimiento no tenía cobertura, para este nivel, en el programa de integración escolar (PIE).



8.1. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación corresponde a un diseño no experimental, de orden cuantitativo y de tipo correlacional, dado que la recolección de datos se efectuó en un momento y tiempo determinado. Se midió cada variable considerada en el estudio: conciencia fonológica, conciencia léxico-semántica, lectura en voz alta y comprensión lectora. Luego, los resultados cuantitativos de las variables medidas se analizaron mediante estudio de correlación entre sí para determinar si se cumplían las hipótesis propuestas.

9. Procedimientos de recolección de datos y resultados generales

9.1. Instrumentos

Se utilizaron cuatro instrumentos para recolectar datos, uno para cada variable en estudio.

9.1.1. Prueba de comprensión de lectura (*LECTUM*)

Es un instrumento desarrollado por el equipo de psicolingüística de la Universidad de Concepción (Riffo et al., 2011) que evalúa mediante ítems de selección múltiple la comprensión lectora. La prueba es una batería conformada por 7 niveles, cada uno de los cuales tiene una forma A y B, equivalentes en dificultad. Para este estudio se utilizará el nivel N°2, forma A, correspondiente a 1° y 2° año de educación básica. Cada una de las preguntas de la prueba aborda un aspecto distinto de la comprensión, las llamadas dimensión *textual*, *pragmática* y *crítica*. Cada una de las dimensiones evaluadas contiene diversos criterios que son clasificados por ítems de la siguiente forma: comprensión textual: A1, A2, B1, B2, C1, C2, C3, D1, D2, D3, D4, ítems de comprensión pragmática: E1, E2, E3, E4 3 y, finalmente, ítems de comprensión crítica: F1, F2, F3, F4 (ver detalles en anexo). Además, los ítems de la prueba están clasificados como de *respuesta explícita* y de *respuesta implícita* (que corresponden en cierta medida a la distinción entre preguntas literales e inferenciales que se usa habitualmente). Para la revisión de este instrumento se le asignó 1 punto a cada respuesta correcta y 0 punto a cada respuesta incorrecta.

9.1.2. Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)

La *Prueba de Segmentación Lingüística* (PSL) de Orellana y Ramaciotti (2007), destinada a evaluar la conciencia de la estructura segmental de la lengua en niños (a) de 5 a 7 y 11 meses, está compuesta por tres subtest:

- Subtest 1: compuesto por una tarea de 8 ítems que tienen como objetivo identificar unidades léxicas. Este subtest contiene la identificación de palabras con dos o más sílabas, palabras monosílabas y la identificación de palabras confundibles en la cinta sonora.
- Subtest 2: compuesto por dos tareas de 8 ítems cada una. Esta categoría contiene la identificación de palabras polisilábicas de sílaba directa, palabras monosilábicas de nivel complejo, sílabas de palabras que contengan diptongo e inclusión de una sílaba al centro de una palabra que ya contiene la sílaba que se debe incluir.
- Subtest 3: compuesto por tres tareas de 6 ítems cada una, el área de análisis de fonemas contiene las tareas de aislamiento del primer fonema, síntesis fonémica y análisis fonémico.

Las normas de corrección asignan 1 punto para cada respuesta correcta y 0 para cada respuesta incorrecta, puntajes que serán sumados por ítems y transformados a puntajes T, según la escala determinada y considerando el nivel socioeconómico. La sumatoria de los puntajes brutos se realiza en forma independiente para cada área.

9.1.3. Tarea de decisión léxica (TDL)

Para evaluar la conciencia léxico-semántica, se utilizó la TDL, técnica que corresponde a una prueba de orden experimental para el acceder a los procesos mentales, siendo la variable dependiente de mayor interés el tiempo de reacción del sujeto frente a un estímulo; no obstante, la precisión de la respuesta también ha proporcionado datos interesantes en diversas investigaciones (por ejemplo, Riffo et al., 2014; Riffo, Reyes, Cerda, & Castro, 2015). Normalmente, esta prueba consiste en presentar una secuencia de letras en la pantalla de un computador, el participante debe decidir si ello corresponde o no a una palabra. Para esta investigación utilizamos una adaptación impresa de la TDL que contiene la prueba *LECTUM*, que consiste en

un listado de 16 ítems de respuesta dicotómica (sí / no). El sujeto deberá encerrar en un círculo la alternativa *sí* cuando considere que la secuencia de letras presentada es una palabra real o, de lo contrario, deberá encerrar en un círculo la respuesta *no* si cree que no lo es. Por tratarse de una modalidad impresa, los tiempos de reacción no fueron considerados. Se asignó 0 puntos para cada respuesta incorrecta y 1 para cada respuesta correcta, lo que dio un total de 16 puntos como máximo.

9.1.4. Pauta analítica para calidad de la lectura en voz alta

La lectura en voz alta, se realizó con un fragmento del texto: “Esperando a las hormiguitas...”, extraído de *LECTUM*, Prueba de Comprensión Lectora, nivel 2, forma B. El texto presenta palabras con sílaba directa, indirecta, compleja, combinaciones silábicas, diptongos y hiatos, considerando los Objetivos de Aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares para segundo año básico del Ministerio de Educación chileno.

La medición de la calidad de lectura en voz alta se efectuó a través de una pauta analítica ad hoc, diseñada para esta investigación, que comprende tres criterios: velocidad, prosodia y precisión, los que corresponden a los criterios de calidad de lectura en voz alta, considerados en este estudio como rasgos de dicha variable. Cada uno de los criterios presenta tres niveles de desempeño categorizados como: excelente, bueno e insuficiente, con sus respectivos puntajes: 3, 2 y 1, arrojando como puntaje máximo 9 puntos. Para evaluar la velocidad se consideró la cantidad de palabras leídas en un determinado rango de tiempo; la prosodia incluyó el ritmo y la entonación; mientras que la precisión se midió de acuerdo con el número de errores de decodificación. No se optó por utilizar la escala EFLE (González-Trujillo et al., 2014), porque no se disponía de una versión de ella adaptada a los rasgos del español de Chile y validada en este contexto dialectal. La pauta ad hoc, elaborada en nuestro estudio, incluyó los tres componentes fundamentales de EFLE, los mismos que utiliza el NRP, cuya pertinencia ha sido probada en estudios previos (Rasinski; 2004; Miller & Schwanenflugel, 2006; 2008; González-Trujillo et al., 2014), y que corresponden a

los tres criterios señalados en este apartado. Por ello, estimamos que el instrumento está bien sustentado en su validez de contenido; lo que se reforzó con el análisis factorial de los datos de la aplicación, que arrojó que el primer factor permite explicar un 71% de la varianza total ($\lambda_1=2.131$). La confiabilidad del instrumento, a su vez, se comprobó mediante el Alpha de Cronbach, cuyo valor fue de .789.

9.2. Aplicación de las pruebas.

A continuación se explicará el procedimiento de recolección de datos de cada instrumento. Todos los resultados fueron llevados a una planilla Excel, donde se especifica los puntajes para cada estudiante, de tal modo, que posteriormente, se puedan realizar las correlaciones establecidas por las hipótesis.

9.2.1. Prueba de comprensión de lectura (*LECTUM*)

Se aplicó *LECTUM* nivel N°2, forma A, correspondiente a 1° y 2° año de educación básica. La aplicación de esta prueba fue de manera grupal y tuvo lugar en la sala de clases con todo el grupo curso, pero cada estudiante contaba con un ejemplar propio y respondía individualmente, esta se efectuó durante la finalización del segundo semestre académico. Cada una de las 21 preguntas fueron corregidas con puntajes 1 cuando era correcta y 0 cuando era incorrecta.

9.2.2. Prueba de Segmentación Lingüística (*PSL*)

La Prueba de Segmentación Lingüística se aplicó de manera individual, según el protocolo establecido por esta evaluación, en una sala destinada para este fin, donde se encontraban el estudiante y la examinadora. A cada estudiante se le administró los ejercicios de forma oral para ser respondidos de la misma manera. Cada respuesta fue registrada en una pauta individual, donde por cada contestación correcta se asignaba 1 punto y 0 para las incorrectas, en cada ítem, contabilizando los puntajes por ítem y

transformando sus resultados brutos en puntaje T, según la tabla predeterminada. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo para cada caso.

9.2.3. Tarea de decisión léxica (TDL)

Consistió en un listado de 16 palabras que tienen como posibles dos respuestas; *sí* o *no*, entonces, el sujeto debió encerrar en un círculo la alternativa *sí* cuando considere que la palabra presentada es una palabra real o, de lo contrario, debió encerrar en un círculo la respuesta *no* si cree que la palabra es inventada.


9.2.4. Pauta descriptiva para calidad de la lectura en voz alta

A cada estudiante se le proporcionó un texto titulado: “Esperando a las nuevas hormiguitas”, correspondiente a la forma B de *LECTUM* para 1 y 2 nivel. Mientras los estudiantes leían, su voz fue grabada con un dispositivo de audio profesional (grabadora de voz TASCAM); luego, las grabaciones fueron escuchadas por cuatro jueces para evaluar la calidad de la lectura en voz alta de cada participante, completando la pauta analítica.

VI. RESULTADOS

Los resultados de todas las mediciones fueron incorporados a una planilla Excel y analizados con el software SPSS 24.0. Las variables fueron representadas por sus medidas de tendencia central y de dispersión (media, desviación estándar, mediana, cuartiles 1 y 3). Para determinar la relación entre las variables se obtuvo el coeficiente de correlación Pearson. Posteriormente, se ajustó un modelo de regresión, considerando la variable comprensión lectora como salida y las demás variables como entrada. Se utilizó un nivel de significación del 0,05, esto es cada vez que el valor p fue menor que 0,05, se consideró significativo.

Tabla 1. Variables de la investigación

Variable dependiente			Preguntas explícitas e implícitas
Comprensión Lectora			
I.	Dimensión textual		
II.	Dimensión pragmática		
III.	Dimensión crítica		
	Conciencia léxico semántica	Decisión léxica	
		I.	Análisis de palabras
	Conciencia segmental	II.	Conocimientos de las sílabas
		I.	Análisis de palabras
		II.1.	Análisis de sílabas
		II.2.	Inclusión de una sílaba
		III.	Análisis de fonemas
		III.1.	Aislamiento del primer fonema
		III.2.	Síntesis fonémica
		III.3.	Análisis fonémico
		I.	Velocidad
	Lectura en voz alta	II.	Prosodia
		III.	Precisión
Variables Independientes			

10. Resultados generales de las pruebas aplicadas

10.1. Prueba LECTUM

El resumen de los datos obtenidos en la prueba LECTUM, son los siguientes:

Tabla 2. Estadígrafos asociados a los componentes de LECTUM

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Preguntas Explícitas	5,6	1,8	6,0	5,0	7,0
Preguntas Implícitas	8,5	3,1	9,5	6,0	11,0
Preguntas Textuales	9,9	3,3	11,0	8,0	12,0
Preguntas Pragmática	2,3	0,8	2,5	2,0	3,0
Preguntas Críticas	1,9	1,1	2,0	1,0	3,0
Total LECTUM	14,1	4,6	15,0	10,0	18,0

10.2. Prueba de Segmentación Lingüística (PSL)

En la siguiente tabla podemos observar los resultados obtenidos a partir de la Prueba de Segmentación Lingüística (PSL).

Tabla 3. Estadígrafos asociados a los componentes de PSL: Subtest 1

11.

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Análisis de palabras	6,2	2,4	7,0	6,0	8,0
Puntaje T	54,7	14,5	59,7	53,7	65,8

Tabla 4. Estadígrafos asociados a los componentes de PSL: Subtest 2

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Análisis de sílabas	6,3	1,2	6,0	6,0	7,0
Inclusión de una sílaba	4,5	2,8	6,0	2,0	6,0
Total	10,8	3,1	12,0	7,0	13,0
Puntaje T	47,0	11,8	51,9	32,7	55,8

Tabla 5. Estadígrafos asociados a los componentes de PSL: Subtest 3

12.

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Aislam. primer fonema	3,4	2,4	4,0	0,0	5,0
Síntesis fonémica	4,1	1,4	4,0	3,0	5,0
Análisis fonémico	2,9	2,0	3,5	0,0	4,0
Total	10,4	4,4	11,5	6,0	14,0
Puntaje T	34,5	15,5	37,6	15,6	47,6

10.3. Tarea de decisión léxica

A continuación, podemos ver el resumen de los resultados obtenidos en la Tarea de Decisión Léxica.

Tabla 6. Estadígrafos asociados a componentes de TDL

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
TDL	14,6	2,1	15,0	14,0	16,0

10.4. Pauta analítica para la calidad de la lectura en voz alta

Los siguientes, son los resultados generales.

Tabla 7. Estadígrafos asociados a componentes de la lectura en voz alta

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Velocidad	2,2	0,8	2,0	2,0	3,0
Prosodia	2,1	0,7	2,0	2,0	3,0
Precisión	1,9	0,7	2,0	1,0	2,0
Total CLVA	6,3	1,8	6,5	5,0	7,0

11. Análisis correlacional de datos obtenidos.

11.1. Análisis correlacional de datos a partir de la prueba de segmentación lingüística (PSL) y la prueba de conciencia léxica (TDL).

Antes de realizar el análisis correlacional de los datos entre conciencia fonológica (PSL) y conciencia léxica (TDL) y responder a nuestra hipótesis N° 1, es importante señalar que en una exploración comparativa entre los tres sub-test de PSL, con datos reescalados, esta mostró que el subtest de análisis de palabras es el que obtiene resultados más altos, luego el subtest conocimientos de las sílabas y, finalmente, el subtest análisis de fonemas. Estos resultados se vinculan con la teoría expuesta sobre los niveles de conciencia fonológica propuesta por Treiman, que nos indica que el nivel silábico e intrasilábico son los que se adquieren con mayor rapidez y menor dificultad y que el nivel fonológico es el más demandante, debido al mayor esfuerzo que requiere distinguir los segmentos fonológicos emitidos en la cadena hablada, por lo cual es fundamental su aprendizaje consciente (Lieberman, 1992, citado por Signori, 1998; Høien et al., 1995, citado por Jiménez, Venegas & García, 2007; Jiménez, 1992; Treiman, 2000; Cuetos, 2008).

En la siguiente tabla podemos apreciar las correlaciones existentes entre conciencia léxica (TDL) y cada uno de los subtest de la prueba de conciencia fonológica (PSL). Los datos nos están informando que existe una correlación con todos los sub-ítems, considerando los porcentajes totales por tarea, hecho que demuestra un enlace con lo planteado en el marco conceptual, donde se explica la relación recíproca que existe entre la conciencia léxica y la conciencia fonológica, en la que resulta fundamental que los procesos fonológicos estén afianzados para permitir el reconocimiento y recuperación de las palabras y sus significados. Además, este hecho es avalado por la importancia de obtener un perfil léxico de alta calidad, es decir, donde todos los constituyentes de las palabras sean óptimos, en este caso, el constituyente fonológico (<biblio>). La reciprocidad entre la fonología y el léxico responde a lo planteado por Perfetti (2010), en el sentido de que se trata de una relación bidireccional; a medida que los niños decodifican palabras, refuerzan su conocimiento léxico y, al recuperar su significado, fortalecen la identificación de la misma, estableciendo una relación entre forma y significado.

Ahora bien, al analizar las tareas de cada subtest, advertimos que en las sub-tareas de análisis de fonemas es donde se producen las correlaciones más significativas, en primer lugar, con aislamiento del primer fonema y, luego con análisis fonémico. La razón de estos resultados estriba en la importancia de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF), es decir, la recodificación fonológica, tan necesaria para la lectura, sobre todo, en niños (as) que están en marcha con el proceso de adquisición de la misma y que requieren de la mediación fonológica en el reconocimiento de palabras (Bravo et al, 2011).

Tabla 8. *Correlaciones entre los subtest de la prueba de conciencia fonológica (PSL) y la prueba de conciencia léxica (TDL).*

Variable	Correlación	valor p
Análisis de palabras	0,46	0,0133
Puntaje T	0,46	0,0133
Análisis de sílabas	0,09	0,6673
Inclusión de una sílaba	0,42	0,0273
Total	0,40	0,0338
Puntaje T	0,41	0,0310
Aislamiento primer fonema	0,50	0,0071
Síntesis fonémica	0,32	0,1023
Análisis fonémico	0,60	0,0007
Total	0,65	0,0002
Puntaje T	0,56	0,0019

11.1.2. Análisis correlacional de datos a partir de la prueba de segmentación lingüística (PSL) y la calidad de la lectura en voz alta.

En la tabla que continúa, conoceremos la correlación entre la pauta de calidad de la lectura en voz alta y la prueba que mide conciencia fonológica (PSL). Los resultados generales dan cuenta de que existe una correlación positiva entre calidad de la lectura en voz alta y el subtest conocimiento de sílabas y, posteriormente, el subtest análisis de fonemas. No existe correlación con el sub-ítems análisis de palabras. Estos datos, nos sugieren que existe una relación significativa con la conciencia fonológica y la lectura en voz alta, pues según nuestros antecedentes, los procesos de decodificación, se relacionan con la calidad de lectura, existiendo una relación lógica e intrínseca, porque para obtener una buena calidad de lectura en voz alta, es necesario poder decodificar eficientemente.

Según las ideas plateadas por Treiman, a partir de los niveles jerárquicos de complejidad, ocurre que el nivel silábico es el que es aprendido con menor dificultad, luego el intrasilábico y, finalmente, el fonémico, siendo los dos primeros de un aprendizaje, probablemente, más espontáneo, en cambio, el nivel fonémico requiere, en la mayoría de los casos, de instrucción directa (Prato, 1991; Gombert, 1995, citado por Fraca, 1999; Treiman ,citado por Jiménez, Venegas & García, 2007; Vieiro & Gómez , 2008 & Arancibia, Bizama & Sáez, 2011). Por otra parte, tenemos el antecedente que la unidad de reconocimiento en español corresponde a la sílaba, mediante esta se accederá a la palabra, y constituye un facilitador para su reconocimiento, este hecho, además, podría explicar las correlaciones más altas entre calidad de la lectura en voz alta y conciencia fonológica, específicamente, con el sub-ítem conocimientos de las sílabas (Belinchón, Igoa, Riviére, 1992; Carreiras 1997; Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999; Vierio & Gómez, 2004).

Tabla 9. *Correlaciones entre Calidad de la lectura en voz alta y Subtest de PSL*

Variable	Correlación	valor p
Análisis de palabras	0,24	0,2139
Puntaje T	0,24	0,2133
Análisis de sílabas	0,36	0,0637
Inclusión de una sílaba	0,49	0,0087
Total	0,57	0,0016
Puntaje T	0,56	0,0019
Aislamiento primer fonema	0,17	0,3827
Síntesis fonémica	0,53	0,0039
Análisis fonémico	0,44	0,0184
Total	0,47	0,0125
Puntaje T	0,48	0,0101

En la siguiente tabla, podemos apreciar el grado de correlación entre los ítems específicos de la prueba PSL y los criterios específicos de la prueba de Calidad de lectura en voz alta, observamos que la correlación significativa más alta se produce entre velocidad y análisis de fonemas. Este resultado explica que los procesos de nivel inferior, como la habilidad para manipular fonemas y su velocidad se vinculan, porque posiblemente, en la edad y nivel escolar de los niños(as) en estudio, esta relación sea intrínseca, es decir, que la habilidad para manipular fonológicamente las palabras se asocie con velocidad de la lectura, porque cuanto mayor sea la conciencia fonológica, la lectura de palabras se hará con más prontitud, dejando de lado, por ahora, los otros componentes de la calidad de la lectura en voz alta (LaBerge & Samuels 1985; Nutall, 1996; Ecurra, 2003) .



Tabla 10. Correlaciones entre criterios de calidad de lectura en voz alta y subtest de PSL

Variable	VELOCIDAD		PROSODIA		PRECISIÓN	
	Correlación	valor p	Correlación	valor p	Correlación	valor p
Análisis de palabras	0,27	0,1576	0,1460	0,4577	0,1810	0,3571
Puntaje T	0,28	0,1570	0,1460	0,4573	0,1810	0,3566
Análisis de sílabas	0,33	0,0845	0,2800	0,1487	0,2790	0,1509
Inclusión de una sílaba	0,55	0,0026	0,3630	0,0577	0,3000	0,1206
Total	0,61	0,0005	0,4300	0,0224	0,3740	0,0500
Puntaje T	0,61	0,0005	0,4220	0,0252	0,3630	0,0578
Aislamiento primer fonema	0,31	0,1088	0,1100	0,5788	-0,0050	0,9812
Síntesis fonémica	0,61	0,0006	0,4820	0,0095	0,2260	0,2480
Análisis fonémico	0,59	0,0009	0,3800	0,0458	0,1190	0,5467
Total	0,64	0,0003	0,3890	0,0406	0,1250	0,5263
Puntaje T	0,63	0,0003	0,4440	0,0179	0,1120	0,5690

11.2. Análisis correlacional de datos a partir de la prueba de conciencia léxica (TDL)

Anteriormente, establecimos la correlación entre las pruebas de conciencia fonológica y conciencia léxica (PSL-TDL) y calidad de la lectura en voz alta y conciencia fonológica, por lo tanto, ahora veremos la relación entre conciencia léxica (TDL) y calidad de la lectura en voz alta, de tal forma que podamos establecer la relación completa entre las tres variables, propuestas en la hipótesis N° 3. Los resultados entre estas variables arrojan una correlación positiva de, 531 ($p < 0,004$), de tal forma que el resultado anterior que mostró correlación positiva, entre los sub-ítems, de PSL y la tarea de decisión léxica (TDL), es coherente con el resultado que ahora tenemos entre TDL y Calidad de la lectura en voz alta y coherente con la idea que la fluidez se relaciona con el reconocimiento efectivo y eficiente de las palabras (Rasinki, 2000; Pikulski & Chard, 2005, citado por Ming & Dukes, 2008). La vinculación entre las tres variables, (conciencia fonológica, conciencia léxica y lectura en voz alta) se

explica a través de la asociación entre la conciencia segmental de la lengua y su acceso al reconocimiento y significado de la palabra y, dado lo anterior, los sujetos potencialmente, mostrarán un mejor desempeño en la calidad de la lectura en voz alta.

A partir de la siguiente tabla de correlación entre la prueba de conciencia léxica (TDL) y criterios de la calidad de lectura en voz alta, podemos comprobar que la mayor correlación se produce entre TDL y el criterio de velocidad, lo que propone un grado de dependencia entre estas variables. Estos resultados sustentan nuestra propuesta teórica, en relación a los procesos de automatización de las unidades subléxicas, ya que al ser rápidamente decodificadas a nivel fonológico, afecta la velocidad de la lectura y dicha velocidad da paso al reconocimiento más rápido de las palabras, en caso que se midiera ese parámetro, o la mayor precisión en el reconocimiento del significado de la palabra, en nuestro caso. En cuanto al criterio de precisión que evidencia una dependencia negativa, podemos concluir que en la etapa del proceso lector, en la que se encuentran los sujetos de este estudio, no sería relevante este aspecto, aunque la lógica nos invita a desprender que pudiera existir una relación entre estas variables, puesto que si reconozco una palabra con mayor precisión, podré, eventualmente, leerla con mayor velocidad.

Tabla 11. *Correlaciones entre la prueba de conciencia léxica (TDL) y los criterios específicos de calidad de la lectura en voz alta.*

LECTURA EN VOZ ALTA	R	P
VELOCIDAD	0,619	<0,001
PROSODIA	0,395	0,038
PRECISIÓN	0,304	0,116

11.3. Análisis correlacional de datos a partir de la Prueba de Comprensión (LECTUM)

11.3.1. Correlación entre la prueba de comprensión lectora (LECTUM) y la prueba de conciencia fonológica (PSL)

En la siguiente tabla notamos que se producen correlaciones positivas entre sub-ítems conocimiento de sílabas y el sub-ítems, análisis de fonemas, anteriormente, ya habíamos explicado que la conciencia fonológica se relaciona con la comprensión lectora de manera indirecta, mediante la conciencia lingüística, al ocurrir que accedemos con mayor facilidad al reconocimiento y significado de las palabras, a través, de un proceso automático de decodificación de la misma, será posible obtener una representación de alta calidad y permitir la comprensión, ya que los niveles cognitivos superiores de la comprensión lo requieren para su procesamiento (Perffeti & Hart, 2001).

En la siguiente tabla, se puede observar de manera detallada las correlaciones entre cada ítem de la prueba PSL y LECTUM, existiendo las correlaciones más altas entre el ítem Análisis de fonemas y LECTUM, específicamente, se producen las mayores correlaciones entre comprensión lectora y síntesis fonémica y análisis fonémico. Los resultados nos confirman que los procesos de recodificación fonológica, sobre todo, en el nivel de análisis de fonemas, son fundamentales para acceder a lectura, lo cual repercutirá de manera directa en las habilidades de comprensión.

Tabla 12. *Correlaciones entre la prueba de comprensión lectora (LECTUM) y la prueba de conciencia fonológica (PSL).*

Variable	Correlación	valor p
Reconocimiento de palabras	0,30	0,1174
Puntaje T	0,30	0,1172
Segmentación silábica	0,24	0,2126
Inclusión una sílaba	0,57	0,0014

Total	0,60	0,0007
Puntaje T	0,60	0,0007
Aislamiento del primer fonema	0,25	0,1915
Síntesis fonémica	0,66	0,0001
Análisis fonémico	0,64	0,0002
Total	0,64	0,0002
Puntaje T	0,66	0,0001

11.3.2. Correlación entre prueba de comprensión lectora (*LECTUM*) y tarea de decisión léxica (TDL).

El índice de correlación entre ambas variables es de, 619 ($p < 0,000$), existiendo así una correlación altamente positiva, lo cual implica que a mayor comprensión lectora (*LECTUM*) mayor será el resultado en TDL, pudiéndose realizar el análisis a la inversa, es decir, a mayor promedio de TDL, resultados más altos en *LECTUM*. El análisis estadístico nos permite demostrar que un lector competente tendrá buen desempeño en ambas tareas, lo que sugiere un grado de dependencia entre comprensión lectora y conciencia léxica. Considerando nuestro marco conceptual, sobre la relación triangular que se produce entre comprensión lectora, conciencia fonológica y conciencia léxico semántica, se puede confirmar la hipótesis al prestar atención a las conexiones que existen entre las tres variables, de tal forma que podemos decir, que un individuo que posee mayor conciencia fonológica, tendrá a su vez mayor conciencia léxico semántica, lo cual, finalmente, produce un rendimiento superior en comprensión lectora, pues ha automatizado, de acuerdo a su edad, los procesos de decodificación, pudiendo así reconocer, eficientemente, las palabras respecto de las seudopalabras y así, utilizar los recursos cognitivos en los niveles superiores de la comprensión lectora.

11.3.3. Correlación entre la prueba de comprensión lectora (*LECTUM*) y Calidad de la Lectura en voz alta

Se puede apreciar que el índice de correlación es positivo, 718 ($p < 0,000$), esto es, los individuos que presentan mayores promedios en la prueba de comprensión lectora (*LECTUM*), también, exhiben mayores promedios en la prueba que mide la calidad de lectura en voz alta y viceversa. Este resultado es pertinente con los anteriores, explicando que la calidad de la lectura en voz alta está asociada a la velocidad y a la prosodia, estableciendo una concordancia con conciencia fonológica, sobre todo, con el criterio de velocidad que se asocia a los procesos de decodificación, lo que se alinea con la lectura de palabras (conciencia léxica) y desemboca, finalmente, en resultados más altos en comprensión lectora, apelando a las teorías de la eficiencia verbal, la hipótesis de calidad léxica y el triángulo de la comprensión (Perfetti, 1985, 2001, 2010).

Si analizamos la siguiente tabla, podemos visualizar las correlaciones entre *LECTUM* y todos los rasgos de CALIDAD DE LA LECTURA EN VOZ ALTA (velocidad, prosodia y precisión), establecidos para esta investigación, presentándose una correlación altamente significativa entre *LECTUM* y el criterio de velocidad, constatando, también, una correlación importante con la prosodia, no así con la precisión, donde no hay correlación. Se puede sugerir que el rasgo de velocidad es más significativo respecto de la comprensión lectora, en vista de que este se asocia a la conciencia fonológica, en el sentido de la mecanización de los procesos de decodificación que permiten el acceso más eficiente a las palabras, lo que, finalmente afecta a la comprensión. Además, en esta etapa, sería determinante este rasgo frente a los otros rasgos.

Tabla 13. *Correlaciones entre la prueba de comprensión lectora (LECTUM) y Criterios de calidad de la lectura en voz alta.*

variable	Correlación
VELOCIDAD	,795**
PROSODIA	,669**
PRECISIÓN	,330

12. Regresión lineal múltiple sobre la variable dependiente comprensión lectora.

El análisis de regresión que se presenta en este apartado, tiene como propósito principal mostrar el grado en que las variables conciencia fonológica, conciencia léxica y calidad de la lectura en voz alta, pueden predecir el rendimiento en comprensión lectora. Para ello, se ha utilizado el método de pasos sucesivos con todas las variables medidas.



12.1. Análisis de regresión lineal

Habiendo confirmado la correlación general, existente entre las variables en estudio, se realizó un análisis de regresión, cuyo propósito fundamental fue determinar cuáles indicadores o medidas presentaban un mayor valor predictivo con respecto a la comprensión lectora. Se probaron distintos modelos con las respectivas variables independientes. Este análisis, nos arroja un valor llamado R cuadrado que nos indica el porcentaje de alteración de la variable dependiente comprensión lectora y el CME (cuadrado medio del error) que nos informa sobre el índice de error de variables. Es así, como consideramos el conjunto de variables independientes, es decir, cómo ellas se compartan al presentarlas en distintas combinaciones, agregando u omitiendo, con el fin de determinar el mejor modelo. Por ello y, a pesar que, se probaron varios modelos que resultan ser significativos, solo presentaremos los que muestran un mayor R cuadrado y menor CME, dejando los otros modelos fuera, ya que no tienen un valor predictivo sustancial.

Se establecieron tres modelos de análisis. El modelo 1, la calidad de la lectura en voz alta como variable predictora sobre la variable dependiente comprensión lectora. El modelo 2 considera como variables predictoras la calidad de la lectura en voz alta y la tarea de análisis de fonémico, perteneciente al sub-ítems análisis de fonemas y, por último, el modelo 3 que presenta el rasgo de velocidad, perteneciente la prueba de calidad de la lectura en voz alta y la sub-tarea síntesis fonémica correspondiente al sub-ítems conocimientos de las sílabas.

Tabla 14. Regresión lineal: Modelo 1.

Modelo	VARIABLES	Est.	E.E.	valor p	R	R ²	R ² Aj	CME
1					0,718	0,515	0,497	10,56
	Constante	2,926	2,213	0,1977				
	CLVA	1,789	0,340	<0,0001				

Tabla 15. Regresión lineal: Modelo 2.

Modelo	VARIABLES	Est.	E.E.	valor p	R	R ²	R ² Aj	CME
2*					0,798	0,638	0,609	8,22
	Constante	1,563	2,008	0,4435				
	CLVA	1,330	0,339	0,0006				
	Análisis de fonemas	0,408	0,141	0,0076				

Tabla 16. Regresión Lineal: Modelo 3.

Modelo	Variabes	Est.	E.E.	valor p	R	R ²	R ² Aj	CME
3					0,825	0,680	0,654	7,25
	Constante	2,368	1,725	0,1820				
	Velocidad	3,651	0,829	0,0002				
	Síntesis fonémica	0,890	0,458	0,0636				

El modelo 1, calidad de la lectura en voz alta predice en un 51, 5 % el comportamiento de la variable comprensión lectora. El modelo 2, en conjunto, calidad de la lectura en voz alta y análisis fonémico lo hace con un 63, 8% y, finalmente, el modelo 3, que incluye velocidad lectora y síntesis fonémica, lo hace con un 68,0 %; este último es el mejor modelo que predice la comprensión lectora , donde se integran velocidad con síntesis fonémica.



VII. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Los estadígrafos descriptivos nos muestran que los estudiantes, según su resultado en LECTUM, nivel 2, Forma A, se ubican en el percentil 60 -69, que los posiciona en un buen rango de desempeño de acuerdo a la norma utilizada para esta prueba. Por otra parte los estadígrafos relativos a PSL, nos revelan que en el subtest I y subtest II, los estudiantes ubican sus puntajes entre los 40 y 60 puntos T, de tal manera que se encontrarían dentro del promedio considerado para este nivel socioeconómico y en relación al subtest III, se posicionarían bajo el promedio para este nivel. Por último, los resultados descriptivos de la prueba de Calidad de la lectura en voz alta presentan un promedio de 6,25 de un total de 9 puntos. Dentro del grupo, un 71,42 por ciento de los estudiantes ubican sus resultados entre los 6 y 9 puntos, lo que los acerca bastante al puntaje ideal, lo cual podría sugerir un buen desempeño, sin embargo, no contamos con otro grupo para compararlo, al no existir otra aplicación de este instrumento.



El estudio mostró resultados que permiten explicar algunas variables que afectan de manera importante a la comprensión lectora, en un grupo de niños y niñas de segundo año básico, demostrando así que las variables independientes conciencia fonológica, conciencia léxica y calidad de la lectura en voz alta están correlacionadas de manera estadísticamente significativa con la comprensión lectora, lo que nos permite dar una respuesta positiva a la pregunta de investigación respecto de si existe una relación de las variables conciencia fonológica, conciencia léxico semántica y lectura en voz alta con la comprensión de lectura.

Por lo anterior, podemos afirmar que todas las variables independientes contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora. A saber, la variable conciencia fonológica correlaciona positivamente en sus dimensiones conocimiento de sílabas y análisis de fonemas. La variable conciencia léxica en su totalidad se relaciona positivamente con la variable de salida y el resultado general de la calidad de

lectura en voz alta, correlaciona significativamente con nuestra variable dependiente y de manera específica con los rasgos de velocidad y prosodia.

En cuanto a las correlaciones establecidas entre las distintas variables, con el fin de responder a las hipótesis planteadas para este estudio, tenemos que para la hipótesis 1: la conciencia fonológica correlaciona significativamente con la conciencia léxica en todos los subtest de la primera, obteniéndose el mayor resultado en el subtest III: análisis fonémico. Para la hipótesis 2: la conciencia fonológica correlaciona sustantivamente con lectura en voz alta, en los subtest II: conocimiento de las sílabas y subtest III: análisis de fonemas y de manera más específica el criterio de velocidad de calidad de la lectura en voz alta, es el que muestra mayor correlación con los subtest II y III, especialmente, en las tareas de inclusión de una sílaba, síntesis fonémica y análisis fonémico. Las correlaciones propuestas por la hipótesis 3, nos sugieren una correspondencia positiva entre conciencia léxica y calidad de la lectura en voz alta, presentándose las más altas entre la primera y el criterio de velocidad. Estos datos nos dicen que existe una reciprocidad interna entre todas las variables independientes medidas, no obstante, algunas tareas y criterios internos de los instrumentos no presentan correlación o esta es irrelevante.

Por otra parte, los resultados de las correlaciones nos permiten responder a la hipótesis nº 4 que nos propone que la conciencia fonológica, conciencia léxico-semántica y la calidad de lectura en voz alta, correlacionan, significativamente, con comprensión lectora y que son predictores válidos de esta, lo que responde al marco conceptual definido en esta investigación y que plantea que la conciencia fonológica se vincula con la conciencia léxica, dado que la primera está ligada a los procesos de decodificación que son fundamentales para el reconocimiento y acceso al significado de las palabras, por ello se ha puesto énfasis en la importancia de automatizar los procesos subléxicos de la lectura, con el fin de obtener representaciones de alta calidad, considerando todos los constituyentes de las palabras, entre los cuales se encuentra el fonológico, estos conocimientos se nutren recíprocamente al reforzar el

reconocimiento de las palabras, mediante la decodificación y, esta última, por activar la forma y significado de las palabras (Perffeti & Hart, 2001; Perfetti 2010).

Sobre la calidad de lectura en voz alta y su relación con la conciencia fonológica, se sugiere que existe una vinculación causal, porque a mayor conciencia fonológica, mayor calidad de la lectura en voz alta. Los resultados nos indican que cuando los procesos de recodificación fonológica se han asentado, la lectura en voz alta se realizará de manera eficiente (Nutall, 1996; Escurra, 2003), en cuanto a su fluidez: velocidad, prosodia y precisión. Claramente, es necesario decir que la correlación se origina entre la calidad de la lectura y los subtest inclusión de una sílaba y análisis fonémico, lo que respalda nuestras pretensiones, debido a que son estos subtest los que se enlazan con la conciencia silábica y la conciencia fonémica, respondiendo a los niveles propuestos por Treiman (Prato, 1991; Gombert, 1995, citado por Fraca, 1999; Treiman ,citado por Jiménez, Venegas & García, 2007; Vieiro & Gómez , 2008 & Arancibia, Bizama & Sáez, 2011). Ahora , mirando los resultados de una manera más detallada, nos dan cuenta del nexo importante que existen entre los niveles de la conciencia fonológica, antes señalados, y el criterio de velocidad que, si bien es cierto, ha sido cuestionado por algunos investigadores, en este estudio aparece como una señal relevante, la que puede atender al nivel de desarrollo cognitivo y lector de nuestra muestra, al responder a los procesos de automatización de los niveles subléxicos que garantizan una lectura más rápida y un reconocimiento eficiente de las palabras. También, no revela una relación significativa con prosodia, aunque menor, hecho que es revelador y que creemos debe ocupar un papel principal cuando los niños (as) ya han apartado el foco en las reglas de conversión grafema - fonema.

La correlación entre conciencia léxica y calidad de la lectura en voz alta, se puede entender a partir de la necesidad de obtener representaciones léxicas de alta calidad, hecho que repercutirá en la lectura de las mismas, porque la fluidez que evidencia una lectura de calidad, permite reconocer de manera eficiente y efectiva las palabras (Rasinki, 2000; Pikulski & Chard, 2005, citado por Ming & Dukes,

2008), por lo tanto, hay una relación intrínseca entre estas variables. El rasgo de velocidad es el que denota un mayor porcentaje de vinculación. Anteriormente, sugerimos que este hecho, al menos, en esta edad y nivel escolar, pareciera tener mayor impacto frente a los otros. Creemos que esto ocurre porque los niños (as), en esta etapa, aun no han logrado una incorporación completa del sistema de la lectura, por lo tanto, este aspecto se torna fundamental, por encontrarse ligada la lectura de palabras a los procesos de decodificación fonológica.

Como ya se expuso al inicio de este capítulo, todas las variables correlacionan positivamente con la comprensión lectora, lo que responde a nuestra hipótesis n°4. Comparativamente, la correlación más alta se obtiene con calidad de la lectura en voz alta y comprendemos que el foco tradicional de la lectura ha dado énfasis a este aspecto; sin embargo, creemos que lo más importante, a la luz de las investigaciones es poner la atención en procesos superiores de comprensión que nos permitan evocar un modelo mental a partir de lo leído, pese a esto, no podemos dejar de lado estos resultados, constatando que existen correlaciones importantes con los criterios de velocidad y prosodia. La velocidad en cuanto la rapidez y prontitud con la que se lee y la prosodia relativa al ritmo, acentuación y entonación adecuados (Rasinski, 1989; Rasinski et al., 2000; Rasinski, 2003; Rasinski y Padak; 2005; Cunningham, 2005), aspectos que han sido considerados como base importante para la lectura oral y la comprensión (Pikulski & Chard, 2005, citado por Ming & Dukes, 2008). Ahora bien, esta misma (calidad de la lectura en voz alta) se articula con los resultados de conciencia fonológica, a partir de subtest conocimientos de las sílabas y análisis de fonemas, idea que se sustenta con lo afirmado por Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins (2009), quienes formulan que la fluidez en la lectura es parte de la decodificación fonológica y la lectura de palabras, estando estas últimas dos, estrechamente, ligadas por una relación bidireccional.

Observamos que dentro de los rasgos que contiene la calidad de la lectura en voz alta, los que presentan mayores correlaciones con la comprensión, son velocidad y

prosodia. Sabemos que no todos los autores comparten la relación existente entre comprensión y velocidad, aludiendo a que hay lectores que a pesar de ser lentos, pueden llegar a ser buenos comprendedores (Graesser y Schneider, 1989, citado por de Vega, Cuetos & Estévez, 1999), aunque nuestros resultados corroboran la relación positiva entre velocidad y comprensión lectora, a causa de la mecanización de los procesos subléxicos que permiten centrar la atención en los niveles superiores de la comprensión (Perfetti, 1985; Perfetti et al., 1996; Perfetti, 2002; Stanovich, 2001; Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Otro resultado interesante es el que presenta el rasgo de prosodia respecto de la comprensión lectora. La prosodia está ligada a la comprensión, porque utiliza elementos paraverbales para comunicar ideas que contienen distintos propósitos comunicativos y funcionales, dicho de otro modo, la prosodia le da un sentido comunicativo a lo que se lee, pese a esto, creemos que no prima su correlación en este estudio, probablemente, por la edad y nivel de desarrollo lector de los niños(as) de este estudio, quienes aún tienen su foco de atención en los procesos subléxicos más relacionados con la velocidad y, posiblemente, será en años posteriores donde este rasgo cobre mayor relevancia (Young y Bowers, 1995; González-Trujillo 2008).

Sobre el análisis de regresión, los resultados se condicen con todos los planteamientos teóricos anteriores, siendo el mejor modelo el 3, donde velocidad se correlaciona, significativamente, con la tarea de síntesis fonémica, propia de la decodificación fonológica, donde el examinado debe ser capaz de identificar los sonidos y, luego sintetizarlos en una palabra, acción que se vincula muy bien con la velocidad por las relaciones que antes establecimos, entre automatización de los procesos inferiores y rapidez.

Este estudio, también, nos da luces sobre el funcionamiento del sistema de la lectura, porque según nuestro marco de antecedentes y resultados, se puede sugerir que los niveles de procesamiento funcionan de manera modular o autónoma, en el sentido que son especializados en una tarea, pero también presentan rasgos interactivos, ya

que existen relaciones bidireccionales entre algunos niveles, lo cual repercute en todos los niveles de procesamiento.

13. Implicancias y futuras investigaciones

La investigación reafirma la importancia de afianzar los procesos de decodificación fonológica por su influencia en la lectura de palabras y su vinculación con la comprensión; sin embargo, de ningún modo, estamos planteando que el foco de la lectura, en los primeros años, se ponga exclusivamente en este nivel, pues sabemos que la comprensión se nutre de información de los distintos niveles de manera interactiva, no obstante, los antecedentes nos proponen que es relevante asentar los niveles subléxicos para obtener representaciones de alta calidad, requeridas para la comprensión textual. Es así como de manera paralela a la comprensión general, los docentes deberían seguir implementado estrategias para desarrollar las habilidades subléxicas y léxicas. A pesar, de la amplia difusión y el extenso respaldo teórico sobre habilidades subléxicas, en la práctica siguen demostrando dificultades y nos encontramos con estudiantes de niveles superiores con serios problemas en la decodificación y que, en general, son deficientes comprendedores, lo que probablemente produzca desmotivación a la lectura por su falta de eficiencia, al destinar demasiado tiempo y esfuerzo en descifrar el código lingüístico.

Respecto de estos hallazgos y los métodos de enseñanza de la lectura y escritura, creemos que siempre será recomendable utilizar métodos que fomenten la contextualización del aprendizaje de la lectura y escritura, recurriendo a estrategias globales de comprensión que integren la palabra o el texto, de tal manera de activar un modelo mental que ayude a construir un significado de lo que se lee y, a partir, de ello acercarse al sistema ortográfico de una lengua determinada.

Otro antecedente que genera importantes implicancias son los resultados obtenidos en prosodia, sugiriendo que muchas de nuestras prácticas en relación al desempeño en lectura oral, no son las más adecuadas y que no basta poner el foco solo en la

velocidad, sino que en la lectura prosódica que nos entregaría mayor información sobre la comprensión, por lo cual sería posible proponer que paralelamente a la velocidad de decodificación, demos relevancia a los aspectos prosódicos de la lectura. Esta situación deja en evidencia las falencias en los sistemas evaluativos a la hora de medir la calidad de la lectura en voz alta. Probablemente, está relacionado con el tiempo de aplicación, puesto que para poder medir estos procesos es fundamental que se haga de manera individual, lo que permitirá aplicar estrategias para remediar posibles falencias. Resulta de interés efectuar más estudios sobre la relación entre prosodia y comprensión, pues nos ha iluminado a raíz de su vinculación significativa.



14. Posibles imitaciones

Las posibles limitaciones de este estudio se relacionan con la muestra, que puede llegar a ser sesgada, porque el grupo de estudiantes pertenece a un establecimiento municipal, que en ese entonces presentaba un índice de vulnerabilidad de un 55,2 % (PADEM, 2015) lo que en comparación con los demás establecimientos de dependencia municipal, es significativamente menor y que lo posiciona en un nivel socioeconómico medio, lo que repercutiría de algún modo en el capital cultural de los estudiantes y, esto, a su vez, en la construcción de modelo mental, puesto que serían más escasos los esquemas y guiones de ciertos contextos. Asimismo, es como ha quedado de manifiesto que la conciencia fonológica y semántica es inferior en los estratos socioculturales más vulnerables y, desde esta perspectiva, la sociolingüística explica que el desarrollo del lenguaje es cooperativo, por lo tanto será fundamental el contexto del hablante.



VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de calidad. (2015). PISA, 2015. Agencia de la calidad de la educación, Chile. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.
- Alsina, A., Saiz, D. (2003). ¿Es posible entrenar la memoria de trabajo?: un programa para niños de 7-8 años. *Infancia y Aprendizaje*, 2004, 27 (3), 275-287.
- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la Psicolingüística Moderna. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2) ,13-32.
- Álvarez., Alameda, R. & Domínguez, A. (1999). El Reconocimiento de las palabras: procesamiento ortográfico y silábico. En M. de Vega & F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp.89-130). Madrid: Trotta.
- Amoruso, L., Bruno, M., & Domino, M. (2007). Algunas diferencias entre modelos simbólicos y conexionistas. XIV Jornadas de investigación y tercer encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Facultad de psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://newpsi.bvs-psi.org.br/mapa/Argentina/2007/tomo2.pdf>
- Arias, W. L. & Justo, O. (2012). Velocidad de lectura e inteligencia en estudiantes de ingeniería. *Revista de Psicología*, 2(1), 43-55.
- Arnaiz, P., Ruiz, M.(2001) *La Lecto-escritura en la educación infantil: unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Baddeley, A. (1999). *Memoria Humana: Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *The Annual Review of Psychology* .63:1–29.
- Barreyro, J., Molinari, M. (2005). Diferencias individuales en la comprensión de textos: inferencias y capacidad de la memoria de trabajo. Facultad de Psicología- UBA, Anuario de investigaciones, Volumen XII. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/>.
- Belinchón M., Igoa J., Riviére A., 1992. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Editorial Trotta. Madrid, España.
- Bermeosolo, J (2012). *Psicología del lenguaje*. Santiago: Ediciones UC.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a

- escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *ONOMÁZEIN*, 23 (2011/1), 81-103.
- Bizama, M., Arancibia B. & Sáez K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 2, 25-39.
- Bravo, V. (1990). *Sicología de las dificultades del aprendizaje escolares, introducción a la educación escolar*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Bravo, V. (2004). La conciencia fonológica como una posible “zona de desarrollo próximo” para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 21-32.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M.& Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 38, No 1, 9-20.
- Calero, A. (2014). Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. *Investigaciones sobre lectura*, 0, 33-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>
- Calvo, M., Castillo, M., Espino & Orlando (1996). Memoria operativa y procesos de integración en la comprensión de textos. *Anuario de Psicología* No 10,3-18, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/>
- Carreiras, M.. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Carriedo, N., Rucian, M. (2009). Adaptación para niños de la prueba de amplitud lectora de Daneman y Carpenter (PAL-N). *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Vol. 32, Nº 3, 2009, pp. 449-465
- Carrillo, M. & Marín J. (1996). *Desarrollo Metafonológico y Adquisición de la lectura: Un estudio de entrenamiento*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cuetos F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid, España: WOLTERS KLUWER.
- Cuetos F. (2012). *Neurociencia del lenguaje*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Dale, P. (1980). *Desarrollo del Lenguaje: un enfoque Psicolingüístico*. México: Ediciones Trillas.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 20; 25-44, 1-20. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/

- De Vega, Manuel., Cuetos, Fernando (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta S. A.
- Dirección de Administración Municipal de Educación Municipal de Concepción (2015). Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, PADEM 2015. Municipalidad de Concepción.
- Domínguez , A. & Cuetos , F.. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4-2, 193-208.
- Domínguez, A. & Estévez, A. (1999). El reconocimiento de palabras: procesamiento morfológico y semántico. En M. D vega & F. Cuetos (Ed.), *Psicolingüística del español* (131-161). Madrid: Trotta.
- Downing, J. & Thackray, D. (1974). *Madurez para la lectura*. Argentina: Ediciones KAPELUSZ.
- Elosúa, M ., Gutiérrez , F., García J., Luque, J. & Gárate , M. (1996). Adaptación Española del “Reading Span Test” de Daneman y Carpenter. *Psicothema*, 1996. Vol. 8, nº 2, pp. 383-395.
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 7. Recuperado en <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/>
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Persona. *Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 6, 99-134. Recuperado en www.redalyc.org/
- Fraca, L. (1999). La conciencia fonológica silábica y el aprendizaje de la lengua escrita. *Revista Lectura y Vida*, 0, 1-8.
- Fuchs,L., Fuchs, D., Hosp, M. & Jenkins, J. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5:3, 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelos de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87- 113. Madrid: Editorial Complutense. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/>
- Garman, M. (1990). *Psicolingüística*. España: Editorial Visor Libros.
- Garton, A. Pratt, C. (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Gathercole, S., Tiffany, C., Briscoe, J. & Thorn, A. (2005). Developmental consequences of poor phonological short-term memory function in childhood: a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46:6 (2005), pp 598–611. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/>
- Gathercole, S. & Alloway, T. (2007). Working memory and classroom learning. *Journal of Professional Association for Teachers of Students with Specific Learning Difficulties*, Department of Psychology University of Science Laboratories. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>.
- Gathercole, S., Willis, C. & Adams Anne-Marie (2007). Working memory and reading disabilities. Department of Psychology University of Science Laboratories. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/>
- Gernsbacher, M. (1996). *The structure-building framework: what it is, what it might also be, and why*. University of Wisconsin-Madison. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/>
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gómez- Veiga, I., Vila, O., García Madruga, J., Contreras, A., Elosúa (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa* 19, 103-111.
- Gómez, L. (1997). Elementos para un marco teórico de la comprensión textual. En M. Peronard (Ed.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (95-102). Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Garton, A. Pratt, C. (1989). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Editorial Paidós.
- González - Trujillo, M. (2008). Prosodia: mejoras en fluidez y expresividad en función del nivel lector. *25 años de lingüística en España*, 0, 839-845. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Gutiérrez, F., García- Madruga, J., Carriedo, N., Vila, J. & Luzón Encabo, María (2005). Dos pruebas de Amplitud de Memoria Operativa para el Razonamiento. *Cognitiva*, ISSN 0214-3550, Vol. 17, N° 2, 2005, pp. 183-210. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>
- Gutiérrez, M., Carreiras, M. (1991). Metodología de investigación de las inferencias en el aprendizaje de textos Manuel Gutiérrez Calvo y Manuel Carreiras. *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 1-2, 107-112.
- Gutiérrez- Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En M. de Vega & F. Cuestos (Eds.) *Psicolingüística del español* (231-271). Madrid, España: Trotta.

- Hernández, R., Fernández & C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Ediciones MacGRAW W-WILL/ interamericana Editores.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *PSYKHE*, Vol.14, Nº 2, 81-95
- Ibáñez, R. (2007). Cognición y comprensión. Una aproximación histórica y crítica al trabajo investigativo de Rolf Zwaan. *Revista Signos*, v.40 n. 63, 81-100.
- Ijalba, E. & Cairo, E. (2002). Modelos de doble-ruta en la lectura. *Revista cubana de psicología*, Vol.19.No.3, 1-4. Recuperado pepsic.bvsalud.org/
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, J., Ortiz, M.(1994). Phonological Awareness in Learning Literacy. *Intellectica*, 1-18, 155 - 181. Recuperado de intellectica.org/SiteArchives/
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1995). *Conciencia, fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. *Educación XXI*, vol. 21, núm. 1, 2018, pp. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Jiménez, J., Venegas, E. & García, E. (2007) Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica?, *Infancia y Aprendizaje*, 30:1, 73-86
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora, un enfoque cognitivo*. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.
- Kintsch, W. (1998) The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychotocical Review*, Vol. 95, No. 2, 163-182
- Kispal, A. (2008). Effective Teaching of Inference Skills for Reading. *National Foundation for Educational Research*, 0, 1-65. Recuperado de <https://eric.ed.gov/>
- Klauda, S., & Guthrie, J. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Landi, N., Perfetti, C., Bolger, D., Dunlap, S. & Foorman, B.. (2006). The role of discourse

- context in developing word form representations: A paradoxical relation between reading and learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 114-133. Recuperado de www.lrdc.pitt.edu/perfett/lab/
- León, A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. *Revista Signos*, v.34 n.49-50, 113-125.
- Long, D., Johns, C. & Morris, P. (2007). Comprehension ability in mature readers. In M. Traxler & M. Traxler & Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics*. Burlington, MA: Academic Press.
- Marchant, T., Recart, H., Cuadrado, B. & Sanhueza, J. (2004). *Pruebas de Dominio Lector, Fundar*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ming, K., & Dukes, C. (2008). Fluency: A necessary ingredient in comprehensive reading instruction in inclusive classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(4) Article 6. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967480>
- Muñoz, C., Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-8.
- National Reading Panel (2000). Chapter 3: Fluency. In Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. En National Reading Panel (2000) (189-259). Estados Unidos: National Reading Panel. Recuperado de <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report>.
- Nuttall, C. (1996). Teaching reading skills in a foreign language. *Scientific Research*. Recuperado de www.scirp.org/.../reference/ReferencesPapers.aspx
- Owens, R. (2001). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Ediciones Pearson, Prentice Hall.
- Parodi, G.. (1997). Estructura textual y estrategias lectoras. En G. Parodi (Ed.). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (121-124). Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La Teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Parodi, G.. (1997). Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras. En G. Parodi (Ed.). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (201-2011). Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Perea, M., Eva, R. (1999). Psicología de la lectura y procesamiento léxico visual: Una revisión de técnicas experimentales y de procedimientos de análisis.

Revista Psicológica, 20,65-90.

- Perfetti, C., (1985). Reading Ability. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C (1999). Comprehending written language: a blueprint of the reader. En C.M. Brown y P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language*, 167-208. Oxford: Oxford University Press.
- Perfetti, C. & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. En David Gorfien (Ed.), *On the consequences of meaning selection*, 67-86 . Washington, DC: American Psychological Association.
- Perfetti, C. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. En L. Verhoeven, C. Elbro, y P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy*, 189-213. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Perfetti, C (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), 357 -383.doi: 10.1080/10888430701530730
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension: The Golden triangle of reading skill. *Bringing reading research to life* (15), 291-303.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11 - 4, 357-383.
- Peronard, M. (1997). ¿Qué significa comprender un texto escrito?. En G. Parodi (Ed.) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (55-75). Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Peronard, M. (1997). La comprensión de textos escritos como proceso estratégico. En G. Parodi (Ed.) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (163-170). Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Piaget, J. (1936). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Biblioteca de Bolsillo: Barcelona.
- Pitarque, A. & Algarabel, S.. (1991). El conexionismo como marco de simulación: Aplicación a una tarea de facilitación semántica. *Cognitiva*, 3-2, 165-186
- Plaut, D., Seidenberg, M., McClelland, J. & Patterson, K. (1996). Understanding Normal and Impaired Word Reading: Computational Principles in Quasi-Regular Domains. *Psychological Review*, 0, 1-70
- Rasinski, T.. (1989). The Effects of Repeated Reading and Repeated Listening while Reading on Reading Fluency. *Reports - Research/Technical* , 0, 1-16.

- Rasinski, T.V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher*, 42, 690-693.
- Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O. & Herrera, M. O. (2011). *LECTUM. Prueba de comprensión lectora*. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.
- Riffo, B., Reyes, F., Cerda, M. & Castro, G. (2015). Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares. *Revista Signos*, 48(89) 355-378.
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M. & Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento. *Literatura y Lingüística* N° 30, 165 – 180.
- Rodríguez, M, Marrero, J.,Moreira, M. (2001). La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria. *investigações em Ensino de Ciências*,V6(3),243-268.Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141225/000348949>
- Searle, J. (1977)¿*Qué es un acto de habla?* Valencia, España: Teorema.
- Signori, A. (1998).La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Revista Lectura y Vida*. 19 (3), 15-22.
- Signori, A. (1999). El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: el papel ineludible de los procesos fonológicos. *Revistas académicas de la Universidad de Chile*, 26-27, 9-30.
- Solé , I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España.: Editorial GRAÓ.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *ONOMÁZEIN*, 19 (2009/1), 111-138.
- Treiman, R. (2000). The Foundations of Literacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9: 89, 89-92.
- Tunmer, W., & Herriman, M. (1984) *The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview*. In W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (eds.)
- Valdivieso, H., Merello, Z. & Candía, L. (2007).Fonética Aplicada. Diagnóstico y tratamiento de deficiencias en la lectura en voz alta. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45 (2), 37-58.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid, España.: Siglo xxi editores, s. a. de c.v.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Van Dijk, T., Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press
- Van Dijk, T. (1994). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje* , vol. 2, 39- 55.
- Vargas A. & Villamil W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y laproducción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 3, 163-174.
- Vieiro, P., Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Pearson.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Young, A. & Bowers, P. 1995. "Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness". *Journal of Experimental Child Psychology* 60: 428-454
- Zwaan, R.A. (2004). The immersed experiencer: toward an embodied theory of language comprehension. In: B.H. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 43, 35-62.



XI. ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE
PROGRAMA DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor (a) apoderado(a):

Nos dirigimos a usted para solicitarle que colabore en la realización de la investigación para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada titulada: “Influencia de la conciencia fonológica y la conciencia léxica en la comprensión de lectura en estudiantes de segundo año básico de un establecimiento de educación municipalizada”. El estudio será ejecutado por la Sra. Natalia Caro Cisterna, RUT 15.681.225-0, y dirigido por el Prof. Dr. Bernardo Riffo Ocares, docente de la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción.

Para llevar a cabo este estudio, solicitamos su autorización para la aplicación a su pupilo de cuatro instrumentos de evaluación relacionados con la comprensión lectora, lectura en voz alta, conciencia fonológica y conciencia léxica.

Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún riesgo para su pupilo y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias del Colegio. Toda la información obtenida es confidencial; no obstante, y como una manera de retribuir la colaboración del establecimiento, entregaremos los resultados obtenidos a la profesora jefe para que ella pueda utilizarlos en beneficio de los estudiantes.

Agradecemos de antemano su colaboración y sugerimos participar de este estudio, ya que será beneficioso para usted y su pupilo.

Saludan atentamente a usted,

Natalia Caro Cisterna, Tesista Magíster Lingüística Aplicada.

Prof. Dr. Bernardo Riffo Ocares

AUTORIZACIÓN

YO _____, RUT: _____,

APODERADO DE _____,

AUTORIZO A MI PUPILO A PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN ANTES SEÑALADA.

FIRMA APODERADO: _____ Concepción, 20 de noviembre de 2015.

Anexo 2. Resumen del modelo en que se basa LECTUM y textos LECTUM NIVEL 2, FORMA A

Cuadro Resumen del modelo

DIMENSIÓN TEXTUAL		
Nivel proposicional	<p>A. Comprensión de palabras poco frecuentes.</p>	<p>1) Recuperar/reconocer significado usando claves del texto. Esta operación implica vincular, por ejemplo, una definición explícita presente en el texto con un término al que se le debe atribuir tal definición.</p> <p>2) Generar significado elaborando un concepto para una palabra usando claves implícitas del texto. En este caso, no hay definiciones explícitas en el texto; hay que construir el significado a partir del texto.</p>
	<p>B. Comprensión de oraciones.</p>	<p>1) Identificar/relacionar predicados y argumentos. Se requiere aquí operar con los hechos, participantes y objetos involucrados en una oración. La resolución de la tarea implica establecer <i>quién hace qué a quién y con qué</i>.</p> <p>2) Identificar circunstancias. Implica identificar <i>dónde, cuándo y cómo</i> ocurren los hechos referidos en una oración, las condiciones y modo, el tiempo y espacio.</p>
Nivel microestructural	<p>C. Comprensión de secuencias de dos oraciones.</p>	<p>1) Establecer relaciones de coherencia referencial. Implica identificar, reconocer a un mismo agente o elemento que aparece en distintos puntos del texto. Se conoce este fenómeno como correferencia. Para operar en este ámbito es necesario establecer que un pronombre, un sustantivo y otras expresiones denotan los mismos agentes o hechos. Se muestra aquí la recurrencia textual.</p> <p>2) Establecer relaciones de coherencia condicional. Se trata de relaciones temporales y causales que aparecen frecuentemente marcadas en el texto por expresiones de causa-efecto y otras que denotan una secuencia temporal. Las operaciones en esta sub-dimensión apuntan a establecer que un hecho actúa como condición para que ocurra otro.</p> <p>3) Establecer relaciones de coherencia funcional. Esta sub-dimensión no se refiere a hechos, sino a elementos del texto situados en el nivel del discurso. Resolver las tareas supone comprender cómo se relacionan las partes del discurso, cómo operan los organizadores textuales. Por ejemplo, se trata de reconocer que dos expresiones pueden apuntar a lo mismo, que un elemento del texto es un ejemplo de algo señalado antes, o bien un contra-argumento. En general, se mide aquí la capacidad del lector de manejar los marcadores discursivos que organizan el texto.</p>

Nivel macroestructural y superestructural	D. Comprensión de secuencias de más de dos oraciones, párrafos, textos.	1) Reconocer/derivar el significado global del texto. Se mide aquí la habilidad del lector para comprender los significados globales del texto a través de tareas como reconocer la idea principal del texto o bien generarla a través de una frase como título del texto o bien elaborar un resumen del mismo.
		2) Establecer relaciones de coherencia condicional. De modo equivalente a lo que ocurre en el nivel microestructural, se trata de establecer relaciones temporales y causales en el nivel macroestructural.
		3) Establecer relaciones de coherencia funcional. De manera equivalente a lo que sucede en el nivel microestructural, se trata aquí de resolver las tareas que suponen comprender cómo se relacionan las partes del discurso, cómo operan los organizadores textuales que organizan el texto en el nivel macroestructural.
		4) Determinar la organización lógica de los contenidos y de las estructuras (formatos) textuales. Se requiere aquí realizar operaciones que implican: identificar una superestructura, completar una superestructura, identificar las categorías en una superestructura, establecer relaciones entre las categorías, establecer relaciones entre superestructuras dentro de un mismo texto. También se incluye reestructurar los hechos en un esquema temporal (en las narraciones, por ejemplo). Identificar categorías y establecer relaciones entre ellas en diferentes superestructuras.

DIMENSIÓN PRAGMÁTICA

E. Comprensión pragmática.	1) Reconocer/identificar los participantes en el circuito comunicativo del texto. Se mide aquí la habilidad para comprender el aparato de la enunciación, las voces del texto, distinguir entre enunciado y enunciación. (Por ejemplo, los distintos narradores de un texto, las voces en una noticia).
	2) Situar el texto en el contexto inmediato y en el contexto cultural. Se mide en este punto la habilidad del lector para relacionar el texto con los elementos del contexto. Se incluye también comprender que el texto forma parte de una cadena de producción textual y dialoga con otros textos (intertextualidad).

3) Determinar los propósitos del texto.

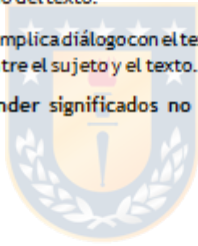
Se mide aquí la habilidad para identificar, reconocer o inferir los propósitos del texto. El texto se produce con ciertos objetivos orientados a un lector previsto.

4) Establecer el sentido del texto.

Aquí se mide la habilidad para establecer los sentidos que el texto adquiere según el contexto en que este efectivamente se produce o circula.

DIMENSION CRITICA

F. Comprensión crítica (Supone componentes metacognitivos y una reflexión por parte del lector).	1) Transferir información. Se evalúa la capacidad para recontextualizar los hechos denotados en el contexto del mismo texto o en un contexto distinto. También se incluye la evaluación de la capacidad para utilizar la información obtenida del texto para resolver problemas y otras actividades que suponen una actividad reflexiva. 2) Emitir juicio de valor. Este juicio da cuenta de que el lector aplica un sistema de valores para llegar al significado del texto. 3) Discutir. Implica diálogo con el texto. Supone un análisis que es un proceso dinámico entre el sujeto y el texto. 4) Comprender significados no convencionales y todas las operaciones
--	--



De acuerdo con este resumen, los ítems clasificados se rotulan así:

1. Ítems de comprensión textual: **A1, A2, B1, B2, C1, C2, C3, D1, D2, D3, D4**
2. Ítems de comprensión pragmática: **E1, E2, E3, E4**
3. Ítems de comprensión crítica: **F1, F2, F3, F4**

Anexo 3. Instrucciones y protocolo para la aplicación de PSL

INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN DE PSL

En la elaboración de este instrumento se consideraron instrucciones generales para el niño y el examinador. También comprende instrucciones para el niño en cada sub-test, las que se acompañan de un ejemplo.

a) Instrucciones generales para el niño:

“Ahora vamos a hacer varios juegos con palabras. Antes de cada juego yo te voy a explicar lo que tienes que hacer y voy a dar un ejemplo para que puedas practicar”.

b) Instrucciones para el examinador:

Esta prueba consta de una ficha para la aplicación del test y una ficha de protocolo para registrar las respuestas y el tiempo que el niño demoró en realizar la prueba.

c) Instrucciones específicas para la aplicación:

Instrucciones para la aplicación de la prueba. A continuación se presentan las instrucciones que el examinador debe dar al niño para la aplicación de la prueba.

Análisis de palabras:

Instrucción: Escucha atentamente la oración y descubre las palabras que la forman.

Ejemplo: La niña estaba dormida

¿Cuántas palabras tiene?

Si el niño no comprende puede repetirse la tarea con un segundo.

Ejemplo: La bufanda es roja

¿Cuántas palabras tiene?

Luego se señalan las oraciones a trabajar:

Unos niños están jugando
El cielo es azul
La mamá es amorosa

Esa billetera es de Carlos
El pájaro tiene el ala rota
Los primos fueron a la playa

Están haciendo unas empanadas
Está naciendo un gatito

Análisis de sílabas:

Análisis silábico:

Instrucción: Yo te digo una palabra y tú me dices cuántas sílabas tiene

Ejemplo: Sillón

¿Cuántas sílabas tiene?

Sol

¿Cuántas sílabas tiene?

Luego se le dicen al niño las palabras correspondientes a la prueba.

capa

camino

mal

avión

mesa

zapato

pez

rueda

Inclusión de una sílaba:

Instrucción: Yo te voy a decir una palabra ya a cada una debes agregarle un sonido al medio de ella

Ejemplo: Si agregamos el sonido “aa” a la palabra “cara”, quedaría “casara”.

Si el alumno no entiende la tarea se le puede dar otro ejemplo:

Ahora yo te digo lana ¿Qué me tienes que decir tú?

Luego se le agregan las siguientes palabras:

gato

pato

saco

miedo

luna

limón

casa

hielo

Lista de Textos por prueba y forma

Prueba	Forma	Nº de texto	Nombre del texto
2	A	1	¿De dónde vienen las plantas?
		2	El desván del duende Melodía
		3	Bosque prehistórico

Análisis de fonemas

Aislamiento del primer fonema:

Instrucciones: Yo te voy a decir unas palabras y tú me dices el sonido con que empieza cada una.

Ejemplo: sopa. Tú me dices empieza con "s".

Yo te digo mono ¿Qué me tienes que decir tú?

A continuación se le dicen las siguientes palabras:

palo luna taza cruz flor dragón

Síntesis fonémica:

Instrucciones:

Yo te voy a decir unos sonidos y tú tienes que descubrir qué palabra forman.

Ejemplo: Yo te digo r-a-m-a, tú me dices rama Yo te digo c-o-p-a, ¿qué me tienes que decir tú?

Si el niño no comprende, se le da otro ejemplo

Yo te digo g-a-t-o, tú me dices gato

Yo te digo p-e-s-o, ¿qué me tienes que decir tú?

Luego se le dan las siguientes palabras:

r-o-t-o p-a-s-a t-a-p-a f-r-u-t-a c-o-c-h-a r-e-g-l-a

Análisis fonémico:

Instrucciones: Ahora te voy a decir unas palabras y tú me dices los sonidos que la forman.

Ejemplo: Yo te digo la palabra mapa, tú me dices m-a-p-a Yo te digo sal ¿Qué me tienes que decir tú?

Yo te digo roca ¿Qué me tienes que decir tú?

Luego se le entregan las siguientes palabras:

māni tuna clavo blusa Iglú lucha

Corrección:

Se asigna 1 punto por respuesta correcta y 0 punto por respuesta incorrecta o pregunta no contestada

Después, se suman los puntajes de cada sub-test y luego se saca un puntaje total para el test de Análisis de palabra, un

puntaje total para el test de Análisis silábico y uno para el test de Análisis fonémico.

Una vez obtenidos los puntajes brutos para cada test se busca en la tabla de puntajes T. Según la edad y nivel

socioeconómico, obteniendo así el puntaje estandarizado para cada niño.

No se saca puntaje total, porque la prueba evalúa diferentes tareas metalingüísticas.

Posterior a ello se realiza un análisis cualitativo de cada test, considerando en él las diferencias entre sub-test.

Protocolo Prueba de Segmentación Lingüística

Nombre: _____ Edad: _____ Establecimiento: _____ Curso: _____
 1ºTiempo: _____ Fecha de aplicación: _____

1. Análisis de palabra:

* Unos niños están juzgando	0
* El cielo es azul	0
* La mamá es amorosa	0
* Esa billetera es de Carlos	0
* El pajarito rota el ala	0
* Los primos fueron a la playa	0
* Están haciendo unas empanadas	0
* Está naciendo un gatito	0
Numero de R.C	

2. Análisis sílabas:

2.1. Análisis silábico	
* cama	0
* mesa	0
* camino	0
* zapato	0
* mal	0
* pez	0
* avión	0
* rueda	0
Numero de R.C	

2.2. Inclusión de una sílaba

* gato	0
* luna	0
* pato	0
* limón	0
* saco	0
* casa	0
* miedo	0
* hielo	0
Numero de R.C	0
Total R.C. sílabas	

3. Análisis fonémico:

3.1. Aislamiento del primer fonema

* palo	0
* luna	0
* taza	0
* cruz	0
* flor	0
* dragón	0
Numero de R.C:	

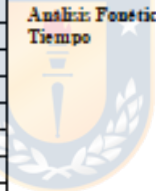
3.2. Síntesis fonémica

* roto	0
* pasa	0
* tapa	0
* fruta	0
* coche	0
* regla	0
Numero de R.C	

3.3. Análisis Fonémico

* maní	0
* tuna	0
* clavo	0
* blusa	0
* iglu	0
* lucha	0
Numero de R.C.	0
Total R.C. fonemas	

• Análisis Cuantitativo:
 Test Pte. Bruto Pte. T
 Análisis de Palabra
 Análisis silábico
 Análisis Fonémico
 Tiempo



Anexo 4. Tabla Puntaje T PSL

Tabla de puntajes T, para niños de 7 años.

Nivel Socioeconómico Bajo.

Sub-Prueba: Análisis de Palabras

Sub-Prueba: Análisis Fonémico

Sub-Prueba Análisis de Silabas

Puntaje Bruto	Puntaje T
0	37,8
1	42,2
2	46,5
3	50,9
4	55,2
5	59,6
6	63,9
7	68,3
8	72,6

Puntaje Bruto	Puntaje T
0	31,5
1	33,3
2	35,2
3	37
4	38,9
5	40,7
6	42,6
7	44,4
8	46,3
9	48,1
10	50
11	51,9
12	53,7
13	55,6
14	57,4
15	59,3
16	61,1
17	63,0
18	64,8

Ptje., Bruto	Ptje. T
2 o menos	18,6
3	22,1
4	25,5
5	29,0
6	32,4
7	35,9
8	39,3
9	42,8
10	46,2
11	49,7
12	53,1
13	56,6
14	60,0
15	63,4
16	66,9

Tabla de puntajes T, para niños de 7 años.

Nivel Socioeconómico Medio y Alto.

Sub-Prueba: Análisis de Palabras

Sub-Prueba: Análisis Fonémico

Sub-Prueba Análisis de Silabas



Puntaje Bruto	Puntaje T
0	17,2
1	23,3
2	29,4
3	35,5
4	41,5
5	47,6
6	53,7
7	59,7
8	65,8

Puntaje Bruto	Puntaje T
6 o menos	15,6
7	19,6
8	23,6
9	27,6
10	31,6
11	35,6
12	39,6
13	43,6
14	47,6
15	51,6
16	55,6
17	59,6
18	63,6

Ptje., Bruto	Ptje. T
3 o menos	17,3
4	21,2
5	25,0
6	28,8
7	32,7
8	36,5
9	40,4
10	44,2
11	48,1
12	51,9
13	55,8
14	59,6
15	63,5
16	67,3

Anexo 5. Pauta lectura en voz alta

PAUTA ANÁLITICA PARA CALIDAD DE LA LECTURA EN VOZ ALTA SEGUNDO AÑO BÁSICO (APLICADO EN LA FINALIZACIÓN DEL NIVEL)				
NOMBRE:		CURSO:	FECHA:	SEXO:
TIEMPO:				
NIVELES DE DESEMPEÑO				
CRITERIOS	1 PUNTO	2 PUNTOS	3 PUNTOS	
VELOCIDAD	Lee con deficiente rapidez, ligereza o prontitud de acuerdo al nivel que cursa.	Lee con mediana rapidez, ligereza o prontitud de acuerdo al nivel que cursa.	Lee con adecuada rapidez, ligereza o prontitud de acuerdo al nivel que cursa.	
PROSODIA	Lee con un ritmo, pronunciación, acentuación y entonación inadecuada de acuerdo al nivel que cursa.	Lee con un ritmo, pronunciación, acentuación y entonación medianamente aceptable de acuerdo al nivel que cursa.	Lee con apropiado ritmo, pronunciación, acentuación y entonación de acuerdo al nivel que cursa.	
PRECISIÓN (equivocaciones)	Lee con deficiente precisión, pudiendo autocorregirse en contadas ocasiones, haciendo pausas adecuadas, leyendo hiatos, diptongos, grupos consonánticos, combinaciones silábicas (ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi), respetando punto seguido, aparte y sin detenerse en cada palabra. (+ de 6 errores)	Lee con mediana precisión en la lectura, pudiendo autocorregirse en contadas ocasiones haciendo pausas adecuadas, leyendo hiatos, diptongos, grupos consonánticos, combinaciones silábicas (ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi), respetando punto seguido, aparte y sin detenerse en cada palabra. (hasta 6 errores)	Lee con precisión, pudiendo autocorregirse en contadas ocasiones, haciendo pausas adecuadas, leyendo hiatos, diptongos, grupos consonánticos, combinaciones silábicas (ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi), respetando punto seguido, aparte y sin detenerse en cada palabra. (hasta 4 errores)	
Puntaje				
PUNTUACIÓN FINAL				

Anexo 6. Tarea de decisión léxica

Instrucciones

A continuación, encontrarás un listado de palabras reales e inventadas. Encierra en un círculo **SÍ** cuando creas que se trata de una palabra real y **NO** cuando creas que es inventada.

Nº	Palabra	Respuesta	
1	indignado	SÍ	NO
2	cabujingo	SÍ	NO
3	gratadora	SÍ	NO
4	indestructible	SÍ	NO
5	prectun	SÍ	NO
6	intocavoter	SÍ	NO
7	asdemineotar	SÍ	NO
8	inventor	SÍ	NO
9	flesujas	SÍ	NO
10	panevirido	SÍ	NO
11	independencia	SÍ	NO
12	gracioto	SÍ	NO
13	tasperantago	SÍ	NO
14	lomifaru	SÍ	NO
15	actuar	SÍ	NO
16	resajes	SÍ	NO

Anexo 7. Tablas y Figuras

Figuras

Figura 1: Macroestructura y microestructura , donde p son proposiciones y M macroproposiciones (tomado de Cuetos, 2008)

Figura 2: modelo basado en la propuesta de cuatro componentes de la MO de Baddeley (2000)

Figura 3: Representación esquemática de modelo de logogén Morton, 1969 (tomado de Vega & Cuetos, 1999).

Figura 4: Representación esquemática del modelo de búsqueda serial de Forster, 1976 (tomado de Belinchón, Igoa y Riviére, 1992).

Figura 5: Modelo dual o de doble ruta de Coltheart, 1981(tomado de Cuetos, 2008)

Figura 6: representa los tres constituyentes (ortográfico, fonológico y léxico/semántico), necesarios para que la representación léxica sea de alta calidad (tomado de Perfetti & Hart, 2001).

Tablas

Tabla 1. Variables de la investigación

Tabla 2. Estadígrafos asociados a los componentes de LECTUM

Tabla 3. Estadígrafos asociados a los componentes de PSL: Subtest 1

Tabla 4. Estadígrafos asociados a los componentes de PSL: Subtest 2

Tabla 5. Estadígrafos asociados a los componentes de PSL: Subtest 3

Tabla 6. Estadígrafos asociados a componentes de TDL

Tabla 7. Estadígrafos asociados a componentes de la lectura en voz alta

Tabla 8. Correlaciones entre la prueba de conciencia léxica TDL y los subtest de la prueba de conciencia fonológica (PSL)

Tabla 9. Correlaciones entre Calidad de la lectura en voz alta y Subtest de PSL

Tabla 10. Correlaciones entre calidad de lectura en voz alta y PSL.

Tabla 11. Correlaciones entre la prueba de conciencia léxica (TDL) y los criterios específicos de calidad de la lectura en voz alta.

Tabla 12. Correlaciones entre la prueba de comprensión lectora (LECTUM) y la prueba de conciencia fonológica (PSL).

Tabla 13. Correlaciones entre la prueba de comprensión lectora (LECTUM) y Criterios de calidad de la lectura en voz alta.

Tabla 14. Regresión lineal: Modelo 1.

Tabla 15. Regresión lineal: Modelo 2.

Tabla 16. Regresión Lineal: Modelo 3.