



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

## **TESIS DOCTORAL**

Relación entre habilidades léxicas y comprensión lectora del alumnado  
de educación básica.

Presentada por  
Susana Figueroa Sepúlveda

Director  
Dr. José Luis Gallego Ortega

Granada, octubre de 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Susana Figueroa Sepúlveda  
ISBN: 978-84-1306-505-2  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/62367>



La doctoranda Susana Figueroa Sepúlveda y el director de la tesis José Luis Gallego Ortega:

Garantizamos al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada 15 de octubre de 2018

Director de la Tesis

Doctoranda

Fdo.: José Luis Gallego Ortega

Fdo.: Susana Figueroa Sepúlveda



## Agradecimientos

Son muchas las personas que han contribuido de una u otra manera a que realizara este trabajo. En la vida se van sumando situaciones, experiencias y personas que van conformando lo que uno es y cómo es en un momento determinado.

Doy las gracias a mi querida familia, esposo, hija, hermanas y padre por siempre estar cerca de mí, comprenderme y apoyarme incondicionalmente, alentándome para conseguir mis sueños.

Agradezco infinitamente a mi Director de Tesis, Dr. José Luis Gallego Ortega, por guiarme de manera clara y precisa, por su infinita paciencia, por su generosidad, por su compromiso, por su humor y por su tremenda contribución para que pudiera dar término a la enorme labor de realizar una tesis doctoral.

Por último, mi agradecimiento a la Universidad de Granada, en especial a la Facultad de Ciencias de la Educación, por brindarme su acogida y así poder cumplir las metas que me he propuesto en lo personal y en lo profesional.



## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b>	16
<b>Primera Parte. CONTEXTO TEÓRICO</b>	22
<b>CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	24
1. La comprensión lectora: una aproximación conceptual	24
2. Modelos de lectura	31
3. Habilidades del proceso lector	35
3.1. La decodificación	35
3.2. La comprensión	41
3.3. La metacompreensión	50
4. Intervención en el proceso lector	56
4.1. Evaluación de la comprensión lectora	56
4.2. Intervención en la lectura	59
4.2.1. Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la decodificación	60
4.2.2. Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión	62
4.2.3. Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la metacompreensión	67
5. La comprensión lectora en Chile	69
<b>CAPÍTULO II. EL VOCABULARIO: UN FACTOR BÁSICO EN LA LECTURA</b>	74
1. El vocabulario: conceptualización y desarrollo léxico	74
2. Orientaciones para la evaluación e intervención didáctica	91
<b>CAPÍTULO III. LA TRADICIÓN INVESTIGADORA</b>	100
1. Enseñanza y aprendizaje de la lectura en Educación Primaria	101
2. Estudios más centrados en la decodificación	107
3. Estudios más centrados en la comprensión	114

4. Estudios más centrados en la metacompreensión	121
--	-----

<b>Segunda Parte. LA INVESTIGACIÓN: DISEÑO Y DESARROLLO</b>	130
---	-----

<b>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	132
---	-----

1. Planteamiento del problema	133
-------------------------------	-----

2. Objetivos e hipótesis	134
--------------------------	-----

3. Participantes	135
------------------	-----

4. Instrumentos	137
-----------------	-----

5. Procedimiento	143
------------------	-----

6. Variables	145
--------------	-----

7. Análisis estadístico	146
-------------------------	-----

<b>CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	148
---	-----

1. Resultados del análisis en el primer ciclo básico	148
--	-----

1.1. Resultados en comprensión lectora	149
--	-----

1.2. Resultados en vocabulario	151
--------------------------------	-----

1.3. Resultados según categorización del nivel de vocabulario	153
---	-----

1.4. Resultados de la correlación entre comprensión lectora y vocabulario	155
---	-----

2. Resultados del análisis en el segundo ciclo básico	156
---	-----

2.1. Resultados en comprensión lectora	157
--	-----

2.2. Resultados en vocabulario	159
--------------------------------	-----

2.3. Resultados según categorización del nivel de vocabulario	161
---	-----

2.4. Resultados de la correlación entre comprensión lectora y vocabulario	164
---	-----

3. Resultados globales de la asociación entre comprensión lectora y vocabulario	165
---	-----

3.1. Resultados del análisis descriptivo y bivalente global	166
---	-----

3.1.1. Resultados globales en comprensión lectora	166
---	-----

3.1.2. Resultados globales en vocabulario	168
---	-----

3.1.3. Resultados según nivel de vocabulario	170
--	-----

3.1.4. Resultados de la asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora	172
3.2. Resultados del análisis multivariante	172
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA</b>	<b>176</b>
1. Conclusiones obtenidas en el primer ciclo básico	177
2. Conclusiones obtenidas en el segundo ciclo básico	181
3. Conclusiones obtenidas en la muestra global	182
4. Limitaciones y prospectiva de la investigación	186
Referencias	188
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1	214
Anexo 2	216
Anexo 3	217



## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Momentos de la lectura	72
<b>Tabla 2.</b> Tamaño del vocabulario de hablantes nativos	79
<b>Tabla 3.</b> Listado de palabras de mayor uso según función gramatical	81
<b>Tabla 4.</b> Los grandes momentos en el desarrollo psicolingüístico	84
<b>Tabla 5.</b> Distribución de los sujetos de la muestra	136
<b>Tabla 6.</b> Características psicométricas de los tramos de edad TEVI-R	140
<b>Tabla 7.</b> Número de subtest e ítems, porcentaje de respuestas correctas de la Forma A de los ocho niveles	143
Primer ciclo básico	
<b>Tabla 8.</b> Muestra global	148
<b>Tabla 9.</b> Resultados globales en comprensión lectora por curso y ciclo	149
<b>Tabla 10.</b> Resultados en comprensión lectora según género, colegio y curso	150
<b>Tabla 11.</b> Resultados globales en comprensión lectora según género y colegio	151
<b>Tabla 12.</b> Resultados globales en vocabulario según curso y ciclo	151
<b>Tabla 13.</b> Resultados en vocabulario según género, curso y colegio	152
<b>Tabla 14.</b> Resultados en vocabulario por género y colegio	153
<b>Tabla 15.</b> Distribución del alumnado según categorías del test de vocabulario	153
<b>Tabla 16.</b> Distribución del alumnado en vocabulario por género, curso y colegio	154
<b>Tabla 17.</b> Distribución del alumnado según categorías en vocabulario por género y colegio	155
<b>Tabla 18.</b> Correlación entre comprensión lectora y vocabulario	156
Segundo ciclo básico	
<b>Tabla 19.</b> Muestra global	157
<b>Tabla 20.</b> Resultados globales en comprensión lectora por curso y ciclo	157
<b>Tabla 21.</b> Resultados en comprensión lectora según género, colegio y curso	158

<b>Tabla 22.</b> Resultados globales en comprensión lectora según género y colegio	159
<b>Tabla 23.</b> Resultados globales en vocabulario según curso y ciclo	159
<b>Tabla 24.</b> Resultados en vocabulario según género, curso y colegio	160
<b>Tabla 25.</b> Resultados en vocabulario por género y colegio	161
<b>Tabla 26.</b> Distribución del alumnado según categorías del test de vocabulario	162
<b>Tabla 27.</b> Distribución del alumnado en vocabulario por género, curso y colegio	163
<b>Tabla 28.</b> Distribución del alumnado según categorías en vocabulario por género y colegio	164
<b>Tabla 29.</b> Correlación entre comprensión lectora y vocabulario Primer y segundo ciclo básico	165
<b>Tabla 30.</b> Resultados globales en comprensión lectora por género, colegio, ciclo y curso	167
<b>Tabla 31.</b> Resultados en vocabulario según género, colegio, ciclo y curso	169
<b>Tabla 32.</b> Distribución del alumnado según categorías en vocabulario	171
<b>Tabla 33.</b> Correlación entre comprensión lectora y vocabulario	172
<b>Tabla 34.</b> Resultados del modelo de regresión multivariante	174

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Clasificación de las inferencias	45
<b>Figura 2.</b> Elementos y funcionamiento del proceso de comprensión lectora	49
<b>Figura 3.</b> Transferencia progresiva de responsabilidad en lenguaje	62
<b>Figura 4.</b> Procesos psicológicos implicados en la lectura y comprensión de textos	64
<b>Figura 5.</b> La evaluación del vocabulario	92
<b>Figura 6.</b> Media de los porcentajes de acierto en comprensión lectora por curso y ciclo según género y colegio.	168
<b>Figura 7.</b> Media de las puntuaciones en vocabulario por curso y ciclo, según género y colegio.	170



## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales que permite a los estudiantes construir sus propios aprendizajes, ampliar su conocimiento del mundo y cimentar su desarrollo intelectual. Sin embargo, las numerosas evaluaciones de lectura tanto nacionales como internacionales que se han realizado, muestran que un gran porcentaje de estudiantes se encuentran por debajo de niveles de competencia aceptables, es decir, no comprenden lo que leen o comprenden de forma deficitaria con la consiguiente limitación de sus oportunidades educativas.

En Chile, los resultados de la prueba de comprensión lectora aplicada a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE, 2014) indican que un 82,1% de los estudiantes de octavo básico no alcanzan un nivel de aprendizaje adecuado (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Los resultados obtenidos el año 2015 indican que un 56,4% de los estudiantes de segundo básico no logran un nivel adecuado en lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). La evaluación del año 2017 muestra que un 58,3% de los estudiantes de cuarto curso tampoco obtienen en lectura un nivel adecuado. Ello, implica que no pueden utilizar la lectura para avanzar de manera eficaz en otros aprendizajes y se encuentran atrasados en uno o dos años de escolaridad, aumentando esta brecha con el paso del tiempo.

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), mide los aprendizajes de los estudiantes de 3º y 6º básico. En la última evaluación realizada en el año 2013 participaron 15 países de la región. En el área de lectura, curiosamente Chile se encuentra en el primer lugar con un 41,7% de estudiantes en el nivel más alto de desempeño (nivel IV) en 3º básico y un 34,2% en 6º básico, superando al resto de los países que en promedio obtienen un 19,5% y 13,7 respectivamente (UNESCO, 2016).

Sin embargo, los resultados de la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) del 2015, donde participaron 73 países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE) y donde se evaluó las competencias de los estudiantes de 15 años, en el área de lectura, Chile obtuvo 459 puntos y se ubica en el primer lugar a nivel latinoamericano, pero se encuentra por debajo del promedio OCDE, de 493 puntos (OCDE, 2016).

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), que evalúa a estudiantes de 4º grado de primaria, en su versión del año 2016, señala que el 4% de estudiantes se encuentra en el nivel muy bajo, 15% en nivel bajo, 34% en nivel intermedio, 37% en nivel alto y sólo un 10% en nivel avanzado, resultados muy similares a los obtenidos en la evaluación anterior Pirls 2011. Chile participó por primera vez en el 2016, ubicándose por debajo de la media internacional, con 13% de estudiantes que se encuentran en un parámetro inferior del nivel bajo y sólo con un 3% lograba el nivel avanzado (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a).

Tanto los estudios internacionales como nacionales acerca de la comprensión lectora muestran grandes diferencias en el momento de considerar el aspecto socioeconómico. Se sabe que los sectores más desfavorecidos obtienen resultados significativamente más bajos y que la brecha con los sectores más favorecidos no se ha podido disminuir significativamente. Además, se conoce que estas diferencias se mantienen a lo largo del periodo escolar, es decir, que los estudiantes de los primeros años de escolaridad y los de los últimos grados mantienen estas diferencias.

Las causas de los bajos resultados son múltiples y se refieren principalmente a factores asociados al lector, al texto y al contexto. El lector puede tener influencias socioculturales de la familia, la comunidad o grupo de pertenencia, su autoestima, la estimulación temprana, sus conocimientos sobre el lenguaje, entre otros. Respecto al texto, la dificultad puede presentarse debido a la diversidad de tipos de textos, de estructuras textuales, textos multimedia, hipertextos, temática, legibilidad, etc. Y el contexto se refiere al entorno sociocultural de origen y variabilidad en la calidad de la educación, según el grupo socioeconómico al cual se pertenezca (Medina, 2009).

Existe consenso entre los investigadores en considerar tres factores implicados en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes: la fluidez, debido a que posibilita concentrarse en la comprensión; la amplitud de vocabulario, pues aumenta la comprensión y permite un mayor aprendizaje; y por último el conocimiento del tema

que implica un aumento en la fluidez, el vocabulario y una comprensión más profunda (Hirsch, 2007).

Según Lemov (2010), tres son asimismo los elementos principales que están en juego en la comprensión lectora: la decodificación, la fluidez en la lectura y el vocabulario. La decodificación, se entiende como el proceso de descifrar el texto escrito para identificar las palabras, su dominio es un prerrequisito para la comprensión de la lectura. La fluidez se refiere a la automaticidad, la habilidad para leer a una velocidad rápida y con expresión, la habilidad para agrupar las palabras en frases que reflejen un significado y tono. El vocabulario está determinado por cuántas palabras sabe el lector y su propio dominio.

Pero también se debe tomar en cuenta la complejidad de los textos, que puede provenir de factores sintácticos, semánticos y pragmáticos. Se sostiene que el aspecto sintáctico se refiere al tipo de lenguaje utilizado, es decir, al léxico y las estructuras morfosintácticas. El aspecto semántico alude a la relación con los contenidos de los textos escritos y su significado, y el aspecto pragmático considera aquella parte de la comprensión que se basa en el conocimiento del mundo que tiene el lector del texto escrito y que es determinante para que éste sea comprensible (Alliende, Condemarín y Milicic, 2012).

Como se puede apreciar, el manejo del vocabulario se percibe tanto como un elemento que determina la comprensión lectora y como uno de los factores que determina la complejidad del texto. Esta relación exige prestar mayor atención en este punto, pues se sabe también que una comprensión lectora adecuada depende de que una persona conozca cerca del 90 al 95 por ciento de las palabras de un texto (Nagy y Scott, 2000). Esto implica que los alumnos que saben el 90 por ciento de las palabras de un texto comprenderán su significado, y porque lo entienden también comenzarán a aprender el 10 por ciento restante de las palabras. Para aquellos estudiantes que no tienen manejo de por lo menos el 90 por ciento de las palabras del texto irán quedando mucho más rezagados, no podrán entender el contenido del texto ni aprender más palabras. Esto se conoce como el “efecto Mateo”, el que más tiene, más obtendrá.

Algunas investigaciones han demostrado que en los hogares de escasos recursos se expone a los niños menores a mucho menos palabras y a estructuras de oración mucho más simples que en los de hogares de clase media. Un alumno de primer año con alto rendimiento conoce cerca del doble de palabras que un alumno de bajo rendimiento y, a medida que avanza de curso, esa diferencia aumenta prospectivamente (Hart y Risley, 1995; Hirsch, 2007).

Además, se debe tomar en cuenta que no basta con incorporar un extenso número de palabras, sino que se requiere también manejarlas de manera tal que permita utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje. Para ello, es fundamental el desarrollo de la habilidad de la conciencia semántica, que permitirá asignar significado a las palabras, según el contexto, posibilitando así la comprensión (Renz, Valenzuela y Yakuba, 2014).

Llegados a este punto, es preciso entonces señalar qué se entiende por vocabulario. Renz et al. (2014), a partir de otras aportaciones, plantean que conocer una palabra es entender sus significados, pero se debe considerar que en el conocimiento del vocabulario es posible distinguir tres dimensiones: la *amplitud*, que se refiere al tamaño del léxico mental, y que se mide por el número de palabras que maneja una persona; la *profundidad*, referido a la riqueza del significado, que se mide por el conocimiento que se tenga de los múltiples significados de la palabra; y la *fluidez de acceso*, que está determinada por la velocidad con la cual se accede al significado de la palabra. Por lo tanto, no sólo la cantidad de palabras importa, sino la calidad de ellas, que obviamente enriquece el aprendizaje.

Por otra parte, el concepto de comprensión lectora en los informes Pisa ha variado con el tiempo. Primero se centró en el significado de la comprensión y posteriormente se profundizó aludiendo concepto de la competencia lectora, con énfasis en la capacidad de aplicar y utilizar lo adquirido a través de la lectura. En este sentido, el informe PISA 2015 (OCDE, 2016 p. 3) indica que “las economías modernas recompensan a los individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben”.

En este contexto, el objetivo de este estudio consiste en conocer el nivel que los escolares chilenos de educación básica alcanzan en vocabulario y comprensión

lectora y analizar la correlación entre estas variables, considerando el grado escolar, ciclo escolar, género y tipo de colegio.

Al efecto, el informe de investigación se ha dividido en dos partes: el contexto teórico y la investigación propiamente dicha. Los capítulos I, II y III contienen el marco teórico. En el capítulo I se revisa brevemente la conceptualización de la comprensión lectora, los modelos de lectura, las habilidades del proceso lector, cómo se evalúa la comprensión lectora, y de qué manera se interviene en el proceso lector para mejorarlo. Se concluye con una caracterización de la comprensión lectora en Chile. En el capítulo II se expone la conceptualización y desarrollo del vocabulario (el léxico), así como unas breves orientaciones para su evaluación e intervención didáctica. En el capítulo III se expone la tradición investigadora en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en primaria, y algunos de los estudios más representativos sobre el reconocimiento de la palabra escrita, la comprensión y la metacompreensión.

En la segunda parte se incluye el diseño y el desarrollo de la investigación. En el capítulo IV se describe la metodología de investigación: planteamiento del problema, objetivos e hipótesis, participantes, instrumentos, procedimiento, variables y análisis estadístico. El capítulo V da cuenta de los resultados del primer ciclo básico en comprensión lectora, en vocabulario y su correlación. De la misma manera se da cuenta de los resultados del segundo ciclo básico y los resultados globales en comprensión lectora y vocabulario en un análisis descriptivo bivalente y multivalente para conocer el comportamiento según género, grado escolar, ciclo y tipo de colegio.

En el capítulo VI se presentan las conclusiones de la investigación por ciclo y a nivel general, y se discuten los resultados. Finalmente, se indican las limitaciones y prospectiva de la investigación. Se concluye este trabajo con el listado de referencias bibliográficas y algunos anexos.



# **PARTE I**

## **CONTEXTO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO I. LA COMPRENSIÓN LECTORA**

La comprensión lectora es una potente herramienta para el desenvolvimiento de una persona en todos los ámbitos (personal, social, cultural, afectivo, etc.). Por este motivo es uno de los temas que ha acaparado el interés de los investigadores, ya que su impacto es trascendental en la vida de todo individuo.

En este capítulo se ofrece una aproximación conceptual que abarca diferentes posturas, dada su alta complejidad. Luego, se da a conocer diferentes modelos explicativos de la comprensión y algunas de las principales habilidades involucradas en este proceso (decodificación, comprensión y metacompreensión). Posteriormente se alude a la evaluación e intervención del proceso lector, incorporando algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Finalmente se ofrece una particular mirada de la comprensión lectora en Chile.

### **1. La comprensión lectora: una aproximación conceptual**

Solé (2012) realizó una descripción general a través de la historia acerca del inicio de la lectura. Señala que la escritura aparece alrededor de 5000 años atrás para dar respuesta a la necesidad del manejo de información de la actividad económica. Posteriormente, se desarrollaría el sistema alfabético, teniendo como finalidad el registro de la cultura, las leyes y las prácticas religiosas. Y a partir del siglo I surge el código, que da pie hacia una lectura epistémica. Durante la Edad Media la escritura es entendida como “palabra revelada”, principalmente por medio de textos relacionados con la religiosidad. En el siglo XII surge la noción de comprensión literal. La invención de la imprenta marca un hito, siendo la lectura y la escritura, a partir de ese momento, un instrumento del pensamiento. Comienza entonces a concebirse la lectura como una actividad psicológica, individual y social. La lectura posmoderna, con el desarrollo tecnológico y la informatización del texto requiere de un lector más activo y dotado de criterio. Hoy en día estamos frente a un lector que procesa y dialoga con el texto permanentemente.

En efecto, la lectura es un tema que ha mantenido el interés de numerosos investigadores de distintas áreas a lo largo de varias décadas, principalmente a partir

de los años 70. En sus inicios existía la inquietud por conocer de qué manera se adquiere la alfabetización. Primeramente la lectura fue vista como un aprendizaje limitado a los primeros años de escolaridad y focalizado en las habilidades de decodificación (Colomer, 1997). Se asumía que el aprendizaje de la lectura se lograba una vez que se alcanzaba la decodificación y que por sólo este hecho se comprendía lo leído. A partir de esta mirada se desarrollaron los modelos de procesamiento ascendente de la lectura, teniendo como foco central el estudio del reconocimiento visual de las letras y la velocidad con que se ejecutan los procesos cognitivos mecánicos más básicos como la decodificación (Alonso y Mateos, 1985). Posteriormente el interés se centró en el lector y aparecieron los modelos de procesamiento descendente, siendo el lector el que juega un rol importante en el proceso lector porque es quien da significado al texto a partir de sus conocimientos previos y experiencias de vida. Finalmente, estas posturas, que de alguna manera se han visto tan antagónicas, hoy se consideran de manera complementaria en el modelo interactivo de la lectura.

La complejidad del tema se aprecia en la amplia cantidad de investigaciones que se han realizado desde diferentes áreas, como la lingüística, psicolingüística, sociocultural, psicología cognitiva, entre otras. Se debe considerar que adicionalmente están en juego otros aspectos, como los motivacionales, afectivos, culturales, actitudinales y personales.

Los estudios que se han realizado desde la lingüística se han interesado por conocer de qué manera se relaciona la comprensión lectora con los tipos de textos o las estructuras discursivas. En cambio, las investigaciones relacionadas con la psicolingüística o psicología cognitiva, postulan que el significado lo construye el lector y en este proceso se requiere no solo de conocimientos lingüísticos, sino de un conjunto de estrategias cognitivas y conocimientos previos que enfatizan el valor de los estudios sobre el impacto en el uso de diferentes estrategias y habilidades cognitivas involucradas en la comprensión lectora. Por otra parte, las investigaciones con énfasis en el enfoque sociocultural o sociolingüístico se corresponden con estudios relacionados con la situación, la comunidad y la cultura en la que se encuentra inmerso el lector (Cassany, 2004).

Solé (2012) ha señalado que la lectura tiene carácter multidimensional, vinculada a una sociedad letrada, donde lo escrito se encuentra en una gran diversidad de soportes y formatos. Esta misma autora sostiene que aprender a leer de diversas maneras necesita de la participación de otros en diferentes situaciones, por lo tanto, ser lector durante la vida conlleva cambios por esta diversidad de situaciones y usos implicados.

Sin embargo, en los últimos años existe mayor interés por estudiar la conciencia fonológica, las diferentes habilidades lingüísticas comprometidas en el proceso lector y las estrategias metacognitivas implicadas en la comprensión lectora. Así, por ejemplo, en un estudio se declara que la mejora de las habilidades fonológicas juega un papel acelerador en la fase inicial del aprendizaje del lenguaje escrito (Defior, 2008). En esta misma línea se afirma que existe correlación entre el nivel de competencia lectora y las tareas de conciencia fonológica (De la Calle, Aguilar y Navarro, 2016; Rueda, 2003).

Otros estudios hacen referencia a la importancia de la competencia léxica en la comprensión lectora (Hirsch, 2007; Perfetti y Stafura, 2014; Riffo, Reyes y Novoa, 2014). Se podría decir que este último periodo también ha concitado el interés de los investigadores por estudiar las estrategias metacognitivas implicadas en la comprensión lectora. En este sentido, estudios recientes resaltan la necesidad de profundizar en el conocimiento de la relación entre la metacognición y la comprensión lectora (Ramírez, Rossel y Nazar, 2015). Los investigadores concuerdan en la importancia de los procesos metacognitivos desarrollados durante la lectura, refiriéndose a los procesos de monitoreo y regulación de la lectura en curso, que denominan metacompreensión, y al que se considera un aspecto crítico de la lectura experta (Mokhtari y Reichard, 2002).

Snow (2002) ha identificado cuatro componentes interactivos para conceptualizar la comprensión lectora: las características del lector, el texto, las actividades de comprensión y el contexto sociocultural. Estos factores no funcionan de forma aislada, sino que interactúan en los procesos de comprensión lectora. El lector aporta con sus habilidades cognitivas (atención, memoria, habilidad de análisis crítico, capacidad de realizar inferencias y visualización), su motivación (propósito e interés por la lectura y autoeficacia como lector), conocimiento (vocabulario, conocimiento del tema,

conocimiento lingüístico y discursivo) y conocimiento de estrategias de comprensión y su experiencia.

Por otra parte, el lector construye varias representaciones del texto. Estas representaciones incluyen el código de superficie (las palabras del texto), el texto base (las ideas y significados del texto) y el modelo mental (la forma en que es procesada la información). La actividad involucra los propósitos o tareas, algunas funciones para procesar el texto y el resultado de ejecutar la actividad. Finalmente, como con frecuencia se recoge en la literatura especializada, el contexto va más allá de la sala de clase; las diferencias entre los lectores se pueden atribuir a los diferentes ambientes socioculturales en los que los niños viven y aprenden a leer.

Canet, Urquijo, Richard's y Burin (2009), citando a otros autores, indican que la comprensión lectora, desde el enfoque cognitivo, se realiza en distintos niveles, desde los procesos más básicos como la percepción de los grafemas, la decodificación, el reconocimiento de palabras, la asignación de funciones sintácticas a las palabras de una oración hasta procesos más complejos como la integración del significado de las oraciones de un texto y la elaboración de inferencias. Asimismo, señalan que las investigaciones sobre la comprensión lectora se han realizado considerando de forma aislada los procesos y habilidades involucradas, por ejemplo, estudios sobre la relación de la comprensión lectora con la memoria a largo plazo, la decodificación, el monitoreo durante la lectura, la elaboración de inferencias, con la memoria de trabajo y el vocabulario. Respecto a este último, se sabe de su estrecha relación con la decodificación, siendo ambos uno de los mejores predictores de la comprensión lectora en general (Canet et al., 2009; Perfetti, 2010; Villalonga, Padilla y Burin, 2014). Sin embargo, se ha demostrado que algunos niños con un apropiado nivel en estas habilidades presentan dificultades en la comprensión.

Por otra parte, Solís, Suzuki y Baeza (2013) sostienen que leer es un proceso donde interactúan el lector y el texto. El lector construye el significado en base a sus propios conocimientos y utiliza las claves que el texto le proporciona. En esta interacción el lector pone en juego ciertas *estructuras* y *procesos*. Las estructuras son de tipo cognitivo y afectivo. Las primeras hacen referencia a los conocimientos sobre la lengua a nivel fonológico, semántico, sintáctico y pragmático, y a los conocimientos sobre el mundo. Las estructuras afectivas se refieren a la actitud y el interés con que

el lector se enfrenta a un texto. En relación a los procesos, distinguen los *microprocesos*, que serían la comprensión de la información, el reconocimiento de las palabras y la selección de la información; los *procesos de interacción*, que enlazan las proposiciones utilizando referentes y conectores; los *macroprocesos*, que se refieren a la comprensión global del texto; *procesos de elaboración*, orientados a la elaboración de inferencias, y los *procesos metacognitivos*, que permiten controlar la comprensión lograda.

En otro sentido, un estudio realizado por Salvador, Gallego y Mieres (2007) sobre la relación entre habilidades lingüísticas (en el plano fonológico, léxico, morfológico y sintáctico) y la comprensión lectora concluye que existe relación significativa con la comprensión a nivel literal, inferencial y global. Además, la habilidad referida a la sintaxis es el mejor predictor del éxito de la comprensión, luego se encuentran las habilidades fonológicas y léxicas. Por otra parte, sus resultados sugieren que las habilidades lingüísticas favorecen la comprensión lectora tanto en la niñez como en la adolescencia.

Si bien es cierto que la variedad de enfoques es una constante, dada la complejidad de la lectura, todos han ido dando luces sobre el proceso lector, pudiendo ser considerados como enfoques complementarios.

En efecto, el concepto de comprensión lectora ha ido variando en función de las diferentes teorías y modelos de lectura. El Modelo logogen plantea que ante el estímulo de una palabra escrita primero se realiza un análisis grafémico, esta información permite el acceso al lexicón interno el cual activa las palabras que se parecen a la palabra dada como estímulo. Este modelo explica la lectura de palabras conocidas. Por otra parte, el Modelo de doble ruta explica la lectura de palabras familiares y no familiares. La lectura de palabras conocidas se realizaría por vía léxica o directa, en cambio la lectura de palabras desconocidas se realizaría por medio de un proceso de recodificación fonológica que implica la aplicación de reglas de conversión. Estos modelos no precisan una conceptualización de la comprensión lectora, pero dan el inicio al conocimiento de los procesos cognitivos que pone en marcha un lector competente ante el estímulo de la palabra escrita (Rueda, 2003).

El Modelo de alfabetización emergente concibe la lectura y escritura como algo que emerge del niño dependiendo de las experiencias relacionadas con el lenguaje escrito en las que participa o se ve expuesto; por tanto, es imprescindible brindar un ambiente letrado que ofrezca diversidad de oportunidades de interacción con el texto escrito (Navarro, 2000), teniendo en cuenta que este modelo considera el periodo previo a la alfabetización convencional.

En cambio, el Modelo de la concepción simple de la lectura concibe la comprensión lectora como el resultado de dos procesos: la decodificación y la comprensión general del lenguaje. A su vez, la decodificación incluiría la fluidez y precisión, donde intervienen las habilidades fonológicas, las reglas de conversión grafema-fonema, la automatización y la memoria de trabajo. La comprensión del lenguaje estaría compuesta por la comprensión de palabras, la comprensión de oraciones y la comprensión del discurso. En ambos procesos está presente el vocabulario (Ripoll y Aguado, 2015).

Desde la perspectiva del modelo interactivo, leer es un proceso constante de elaboración y verificación de hipótesis mediante diferentes índices textuales proporcionando además gran importancia a los conocimientos previos del lector en la elaboración de una interpretación admisible. Según este modelo, la lectura es una actividad cognitiva compleja, el lector procesa activamente la información del texto, aportando sus esquemas de conocimientos para integrar la nueva información que el texto brinda. De esta manera los esquemas del lector se van modificando y enriqueciendo continuamente (Solé, 1987).

Cassany (2006) ha planteado que existen tres acepciones de comprensión lectora según la forma de obtener el significado. Primero, se refiere a la concepción lingüística, entendiendo que el significado se encuentra en el texto, siendo único, estable, objetivo e independiente de los lectores. Desde este enfoque leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y establecer relación con las palabras antecedentes y consecuentes. En segundo lugar, se encuentra la concepción psicolingüística, según la cual el significado se ubica en la mente del lector, elaborado a partir de sus conocimientos previos. Es el lector quien aporta información que proviene de su conocimiento de mundo, organizado en esquemas. Así, mientras mayor conocimiento tenga, mayor será la comprensión del texto. Leer requiere

desarrollar habilidades cognitivas implícitas en el acto de leer. La tercera concepción es sociocultural, la cual establece que el discurso, el lector y el autor son elementos que convergen y que suceden en ámbitos particulares, reflejando una práctica social compleja conforme a cada comunidad, ámbito e institución.

Cassany (2006,) hace referencia al concepto de literacidad y la define de la siguiente manera:

El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1).

El concepto de comprensión lectora en el informe Pisa 2000 se define como “la capacidad de comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales y desarrollar el conocimiento y el potencial personal y así participar eficazmente en sociedad” (OECD, 2009, p.16). Posteriormente Pisa 2012 se refiere a la competencia lectora y señala que es “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (Agencia de Calidad de la Educación, 2014, p. 60). Si bien no hay mayor diferencia en su definición, sí la hay en su denominación, pues pasa de referirse de la comprensión lectora a la competencia lectora donde se pone énfasis en la capacidad de aplicar y utilizar lo adquirido a través de la lectura.

El concepto de lectura o competencia lectora se concibe en la actualidad como algo muy complejo y multidimensional. Según Solé (2012, p. 49), “comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector”. La misma autora identifica la base de la competencia lectora en tres ejes: aprender a leer; leer para aprender; y aprender a disfrutar de la lectura.

En cualquier caso, la comprensión lectora hace referencia a la habilidad del alumno para comprender la información explícita e implícita de un texto, así como a su pericia para construir un modelo situacional con perspicacia, coherente con las ideas expresadas en el texto, y con el conocimiento mismo del lector (Van Dijk y Kintsch, 1983).

## **2. Modelos de lectura**

En cuanto a los modelos de lectura se han considerado diferentes enfoques. Un modelo clásico que explica la lectura de palabras conocidas es el Modelo logogen de Morton (1969), el cual plantea dos conceptos básicos: el lexicón interno y el logogen, siendo el primero como un diccionario interno que contiene las palabras familiares de un sujeto y el segundo un patrón de reconocimiento de palabras. A partir de esta idea nace el modelo que explica la lectura acerca de las palabras familiares y no familiares (pseudopalabras), denominado Modelo de doble ruta o dual. En éste se afirma que la lectura de palabras conocidas se realiza por medio de una vía léxica o directa y la lectura de palabras desconocidas se efectúa por un proceso de recodificación fonológica, entendida como un conjunto de reglas de conversión grafema-fonema (Cuetos y Valle, 1988; Rueda, 2003). En este último se reconocen los fonemas hasta lograr la secuencia equivalente a la palabra escrita (Cuetos y Valle, 1988).

Según Rueda (2003), existen principalmente dos corrientes sobre los modelos o teorías del desarrollo de la lectura. Por una parte, se sitúan los Modelos Discretos, en los que el desarrollo de la lectura es concebido como una sucesión de fases por las que debe transitar el lector y, en segundo término, los Modelos Continuos, perspectiva que considera prescindible las fases para la obtención de la competencia lectora.

Durante la etapa inicial de la lectura se propone también el modelo de “alfabetización emergente” (Bravo, Villalón y Orellana, 2006). Ésta nace como respuesta a la ineficacia de priorizar la madurez escolar en la etapa que da inicio a la alfabetización. Se pensaba que para este periodo era necesario que el niño lograra cierta madurez a nivel perceptivo-visual y motor, pero las investigaciones demostraron que no contribuían a la mejora de la lectura.

Teniendo en cuenta a diferentes autores, Guardia (2003) ha señalado que la alfabetización emergente es una nueva forma de conceptualizar la adquisición de la lectura que nace a mediados del siglo pasado, desplazando al modelo de Preparación para la lectura (Reading readiness), que postulaba la existencia de un momento óptimo según la maduración cognitiva para el inicio del aprendizaje de la lectura. En cambio, la alfabetización emergente se basa en los siguientes principios: la lectura potencialmente se puede desarrollar previa a la instrucción formal; varias habilidades y conocimientos se caracterizan porque mantienen una relación dinámica con la lectura (conciencia fonológica, nombre de las letras, velocidad de denominación, vocabulario, memoria verbal de trabajo, conciencia de lo impreso, entre otros) y tienen un comportamiento predictor de los distintos niveles de desarrollo de la lectura; la interacción con el ambiente sociocultural que rodea al niño promueve el desarrollo temprano de la lectura y un conjunto de habilidades. Según este enfoque, los niños tienen bastantes conocimientos sobre lectura y escritura previo al aprendizaje de los procesos involucrados en el aprendizaje lector.

La misma autora da cuenta de los resultados de investigaciones sobre la relación entre lectura y habilidades de alfabetización emergente, señalando que las que resultan más significativas serían la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre de las letras y la velocidad de denominación. La conciencia fonológica sienta las bases para la decodificación, pero depende del desarrollo verbal y resulta ser la que mejor predice la adquisición de la lectura, presentando una alta correlación con la lectura y siendo además uno de los principales centros explicativos de la dislexia. El conocimiento del nombre sería el primer acercamiento al manejo del código alfabético, lo que permite el traspaso de las unidades gráficas en unidades de sonido. Por último, la velocidad de nominación también tiene un valor predictivo importante de la lectura posterior; sin embargo, no es suficiente, sólo explica la decodificación de pseudopalabras y las habilidades implicadas en los procesos de comprensión lectora, sin lograr explicar la velocidad y exactitud de la identificación de palabras; se presenta como segundo predictor de la dislexia. Estas investigaciones llegaron a ser un referente para evaluar el fracaso o éxito de las predicciones, las que se realizaron principalmente en la educación formal.

Hoy en día se sabe que el aprendizaje de la lectura no se da en un momento determinado, es un proceso que se inicia antes de la decodificación, identificándose principalmente tres etapas (Frith, 1985): *la fase logográfica*, que permite reconocer de forma global algunas palabras del entorno; *la fase alfabética*, por medio de la cual se decodifican las grafías en la relación grafema-fonema; y *la etapa ortográfica*, que hace posible el reconocimiento de la palabra de forma visual y global y se produce el descifrado alfabético. Se entiende entonces que la lectura es producto de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que comienzan a desarrollarse con el aprendizaje del habla (Galera, 2003). Este autor describe la alfabetización emergente planteando que el dominio del lenguaje escrito presenta continuidad en relación al desarrollo de otras habilidades lingüísticas y cognitivas, las cuales se van adquiriendo por medio de interacción formal e informal en un ambiente alfabetizado y que son determinantes en el éxito o fracaso del aprendizaje lector.

A partir de este enfoque, Sellés (2006), en concordancia con lo planteado por Guardia (2003), identifica algunos predictores y facilitadores del aprendizaje de la lectura. Los predictores serían el conocimiento fonológico, la velocidad de nombrado o denominación y el conocimiento alfabético. Los facilitadores serían las habilidades lingüísticas, cognitivas y metalingüísticas.

Por otra parte, existe el modelo de la visión simple de la lectura, el cual considera las diferencias individuales en comprensión lectora, entendida ésta como el producto de la decodificación y la comprensión oral. En este caso, la decodificación se concibe como el reconocimiento eficiente de la palabra escrita en su relación grafema-fonema; y la comprensión oral como un símil de la comprensión lectora (Coloma, Sotomayor, De Barbieri y Silva, 2015).

Existen también algunos modelos explicativos del proceso de comprensión, uno de ellos sería el denominado modelo interactivo de la lectura. Solé (1987) ha señalado que este modelo es la integración de otros modelos que han intentado explicar el acto lector. Uno de ellos es el modelo bottom-up (conocido en español como modelo ascendente), que considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, que se inicia en el reconocimiento de las grafías y en forma ascendente hacia unidades lingüísticas más complejas como las palabras, frases, oraciones, etc. Desde esta

perspectiva, es relevante el manejo de habilidades de decodificación. Las críticas a este modelo señalan que da prioridad al texto más que al lector. En respuesta, se configura el modelo top down (modelo descendente) donde se considera que es el lector quien inicia el proceso de lectura realizando hipótesis sobre el texto escrito, asumiendo que el procesamiento del texto a nivel sintáctico y de decodificación es controlado por procesos inferenciales de nivel superior. El procesamiento también es unidireccional y jerárquico, pero en sentido descendente, pues es el lector quien busca el significado del texto. Es así que este modelo prioriza al lector, percibiendo la globalidad del texto. Un aspecto esencial del modelo interactivo es que no se centra únicamente en el texto ni en el lector; en la lectura intervienen procesamientos de la información de manera ascendente y descendente.

A estos tres modelos se puede agregar uno más reciente: el modelo sociocultural, que pone el énfasis en los elementos que permiten indagar en el funcionamiento de la comprensión lectora y que estarían ligados principalmente por las interpretaciones que se construyen en base al contexto sociocultural en que se está; la lectura se produce en un momento histórico determinado y en una sociedad concreta constituyendo así un orden interpretativo (Núñez, 2015).

Alonso y Mateos (1985) han indicado que la comprensión está regida paralelamente por la información explícita del texto y por los conocimientos previos del lector. Es así que la lectura es un proceso constructivo e inferencial, planteando y comprobando hipótesis sobre el significado del texto. Para comprender un texto es preciso que el lector tenga cierto esquema para poder relacionar la información del texto con su propio conocimiento (Solé, 1987).

La capacidad de entender textos se basa en el conocimiento lingüístico del lector, pero además en el conocimiento general del mundo y en la medida que ese conocimiento es activado durante el procesamiento. Separado el conocimiento general, los componentes de la comprensión serían el conocimiento previo sobre el contenido del texto, el conocimiento previo del tema del contenido del texto en contexto y el grado en que los elementos léxicos del texto muestran el área de contenido, es decir, si se trata de una lengua transparente u opaca (Carrell, 1983).

El Modelo de situación, propuesto por van Dijk y Kintsch (1983), plantea que los lectores representan los textos en tres niveles: código de superficie (a nivel de palabra), texto base (a nivel de proposiciones) y modelo de situación. Este modelo admite que comprender implica construir una representación mental de lo tratado en el texto y que va más allá de una representación lingüística o conceptual (Zwaan, 1999).

### **3. Habilidades del proceso lector**

El proceso lector incluye tres componentes o habilidades básicas: la decodificación, la comprensión y la metacompreensión.

#### *3.1. La decodificación*

El proceso de lectura se inicia con la identificación de símbolos impresos en la correspondencia del grafema con el fonema. En lenguas transparentes como el español esta tarea puede ser más fácil puesto que la correspondencia entre los grafemas y los fonemas en su mayoría es unívoca. Es importante en esta etapa inicial adquirir el principio alfabético, es decir, la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema, permitiendo así la lectura de palabras (Muñoz-Valenzuela y Schelstraete, 2008). Estas autoras definen la decodificación de la siguiente manera: ...“consiste en la aplicación eficiente del principio alfabético, explorando las regularidades entre las palabras y sus representaciones alfabéticas [...]” (p.2) y agregan que un decodificador que es hábil, además de descifrar sin dificultades las palabras conocidas, puede también reconocer las nuevas y que ésta, junto a otras variables como la conciencia fonológica y el reconocimiento visual ortográfico, permiten el aprendizaje normal de la lectura.

En este sentido, es pertinente señalar que la decodificación es el inicio del aprendizaje de la lectura y que en ella se encuentran involucrados procesos perceptivos que permiten la identificación de las letras y el reconocimiento de las palabras escritas.

En el momento de leer se produce fijación de los ojos en una zona del texto que abarca entre 10 a 12 letras; para ver la siguiente palabra los ojos se desplazan hacia una posición nueva, mediante movimientos bruscos llamados movimientos sacádicos.

En el instante de la fijación se extrae la información de las palabras accediendo al significado y a su pronunciación. Estos tiempos de fijación varían según se trate de lectores expertos o con problemas de lectura, de la complejidad del texto, si tienen palabras de poca frecuencia o se inicia un nuevo tema (Cuetos, González y de Vega, 2015).

En cuanto al reconocimiento de palabras estos mismos autores puntualizan: “es el proceso fundamental de la lectura, puesto que implica nada menos que extraer el significado y la pronunciación de los signos que hay escritos sobre el papel o la pantalla. Si falla este proceso, falla todo lo demás” (p. 301). Y añaden que este reconocimiento de palabras es muy veloz, requiere de unos cientos de milisegundos; los niños que se están iniciando en la lectura tardan un poco más, pero en la medida que van adquiriendo fluidez los procesos se automatizan. Se sabe además que la frecuencia de aparición y uso de las palabras influye en el tiempo que se requiere para su reconocimiento, así como también la longitud de las palabras y la complejidad de la sílaba.

Los procesos cognitivos implicados en el reconocimiento de la palabra escrita, según Rueda (2003), se explican por diferentes modelos. Primero, y como ya se ha señalado en párrafos anteriores, el modelo logogen plantea que la lectura de palabras familiares se produce por medio del lexicón interno y el logogen, siendo el lexicón el diccionario interno que tiene almacenado el conocimiento de todas las palabras familiares; y el logogen que es un patrón de reconocimiento de palabras. Pero este modelo explica solamente el reconocimiento de palabras familiares, por tanto aparecen modelos que explican el reconocimiento de palabras familiares y no familiares o pseudopalabras, denominados modelos duales. También surge un tercer modelo, de triple vía, similar al modelo dual, estableciendo que existe una tercera vía de acceso al léxico, la vía visual. Las críticas al modelo dual se refieren a la independencia de las dos rutas de acceso al léxico, proponiéndose una hipótesis alternativa denominada hipótesis visual fonológica, la cual plantea que existe una mediación fonológica en todo reconocimiento visual de la palabra escrita. Finalmente, otro grupo de críticas ponen en duda la necesidad de vías para acceder al reconocimiento de las palabras y proponen la lectura de palabras por analogía, asumiendo que los lectores, por medio de la síntesis de la información fonológica de

palabras ortográficamente semejantes, pronuncian y acceden al significado de las palabras. Por ejemplo, el hecho de conocer la palabra /sol/ podría ayudar a leer otra como /col/ porque ambas comparten la misma estructura ortográfica, en este caso, con un final común /-ol/, compartiendo además los dos sonidos finales. Los patrones de deletreo de estas dos palabras son análogos.

Rueda (2003) realizó una revisión de las principales teorías del desarrollo del aprendizaje de la lectura para explicar el paso de un no lector a un lector competente. Al respecto, identifica dos corrientes, por un lado la que plantea que es un proceso en el que se pasa por diferentes fases (logográfica, alfabética y ortográfica) y, por otra parte, la que sugiere que este proceso es un continuo que no requiere superar necesariamente distintas etapas.

Una exponente destacada del aprendizaje de la lectura en fases fue Frith (1985) quien en base a otros investigadores que asumían propuestas similares logra determinar características de estas etapas que también las denomina estrategias. Se refiere a la estrategia logográfica, entendida como una estrategia que permite reconocer palabras familiares de forma global, como reconocer un dibujo. Esto ocurriría con palabras que se encuentran de manera frecuente en su ambiente, por ejemplo, la palabra /CocaCola/ y en un contexto determinado. La etapa alfabética es la etapa en la que se aprende el código alfabético y se desarrolla el conocimiento fonológico. En esta etapa, el orden de las letras es crucial, debido a que debe segmentar la palabras en sus letras, asignarle el fonema que le corresponda y ensamblar los fonemas para pronunciar la palabra entera. Esta estrategia es la que permite la lectura tanto de palabras como de pseudopalabras. Por último, la etapa ortográfica presume el reconocimiento de la palabra de modo global, en forma instantánea, sin requerir la relación grafema-fonema. En esta etapa las unidades de conversión serían los morfemas, puesto que con ellos se pueden crear un número ilimitado de combinaciones. Seymour (1987) planteó que la estrategia predominante en cada etapa no desaparece al pasar de una a otra, sino que la lectura logográfica y alfabética pueden estar presentes en la lectura ortográfica en un lector competente.

En cuanto al desarrollo del aprendizaje de la lectura como un continuo, Rueda (2003) señala que esta postura duda de la necesidad obligatoria de cada una de las fases. Así, diferentes autores (Stuart y Coltheart, 1988) sugieren que la etapa

logográfica no es necesaria y que se puede acceder directamente a la lectura alfabética; al momento de reconocer palabras se descubre la relación entre los fonemas que el niño ya conoce con los grafemas, es decir, que estos conocimientos que ya tiene le permiten decodificar palabras familiares. En cambio, Goswami (1993) ha señalado que existen factores causales del cambio en el aprendizaje de la lectura. Primero, las habilidades fonológicas (rima y aliteración) permiten a los niños realizar categorías de palabras que tienen sonidos comunes, descubriendo que esos sonidos tienen las mismas letras. Segundo, el acceso al conocimiento de la relación fonema-grafema, por medio de la instrucción directa que utilizan los escolares para escribir y no al momento de la lectura. Tercero, la reciprocidad entre lectura y escritura, es decir, una influye en la otra y viceversa.

En otro sentido, dado que se asumía que la comprensión lectora era el resultado del reconocimiento visual de las palabras, más la comprensión del lenguaje oral, las investigaciones estaban dirigidas al estudio de los procesos de decodificación (Alonso y Mateos, 1985). Estos autores plantean que la comprensión de un texto supone operar en distintos niveles de abstracción, ya sea como un procesamiento consciente o automático, y distinguen tres niveles de análisis: el reconocimiento de palabras, referido a la decodificación donde el lector reconoce las letras, integra las sílabas en palabras y busca su significado en la memoria semántica; el procesamiento sintáctico, referido a las relaciones que se establecen entre las palabras siendo las variables semánticas las que guiarían la asignación de las funciones sintácticas junto a las claves sintácticas que proporciona también la estructura superficial del texto; y el procesamiento semántico, es decir, el significado es construido por el lector, accediendo y organizando el conocimiento o conceptos que comunica el texto. Los dos primeros niveles se reconocen como microprocesos o procesos de bajo nivel, mientras que el último sería un proceso de alto nivel o macroproceso.

La decodificación cumple un papel muy importante desde el punto de vista del Modelo ascendente de la lectura, con un enfoque predominantemente conductista y donde la atención está puesta en el texto. Posteriormente, cuando surge el Modelo descendente, basado en un enfoque constructivista, centrado en el lector, pierde esta relevancia hasta que se plantea el Modelo interactivo o integral considerando que ambos son importantes aportes.

Defior, Jiménez, Calet y Serrano (2015) han señalado que la decodificación se diferencia de la identificación de las palabras impresas puesto que esta última incluye el acceso al significado, mientras que la decodificación es el proceso básico de asignar sonido al estímulo visual, para lo cual se requiere aprender las reglas de correspondencia grafema fonema del código correspondiente.

Los principales procesos cognitivos implicados en el reconocimiento de palabras escritas serían (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015):

- los procesos perceptivos-visuales, puesto que el punto de inicio de la lectura parte de un input visual y que si bien no son considerados determinantes, sí se hace necesario contar con una serie de aprendizajes como análisis, precisión y discriminación visual, entre otros.
- los procesos fonológicos, principalmente en tres dimensiones (habilidades de conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y acceso rápido al léxico fonológico), siendo la primera una habilidad de carácter explícito y las otras de carácter implícito.
- las habilidades de conciencia fonológica, las cuales se refieren al conocimiento explícito que tiene la persona sobre los sonidos de su lengua. Consisten en la habilidad para identificar, segmentar o combinar intencionadamente las unidades subléxicas de las palabras (sílabas, unidades intrasilábicas y los fonemas), incluyendo además las unidades léxicas y la rima léxica.
- las habilidades de memoria operativa fonológica o verbal, definida como la capacidad para codificar una pequeña cantidad de información verbal, la cual se almacena temporalmente por un corto periodo de tiempo, permitiendo mantener los fonemas ya procesados mientras ingresa la nueva información hasta completar la lectura.
- las habilidades de acceso rápido al léxico fonológico, que consiste en la recuperación automática de la fonología de las palabras conocidas como objetos familiares, letras o números. Por medio de estas habilidades se recuperaría la correspondencia fonológica de las cadenas de letras y de la palabra escrita.
- los procesos de automatización, el cual permite alcanzar el nivel de eficiencia, típica del lector hábil, siendo necesario el dominio de las reglas de correspondencia grafema-fonema.

- los procesos morfológicos, dado que el progreso lector requiere un acrecentamiento del conocimiento de los morfemas, lo que posibilita procesar palabras morfológicamente complejas.
- los procesos prosódicos, referidos a la fonología suprasegmental o prosodia que contienen una serie de señales acústicas que caracterizan los rasgos prosódicos del habla, como el acento, la duración, la intensidad, la entonación y el ritmo. Estas habilidades prosódicas son predictoras de la adquisición de la lectura en sistemas alfabéticos y serían una señal temprana de las dificultades de aprendizaje.

En la actualidad, se ha retomado la investigación acerca de los procesos involucrados en la decodificación (Bono, Grazia, y Zorzi, 2013; Boros, Anton, Pech-Georgel, Grainger, Szwed, y Ziegler, 2016; Coloma et al., 2015; Cuetos, 2010; Defior, 2014; Londoño, Jiménez, González y Solovieva, 2016; Ziegler, Perry y Zorzi, 2014) y se sugiere que la concepción actual de lectura pasa necesariamente por la decodificación, ligada al concepto de comprensión lectora (Núñez y Santamarina, 2014). Se reconoce además la comprensión del lenguaje como un proceso complejo, integrado por una gran cantidad de subprocesos (Núñez, 2011).

Como se sabe, la decodificación no es suficiente para lograr la comprensión, se requiere además tener habilidad para leer con fluidez, proporcionando mayor atención a la tarea y menos fatiga al liberar recursos de la memoria de trabajo, para lograr una lectura más eficiente. Esta habilidad permite leer con rapidez, sin esfuerzo y de forma automática, superando el mecanismo básico de la decodificación (Defior, Serrano et al., 2015).

Diferentes investigaciones han demostrado la fuerte correlación que existe entre la fluidez y la comprensión lectora (Breznitz, 1987; Chard, Vaughn y Tuler, 2002; Ehri, Nunes, Willows, Shuster, Yaghoub-Zaden y Shanahan, 2001; Gómez, Defior y Serrano, 2011; Pikulski y Chard, 2005, entre otros). La eficacia en lectura requiere necesariamente de la fluidez para leer adecuadamente porque brinda mejor atención a la tarea, menos distracciones y menos agotamiento, debido a que se liberan recursos de la memoria de trabajo (Defior, Serrano et al., 2015).

Calero (2014) ha caracterizado la lectura fluida como una lectura que se realiza sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras con un ritmo y expresión adecuado para dotar de sentido al texto, realizando las pausas adecuadas y utilizando el tono correspondiente que favorezca la comprensión del texto. Por tanto, la fluidez tiene dos componentes: la velocidad lectora y la prosodia, denominada por otros investigadores como habilidades suprasegmentales (Calet, Flores, Jiménez y Defior, 2016; Defior, Jiménez, Calet y Serrano, 2015).

No obstante, Rasinski (2004) reconoce que los componentes de la fluidez serían la precisión en la decodificación, la automaticidad en el reconocimiento de palabras y la prosodia, los cuales se relacionan entre sí, siendo la precisión y la automaticidad la base para una lectura expresiva, prosódica y comprensiva. Existe una relación de dependencia entre fluidez y comprensión lectora, al considerar que la fluidez ayuda a la comprensión lectora y a la vez no hay una buena fluidez cuando no hay lectura comprensiva (Ripoll y Aguado, 2015). Por lo demás, la fluidez anuncia que se ha logrado ya cierta automatización del acceso al léxico (González y López, 2015).

Defior, Jiménez et al. (2015) admiten que estos componentes o procesos relacionados con la lectura, como el ortográfico, el fonológico, el sintáctico, el semántico y otros procesos generales (atención, percepción y ejecución) estarían influenciando la fluidez lectora. No obstante, de acuerdo con el National Reading Panel (2000), la fluidez se desarrolla por medio de la práctica de la lectura.

### *3.2. La comprensión*

El proceso lector, según Goodman (1982), es un proceso que involucra el pensamiento y el lenguaje en forma de continuas transacciones, en el que el lector intenta darle sentido a lo que lee a partir del texto impreso. En este sentido, Mendoza (2001) ha señalado que en el proceso lector son importantes tanto las características del lector como las peculiaridades del texto.

El lector posee determinadas características y conocimientos, además utiliza diferentes estrategias a partir de esquemas para obtener, evaluar y manejar la información. Estas estrategias, que el lector modifica durante la lectura, se desarrollan para interactuar con el texto a partir de sus experiencias hasta construir el significado,

utilizando sus esquemas de conocimiento y visión del mundo. Estos componentes determinan su competencia lectora.

Las características del texto se relacionan con la ortografía, la estructura sintáctica, la estructura semántica y los recursos cohesivos (Goodman, 1982). La ortografía está constituida por un sistema de grafemas que incluye una normativa ortográfica y de puntuación que son combinados para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos. La estructura sintáctica responde al orden de las oraciones, la puntuación y los sufijos que son utilizados. En cambio, las estructuras semánticas están referidas al significado y dependen de la cultura y costumbres por lo que se hacen predecibles para los lectores. Por último, los recursos cohesivos tienen la misión de conectar y dar unidad al texto. Estas características del texto son utilizadas para elaborar inferencias en la construcción del significado.

Según Núñez (2015), los principales elementos relacionados con el texto involucrados en el proceso lector son:

- El tipo de texto, que exige al lector un conocimiento sobre las convenciones formales, de contenido y la organización textual (superestructura).
- El ambiente en que se usa y el dominio que el lector posea del texto.
- La estructura del texto, que puede coadyuvar a completar el significado global y local o que puede hacer más dificultosa la tarea de comprender las ideas (microestructuras) y establecer relaciones entre las partes (macroestructura).
- La extensión del texto, que influye en la actitud del lector y hace posible procesar su contenido.
- Los caracteres lingüísticos, referidos al registro, género y vocabulario, entre otros, pudiendo facilitar u obstaculizar la comprensión.
- La intención del autor, que puede encontrarse en forma explícita o implícita, y podría facilitar la comprensión, según la competencia del lector.
- El tema, que puede ser o no atractivo, nuevo o conocido y relacionado con la motivación del lector.

En cuanto a las estructuras textuales, se reconocen tres tipos que estarían conformadas en niveles semánticos que se superponen, y se denominan

microestructura, macroestructura y superestructura (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk, 1983). El primer nivel es la base proposicional del texto, compuesto por una secuencia de proposiciones interrelacionadas. El segundo nivel se compone de estructuras textuales de tipo global que caracteriza un determinado tipo de texto, representa el tema del texto y debe contener coherencia global. El tercer nivel es la estructura esquemática global, orienta el desarrollo temático del texto y se compone de una serie de categorías basadas en reglas convencionales.

Escudero y León (2007) sostienen que el discurso es sinónimo de comunicación. Esta se da cuando el receptor logra comprender el contenido del discurso por medio de la construcción de una representación mental coherente del texto que le permite interpretar cualquier tipo de discurso. Sin embargo, los discursos suelen ser imprecisos, lo que exige del lector una actividad mental importante teniendo que interpretar la información del texto, pero a la vez procesar la información omitida. Esta actividad de conectar lo explícito con lo implícito es lo que se denomina inferencias. En este sentido los autores señalan que al comprender, el lector construye el mensaje sustituyendo, agregando, integrando u omitiendo información del texto. Por medio de las inferencias se puede descubrir lo oculto de un mensaje y leer entre líneas. La actividad mental que se produce al comprender un discurso necesita la activación de inferencias. En este sentido, resaltan la influencia del tipo de discurso sobre esta actividad. La mayoría de las investigaciones se han realizado básicamente acerca de los textos narrativos y expositivos, debido a que en la etapa escolar son los que se manejan con mayor frecuencia (León, Escudero y Buchweitz, 2010).

Pérez et al. (2016) reportan una serie de estudios en los que se señala que la instrucción directa de la conciencia de la estructura textual logra efectos positivos en la comprensión lectora, involucrando las destrezas estratégicas que aporta el lector, negociando las características lingüísticas y de organización del texto.

Por otra parte, Dubois (1984), en base a diferentes estudios, sostiene que desde un enfoque tradicional de la lectura se entiende que la comprensión lectora tiene diferentes niveles y está compuesta por un conjunto de habilidades ordenadas de manera jerárquica. En una primera instancia, en la década de los cuarenta, se propuso un primer nivel relacionado con el reconocimiento de palabras, un segundo nivel que era la comprensión, un tercer nivel relacionado con el aspecto emocional y

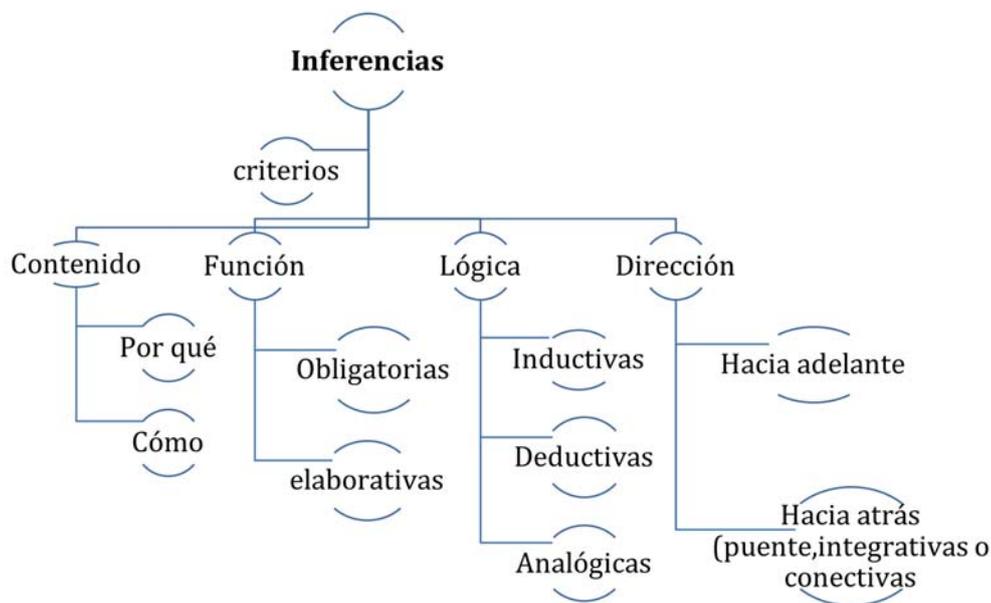
un cuarto nivel referido a la asimilación o evaluación. En general, estos esquemas incluían la comprensión literal, es decir, lo que se encuentra explícitamente en el texto; la comprensión inferencial, como habilidad de comprender lo implícito; y la lectura crítica, entendida como la habilidad para evaluar el texto y el propósito del autor. A fines de los años sesenta con los aportes de la psicolingüística y la psicología cognitiva surge el enfoque constructivista, donde se destaca la lectura como un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje y la comprensión, entendida como la construcción del significado, de acuerdo con los conocimientos y experiencias del lector. Dubois precisa que a pesar de este enfoque persiste la existencia de estos niveles de comprensión, pero desde el constructivismo estos niveles se reemplazaron por estudiar el proceso lector como un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto para la construcción de significados. Al efecto, la autora señala:

Si aceptamos en cambio que el alumno es un sujeto activo dentro del proceso de lectura, tenemos que aceptar también que no enseñamos a leer, sino que el niño adquiere la lectura de la misma manera que adquiere el lenguaje, esto es, participando activamente en la comunicación y captando las reglas básicas que le permiten interpretar mensajes como significativos (p. 10).

Según McKoon y Ratcliff (1992), en los procesos de comprensión lectora la información que se asume proviene de dos fuentes: las declaraciones explícitas del texto y el conocimiento general del lector. La interacción de estos recursos produce la representación del texto que es codificada en la memoria. Estos investigadores definen las inferencias como cualquier información que no esté explícitamente señalada en un texto, concordando con lo expresado por León et al. (2010). Esta definición incluye inferencias simples, complejas y elaboradas e inferencias que adicionan nuevos conceptos a un texto o conectan partes de un texto. Precisan además que algunas inferencias podrían hacerse automáticamente, sin conciencia; y otras podrían implicar procesamientos conscientes y que resuelven problemas. Así mismo, se admiten diferentes tipos de inferencias: las inferencias elaborativas, semánticas, instrumentales y predictivas.

La elaboración de inferencias es una actividad indispensable y compleja en el proceso lector (León, 2001). Cualquier proceso de comprensión del discurso tiene

presente un componente inferencial. El conocimiento del lector y su relación con el texto son el motor en la elaboración de inferencias. Por este motivo existe una gran variedad de inferencias que pueden ser realizadas durante la lectura. Se han propuesto diferentes clasificaciones de las inferencias: por su contenido, por qué y cómo; por su función, obligatorias y elaborativas; por su forma lógica, inductivas, deductivas y analógicas; y por su dirección, hacia delante y hacia atrás (también llamadas puente, integrativas o conectivas). La Figura 1 representa esta clasificación.



**Figura 1.** Clasificación de las inferencias (León, 2001). Elaboración propia.

La forma más frecuente de clasificación, según León (2001), son estas últimas. Destaca, además, respecto a las inferencias, la hipótesis minimalista, basada en el conductismo, y la hipótesis construccionista. La hipótesis minimalista plantea que las inferencias que son codificadas de manera automática son las que permiten establecer una coherencia local (conecta información entre frases consecutivas o cercanas), las cuales se realizan cuando existe información fácilmente disponible. Estas inferencias automáticas son las que permiten una representación básica sobre las que se elaborarán otras inferencias. En este enfoque las inferencias se clasificarían en automáticas o estratégicas. Las automáticas tienen relación con la coherencia local y las que relacionan la información que se encuentra fácilmente disponible. Se incluyen, en las primeras, las inferencias puente, que establece la relación entre las proposiciones y la conexión entre una anáfora y su referente; en el

segundo caso se encuentran las inferencias causales antecedentes, que tienen como función identificar las causas entre lo que aparece en el texto en forma de disponibilidad inmediata y la que posee el lector. En cambio, las inferencias estratégicas requieren más tiempo de procesamiento y se elaboran con posterioridad a las automáticas. En este grupo se encuentran las inferencias elaborativas, que relacionan información no requerida necesariamente para la coherencia local. A su vez, éstas se subdividen en inferencias semánticas, que tienen relación con la representación de una acepción; las instrumentales, que agregan el instrumento que corresponde a una acción; y las predictivas, que se refieren a qué sucederá. Existe también otra subdivisión de las inferencias elaborativas que se relacionan con la coherencia global que conecta información más lejana de un texto. Estas inferencias automáticas sirven de apoyo a las inferencias estratégicas, las que se producen sólo en caso de ruptura de la coherencia local.

Por otra parte, León (2001) sostiene que desde el enfoque construccionista muchas inferencias de tipo global se elaboran para conectar la información que se encuentra muy separada en el texto; la cuestión es determinar qué inferencias son las que se realizan durante la lectura y la comprensión, llamadas también on-line, pero igualmente se generan otras posteriores, conocidas como off-line. Dentro de las inferencias on-line se pueden destacar las inferencias referenciales y las antecedentes causales, las que establecen la coherencia local. En relación a la coherencia global se mencionan las inferencias que proporcionan la meta superordinada de los personajes que motivan sus acciones, las inferencias temáticas y las que permiten configurar las emociones del personaje. Las que se generan off-line son las inferencias consecuentes causales, las pragmáticas, las instrumentales o predictivas. Una reflexión que hace este autor es que todas estas clasificaciones, en los dos enfoques, son aplicables solamente al género narrativo. Por último, se concluye que en los textos expositivos el lector tiene menos conocimientos previos sobre los temas de estos textos porque se caracterizan por informar nuevos conceptos, realidades genéricas o materiales técnicos.

En otro artículo, León et al. (2010) describen de manera muy gráfica las inferencias. Al respecto, sostienen que, dado que los mensajes o discursos no logran entregar toda la información de manera explícita, hay mucha información que se

omite, por lo tanto, la actividad mental del lector es enorme porque debe procesar tanto la información textual como la omitida y debe buscarla en sus conocimientos. Esta actividad se produce gracias a las inferencias, responsables de establecer la coherencia requerida para una representación mental, completando la información que no se encuentra explícita en el texto.

En otro sentido, según Salvador et al. (2007) las variables que definen el concepto de comprensión lectora son: el conocimiento literal, entendido como el proceso de obtener información explícita del texto; el conocimiento inferencial, correspondiente al proceso de obtener información que se encuentra implícita en el texto; y la comprensión lectora global, referida al proceso de captación del contenido de un texto, en sentido amplio.

Por otra parte, en cuanto a los tipos de textos, las clasificaciones tipológicas son diversas, pero se destacan el texto narrativo, expositivo, descriptivo y conversacional. El texto narrativo, se caracteriza en su estructura por contener un marco, un problema y una resolución, predominan los conectores temporales y lógicos (Aznar, Cros, y Quintana, 1993).

En contraste con los textos narrativos, que se organizan por medio de secuencias temporales, los textos expositivos o informativos se organizan en distintas y complejas estructuras con una relación lógica y abstracta, y se caracterizan por tener como propósito transmitir información acerca del mundo natural y social y contener un vocabulario técnico (Pérez et al., 2016). Estos investigadores sugieren cinco estructuras textuales predominantes de estos textos: de secuencia/orden, que se refiere al proceso de cuándo o en qué orden suceden las cosas o acciones; descripción, referida a lo que es, parece o se compone; comparación/contraste, que alude a cómo se parecen o diferencian las cosas, personas y animales; causa/efecto, que expresa cómo un suceso lleva a otro; y problema/solución, que se refiere a las causas, los efectos y las soluciones.

Además, se señala que el propósito del texto expositivo es explicar o informar acerca de un tema, motivo por el cual tiene gran importancia a nivel pedagógico. Es el tipo de texto que se encuentra con mayor frecuencia en los textos escolares para la enseñanza de contenidos disciplinares (Abchi, Romanutti y Borzone, 2007).

Según Pérez et al. (2016), los expertos señalan que “la habilidad para reconocer y utilizar la estructura de los textos informativos es una estrategia singular que usan los buenos lectores para identificar las ideas principales de estos textos, para recordar más su contenido, y para producir por escrito textos de esta índole” (p. 221)

Como plantean Escudero y León (2007), existe consenso entre algunos investigadores sobre las diferencias según el tipo de texto a la hora de generar inferencias. En los textos narrativos se requiere menor tiempo de lectura y se generan mayor número de inferencias; en cambio, frente a los textos expositivos se requiere mayor tiempo de procesamiento, puesto que exige mayor esfuerzo para integrar la información leída.

Según el informe Marcos y pruebas de evaluación PISA 2012 (OECD, 2013), al referirse a los tipos de textos, se distingue entre textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instruccionales y transaccionales. Pero se señala que es difícil su categorización debido a que generalmente no se ajusta a normas y trascienden las categorías. El texto descriptivo se refiere a las propiedades de los objetos en el espacio y suelen responder al qué de una pregunta. El texto narrativo se caracteriza porque su información hace referencia a las propiedades de los objetos en el tiempo y suelen responder a las preguntas cuándo o en qué orden. El texto expositivo muestra la información en forma de conceptos compuestos o de constructos mentales proporcionando una explicación acerca de la forma en que los diferentes elementos se relacionan en un todo dotado de sentido y responden a la pregunta cómo. El texto argumentativo se refiere a la relación entre conceptos o proposiciones y generalmente responden al por qué. Pueden subdividirse en textos persuasivos y de opinión. El texto instructivo indica acerca de lo que se debe hacer para realizar una tarea. Por último, el texto transaccional tiene como propósito lograr un objetivo concreto señalado en el texto, como una petición, organización de una reunión o confirmación de un compromiso social.

Es importante señalar que durante el proceso de comprensión lectora las principales operaciones que se aplican son tres (Núñez, 2015):

- Predecir, anticipar o hipotetizar sobre los sucesos posteriores.

- Inferir, es decir, captar lo que no está explícito en el texto utilizando los conocimientos sobre el mundo y el contexto o el razonamiento formal, permitiendo establecer la coherencia local y global.
- Controlar por medio de la detección de errores el proceso de lectura.

Para Nuñez (2015), el proceso de comprensión lectora es un proceso continuo de interacción entre el texto y el lector, quien por medio de estrategias construye el significado y realiza además una secuencia de actos que implican distintas operaciones cognitivas complejas (observar, comprender, hipotetizar, sintetizar, producir, etc). Este proceso se podría representar de la siguiente manera (Figura 2):

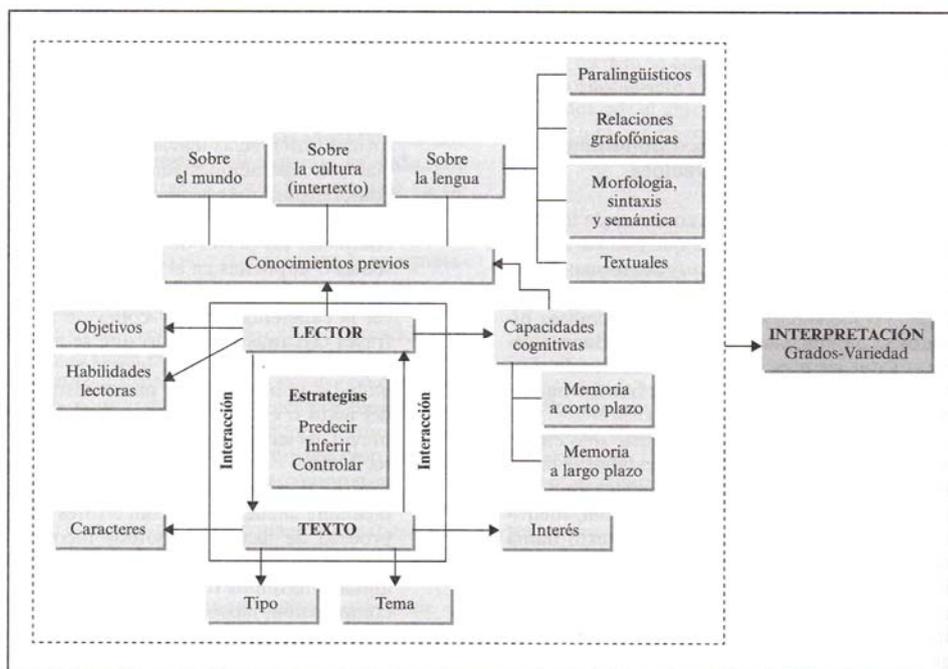


Figura 2. Elementos y funcionamiento del proceso de comprensión lectora (Nuñez, 2015, p. 102)

Desde esta mirada, Nuñez plantea que la multiplicidad de factores intervinientes permite vislumbrar que existen distintas formas de comprender y que el proceso de comprensión lectora no sería la comprensión objetiva, lo que se logra es una interpretación del significado con variedades y grados. Por este motivo, la autora sugiere que las actividades de lectura en la escuela deben producirse en situaciones comunicativas reales, motivadoras y funcionales.

En otro sentido, se hace necesario diferenciar los conceptos de comprensión y competencia lectora. Jiménez (2014) afirma al respecto:

La comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora en la sociedad que le rodea (p.49).

### 3.3. *La metacomprensión*

La mayoría de los estudiosos reconoce la lectura como una actividad cognitiva de naturaleza estratégica (Peronard, 2002), entendiendo la estrategia como una actividad seleccionada de entre varias posibles para lograr una meta de manera eficiente, y considerando que las conductas estratégicas son personales. Peronard señala que existe consenso entre muchos investigadores en el sentido de asumir que las estrategias son seleccionadas consciente y deliberadamente de un conjunto de opciones que han sido guardadas en la memoria a largo plazo en función de las experiencias como lector y como resultado de la reflexión. Por otra parte, señala que, para realizar una determinada actividad cognitiva, como la lectura, se debe haber aprendido a realizar varios procesos cognitivos que se pondrán en juego, ya sea de manera consciente o no.

Para Flavell (1979), la metacognición se refiere al conocimiento que tiene una persona sobre sus propios procesos cognitivos y a la experiencia cognitiva. Este autor propone un Modelo de monitoreo cognitivo, considerando que la tarea cognitiva se realiza por medio de la acción e interacción entre cuatro fenómenos: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas o tareas y las acciones o estrategias.

Según Flavell (1984), la cognición reflexiva es el pensamiento volcado en sí mismo, lo cual significa: pensar sobre lo que se sabe (metaconocimiento), sobre lo que se hace (habilidad metacognitiva) o acerca de lo que se está sintiendo (experiencia metacognitiva). Flavell (1996) manifiesta que existen dos dominios metacognitivos: el conocimiento metacognitivo, que son los conocimientos que tiene la persona sobre la cognición, es decir, lo que saben los sujetos sobre sus capacidades, las tareas (demandas y exigencias de ésta) y las estrategias, que es el

conocimiento que se tiene sobre qué estrategia utilizar para el logro de un objetivo y cómo controlar su eficacia; y la experiencia metacognitiva, referida a la sensación consciente que experimenta una persona durante un proceso cognitivo determinado, es decir, darse cuenta del grado de dificultad de la tarea o que la vía utilizada para resolverla es inadecuada o la sensación de logro de la tarea. Estos conocimientos y experiencias están permanentemente informándose e interactuando en las actividades cognitivas. La metacognición, por tanto, favorece el desarrollo de los conocimientos declarativos y procedurales (Lacon y Ortega, 2008).

Crespo y Peronard (1999), de acuerdo con otros investigadores, han señalado que la metacognición está compuesta por el conocimiento y control metacognitivos. Distinguen además diferentes tipos de conocimiento metacognitivo: sobre los sujetos, las tareas, y las estrategias metacognitivas. Se debe tener en cuenta cuándo y para qué aplicar cierta estrategia, pero requiere previamente saber sobre lo que será objeto de la propia cognición. En lectura, sería el texto escrito; por lo tanto, debería tener alguna noción de sus características y el objetivo de la lectura. Estas autoras enfatizan el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas, puntualizando que la enseñanza de la lectura no puede ignorar los procesos metacognitivos, denominados, en este sentido, metacompreensión.

Existe consenso entre los investigadores que la metacognición es el control sobre los propios procesos de pensamiento por medio de su autorregulación. Según los expertos, la metacognición se produce en tres etapas: la planificación, el monitoreo durante el proceso y la evaluación del conocimiento logrado (Rodríguez, Calderón, Leal y Arias, 2016).

De acuerdo con Burón (1999), un subproceso de la metacognición es la metacompreensión, que se refiere a la habilidad para controlar las acciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora mediante procesos de planeación, verificación y evaluación, que se corresponden con tres fases: a) habilidades de preparación para la lectura, como las ideas previas, motivación u objetivos y técnicas comprensivas que utilizará; b) habilidades de supervisión durante la lectura para verificar si se produce o no la comprensión; y c) habilidades de evaluación después de la lectura, de lo que ha sido de utilidad para comprender.

Por otra parte, los antecedentes de diversas investigaciones en estrategias metacomprendivas indican que al aplicar estas estrategias en la práctica de la lectura se robustece la comprensión lectora y se potencia las habilidades metacomprendivas; mientras mayor es el control y el conocimiento de los procesos metacognitivos por los estudiantes, mejor logro obtienen tanto en lectura como en escritura; existe relación entre el uso de estrategias metacognitivas de lectura en la asignatura de lenguaje y el rendimiento académico; la estrategia metacomprendiva de realizar resúmenes fortalece la comprensión lectora (Rodríguez et al., 2016).

Navarro y Mora (2009) sostienen que el aprendizaje de la lectura es un proceso que se construye en interacción con otros elementos involucrados, poniendo en práctica diferentes estrategias para lograr acceder a la comprensión global y profunda del texto. Algunas de estas estrategias se refieren a ser conscientes de qué significa leer y cuál es su utilidad. Este metaconocimiento requiere saber qué debe conocerse y cómo lograr el objetivo planteado. Señalan además que el proceso gradual de la adquisición del pensamiento estratégico y metacognitivo pareciera ser casi espontáneo en los sujetos que no presentan problemas de aprendizaje. En una investigación que realizaron estos autores sobre metaconocimiento y comprensión de textos concluyeron que la capacidad de procesamiento cognitivo se incrementaba con la edad generando procesos más complejos y eficaces, lo que podría deberse a un mejor uso de sus procesos cognitivos y mejor aprovechamiento de las interacciones de su entorno. Precisaron que existía una relación significativa entre un bajo nivel de metaconocimiento de la comprensión de textos y la presencia de dificultades de aprendizaje de la lectura.

Diferentes investigaciones han dado cuenta de la relación significativa entre los procesos de supervisión de la comprensión y la comprensión lectora efectiva (Mateos, 1991a). En este sentido Mateos señala que según diferentes estudios que han aplicado programas de intervención en estrategias de supervisión de la comprensión lectora, el procedimiento con mayor efectividad para enseñar estas estrategias incluye componentes como información y discusión acerca de las estrategias, demostración del proceso a seguir y actividades de práctica dirigida para que el sujeto tome el control del proceso en forma gradual.

Un meta-análisis sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora fue realizado por Aragón y Caicedo (2009), donde sostienen que se ha comprobado que las estrategias para mejorar la comprensión lectora pueden enseñarse de forma explícita. Estas autoras agrupan los estudios según programas de intervención de estrategias metacognitivas, centrados en el qué enseñar, y métodos instruccionales implementados, centrados en el cómo enseñar.

Entre los programas de intervención distinguen estudios con programas diseñados por los mismos investigadores y estudios con programas retomados de otras investigaciones. En el primer caso destacan el Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), que tiene como propósito mejorar el compromiso en el proceso lector el cual está relacionado con el apoyo mutuo entre la motivación, las estrategias y el conocimiento previo. Las estrategias se vinculan con establecer metas, categorizar, encontrar información relevante, tomar notas, parafrasear, resumir, sintetizar y realizar lectura intertextual. Estos estudios han demostrado mejoras significativas en la comprensión.

El programa Question Answer Relationship (QAR) está orientado a identificar dos fuentes de información: por un lado, la experiencia personal del lector y por otra la información del texto. Este programa enseña tres estrategias: localizar información, determinar la estructura del texto y la intención comunicativa del autor, y determinar cuándo una inferencia es requerida. Los resultados obtenidos muestran incremento en las habilidades lectoras.

Por su parte, el Thinking before Reading, think While reading, think After reading (TWA) presenta tres fases que se relacionan con pensar antes, durante y después de la lectura. La primera fase se subdivide en pensar sobre el propósito del autor, lo que el lector sabe y lo que desea aprender. Estas tres fases se corresponden con los procesos metacognitivos de planificación, monitoreo-control y evaluación. En este caso también se ha encontrado mejora en la comprensión lectora.

Un cuarto programa es el Informed Strategies for Learning (ISL), que fomenta la conciencia metacognitiva en el conocimiento declarativo (saber qué acciones realizar para realizar una tarea de aprendizaje), procedimental (saber cómo realizar las acciones para ejecutar una tarea) y condicional (saber cuándo y por qué realizar una

estrategia específica) y la enseñanza explícita de cómo evaluar, planear y regular la propia comprensión. Se caracteriza por pasar gradualmente la responsabilidad sobre el uso de las estrategias (Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez, 2005).

Otros estudios analizados, al que Aragón y Caicedo (2009) hacen referencia, son los que están centrados en la estrategia de pensar en voz alta. Para ello utilizan la predicción, la imaginación, la comparación e identificación de problemas. Encontraron efectos positivos con una mejora significativa en la comprensión lectora en general, en la comprensión crítica e interpretativa.

Respecto a los programas retomados de otras investigaciones, Aragón y Caicedo (2009) enfatizan el papel de las estrategias del lector durante la lectura a través de las representaciones de la macroestructura, entendida ésta como la lista de proposiciones ordenadas que dan sentido al texto; la microestructura, referida al contenido global del discurso y conformada por macro-reglas (omisión/selección, generalización e integración); y la superestructura, relacionada con las estructuras convencionales, de naturaleza esquemática y formada por categorías. Este programa se centra en la recuperación de los conocimientos previos, la anticipación y la predicción. Los resultados mostraron mejora en los tres niveles descritos.

En cuanto a los métodos instruccionales, Aragón y Caicedo (2009) contemplan una clasificación según el traspaso gradual del control del aprendizaje: instrucción explícita, que enseña las estrategias de forma manifiesta por explicación directa o por modelamiento; práctica guiada, que acompaña hasta que el lector logre apropiarse de la estrategia, y concibe la comprensión como una actividad de solución de problemas; práctica cooperativa, en la que los estudiantes trabajan de manera conjunta para el logro de la tarea; y práctica independiente, orientada al trabajo autónomo por medio de guías para aplicar en forma independiente las estrategias. En la revisión de las investigaciones, Aragón y Caicedo (2009) mencionan además como método de enseñanza la instrucción transaccional y la enseñanza tradicional, precisando que la primera es más eficaz comparada con la enseñanza tradicional.

Según Ripoll y Aguado (2015), los estudios sobre la metacognición se han focalizado en distinguir a los lectores eficaces e ineficaces, y señalan que hay seis

categorías que diferencian a los lectores maduros e inmaduros en cuanto a la metacognición:

- Concepción de la lectura. Los lectores eficaces la consideran como un proceso de obtención del significado, en cambio, los lectores menos eficaces la consideran como un proceso de decodificación.
- Propósitos de la lectura. Los lectores eficaces tienen conciencia de los cambios de estrategias en función de los objetivos de lectura.
- Conocimiento y uso de estrategias para evaluar la comprensión. Para autocomprobar la comprensión, los lectores eficaces conocen más estrategias.
- Conocimiento y utilización de criterios para evaluar la comprensión. Los lectores eficaces tienen mayor conocimiento sobre los factores que dificultan la comprensión, lo que les permite aplicar criterios para valorar la comprensión.
- Conocimiento y utilización de estrategias para resolver problemas de comprensión. Los lectores eficaces poseen mayor cantidad de estrategias de este tipo.
- Conocimiento y aplicación de estrategias para aprender y retener información. Los lectores eficaces aprecian la necesidad de realizar un procesamiento activo, realizan preguntas, resúmenes, etc.

Jiménez (2015) distingue diferentes niveles de complejidad de la comprensión lectora, siendo la metacognición el más complejo. Al respecto indica que la metacognición se logra cuando el lector toma conciencia sobre la importancia de lo que ha querido decir el autor o cuál es la utilidad de esa lectura; es entonces cuando se ha logrado un proceso metacognitivo completo.

Para Díez y García (2015), el aprendizaje de la lectura implica el manejo de una diversidad de habilidades. En una primera etapa, de cuatro a nueve años, deben dominar el principio alfabético, reconocer a la vista tres mil palabras, leer unas cien palabras por minuto, dominar los aspectos suprasegmentales y saber combinar las sílabas para formar una palabra. En una segunda etapa deben reconocer a la vista decenas de miles de palabras, leer alrededor de doscientas palabras por minuto, leer algunas secciones del texto en forma rápida y otras detenerse para estudiarla, cuestionar el texto y apreciar el arte del autor.

Irrazabal (2007), citando a Baker (1985) ha planteado siete aspectos del proceso de comprensión que deben ser monitoreados y regulados durante la lectura. Primero se refiere a los aspectos léxicos que permiten entender el significado de las palabras; luego el aspecto sintáctico que versa sobre la gramaticalidad de los grupos de palabras; el siguiente es la cohesión proposicional referida a la integración de las proposiciones adyacentes del texto; otro es la consistencia externa que es la congruencia entre la información contenida en el texto y el conocimiento previo del lector; luego está la consistencia interna referida a la correspondencia entre la información que proveen las distintas partes del texto; a continuación menciona la cohesión estructural que es la integración de cada una de las proposiciones con el tema general del texto; y por último, la completitud de la información, es decir, la claridad e integridad de la información que se encuentra presente en el texto. Durante la lectura los lectores deciden cuáles de estos aspectos requieren ser monitoreados y cuán riguroso debe ser el proceso de monitoreo y regulación.

#### **4. Intervención en el proceso lector**

El proceso lector es un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida. En la etapa escolar es crucial conocer cómo y cuánto se comprende lo que se lee y de qué manera incrementar la comprensión, puesto que es una herramienta transversal del currículo y puede determinar el éxito o fracaso escolar. En este apartado se incluye la evaluación y la intervención del proceso lector, al ser consideradas ambas como fases de un mismo proceso.

##### *4.1. Evaluación de la comprensión lectora*

En la literatura especializada se contemplan tres formas de evaluar la comprensión lectora: una es por medio de procedimientos informales debido a que frecuentemente los maestros no cuentan con test validados y deben recurrir a construir sus propios instrumentos; otra es por medio de test con referencia a criterios, el cual indica si el alumno que está siendo evaluado maneja o no una destreza específica de acuerdo con un estándar establecido previamente; y por último se evalúa mediante test estandarizados que son pruebas referidas a normas y permiten realizar diferentes comparaciones, ya sea entre individuos, a nivel curso, por género, edad, etc., y en relación a normas determinadas (Condemarín, 1981).

La evaluación de la comprensión lectora sin duda es compleja, teniendo en cuenta los diferentes enfoques subyacentes. Existe consenso eso sí en entender la comprensión lectora como un proceso constructivo, interactivo e integrador en el marco de relaciones que se establecen entre el lector, el texto y el contexto (Alliende y Condemarín, 2002).

Se han elaborado variados instrumentos para evaluar la comprensión lectora utilizando como criterio distintos niveles de comprensión. Según el esquema clásico establecido por Dubois (1984), comprende tres niveles de lectura: el *literal*, que se refiere a la habilidad de comprender explícitamente lo dicho en el texto; el *inferencial*, que indica la habilidad de comprender lo explícito en el texto; y por último la *lectura crítica*, que es la habilidad para evaluar la calidad del texto, los propósitos o bien las ideas del autor. Así mismo, Alliende y Condemarín (2002), en base a la taxonomía de Barret, identifican cinco niveles: *comprensión literal*, que comprende la capacidad de reconocer y recordar; *reorganización de la información*, que implica una nueva ordenación de las ideas e información mediante clasificación y síntesis; *comprensión inferencial*, en la cual el lector relaciona el texto con su experiencia personal realizando conjeturas o hipótesis; *lectura crítica o juicio valorativo*, que conlleva emitir juicio sobre la realidad, la fantasía o valores; y por último, *apreciación lectora*, referido al impacto psicológico y estético del texto en el lector (Pérez, 2005).

Por lo general, los programas de estudio de la asignatura de lenguaje adoptan el enfoque comunicativo y lo plasman a través del establecimiento de objetivos de aprendizaje que concuerdan además con una mirada constructivista. Desde la teoría, se entiende que para aprender a leer y escribir se debe priorizar la realización de actividades que promuevan el aprendizaje significativo, considerando los intereses y experiencias de los estudiantes para su proceso de construcción del conocimiento en un contexto reflexivo. En la práctica, se hacen algunos esfuerzos por seguir esta línea, pero en forma aislada, es decir, por la propia iniciativa del profesor más que como una propuesta pedagógica de la escuela. Sin embargo, en el momento de evaluar generalmente se aplican pruebas tradicionales, principalmente de selección múltiple y más que nada a nivel literal. Los profesores se ven atrapados en dar cumplimiento a la cantidad de notas que deben ingresar en el sistema de

calificaciones lo cual les dificulta evaluar a través de proyectos u otras instancias que les permita utilizar otras herramientas evaluativas.

En general, y en Chile en particular, se manejan diferentes pruebas estandarizadas para evaluar la lectura, por ejemplo, las Pruebas de Dominio Lector (Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2009), que cuenta con lecturas de 2º a 8º curso de Primaria y permiten medir la velocidad y calidad de la lectura. Otra herramienta frecuentemente utilizada son las Pruebas de Comprensión Lectora Progresiva (Alliende y Condemarín y Milicic, 2012), que mide la comprensión lectora en ocho niveles y pueden ser utilizadas de 1º a 8º curso de Primaria. Además, se encuentran las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos de kínder a 8º curso (Medina, 2009). Se dispone también de otras pruebas, como PROLEC (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) para niños de 1º a 6º curso, y se suman algunos ítems que se han liberado de pruebas como Pisa, Pirls y SIMCE. La mayoría de estas pruebas son de aplicación individual, lo que dificulta su uso en las aulas. Por otra parte, Defior, Serrano et al., (2015) describen algunas pruebas que miden procesos metacognitivos de la comprensión lectora, por ejemplo, ECOMPLEC (León, Escudero y Olmos, 2012) y la batería de Supervisión y Regulación de la Comprensión lectora (Alonso, 1992), Escala de Conciencia Lectora (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009), que además evalúa procesos de planificación.

Núñez (2015) hace referencia a la evaluación en los siguientes términos:

... la evaluación debe estar integrada en las secuencias de actividades. Para ello es igualmente necesario que el profesorado disponga de criterios de evaluación de la comprensión lectora que concreten los principales elementos de los múltiples que la integran, de modo que puedan formular objetivos, diseñar actividades y elaborar instrumentos ajustados para valorar el progreso de la competencia del alumnado (p. 121).

Esta misma autora propone la evaluación de seis núcleos: comprensión literal, inferencial, valorativa, global, metacomprensión y actitudes, siendo optativos según la necesidad de cada momento y establece los descriptores y elementos en base a estos núcleos.

Por otra parte, Díez y García (2015) han señalado que la competencia lectora abarca todos los aspectos: lingüísticos, cognitivos y sociales. Se suman a éstos la participación activa del lector y que la evaluación de la competencia lectora propuesta por PISA se basa en tres características fundamentales: la situación, referida a la diversidad de contextos u objetivos de lectura; el texto, referido a la variedad de material; y el aspecto, determinado por el modo en que el lector se implica en un texto.

Las dimensiones de la competencia lectora consideradas en PISA, según Alcaraz Caparrós, Soto, Beltrán y Rodríguez (2013) son las siguientes:

- El formato del texto, continuos y discontinuos ya que el individuo se encuentra con una gran diversidad de textos.
- El proceso de lectura, referido a la capacidad de extraer información, desarrollar una comprensión general, interpretar y reflexionar sobre el contenido del texto, sobre su forma y contenidos que se resumen en obtención de información, interpretación de textos y reflexión y valoración tanto del contenido como de la forma.
- La situación, según el uso al que está destinado el texto (personal, público, laboral o educativo).

Alcaraz et al. (2013) señalan que, si bien PISA dice evaluar el nivel de competencia lectora logrado por los estudiantes, las dimensiones de la competencia lectora no pueden ser evaluadas por medio de pruebas de papel y lápiz, puesto que “no diagnostican la naturaleza de los procesos, ni identifican las causas o factores que intervienen en la consecución de ese determinado grado de desarrollo, sus fortalezas y debilidades” (p. 59). Por tanto, lo que evalúa PISA es la comprensión lectora y no la competencia lectora puesto que esta última se refiere a la “puesta en acción de los conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones en contextos concretos de la vida real” (p. 586).

#### *4.2. Intervención en la lectura*

A continuación se señalarán algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje en función de las principales habilidades que componen el proceso lector.

#### 4.2.1. Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la decodificación

Defior, Serrano et al., (2015) señalan que los pilares fundamentales de la lectura son el reconocimiento de palabras escritas y la comprensión lectora, asumiendo que la comprensión requiere un correcto reconocimiento de palabras de manera precisa y fluida, y que la dislexia tiene relación con dificultades en el dominio de estos procedimientos del reconocimiento de palabras. Estas autoras plantean que el input de la lectura se realiza por medio de señales visuales que actúan como señales sonoras en los sistemas fonográficos. En este sentido, precisan que el sistema alfabético representa los fonemas de la lengua, por tanto, un número reducido de símbolos pueden representar un número infinito de palabras y que al conocer su correspondencia sonora se pueden escribir las palabras, de manera que este sistema se caracteriza por ser altamente generativo, versátil y económico. En lenguas transparentes como el español, que cuenta con una alta correspondencia grafema-fonema, el aprendizaje de la lectura se inicia con el aprendizaje de discriminación e identificación de los símbolos visuales, en forma separada y formando grupos, asignándole un sonido para identificar la palabra como una forma ortográfica con significado y una pronunciación determinada. Por tanto la ortografía, la fonología y la semántica tienen una estrecha relación con la lectura de palabras.

Según Bravo (1994), la existencia de varias etapas en el aprendizaje de la lectura, que pueden sintetizarse en dos: una etapa de decodificación oral, que consiste en el deletreo de sílabas y palabras en voz alta; y una segunda etapa de decodificación-comprensiva. La etapa de decodificación se caracteriza por la asociación de signos gráficos con la secuencia fonológica, comienza con el reconocimiento visual de los signos gráficos e involucra tanto la discriminación de los signos gráficos en relación a su pronunciación como el reconocimiento de claves ortográficas, coadyuvando a esclarecer el sentido de los signos vistos. En la segunda etapa, la decodificación implica descifrar la información de un tipo de signos a otros; en este caso los signos gráficos son traducidos en sonidos o fonemas pronunciables. Al mismo tiempo, la secuencia fonémica es decodificada en significado, determinando el sentido de una palabra. La codificación correspondería a una reorganización de la información en componentes más simples, permitiendo su retención y evocación.

Castells (2009) realizó una revisión y clasificación de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial a partir de dos criterios: (a) que estuvieran centradas en las primeras etapas de la enseñanza de la lectura y (b) que consideraran las características de las propuestas metodológicas de los docentes. Los numerosos trabajos que se han realizado en esta área muestran profundas diferencias. Las explicaciones sobre los numerosos aspectos implicados, así como las variables que intervienen y la importancia que se les atribuye en este proceso difieren según la perspectiva psicológica que se adopte. Los estudios centrados en el enfoque cognitivo destacan la importancia que se le asigna al conocimiento fonológico y a la correspondencia fonema-grafema. Desde la psicogenética, se postula que los niños construyen saberes antes de ser escolarizados, por lo que interesa saber sobre los conocimientos que funcionan como anclaje para lograr una mirada más precisa de la lectura convencional y cómo se apropian de la lectura. La mirada socioconstructivista se interesa por conocer cuáles son los procesos que activan los conocimientos de la lectura y llevan a una comprensión cada vez más elaborada.

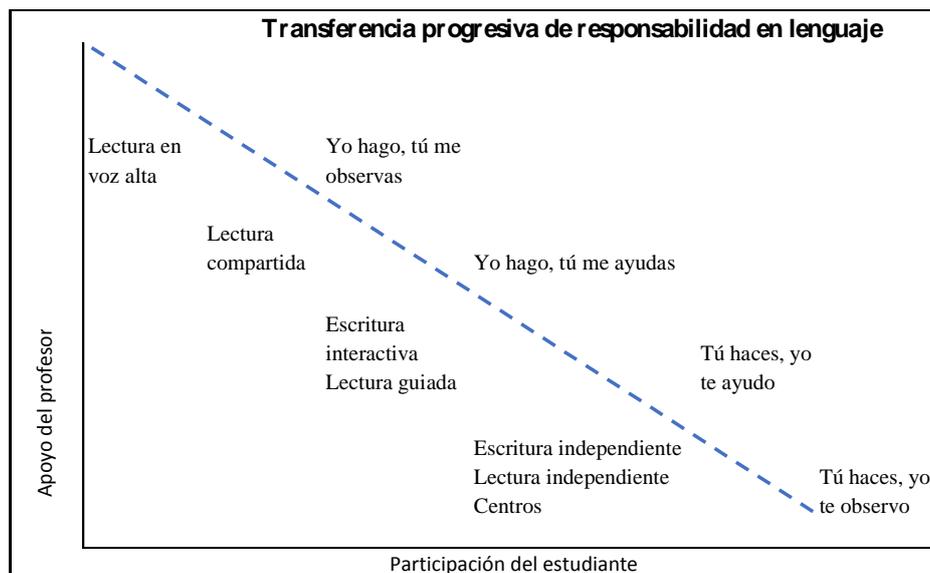
Las conclusiones de Castells (2009) apuntan a la necesidad de trabajar de manera clara y explícita el principio alfabético para enseñar a leer, priorizando el conocimiento fonológico, fundamentalmente la capacidad de segmentación fonémica. Es difícil, sin embargo, determinar la metodología que resulte más favorecedora para el aprendizaje de la lectura. Desde la mirada psicogenética se plantea que de forma dinámica intervienen diversos conocimientos que se activan en función de la comprensión del sistema de escritura. Además, se considera el carácter sociocultural de la actividad lectora. Por último, se concluye que los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la lectura tienen muchas variables y las investigaciones no pueden abordarlas todas.

Como se ha mencionado anteriormente, una de las habilidades previas al aprendizaje de la lectura inicial tiene relación con el desarrollo de la conciencia fonológica. Una vez que el niño ingresa en el sistema escolar, comienza la instrucción formal para adquirir la lectoescritura. En este caso, la tarea del profesor consistirá en mediar para que el niño tome conciencia de los componentes fonológicos de las palabras e integre las secuencias de los fonemas de las palabras orales con las palabras escritas, es decir, asociar los componentes fonológicos del lenguaje oral,

con los componentes ortográficos de la palabra escrita (Bravo, 2002). Este autor señala además que “el aprendizaje de la segmentación de las palabras en sus fonemas y la integración de la serie fonemática en una pronunciación asociándolas con las palabras escritas, daría el nivel de desarrollo potencial más próximo para el aprendizaje de la lectura” (p. 167).

#### 4.2.2. Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión

Una propuesta de Solís et al., (2013) para la gestión del aprendizaje en el aula menciona, entre otros elementos, la transferencia progresiva de responsabilidad en lenguaje. Esta transferencia se inicia con la actividad del profesor realizando la mayor parte del trabajo, luego a través del andamiaje va permitiendo que el estudiante vaya adquiriendo un rol más activo, para que posteriormente se desenvuelva de manera más independiente. Esta propuesta se puede apreciar en la siguiente figura (Figura 3).



**Figura 3.** Transferencia progresiva de responsabilidad en lenguaje (Solís, Suzuki y Baeza, 2013, p. 102)

Las mismas autoras sugieren que el docente al preparar la enseñanza debe considerar las variables del lector, el texto y el contexto. La primera, por la influencia de sus conocimientos y experiencia del mundo y lo que hace durante la lectura; el texto, según el tema que aborda, la intención del autor, la legibilidad física y lingüística; el contexto, según las condiciones de lectura, la mediación del docente y la intención e interés del propio lector.

Alonso (2005) sostiene que la motivación y los procesos psicológicos son los pilares de base para la comprensión. Los procesos psicológicos aluden en una primera instancia a la identificación de los patrones gráficos, constituidos por las letras que en asociación con los grafemas y fonemas posibilitan reconocer el significado de las palabras. Un segundo proceso sería el reconocimiento léxico, en este caso es requisito que el lector conozca el código para interpretar lo que lee; un factor importante es el diccionario mental en el sentido de su amplitud y la velocidad de acceso. Una tercera etapa o proceso sería la construcción e integración del significado de las frases, que se construye a través de ciclos, elaborando diferentes tipos de ideas e inferencias. El siguiente proceso es la construcción de un modelo mental o modelo de situación, cuyo significado se da en el contexto de la experiencia del lector, situada en coordenadas espacio-temporales y conectada a las emociones. Después se encuentra el proceso de comprensión del texto en el contexto del proceso de comunicación, que hace referencia a identificar la intención del autor y valorar dicha intención. El último proceso sería la autorregulación del proceso lector donde se supervisa y regula la propia comprensión.

En principio, se utiliza principalmente el criterio léxico y luego se usan criterios sintácticos o semánticos. Los conocimientos del lector influyen en la supervisión y permiten utilizar diferentes estrategias. Este último proceso mejora con la edad y el entrenamiento explícito. En cuanto a la motivación, se afirma que se lee con un propósito. La motivación es responsable de muchas de las diferencias individuales que se presentan durante la lectura. En este sentido se señala que las investigaciones dan cuenta de la influencia de algunos factores. Primero, la creencia que el lector tiene sobre el objetivo a lograr cuando lee; segundo, la creencia sobre lo que implica comprender. En este caso, para algunos lectores comprender es entender el vocabulario, identificar el tema y lograr una coherencia local, pero de esta manera se logra sólo una comprensión superficial. En cambio, una comprensión profunda se logra cuando además son capaces de resumir el significado central y construir un modelo mental de la situación referida en el texto (Figura 4).

En el ámbito de la comprensión, desde una perspectiva funcional del lenguaje, se ha destacado el concepto de lenguaje integrado, que Bergeron, (1990) define de la siguiente manera:

Lenguaje integrado es un concepto que incorpora tanto una filosofía de desarrollo del lenguaje como una aproximación instruccional enmarcada y apoyada por esta filosofía. Este concepto incluye el uso de la literatura y la escritura real en el contexto de experiencias significativas, funcionales y de cooperación, con el fin de desarrollar la motivación y el interés de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (p. 319).

En este sentido, se entiende como un conjunto de supuestos de acercamiento a las escuelas, es decir, a la naturaleza del lenguaje, su rol dentro del currículum y las características de las actividades tanto de los docentes como de los estudiantes. Desde esta perspectiva el lenguaje integrado es una práctica educativa dinámica y holística cuyo fin está relacionado con crear una actitud positiva y obtener mayor interés hacia el aprendizaje.

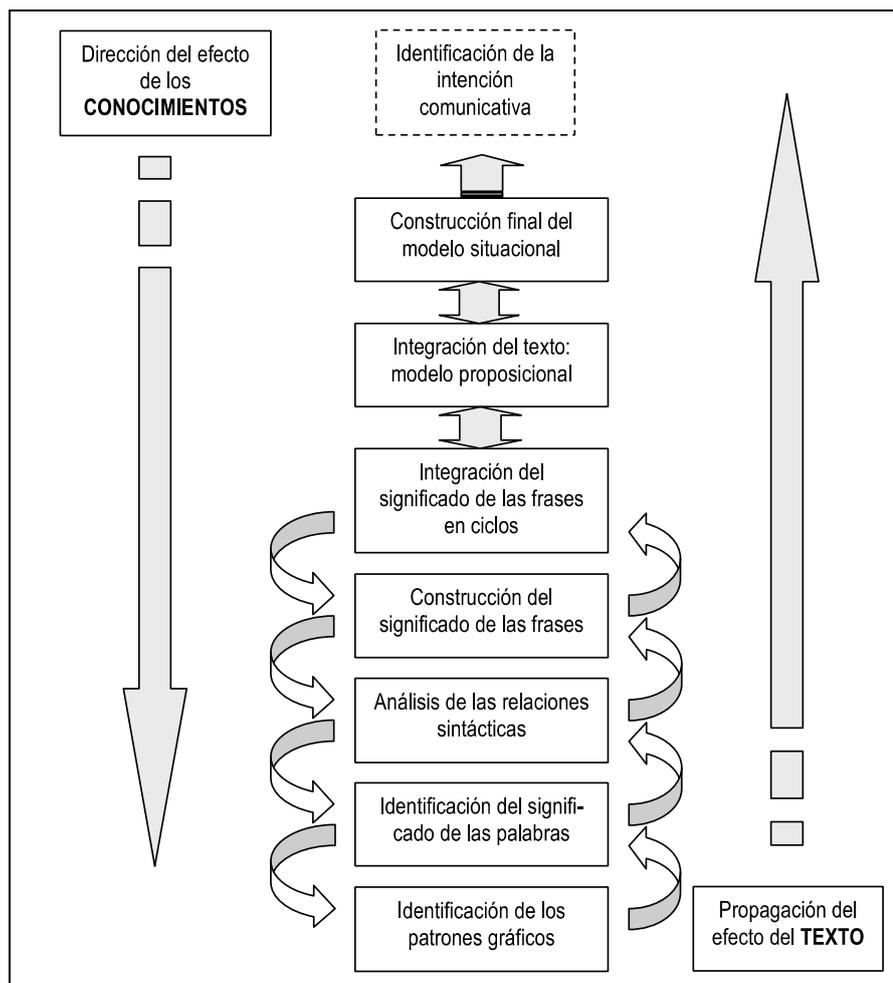


Figura 4. Procesos psicológicos implicados en la lectura y comprensión de textos (Alonso, 2005, p. 3).

Lacasa, Anula y Martín (1995) han identificado algunos principios básicos que sustentan este movimiento basado en distintos investigadores:

- El lenguaje es una actividad centrada en el significado: leer y escribir es comprender y se basa en las experiencias auténticas que permiten obtener un significado personal.
- El lenguaje oral y escrito se aprende más fácilmente en el contexto de su uso y en relación con las metas que se generan en esos contextos: esto ocurre cuando el lenguaje es visto de manera relevante y funcional, por lo que se generan metas reales para su uso.
- Leer, escribir, hablar y escuchar son diferentes aspectos de lenguaje que han de considerarse de manera integrada: supone diferentes aspectos del lenguaje, como la fonología, ortografía, morfología, sintaxis, semántica y pragmática que se encuentran presentes simultáneamente y en interacción con el lenguaje en uso.
- El lenguaje se aprende primero de manera integrada para irse diferenciando y refinando posteriormente: la lengua se aprende en situaciones concretas y en un contexto que le da sentido. Tanto la lectura como la escritura se ven como procesos y no como un cúmulo de destrezas fragmentadas.
- El lenguaje se aprende a través de la práctica: considera el entorno social y el aporte de los conocimientos del sujeto en el proceso de construcción del significado.
- Aprender el lenguaje y aprender a través del lenguaje: por medio del lenguaje es posible compartir las experiencias y construir una inteligencia social, superior a la individual.
- El aprendizaje del lenguaje supone la interacción y contraste de dos fuerzas, centrípetas y centrífugas: son fuerzas opuestas, pero funcionan de manera conjunta y coordinada. La primera se trata de una habilidad individual y colectiva en la creación de un sistema semiótico, por lo tanto, el lenguaje se desarrolla y cambia en su uso. La segunda establece equilibrio entre invención y convención.
- El alumno, en condiciones ambientales y de mediación adecuadas, puede adquirir por sí mismo las habilidades que requiere: el profesor planifica en torno a los intereses de los niños y permite que cada uno planifique su trabajo y tome

decisiones para el logro de los objetivos planteados. De esta manera se espera el desarrollo de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lecto-escritura.

En este contexto, la lectura y la escritura se consideran más como instrumentos que como fines en sí mismos. El proceso de aprendizaje se realiza a partir de la lectura y la escritura por lo que se ven involucradas todas las áreas del currículum.

Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) sostienen que no se puede hablar de una teoría general sobre la alfabetización inicial y que existen diferentes enfoques, incluso algunos divergentes. Así, por ejemplo, para el enfoque constructivista y el lenguaje integrado el centro de atención ha sido lo interesante de ser lector y las funciones del lenguaje; la línea cognitiva y psicolingüística se preocupa por conocer los procesos cognitivos que se producen cuando se lee. En este sentido, las autoras señalan:

La existencia de tan diferentes líneas se explica fundamentalmente por la complejidad que tiene el aprendizaje de la lengua escrita; en el que se ponen en juego factores de tipo cognitivo (procesos de reconocimiento de la palabra, de comprensión, etcétera), pero también de búsqueda de sentido hacia el aprendizaje de un instrumento cuyas funciones cambian social y culturalmente (p. 315).

La corriente psicolingüística es una de las más prolíficas, conocida también como cognitiva o de procesamiento de la información (Clemente et al., 2010). Diferentes estudios han demostrado la relación entre el desarrollo de habilidades específicas (conciencia fonológica, reglas de conversión fonema-grafema) y la automatización de las habilidades de reconocimiento de palabras. El énfasis se ha puesto principalmente en el trabajo sistemático de la conciencia fonológica, dada la dificultad para lograr su dominio. Sin embargo, el lenguaje integrado y la línea constructivista se oponen a esta visión sobre la enseñanza explícita y sistemática del código porque desde su perspectiva es el niño el que descubre el sistema de escritura por medio de su experiencia. Por otra parte, la corriente sociocultural ve el aprendizaje como un proceso de interacción y andamiaje, otorgando gran importancia al rol mediador del docente hasta que el niño logre autonomía y al papel de la familia y los contextos no escolares.

Wells (1987) propuso un modelo inclusivo compuesto por cuatro niveles en la adquisición y dominio de la lengua escrita: un nivel ejecutivo, entendido como el dominio de la traducción del código oral al escrito y viceversa; el nivel funcional, referido al dominio de las funciones de la lengua escrita en un contexto de comunicación interpersonal para poder afrontar las necesidades cotidianas de la sociedad; el nivel instrumental, que permite buscar y registrar información escrita; y el nivel epistémico, expresado como el dominio de lo escrito como una forma de pensar y utilizar el lenguaje de manera crítica y creativa.

#### 4.2.3. Estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la metacompreensión

Si bien existe abundante bibliografía sobre las estrategias de comprensión lectora, los escritos sobre la metacompreensión son más escasos. Alonso (1992) considera que se hace posible mejorar la comprensión lectora en la medida que se conozca en qué consiste el proceso de comprensión y qué determina con mayor frecuencia las diferencias que se encuentran entre los niños. Esta perspectiva nace desde una mirada a los tres modelos generales que pretenden explicar los procesos implicados en la lectura: los modelos de procesamiento ascendente, descendente e interactivos. Las estrategias que se postulan serían:

- Establecer un propósito de lectura, es decir, hacerse consciente de para qué se va a leer.
- Uso de las claves del texto y del conocimiento previo.
- Estrategias de control como la búsqueda de conocimiento previo. Se debe aprender qué se puede y se debe hacer para aprovechar la lectura de manera óptima, facilitando la categorización de la información de manera rápida y que pase a la memoria a largo plazo. En este punto se recomienda enseñar qué pueden hacer que les ayude a recordar lo que ya saben sobre el tema del texto y facilitar así la realización de inferencias.
- Estrategias de supervisión y regulación de la comprensión. Se refiere a la relectura, elaboración de esquemas, organizadores previos, etc.

Irrazabal (2007) defiende que la metacompreensión involucra procesos de monitoreo y regulación, procesos que permiten construir el significado del texto. El monitoreo es la evaluación de la comprensión durante la lectura, detectando inconsistencias entre ideas encontradas en el texto o entre el texto y el conocimiento

previo. Este monitoreo se puede utilizar para conducir los procesos de control, para resolver problemas detectados utilizando estrategias como la relectura para desambiguar las confusiones o buscar el significado de palabras desconocidas. El monitoreo y control tendrán efecto en la coherencia de la representación resultante y en el conocimiento activado durante este proceso. Se logrará una representación coherente al detectar y corregir las inconsistencias.

En este sentido, Mateos (1991a) expresa, apoyado en diversas investigaciones, que los niños menos competentes en lectura presentan dificultades para supervisar su propia comprensión, no logran descubrir dificultades cuando, por ejemplo, se enfrentan a palabras que no tienen mucho sentido, por lo que suelen no hacer algo para mejorar aquello que les impide una buena comprensión. Esta situación desvela la necesidad de enseñar que un texto puede parecer difícil de entender y tomar medidas para lograr el significado. Existen algunos trabajos que se han dedicado a desarrollar programas de intervención en estrategias de supervisión de la comprensión lectora y han demostrado que el procedimiento más efectivo para enseñar estrategias contiene los siguientes componentes:

- Información y discusión sobre las estrategias.
- Demostración del proceso a seguir.
- Actividades de práctica dirigida permitiendo que el sujeto vaya gradualmente tomando el control del proceso.

En base a estos componentes, Mateos (1991b) desarrolló un programa de instrucción de estrategias de supervisión lectora, que consta de 12 elementos:

- Introducción a la evaluación de la propia comprensión. Se refiere a saber que el objetivo principal de la lectura es la comprensión y que para su logro es necesario darse cuenta de lo que no se entiende.
- Fallos de comprensión según criterio léxico. Es identificar la presencia de palabras nuevas y familiares utilizadas en nuevos contextos.
- Fallos de comprensión según criterio semántico (I) (claridad informativa y ambigüedad). Consiste en identificar información ausente que impide la representación clara del significado y los problemas causados por expresiones ambiguas.

- Fallos en la comprensión según criterio semántico (II) (falta de cohesión temática, inconsistencia interna y externa). Es identificar párrafos o frases que no están relacionadas con el tema en un párrafo o texto, afirmaciones contradictorias, conflictivas con el conocimiento previo.
- Práctica en la detección de fallos de comprensión.
- Introducción a la regulación de la propia comprensión. Consiste en conocer el concepto de estrategia, estar consciente de que falta algo, seleccionar la estrategia adecuada.
- Suspender el juicio. Es saber conocer en qué consiste la estrategia, cómo y cuándo emplearla.
- Formular y contrastar hipótesis (I). Es conocer esta estrategia y saber cuándo utilizarla, y formular y contrastar hipótesis.
- Formular y contrastar hipótesis (II). Es conocer alrededor de seis tipos de pistas que se pueden obtener por contexto de una palabra, identificar las pistas e integrarlas para obtener el significado.
- Ignorar el fallo/consultar una fuente externa. Es determinar cuándo es posible ignorar un fallo y cuándo debe consultar una fuente externa.
- Releer. Saber en qué consiste esta estrategia y cuándo utilizarla.
- Práctica en la identificación y resolución de problemas de comprensión.

Este programa fue aplicado a estudiantes de 5° de Primaria con habilidades de decodificación medias o altas y comprensión lectora baja. Los resultados obtenidos muestran que hubo correlaciones positivas y significativas entre el conocimiento y uso de estrategias reguladoras y entre la detección de fallos por medio de una prueba de pensamiento en voz alta y comprensión lectora. A partir de este trabajo se sugiere que el método óptimo para acrecentar el conocimiento estratégico y el control del proceso lector sería el que contiene los componentes de explicación, modelado y práctica bajo supervisión.

## **5. La comprensión lectora en Chile**

Las últimas reformas educativas en Chile han tenido como objetivo la mejora de la calidad y equidad en educación. La calidad, entendida como la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, que se tradujo en cambios en los programas de estudios para que estuvieran alineados con los planteamientos de los países de la

OCDE. Estos cambios en los programas de estudio produjeron grandes problemas porque los profesores desconocían la nueva propuesta, que había pasado de un enfoque conductista, centrado en los contenidos y la enseñanza, hacia un enfoque constructivista, centrado en las habilidades y el aprendizaje.

Es así que en la enseñanza de la lengua también se produjeron grandes variaciones. Por décadas, hasta principios de los noventa, se trabajó con programas de estudio que ponían énfasis en la enseñanza de la gramática, pero luego, a partir de los nuevos programas implementados a principios de los noventa, se pasó a un enfoque comunicativo, que era un enfoque bastante desconocido para el profesorado. Por consiguiente, se realizaron cursos de perfeccionamiento, los que no fueron suficientes para lograr el cambio profundo que significaba esta nueva mirada. Después, en el año 2012 nuevamente se hace una actualización de los programas de estudio donde se mostraron con mayor precisión los objetivos de aprendizaje y sus indicadores de evaluación de logro, manteniendo el enfoque comunicativo aludido anteriormente. En este sentido, se ha afirmado que el auge creciente del enfoque comunicativo de la lengua ha contribuido a desarrollar nuevos planteamientos didácticos teniendo como objetivo que el alumno adquiera una eficaz competencia comunicativa (Gallego, 2012).

Dado que los resultados de las pruebas censales SIMCE, aplicadas cada año escolar en Chile, demostraban el bajo nivel de comprensión lectora, las escuelas se preocuparon por preparar a los alumnos para que rindieran buenos resultados en este tipo de evaluaciones, dedicando gran parte del tiempo de la asignatura de lenguaje a la enseñanza de la comprensión lectora.

Sin embargo, se ha planteado que un factor determinante de la insuficiente competencia estratégica para comprender textos se debe no sólo a los contenidos que se trabajan, sino también a la metodología utilizada por los docentes (Parodi y Núñez, 1998; Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez, 2003). Es así que algunos estudios efectuados han indicado que la mayoría de los docentes realizan actividades que implican leer un texto y formular preguntas textuales (Galdames, Medina, San Martín, Gaete y Valdivia, 2010). Otro estudio realizado en México afirma también que la mayoría de las actividades que realizan los docentes se refieren a preguntar sobre el

contenido literal de un texto (Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño, 2007).

La gran precursora de los cambios en la asignatura de lenguaje en Chile fue Mabel Condemarín, quien en diferentes publicaciones lideró programas gubernamentales tan importantes como el P-900 (Programa de las 900 escuelas con más bajo rendimiento académico) entre otros y aportó luces respecto a los nuevos requerimientos para comprender el proceso de enseñanza - aprendizaje del lenguaje escrito. Además, introdujo el concepto de lenguaje integrado, donde se funden dos modelos de aprendizaje de la lectura, por un lado, el modelo de destrezas, que tiene un enfoque más conductista, y el modelo holístico con una mirada más constructivista, englobándose aquí los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y las teorías comprensivas. También planteó que el empleo exclusivo del modelo de destrezas tiende a descomponer la lectura y la escritura en unidades separadas y no considera los recursos lingüísticos de los niños y de los textos. Por otra parte, la aplicación exclusiva del modelo holístico tiende a ser limitada si excluye las estrategias del modelo de destrezas, principalmente en la etapa del aprendizaje inicial de la lectura y escritura. En este sentido, se propone la integración de estos dos modelos donde se debe evitar privilegiar uno sobre el otro, a lo que denomina Modelo Equilibrado o Modelo Integrado (Condemarín, 1991).

Otro de los conceptos que se difundieron respecto a la comprensión lectora hace referencia a las estrategias metacognitivas, las que se clasifican según el periodo de uso: *antes de la lectura*, donde se facilita la activación de conocimientos previos, se puede anticipar el tipo de texto, el tipo de discurso; *durante la lectura*, para facilitar el reconocimiento de las estructuras textuales, elaborar una representación mental y revisar el proceso lector; *después de la lectura*, donde se puede adquirir el control del nivel de comprensión logrado, corregir errores y construir una representación global del texto, pudiendo ampliar el conocimiento obtenido por medio de la lectura (Ramírez et al., 2015).

En este sentido, Solís et al., (2013) sugieren algunas estrategias de comprensión para cada momento del proceso lector (Tabla 1).

**Tabla 1.** Momentos de la lectura

<b>Momentos de la lectura</b>	<b>Función de la estrategia</b>	<b>Estrategia</b>
<i>Antes</i>	Activar el conocimiento previo	Analizar qué puede sugerir el título o subtítulo del texto.
		Examinar el tipo de texto y establecer características de esa tipología.
		Formular preguntas o determinar propósitos para orientar la lectura.
		Invitar a los niños/as a leer, tratando de responder a la pregunta planteada.
		Establecer predicciones acerca de lo que ocurrirá en el texto, considerando el
<i>Durante</i>	Procesar correctamente la información	Estimular el establecimiento de inferencias y predicciones e ir verificándolas conforme al desarrollo del texto.
		Ir estableciendo preguntas sobre la lectura: ¿qué le ocurre a quién...?, ¿qué es lo más importante?, etc.
		Identificar relaciones entre las oraciones (anáforas y conectores).
		Establecer imágenes mentales y respuestas afectivas (situaciones de la vida misma, ponerse en el lugar de los personajes de la historia leída).
		Identificar la información importante o las ideas principales.
		Monitorear la lectura y controlar errores de comprensión. Para ello se sugiere leer, releer, reestructurar, etc.
<i>Después</i>	Recapitular el contenido. Ampliar el conocimiento del lector incorporando los aportes del texto.	Recordar o parafrasear el contenido de lo que se ha leído.
		Estructurar organizadores Gráficos (mostrar el contenido de manera visual).
		Hacer esquemas (estructurar y organizar la información leída).
		Hacer resúmenes. Se sugiere poner especial atención a la superestructura del texto para facilitar esta tarea.
		Realizar una lectura crítica. Separar los hechos de las opiniones, estableciendo cuál es la opinión del autor frente a aspectos presentes en el texto leído.

Fuente: Solís, Suzuki y Baeza (2013, p.50).

El Ministerio de Educación (Mineduc, 2012, p.36) en las Bases Curriculares de la asignatura de lenguaje ha señalado que: “Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. Esto supone que el lector asume un papel activo, relacionando sus conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura”. Esto se

refleja en los Programas de Estudio de la asignatura de lenguaje en los cuales se establecen objetivos de aprendizaje en relación a la comprensión lectora centrados en la aplicación de estrategias de comprensión lectora, comprensión de narraciones leídas y comprensión de textos no literarios.

Además, el Ministerio de Educación chileno define estándares de aprendizaje, a partir de diferentes niveles de competencia: a) nivel adecuado, que indica que los alumnos han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria, demostrando que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos establecidos en el currículum del periodo evaluado; b) nivel elemental, que indica que los alumnos han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial; c) nivel insuficiente, que indica que los alumnos no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

## **CAPÍTULO II. EL VOCABULARIO: UN FACTOR BÁSICO EN LA LECTURA**

Teniendo en cuenta que el vocabulario es uno de los aspectos que se encuentra relacionado con todas las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), y dada la importancia de su desarrollo desde edades tempranas, en este capítulo se realizará una breve revisión que abarca desde su caracterización, y cómo se desarrolla el léxico, hasta cuáles son las estrategias de evaluación y algunas orientaciones para la intervención didáctica.

### **1. Vocabulario: conceptualización y desarrollo léxico**

Para Vygotsky (1981), el lenguaje es un sistema simbólico primario, que una vez adquirido media en el desarrollo cognitivo. Plantea el autor que el lenguaje es dinámico y que existe una estrecha relación entre la palabra y el pensamiento, entendida como un proceso que se va desarrollando de manera funcional. Para Vygotsky, esta relación es un proceso viviente, el pensamiento nace a través de las palabras.

En cambio, para Chomsky (2002), el lenguaje es una facultad innata, característica sólo de los seres humanos y que tiene un componente genético. Su planteamiento se basó en que los niños reciben un mensaje lingüístico pobre, por lo que requiere de un sistema innato de adquisición del lenguaje. En sus postulados, Chomsky (2006) planteó que existe un parecido sustancial entre los distintos idiomas, y que comparten una similar estructura profunda, aunque difieran en su estructura superficial.

Goswami y Bryant (2007) describieron el papel que juega el lenguaje en el desarrollo cognitivo, al que consideran clave. El lenguaje permite el desarrollo conceptual, que se refiere a otorgarle significado a las palabras que se van aprendiendo y que depende de la experiencia. Permite también el desarrollo de la teoría de la mente, que se refiere a la capacidad del sujeto de atribuir pensamiento e intenciones a otras personas y que se aprenden por el comportamiento de quienes lo rodean. Por otra parte, permite el desarrollo de la memoria episódica, es decir, los

recuerdos de su vida, que van conformando la construcción de una historia personal. Por último, el lenguaje es la base de la memoria operativa, que se refiere a la memoria de recuperación a corto plazo, tiene una capacidad limitada, manteniendo la información temporalmente mientras es procesada.

Desde la lingüística, según Cuetos, González y de Vega (2015), la palabra se puede considerar la unidad mínima de una lengua, dotada de significado. En rigor, es el morfema, puesto que pueden constituir palabras por sí mismos o ser parte de otras palabras. Así una palabra puede estar formada por un lexema o raíz y por un prefijo o sufijo. Se puede distinguir, no obstante, dos tipos de palabras desde el punto de vista de la lingüística, las denominadas de clase abierta o de contenido, que poseen significado pleno y constantemente se incorporan nuevos términos, que corresponden a los nombres, verbos, adjetivos y algunos adverbios; y las denominadas de clase cerrada o funcionales, que no tienen contenido semántico pleno y corresponden a las conjunciones, artículos, preposiciones y auxiliares. Estos autores han señalado que las primeras palabras en la etapa infantil son principalmente de tipo abierta, de uso más frecuente, aunque en la adquisición del vocabulario numerosas investigaciones han demostrado que la edad es una variable muy determinante del reconocimiento de las palabras. Los efectos de estas variables dependerán de la tarea; en decisión léxica (decidir que un estímulo es o no una palabra) tiene mayor peso la frecuencia, en cambio, en categorización semántica prevalece la edad de adquisición.

Sánchez (2016) subrayó la complejidad del conocimiento léxico, el cual implica diversos aspectos, como el dominio receptivo y reproductivo de la forma, el significado, la función gramatical, las relaciones, el registro y frecuencia, y que complementan la definición de competencia léxica difundida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002): “La competencia léxica es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo se compone de elementos léxicos y gramaticales” (p. 108). A la vez describe los elementos léxicos con los siguientes componentes:

- Expresiones hechas, referidas a aquellas frases compuestas de varias palabras que se utilizan como un todo.
- Polisemia, se trata de los distintos significados de una palabra.

Es comúnmente aceptado que en la adquisición del vocabulario los niños tratan de dividir en unidades discretas, en la primera etapa de la adquisición lingüística, el continuo fónico al que se ven expuestos para poder determinar el significado a partir del contexto; por lo tanto, el cerebro percibe en términos de información semántica y al mismo tiempo considera su forma fonológica (Sánchez, 2016). En este sentido Joe, Nation y Newton (1996) han precisado que las fuentes de información de las palabras, principalmente su significado, proceden del contexto del texto y de sujetos cercanos al lector, que ya conocen esas palabras.

El conocimiento de una palabra, según Baralo (2007):

... es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. Tal representación mental puede asemejarse a una red entretejida con diferentes hilos, cada uno de los cuales proporciona algún tipo de conexión (p. 385).

Baralo (2007) alude al concepto de competencia léxica como un conjunto de relaciones de asociaciones entre las unidades léxicas y fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas. Además es considerada “una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática)” (p. 385).

La competencia léxica, según López (2007), es la habilidad para reconocer y usar las palabras de una lengua, compuesta por la comprensión de diferentes asociaciones entre las familias de palabras y colocaciones comunes de éstas. Por su parte, Jiménez (2002) ha contemplado una doble definición de comprensión lectora, al conceptualizarla como el conocimiento que se debe poseer para poder usar la palabra con propiedad, y la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las diferentes palabras tanto a nivel oral como escrito. López agrega que, pese a reconocer la competencia léxica como un elemento esencial de la competencia comunicativa, se le ha prestado poca atención, quizás por la falta de información que existe en general sobre el rol que tiene el vocabulario en la lengua.

Por otra parte, Baralo (2007) planteó la existencia de redes semánticas combinatorias, que se hacen especialmente evidentes cuando, por ejemplo, se selecciona una palabra y se sabe qué otras palabras pueden aparecer con ella. De esta forma, las potenciales relaciones entre palabras hacen posible que el hablante pueda expresarse con más riqueza, precisión y fluidez.

Destaca entonces la importancia de contar con un vocabulario rico y amplio que favorezca la comprensión y contribuya al desarrollo personal. Los individuos que poseen variedad léxica y riqueza de vocabulario pueden expresarse con mayor fluidez, precisión, así como ajustar mejor su discurso al contexto. Algo que probablemente contribuya de forma eficaz a mejorar la competencia lectora.

Desde esta perspectiva, el vocabulario es concebido como un sistema de palabras que dispone una lengua y que un escolar utiliza o puede utilizar tanto en su comprensión como en su expresión (Salvador, Gallego y Mieres, 2007). No obstante, según Justicia, 1995) es posible diferenciar entre palabra y vocablo. A saber, la palabra se refiere a toda unidad gráfica que se encuentra separada por un espacio en blanco o signo de puntuación, con algunas excepciones: cuando una unidad gráfica se compone de varias palabras, por ejemplo, "al"; o cuando varias unidades gráficas conforman una palabra, por ejemplo, las alocuciones verbales. En cambio, los vocablos son aquellas unidades lingüísticas que tienen una entrada léxica común, es decir, las palabras que pertenecen al mismo vocablo.

Se puede diferenciar, sin embargo, entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo (o expresivo). En el vocabulario receptivo el hablante percibe la palabra e intenta comprenderla; en cambio, el vocabulario productivo es el que se utiliza cuando la propia persona es quien produce las formas de la lengua al hablar y quiere expresar un significado por medio del habla (Nation, 2001). Este mismo autor utiliza los términos activo y pasivo, pero advierte que la expresión pasivo no hace referencia a la aplicación de destrezas como la lectura y la escucha. Por otra parte, Meara (1990) considera que el vocabulario productivo se activa por medio de la intervención de otras palabras; en cambio en el vocabulario pasivo intervienen estímulos externos, que se activan cuando se escuchan o se ven las formas de las palabras, sin la relación con otras palabras.

Por otra parte Joe et al. (1996) describen el conocimiento de la palabra como una cuestión que no es absoluta, no es todo o nada, admitiendo que existen diferentes grados para establecer la profundidad con que se conoce una palabra. Es decir, el conocimiento de la palabra sería como un continuo donde un extremo estaría dado por el desconocimiento de la palabra y el otro por el conocimiento total, reflejando así distintos niveles de conocimiento de una palabra. Es así como el conocimiento de la palabra progresa desde el conocimiento receptivo al productivo, siendo considerado el vocabulario pasivo de mayor tamaño que el activo. Así mismo el uso productivo de la palabra requiere más tiempo y esfuerzo que el aprendizaje receptivo de una palabra.

Respecto al tamaño del vocabulario, Laufer (1998) consideró que es más importante que la profundidad, dado que un vocabulario extenso es trascendental para un estudiante, siendo el tamaño del vocabulario un buen indicador de la comprensión lectora e incide asimismo en la calidad de la escritura.

Además del tamaño y profundidad del vocabulario, Chapelle (1994) llama la atención sobre la importancia que ejercen otros aspectos: el conocimiento de las características de las palabras según los componentes de la competencia léxica; la organización del léxico, es decir, la forma de almacenamiento de las unidades léxicas en el cerebro; los procesos fundamentales del vocabulario, mediante los cuales se accede al léxico mental para comprender y expresarse.

Justicia (1995), plantea que en la etapa escolar se percibe un aumento progresivo del vocabulario a medida que se avanza de curso. Por medio de la escolarización los niños se ven expuestos a una gran diversidad de contenidos y experiencias que coadyuvan a ir enriqueciendo su vocabulario. Sin embargo, son los cursos de 4º y 7º donde pareciera que el vocabulario se incrementa con mayor intensidad. La causa de estas diferencias pueden deberse a que la enseñanza durante los tres primeros años se centra en el aprendizaje de la lectoescritura inicial.

Algunos estudios sobre el tamaño del vocabulario en hablantes nativos en inglés advierten que las cifras estimadas varían enormemente, siendo el mínimo de unas 15.000 palabras y el máximo de 200.000. Estas discrepancias se podrían deber a la

forma de medición del tamaño del vocabulario (López, 2007). La Tabla 2 refleja el aumento del número de palabras según la edad.

**Tabla 2.** Tamaño del vocabulario de hablantes nativos

<b>Edad</b>	<b>Cantidad de palabras</b>
<b>1,3</b>	235
<b>2,8</b>	405
<b>3,8</b>	700
<b>5,5</b>	1.528
<b>6,5</b>	2.500
<b>8,5</b>	4.480
<b>9,6</b>	6.620
<b>10,7</b>	7.020
<b>11,7</b>	7.860
<b>12,8</b>	8.700
<b>13,9</b>	10.660
<b>15</b>	12.000
<b>18</b>	17.600

Fuente: Nation ,(1990 cit. en López, 2007, p.79), adaptación.

Nagy y Herman (1987), sin embargo, han estimado que el vocabulario de lectura de un estudiante norteamericano (entre los grados 3 y 9) es cercano a las 40.000 palabras y sugieren que el vocabulario aumenta anualmente en torno a unas 3.000 palabras. Pero estas cifras son discutibles, según la forma de realizar las estimaciones y determinar cuándo se está en conocimiento de una palabra. Pareciera que una estimación correcta del tamaño del vocabulario de un nativo culto se encontraría entre las 17.000 a 20.000 palabras (Nation y Waring, 1997).

En cuanto a la profundidad del conocimiento del vocabulario, López (2007) ha indicado que conocer una palabra puede transitar entre un nivel superficial (sólo el reconocimiento) hasta un nivel más avanzado que permitiría usarla. En este sentido Read (1997) describe cinco aspectos en el conocimiento de una palabra:

- 1) Generalización, se refiere a la capacidad de definir la palabra.
- 2) Aplicación, o capacidad de seleccionar su utilización de manera apropiada.

- 3) Extensión del significado, vinculado con la capacidad de poder recordar sus diferentes significados.
- 4) Precisión del significado, que hace alusión a la capacidad de utilizarla de forma correcta en diferentes situaciones.
- 5) Disponibilidad, o capacidad de utilizar la palabra de manera productiva.

Por su parte, Meara (1996) hace referencia a la amplitud del vocabulario en cuanto a extensión, señalando que cada palabra es una compleja red de asociaciones para los hablantes nativos que coadyuvan al significado de las palabras, lo que permitiría asimismo una mayor capacidad comprensiva al lector.

Desde esta perspectiva, Alvar (2008) aludió a la dinámica del vocabulario de la lengua, la cual se ve afectada por diferentes aspectos que la llevan a una constante renovación. Las palabras se encuentran íntimamente ligadas a los objetos o a las ideas que designan. Los cambios permanentes de las sociedades y el tremendo impacto de los medios tecnológicos han coadyuvado a que esta dinámica se acelere. La lengua es un organismo vivo, las palabras nacen, se desarrollan y mueren. Es así que ninguna lengua puede estar conformada por el vocabulario que se posee en el momento de nacer. Se puede considerar además que las relaciones entre los términos pueden ser distintas en individuos de una misma comunidad, lo que podría justificar las experiencias individuales que existen entre los lectores cuando se enfrentan al significado en un mismo texto. Las ideas de un texto pueden ser interpretadas de distinta forma por lectores diferentes.

Una forma de dimensionar la dinámica descrita, se puede observar a través de los Corpus del Español (2016), donde según datos del siglo XX se contaba con 2 mil millones de palabras y que con datos recogidos de la web en su versión actualizada cuenta con cien veces más de datos, es decir, 200 mil millones de palabras. En contraste, según la información del Corpus de la Real Academia (CORPES) el tamaño es de 175 millones de palabras.

Según el diccionario de frecuencias de Justicia (1995), las palabras más utilizadas, según su función gramatical, son las que se muestran en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Listado de palabras de mayor uso según función gramatical.

Sustantivo	Adjetivo	Adverbio	Verbo	Pronombre	Artículo	Preposición	Conjunción	Interjección
niño	mucho	no	ser	se	el	de	y	hola
casa	mi	muy	haber	me	la	a	que	oh
mesa	todo	más	ir	que	un	en	porque	ah
silla	su	también	tener	le	lo	con	pero	ay
día	bonito	ya	estar	nos		para	como	ja
lápiz	otro	bien	hacer	yo		por	cuando	ojalá

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, Jiménez (2002) ha subrayado el dinamismo de la competencia léxica es dinámica. Cuando se aprende una palabra, también se aprende su significado. Pero este aprendizaje se apoya en los conocimientos previos y el contexto. En este proceso, el conocimiento de otras palabras se va reconstruyendo, lo que confiere al hablante una mayor capacidad léxica.

En otro sentido, las ideas de Chomsky (2002) en el campo de las ciencias del lenguaje tuvieron una relevancia trascendental. Plantea que es una verdadera hazaña que todo niño con desarrollo típico pueda adquirir su lengua materna en un breve lapso de tiempo, a pesar de la complejidad del conocimiento que cimienta el uso creativo que aparece desde temprana edad. Propuso que todos los individuos vienen programados en forma innata para adquirir el lenguaje. Este dispositivo innato (L.A.D por sus siglas en inglés Language Acquisition Device) se desarrolla por medio de su propia naturaleza, más que por factores externos y que brindan el impulso para proveer de información que complementa con otros aspectos de la lengua en la cual el sujeto se encuentra inmerso.

El interés por el vocabulario se inicia aproximadamente a partir de la década de los setenta, cuando se advirtió que existía un umbral de palabras conocidas que precedía a los primeros enunciados de varias palabras (Dale, 1989; Snow, 2017) y que la velocidad con que los niños aprendían las palabras mostraba un repentino aumento cuando alcanzaban dicho umbral (Nelson, 1973).

En este sentido, Conesa, Lozano y Carnicero (2010) han planteado que, según diferentes investigadores, existe una etapa de explosión del vocabulario, pero que ésta se presenta en diferentes edades, según el idioma materno y que todos los sujetos en algún momento muestran dicha eclosión léxica. Sin embargo, otros

investigadores cuestionan esta idea. Uno de los motivos podría ser debido al ambiente lingüístico donde se desarrolla el niño. La fase de explosión se podría presentar cuando el niño logra alcanzar un vocabulario productivo entre alrededor de 50 y 90 palabras o más y en edades que varían entre aproximadamente los 14 a 24 meses. Esta fase puede desarrollarse en diferentes tiempos de duración, de tres semanas a tres meses, en algunos casos se estabiliza y en otros vuelve a tener un incremento importante.

En la etapa escolar, sostiene Justicia (1995) que en cuanto al uso de las palabras existe un vocabulario básico constituido por 2.123 palabras, y que son aquellas que permanecen durante todo el periodo escolar.

Lo cierto es que la diversidad de metodologías empleadas en el estudio de la explosión del vocabulario evidencian una falta de consenso en su definición operacional, en la unidad de análisis, en los procedimientos y periodos de tiempo de las mediciones, poniendo en duda la generalidad de este fenómeno (Padilla y Canto, 2015). Sin embargo, estos investigadores realizaron un estudio con niños hispanoparlantes cuyos resultados les permitió apoyar la idea de la universalidad de la explosión léxica con independencia del léxico de cada lengua, cuando un niño conquista en torno a las 50 palabras, la expansión del vocabulario es una constante.

Nagy, Herman y Anderson (1985) postularon la existencia de un segundo gran aumento del vocabulario cuando los niños comenzaban el aprendizaje de la lectura. Agregan que la explosión del vocabulario ocurre “por impregnación”, es decir, en un medio natural, debido a las situaciones de conversación con adultos y, el segundo, por medio del contexto de alfabetización, siendo este último más lento, explícito y refinado. La expresión “conocer vocabulario”, se refiere a reconocer, definir y producir, y varía según el momento antes mencionado. En un primer momento, el niño aprende en contextos conversacionales y de acción. En un segundo momento, por contexto de alfabetización (Portilla y Teberosky, 2004). Estas autoras identificaron en la etapa Preescolar y primer año de Primaria una situación de aprendizaje que es ocasional de incompreensión de parte de los niños, donde se explica directamente sobre la palabra desconocida, y otra situación de aprendizaje incidental, en lecturas o conversaciones.

Respecto a la adquisición de las palabras, Morales (2013) ha admitido tres teorías explicativas. La primera se refiere al concepto de prototipo, señalando que el significado de una palabra referencial se adquiere como un referente prototípico para dicha palabra. Ese prototipo sería aplicado a otras cosas que comparten semejanza familiar. Esta teoría no considera el contexto y la pragmática. La segunda teoría, representacional del evento, plantea que las primeras palabras expresadas por un niño están ligadas a un contexto y a lo pragmático. A partir de rutinas diarias como la alimentación, la vestimenta, el aseo, los juegos, etc. los niños van construyendo su vocabulario. Sin embargo, esta teoría no explica las palabras referenciales. La tercera teoría, de la complejidad semántica, considera la semántica generativa del momento. En esta teoría se plantea una secuenciación en la adquisición de las palabras, en distintos niveles de dificultad, según su complejidad semántica.

La idea chomskiana acerca de que todo ser humano viene programado de forma innata para adquirir el lenguaje dio origen a numerosos estudios sobre la adquisición de la lengua materna, confirmando la regularidad translingüística del proceso del habla y que el niño la aprende de forma activa, inventando y probando reglas para descubrir las regularidades morfosintácticas, a pesar de los errores, basado en su dotación innata. Estas ideas, además, tuvieron impacto en quienes estaban interesados en estudiar la lectoescritura, suponiendo que el niño también tiene una participación activa en el aprendizaje de la lectoescritura (Peronard, 2002).

En cuanto a la adquisición del lenguaje Chomsky, como ya se ha indicado con anterioridad, (2006) planteó que la universalidad de las estructuras idiomáticas incluyen categorías sintáctica, semántica y fonológica comunes que comparten todos los idiomas.

En lo que respecta a la categoría fonológica, ésta se desarrolla a temprana edad, los niños segmentan el habla de forma que evitan crear consonantes aisladas que no podrían ser palabras; este periodo transcurre durante el primer año. Ya aproximadamente al año comienzan a producir palabras, y lentamente van incorporando nuevas palabras. A los dos años ya cuentan con un vocabulario de alrededor de 50 palabras. Esta ya es una etapa de desarrollo léxico semántico. Posteriormente se pasaría a una etapa de desarrollo sintáctico identificando sus

categorías. En esta etapa comienzan a producir frases y luego oraciones (Harley, 2009).

Como Bermeosolo (2012a) ha planteado, el enfoque psicolingüístico contempla el desarrollo del lenguaje en diferentes etapas, que se incluyen en la Tabla 4.

Como se aprecia en la Tabla, se contemplan seis niveles de desarrollo psicolingüístico. Tomando en consideración el tercer nivel lingüístico (escolar), Bermeosolo (2012a) ha señalado que desde los primeros años de escolaridad los niños van desarrollando recursos comunicativos más sofisticados que les permiten una comunicación articulada y fluida. En toda su escolaridad el niño sacaría mejor provecho del lenguaje verbal, al servicio de la comunicación intra e interpersonal.

**Tabla 4.** Los grandes momentos en el desarrollo psicolingüístico

<p style="text-align: center;"><b>INICIOS DE LA COMUNICACIÓN (primer año de vida)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nivel prelingüístico (primer año). Comunicación no verbal y paralingüística.<ul style="list-style-type: none"><li>- Etapa de llantos, gritos, “gorgoreo” (predominio en los seis primeros meses).</li><li>- Etapa de balbuceo, unido a llantos, gritos, “gorgoreo” (desde aproximadamente el sexto mes).</li></ul></li><li>• Transición al primer nivel lingüístico (hacia los doce meses): primera(s) palabra(s).</li></ul> <p style="text-align: center;"><b>COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL (desde segundo año).</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Primer nivel lingüístico (12 a 30 meses).<ul style="list-style-type: none"><li>- Etapa de primeras palabras más balbuceo (12 a 18 meses).</li><li>- Etapa de enunciados de dos elementos (18 a 24 meses).</li><li>- Etapa de enunciados de más de dos elementos (24 a 30 meses).</li></ul></li><li>• Segundo nivel lingüístico: preescolar (30 a 60/72 meses).</li><li>• Tercer nivel lingüístico (escolar).</li><li>• Niveles de la adolescencia y adultez.</li></ul>
--

Fuente: Bermeosolo (2012a, p. 254).

Belinchón, Igoa y Rivière (1992) sostienen que el reconocimiento léxico es un proceso complejo en el que se encuentran involucrados muchos tipos de información:

1) de entrada, que puede estar codificada de manera visual o auditiva; 2) léxica, que se encuentra almacenada en la memoria, y 3) contextual, que puede ser lingüística y ser localizada en el texto o discurso, o extralingüística, presente en el entorno o en la memoria del sujeto. Estos autores han definido el proceso de identificación léxica como un proceso de activación de conocimientos disponibles en el diccionario mental, a partir de una entrada sensorial. Consistiría en acoplar un estímulo a un conocimiento que ya se dispone.

No en vano, la identificación de la palabra, la rapidez de reconocimiento fonológico y el significado de una palabra son factores determinantes para la comprensión (Perfetti, 2007). Sin embargo, una decodificación eficiente, por sí sola, no mejoraría necesariamente la comprensión. No es la velocidad sino más bien la capacidad de identificar el significado de las palabras en un contexto dado, es decir, el conocimiento acerca de las palabras, las representaciones léxicas específicas las que tienen mayor impacto en la comprensión. En este sentido, Perfetti hace referencia a procesos eficientes como componentes del conocimiento acerca de la forma de las palabras (la gramática, ortografía y pronunciación) y su significado. Para este autor, la calidad léxica es la medida en que el conocimiento del lector de una palabra representa la forma de la palabra, su significado y el uso de ésta. De esta manera, el vocabulario está constituido por palabras de muy diversa calidad léxica, palabras de uso frecuente y poco frecuente. Distingue además cuatro componentes de la palabra: ortografía, fonología, morfosintaxis y significado. Y agrega que la calidad léxica se adquiere por medio de la experiencia efectiva con las palabras. La calidad léxica, concluye el autor, determina la precisión y la fluidez de la identificación de las palabras.

En la adquisición de la lengua materna, los niños se encuentran expuestos a un continuo fónico e intentan discriminar unidades recurrentes para determinar su significado por el contexto en que aparecen las palabras (Boers y Lindstromberg, 2012; Sánchez 2016).

La relación entre vocabulario y comprensión lectora es recíproca, es decir, el vocabulario se aprende por medio de la lectura, y el conocimiento del vocabulario es condición de la comprensión del texto (Nagy et al., 1985).

Es preciso, sin embargo, señalar el concepto de lexicón mental. Cuetos et al. (2015) han planteado que en similitud con el diccionario que tiene entradas correspondientes a las palabras que contiene, el léxico mental estaría constituido por una lista o red de “entradas léxicas”, donde cada una de ellas incorporaría la siguiente información (Belinchón et al., 1992; Cuetos et al., 2015):

- Representación fonológica de los sonidos del lenguaje y la pronunciación de las palabras.
- Representación ortográfica, de la grafía de las palabras y su escritura.
- Representación morfológica, de la estructura y categoría gramatical.
- Representación sintáctica, respecto a las funciones que la palabra puede representar y ubicación dentro de la oración.
- Representación semántica, sobre su significado.
- Términos o conceptos asociados a la entrada léxica por sus significados.

Se puntualiza además que este diccionario mental no tendría todas las entradas completas. Así, si una persona no sabe cómo se escribe una palabra, no contaría con su representación ortográfica. Por otra parte, la representación semántica puede cambiar según la precisión y el nivel de detalles de los significados.

Sobre cómo es la representación de las variantes morfológicas de las palabras en el léxico mental, Cuetos et al. (2015) sostienen la existencia de diversas hipótesis alternativas: a) hipótesis de listado exhaustivo, según la cual cada variante tiene su entrada o representación propia; b) hipótesis de listado parcial o segmentación obligatoria, que plantea que el léxico abarcaría una lista parcial de entradas léxicas, que incluyen las raíces y los afijos. Una tercera hipótesis, denominada hipótesis mixta o dual (Caramazza, Laudanna y Romani, 1988; Cuetos et al., 2015), postula que por una parte existe un listado exhaustivo de las palabras irregulares y por otra parte las palabras morfológicamente complejas y regulares de forma segmentada, puesto que se encontrarían los afijos y las raíces, las que se procesan separadamente y luego se unen. Según algunos investigadores la descomposición de las palabras estaría influida por el grado de transparencia.

Por último, una de las cuestiones que ha inquietado es cómo se accede al léxico. Según Cuetos et al. (2015), en psicolingüística se conoce como código de acceso al diccionario mental. Las investigaciones sugieren la existencia de diversas unidades

funcionales que desempeñarían este papel de acceso. Estas unidades dependerían de las propiedades de cada palabra. Si ésta es frecuente, se podría reconocer como un todo; en cambio, una palabra menos frecuente requeriría un análisis de sus componentes. Los autores indican que desde diferentes enfoques teóricos sobre el acceso al léxico concuerdan en la intervención de dos tipos de mecanismos básicos, que son la activación y la competición. Existe consenso en admitir que la información de entrada activa un conjunto de palabras posibles que compiten entre sí en el proceso de identificación léxica.

El reconocimiento de las palabras es complejo, se encuentran involucradas diferentes variables que la determinan. Cuetos et al. (2015) describen las siguientes:

- Punto de unicidad. Es el punto de la palabra en que se convierte en única en el idioma, puesto que no hay otra que comience por los mismos fonemas. Cuando se percibe el primer fonema, se activan en el léxico todas las palabras que inician por ese fonema; al llegar al segundo fonema, muchas de las palabras activadas se desactivarán; al llegar al tercer fonema, también se desactivarán palabras que estaban activadas anteriormente y así sucesivamente hasta reconocer la palabra, sin que sea necesario haber terminado de escucharla. Esta variable es determinante de los tiempos de reconocimiento de las palabras habladas, pues en la medida que el punto de unicidad se encuentre más al inicio de la palabra, podrá ser reconocida con mayor rapidez.
- Frecuencia léxica. Se refiere a la frecuencia de uso de las palabras de un idioma. Mientras más frecuente sea, mayor facilidad y rapidez para su identificación. Cabe destacar que esta variable tiende a relacionarse con otras variables como la cantidad de significados, la longitud de las palabras, el grado de concentración, la edad de adquisición, siendo esta última una de las más importantes.
- Edad de adquisición. Se refiere a la edad a la que se aprenden las palabras a lo largo de la vida. Algunas se aprenden durante los primeros años de vida, generalmente las de uso más frecuente. Otras se aprenden en la etapa escolar y otras en edad adulta, que son normalmente las palabras de baja frecuencia.

- Lexicalidad. Hace referencia a la decisión léxica, es decir, determinar si es una palabra o una pseudopalabra. Se sabe que, por lo general, el reconocimiento de una palabra es más rápido que el reconocimiento de una pseudopalabra.
- Vecindad fonológica. Son aquellas palabras que comparten todos los fonemas, excepto uno. Hay palabras que tienen vecindarios muy densos y otras que son consideradas ermitañas, porque no tienen vecinos. Los resultados de algunos estudios indican que, a mayor vecindad, más tiempo se requiere para reconocer la palabra.
- Efecto del contexto. El contexto puede estar dado por una oración o puede ser una sola palabra. Se sabe que si las palabras van precedidas de un contexto podrán ser reconocidas con mayor rapidez.
- Otras variables. Se menciona la imaginabilidad, referida a la facilidad con que se puede obtener una imagen mental de la palabra; la polisemia, en cuanto al número de significados de una palabra, pues las palabras con varios significados se reconocen más rápido; la morfología, como se vio anteriormente con las hipótesis alternativas del reconocimiento de palabras; y el contenido emocional, refiriéndose a que los tiempos de reacción son más rápidos en palabras con mayor carga emocional.

Aitchison (1990) describió el lexicón mental como el conjunto de palabras que conoce un individuo, el cual se estructura siguiendo un complejo y elaborado sistema de interconexiones, que permiten almacenar gran cantidad de palabras y recuperarlas cuando son requeridas. Se puede tener acceso rápido a esta gran cantidad de información almacenada. Se supone que un hablante nativo en su léxico mental contiene alrededor de unas 60.000 palabras y que podría tardar menos de un segundo en la búsqueda de una palabra o en comprobar su existencia. López (2007) señaló que los errores cometidos al hablar tienen relación con una organización en base a los sonidos iniciales y finales de la palabra y a patrones de acentuación, también a los significados, lo que induce a confundir palabras con significados que se relacionan. El contenido del léxico mental es un sistema activo que se encuentra en constante cambio, en la medida que se aprenden o crean nuevas palabras que se van incorporando a la red de conexiones ya existentes.

Nation y Snowling (1998) precisaron que el conocimiento léxico-semántico o vocabulario está referido al conocimiento de palabras propias de una lengua y comprende diversos aspectos o subhabilidades del procesamiento léxico, al menos el reconocimiento de palabras y las habilidades semánticas. En este sentido, Villalonga, Padilla y Burin (2014), han señalado que en el reconocimiento de la palabra se ven involucrados el procesamiento visual de los grafemas, que llevan a la activación léxica, y las habilidades semánticas, es decir, al conocimiento sobre el significado de las palabras, lo que constituye un factor imprescindible para el logro de la comprensión textual.

Se admite que el vocabulario se adquiere por medio de tres tareas diferentes, pero interrelacionadas: primero rotulan un concepto, proceso que tiene lugar durante los dos primeros años; luego categorizan los rotulados agrupándolos en base a algún criterio; y por último construyen una red realizando conexiones entre las palabras, en diferentes niveles, proceso que ocurre gradualmente y continúa durante toda la vida (Aitchison 1990).

Nation (1990) ha descrito los aspectos del conocimiento léxico, es decir, qué se debe saber sobre una palabra para poder decir que se la conoce. En un inicio, el conocimiento de la palabra reside en conocerla en su forma oral y escrita, pero saberla realmente implica otros aspectos interrelacionados. Otros autores postulan que el conocimiento léxico ocurre en niveles progresivos que se inicia a nivel superficial y finaliza al poder usar la palabra correctamente en una situación determinada (Joe et al., 1996; Laufer y Goldstein, 2004).

No obstante, Richard (1976) describió algunos supuestos sobre el conocimiento de una palabra, que se detallan a continuación:

- El conocimiento del vocabulario en lengua materna se expande durante toda la vida.
- Conocer una palabra significa saber la probabilidad de encontrar esa palabra hablada o escrita. A la vez se puede saber qué palabra es más probable que esté asociada a otra palabra.
- Saber una palabra es conocer las limitaciones de su uso según la función y la situación.

- Conocer una palabra significa saber el comportamiento sintáctico relacionado con la palabra.
- Conocer una palabra significa saber la forma subyacente de una palabra y sus posibles derivaciones.
- Saber una palabra es conocer con qué palabras se relaciona.
- Conocer una palabra es conocer el valor semántico de esa palabra.
- Saber una palabra significa conocer muchos de los diferentes significados asociados con una palabra.

Al analizar estos supuestos, Jiménez (2002) dedujo que la competencia léxica es el conocimiento acumulativo de palabras que va enriqueciendo el almacén mental; se centra en las palabras del idioma más que en el aprendizaje; no menciona los procesos involucrados para llegar al conocimiento de las palabras; se fundamenta en aspectos sintácticos y semánticos más que en aspectos sociolingüísticos y psicolingüísticos; la competencia léxica es transitoria, varía a lo largo de la vida; y por último, no hace diferencia entre diferentes niveles de conocimiento de la palabra. Jiménez declaró que la escasez de estudios aplicados y empíricos sobre la competencia léxica es causada por la diversidad de definiciones de la misma.

Por otra parte, Mahler (2004) hace referencia a la adquisición del lenguaje especializado, señalando que éste tiene inicio en los primeros años de escolarización por medio de los textos orales o escritos, de acuerdo con las materias escolares que manejan los estudiantes. Al respecto añade que en la escuela, además de entrar en contacto con el vocabulario, se trabaja sobre él por medio de definiciones correspondientes a las diferentes áreas de estudio. Así el acceso a dominios científicos requiere precisión, la cual es fruto del uso de términos específicos, y es en la escuela donde la problemática del léxico toma sentido.

La importancia del vocabulario para el desarrollo de la comprensión lectora queda de manifiesto en los modelos de desarrollo de adquisición de la lectura a través de la ruta fonológica y léxica. Por medio de la práctica de la lectura las habilidades de procesamiento fonológico se van automatizando y las habilidades de procesamiento léxico directo comienzan a tener un rol predominante (Reynoso et al., 2010).

Perfetti (2007) planteó la hipótesis de calidad léxica. En ella afirma que la calidad de la representación de las palabras tiene consecuencias para la habilidad lectora, incluida la comprensión. La alta calidad léxica involucraría representaciones específicas (ortográfica y fonológica) y representaciones de significado, lo que permitiría una recuperación eficiente. Según este planteamiento, una baja calidad léxica conduciría a problemas de comprensión. La primera actividad cognitiva en la lectura es la identificación de las palabras, la comprensión depende de la correcta lectura de las palabras. Esta actividad implica la recuperación fonológica y el significado de la palabra que se encuentra almacenada en la memoria del lector. El paso siguiente sería la comprensión, que demandaría procesos cognitivos de nivel superior (ej. inferencias y procesos integrativos). Por tanto, existiría una relación recíproca entre calidad léxica y comprensión lectora.

## **2. Orientaciones para la evaluación e intervención didáctica**

Como se ha indicado en la introducción de este capítulo, la importancia del vocabulario se relaciona con el éxito en las cuatro destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), siendo un factor decisivo para el buen rendimiento académico.

Según López (2007), fue Paul Meara quien abogara por la necesidad de evaluar la competencia léxica en la década de los setenta con el objetivo de conocer sobre la cantidad y profundidad del léxico de los individuos y el establecimiento de umbrales léxicos para las diferentes etapas del aprendizaje. Conocer los niveles léxicos aporta información que permite detectar carencias, realizar diagnósticos y orientar contenidos léxicos para mejorar el vocabulario de los escolares.

De acuerdo a Dale (1989), la medición del desarrollo del lenguaje tiene al menos tres funciones. Primeramente, diagnosticar posibles dificultades en uno o más aspectos del desarrollo del lenguaje en el niño. En segundo lugar, evaluar el progreso de algún tratamiento o intervención, Por último, conocer los efectos de factores que inciden en el desarrollo del lenguaje. Al respecto, sugiere evaluaciones por medio del análisis del lenguaje espontáneo y por medio de pruebas. La ventaja del primero, consiste en que se basan principalmente en el lenguaje espontáneo, con lo cual se cuenta con una gran cantidad de datos que sirven de norma. En cambio, las pruebas

tienen necesariamente algo de artificial. Sin embargo, el análisis del lenguaje espontáneo también presenta algunas limitaciones debido a la gran cantidad de tiempo que requieren y a que permite observar principalmente aspectos del vocabulario productivo y la sintaxis. El medio en que se aplican estas evaluaciones también influye. Generalmente el niño se enfrenta a una persona desconocida y puede que no se desenvuelva tan bien como podría hacerlo.

Las pruebas de vocabulario aparecen en los estudios sobre el aprendizaje de una segunda lengua en la época de la Segunda Guerra Mundial. Los ítems más utilizados son los de opción múltiple y han gozado de gran popularidad, incuyéndolos tradicionalmente en pruebas de gramática y comprensión lectora puesto que las palabras pueden ser comprobadas objetivamente. Estos tipos de test han demostrado estadísticamente una alta fiabilidad y una buena correlación con los test de comprensión lectora y de inteligencia en general (López, 2007). Esta misma autora señala que cualquier tipo de evaluación debe considerar qué evaluar y cómo hacerlo. La Figura 5 refleja todos los aspectos relacionados al respecto.

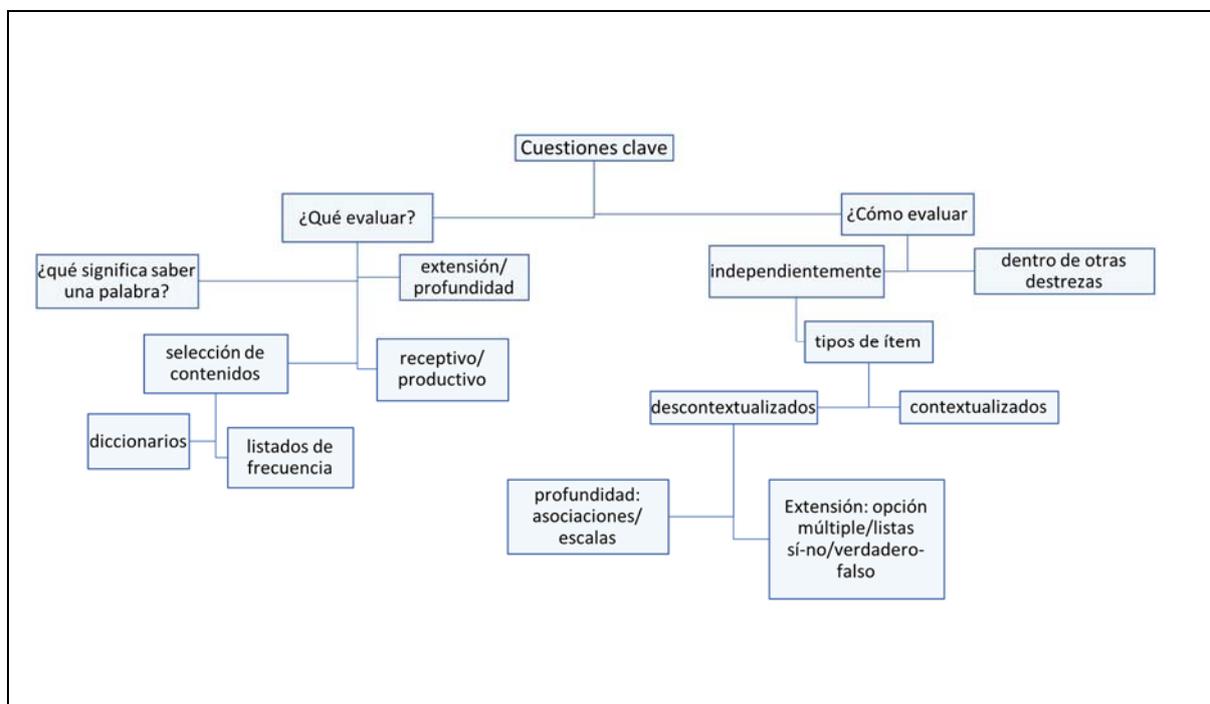


Figura 5. La evaluación del vocabulario (Pérez, 2007, p. 222).

Para Meara (1996), el tamaño en vocabulario es la dimensión básica de la competencia léxica y quizás la única que tendría importancia en vocabularios pequeños. De la misma manera, Laufer (1998) ha sugerido que el tamaño es más

relevante que la profundidad, dado que un vocabulario amplio es trascendental para el alumno.

En cuanto a la evaluación del vocabulario por medio de pruebas, existen diversos test, que evalúan diferentes aspectos semánticos, la mayoría de ellos para angloparlantes nativos o aprendices del inglés como segunda lengua. Entre los test de vocabulario cabe citar, entre otros:

- Test of Word Knowledge (TOWK) de Wiig y Secord (1992). Este es un test estandarizado que mide el vocabulario receptivo y expresivo en niños de edades comprendidas entre los 5 y 17 años. Está compuesto por cuatro subtest, dos del área receptiva y dos del área expresiva. El aspecto receptivo se mide por medio del reconocimiento de sinónimos y la relación de expresiones figurativas. El aspecto expresivo se evalúa a través de la definición de palabras y la elección de una palabra en un contexto determinado.
- The Eurocentres Vocabulary Size Test (EVST) de Meara y Jones (1990). Es una prueba computarizada que mide el tamaño del vocabulario. Se debe discriminar entre palabras y pseudopalabras en una primera parte. Las palabras son de alta frecuencia. En una segunda parte se realiza la misma tarea, pero esta vez se usan palabras de baja frecuencia, lo que aumenta su dificultad.
- The Vocabulary Levels Test (Nation, 1990). Mide el tamaño del vocabulario receptivo de hablantes no nativos. Consta de cinco partes, en función de los niveles de frecuencia de las palabras. El primer nivel utiliza las 2.000 palabras más frecuentes, el segundo nivel contiene las 3.000 palabras más frecuentes, el tercero está referido a las 5.000 palabras más frecuentes, el cuarto nivel contiene más de 5.000 palabras frecuentes (nivel universitario) y el quinto nivel está compuesto por las 10.000 palabras de uso frecuente. En cada nivel hay 36 palabras y 18 definiciones. La tarea consiste en equiparar los ítem con su respectiva definición.
- Peabody Picture Vocabulary Test-IV (PPVT) de Dunn y Dunn (2007). Esta es una versión revisada de las anteriores. Es un test que mide la extensión del vocabulario receptivo en individuos de 2 a 90 años de edad. Consta de 120 láminas que contiene cuatro imágenes cada una. La tarea reside en identificar la

imagen que le corresponde a una palabra mencionada por el examinador. Existe también una versión en español, el PPVT-III.

- Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R de Echeverría, Herrera y Segure (2002). Este test evalúa el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto entre 2 y medio y 17 años, hablante de español. Es similar al Peabody Picture Vocabulary. Contiene 116 láminas que representan sustantivos, adjetivos y verbos. Cada lámina posee cuatro imágenes y la tarea consiste en identificar cuál de esas imágenes corresponde a la palabra dicha por el examinador. Esta prueba tiene dos formas A y B, lo que permite realizar mediciones antes, durante o después de una intervención, ya que sólo cambia el listado de palabras, y se utilizan las mismas imágenes.

En diversas investigaciones se han utilizado también algunos test de inteligencia que incluyen apartados sobre el vocabulario. Uno de los más recurrentes es la Escala de Inteligencia de Weschler (WISC IV). Este test está dirigido a niños de 6 a 17 años. Consta de cinco subpruebas, una de las cuales está referida a la comprensión verbal, que incluye ítems sobre vocabulario. Se encuentra en versión español (Weschler y Corral, 2007).

En cuanto a la intervención para el desarrollo léxico, Higuera (1997) acoge la idea de que la enseñanza del léxico debe ser realizada por medio de la enseñanza de unidades léxicas y no sólo palabras. Al respecto precisa que el léxico no es un fin en sí mismo, sino un medio para poder comunicar y mejorar la competencia comunicativa. Para aprender léxico es necesario realizarlo desde el inicio del aprendizaje de una lengua. Este es un proceso lento y complejo que demanda esfuerzo y dedicación, tanto de los alumnos como de los profesores. Señala también que el concepto de unidad léxica es amplio y engloba otros aspectos. La autora habla de dos tipos de unidades léxicas: primero las coincidentes con la unidad “palabra”; por ejemplo, libro, laguna, correr, etc; y las que constan de más de una palabra, por ejemplo, por medio de, por si acaso, etc. En el caso de las unidades léxicas que constan de más de una palabra, la autora distingue tres tipos:

- Las frases hechas, entendidas como expresiones fijas en una lengua, semánticamente opacas, cuyo significado no es la suma de las palabras que la componen. Por ejemplo, tirar la toalla.

- Las combinaciones sintagmáticas, que se refieren a palabras que suelen aparecer juntas, sin ser por eso frases hechas. En este caso su significado es la suma de las palabras que la componen. Por ejemplo, chica morena.
- Las expresiones institucionalizadas, que son de carácter pragmático, y permiten que el oyente sepa lo que hace el hablante. Por ejemplo, aún no, un momento por favor, etc.

Esta misma autora identifica la gran cantidad de información sobre el léxico que tiene un hablante nativo:

- La denotación y referencia. Es saber la relación según el contexto y la realidad referida. La referencia es la persona cosa o idea de la que se habla.
- El sonido o grafía, dependiendo del canal. Es saber cómo se escribe una palabra aplicando las reglas ortográficas.
- Las estructuras sintácticas en las que se encuentran las palabras.
- Las características morfológicas.
- Las relaciones paradigmáticas con las unidades léxicas que podrían estar en su lugar. Es saber por qué se ha utilizado cierta unidad léxica y no otra.
- Las combinaciones sintagmáticas o palabras asociadas. Se distinguen dos tipos: a) las gramaticales, compuestas de un nombre, un adjetivo o un verbo continuadas de una preposición, un infinitivo o una proposición subordinada, por ejemplo, reírse de, fiel a...; b) las léxicas, que son combinaciones entre nombres, verbos, adjetivos y adverbios, por ejemplo, saludar atentamente, coger un autobús.
- El registro y frecuencia en el lenguaje escrito. Es saber si son adecuadas a la situación, tema o interlocutor.
- El contenido cultural. Es el significado que se asocia en cada cultura.
- Los usos metafóricos.
- La frecuencia de uso.
- La pertenencia al tipo de unidades léxicas referidas a expresiones institucionalizadas. Por ejemplo, la palabra lugar en la expresión: yo en tu lugar; si estuviera en tu lugar.

Desde este punto de vista, las sugerencias metodológicas postulan que además de considerar las palabras se han de tener en cuenta las unidades léxicas. Para Lewis

(1993), es válido el aprendizaje de palabras de manera descontextualizada al principio del proceso; lo importante es saber las palabras con las que suele aparecer, pues generalmente el alumno es capaz de contextualizar por sí solo en base a su conocimiento del mundo o su imaginación. También es de ayuda en las primeras etapas realizar ejercicios que exhiben el vocabulario por temas asistidos con dibujos y que se practiquen en diversas situaciones. Es importante además que en las primeras etapas se creen relaciones sencillas entre las palabras, ya que el niño carece de redes más complejas de significados. Por ende, cuanto más se maneje una lengua, más se debe presentar las relaciones léxicas y sus posibles combinaciones, favoreciendo la red mental de significados en el lexicón. Se puede también presentar campos semánticos los cuales deben tener sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, frases y combinaciones sintagmáticas y expresiones figurativas (Carter, 2002).

Higuera (1996) ha señalado, además, que las actividades deben tender a aumentar el conocimiento de las unidades léxicas ya conocidas y que el aumento en niveles intermedios y avanzados es un proceso cuantitativo y también cualitativo.

Según McCarthy (1990), lo relevante es saber usar las unidades léxicas a nivel discursivo. Al respecto propone buscar las relaciones en un nivel superior al de la frase (fijarse en la cohesión y uso de las conjunciones) y por encima de los turnos en conversaciones, por ejemplo, contrastando la propia opinión utilizando sinónimos o antónimos, o especificando más que el interlocutor.

Con respecto a la conquista del vocabulario Higuera (1996) concluye:

Aprender léxico es un proceso decisivo para mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, sobre todo si aceptamos que la enseñanza del léxico abarca no sólo palabras, sino también frases hechas, expresiones institucionalizadas y combinaciones sintagmáticas. Además, estamos ante un proceso que incluye el aprendizaje de mucha información sobre una unidad léxica para poder usarla en un contexto y cotexto adecuado, sin olvidar sus características discursivas. Por ello, las actividades para presentar, practicar y evaluar el léxico deben ser consecuentes con estos principios y ser tan variadas como lo son los diferentes tipos de información que implica conocer una unidad léxica (p. 126).

Hayas (2009) describe tres enfoques del aprendizaje del vocabulario: el enfoque creativo, el enfoque léxico y el enfoque holístico. El enfoque creativo, muy utilizado en la enseñanza de segundas lenguas, postula que las actividades deben ser creativas y desafiantes para activar el proceso de aprendizaje. Desde este enfoque la memorización no es útil si no se hace por medio de actividades creativas e involucrando también aspectos afectivos. Por otra parte, el enfoque léxico considera el lenguaje compuesto por segmentos prefabricados de multipalabras los cuales al ser combinados producen textos continuos y coherentes (para la enseñanza de una segunda lengua). Por último, el enfoque holístico se basa en la siguiente expresión “el dominio de una unidad léxica será mayor cuanto más aspectos se conozcan sobre ella” (p. 363). Todos los idiomas poseen un vocabulario básico en su estructura interna.

No obstante, desde una perspectiva de cincuenta años de investigación sobre el rol del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños, Snow (2017) proporciona una clara visión al respecto. Declara que si bien es sabida la brecha del tamaño del vocabulario de los niños en relación al NSE al que pertenecen, lo importante es brindarles conocimiento del mundo. En este sentido, destaca la trascendencia de la interacción del niño con los adultos y que estas interacciones deben estar circunscritas en una gran diversidad de situaciones y experiencias que sean de interés para los niños. Las diferencias según NSE presentan un patrón que se mantiene a lo largo de la escolaridad (Justicia, 1995).

Al respecto, Weizman y Snow (2001) enfatizan la necesidad del desarrollo léxico a temprana edad. Según un estudio que realizaron sobre conversaciones de sus madres con sus hijos de 5 años, durante actividades de juego, durante las comidas o en lecturas de libros, constataron que el 99% del aporte léxico de las madres consistió en las 3.000 palabras más frecuentes. Y agregan que el desarrollo léxico contribuye de manera significativa al desempeño de los escolares en los cursos posteriores.

Desde el punto de vista didáctico, Ripoll y Aguado (2015) han ofrecido una diversidad de actividades para mejorar el vocabulario mediante la lectura. Señalan que comúnmente hay dos formas de enseñar vocabulario: implícita y explícita. En la primera, las palabras nuevas son aprendidas a través del lenguaje oral o de la lectura,

pero los profesores pueden contribuir propiciando situaciones que permitan al alumnado exponerse a un vocabulario rico, por ejemplo:

- Programando sesiones de lectura y facilitando materiales variados de lectura.
- Procurando que las palabras nuevas puedan ser encontradas en distintas ocasiones.
- Utilizando un lenguaje adecuado y procurando introducir palabras nuevas.
- Incentivarlos a realizar tareas que implique buscar información y redactar o exponer sobre un tema de interés de parte de los escolares.
- Presentando documentales o reportajes que empleen un lenguaje más especializado, pero de manera sencilla y asequible.

En la enseñanza explícita sugieren actividades que contribuyan a conocer el significado de nuevas palabras o profundizar el significado de términos ya conocidos. A partir de estas modalidades, los autores proponen un sistema mixto, ya que tanto la enseñanza implícita como explícita produce mejoras en el vocabulario. Lo primero que indican es la necesidad de seleccionar para su estudio palabras que los niños desconozcan, pero como eso puede llevar a una infinidad de palabras se propone una categorización de las palabras en tres tipos:

- Clase I. Compuesta por las palabras muy frecuentes y que generalmente son aprendidas de manera incidental. Ejemplo: mesa, lápiz, etc.
- Clase II. Son las palabras que habitualmente utiliza un adulto, pero que resultan poco familiares para los niños, por ejemplo, beneficioso, absurdo, etc.
- Clase III. Son los términos poco frecuentes que aparecen en contextos muy concretos, generalmente de áreas del conocimiento más específicas. Por ejemplo: jurisprudencia, timbal, etc.

El objetivo principal de la enseñanza del vocabulario serían las palabras de clase II, pero su elección dependerá del contexto, es decir, del nivel escolar, de las características sociales y culturales de los escolares, etc.

Algunas de las actividades propuestas por Ripoll y Aguado (2015) se refieren a elegir situaciones en las que se emplea una palabra determinada, juzgar si una palabra está bien empleada, emparejar definiciones de palabras, explicar relaciones con otras palabras, realizar ejercicios de categorización, entre otros.

Numerosos autores han diseñado programas para la estimulación del lenguaje oral. Jiménez y Rodríguez (2013) han desarrollado tres programas en este sentido, con los que pretenden estimular el lenguaje oral y socioemocional. Cada programa corresponde a un ciclo de Educación Primaria y tienen una estructura similar. Contienen cuatro módulos: el primero se denomina “Nos queremos como somos”; el segundo, “Sabemos cómo nos sentimos”; el tercero, “Aprendemos a comunicarnos”; y por último, “Nos preparamos para resolver los problemas entre todos”. Estos módulos se caracterizan por tener actividades que promueven la estimulación del lenguaje oral en diversas situaciones comunicativas, tanto desde una dimensión cognitiva como una dimensión socioemocional. Cada una de estas dimensiones se inician con un cuento, luego con algunas actividades de comprensión y expresión oral, y posteriormente con actividades de comprensión y expresión escrita.

Por otra parte, Gálvez y Trallero (2007) diseñaron un programa para el desarrollo del acceso al léxico, de acceso al sistema semántico, del sistema semántico y desarrollo de procesos sintácticos. Las actividades para el desarrollo de acceso al léxico contiene tareas de segmentación, asignación de sonidos con su correspondiente grafema, identificar palabras y pseudopalabras, y completación de palabras o frases. Las actividades de acceso al sistema semántico incluye tareas de emparejamiento de palabra-dibujo, discriminación auditiva e identificación de atributos. Las actividades para el desarrollo del sistema semántico contempla tareas sobre la morfología de las palabras, de relaciones semánticas, significado de palabras, sinónimos y antónimos, entre otras. Por último, las actividades para el desarrollo de los procesos sintácticos están orientados a tareas de concordancia, puntuación, comprensión de oraciones y comprensión de órdenes complejas.

### **CAPÍTULO III. LA TRADICIÓN INVESTIGADORA**

La revisión de la literatura especializada revela el interés que la lectura posee para profesionales e investigadores. Tan es así que uno de los tópicos escolares que mayor atención ha concitado en el campo de la investigación es, sin duda, el análisis del proceso lector, razón que justifica la inclusión de este capítulo en el marco de esta investigación.

En consecuencia, se ofrece una visión general de las investigaciones acerca de la comprensión lectora, entendiendo que en este proceso se ven involucradas habilidades como la decodificación en una primera etapa, y luego una gran cantidad de variables que dependen tanto del lector como del texto y el contexto. Desde el punto de vista del lector, además, se abordará el tema de la metacompreensión y su importancia en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

Los procesos de decodificación son el punto de inicio en el desarrollo del aprendizaje de la lectura, puesto que el lector se ve enfrentado a la lectura de palabras, que pueden ser familiares y no familiares. Por este motivo, el reconocimiento de las palabras es de gran importancia en una primera etapa. Una vez adquiridas estas competencias la cuestión es qué significado tienen y de qué manera se comprende lo que se lee.

La comprensión lectora es un proceso que se da a partir de asociaciones entre procesos de carácter fonológico, visual y semántico, que permiten iniciar el trabajo por medio de dos formas de procesamiento: la decodificación y la comprensión de los textos (Tunmer y Greaney, 2010). La decodificación se refiere al reconocimiento de signos visuales entendidos como palabra. La comprensión alude al proceso a partir del cual las palabras u oraciones pueden ser interpretadas en su totalidad por medio de estrategias cognitivas de alto nivel (Gough y Tunmer, 1986)

La actividad de leer puede ser concebida de diferentes maneras. Desde el punto de vista del lector se encuentran posturas divergentes, desde la consideración del lector como un simple receptor de información (La Berge y Samuels, 1974) hasta la percepción del lector activo que construye significados (Solé, 2012; Colomer, 1997;

Cuetos, González y de Vega, 2015, entre otros) y sabe utilizar y reflexionar sobre lo leído para alcanzar objetivos y ampliar sus conocimientos (León, 2010). Desde el punto de vista del texto, las posturas no son más conciliadoras, desde quienes consideran que el texto tiene un solo significado hasta quienes advierten que el texto es un esquema de información que debe ser completada por el lector según sus propios conocimientos previos (Cairney, 1992).

Es evidente que la metacompreensión ha tomado mucha relevancia en los últimos años. Existe una asociación entre la metacognición y el éxito en la comprensión lectora (Carretti, Caldarola, Tencati y Cornoldi, 2014). Lo que saben los niños sobre los objetivos, tareas y estrategias de lectura condicionan tanto la planificación de la lectura como su propia supervisión (Jacobs y Paris, 1987).

## **1. Enseñanza y aprendizaje de la lectura en Educación Primaria**

Núñez y Santamarina (2014) destacan algunos prerequisites para el aprendizaje de la lectura inicial, señalando como condición fundamental que el niño haya adquirido diferentes habilidades y conocimientos previos. El aprendizaje de la lectura y la escritura requieren una instrucción planificada y no basta contar sólo con los prerequisites, que, aunque necesarios, no son suficientes:

- Desarrollo de la motricidad
- Procesos cognitivos
- Habilidades o destrezas orales de la lengua
- Conciencia fonológica

Respecto a la motricidad, estas autoras destacan la lateralización, referida a la orientación y movimientos oculares de rastreo. En este sentido señalan algunos objetivos como el reconocimiento del propio cuerpo y averiguar el predominio lateral del niño, así como lograr una adecuada percepción del espacio, desarrollar la coordinación óculo-segmentaria y mejorar la percepción visual.

En cuanto a los procesos cognitivos sostienen que existen diferentes procesos cognitivos que son intrínsecos al desarrollo de la persona, pero que en el proceso de aprendizaje de la lectura se activan más procesos cognitivos como la atención, la percepción, la memoria, la anticipación (que dependen de los conocimientos previos).

Núñez y Santamarina (2014) enfatizan la correcta adquisición de las habilidades de la lengua oral. Sabido es que la adquisición del lenguaje oral tiene diferencias significativas con respecto al lenguaje escrito. Si el lenguaje oral puede adquirirse de un modo natural, la lengua escrita no, ya que exige una enseñanza mediada. No obstante, el dominio del lenguaje oral es un requisito previo para el aprendizaje lectoescritor. A este efecto, en numerosas ocasiones, será necesaria una enseñanza planificada del lenguaje oral antes de iniciar el aprendizaje del código escrito. Hablar (expresión oral), escuchar (comprensión oral) e interaccionar (dialogar) son habilidades consustanciales al lenguaje oral.

Asimismo, y como ya se ha señalado, la conciencia fonológica (capacidad para reflexionar sobre los aspectos fonológicos y manipularlos, operando con los segmentos de las palabras) es un buen predictor del éxito lector. Según Alegría (2006), el aprendizaje de la conciencia fonológica tiene efectos pedagógicos. Por un lado, se aprecia la lectura como un proceso generativo, a partir del conocimiento de los fonemas se pueden decodificar todas las palabras escritas que conforman una lengua y, por otro lado, la decodificación fonológica permite ir reconociendo oralmente las palabras con las letras y sílabas que visualizan.

Pero aprender el lenguaje escrito, de acuerdo con Bravo (2014), no sólo exige incorporar conocimientos y destrezas, se modifican también las estructuras cerebrales. Tanto la evolución cerebral como los procesos cognitivos se diferencian y configuran en otros más complejos, que posteriormente favorecen la comprensión lectora.

Bravo (2014) da cuenta de numerosas investigaciones sobre los procesos predictores del lenguaje escrito, siendo éstos la conciencia alfabética y la memoria visual-ortográfica, es decir, el reconocimiento de palabras frecuentes, la asociación visual-semántica entre letras y su significado, la velocidad de este proceso y el reconocimiento fonológico. En una investigación realizada con estudiantes de seis años, que habían estado escolarizados en un Kindergarten se observó, al ingresar en el primer año básico gran variabilidad en los niveles de desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños que pasaban del Kindergarten a primero. Un grupo de ellos presentaban un umbral lector adecuado y otro un evidente retraso cognitivo. Se demostró que los niños que provenían de Kindergarten, en su ingreso a primero,

tienen mayor potencialidad para el aprendizaje lector futuro respecto a lo sucedido entre primero y segundo año.

En cuanto a los métodos, se comparó la adquisición del proceso lectoescritor frente al método de análisis fonológico, reflexivo y consciente, y el método analítico sintético (Torrado, Solovieva y Quintanar, 2018). Se encontró mayor efectividad en el primer método. Éste considera el análisis de la relación fonema-grafema por medio de una interiorización gradual para facilitar la representación simbólica del lenguaje oral. En cambio, el método analítico-sintético se caracteriza por el análisis de la palabra, como punto de partida, descomponiéndola en sílabas y sonidos, para construir nuevas palabras. Las diferencias entre estos métodos resultaron significativas en las tareas de lectura y se evidenció que el método analítico-sintético presenta mayor incidencia de errores de omisión y adición de letras, y pausas entre sílabas, relacionadas con un menor nivel de comprensión del significado y sentido de los textos. En cambio, con el método de análisis fonológico, reflexivo y consciente hubo mayor éxito en el análisis fonémico, precisión de rasgos esenciales y diferenciales a nivel gráfico y una mejor comprensión lectora.

Parece, no obstante, que las prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lectura se basan principalmente en didácticas derivadas de la teoría psicolingüística, teniendo poca presencia el enfoque comunicativo. Asimismo, se realizan pocas actividades relacionadas con la comprensión a nivel textual (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010). Un estudio de caso para evidenciar cuáles son las actividades que realiza un docente en el aula por medio del análisis de tareas (estructura y contenido de la práctica escolar) constató que la dimensión más trabajada fue la enseñanza del código (Martín y Linuesa, 2013).

Por otra parte, el estudio de Medina, Valdivia, Gaete y Galdames (2015) ha puesto de manifiesto que las actividades e interacciones comunicativas que realizan profesores de primero y segundo grado para promover el aprendizaje de la lectura muestran la prevalencia del discurso del profesor en una dinámica de trabajo con el curso completo, brindando escasas oportunidades de participación, de ampliación del vocabulario y de incorporación de conceptos metalingüísticos. Así mismo se percibe una exigua formulación de desafío cognitivo en las interacciones que generan los profesores.

También se han estudiado los procesos de comprensión de textos a partir de las teorías implícitas de los profesores, asumiendo que los sujetos elaboran teorías acerca de sus experiencias, lo que constituye un tipo de conocimiento implícito. Estos estudios identificaron tres tipos de teorías implícitas: lineal, interactiva y transaccional. Se infiere que las teorías que orientan las acciones de los docentes varían adaptándose a las características del contexto y la situación a la que se enfrentan (Makuc, 2008).

En este sentido, los docentes activan una teoría lineal en contextos de enseñanza, en cambio, activan una teoría interactiva en un contexto de lectura individual (Makuc, 2008). Estos resultados se obtuvieron por medio de un Cuestionario de Metacompreensión donde los docentes deben identificar situaciones relacionadas con la comprensión textual. Se aplicó también la técnica de Focus Group en relación a las nociones de comprensión, lector y texto, con predominio de la teoría lineal y considerando la comprensión como una actividad que consiste básicamente en identificar información y retenerla en la memoria para transmitirla con fidelidad. Esta teoría ejerce una importante influencia en los planteamientos de los docentes.

Otro aspecto estudiado por Maldonado, Sandoval y Rodríguez (2012) es el dominio de la habilidad de comprensión lectora de estudiantes en formación inicial docente, en base a siete niveles de lectura que abordan tres dimensiones: tipo de textos, literarios y no literarios; construcción de significados, referido a extraer información explícita, implícita e interpretar el sentido del texto; reflexión y evaluación, apreciación y evaluación de los textos en sus aspectos formales, de contenidos y contextuales a partir de sus propias experiencias y conocimientos. El estudio abarcó a estudiantes de segundo y tercer año de formación docente y los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre estos dos grupos, de lo que se desprende que no se incrementa la habilidad de comprensión lectora al contar con mayores años de estudio.

Respecto a la competencia lectora de futuros docentes, un estudio realizado por Morales (2017) con estudiantes de grado de Educación Infantil y de Educación Primaria señala que cerca de la mitad puede clasificarse como de competencia lectora media, mientras que un 18 % se encuentra como nada o poco competente y tan solo

un 3,3% se encuentra en la categoría muy competente, que sería el nivel esperable de competencia lectora para futuros docentes.

Otro estudio interesante acerca de la activación de conocimientos previos que realizan los profesores encontró que se realiza esta activación principalmente cuando se trabaja con textos expositivos con el objetivo de aprender un concepto nuevo, en pocas ocasiones se activan los conocimientos previos relativos al tipo de texto o para continuar un relato. Se afirma además que cuando los estudiantes leen para aprender a leer, pocas veces se activan los conocimientos previos, a lo más se les dice que van a leer un cuento. De las clases observadas donde se activó el conocimiento previo, un 50% se realiza para activar conocimientos temáticos, y sólo un 16% para activar conocimientos textuales. La estructura del texto facilita su comprensión, por lo que la activación textual debería utilizarse tanto con textos expositivos como narrativos, permitiendo aprender a enfrentarse a un texto y no sólo a hacer una lectura literal (Llamazares, Alonso y Sánchez, 2015).

En otra investigación, Ríos, Fernández y Gallardo (2012) realizaron un estudio respecto a las prácticas de aula para enseñar a leer y escribir. En un estudio previo Fons y Buisán (2012) identificaron tres tipos de prácticas: a) situacionales, orientadas a la realización de actividades de escritura autónoma, aprovechamiento de situaciones emergentes y una menor preocupación por los resultados; b) multidimensionales, igual que la anterior, pero con mayor preocupación por los resultados; c) instruccionales, focalizadas principalmente en actividades de enseñanza explícita del código y atención habitual a los resultados. Los autores sugieren que las prácticas situacionales y multidimensionales son más características de aprendizajes efectivos. En el caso de las prácticas situacionales observaron que la maestra estimulaba el razonamiento y las explicaciones acerca de lo que se hacía y por qué se hacía y había una dinámica más participativa. En las prácticas multidimensionales se observó que había diversidad de tareas, un clima cálido y participación de todos los niños. En cambio, en la práctica instruccional los niños respondían a las demandas de la profesora y había poca participación espontánea, se realizaban tareas simples como unir palabras con flechas, completar frases y colorear siguiendo consignas.

De acuerdo con Tolchinsky, Bigas y Barragan (2012), quienes realizaron un estudio sobre las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la lectura temprana donde aplicaron un cuestionario a profesores del último año preescolar y primer grado de primaria, las prácticas situacionales son más comunes en el nivel infantil, mientras que las instruccionales y multidimensionales son más frecuentes en primer grado. A su vez, las prácticas instruccionales se prefieren a las multidimensionales y situacionales en primer grado. Según el tipo de escuela, las públicas optan más por la práctica situacional, las escuelas concertadas tienden a tener prácticas instruccionales y en las privadas se prefieren las prácticas multidimensionales. Por otra parte, los profesores que no habían realizado cursos de formación para la enseñanza de la alfabetización en los últimos cinco años, mostraron mayor preferencia por las prácticas instruccionales, mientras que las prácticas multidimensionales fueron preferidas por profesores más jóvenes. Según el método de enseñanza declarado, en las prácticas instruccionales suelen utilizar el método fónico o silábico, mientras que en las prácticas situacionales el profesorado se inclina más por el método global o constructivista.

La investigación de Iturra (2015) ha demostrado que las prácticas educativas en clases de comprensión de textos en educación Primaria, según la fase de lectura (antes, durante y después), los profesores, ya sean calificados como básicos o competentes (según el sistema de evaluación docente en Chile), se desempeñan de forma similar en la fase durante la lectura, sin lograr desarrollar acciones que permitan supervisar la comprensión y facilitar así los procesos inferenciales. En la fase antes de la lectura se observó que la mayoría de los profesores explicitaban la meta de lectura y activaban los conocimientos previos. En la fase después de la lectura, si bien los profesores calificados como competentes realizaron más actividades tendientes a retroalimentar el trabajo de los estudiantes o utilizar estrategias de discusión, uso de mapas conceptuales, etc., éstas fueron poco frecuentes.

A continuación se ofrece una panorámica de la investigación sobre el tema. Su eje vertebrador lo constituyen los principales componentes o habilidades básicas de la lectura, que se han tomado como referentes: decodificación, comprensión y metacompreensión. Obviamente, se trata de una clasificación un tanto arbitraria, que organiza los estudios publicados según su principal foco de atención, lo que no impide

que alguna de estas investigaciones pudiera haberse ubicado dentro de otro componente lector.

## **2. Estudios más centrados en la decodificación**

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto una alta correlación entre la decodificación y la comprensión lectora, y consideran el reconocimiento de la palabra escrita un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la comprensión lectora (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente y Pinto, 2017; Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Goff, Pratt y Ong, 2005; Verhoeven y Van Leeuwe, 2008; Wanzek, Roberts, Linan, Vaughn, Woodruff y Murray, 2010). Además, se afirma que la automatización de la decodificación permite que se libere recursos de la memoria de trabajo para centrarse en la comprensión de la lectura (Bermeosolo, 2012b; Perfetti, 1998; Reynoso et al., 2010).

Muñoz y Schelstraete (2008), de acuerdo con otros investigadores, señalan que el reconocimiento de palabras es fundamental en el desarrollo lector, y la lectura de palabras y pseudopalabras es una variable importante en la lectura, siendo la decodificación una etapa necesaria en el aprendizaje de la lectura. Por otra parte, se afirma que la fluidez y expresión lectora es un prerrequisito para lograr una lectura eficiente y automatizada, liberando así la memoria de trabajo y permitiendo al lector involucrarse en procesos constructivos del sentido del texto. La decodificación se sostiene principalmente en dos habilidades lingüísticas: la conciencia fonológica y los procesos de reconocimiento de palabras (Infante, Coloma y Himmel, 2012). Por este motivo, las investigaciones en este aspecto se focalizan esencialmente en los niveles de educación infantil y primeros años de educación Primaria.

Desde la década del 70 hasta la actualidad se han realizado estudios acerca de la progresión en habilidades en conciencia fonológica, según la tarea, ya sea de reconocimiento, segmentación o síntesis, y según la unidad de la palabra implicada que puede ser rima, sílaba, ataque y coda, sonido inicial y sonido final. Como resultado, se sabe que la sílaba es una unidad de acceso más fácil que el fonema.

Así, por ejemplo, Bizama, Arancibia y Sáez (2011) realizaron una investigación con niños preescolares de nivel de transición 2 y de primer grado de escuelas de

sector vulnerable encontrando como resultado un rendimiento bajo en segmentación lingüística y memoria verbal en ambos grupos, lo que evidencia dificultad para retener palabras y conceptos esenciales de una narración escuchada y para segmentar palabras en sílabas. Estos hallazgos concuerdan con el obtenido por otros investigadores (Aguilar, Marchena, Navarro, Menacho y Alcalde, 2011), con estudiantes de los mismos niveles escolares, procedentes de colegios públicos, al detectar que alrededor de un 18% presentaban dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica, así como un mejor desempeño conforme se avanza en el desarrollo lector.

Otras investigaciones han demostrado que los niños que reciben instrucción en habilidades fonológicas previo o durante el aprendizaje de la lectoescritura logran ser mejores lectores que aquellos que no la han recibido, beneficiando no sólo la lectura de palabras sino también la comprensión lectora (Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Ehri, Nunes, Wilows, Schuster, Yaghoub y Shanahan, 2001). En este sentido, Defior (2008) investigó a un grupo de niños de primer grado que recibieron diferentes tipos de entrenamiento al inicio del año escolar encontrando efectos significativos en las medidas de lectura y escritura en el grupo que recibió preparación en habilidades fonológicas, con apoyo de material manipulativo. Los efectos se mantuvieron al finalizar el año escolar, pero no así al final del segundo grado, demostrando el rol relevante que desempeñan las habilidades fonológicas.

En este sentido, Rosas, Escobar, Ramírez, Meneses y Guajardo (2017) realizaron un estudio sobre la automatización de procesos lectores tempranos (las habilidades fonológicas relacionadas con la correspondencia grafema-fonema) y su impacto en el proceso de comprensión. Realizaron una intervención basada en un juego de ordenador (Graphogames), orientada a entrenar el aspecto fónico explícito en niños de primer año de Primaria, que se encontraban en riesgo de manifestar dificultades lectoras y que pertenecían a niveles socioeconómicos (NSE) alto y bajo. En base a sus resultados se concluyó que, si bien la intervención tuvo impacto positivo, su efecto se limitó principalmente al desarrollo de habilidades subléxicas, sin tener efectos a nivel de lectura de palabras y pseudopalabras. Respecto al NSE se encontró que las variables más predictoras fueron el conocimiento del sonido de las letras y la velocidad de denominación. En cambio, en el NSE alto sólo la velocidad de

denominación resultó ser un predictor válido.

También se ha demostrado el papel que tiene la instrucción temprana de la lectoescritura desde el enfoque cognitivo-lingüístico al mejorar significativamente el rendimiento académico, medido en términos de lenguaje oral, lenguaje escrito y razonamiento matemático (González y Delgado, 2009). En este estudio se aplicó un programa de intervención a un grupo de niños en segundo y tercer año de Educación Infantil y primero de Educación Primaria. El programa consistió en dar instrucción por medio de actividades de desarrollo fonoarticulatorio y conocimiento fonológico en su primer año; luego en desarrollo semántico y morfosintáctico; por último, el tercer año, en exactitud lectoescritora, comprensión lectora y expresión escrita. También se comprobó que el entrenamiento en conocimiento lógico matemático incrementaba el aprendizaje del conocimiento fonológico en niños prelectores puesto que tiene un efecto facilitador en el aprendizaje de la lectura (Solsona, Navarro y Aguilar, 2006).

Un estudio acerca de la sensibilidad fonológica referida al reconocimiento y manipulación de unidades subléxicas como el fonema, la sílaba, la rima y el ataque y establecimiento de la posición de las distintas unidades en niños prelectores y lectores iniciales y lectores avanzados sin dificultades en el aprendizaje de la lectura (preescolares, de primero, tercero y sexto grado) ha demostrado que las habilidades fonológicas aumentan en la medida que sube el nivel de escolaridad de los niños. Así mismo se señalaba que la palabra no es percibida como un todo, pero pueden distinguir las unidades menores demostrando sensibilidad temprana a la conciencia fonológica. Estos resultados concuerdan con otros estudios que indican que las habilidades de conciencia fonológica mejoran por medio de la instrucción formal (Fumagalli, Wilson, y Jaichenco, 2010).

Se sabe también sobre la importancia del conocimiento de la lectura y escritura del nombre propio de los niños prelectores (Both-de Vries y Bus, 2010; Treiman, Kessler y Bourassa, 2001). En esta etapa de alfabetización emergente, el conocimiento del nombre de las letras es más relevante que la conciencia fonológica, siendo esta última más importante en el periodo de aprendizaje de la lectura inicial (Levin y Ehri, 2009). En un estudio realizado con niños de cinco años se encontró que la mayoría sabía el nombre de las letras, pero sin embargo no podían atribuirle un sonido. Asimismo, los niños fueron capaces de segmentar en sílabas, pero no en

fonemas. En el estudio se afirma que el conocimiento del nombre de las letras aparece como un aspecto esencial del conocimiento inicial (Tolchinsky, Ribera y García, 2012). Además se ha señalado que el conocimiento de las letras en la etapa preescolar es el mejor predictor de las habilidades de lectura al final del cuarto grado (Leppänen, Aunola, Niemi y Nurmi, 2008).

Infante et al. (2012) observaron que, para la comprensión lectora, la comprensión oral presenta peso explicativo sólo cuando se evidencian desempeños promedio en comprensión oral, decodificación y comprensión lectora. Añaden además que tanto la decodificación como la comprensión oral no asegura una comprensión lectora adecuada. Mientras que en 2º año de Primaria tiene mayor peso la comprensión oral, en 4º grado es la decodificación la que adquiere más relevancia (en relación a la comprensión lectora).

Foorman, Petscher y Herrera (2018) estudiaron los efectos de la decodificación y factores del lenguaje (comprensión oral y vocabulario) en la predicción de la comprensión lectora en los grados escolares 1-10. La decodificación se midió por medio de una prueba de conciencia fonológica, fluidez de palabras y pseudopalabras, y los factores del lenguaje evaluados fueron la comprensión oral, el vocabulario expresivo y receptivo, y la comprensión lectora. Sus hallazgos indicaron que los factores del lenguaje contribuyen a una mejor comprensión lectora en los primeros grados escolares, en tanto, la contribución de la decodificación decae a partir del 4º grado, al contrario de los resultados obtenidos por Infante et al. (2012).

Existe acuerdo entre los investigadores acerca del rol fundamental que tiene la fluidez lectora en la comprensión de textos como buen predictor (Hudson, Torgesen, Lane y Turner, 2012; Kendeou, Papadopoulos y Spanoudis, 2012; Park, Chaparro, Preciado y Cummings, 2015; Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson y Newman, 2010; Wang, Algozzine, Ma y Porfeli, 2011).

Rasinski et al. (2017) examinaron el impacto de la aplicación de un programa para el desarrollo de la fluidez (FDL, por sus siglas en inglés Fluency Development Lesson), que se llevó a cabo con estudiantes de tercer grado y que presentaban dificultades lectoras. En este programa se midió el progreso en precisión de reconocimiento de palabras, automaticidad en el reconocimiento de palabras,

prosodia y comprensión. Los resultados indicaron que los estudiantes que participaron en este programa obtuvieron mejoras significativas en la precisión del reconocimiento de palabras y fluidez (con textos de 2º grado) y en la fluidez y comprensión (con textos de 3er grado). En general, todos los estudiantes lograron mejorar en todas las competencias evaluadas. Sugieren que este programa puede mejorar el rendimiento en las habilidades básicas y de esta manera mejorar su comprensión lectora.

Kim, Wagner y López (2012) han estudiado la relación entre la fluidez lectora de una lista de palabras sin contexto, la fluidez lectora de un texto y la comprensión lectora. Sus resultados muestran que la lectura fluida de una lista de palabras se relaciona con la comprensión lectora en niños de primer grado, pero no con los de segundo grado. En cambio, la fluidez de la lectura de un texto sí tiene relación con la comprensión lectora en niños de segundo grado. Afirman también que la fluidez lectora de palabras sin contexto es un componente básico de la fluidez de la lectura de textos, pero su mayor influencia se presenta en la fase inicial del desarrollo de la lectura.

Este hallazgo es compartido por Petscher y Kim (2011), quienes igualmente aseveran que la fluidez lectora de un texto no se puede disociar de la fluidez de lectura de palabras, tanto en niños de kindergarten como de primer grado.

En este sentido, Jiménez y Díez (2018) también resaltan la importancia del rol de la fluidez lectora en el proceso de comprensión. Estas autoras realizaron un estudio sobre el impacto del uso de videojuegos (Minecraft) en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El juego consistía básicamente en reconocer palabras según el dibujo que la representaba, y se avanzaba a palabras que van aumentando su complejidad según su estructura. Se concluyó que el andamiaje proporcionado por la experiencia de manipulación virtual en Minecraft, produjo avances en todos los participantes en fluidez, vocabulario y lectura.

Otro estudio, realizado por Valencia, Smith, Reece, Li, Wixson y Newman (2010) con estudiantes de 2º, 4º y 6º grado, sugiere ampliar la evaluación de la fluidez de la lectura oral teniendo en cuenta diferentes aspectos de ésta, como la velocidad, entendida por el número de palabras leídas por minuto; la precisión, referida a la

cantidad de palabras leídas correctamente; y la prosodia, considerando el fraseo, la sintaxis y la expresividad. Sus hallazgos indicaron una relación creciente entre la fluidez y la comprensión, cuando la fluidez es medida en los tres aspectos mencionados. Sugieren además que la enseñanza de la fluidez de la lectura oral en los primeros grados debería considerar la exactitud, la prosodia y la comprensión, y en grados más altos, centrarse en la prosodia y la comprensión.

Otros estudios, como el de Bigozzi et al. (2017), han investigado sobre la relación entre fluidez y comprensión lectora en grados superiores, con estudiantes entre 4º y 9º grado. En su análisis señalan que hay relación entre fluidez y comprensión lectora, precisando que la exactitud presenta mayor asociación con la comprensión que la velocidad lectora. Sugieren, al igual que otros investigadores, abordar la fluidez lectora de manera profunda, puesto que es parte del proceso de desarrollo de las habilidades de decodificación, relacionadas recíprocamente con la comprensión lectora. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por otros investigadores (Álvarez, Suárez y Cuetos, 2015; Delgado et al., 2007), encontrando relación entre precisión y comprensión lectora. Agregan, además, que los niños con poca comprensión lectora cometen más errores que aquellos que tienen buena comprensión en lectura.

En un estudio realizado por Outón (2011) con escolares de segundo grado de Primaria, acerca de las dificultades de comprensión lectora en relación con la exactitud y automatización de la lectura, se concluyó que existía relación significativa entre estas variables. Quienes cometen más errores de exactitud y son más lentos leyendo, tienen puntuaciones más bajas en comprensión lectora. Esto implica que es necesario brindarle apoyo a los estudiantes para que logren que su decodificación se automatice, de manera que los recursos cognitivos estén al servicio de la comprensión.

Tanto la velocidad como la precisión se han considerado tradicionalmente como componentes de la fluidez lectora, pero las últimas investigaciones han puesto la mirada en la prosodia como un elemento adicional, encontrando que, si bien la automatización en la lectura de palabras es relevante, los componentes prosódicos presentan un comportamiento distinto según el grado escolar. La lectura de pseudopalabras y velocidad lectora presentan mayor peso explicativo en segundo

grado que en cuarto; y en cuarto grado el mejor predictor es la entonación (Calet, Gutiérrez y Defior, 2015).

Los resultados anteriores concuerdan con los encontrados por Veenendaal, Groen y Verhoeven (2016), quienes, en un estudio longitudinal con estudiantes en cuarto, quinto y sexto grado, han afirmado que tanto la fonología segmental como suprasegmental (prosodia) contribuyen significativamente al desarrollo de la lectura. Concluyen además que la prosodia no sólo está relacionada con la comprensión, sino que también la predice un año después.

Holliman, Wood y Sheehy (2010) realizaron un estudio longitudinal con niños de 5 a 8 años. Señalaron que después de controlar las diferencias individuales por edad, vocabulario y conciencia fonológica, la sensibilidad al ritmo del habla predijo la comprensión lectora un año después. Posteriormente, los mismos autores (Holliman, Wood y Sheehy, 2012) exploraron la relación entre la sensibilidad prosódica (fonología suprasegmental) y la conciencia fonológica (fonología segmental) en niños pobres lectores y compararon con un grupo control de la misma edad. Los resultados mostraron que los niños pobres lectores tuvieron resultados más bajos en todas las medidas de la sensibilidad prosódica, encontrando un efecto significativo de errores de pronunciación y asignación del acento. Concluyen que existe una relación significativa entre la sensibilidad prosódica y la conciencia fonológica.

Goswami, Gerson, y Astruc (2010) estudiaron la relación entre la sensibilidad prosódica, procesos auditivos básicos, conciencia fonológica y desarrollo lector en niños disléxicos. Sus resultados indicaron que existe una relación predictiva significativa entre el proceso auditivo, la sensibilidad prosódica, la lectura y la ortografía. Sin embargo, las dificultades auditivas que caracterizaban a los niños disléxicos parecen disminuir su sensibilidad prosódica y conciencia fonológica.

También se ha encontrado que la comprensión lectora presentaba correlación significativa con el léxico y la decodificación (Coloma, Sotomayor, de Barbieri y Silva, 2015). En un estudio con niños que presentaban Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y niños con desarrollo típico del lenguaje, mostraron las mismas asociaciones, confirmando que la decodificación es una habilidad clave para el desarrollo de la comprensión lectora. Señalan además que en los niños con TEL, el léxico es la única

habilidad lingüística relacionada con la lectura comprensiva en el aprendizaje lector inicial (Coloma et al., 2015).

Estos resultados son consistentes con los de Villalonga, Padilla y Burin (2014), quienes señalan que, en su estudio con niños de 8 a 10 años de edad, la decodificación y el conocimiento léxico explicaban el 51% de las inferencias, siendo el conocimiento léxico el que presentó una contribución significativa. En esta investigación se concluyó que el vocabulario es un componente básico para las habilidades de mayor nivel de inferencias.

Madariaga y Martínez (2010) han planteado que, en el proceso de comprensión lectora, además de las tareas de decodificación y acceso al significado de palabras, los lectores deben integrar estrategias de aprendizaje autorregulado, permitiendo así lograr mayor consciencia y control que se encuentran involucrados en la comprensión del texto.

### **3. Estudios más centrados en la comprensión**

Es evidente que la comprensión lectora está influida por muchos factores. De base, una escolarización temprana y el nivel sociocultural de los hogares tienen un efecto positivo en los resultados de la comprensión lectora (González y López, 2015).

En un estudio sobre la influencia de las destrezas de decodificación y conocimiento del mundo en relación a la comprensión de textos narrativos y expositivos dio como resultado que la comprensión es mejor en textos narrativos que expositivos, y que el efecto depende del tipo de texto. Los textos narrativos están más influenciados por las habilidades de lectura de decodificación, en cambio la comprensión del texto expositivo está más influenciada por el conocimiento del mundo del lector (Best, Floyd y McNamara, 2008). Esto se explicaba por la mayor demanda que exige el texto expositivo, ya que en términos de estructura textual requiere mayor abstracción y relaciones lógicas, y porque a menudo introduce nuevos conceptos e ideas, por lo que el conocimiento del mundo es clave para asimilarlos e integrarlos.

Al comparar el desarrollo de la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento en estudiantes de 6º grado, Pascual y Carril (2017) observaron que los escolares han

mostrado un bajo desempeño tanto en ortografía como en comprensión lectora. Sus resultados indicaron que existe relación entre rendimiento en lengua y comprensión lectora; sin embargo, no ocurrió lo mismo entre rendimiento en lengua y ortografía. La inteligencia se correlacionó positivamente con el rendimiento y la ortografía, pero no con la comprensión lectora. Concluyeron que una buena comprensión lectora no asegura un buen desempeño o un nivel adecuado en ortografía.

Según Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual (2017), la lectura colectiva es una actividad frecuente en las salas de clases, pero el tiempo que se dedica a ésta varía según el nivel escolar, presentando una disminución en niveles escolares superiores en educación Primaria. Principalmente se realizan actividades de lectura en voz alta e interpretación con fines de evaluación. En cambio, la planificación y el cierre aparece muy poco, mostrando un patrón incompleto de transferencia de control donde no se explicita la importancia de la lectura y donde los criterios de comprensión no son necesariamente compartidos, presentando además posibles dificultades de autonomía del lector.

En un estudio acerca de las diferencias entre el desempeño en tareas de lectura y comprensión verbal en estudiantes con y sin retraso lector (Montoya, Álvarez y Martínez, 2014), se evidenció una correlación significativa entre comprensión verbal y comprensión lectora en ambos grupos de niños, es decir, a mayor comprensión verbal, mejor rendimiento en comprensión lectora. Se precisó además que a mayor edad hay mayor diferencia en el desempeño lector. Los niños que son lectores normales con el paso del tiempo lograban mejorar la comprensión verbal a través del entrenamiento y automatización, en cambio, los niños con retraso lector no se beneficiaban a través del tiempo, afectando así sus procesos de comprensión.

Londoño, Jiménez, González y Solovieva (2016) realizaron un análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. Respecto a la lectura, señalaron que los niños con rendimiento alto en comparación con los de rendimiento bajo presentaban menos errores y a la vez lograban mejor precisión en lectura de letras, sílabas, palabras, y oraciones; sin embargo, estos niños presentaban mayor cantidad de errores en la escritura, relacionado con mayor cantidad de palabras escritas. Sobre los errores de lectura, ambos grupos presentaban más errores en la lectura de sílabas que de palabras. En la lectura de

sílabas cometían más errores de adición que de sustitución silábica y en la lectura de palabras realizaban más sustitución de sílabas que omisiones en ambos grupos.

La motivación a la lectura también ha concitado el interés de los investigadores y pareciera ser un buen predictor del rendimiento en lectura. Retelsdorf, Köller y Möller (2011) realizaron un estudio longitudinal con estudiantes de 5° a 8° año escolar. Su objetivo fue identificar los efectos de la motivación hacia la lectura en el rendimiento de la comprensión lectora, controlando habilidades cognitivas, medidas a través de un subtest de razonamiento y velocidad de decodificación, controlando antecedentes familiares como la ocupación de los padres, nivel de estudios, número de libros en casa y origen étnico. Se abordaron cuatro aspectos de la motivación: el gusto por la lectura, el interés por la lectura, la competencia (deseo de superar a los demás) y el autoconcepto como lector (percepción de su capacidad lectora). Los resultados indicaron que la motivación intrínseca es una condición fundamental en el rendimiento lector, tanto el gusto y el interés por la lectura mejoraron la comprensión lectora, de manera que los estudiantes que descubrían la lectura como herramienta eficaz para satisfacer su curiosidad sobre algunos temas lograban mayores niveles de comprensión lectora. En cambio, la competencia, como motivación extrínseca, se asoció negativamente. El autoconcepto no logró demostrar efectos positivos de manera concluyente. En otro aspecto, tanto el razonamiento como la velocidad de decodificación, correlacionaron positivamente, siendo el primero más eficaz. Respecto a los antecedentes familiares la mayor contribución se encontró en el número de libros que tienen en el hogar.

Otro estudio longitudinal con estudiantes de 5° a 9° grado sobre el autoconcepto de su capacidad lectora y el rendimiento en lectura concluye que el rendimiento precede al autoconcepto, que hay estabilidad entre el rendimiento en lectura y el autoconcepto en el periodo estudiado. Se agrega además que existe una relación recíproca entre el rendimiento en lectura y el autoconcepto sólo en los grados 5° y 6° (Retelsdorf et al., 2014).

Al estudiar el origen de la relación entre motivación y el logro en lectura, Malanchini et al. (2017) han encontrado que los factores genéticos y ambientales asociados al gusto por la lectura y la autopercepción muestran una modesta asociación. La motivación a la lectura en niños gemelos de 9-10 años predijo el logro

posterior en lectura, del mismo modo, el rendimiento en lectura predijo el desarrollo de la motivación más tarde. Esta asociación recíproca se atribuyó principalmente a factores genéticos.

La investigación sobre las inferencias ha suscitado en los últimos años el interés de los investigadores, siendo consideradas el núcleo de la comprensión lectora (León, Solari, Olmos y Escudero, 2011). Estos autores realizaron una investigación sobre la generación de inferencias en contexto social, es decir, cuando se lee con el objetivo de contárselo a un igual (simétrico) o a un niño (asimétrico). Los resultados indicaron que no hay efecto en la condición de lectura, sea ésta simétrica o asimétrica, con textos narrativos o expositivos. En cambio, sí hubo un efecto significativo en la cantidad de inferencias realizadas, según el tipo de texto, siendo mayor en los textos narrativos, ya sea en contexto simétrico o asimétrico. También hay un efecto significativo en contexto asimétrico cuando se realizaban inferencias explicativas.

Un estudio correlacional realizado por Riffo, Reyes y Novoa (2014) sobre la asociación entre comprensión lectora, competencia léxica y rendimiento académico dio como resultado una correlación positiva entre la precisión de la respuesta en la tarea léxica y la comprensión lectora; a su vez, el vocabulario presentó correlación con el rendimiento académico general. Se concluyó que la comprensión lectora y el rendimiento académico están relacionados con la competencia léxica.

En una investigación longitudinal (Swart, Muijselaar, Steenbeek, Droop, Jong y Verhoeven, 2017) se estudió cómo los factores cognitivos (memoria de trabajo, memoria a corto plazo y razonamiento no verbal) incidían en el desarrollo de la calidad léxica (decodificación y vocabulario) y su relación con la comprensión lectora. El estudio se desarrolló con alumnos de 4º grado de Educación Primaria. Se les evaluó en tres momentos: al inicio de 4º, al intermedio y final de 5º grado. A partir de los resultados, se concluyó que la comprensión lectora se veía afectada tanto por la decodificación como por el vocabulario en 4º curso. No obstante, en 5º sólo se vio afectada por las habilidades de vocabulario. La asociación de la decodificación con la comprensión lectora no fue significativa en 5º grado. Por lo demás, se evidenció una relación recíproca entre el vocabulario y la comprensión. Con respecto a los factores cognitivos se concluyó que el razonamiento no verbal y la memoria de trabajo se asociaban significativamente con el vocabulario y la comprensión lectora.

Además, se han realizado estudios sobre la eficacia de la retroalimentación formativa para promover el comportamiento de búsqueda de información y el rendimiento en comprensión lectora, con el texto disponible. La retroalimentación consistió en facilitar información específica de búsqueda indicando el lugar exacto del texto donde se podía encontrar la información relevante para contestar una pregunta o una retroalimentación global recomendando la revisión y búsqueda del texto, cuando sus respuestas eran incorrectas. Los resultados indicaban que la retroalimentación específica mejoró el uso de información relevante para corregir las respuestas, incrementando también el rendimiento de los estudiantes en la comprensión lectora (Llorens, Vidal, Cerdán y Ávila, 2015).

El papel del reconocimiento de palabras y la memoria de trabajo en el rendimiento de la comprensión lectora puede variar según la forma de ser evaluada. En un estudio de Andreassen y Bråten (2010) se aplicaron diferentes pruebas de opción múltiple. Los resultados indicaron que el reconocimiento de palabras se reducía cuando la prueba contenía textos más largos y mayor cantidad de preguntas inferenciales y cuando no tenían disponibilidad del texto al momento de responder. Así mismo, la memoria de trabajo mostró un comportamiento diferente según la prueba de comprensión lectora, presentando mayor dificultad cuando el texto no estaba disponible. En este sentido, se afirmaba que la comprensión lectora es tan compleja que su evaluación requiere un enfoque con múltiples métodos. Se concluyó que la naturaleza del rendimiento en la comprensión lectora se podría comprender mejor analizando las diferencias individuales reveladas por la batería de pruebas, las que podrían dar lugar a una instrucción diferencial.

La enseñanza del vocabulario ha sido estudiada por diferentes investigadores, coincidiendo en su relevancia para el desarrollo de la comprensión lectora (Graves, 2005; Marks, Doctorow y Wittrock, 1974; Nagy, 2012; Snow, 2017; Stahl, 1983; Tannenbaum, Torgesen y Wagner, 2006). Un estudio realizado con estudiantes de 2º, 3º, 4º, 5º y 6º año de Educación Primaria para determinar en qué medida las dificultades de comprensión lectora se relacionaban con limitaciones en el vocabulario de los niños, según sus resultados, concluyó que existe una mayor tendencia de aumentar la comprensión lectora en la medida que aumenta el vocabulario, encontrando diferencias significativas de las niñas respecto a los niños, pero solo en

los niveles de 4º, 5º y 6º en comprensión lectora. Si bien las niñas también obtuvieron mejor nivel de vocabulario cuando se les proponía escribir el significado de palabras, pero no se hallaron diferencias significativas cuando debían reconocer sinónimos (Suárez, Moreno y Godoy, 2010).

Asimismo, Hawkins, Musti, Hale, McGuire y Hailley (2010) han examinado la influencia de realizar una estrategia de escucha previa (listening previewing, LP), incluyendo además la vista previa del vocabulario (VP). El trabajo consistió en entregar un texto de lectura a los estudiantes, la primera lectura la realizaba el profesor y luego en conjunto con los estudiantes, a continuación debían responder unas preguntas (sin acceso nuevamente a la lectura), posteriormente se realizó el mismo procedimiento, pero esta vez primero se entregaba una lista de vocabulario contenida en el texto de estudio, y el profesor leía los significados y daba ejemplos de frases, luego se leía en conjunto con el profesor y finalmente los estudiantes respondían preguntas. Se concluyó que toda la clase al usar LP lograba una mayor comprensión del texto, en comparación a un grupo que hizo lectura silenciosa, y se encontró una diferencia más significativa cuando se incluía estrategias de lectura repetida con enseñanza del vocabulario. Finalmente, se sugiere que la enseñanza del vocabulario puede brindar mejoras más allá de solamente proporcionar un modelo de fluidez a través de LP.

Un estudio reciente sobre el apoyo que brindan los maestros de tercer grado de Primaria en el aprendizaje del vocabulario indica que pocas veces las actividades son cognitivamente exigentes con el significado de las palabras y se concluye que mientras más apoyo se otorgue a los estudiantes, mejor es el logro en comprensión lectora (Carlisle, Kelcey y Berebitsky, 2013).

Ram, Marinellie, Benigno y McCarthy (2013) realizaron una investigación sobre la capacidad de niños (desarrollo típico) de Primaria para utilizar el análisis morfológico como estrategia para determinar el significado de las palabras presentadas con y sin contexto. Los resultados mostraron que los niños de 5º grado lograban mejores resultados que los de 3er grado, observándose un aumento en el desarrollo morfológico con la edad. Esto se explicaba porque el proceso de análisis morfológico presupone una conciencia subyacente de raíces y sufijos que se va adquiriendo por influencia de la educación escolar. Se demostró también que incluso los niños de 3º

son capaces de determinar el significado de una palabra derivada desconocida que se encuentra en un texto por medio del análisis morfológico cuando se les brindaba instrucciones al respecto. También se pudo observar que los niños obtuvieron mejores resultados cuando la palabra estaba en contexto que cuando la palabra estaba aislada, lo que concuerda con otros estudios sobre el uso del apoyo contextual para comprender el significado de palabras. Además se aplicó un cuestionario a los padres con el objetivo de conocer la frecuencia de lectura de los niños y se concluyó que existía relación significativa y la capacidad de análisis morfológico en los niños en edad escolar de Primaria.

Un meta-análisis realizado con una muestra de 36 estudios, por Wright y Cervetti (2016), sobre las investigaciones de la enseñanza del vocabulario y su impacto en la comprensión de textos ha constatado un impacto significativo de las intervenciones que involucraban enseñanza directa del significado de las palabras en la comprensión de textos. Algunas intervenciones diferían en el tiempo de instrucción, proporcionando una breve información sobre el significado de las palabras o con programas a largo plazo, sin quedar claro cuál de los dos es más efectivo. Al comparar los efectos de varios métodos para la enseñanza directa del significado, algunos fueron más interactivos en comparación con el método de búsqueda de significado en el diccionario, logrando el tratamiento más activo un mayor impacto cuando se medía la comprensión de la palabra enseñada inmediatamente después de la intervención y a la vez lograba también un impacto significativo en la comprensión de textos que contenían las palabras estudiadas. También hubo estudios que combinaron la enseñanza directa de las palabras con la enseñanza de estrategias para apoyar el aprendizaje de vocabulario, siendo este último más beneficioso para la comprensión de las palabras.

Wright y Cervetti (2016) aluden a otra serie de estudios focalizados en la comprensión en general, que utilizaron intervenciones multidisciplinarias para enseñar de forma directa el significado de las palabras sin lograr aumentos significativos al medir la comprensión general, sólo dos de estos estudios lograron un impacto positivo. En el primero se trabajó con un listado de 104 palabras seleccionadas de materiales de estudio (de cuarto grado) y se les instruyó en categorías semánticas, logrando mejor resultado con el grupo experimental en relación al grupo control. El

segundo estudio que logró efectos positivos en la comprensión general, enseñó 36 palabras con el objetivo de representar el significado de palabras relacionadas abarcando un total de 144 palabras; los estudiantes crearon mapas de palabras, practicaron múltiples significados de cada palabra objetivo y escribieron historias breves utilizándolas. También se realizaron estudios centrados en la enseñanza de estrategias para aprender el significado de las palabras en relación a la comprensión generalizada (claves de contexto y enseñanza de la morfología), pero estos estudios no brindaron evidencia suficiente del impacto en la comprensión general. Sin embargo, dos estudios lograron proporcionar evidencia de que la enseñanza de múltiples estrategias para entender el significado de las palabras podría apoyar la comprensión general (estrategias como considerar el contexto, estudiar la estructura de la palabra, sustituir el sinónimo, control activo de la comprensión del significado durante la lectura y aclarar el significado de una palabra).

#### **4. Estudios más centrados en la metacompreensión**

Irrazabal (2007) efectuó un estudio acerca de las investigaciones realizadas sobre la metacompreensión y concluyó que éstas evidenciaban la efectividad de los procesos de monitoreo y regulación en la comprensión lectora. Agregó que los lectores con menos competencias presentaban dificultades para supervisar y regular su propia comprensión.

Un estudio de Arias, Fidalgo y Robledo (2012) sobre los programas de estrategias metacognitivas para mejorar el nivel de comprensión lectora señala que los más utilizados son el Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), centrado en la motivación hacia la adquisición y aplicación de estrategias de lectura; y el Thinking before, Think While Reading, Think After Reading (TWA), centrado en el desarrollo de la planificación, monitorización y evaluación de la lectura, siendo este último efectivo con estudiantes que presentaban dificultades lectoras. Otros programas que han incorporado nuevas estrategias son el Questioning as Thinking (QAT) y el Question Answer Relationship (QAR) incluyendo estrategias de pensamiento en voz alta y de autopreguntas. El estudio concluyó que la aplicación de estos programas mejoran las habilidades lectoras, independientemente de la estrategia metacognitiva utilizada, posiblemente debido a que se promueve que sean los estudiantes quienes

evalúen su propio nivel de comprensión y utilicen diversas estrategias en vez de centrarse sólo en una y que elijan la que prefieren.

En una investigación realizada por Andreassen y Bråten (2011), con niños de quinto grado, se aplicó un programa de intervención consistente en la instrucción explícita de la comprensión lectora, basada en cuatro principios: conocimientos previos relevantes, estrategias de comprensión lectora (predicción, cuestionamiento, aclaración y resumen), organización de grupos de lectura y motivación a la lectura. Se concluyó que los estudiantes incrementaban su comprensión lectora, principalmente a través del uso de estrategias de comprensión, pero la motivación a la lectura no tuvo ningún efecto, posiblemente debido a que este aspecto es difícil de llevar a la práctica; los profesores debían relacionar el texto con experiencias del mundo real y despertar así el interés de los estudiantes para profundizar y ampliar su conocimiento del tema en estudio y brindarles para ello la opción de elegir textos para su lectura. Sin embargo, la aplicación de este principio fue muy escasa por parte de los profesores participantes, posiblemente porque favorecían una actitud tradicional sobre el libro de texto como única fuente del contenido curricular, lo que puede implicar que algunos temas del libro opcional no están adecuadamente cubiertos, o que se retrasarían en la cobertura curricular.

Como señala la literatura especializada, la enseñanza de estrategias para comprender textos informativos resulta efectiva. Pérez et al. (2016) realizaron un proyecto de innovación pedagógica con estudiantes de 3º a 6º grado, cuyo objetivo fue desarrollar la conciencia de la estructura textual de textos informativos (descripción, comparación/contraste, secuencia, causa/efecto y problema/solución), como estrategia cognitiva de mejora de la comprensión lectora. Las estrategias utilizadas fueron: presentación de las estructuras textuales; reconocimiento y uso de pistas semánticas externas del texto; reconocimiento y uso de pistas semánticas internas del texto; y estrategias cognitivas y metacognitivas. Los resultados mostraron que instruir en el conocimiento y uso de la estructura textual es una estrategia que permite la mejora de la comprensión y el interés por este tipo de textos.

En otro estudio se aplicó un programa de enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora. El programa se basó en la instrucción directa, caracterizada por trasladar gradualmente la responsabilidad del profesor al

alumno. Dicho programa incluía unidades didácticas elaboradas con textos narrativos y expositivos que se trabajaban en cinco fases: introducción, ejemplo, instrucción directa, aplicación dirigida por el profesor y práctica individual. Los resultados evidenciaron que las estrategias de comprensión y metacompreensión lograban mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes. Asimismo, pareciera indicar que la instrucción directa conseguía mejorar la comprensión lectora (Madariaga y Martínez, 2010).

En un análisis de textos escolares de séptimo grado para conocer el uso de estrategias metacognitivas en la didáctica de la comprensión lectora en función de los momentos de la lectura, se observó que las actividades de lectura se concentraban principalmente en el momento después de la lectura, donde se da mayor preponderancia a la estrategia de contestar preguntas; también se encontró que durante la lectura había un menor porcentaje de actividades. Se concluyó que los textos estudiados no consideraban el desarrollo de estrategias metacognitivas que promuevan la formación de lectores estratégicos porque las actividades están centradas en el resultado, más que en el proceso de lectura (Ramírez, Rossel y Nazar, 2015).

Muñoz y Ocaña (2017) realizaron una investigación centrada en la implementación de estrategias metacognitivas (antes, durante y después de la lectura) para mejorar la comprensión de textos expositivos en el alumnado de 8º curso. El programa de intervención consideró las fases de planificación, supervisión y evaluación. Como resultado se apreció un incremento de la comprensión lectora en cada una de las fases metacognitivas. En la planificación el alumnado utilizó en mayor medida el plan de acción y los conocimientos previos. En la fase de supervisión, la detección de aspectos importantes fue una de las que logró un mayor incremento (pre-test/post-test). Por último, en la fase de evaluación, la evaluación de la efectividad de las estrategias utilizadas fue la que mayor impacto tuvo. Con relación a la comprensión lectora, el mayor incremento se logró en la comprensión para la realización de la macroestructura y la comprensión de detalles. En síntesis, las investigadoras confirman la efectividad del programa de intervención, con una mejora significativa de la comprensión del texto expositivo.

La efectividad de las estrategias metacognitivas también se puso de manifiesto en una investigación que realizaron Larrañaga, Yubero y Elche (2017). El estudio fue sobre el uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos narrativos y la edad de los participantes fluctuó entre los 10 y 11 años. Se empleó un cuestionario que involucraba tres factores: estrategias de personalización, estrategias de creatividad y estrategias globales de lectura. También se aplicó un cuestionario de estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. Se realizaron sesiones de trabajo antes, durante y después de la lectura. Las conclusiones indicaron que la enseñanza de estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos se ve favorecida por medio de una reflexión conjunta dirigida. Por lo demás, hubo mayor significatividad en el conocimiento y uso de las estrategias de personalización. Estas estrategias permitían realizar una interpretación personal del texto y darle un sentido propio a la lectura.

De acuerdo con los estudios realizados por Mañá, Vidal, Domínguez y Gil (2009), sobre el impacto de los procesos metacognitivos, la comprensión tiene componentes metacognitivos específicos que van más allá de la capacidad general de comprensión. La monitorización de la comprensión de preguntas por medio de la detección de inconsistencias predeciría la puntuación final de la comprensión lectora. Los mismos autores afirmaban que parte de las dificultades de comprensión es causada por un procesamiento parcial producido por una representación mental imprecisa e incompleta. Por otra parte, la autorregulación (si deciden buscar o no en el texto), ya sea de estudiantes con altas o bajas capacidades de comprensión, mostró que los estudiantes autorregulaban mal su decisión de búsqueda, puesto que cuando decidían no realizar la búsqueda de información en el texto (creen saber la respuesta) lograban un bajo porcentaje de aciertos. Esto sugiere que incluso los estudiantes con buenas capacidades de comprensión creen haber comprendido más de lo que efectivamente comprenden.

Los modelos de aprendizaje autorregulado describen el aprendizaje como una interacción entre el monitoreo y la regulación del estudio. Se lee con el propósito de comprender un texto, y esto requiere evaluar si se está comprendiendo (Thiede, Redford, Wiley y Griffin, 2017). Estos investigadores realizaron un estudio sobre cómo las decisiones de revisión (selección del texto para reestudiar) inciden en la

comprensión lectora. Primero, se le pidió a escolares de 7º curso leer tres textos. A la mitad de ellos se les solicitó elaborar una lista de cinco palabras clave antes de juzgar su comprensión, para mejorar la precisión del monitoreo. Luego, todos los participantes tuvieron que juzgar su comprensión (de cada texto) y responder un test de comprensión. Posteriormente el alumnado debió seleccionar el texto menos comprendido para su reestudio (fase de regulación), repasarlo y responder la misma prueba de comprensión de los tres textos. Los resultados obtenidos sugerían que el monitoreo menos preciso puede producir una regulación del estudio menos efectiva, quienes seleccionaron palabras clave obtuvieron mejores resultados.

Se asevera que los estudiantes con dificultades de aprendizaje no pueden realizar la metacognición necesaria en el proceso de comprensión de textos informativos. Mason, Meadan, Hedin y Taft (2013) realizaron una investigación incluyendo metodologías para promover la autorregulación en base al método de enseñanza de desarrollo de estrategias de autorregulación (en inglés, Self-Regulated Strategy Development (SRSD) en función a los momentos de la lectura: antes, durante y después de la lectura (en inglés, Think before Reading, While Reading, After Reading (TWA). Su objetivo fue conocer el nivel de participación activa de la autorregulación que consta de cuatro componentes: 1) establecimiento de metas, que busca la coincidencia entre lo que se hace y lo que se debe hacer; 2) automonitoreo, conciencia de su propio comportamiento y evaluación de su progreso en el cumplimiento del objetivo; 3) autoinstrucción, relacionada con lo que el estudiante dice y lo que hace; 4) autorrefuerzo, consecuencias autoadministradas. Los resultados indicaron que los estudiantes usaron los componentes de la autorregulación y sintieron efectos positivos sobre los procedimientos, principalmente estrategias durante la lectura. El establecimiento de objetivos fue más evidente, pero a la vez, los docentes encontraron que éstos requerían de mayor apoyo.

Schaffner y Schiefele (2013) estudiaron la contribución de factores cognitivos (capacidad de razonamiento, el conocimiento previo, el conocimiento de estrategias metacognitivas y habilidades de decodificación) y de motivación a la comprensión lectora con y sin acceso al texto y observaron que la comprensión en condición sin texto fue predicha principalmente por factores cognitivos; en cambio, la motivación y la ansiedad contribuyeron a la comprensión cuando se tiene acceso al texto. Por otra

parte, también se encontró un alto valor predictivo de la capacidad de razonamiento sin acceso al texto, contrario a lo encontrado cuando se tiene acceso al texto. Este resultado confirma que existe mayor demanda sobre el proceso inferencial cuando el estudiante no tiene acceso al texto, la generación de inferencias dependerá de la capacidad de razonamiento. Las habilidades de decodificación también presentaron una contribución positiva, pero sólo cuando no tienen acceso al texto, es decir, la falta de habilidades de decodificación es más perjudicial cuando no se tiene acceso al texto, por lo que se ha de compensar la menor fluidez de la lectura. El conocimiento previo no contribuyó significativamente tanto en la condición con texto como sin texto. Por otra parte, el conocimiento de estrategias metacognitivas logró una contribución positiva sólo en condición sin acceso al texto; estas estrategias estaban centradas en las estrategias de comprensión más que en las estrategias de búsqueda.

Otro estudio reciente sobre el impacto de fijar un tiempo entre la lectura de un texto para responder preguntas de comprensión tomando dos decisiones estratégicas de cuándo buscar información para responder las preguntas y qué buscar, ha señalado que cuando el estudiante toma tiempo para responder a las preguntas afecta positivamente a su rendimiento a través de un seguimiento más preciso de las decisiones de búsqueda (Mañá, Vidal y Salmerón, 2017). En este sentido, la decisión de cuándo hacer la búsqueda de información en la condición de retraso para responder las preguntas aumenta porque mucha información se habría desvanecido cuando se intenta recuperar la información para responder; entonces esta conciencia de falta de información hace que aumente la decisión de búsqueda, pero el efecto de ésta sería moderado según la capacidad de comprensión del lector. Por otra parte, se vio el efecto cuando el estudiante decide no hacer búsqueda de información y en este caso tanto los estudiantes más y menos competentes tendieron a fallar en sus respuestas. En síntesis, el estudio demostró que la precisión de la monitorización puede ser mejorada cuando se establece un breve retraso en la respuesta.

Ness (2011) realizó un estudio para examinar el grado en que los docentes de Primaria incorporan la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora, y analizar qué estrategias son más y menos frecuentes. Las estrategias utilizadas fueron predicción y conocimiento previo, monitoreo de la comprensión, generación de preguntas, estructura del texto, resumen, vocabulario y representación visual. De un

total de 3000 horas de clases observadas, el 25% fueron dedicadas a la enseñanza de la comprensión lectora. Las estrategias más frecuentes fueron la formulación de preguntas, la predicción y activación de conocimientos previos, y el resumen. La estrategia menos frecuente fue el monitoreo, y hubo ausencia de estrategias múltiples, es decir, que los profesores se inclinaron más por el trabajo individual de los estudiantes. El desafío entonces es ayudar a los docentes a enseñar la aplicación de la autorregulación en la aplicación de estrategias de comprensión.

Según Navarro y Mora (2009), a pesar de la poca presencia de enseñanza de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora, los estudiantes sin dificultades de aprendizaje muestran con mayor o menor calidad sus metaconocimientos en la lectura. Señalaron que en muchos alumnos existe una concepción pasiva de la lectura y que sus respuestas a un cuestionario sobre metaconocimientos en la comprensión lectora reflejaban dependencia o rechazo frente a tareas de lectura. Por otra parte, los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje eran menos conscientes de sus propias estrategias de comprensión. Además, concluyeron que existe relación significativa entre un bajo nivel de metaconocimientos (significado y sentido de la lectura, estrategias de planificación, de supervisión, de autoevaluación, de transferencia y generalización, de integración textual y de integración texto-conocimientos) y un uso inadecuado de las estrategias de comprensión.

Thiede et al., (2012) realizaron un estudio longitudinal desde el kindergarten a octavo grado en una escuela donde los maestros enfatizaron la lectura para el significado y construcción de inferencias, evaluando regularmente la comprensión profunda a través del resumen, la discusión, el razonamiento dialógico y las actividades de predicción durante este periodo escolar. A la escuela ingresó un número importante de estudiantes nuevos en 7º y 8º. Al medir la metacomprensión a los estudiantes de estos cursos, se observó que los estudiantes que estaban desde pequeños tenían mejores puntuaciones que los estudiantes nuevos. Luego se les dio instrucción a los estudiantes nuevos y nuevamente todos fueron evaluados. Los resultados fueron similares al anterior. Estos resultados sugieren la importancia de la exposición temprana a pruebas de comprensión que promuevan el desarrollo de habilidades de control de la comprensión y el aprendizaje autorregulado.

Velásquez (2004) ha descrito el desarrollo del conocimiento metacomprendivo en relación a estrategias de lectura remediales y de evaluación en estudiantes de kindergarten a cuarto año de Secundaria. Su análisis se llevó a cabo por medio de los datos obtenidos a través de entrevistas y aplicación de un cuestionario. Concluyó que los estudiantes poseían un exiguo conocimiento de estrategias para evaluar su proceso lector y efectuar acciones cuando cometen errores; su principal estrategia es recurrir a una fuente cercana, y el conocimiento de estrategias se incrementaba a medida que aumentaba la edad.

El desarrollo de la metacomprensión en estudiantes de 4º, 6º y 7º grado fue examinado también por De Bruin, Thiede, Camp y Redford (2011). Los datos obtenidos sugieren que a partir de 6º grado los estudiantes son capaces de controlar la comprensión al generar palabras clave antes de evaluar la comprensión. Una posible implicación es que la práctica de generar palabras clave puede ayudar a identificar mejor la estructura de un texto y demostrar la precisión de su metacomprensión al tener conciencia de la relevancia de las palabras clave como señales metacognitivas.



## **PARTE II**

### **LA INVESTIGACIÓN: DISEÑO Y DESARROLLO**



## CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación demanda la aplicación sistemática de un conjunto de técnicas, procedimientos y métodos que hagan posible la realización de un estudio. Éste es un proceso regido por una determinada metodología, cuya principal función es proporcionar validez a los datos obtenidos.

En el presente capítulo se describe el enfoque metodológico seguido para su desarrollo. En este sentido, la investigación que se presenta tiene un carácter correlacional, se ocupa de valorar las relaciones entre dos fenómenos. Este tipo de estudios implica una medida estadística para averiguar el grado de relación entre las variables de la investigación. La relación puede ser positiva, cuando los valores altos de una variable se asocian a valores también altos de otra variable. Pero también puede darse una relación negativa, si los valores altos de una variable están asociados a valores bajos de otra variable (McMillan y Schumacher, 2005).

Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, de tipo transversal, en el que se utilizó una metodología *ex-post-facto* para describir y analizar la asociación entre variables de una realidad educativa determinada, en su contexto natural, con una intención predictiva (Ato, López y Benavente, 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; León y Montero, 2015). Es un estudio retrospectivo, donde el investigador ha intentado reconstruir los hechos, sin intervenir en ellos. Esta estrategia consiste en medir primeramente la variable dependiente y posteriormente buscar posibles explicaciones (variable independiente), presentándose una covariación entre los dos tipos de variables. En este tipo de diseño los valores de las variables dependiente e independiente vienen ya establecidos, en este caso es conveniente que los rangos estén bien representados, motivo por el cual se sugiere aumentar lo más posible el tamaño y representatividad de la muestra con el objetivo de lograr una buena validez externa (León y Montero, 2015).

Las investigaciones correlacionales, de alguna manera, tienen un valor explicativo, aunque parcial, puesto que el saber que dos o más variables se relacionan aporta cierta información explicativa (Hernández et al., 2010).

La metodología de investigación se proyectó con la finalidad de obtener resultados objetivos, empleando test estandarizados con población chilena. Es así que se han utilizado el test de Raven (Raven, Court y Raven, 2014), el test TEVI-R (Echeverría, Herrera y Segure, 2002) y las pruebas de comprensión lectora CLP (Alliende, Condemarín y Milicic, 2012) para analizar la asociación entre el nivel léxico y la comprensión lectora de escolares chilenos de Educación Primaria.

## **1. Planteamiento del problema**

Si bien es cierto, existen muchas investigaciones sobre la comprensión lectora y el vocabulario, que se han realizado principalmente en los primeros años de primaria y en la enseñanza de segundas lenguas (Alonso, 2005; Beck, Perfetti y McKeown, 1982; Cain, Oakhill y Lemmon, 2004; Davis, 1944; Laufer y Ravenhorst, 2010; Ouellette, 2006; Perfetti y Stafura, 2014; Qian, 1999; Stahl, Hare, Sinatra y Gregory, 1991, entre otros). En este sentido, Villalón (2008) afirma que la variable que presenta mayor correlación con la comprensión lectora es el vocabulario, los niños que manejan un vocabulario más amplio y profundo comprenden mejor lo que leen. Neuman y Dwyer (2009) sostienen además que la cantidad de vocabulario que se maneja en primero básico predice la comprensión lectora en tercero medio. Cepeda, Granada y Pomes (2014) ponen de manifiesto que la disponibilidad léxica de los escolares de 1º básico es muy baja, el promedio de sus resultados no sobrepasa el índice 0.15.

Sin embargo, otras investigaciones dan cuenta de una baja incidencia entre el vocabulario y la comprensión de textos escritos. Así Vieiro y Amboaga (2015) sugieren que un bajo nivel léxico no implica necesariamente un bajo nivel de comprensión. Otros estudios también dan cuenta de una baja correlación entre el vocabulario y la comprensión lectora (Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; Salvador, Gallego y Mieres, 2007). Esta discrepancia en los descubrimientos anima a profundizar en investigaciones de este tipo.

Como se ha mencionado anteriormente, en nuestro país se mide la comprensión lectora a través de pruebas estandarizadas y se conoce el nivel que logran los estudiantes de 2º, 4º, 6º y 8º básico, pero no hay estudios transversales acerca del nivel léxico y de qué manera se correlaciona el vocabulario con la comprensión

lectora. Por otra parte, los Programas de Estudio del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2012), en su fundamentación y orientaciones, indican como factor importante en el desarrollo de la comprensión lectora el vocabulario. Sin embargo, las actividades de aula no muestran intencionalidad en el momento de requerir ampliar el vocabulario de los estudiantes a pesar de estar incluido como objetivo de aprendizaje en los Programas de Estudio de Lenguaje, a partir de 2° hasta 6° año básico. En el curso de 8°, por ejemplo, no aparece un objetivo de aprendizaje que mencione el manejo y desarrollo del vocabulario.

Como se puede observar, la relación entre vocabulario y comprensión lectora es un tema aún no zanjado, pues las conclusiones a las que han llegado diversos investigadores no son totalmente coincidentes.

Frente a este escenario se planteó el siguiente interrogante:

¿Qué relación existe entre las habilidades léxicas (vocabulario) y la comprensión lectora en escolares chilenos de educación básica?

## **2. Objetivos e hipótesis**

Para acotar, el campo de estudio, se han establecido unos objetivos de investigación, que sirven de guía a este trabajo. Asimismo, planteado el problema de investigación, y en sintonía con los objetivos del estudio, se sometió a comprobación una hipótesis, para tratar de advertir la relación entre las principales variables de este estudio. Dicha hipótesis, en concordancia con el problema de investigación y los objetivos planteados, se enunció de la siguiente manera:

El nivel léxico del alumnado de educación básica se relaciona significativamente con la comprensión lectora.

En cuanto a los objetivos, nuestro trabajo tuvo como propósito u objetivo general el siguiente: Estudiar la relación entre el vocabulario y la comprensión lectora en el alumnado chileno de educación básica.

Dicho objetivo general se concretó en los siguientes objetivos específicos:

- Describir la comprensión lectora de estudiantes chilenos según género, curso, ciclo escolar y tipo de centro.
- Describir el nivel de vocabulario de estudiantes chilenos, según género, curso, ciclo escolar y tipo de centro.
- Analizar la asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes y su comportamiento según género, curso, ciclo escolar y tipo de centro.

### **3. Participantes**

Se seleccionó una muestra intencional conformada por estudiantes de tres escuelas pertenecientes a la ciudad de Iquique (Chile), y que tienen distinto tipo de titularidad: particular pagada (privada), particular subvencionada (concertada) y municipalizada (pública).

Los criterios para la selección de la muestra no probabilística e intencional fueron los siguientes:

- Pertenecer a grupos típicos (existen en Chile tres tipos de dependencia y titularidad) de las escuelas.
- Facilidad de acceso, es decir, que estuvieran dispuestos a participar y colaborar con la investigación.
- Características similares en cuanto a infraestructura y cantidad de población escolar de la escuela.
- Que fuesen escuelas mixtas, es decir, que atendieran a niños y niñas.
- Contar con los grados escolares de educación básica completa, es decir, de 1º a 8º curso.

Este estudio se ha llevado a cabo durante el curso académico 2016 e inicialmente han participado 426 alumnos, que cursaban 2º, 4º, 6º y 8º básico en una escuela municipalizada (pública), una subvencionada (concertada) y una particular (privada), todas de la ciudad de Iquique (Chile).

La elección de los grados pares de Primaria se debe a que Chile participa en evaluaciones internacionales como TIMSS (desde 1995), PIRLS (desde 2000), PISA y nacionales SIMCE (desde 1999) con el propósito de monitorear la evolución de los

logros educacionales de estudiantes chilenos en relación a estándares de desempeño internacionales (Matus, Guzman, Stevenson y Valencia, 2012), en los que se evalúan principalmente los cursos pares. Por otra parte, los Programas de Estudio presentan algunos objetivos de aprendizaje similares para un periodo de dos años, siendo los cursos pares los años académicos en los que se culminan los contenidos cuyo desarrollo se ha iniciado en el curso anterior.

No obstante, se excluyeron del estudio a aquellos alumnos que presentaban discapacidad intelectual con el objetivo de homogeneizar la muestra, quedando finalmente compuesta por 404 alumnos, de los cuales 212 son niñas (52,5% y 192 niños (47,5%. La edad media de los escolares de 2° era de siete años y siete meses (DT =0,54). La de los de 4° era de nueve años y siete meses (DT=0,52). La de los de 6° era de once años y seis meses (DT=0,65) y, los de 8° tenían una edad media de trece años y siete meses (DT= 0,70). La distribución se incluye en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Distribución de los sujetos de la muestra

Colegio	2°			4°			6°			8°			Total
	Niñas	Niños	Total										
Privado	26	17	43	26	22	48	23	24	47	23	14	37	175
Concertado	17	14	31	17	12	29	18	12	30	13	15	28	118
Público	9	15	24	14	17	31	13	18	31	13	12	25	111
Totales	52	46	98	57	51	108	54	54	108	49	41	90	404

Fuente: Elaboración propia

Las características de los colegios participantes se detallan a continuación. La escuela Municipalizada (pública) depende de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique, tiene reconocimiento oficial desde el año 1981 y es gratuita. Atiende a los niveles de educación Pre-básica y Básica (1° a 8°) con una matrícula cercana a los 930 estudiantes y un promedio de 33 alumnos por curso. La forma de financiamiento es a través de una subvención estatal por alumno matriculado, según su asistencia diaria, que es percibida mensualmente. Se encuentra ubicada en el sector centro-norte de la ciudad. Una de las características de los colegios municipalizados es su dependencia administrativa, donde tanto los equipos directivos

como docentes y paradocentes son asignados por la Corporación municipal mediante el Departamento de Dirección de Educación, siendo estos mismos los que tienen la facultad de remover de los cargos. Según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) atiende a estudiantes de Nivel Socio Económico (NSE) medio-bajo.

La escuela Particular Subvencionada (concertada) pertenece a una sociedad educacional limitada, tiene reconocimiento oficial desde el año 2010 y es gratuita a partir del 2016; antes de esta fecha recibía aportes económicos de los padres. Presta servicios a los niveles de enseñanza de educación Parvularia, Básica y Media con una matrícula aproximada de 700 alumnos y un promedio de 32 estudiantes por curso. El financiamiento es similar al colegio público, pero la diferencia está dada por la mayor independencia en la administración de sus recursos. Está ubicada en el sector sur de la ciudad. Según el SIMCE, atiende a estudiantes pertenecientes al NSE medio.

La escuela Particular Pagada (privada) pertenece a una sociedad educacional de carácter privado y tiene reconocimiento oficial desde 1986. Se financia con el pago de matrícula y mensualidad por parte de los apoderados. Tiene una matrícula cercana a los 800 estudiantes con un promedio de 26 alumnos por curso. Atiende a los niveles de Pre-básica, Básica y Media. Este colegio también se encuentra en el sector sur de la ciudad. Según el SIMCE, atiende a estudiantes de NSE alto.

Los tres colegios declaran que el énfasis de su proyecto educativo es el desarrollo integral de sus estudiantes y respecto a su formación religiosa se declaran laicos. La infraestructura también es similar, cuentan con biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de usos múltiples, sala de informática con conexión a internet, sala audiovisual, proyectores en aulas y canchas de deportes. Sin embargo, el estado en que se encuentra la infraestructura del colegio municipal es muy precario, y con numerosas disfunciones.

#### **4. Instrumentos**

Un paso fundamental en la investigación es la adecuación de los instrumentos de obtención de datos con el enfoque metodológico elegido. A este efecto, para obtener

los datos, se utilizaron los siguientes instrumentos de medida, estandarizados en Chile:

➤ Test de Matrices Progresivas (Raven et al., 2014). Es un test de evaluación psicométrica, no verbal, y puede ser aplicado a todo sujeto, cualquiera sea su edad, educación, idioma, aptitud verbal y estado o aptitud motrices. Se administra en forma individual o colectiva, siendo además independiente del factor cultural (Ivanovic, Forno, Durán, Hazbún, Castro e Ivanovic, 2000). Es habitualmente utilizado para formar grupos de capacidad intelectual homogénea y para la detección de alumnos con necesidades educativas especiales.

Existen tres versiones de este test, denominadas Escalas Coloreada, General y Avanzada. Para esta investigación se utilizaron las dos primeras porque abarcan los rangos de edades de los alumnos que conforman la muestra. La Escala Coloreada se aplicó a los alumnos de 2º, 4º y 6º básico y la Escala General a los de 8º, puesto que esta última se aplica en niños a partir de los 12 años de edad.

El test Escala Coloreada tiene tres series de doce problemas y evalúa los principales procesos cognitivos de los que comúnmente es capaz un niño de menos de 11 años; el test General se divide en cinco series de doce problemas cada una. Cada serie se inicia con un problema de solución muy evidente y desarrolla un tema que se conecta con el siguiente y se va haciendo más difícil. Los ítems requieren la identificación de una figura ausente respecto a una figura que se les muestra, y a los alumnos se les presentan seis alternativas de respuesta para cada ítem, tanto en la Escala Coloreada como en la General. A cada ítem se le asigna un punto cuando es contestado correctamente, siendo el puntaje máximo posible de 36 puntos en la Escala Coloreada y de 60 puntos en la Escala General. Estos puntajes se traducen a percentiles, asignándose a la siguiente escala:

- |          |  |
|----------|--|
| Rango I  | Intelectualmente superior: si su puntaje es $\geq$ al percentil 95 para los sujetos de su edad.            |
| Rango II | Definidamente superior al término medio: si su puntaje se sitúa entre los percentiles $\geq 75$ y $< 95$ . |

Rango III	Intelectualmente término medio: si su puntaje está entre los percentiles $> 25$ y $< 75$
Rango IV	Decididamente inferior al término medio: si su puntaje cae entre los percentiles $> 5$ y $\leq 25$ .
Rango V	Intelectualmente deficiente: si su puntaje es $\leq$ al percentil 5 de su mismo grupo de edad.

➤ TEVI-R test de vocabulario en imágenes (Echeverría et al., 2002). Este test evalúa el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto entre dos y medio y diecisiete años, hablante de español. Mide la comprensión que un sujeto tiene de un término que ha sido enunciado por el evaluador, seleccionando de entre cuatro posibilidades la imagen que corresponda a la palabra expresada.

El Tevi-R se asemeja al Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn y Dunn, (2007), pero difiere de él al no establecer correlación con el coeficiente de inteligencia. Fue desarrollado en Chile por investigadores de la Universidad de Concepción (Echeverría et al., 2002).

La prueba consta de 116 ítem y dos Formas equivalentes A y B, siendo posible aplicar indistintamente cualquiera de ellas. En este estudio se utilizó la Forma A. Los participantes comienzan en un ítem determinado según su edad. De 7 a 11 años y once meses comienzan en la lámina 30 y de 12 años o más en la lámina 50. El criterio de inicio es que las ocho primeras respuestas consecutivas deben ser correctas, en caso contrario se debe preguntar de forma individual por las láminas anteriores hasta cumplir con este criterio. El criterio de corte es cuando se comete 6 o más errores dentro de las últimas ocho respuestas. Para el cálculo del puntaje obtenido, se anota el número de la última lámina, asegurándose que dentro de las últimas ocho respuestas consecutivas no haya seis o más errores; se contabiliza el número de errores cometidos y se restan del número de láminas determinadas de corte, obteniéndose así el puntaje logrado. Este puntaje se busca en la Tabla de Normas de puntaje T por tramos de edad (ver Anexo 1).

Según los resultados obtenidos del puntaje T, los estudiantes se distribuyeron en las categorías siguientes:

Mayor que 65	Sobresaliente
55 a 64	Muy bueno
45 a 54	Normal
35 a 44	Retraso leve
Menor que 35	Retraso grave

El TEVI-R fue aplicado a una muestra de 120 sujetos de entre 2 y 19 años, los que se agruparon en 10 tramos de edad. Los promedios y desviaciones típicas se presentan en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Características psicométricas de los tramos de edad TEVI-R

Desviación	7,41	5,68	8,26	7,60	6,71	7,93	11,55	15,52	14,00	10,38
Promedios	12,6	23,8	34,0	38,6	47,3	55,5	62,6	73,2	82,9	96,5
Tramos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fuente: Manual de aplicación TEVI-R (2002, p. 24), adaptada.

➤ Pruebas CLP o Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende et al., 2012). Esta prueba evalúa la comprensión lectora por medio de la lectura de frases y textos. Se presenta en 8 niveles de lectura donde cada nivel va teniendo una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de comprensión. Cada nivel corresponde al grado escolar. Existen dos formas paralelas de los test, A y B para cada nivel.

En esta investigación se seleccionaron las pruebas de los niveles 2, 4, 6 y 8 y se utilizó la Forma A, puesto que la Forma B permite ver el progreso lector de los estudiantes, cuestión que excede los límites de esta investigación.

Cada prueba está compuesta por subtest de dificultad creciente. El nivel 2 incluye cuatro subtest, con frases incompletas en los tres primeros y en el último, un texto. Por medio de instrucciones orales, el niño demuestra el dominio de la lectura, estableciendo relaciones con el lenguaje escrito. En los dos primeros subtest se debe buscar una o más palabras que completen una oración o frase; y los dos subtest siguientes sirven para apreciar si el niño logra captar el sentido de un conjunto de oraciones, ya sea como otra forma de decir lo mismo o indicando los sujetos de las

acciones o cualidades de un nombre. El manejo de este nivel supone tres habilidades específicas: leer oraciones que están incompletas y seleccionar una o varias palabras que logran completarla apropiadamente; leer una oración y reconocer las afirmaciones que se encuentran en el texto; y leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene.

En el nivel 4 se presentan asimismo cuatro subtest sólo con textos, dos narrativos y dos descriptivos. En los textos narrativos los sujetos son de carácter concreto e individual. Los textos descriptivos también son concretos, pero colectivos. Los tres primeros subtest tienen preguntas de comprensión global y puntual de los textos, basadas en determinar la causalidad de los hechos y asignación de características específicas a personas y objetos. El cuarto subtest requiere una categorización de elementos que aparecen en el texto.

El nivel 6 está compuesto por seis subtest que tienen textos narrativos. Cada texto tiene tres subtest, el primer texto es un cuento y el segundo, una leyenda. Los tres primeros subtest indagan la comprensión de aspectos globales y relaciones de causa y efecto entre hechos específicos. El cuarto subtest indaga la comprensión de afirmaciones que soportan la estructura del texto. El quinto subtest consiste en ordenar secuencialmente los hechos del texto, y el último subtest indaga la comprensión de aspectos globales y relaciones de causa y efecto.

El nivel 8 tiene seis subtest compuesto por dos textos descriptivos. El primer subtest que sigue a cada texto examina la captación de claves contextuales y el manejo de léxico más difícil, por medio de preguntas relacionadas con el significado de palabras. El segundo subtest indaga la comprensión de expresiones que por su complejidad están ligadas a la comprensión global. Los dos primeros subtest se evalúan por medio de preguntas de términos pareados. El tercer subtest de cada texto comprueba la comprensión de aspectos globales y específicos, explícitos e implícitos, y se evalúa a través de preguntas de selección múltiple. Este nivel se supone representativo del grado de comprensión lectora que debe tener un estudiante en el momento de finalizar la Educación Primaria. El manejo de este nivel implica un lector capaz de entender textos de cierta extensión, con variadas y complejas estructuras.

La tarea consiste en leer silenciosamente las frases y textos, y contestar preguntas de elección múltiple. Se obtiene un punto por cada respuesta correcta, siendo las puntuaciones máximas las siguientes: 28 puntos para 2º, 18 puntos para 4º, 40 puntos para 6º y 41 puntos para 8º. Los resultados se han expresado en porcentaje de respuestas correctas.

Para la determinación de los niveles, se ha tenido en cuenta tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación. Las operaciones específicas son:

- la traducción de signos escritos a sus correspondientes signos orales;
- dar sentido a cada palabra dentro del texto y retener su significación;
- descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar el sentido global.

Las áreas de lectura determinadas son las que se indican a continuación:

Segundo nivel	} - de la palabra; - de la oración o frase; - del párrafo o texto simple;
Cuarto a octavo nivel	- del texto complejo.

El área del texto complejo se inicia en el tercer nivel de lectura. Se parte de textos que tienen elementos concretos de la vida diaria y de estructura simple, luego se van haciendo más complejos de manera progresiva ya que introduce elementos más abstractos y alejados de la realidad cotidiana. Se trata de textos narrativos y descriptivos simples a los que se van incorporando narraciones más extensas y complejas, y se termina con textos informativos y reflexivos (Alliende, et al., 2012).

La Tabla 7 detalla el número de subítem e ítem de cada nivel y sus correspondientes porcentajes de respuestas correctas y desviación típica. Los datos se obtuvieron con una muestra de 1.271 sujetos de los ocho cursos de educación Básica.

**Tabla 7.** Número de subtest e ítemes, porcentaje de respuestas correctas de la Forma A de los ocho niveles

Nivel	Subítem	Ítem	% Respuestas correctas	
			Promedio	Desviación
1	4	28	68,00	17,85
2	4	28	62,59	29,88
3	4	21	63,36	11,29
4	4	18	50,98	11,18
5	4	20	60,11	14,47
6	6	40	49,90	22,88
7	6	42	47,60	20,50
8	6	41	46,89	18,68

Fuente: Alliende, Condemarín y Milicic (2012, p.54), adaptada.

## 5. Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación, inicialmente se contactó con los directivos de los colegios participantes, se les explicó en qué consistía el estudio y se les invitó a participar. Los directivos consultaron con el profesorado de la asignatura de Lenguaje de los niveles involucrados para determinar su interés en ser parte de este estudio. Se obtuvo la aceptación de los estudiantes y el consentimiento informado de sus representantes para la aplicación de los test. En el caso del colegio público, se debió contar además con la autorización del Director de Educación de la Corporación Municipal de Iquique (Chile).

Una vez confirmada la participación y realizados los procedimientos de consentimiento, se acordaron las fechas y horarios de aplicación de las pruebas. Éstas se tomaron una cada día dentro de un periodo de tres semanas, un día cada escuela durante los dos primeros bloques de la jornada escolar entre los días martes, miércoles y jueves, puesto que los lunes se inicia con un acto cívico, lo cual retrasa y reduce la jornada de clases, y los viernes se aprecia cansancio acumulado (según los docentes de los colegios y sus equipos directivos). Para determinar los días que le correspondían las evaluaciones a cada colegio, se les entregó una propuesta de calendarización y según sus actividades eligieron las fechas adecuadas a su programación. La primera semana se aplicó el test de matrices progresivas, la

segunda semana se administró la prueba de comprensión lectora, y la tercera se aplicó el test de vocabulario.

La aplicación de las pruebas se realizó con el apoyo de seis estudiantes del último año de Psicopedagogía, previamente entrenadas. Ellas se encargaron de la aplicación de las pruebas, junto a la investigadora principal, y siempre en compañía del profesor que estuviera presente en la sala, según el horario de clases. Estas estudiantes se encargaron de distribuir las pruebas y retirarlas una vez finalizadas para organizarlas por curso y colegio. Una vez concluida la etapa de recolección de datos, se procedió a tabular las respuestas de los tres test de cada estudiante según colegio y curso en el software de IBM SPSS v19.0.

El test de Matrices Progresivas fue aplicado en forma colectiva en cada uno de los cursos, estando presente los profesores según horario de clases y una examinadora, quien fue la encargada de mostrar las indicaciones, los ejemplos de preguntas y aclarar dudas antes de dar inicio a la aplicación del test. En este caso, cada alumno tuvo el test en formato papel e impreso a color. Los alumnos de 4º a 8º respondieron en una hoja de respuestas y los de 2º respondieron en el mismo test marcando con una x la elección de su respuesta para completar la figura dada, según recomendación del Manual del test. El tiempo disponible y máximo fue de un bloque de clases de 1,5 horas cronológicas.

En el momento de tomar las pruebas de vocabulario se utilizó un proyector, se mostró un ejemplo de pregunta y la forma de responder en una hoja de respuestas. Este procedimiento se realizó en los cursos de 4º, 6º y 8º y fueron tomadas en forma colectiva, teniendo una duración aproximada de 30 minutos. Las pruebas de los cursos de 2º se tomaron de manera individual, según lo indicado en el manual, siempre por las seis estudiantes de Psicopedagogía y la investigadora, quienes comenzaban al inicio de la jornada de clases y contaban con un lugar adecuado y tranquilo. La examinadora les mostró un ejemplo del tipo de pregunta, aclaraba dudas y luego daba comienzo la aplicación del test. Para ello, le mostraba una lámina (digital) al estudiante y le mencionaba una palabra. El estudiante debía elegir e indicar cuál de las cuatro imágenes correspondía a la palabra dicha, luego la examinadora se encargaba de marcar la elección de respuesta del alumno en su hoja de respuestas

hasta que el alumno cometía seis errores en las últimas ocho respuestas consecutivas, siendo el punto de corte.

En el caso de la aplicación masiva se trabajó con todos los estímulos (láminas), después de la lámina de inicio, puesto que no es posible controlar el criterio de corte en ese momento dado que se realiza al momento de corregir.

Las pruebas de comprensión lectora fueron aplicadas también en forma colectiva por el profesorado de la asignatura de Lenguaje, con el apoyo de las estudiantes que colaboraron en este estudio. Cada una de estas pruebas cuenta con instrucciones para el examinador e instrucciones para los alumnos, que fueron revisadas conjuntamente con el profesorado en reunión previa para aclarar dudas y manejar el mismo procedimiento. Estas reuniones, que se llevaron a cabo en cada escuela, estuvieron dirigidas por la investigadora principal en compañía de las ayudantes que colaboraron en este proceso. En estas reuniones se les dio a conocer los objetivos y características de la investigación, así como también las peculiaridades de los test que se emplearían y los procedimientos de evaluación que incluyen.

Con posterioridad a estas reuniones, se visitó a cada uno de los cursos que estarían involucrados para dar a conocer brevemente la investigación y contar con su consentimiento y el de sus padres. Los escolares mostraron interés en participar y la respuesta de todos fue positiva y voluntaria, respetando los valores éticos de una investigación de estas características (protección de datos, confidencialidad, aprobación por las autoridades escolares y consentimiento informado).

## **6. Variables**

Una investigación de estas características ha de explicitar cada una de las variables introducidas, definiéndolas con claridad, con el fin de evitar posibles ambigüedades e imprecisiones en su uso (Buendía, 1998).

McMillan y Schumacher (2005) precisan que la definición operacional determina el significado de una variable especificando las actividades necesarias para medir, clasificar o manipular dicha variable, delimitando lo que se necesita para poner a prueba la hipótesis.

En el diseño de la investigación, y teniendo en cuenta el papel que se les asigna en este estudio, se consideraron las siguientes variables:

- Variables atributivas independientes: curso, ciclo, género y tipo de colegio.
- Variable independiente: nivel de vocabulario.
- Variable dependiente: comprensión lectora

La definición operativa de las principales variables del estudio es la siguiente:

El vocabulario se concibe como el conjunto de palabras que forman nuestra lengua, de manera que la «habilidad léxica» se vincula con las palabras (léxico) que un escolar maneja o puede manejar para comprender o para expresarse (Salvador, et al., 2007).

La comprensión lectora hace referencia a la habilidad del alumno para comprender la información explícita e implícita de un texto, así como a su pericia para construir un modelo situacional con perspicacia, coherente con las ideas expresadas en el texto, y con el conocimiento mismo del lector (Van Dijk y Kintsch, 1983).

## **7. Análisis estadístico**

Se realizaron análisis de tipo descriptivo e inferencial, bivalente y multivalente, con la ayuda del programa de IBM SPSS (v. 19.0). Primeramente, se procedió a realizar un análisis descriptivo y bivalente de las variables en estudio, comparando los resultados de éstas según género, curso, ciclo y tipo de colegio. Posteriormente se realizó un análisis multivalente de regresión lineal para describir la asociación entre el nivel léxico y la comprensión lectora según género, curso, ciclo y tipo de colegio.

Mediante la estadística descriptiva, se obtuvieron las frecuencias, medias, desviación típica y porcentajes de las variables estudiadas, detectando las asociaciones significativas entre ellas. Por tanto, en las puntuaciones obtenidas en vocabulario, clasificadas en categorías para reagrupar al alumnado, se utilizó la Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) para testar la hipótesis de igualdad de distribución de resultados según género, curso y colegio, así como para establecer el contraste de igualdad de

distribución de resultados por género en cada curso y colegio, y para estudiar las diferencias entre colegios por curso.

Para analizar la significatividad de las diferencias de medias según género y curso, se recurrió a la  $t$  de Student para muestras homogéneas o heterogéneas, según resultado de la prueba de Levene, y utilizando el método Bootstrap en caso de muestras no normales. Para comparar las medias de los colegios y cursos, se acudió a la F-Snedecor (ANOVA de un factor) para muestras independientes, y al test de Brown-Forsythe, cuando no se cumplía el principio de normalidad y homocedasticidad de los datos. Para comparar poblaciones cuyas distribuciones no eran normales, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. La prueba de Welch se aplicó cuando se apreciaba normalidad, pero no homogeneidad. Además, se describió la asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora mediante una correlación bivariada.

Finalmente, se describió la asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora mediante una correlación bivariada ( $\rho$  de Spearman), y se realizó un análisis multivariante de regresión lineal para estudiar la asociación global de la puntuación obtenida en vocabulario con los porcentajes de acierto en comprensión lectora, ajustados por género, tipo de colegio, nivel escolar y clasificación del alumnado.

En el proceso de análisis multivariante se consideraron modelos alternativos, utilizando la variable léxico en su versión continua (puntuación directa) y en su versión categórica. Empleando los métodos de bondad de ajuste para el modelo estadístico de regresión se determinó aquel que mejor explicaba los resultados de la comprensión lectora (Dugard, Todman y Staines, 2010). Además, se comprobó la normalidad e independencia de los residuos del modelo, validando de ese modo la técnica estadística aplicada.

El análisis se realizó con el software de IBM SPSS v.19 y se consideró un  $p < .05$  en todas las pruebas.

## CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se muestra los resultados obtenidos en comprensión lectora, vocabulario y su correlación según género, ciclo, nivel escolar y tipo de colegio. Primero se exponen los resultados del primer ciclo básico, perteneciente a los grados escolares de 2º y 4º de Primaria. Luego se presentan los resultados del segundo ciclo básico, de los cursos 6º y 8º, también de Primaria. Posteriormente se ofrecen los resultados globales considerando el total de la muestra. Conjuntamente, para cada ciclo, se da a conocer los datos obtenidos en comprensión lectora, luego los resultados del test de vocabulario seguido de la categorización del alumnado por niveles léxicos. Finalmente se ofrecen los datos del análisis multivariante de regresión lineal para conocer la correlación a nivel global entre los resultados obtenidos en el test de vocabulario y la prueba de comprensión lectora y su comportamiento según género, curso, ciclo y tipo de colegio.

### 1. Resultados del análisis en el primer ciclo básico

En esta sección se da cuenta del análisis descriptivo y bivariante de los resultados obtenidos en comprensión lectora y vocabulario por el alumnado de los cursos de 2º y 4º. El total de la muestra (Tabla 8) la conformaban 206 alumnos, pertenecientes a los tres tipos de centro (privado, concertado y público) de los cuales 98 (46 niños y 52 niñas) son de 2º y 108 (51 niños y 57 niñas) de 4º.

**Tabla 8.** Muestra global

Colegio	2º			4º			Total
	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total	
Privado	26	17	43	26	22	48	91
Concertado	17	14	31	17	12	29	60
Público	9	15	24	14	17	31	55
<b>Totales</b>	<b>52</b>	<b>46</b>	<b>98</b>	<b>57</b>	<b>51</b>	<b>108</b>	<b>206</b>

Fuente: Elaboración propia

### 1.1. Resultados en comprensión lectora

En los resultados globales (Tabla 9), el análisis reveló en comprensión lectora una media del alumnado de 1<sup>er</sup> ciclo de 65,18 (DT=24,00), observándose diferencias significativas ( $p=0,007$ ) a favor de los estudiantes de 2<sup>o</sup> con una diferencia cercana a los 10 puntos porcentuales respecto a los alumnos de 4<sup>o</sup>. A su vez, en el alumnado de 2<sup>o</sup>, se observó una mayor dispersión de los resultados (27,55 vs. 19,86).

**Tabla 9.** Resultados globales en comprensión lectora por curso y ciclo

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de 95% Inferior	de Confianza Superior	P-valor
2 <sup>o</sup>	98	70,01	27,15	64,44	75,08	0,007 <sup>1</sup>
4 <sup>o</sup>	108	60,80	19,86	56,97	64,74	
2 <sup>o</sup> y 4 <sup>o</sup>	206	65,18	24,00	61,87	68,56	

<sup>1</sup> Brown-Forsythe para muestra no normales.

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los resultados (Tabla 9), según el género, reflejó una media similar en 2<sup>o</sup> (70,42 niños y 69,64 niñas), no encontrándose diferencias significativas ( $p=0,882$ ). El mismo comportamiento se observó en el alumnado de 4<sup>o</sup> con una media similar en niños y niñas (61,11 vs. 60,53) y  $p\text{-valor}=0,886$ . Sin embargo, en ambos grados escolares son los niños quienes obtienen puntajes discretamente mayores que las niñas.

Las puntuaciones en comprensión lectora (Tabla 10) según el tipo de colegio evidenció variabilidad en ambos grados escolares, presentando diferencias significativas ( $p=0,013$  en 2<sup>o</sup> y  $p<0,001$  en 4<sup>o</sup>), siendo el alumnado del colegio privado el que obtiene mayor porcentaje de aciertos en los dos grados escolares, seguido del colegio concertado, y advirtiéndose una diferencia cercana al 20% en 2<sup>o</sup> y al 23% en 4<sup>o</sup>.

Por lo demás, teniendo en cuenta el curso escolar (Tabla 9), se observó que el alumnado de 2<sup>o</sup> lograba mayor porcentaje de aciertos que los de 4<sup>o</sup>, con una diferencia cercana al 10% entre un nivel escolar y el otro. Además, estos resultados

muestran que la mayor dispersión se encuentra en el grupo de las niñas de 2º y en el colegio concertado, también en 2º.

En cuanto a los intervalos de confianza, se apreció que el alumnado de 2º del colegio público, en su valor más alto, no alcanza al logrado por el colegio privado en su valor más bajo. Lo mismo ocurre en 4º, siendo aún mayor esta diferencia.

**Tabla 10.** Resultados en comprensión lectora según género, tipo de colegio y curso

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza 95%		P-valor
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>2º</b>						
<b>Niños</b>	46	70,42	26,36	62,80	77,92	0,882 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	52	69,64	28,08	60,87	76,92	
<b>4º</b>						
<b>Niños</b>	51	61,11	21,43	54,89	67,01	0,886 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	57	60,53	18,54	55,67	65,30	
<b>Colegio</b>						
<b>2º</b>						
<b>Privado</b>	43	78,90	21,28	72,88	84,70	0,013 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	31	66,13	31,05	54,96	76,86	
<b>Público</b>	24	59,08	27,04	48,04	70,50	
<b>4º</b>						
<b>Privado</b>	48	70,37	18,20	64,89	75,50	<0,001 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	29	59,39	16,94	53,26	65,28	
<b>Público</b>	31	47,31	16,84	41,18	53,06	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> Brown-Forsythe para muestra no normales.

Fuente: Elaboración propia

Si se considera el conjunto de la muestra del primer ciclo según género y colegio (Tabla 11), se advierte que existen diferencias significativas en los porcentajes de aciertos entre el alumnado de los distintos colegios ( $p < 0,001$ ), obteniéndose menores valores en el colegio público (52,45) y concertado (62,87) que en el colegio privado (74,40).

Se evidencia también una mayor variabilidad entre ambos colegios (público vs. concertado) con desviaciones típicas de 25,26 y 22,26, mientras que en el colegio privado la variabilidad de los resultados entre el alumnado fue menor (20,07), lo que indica una mayor homogeneidad. No se detectó diferencias significativas al comparar

los porcentajes de acierto según el género ( $p=0,834$ ), siendo estos muy similares en la media (65,53 vs. 64,88) y en la desviación típica (24,22 vs. 23,91).

**Tabla 11.** Resultados globales en comprensión lectora según género y colegio

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza 95%		P-valor
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>Niños</b>	97	65,53	24,22	60,98	70,31	0,834 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	109	64,88	23,91	60,29	69,05	
<b>Colegio</b>						
<b>Privado</b>	91	74,40	20,07	70,24	78,30	<0,001 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	60	62,87	25,26	56,52	69,51	
<b>Público</b>	55	52,45	22,44	46,72	58,84	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> Brown-Forsythe para muestra no normales.

Fuente: Elaboración propia

### 1.2. Resultados en vocabulario

Los resultados mostrados en la Tabla 12 desvelan una media de 43,02 (DT=11,02), contemplándose diferencias significativas ( $p<0,001$ ) en la puntuación a favor de los estudiantes de 4º y en detrimento de los de 2º con una discrepancia de 5,81 puntos. Sin embargo, ambos cursos, presentan unas desviaciones típicas similares (11,31 vs. 10,02).

**Tabla 12.** Resultados globales en vocabulario según curso y ciclo

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de Confianza 95%		p-valor
				Inferior	Superior	
<b>2º</b>	98	39,98	11,31	37,81	42,30	< 0,001 <sup>1</sup>
<b>4º</b>	108	45,79	10,02	43,96	47,69	
<b>2º y 4º</b>	206	43,02	11,02	41,61	44,56	

<sup>1</sup> Brown-Forsythe para muestra no normales.

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 13 muestra los resultados del test de vocabulario para cada uno de los niveles, según el género y colegio, tanto de 2º como de 4º. Según el género y tipo de colegio, los análisis no proyectaron diferencias significativas al comparar los niños

con las niñas en ambos grados escolares ( $p=0,398$  en 2° y  $p=0,263$  en 4°). No obstante, los resultados de las niñas de 2° son discretamente mayores que los de los niños, y en 4° son los niños los que obtienen un puntaje levemente mayor.

Con relación al colegio, se constató en ambos cursos la inexistencia de diferencias significativas en la puntuación del test de vocabulario ( $p=0,113$  en 2° y  $p=0,846$  en 4°). En 2°, el colegio concertado obtuvo la puntuación media más baja, pero con menor dispersión. En cambio, en 4° curso el colegio concertado fue quien alcanzó el puntaje más alto, y a la vez una mayor homogeneidad.

**Tabla 13.** Resultados en vocabulario según género, curso y tipo de colegio

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Típica</b>	<b>Intervalo de confianza 95%</b>		<b>P-valor</b>
				<b>Inferior</b>	<b>Superior</b>	
<b>Género</b>						
<b>2°</b>						
<b>Niños</b>	46	38,11	10,14	35,11	41,02	0,398 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	52	41,63	12,11	38,17	44,90	
<b>4°</b>						
<b>Niños</b>	51	47,00	10,48	44,15	50,02	0,263 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	57	44,70	9,55	42,30	47,21	
<b>Colegio</b>						
<b>2°</b>						
<b>Privado</b>	43	42,49	12,51	38,48	46,46	0,113 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	31	37,42	7,843	34,44	40,11	
<b>Público</b>	24	38,79	12,30	34,30	44,00	
<b>4°</b>						
<b>Privado</b>	48	45,73	11,24	42,52	48,96	0,846 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	29	46,52	8,06	43,70	49,39	
<b>Público</b>	31	45,19	9,92	41,82	48,80	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> Welch para muestras normales no homogéneas.

Fuente: Elaboración propia

Los análisis de la muestra del primer ciclo a nivel global (Tabla 14) no proyectaron diferencias significativas en las puntuaciones entre niños y niñas ( $p=0,773$ ), ni entre el alumnado de los distintos colegios ( $p=0,369$ ). No obstante, es el colegio concertado el que alcanza los puntajes más bajos y a la vez una menor variabilidad.

**Tabla 14.** Resultados en vocabulario por género y tipo de colegio

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza 95%		P-valor
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>Niños</b>	97	42,78	11,19	40,44	45,04	0,773 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	109	43,24	10,90	41,20	45,17	
<b>Colegio</b>						
<b>Privado</b>	91	44,20	11,90	41,70	46,64	0,369 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	60	41,82	9,12	39,46	44,10	
<b>Público</b>	55	42,40	11,38	39,43	45,39	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> Brown-Forsythe para muestra no normales.

Fuente: Elaboración propia

### 1.3. Resultados según categorización del nivel de vocabulario

Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el test de vocabulario permite agruparlos en cinco niveles o categorías. Según estos datos detallados en la Tabla 15, se advierte que alrededor del 41% del alumnado tiene retraso leve y sólo en torno al 5% se encuentra en el nivel sobresaliente, tanto en 2º como en 4º. Sin embargo, en 2º hay un mayor porcentaje de alumnos con retraso grave (28.6%) en comparación con 4º (10.2%). En el resto de las categorías (muy bueno, normal y retraso leve) se observó un porcentaje ligeramente superior en 4º. El mayor número de niños se concentró en la categoría de retraso leve en ambos niveles. Sorprende que alrededor del 70% del alumnado de 2º y más del 50% de 4º obtengan resultados tan bajos.

**Tabla 15.** Distribución del alumnado según categorías del test de vocabulario

	Sobresaliente		Muy bueno		Normal		Retraso leve		Retraso grave	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>2º</b>	4	4,1	5	5,1	21	21,4	40	40,8	28	28,6
<b>4º</b>	6	5,6	14	13,0	31	28,7	46	42,6	11	10,2
<b>2º y 4º</b>	10	4,9	19	9,2	52	25,2	86	41,7	39	18,9

Fuente: Elaboración propia

Los niveles de vocabulario alcanzados por los alumnos de 2° y 4°, según género y colegio, quedan reflejados en la Tabla 15. No se hallaron diferencias significativas por género en 2° ( $p=0,143$ ), ni en 4° ( $p=0,443$ ), ni entre colegios en ambos niveles ( $p=0,096$  vs.  $p=0,573$ , respectivamente). Se destaca que en 4° curso más del 50% de las niñas y 33% de los niños tiene un retraso leve, mientras que en 2° un 40% de las niñas muestran un retraso leve frente al 41% de los niños.

Con relación al colegio (Tabla 16), se observó que el centro concertado, en 2° curso registra el valor más elevado de alumnos con retraso leve (51,6%), en tanto que el colegio privado, en 4° curso, es quien alcanza el mayor valor (45,8%). Destaca, por lo demás, que el centro concertado no registra alumnado en el nivel sobresaliente, ni en el nivel muy bueno.

**Tabla 16.** Distribución del alumnado en vocabulario por género, curso y colegio

	Sobresaliente		Muy bueno		Normal		Retraso leve		Retraso grave		P-valor
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>Género</b>											
<b>2°</b>											
<b>Niños</b>	0	0	1	2,2	13	28,3	19	41,3	13	28,3	0,143 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	4	7,7	4	7,7	8	15,4	21	40,4	15	28,8	
<b>4°</b>											
<b>Niños</b>	4	7,8	7	13,7	17	33,3	17	33,3	6	11,8	0,443 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	2	3,5	7	12,3	14	24,6	29	50,9	5	8,8	
<b>Colegio</b>											
<b>2°</b>											
<b>Privado</b>	2	4,7	5	11,6	12	27,9	15	34,9	9	20,9	0,096 <sup>1</sup>
<b>Concertado</b>	0	0,0	0	0,0	5	16,1	16	51,6	10	32,3	
<b>Público</b>	2	8,3	0	0,0	4	16,7	9	37,5	9	37,5	
<b>4°</b>											
<b>Privado</b>	3	6,3	9	18,8	9	18,8	22	45,8	5	10,4	0,573 <sup>1</sup>
<b>Concertado</b>	1	3,4	2	6,9	12	41,4	12	41,4	2	6,9	
<b>Público</b>	2	6,5	3	9,7	10	32,3	12	38,7	4	12,9	

<sup>1</sup> Chi-cuadrado de Pearson exacta.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la muestra a nivel global expresado en porcentajes de alumnos sobresalientes, muy buenos, normales, con retraso grave o leve en el test de vocabulario, se detallan en la Tabla 17. Según estos datos, no se hallaron diferencias significativas entre niños y niñas ( $p=0,445$ ), al igual que entre colegios ( $p=0,198$ ).

El porcentaje de alumnos y alumnas sobresalientes, según género, es muy similar (en torno al 5%), siendo esta categoría en la que se observaron los valores más bajos. Al comparar los niveles con retraso, hay más niñas que niños en estos niveles (64,2%). En cuanto al colegio, es el centro concertado donde se advirtió el menor porcentaje de alumnos sobresalientes y quien a la vez presentó los porcentajes más elevados de alumnos con retraso leve y grave (66,7%) en vocabulario.

**Tabla 17.** Distribución del alumnado según categorías del test de vocabulario por género y colegio

	Sobresaliente		Muy bueno		Normal		Retraso leve		Retraso grave		P-valor
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>Género</b>											
<b>Niños</b>	4	4,1	8	8,2	30	30,9	36	37,1	19	19,6	0,445 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	6	5,5	11	10,1	22	20,2	50	45,9	20	18,3	
<b>Colegio</b>											
<b>Privado</b>	5	5,5	14	15,4	21	23,1	37	40,7	14	15,4	0,198 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	1	1,7	2	3,3	17	28,3	28	46,7	12	20,0	
<b>Público</b>	4	7,3	3	5,5	14	25,5	21	38,2	13	23,6	

<sup>1</sup> Chi-cuadrado de Pearson.

<sup>2</sup> Chi-cuadrado de Pearson exacta.

Fuente: Elaboración propia.

#### 1.4. Resultados de la correlación entre comprensión lectora y vocabulario

Considerando los datos de la muestra del primer ciclo básico (2º y 4º) que se presentan en la Tabla 18, no se apreció correlación significativa entre el vocabulario y la comprensión lectora, según género o colegio ( $p > 0,05$ ). No obstante, al desglosar los resultados por curso, se observó una asociación significativa entre el alumnado de 2º, siendo mayor los porcentajes de acierto cuanto mayor puntuación obtuvieron en el test de vocabulario ( $\rho = 0,290$ ,  $p = 0,004$ ). También se advirtió una asociación significativa en 2º curso, en el caso de los niños ( $\rho = 0,381$ ,  $p < 0,05$ ), y en este mismo nivel se apreció correlación significativa entre el alumnado del colegio concertado ( $\rho = 0,513$ ,  $p < 0,05$ ).

En 2º, tampoco se apreció correlación significativa entre las niñas, ni en los colegios privado y público. En el alumnado de 4º, los resultados muestran una

correlación significativa entre las puntuaciones obtenidas en vocabulario y comprensión lectora en las niñas ( $\rho=0,304$ ,  $p<0,05$ ).

**Tabla 18.** Correlación entre comprensión lectora y vocabulario

		N	Correlación <sup>1</sup>	P-valor
		<b>2º</b>		
<b>Género</b>	Niños	46	0,381	0,009
	Niñas	52	0,187	0,185
<b>Colegio</b>	Privado	43	0,256	0,097
	Concertado	31	0,513	0,003
	Público	24	0,080	0,710
		<b>4º</b>		
<b>Género</b>	Niños	51	0,017	0,906
	Niñas	57	0,304	0,021
<b>Colegio</b>	Privado	48	0,135	0,360
	Concertado	29	0,111	0,565
	Público	31	0,326	0,074
		<b>1º Ciclo</b>		
<b>Género</b>	Niños	97	0,086	0,405
	Niñas	109	0,157	0,103
<b>Colegio</b>	Privado	91	0,117	0,271
	Concertado	60	0,183	0,162
	Público	55	0,085	0,537
		<b>Totales</b>		
	2º	98	0,290	0,004
	4º	108	0,169	0,080
	1º Ciclo	206	0,135	0,054

<sup>1</sup> Rho de Spearman.

Fuente: Elaboración propia.

## 2. Resultados del análisis en el segundo ciclo básico

En esta sección se muestran los resultados del análisis descriptivo y bivalente de la muestra de estudio correspondiente al alumnado del segundo ciclo, en particular de los alumnos pertenecientes a los cursos de 6º y 8º. El total de la muestra estuvo compuesta por 198 alumnos, de los cuales 108 son de 6º y 90 de 8º, así como 95 son niños y 103 son niñas, y 84 están escolarizados en el colegio privado, 58 en el concertado y 56 en el colegio público (Tabla 19).

**Tabla 19.** Muestra global

Colegio	6° básico			8° básico			Total
	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total	
Privado	23	24	47	23	14	37	84
Concertado	18	12	30	13	15	28	58
Público	13	18	31	13	12	25	56
<b>Totales</b>	<b>54</b>	<b>54</b>	<b>108</b>	<b>49</b>	<b>41</b>	<b>90</b>	<b>198</b>

Fuente: Elaboración propia.

### 2.1. Resultados en comprensión lectora

A nivel de ciclo (Tabla 20), los resultados revelan que los escolares obtuvieron en comprensión lectora una media de 52,69 (DT=17,02) sin que se hayan encontrado diferencias en los porcentajes de aciertos entre el alumnado de 6° y 8° ( $p=0,408$ ). No obstante, los estudiantes de 6° curso lograron un porcentaje de aciertos discretamente mayor que los de 8° (53,33% y 51,92%, respectivamente) aunque presenten una mayor dispersión (18,58 vs. 15,00).

**Tabla 20.** Resultados globales en comprensión lectora por curso y ciclo

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de Confianza 95%		p-valor
				Inferior	Superior	
6°	108	53,33	18,58	49,93	56,52	0,408 <sup>1</sup>
8°	90	51,92	15,00	48,61	55,25	
<b>6° y 8°</b>	<b>198</b>	<b>52,69</b>	<b>17,02</b>	<b>50,39</b>	<b>55,14</b>	

<sup>1</sup> Kruskal-Wallis para muestra no normales.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 21 se recogen los resultados obtenidos por los escolares, según género y colegio en cada uno de los cursos. Considerando el género, se detectó que los alumnos de 6° obtuvieron de media un 49,58% de aciertos, valor dispar al obtenido por las alumnas (57,08%), encontrándose diferencias significativas entre ambos ( $p=0,033$ ). Por el contrario, no se hallaron diferencias significativas ( $p=0,435$ ) entre los niños y las niñas de 8° curso (50,57% y 53,06%, respectivamente).

En cuanto al tipo de colegio (Tabla 21), se observó en ambos cursos diferencias significativas en los porcentajes de aciertos ( $p < 0,001$ ), siendo el colegio privado el que mayor porcentaje de aciertos obtuvo, seguido del colegio concertado. La media del porcentaje de aciertos del alumnado de 6° en el colegio privado es del 65%, mientras que en el centro público es 51%, obteniéndose una diferencia de un 14%. Entre el alumnado de 8° curso se observó una diferencia aproximada del 16% entre el centro privado y el público, es decir, la brecha según el tipo de colegio va en aumento.

**Tabla 21.** Resultados en comprensión lectora según género, colegio y curso

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación Típica</b>	<b>Intervalo de confianza 95%</b>		<b>P-valor</b>
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>6°</b>						
<b>Niños</b>	54	49,58	17,62	45,10	54,17	0,033 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	54	57,08	18,91	52,03	62,25	
<b>8°</b>						
<b>Niños</b>	41	50,57	14,55	46,06	54,63	0,435 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	49	53,06	15,41	48,98	57,34	
<b>Colegio</b>						
<b>6°</b>						
<b>Privado</b>	47	65,00	13,47	60,91	68,56	<0,001 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	30	50,83	17,50	44,40	56,89	
<b>Público</b>	31	38,06	14,02	32,97	43,07	
<b>8°</b>						
<b>Privado</b>	37	60,38	13,45	56,10	64,55	<0,001 <sup>3</sup>
<b>Concertado</b>	28	47,47	11,00	42,80	51,45	
<b>Público</b>	25	44,39	15,30	38,21	50,30	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> Brown-Forsythe para muestras no normales.

<sup>3</sup> ANOVA para muestras normales.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 22 se incluyen los resultados obtenidos por el alumnado, según género y colegio. Teniendo en cuenta el tipo de colegio, se apreciaron diferencias significativas ( $p < 0,001$ ) en los porcentajes de aciertos entre el alumnado de los distintos colegios, obteniéndose menores valores medios en el colegio público y concertado que en el centro privado. E igualmente, fueron observadas diferencias significativas por el género ( $p < 0,05$ ), a favor de las niñas.

Se observó, asimismo, una mayor variabilidad entre los colegios concertado y público con desviaciones típicas próximas a 15, mientras que en el centro privado la variabilidad de los resultados entre el alumnado fue menor, lo que indica una mayor homogeneidad entre los estudiantes.

**Tabla 22.** Resultados globales en comprensión lectora según género y colegio

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza 95%		P-valor
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>Niños</b>	95	50,01	16,29	46,74	53,55	0,033 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	103	55,17	17,37	51,59	58,51	
<b>Colegio</b>						
<b>Privado</b>	84	62,97	13,58	60,02	65,86	<0,001 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	58	49,21	14,69	45,37	52,97	
<b>Público</b>	56	40,89	14,81	37,06	44,79	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> ANOVA para muestras normales.

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2. Resultados en vocabulario

Los datos de la Tabla 23 muestran la puntuación media del test de vocabulario entre los estudiantes de 6º y 8º, así como los resultados a nivel global del alumnado de segundo ciclo. Cabe destacar que el alumnado de 6º año obtuvo mejor puntaje que el de 8º básico (51,83 y 44,49 respectivamente), advirtiéndose una diferencia significativa ( $p < 0,001$ ). Si bien es cierto que los escolares de 6º lograron puntajes más altos, sin embargo también demostraron menor homogeneidad (12,04 vs. 9,92).

**Tabla 23.** Resultados globales en vocabulario según curso y ciclo

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de Confianza 95%		p-valor
				Inferior	Superior	
<b>6º</b>	108	51,83	12,04	49,64	54,09	< 0,001 <sup>1</sup>
<b>8º</b>	90	44,49	9,92	42,42	46,64	
<b>6º y 8º</b>	198	48,49	11,69	46,91	50,21	

<sup>1</sup> Brown-Forsythe para muestra no normales.

En la Tabla 24 se indica la puntuación media del test de vocabulario para cada uno de los cursos, según el género y el colegio. Los niños de 6º básico obtuvieron de

media una puntuación de 52,61, valor similar al obtenido por las niñas (51,06), no hallándose diferencias significativas entre ambos ( $p=0,488$ ). De igual modo, no se observaron diferencias significativas ( $p=0,421$ ) entre los niños y las niñas de 8° curso (45,41 y 43,71 respectivamente).

En relación con el colegio, se apreció que en ambos cursos existían diferencias significativas entre las puntuaciones de los distintos colegios ( $p < 0,001$  y  $p = 0,006$ ), siendo el centro privado en el que mayor puntuación se obtuvo y el concertado donde el puntaje fue menor. Asimismo, se observaron diferencias significativas en 6° curso, teniendo de media el colegio privado una puntuación de 59,26, mientras que en los otros dos colegios fue de 46. Por otro lado, el alumnado de 8° básico de los colegios privado y público fue el que presentó una puntuación media cercana a 46; en cambio, en el colegio concertado fue de 40.

**Tabla 24.** Resultados en vocabulario según género, curso y colegio

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de Confianza 95%		p-valor
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>6°</b>						
<b>Niños</b>	54	52,61	10,98	49,53	55,46	0,488 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	54	51,06	13,08	47,96	54,51	
<b>8°</b>						
<b>Niños</b>	41	45,41	7,76	43,00	47,69	0,421 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	49	43,71	11,44	40,48	46,71	
<b>Colegio</b>						
<b>6°</b>						
<b>Privado</b>	47	59,26	11,00	55,87	62,21	<0,001 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	30	46,07	9,02	42,94	49,29	
<b>Público</b>	31	46,16	10,02	42,53	49,53	
<b>8°</b>						
<b>Privado</b>	37	46,73	9,43	43,49	49,69	0,006 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	28	39,61	7,85	36,74	42,44	
<b>Público</b>	25	46,64	11,02	42,61	50,89	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> ANOVA para muestras normales.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 25 muestra los resultados del alumnado del segundo ciclo en el test de vocabulario, según género y colegio. Se hallaron diferencias significativas entre los

estudiantes de los distintos colegios ( $p < 0,001$ ), obteniéndose menores valores medios en los colegios público y concertado (46,38 y 42,95) que en el centro privado (53,74). Se apreció también, no obstante, una mayor variabilidad de los resultados en el colegio privado (12,03) que en el resto de los colegios (9,01 y 10,38), indicando una menor homogeneidad en las puntuaciones obtenidas por sus escolares.

**Tabla 25.** Resultados en vocabulario por género y colegio

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de confianza 95%		P-valor
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>Niños</b>	95	49,51	10,32	47,34	51,55	0,258 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	103	47,56	12,81	45,31	50,00	
<b>Colegio</b>						
<b>Privado</b>	84	53,74	12,03	51,13	56,38	<0,001 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	58	42,95	9,01	40,51	45,44	
<b>Público</b>	56	46,38	10,38	43,71	49,21	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> Welch para muestras normales no homogéneas.

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Resultados según categorización del nivel de vocabulario

Distribuidos los escolares en categorías, según los resultados del test de vocabulario (Tabla 26), se observó, en general, un mayor porcentaje de estudiantes en la categoría normal o con retraso leve, seguido de muy bueno, retraso grave y sobresaliente. Más detalladamente, se detectó un mayor porcentaje de escolares sobresalientes en 6° (13%) que en 8° (1,1%) y un mayor porcentaje de alumnos con resultado normal en 8° (34,4%) que en 6° (22,2%). El 50% del alumnado de 8° básico evidenció un retraso en vocabulario (ya sea leve o grave) y un 33% en 6° básico.

**Tabla 26.** Distribución del alumnado según categorías del test de vocabulario

	Sobresaliente		Muy bueno		Normal		Retraso leve		Retraso grave	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>6º</b>	14	13,0	34	31,5	24	22,2	29	26,9	7	6,5
<b>8º</b>	1	1,1	13	14,4	31	34,4	28	31,1	17	18,9
<b>6º y 8º</b>	15	7,6	47	23,7	55	27,8	57	28,8	24	12,1

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 27, el número de estudiantes de 6º año que poseen un adecuado nivel de vocabulario es superior al del alumnado de 8º curso. En 6º básico, las categorías sobresaliente, muy bueno y normal acumulan más del 73% de las respuestas en los niños y del 59% en las niñas. Sin embargo, las diferencias entre ambos géneros no fueron significativas ( $p>0,05$ ). En 8º año, el número de niños con un nivel de vocabulario adecuado es del 58,5%, frente al 42,8% de las niñas. No obstante, tampoco las diferencias resultaron significativas ( $p>0,05$ ).

Al comparar los colegios (Tabla 27), en 6º básico se observó un porcentaje significativamente superior de alumnos ( $p<0,001$ ) con resultado en el nivel normal en el colegio concertado (36,7%) respecto a los otros dos colegios (8,5% y 29%). Por otro lado, hubo un porcentaje significativamente superior de alumnos ( $p<0,001$ ) con resultado muy bueno, con un 46,8% en el colegio privado, un 16,7% en el concertado y un 22,6% en el público. Asimismo, estos dos últimos centros educativos son los que presentaron un mayor porcentaje de escolares en el nivel de retraso leve (40% y 35,5%, respectivamente), muy superior al obtenido por el colegio privado (12,8%). Solo los estudiantes del colegio privado alcanzaron la categoría de sobresaliente (29,8%).

De igual modo, se observó en 8º básico que el alumnado del colegio concertado fue quien mostró un mayor retraso en vocabulario (leve y grave), con un 71,4% de estudiantes en esa categoría. En este grado, no se hallaron diferencias significativas ( $p>0,05$ ) por género o colegio.

**Tabla 27.** Distribución del alumnado en vocabulario por género, curso y colegio

	Sobresaliente		Muy bueno		Normal		Retraso leve		Retraso grave		P-valor
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>Género</b>											
<b>6º</b>											
<b>Niños</b>	7	13,0	16	29,6	17	31,5	13	24,1	1	1,9	0,086 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	7	13,0	18	33,3	7	13,0	16	29,6	6	11,1	
<b>8º</b>											
<b>Niños</b>	0	0,0	5	12,2	19	46,3	12	29,3	5	12,2	0,175 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	1	2,0	8	16,3	12	24,5	16	32,7	12	24,5	
<b>Colegio</b>											
<b>6º</b>											
<b>Privado</b>	14	29,8	22	46,8	4	8,5	6	12,8	1	2,1	<0,001 <sup>1</sup>
<b>Concertado</b>	0	0,0	5	16,7	11	36,7	12	40,0	2	6,7	
<b>Público</b>	0	0,0	7	22,6	9	29	11	35,5	4	12,9	
<b>8º</b>											
<b>Privado</b>	0	0,0	9	24,3	12	32,4	10	27,0	6	16,2	0,056 <sup>1</sup>
<b>Concertado</b>	0	0,0	0	0,0	8	28,6	13	46,4	7	25,0	
<b>Público</b>	1	4,0	4	16,0	11	44,0	5	20,0	4	16,0	

<sup>1</sup> Chi-cuadrado de Pearson.

Fuente: Elaboración propia.

Al considerar la distribución del alumnado en las diferentes categorías de vocabulario, según género y colegio de la muestra en su conjunto (Tabla 28), se advirtió una diferencia significativa entre los alumnos de distinto género y colegio ( $p < 0,05$ ). Se observó además que en la categoría sobresaliente la cantidad de niños y niñas es similar, pero en el otro extremo, hay más niñas que niños con retraso grave. Con respecto a los colegios, el centro concertado fue quien obtuvo peores resultados, puesto que no tiene escolares en la categoría sobresaliente y presenta mayor porcentaje de estudiantes con retraso grave.

**Tabla 28.** Distribución del alumnado según categorías en vocabulario por género y colegio

	Sobresaliente		Muy bueno		Normal		Retraso leve		Retraso grave		P-valor
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>Género</b>											
<b>Niños</b>	7	7,4	21	22,1	36	37,9	25	26,3	6	6,3	0,015 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	8	7,8	26	25,2	19	18,4	32	31,1	18	17,5	
<b>Colegio</b>											
<b>Privado</b>	14	16,7	31	36,9	16	19,0	16	19	7	8,3	<0,001 <sup>1</sup>
<b>Concertado</b>	0	0,0	5	8,6	19	32,8	25	43,1	9	15,5	
<b>Público</b>	1	1,8	11	19,6	20	35,7	16	28,6	8	14,3	

<sup>1</sup> Chi-cuadrado de Pearson.

Fuente: Elaboración propia.

#### 2.4. Resultados de la correlación entre comprensión lectora y vocabulario

En la Tabla 29 se reflejan las correlaciones entre vocabulario y comprensión lectora y el p-valor según género, colegio, curso y ciclo básico. A nivel general, se observó una asociación significativa entre el alumnado de 6º, siendo mayores los porcentajes de acierto cuanto mayor puntuación obtienen en el test de vocabulario ( $\rho=0,456$ ,  $p<0,001$ ).

También se halló una asociación significativa entre los alumnos de 2º ciclo, siendo nuevamente más elevados los porcentajes de acierto cuanto mayor puntuación obtienen en el test de vocabulario ( $\rho=0,365$ ,  $p<0,001$ ). En los resultados desglosados por curso, se observó en 6º básico una asociación significativa en el caso de los niños ( $\rho=0,456$ ,  $p=0,001$ ) y de las niñas de 6º ( $\rho=0,462$ ,  $p<0,001$ ). En el mismo curso se refleja también una asociación significativa en el colegio público ( $\rho=0,547$ ,  $p=0,001$ ). En 8º son las niñas las que presentaron correlación significativa ( $\rho=0,299$ ,  $p<0,05$ ).

En el caso de los alumnos de 2º ciclo en su conjunto, los resultados han puesto de manifiesto una correlación significativa entre las puntuaciones en vocabulario y comprensión lectora en el caso de los niños ( $\rho=0,318$ ,  $p=0,002$ ), las niñas ( $\rho=0,417$ ,  $p<0,001$ ) y en el colegio público ( $\rho=0,423$ ,  $p=0,001$ ).

**Tabla 29.** Correlación entre comprensión lectora y vocabulario

		<b>N</b>	<b>Correlación<sup>1</sup></b>	<b>P-valor</b>
<b>6°</b>				
<b>Género</b>	Niños	54	0,456	0,001
	Niñas	54	0,462	<0,001
<b>Colegio</b>	Privado	47	0,176	0,237
	Concertado	30	0,203	0,282
	Público	31	0,547	0,001
<b>8°</b>				
<b>Género</b>	Niños	41	0,112	0,485
	Niñas	49	0,299	0,037
<b>Colegio</b>	Privado	37	0,154	0,363
	Concertado	28	0,043	0,828
	Público	25	0,304	0,139
<b>2° Ciclo</b>				
<b>Género</b>	Niños	95	0,318	0,002
	Niñas	103	0,417	0,000
<b>Colegio</b>	Privado	84	0,235	0,031
	Concertado	58	0,178	0,181
	Público	56	0,423	0,001
<b>Totales</b>				
<b>Curso</b>	6°	108	0,456	0,000
	8°	90	0,222	0,035
	2° Ciclo	198	0,365	0,000

1 Rho de Spearman

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Resultados globales de la asociación entre comprensión lectora y vocabulario

En las páginas anteriores se ha mostrado los resultados del análisis bivalente entre la comprensión lectora y el vocabulario, a partir de las variables consideradas en este estudio: género, curso, ciclo y colegio, en los dos ciclos de la educación Básica. Sin embargo, dicho análisis no considera el cómputo general de las características del alumnado y las posibles interacciones que puedan ocurrir entre las variables independientes con los resultados del test de vocabulario y de inteligencia, y su posible influencia en los resultados de la comprensión lectora. Por ello, a continuación, se realizó un análisis de regresión lineal multivariante de los resultados, para extraer deducciones más concluyentes.

En primer lugar, se presentan los resultados de la muestra, análisis descriptivo y bivalente global, para todos los cursos y ciclos. Posteriormente, se presentan los resultados del modelo de regresión multivariante.

### *3.1. Resultados del análisis descriptivo y bivalente global*

#### 3.1.1. Resultados globales en comprensión lectora

En la Tabla 30 se muestra a nivel general los resultados en comprensión lectora, según género, colegio, ciclo y curso. Con relación al género, se evidenció que las diferencias no son significativas, pero son las niñas quienes presentaron puntajes levemente más altos (60,16 vs. 57,85) y una mayor homogeneidad en comparación con los niños (21,49 vs. 22,05).

En cuanto al tipo de colegio, se hallaron diferencias significativas ( $p < 0,001$ ), siendo el colegio privado el que obtuvo puntajes más altos (68,91), seguido del centro concertado (56,16) y del colegio público, que alcanzó los puntajes más bajos (46,62), llegando a tener una diferencia de algo más que 22 puntos porcentuales.

Al comparar los resultados entre los ciclos, nuevamente se apreció una diferencia significativa ( $p = 0,001$ ) a favor de los escolares del primer ciclo, quienes consiguieron una media superior en 12,40 puntos sobre lo obtenido por los estudiantes de segundo ciclo (65,18 y 52,69 respectivamente).

En cuanto a las diferencias encontradas entre los distintos cursos (2º, 4º, 6º y 8º) también se evidenció diferencia significativa en sus resultados ( $p < 0,001$ ), observándose una tendencia decreciente según aumenta el curso en el que está escolarizado el alumno.

**Tabla 30.** Resultados globales en comprensión lectora por género, colegio, ciclo y curso

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de Confianza 95%		P-valor
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>Niños</b>	192	57,85	22,05	54,46	60,84	0,298 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	212	60,16	21,49	57,25	63,02	
<b>Colegio</b>						
<b>Privado</b>	175	68,91	18,14	66,24	71,45	<0,001 <sup>3</sup>
<b>Concertado</b>	118	56,16	21,77	52,05	60,09	
<b>Público</b>	111	46,62	19,76	43,17	50,14	
<b>Ciclo</b>						
<b>Primer ciclo</b>	206	65,18	24,00	61,87	68,56	0,001 <sup>1</sup>
<b>Segundo ciclo</b>	198	52,69	17,02	50,39	55,14	
<b>Curso</b>						
<b>2º</b>	98	70,01	27,15	64,44	75,08	<0,001 <sup>2</sup>
<b>4º</b>	108	60,80	19,86	56,97	64,74	
<b>6º</b>	108	53,33	18,58	49,93	56,52	
<b>8º</b>	90	51,92	15,00	48,61	55,25	

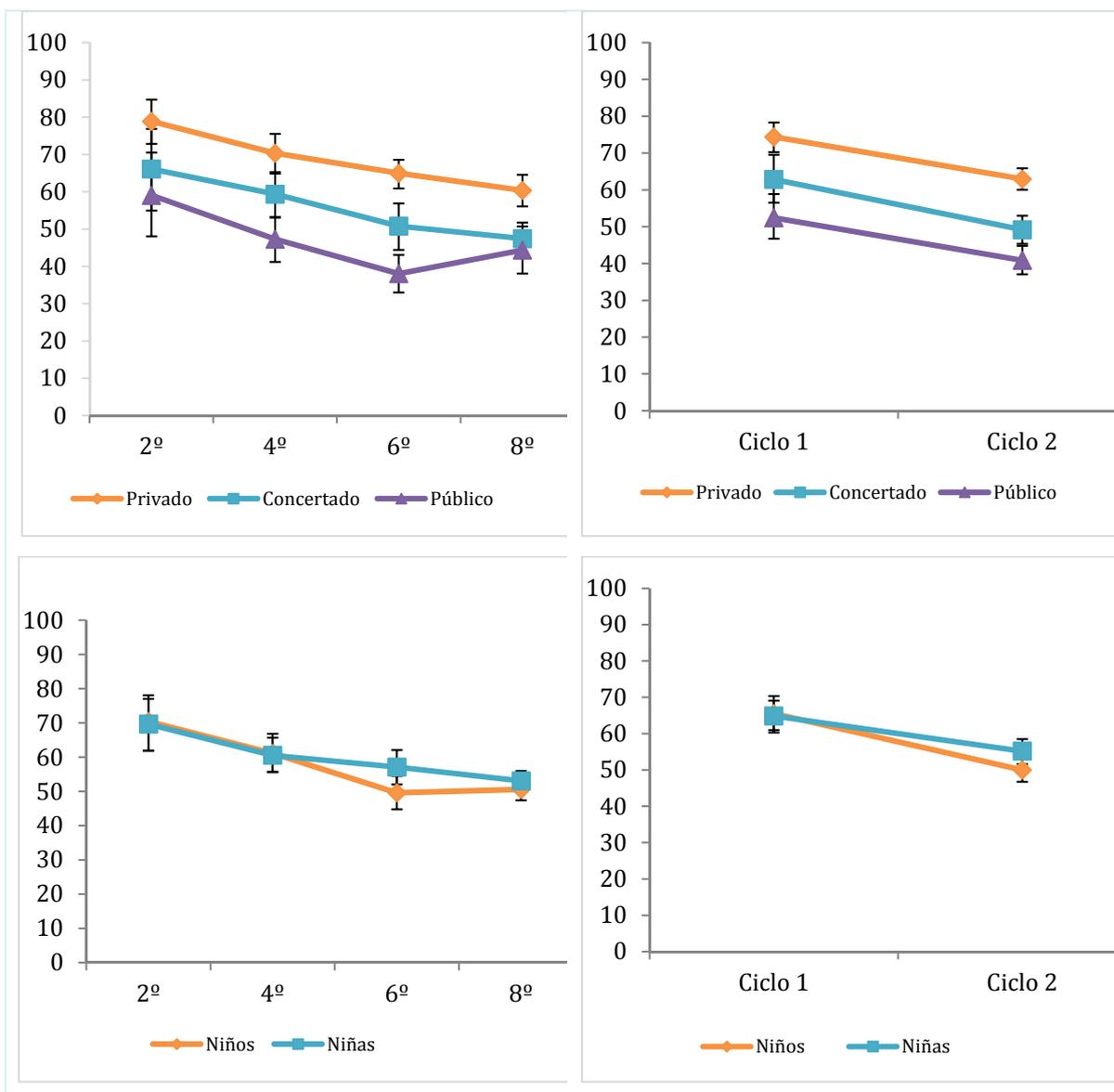
<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> Brown-Forsythe para muestras no normales.

<sup>3</sup> F-Snedecor para muestras homogéneas.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 6 puede observarse las medias de los porcentajes de aciertos en comprensión lectora y el intervalo de confianza del 95% para la media por curso y ciclo, según género y colegio. Claramente se aprecia una tendencia negativa a medida que aumenta el grado escolar. La única excepción es en 8º básico del colegio público, que obtuvo un porcentaje de aciertos mayor que el alumnado de 6º curso.



**Figura 6.** Media de los porcentajes de acierto en comprensión lectora por curso y ciclo, según género y colegio. Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.2. Resultados globales en vocabulario

En la Tabla 31 se incluye las puntuaciones obtenidas en el test de vocabulario a nivel global por género, colegio, ciclo y curso. Como puede apreciarse, no se hallaron diferencias significativas por género ( $p=0,497$ ), siendo las medias de los niños y niñas semejantes. Los resultados obtenidos por los estudiantes, según el tipo de escolarización, evidenciaron diferencias significativas ( $p<0,001$ ), encontrándose el valor de la media más elevado en el colegio privado (48,78%), seguido del centro público (44,41%) y del concertado (42,37%).

Del mismo modo ocurrió con las diferencias encontradas por ciclo y curso, observándose una tendencia creciente según aumenta el ciclo o el curso, exceptuando en 8° básico, donde la media es muy similar a la de los alumnos de 4° ( $p < 0,001$ ).

**Tabla 31.** Resultados en vocabulario según género, colegio, ciclo y curso

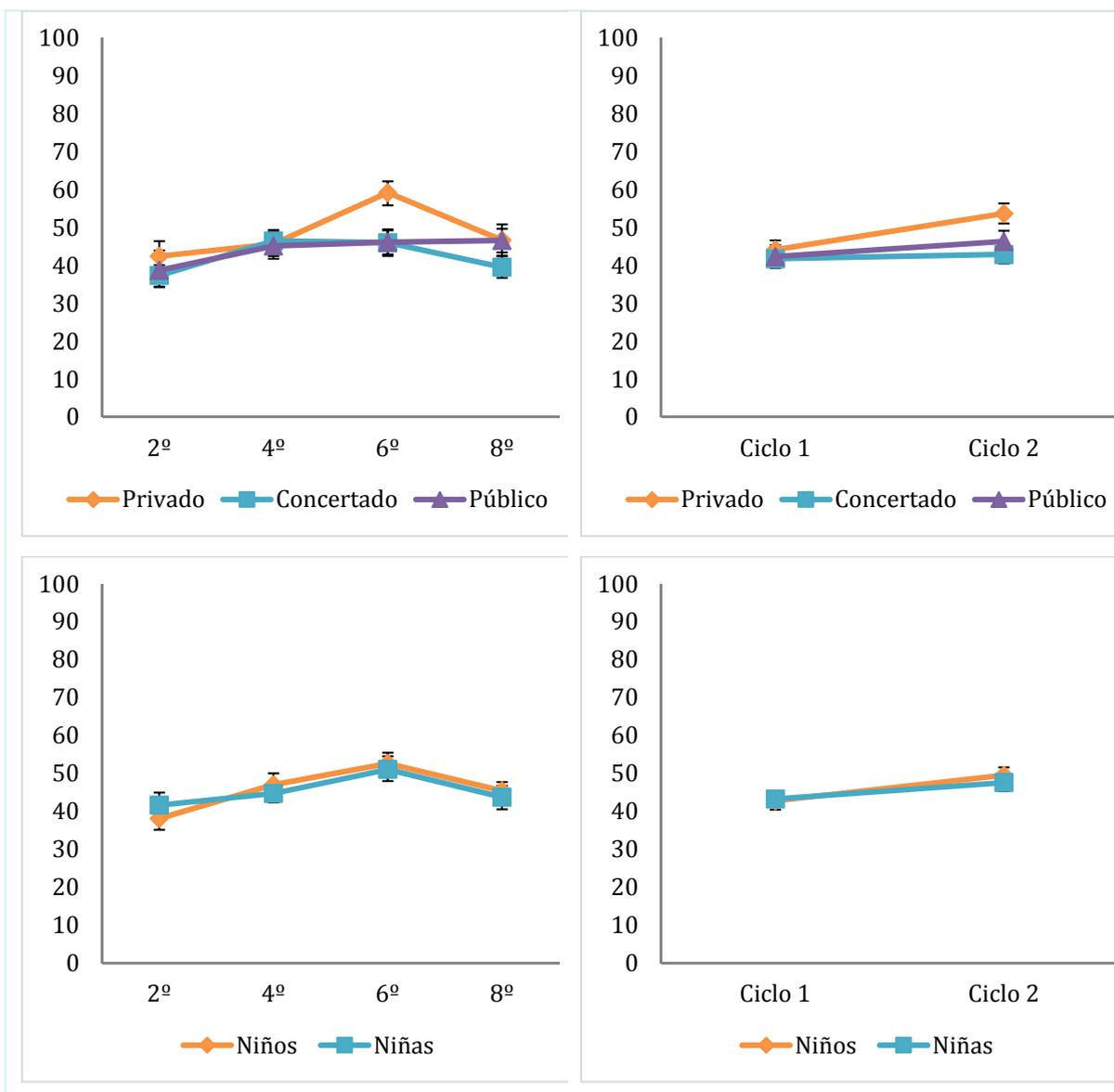
	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de Confianza 95%		P-valor
				Inferior	Superior	
<b>Género</b>						
<b>Niños</b>	192	46,11	11,26	44,51	47,59	0,497 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	212	45,34	12,03	43,63	46,94	
<b>Colegio</b>						
<b>Privado</b>	175	48,78	12,85	46,86	50,59	<0,001 <sup>2</sup>
<b>Concertado</b>	118	42,37	9,04	40,86	43,95	
<b>Público</b>	111	44,41	11,02	42,47	46,53	
<b>Ciclo</b>						
<b>Primer ciclo</b>	206	43,02	11,02	41,61	44,56	0,001 <sup>1</sup>
<b>Segundo ciclo</b>	198	48,49	11,69	46,91	50,21	
<b>Curso</b>						
<b>2°</b>	98	39,98	11,31	37,81	42,30	<0,001 <sup>2</sup>
<b>4°</b>	108	45,79	10,02	43,96	47,69	
<b>6°</b>	108	51,83	12,04	49,64	54,09	
<b>8°</b>	90	44,49	9,92	42,42	46,64	

<sup>1</sup> T-student para muestras homogéneas ajustada por método Bootstrap para muestras no normales.

<sup>2</sup> Brown-Forsythe para muestras no normales.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 7 se puede observar las medias de las puntuaciones obtenidas en el test de vocabulario y el intervalo de confianza del 95% para la media por curso y ciclo, según género y colegio. Al comparar los resultados por curso, se observará un alza en los puntajes de 2° a 6°; sin embargo en 8° básico decaen siendo la baja más marcada en el colegio privado. Al comparar los datos según el ciclo escolar, se aprecia que el centro concertado mantiene resultados similares en ambos ciclos.



**Figura 7.** Media de las puntuaciones en vocabulario por curso y ciclo, según género y colegio.  
Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.3. Resultados según nivel de vocabulario

Las puntuaciones obtenidas en el test de vocabulario se clasificaron en categorías para visualizar la distribución del alumnado según su nivel léxico.

En la Tabla 32 se muestra a nivel global el porcentaje de estudiantes agrupados por categorías según el test de vocabulario, y teniendo en cuenta el género, el colegio, el ciclo y el curso. Se evidenció que la diferencia entre niños y niñas es significativa ( $p=0,017$ ) a favor de los niños, quienes alcanzaron mayores porcentajes en las categorías normal, muy bueno y sobresaliente (55,2% vs. 43,4%).

Por otro lado, también se hallaron diferencias significativas entre los colegios ( $p < 0,001$ ), específicamente el centro privado consiguió mayor porcentaje de escolares en el nivel sobresaliente y muy bueno. En cambio, los colegios concertado y público presentaron altos porcentajes de alumnos en las categorías retraso leve y grave (62,7% y 52,2 % respectivamente).

En cuanto a los ciclos, fue el segundo quien registró un mayor porcentaje de estudiantes sobresalientes, muy buenos y normales. En el primer ciclo, los valores más elevados se observaron en retraso leve o grave, constatándose diferencias significativas entre ambos ciclos ( $p < 0,001$ ).

Del mismo modo las diferencias encontradas entre los cursos fueron significativas ( $p < 0,001$ ). En 6° básico hay mayor porcentaje de escolares sobresalientes y muy buenos que en el resto de los cursos. Tanto en 2° curso, como en 4° y en 8° más de la mitad de los escolares se agruparon en las categorías retraso leve y retraso grave (69,4%, 52,8% y 50,0% respectivamente).

**Tabla 32.** Distribución del alumnado según categorías en vocabulario

	Sobre-saliente		Muy bueno		Normal		Retraso leve		Retraso grave		P-valor
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>Género</b>											
<b>Niños</b>	11	5,7	29	15,1	66	34,4	61	31,8	25	13,0	0,017 <sup>1</sup>
<b>Niñas</b>	14	6,6	37	17,5	41	19,3	82	38,7	38	17,9	
<b>Colegio</b>											
<b>Privado</b>	19	10,9	45	25,7	37	21,1	53	30,3	21	12,0	<0,001 <sup>1</sup>
<b>Concertado</b>	1	0,8	7	5,9	36	30,5	53	44,9	21	17,8	
<b>Público</b>	5	4,5	14	12,6	34	30,6	37	33,3	21	18,9	
<b>Ciclo</b>											
<b>Primer ciclo</b>	10	4,9	19	9,2	52	25,2	86	41,7	39	18,9	<0,001 <sup>1</sup>
<b>Segundo ciclo</b>	15	7,6	47	23,7	55	27,8	57	28,8	24	12,1	
<b>Curso</b>											
<b>2°</b>	4	4,1	5	5,1	21	21,4	40	40,8	28	28,6	<0,001 <sup>1</sup>
<b>4°</b>	6	5,6	14	13,0	31	28,7	46	42,6	11	10,2	
<b>6°</b>	14	13,0	34	31,5	24	22,2	29	26,9	7	6,5	
<b>8°</b>	1	1,1	13	14,4	31	34,4	28	31,1	17	18,9	

<sup>1</sup>Chi-cuadrado de Pearson.  
Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.4 Resultados de la asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora.

Los resultados del análisis bivalente se muestran en la Tabla 33. Al considerar la muestra global, se observó una asociación significativa entre el vocabulario y la comprensión lectora ( $\rho=0,155$ ,  $p= 0,002$ ). También se reflejó una alta correlación entre las alumnas ( $\rho=0,227$ ,  $p=0,001$ ) y los escolares de 2º ciclo ( $\rho=0,374$ ,  $p<0,001$ ). La correlación se observó asimismo, en los niveles de 2º ( $\rho=0,290$ ,  $p=0,004$ ), 6º ( $\rho=0,456$ ,  $p<0,001$ ) y 8º ( $\rho=0,222$ ,  $p=0,035$ ). No obstante, no fue posible establecer una asociación significativa entre los alumnos varones ( $\rho=0,072$ ,  $p=0,322$ ), ni entre los tipos de colegio, ni en el alumnado de 4º curso ( $\rho=0,169$ ,  $p=0,080$ ).

**Tabla 33.** Correlación entre comprensión lectora y vocabulario.

		N	Correlación <sup>1</sup>	P-valor
<b>Género</b>	Niños	192	0,072	0,322
	Niñas	212	0,227	0,001
<b>Colegio</b>	Privado	175	0,006	0,935
	Concertado	118	0,115	0,214
	Público	111	0,145	0,129
<b>Ciclo</b>	1	206	0,135	0,054
	2	198	0,374	<0,001
<b>Curso</b>	2º	98	0,290	0,004
	4º	108	0,169	0,080
	6º	108	0,456	<0,001
	8º	90	0,222	0,035
	Total	404	0,155	0,002

1 Rho de Spearman.

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Resultados del análisis multivariante

Finalmente se presentan los resultados del modelo de regresión lineal multivariante para la variable comprensión lectora. Se aplicó un modelo de regresión multivariante para estudiar la asociación del vocabulario con la comprensión lectora ajustado por el género, curso y colegio. A su vez los datos se ajustaron por los resultados del test de inteligencia con el propósito de poder obtener con mayor precisión y ajuste la asociación del vocabulario con la comprensión lectora. Se ajustaron modelos multivariantes mixtos con efecto de nivel por ciclo, curso y colegio. A su vez se ajustó un modelo multivariante sin la inclusión del efecto de nivel y se comprobó la bondad de ajuste del modelo. El modelo con mejor bondad de ajuste fue

el modelo sin nivel por curso, ciclo o colegio y con efectos fijos por género, curso, colegio, clasificación en el test de inteligencia y clasificación en vocabulario (BIC 3449,186) en comparación con la bondad de ajuste de modelos alternativos que superaban los valores de 3456,756 (ver ANEXOS 2 y 3).

En la Tabla 34 se recogen los resultados del modelo multivariante ajustado. Se observa una asociación significativa entre la clasificación de los estudiantes en el test de vocabulario y las puntuaciones obtenidas por éstos en comprensión lectora. Los alumnos con retraso en vocabulario obtuvieron un menor porcentaje de aciertos que los escolares con resultados en vocabulario de bueno o sobresaliente. En particular, el porcentaje de acierto en la prueba de comprensión lectora en niños con retraso en vocabulario fue aproximadamente un 7% menor (diferencia ajustada con  $p=0,004$ ). No se observaron diferencias significativas en comprensión lectora entre niños con clasificación del vocabulario normal y buena/sobresaliente ( $p=0,429$ ), constatándose que una vez alcanzados valores normales en vocabulario, una mejora de éstos no influye significativamente en una mejora directa en la comprensión lectora (sí existe mejora pero solo de un 2% de aciertos, algo que no es estadísticamente significativo).

Sin embargo, si los valores en vocabulario no son normales, una mejora en el vocabulario implicaría una mejora directa sobre la comprensión lectora. Esto sucede por igual en todos los cursos y colegios.

Se observó también que los alumnos con mayor nivel de inteligencia realizaban de media un 8% más de aciertos que aquellos escolares con una inteligencia inferior al término medio ( $p=0,004$ ). Por otro lado, se puso de manifiesto que existe una clara diferencia entre los alumnos de segundo y cuarto con respecto a los de segundo ciclo. En particular, los alumnos de segundo y cuarto obtiene un 19% y 9% más de aciertos, respectivamente, que los de 8º básico ( $p<0,001$ ), siendo las diferencias entre los alumnos de 2º y 4º de un 10% aproximadamente ( $p<0,01$ ). Por lo contrario, entre los alumnos de segundo ciclo, sexto y octavo apenas se detectaron diferencias 0,03% ( $p=0,991$ ).

Con respecto a los resultados ajustados por colegio, se observaron diferencias entre los colegios privado y concertado con respecto al público, obteniéndose en cada uno de los centros un 19% y un 8% más de aciertos, respectivamente, que en el

colegio público ( $p < 0,01$ ). De igual modo, en el colegio privado se observó aproximadamente un 11% significativamente más de aciertos que en el centro concertado.

**Tabla 34.** Resultados del modelo de regresión multivariante

Parámetro	Estimación (B)	Error típico	g.l.	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Inferior	Superior
Niño vs. Niña	-1,297	1,859	393	-0,698	0,486	-4,952	2,357
Curso 2 vs. Curso 8	19,318	2,691	393	7,179	<0,001	14,028	24,608
Curso 4 vs. Curso 8	9,270	2,610	393	3,552	<0,001	4,139	14,401
Curso 6 vs. Curso 8	0,032	2,688	393	0,012	0,991	-5,254	5,318
Inferior al término medio vs. Superior	-8,124	2,800	393	-2,902	0,004	-13,629	-2,620
Término medio vs. Superior	-2,937	2,096	393	-1,401	0,162	-7,058	1,185
Retraso vs. Bueno/Sobresaliente	-7,436	2,556	393	-2,909	0,004	-12,461	-2,411
Normal vs. Bueno/Sobresaliente	-2,223	2,806	393	-0,792	0,429	-7,740	3,293
Privado vs. Público	18,837	2,357	393	7,993	<0,001	14,204	23,470
Concertado vs. Público	7,993	2,491	393	3,208	0,001	3,095	12,891

Fuente: Elaboración propia.



## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA**

Con este capítulo se concluye la investigación que ha requerido un intenso trabajo durante los tres últimos años. En él se detallan los principales hallazgos del estudio y también sus limitaciones, así como algunas líneas de investigación futuras.

Teniendo en cuenta que en los capítulos precedentes se han incluido tablas y figuras que recogen los principales datos-resumen obtenidos de los análisis efectuados, y también algunas de las principales observaciones que de ellos se desprenden, al presentar las conclusiones finales de la investigación nos limitaremos a resaltar aquellas observaciones de carácter general que se derivan del mismo, tratando de evitar la repetición de datos puntuales, que pueden comprobarse en las páginas anteriores. Precisamente, a efectos de simplificar esta búsqueda, las conclusiones que presentamos se estructuran en función de los análisis realizados.

En primer lugar se recogen las conclusiones a partir de los datos obtenidos por el alumnado del primer ciclo básico en comprensión lectora y en vocabulario, analizando la asociación entre ambas variables, y teniendo en cuenta otras variables atributivas independientes (curso escolar, ciclo, género y tipo de centro). Luego se dan a conocer las conclusiones a partir de los resultados obtenidos por los escolares de segundo ciclo básico en relación a las mismas variables estudiadas y sus correlaciones. A continuación se representan los datos globales del total de la muestra, considerando las variables implicadas. Posteriormente se ofrecen los hallazgos más concluyentes, que derivan del análisis multivariante de regresión lineal, y que otorgan un plus de veracidad a estas conclusiones en cuanto al impacto que se establece entre las variables del estudio. El capítulo concluye con la identificación de algunas de las principales limitaciones de esta tesis y la propectiva de la investigación.

Como se recordará, el propósito de este estudio fue describir y analizar la asociación entre vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de educación básica, para determinar de qué manera estas variables se ven asociadas en función del género, curso, ciclo y tipo de colegio. Para ello, se establecieron tres

objetivos específicos. El primero fue describir la comprensión lectora de estos escolares en función del género, el curso, el ciclo escolar y el tipo de colegio. El segundo fue describir su nivel de vocabulario. El último objetivo fue analizar la asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora del alumnado chileno de educación básica, y su comportamiento en relación con el género, el curso, el ciclo escolar y el tipo de centro.

## **1. Conclusiones obtenidas en el primer ciclo básico**

En cuanto al primer ciclo básico (2º y 4º), y a partir de los resultados, se comprobó que los escolares de 2º curso lograban significativamente mejores resultados en comprensión lectora que los escolares de 4º básico. Este descubrimiento, que pudiera parecer sorprendente, concuerda con lo planteado por Hirsch (2007), quien ha señalado que los estudiantes de los primeros niveles pueden comprender mejor los textos porque éstos poseen una mayor sencillez. En cambio, al llegar a 4º grado, se incrementa la dificultad de comprensión en el alumnado al verse expuesto a textos que encierran una mayor complejidad y que, por tanto, exigen mayores conocimientos previos por parte del lector (Muñoz y Schelstraete, 2008).

No obstante, numerosos estudios indican que la comprensión lectora mejora a medida que aumenta el grado escolar (Arán y López, 2016; Fuentes, 2009; González, Matute, Inozemtseva y Guajardo, 2011). Estos resultados dispares podrían ser una consecuencia de la diversidad de técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar la comprensión de textos (Montanero, 2003).

En cuanto al género, en nuestro estudio, no se detectaron diferencias significativas en ninguno de los niveles de este ciclo, lo cual es congruente con los datos obtenidos en otros estudios, que atribuyen a la variable género un papel secundario en cuanto a su contribución al desarrollo de la comprensión lectora (Morales, 2011). Sin embargo, evaluaciones nacionales como la realizada por el SIMCE, en Chile, e internacionales como Pirls, han mostrado diferencias significativas a favor de las niñas. Esto se ha visto refrendado a nivel local en los resultados de la última evaluación de lectura, efectuada por el SIMCE a escolares de 2º grado (2017). En efecto, al comparar los datos entre las distintas regiones del país, Tarapacá (a la

que pertenece Iquique) reflejó del mismo modo diferencias significativas según el género, obteniendo las niñas mejores puntuaciones que los niños.

Respecto al tipo de colegio, se han detectado diferencias significativas, tanto en 2º básico como en 4º curso, siendo el colegio privado el que obtuvo un mayor puntaje, en ambos niveles escolares. De igual modo, si se considera la muestra total, se aprecia el mismo comportamiento, es decir, no existen diferencias significativas según el género, pero sí según el tipo de colegio. Esta diferencia, podría tener relación con el tipo de alumnos que escolariza el colegio privado, ya que pertenecen a familias de nivel socioeconómico (NSE) alto. Los estudiantes de este centro, por lo general, provienen de familias con más recursos económicos, y además con mayores niveles educativos, lo que les confiere una superior capacidad educativa en la escolarización de sus hijos. Desde esta perspectiva, se puede pensar que las condiciones socioeconómicas impactan significativamente en la comprensión lectora, tal y como han señalado diversos autores, cuyos hallazgos han demostrado que el desempeño lector es menor en grupos de NSE más bajo (Giménez y Castro, 2017; Morales, 2011; Suárez, Moreno, Godoy, 2010; Urquijo, García, y Fernandes, 2015). Por otra parte, tampoco se puede ignorar que los colegios privados pueden contar con mayor autonomía en su gestión, lo que les permitiría ser, en principio, más eficientes (Giménez y Castro, 2017).

En lo referente al vocabulario, se ha evidenciado que el alumnado de 4º básico lograba niveles léxicos significativamente superiores a los obtenidos por los escolares de 2º grado, resultados congruentes con los descubrimientos de numerosas investigaciones (Hart y Risley, 2003; Suárez, Moreno y Godoy, 2010; White, Graves y Slater, 1990). Los datos revelan que no hay diferencia significativa según el género, al igual que han puesto de manifiesto otras investigaciones (Arán y López, 2016; Blázquez, Fernández, Sanz, Tijeras, Vélez y Pastor, 2015). La variable género, como ya se ha indicado, cumpliría un rol secundario en lo que respecta a su incidencia en la comprensión lectora (Morales, 2011). Por lo demás, aun cuando algunos niños pueden tener un adecuado acceso al léxico, sus dificultades pueden visibilizarse por déficit en otras habilidades lingüísticas superiores, además de la escasez o limitaciones en su vocabulario (Canet, Burin, Andrés y Urquijo, 2013).

Los datos de los niveles léxicos, según el tipo de centro, no reflejan diferencias significativas; sin embargo, al relacionar con los diferentes NSE de cada centro educativo, se podría haber esperado un resultado diferente, puesto que algunos estudios dan cuenta de las diferencias del nivel léxico según NSE del alumnado. A mayor NSE, los niños deberían exhibir un mejor desarrollo léxico (Hirsch, 2007; Rowe, 2008).

No obstante lo anterior, la insolvencia léxica queda puesta en evidencia en el alumnado de este ciclo, siendo significativamente más evidente en 2º curso que en 4º básico. Este dato está en consonancia con lo planteado por Beck y McKeown (2007), cuando señalan que los textos que leen los niños de Primaria en los primeros años (1º y 2º) no son buenas fuentes para incrementar el vocabulario. El bajo nivel léxico del alumnado de 2º concuerda también con un estudio realizado con escolares de primer año básico donde se evaluó el índice de disponibilidad léxica en base a diferentes centros de interés, obteniendo un índice que en promedio no sobrepasa el índice 0,15 (Cepeda, Granada y Pomes, 2014). De hecho, el objetivo en esta etapa se centra en el aprendizaje de la lectura inicial, por lo cual los escolares se ven enfrentados a textos escritos con un vocabulario que ya conocen.

Por otra parte, esto parece estar en consonancia con los hallazgos de Vieiro y Amboage (2015), quienes advirtieron que un bajo nivel léxico no necesariamente implica un bajo nivel lector. En este sentido, Urquijo (2009) menciona que en el proceso lector no sólo se extrae el significado literal de la palabra, sino que además se incorpora el significado extraído de los conocimientos previos del lector, almacenados en su memoria, y establece una relación entre lo que sabe y la incorporación de nueva información que aporta el texto.

También se constató una progresión adecuada en vocabulario a medida que aumenta el grado escolar sin que se hayan advertido diferencias significativas entre los colegios. Se sabe que a medida que aumenta el grado escolar, se incrementa el nivel léxico de los escolares (Crespo y Alfaro, 2010). El hecho de no encontrar diferencias significativas entre los distintos tipos de centros, difiere de otras investigaciones previas acerca de la relación entre el vocabulario y el NSE del alumnado. Al respecto, Snow (2017) alude a diferentes estudios que han dado cuenta

de la brecha que existe en el vocabulario de los niños según el NSE al cual pertenecen. Los niños que están en contextos más desaventajados y que tienen menos oportunidades de escuchar el lenguaje suelen tener menor interacción con sus padres, no sólo en la cantidad de palabras sino también en la calidad, dado que los enunciados a los que se ven expuestos son más breves y escasos. En cambio, los niños de hogares más privilegiados en términos económicos tienen más probabilidades de tener acceso a un vocabulario más enriquecido y a tener más y mejor interacción con sus padres.

El análisis correlacional de los resultados evidenció que la asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora no es significativa, al considerar la muestra global del primer ciclo. Lo mismo se apreciaba al intentar establecer esta asociación teniendo en cuenta el género y el tipo de centro. Este hallazgo concuerda con otros estudios que han dado cuenta de la relación entre el léxico y la comprensión lectora, y en los que dicha asociación no se alcanzó en la medida esperada (Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; Salvador, Gallego y Mieres, 2007).

En cambio, se comprobó una asociación significativa entre las variables en estudio en el alumnado de 2º básico, al comparar por el curso, y en los niños de 2º y las niñas de 4º, al compararse por el género. De igual modo, se hallaron diferencias significativas en los escolares de 2º básico del colegio concertado.

Estos datos cuestionan de alguna manera los estudios que sitúan el vocabulario como la variable más categórica de la comprensión lectora en los primeros años de la escolaridad (Perfetti, 1985); no obstante, concuerdan con numerosas investigaciones que consideran el nivel léxico como un predictor importante de la competencia lectora (Beck y McKeown, 2007; Hirsch, 2007; Morales, 2011; Protopapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou y Simos, 2013; Suárez, Moreno y Godoy, 2010; Verhoeven y Perfetti, 2011).

En síntesis, todo parece indicar que el desarrollo léxico, el nivel escolar y el NSE inciden aunque con distinta intensidad en el rendimiento lector del alumnado del primer ciclo básico. El género, sin embargo, no resultó determinante en ningún caso

## **2. Conclusiones obtenidas en el segundo ciclo básico**

En cuanto al segundo ciclo básico (6° y 8°), el alumnado de 6° año exhibió en comprensión lectora un porcentaje de aciertos levemente superior al de 8° grado, sin que las diferencias llegasen a ser significativas. Asimismo, como ya pusieron de manifiesto otras investigaciones, la edad no resultó determinante, ya que los estudiantes escolarizados en un grado superior no obtienen puntuaciones más altas que sus compañeros de cursos inferiores (Lara, Gómez, García, Guerrero y Niño, 2010), tal vez porque las tareas que se les demandan son de distinta complejidad. Igualmente, las niñas alcanzaron porcentajes significativamente superiores a los niños, tanto en 6° curso como en el ciclo, lo que corrobora la clásica visión esencialista que admite la superioridad femenina en el aprendizaje de la lengua (Jiménez, 2010).

Según el tipo de colegio, los datos arrojaron diferencias significativas en comprensión lectora, en todos los casos. Se observó, sin embargo, que los estudiantes del colegio privado presentaban mejor nivel de comprensión lectora que los escolares de los otros dos centros educativos. Desde esta perspectiva, el NSE podría ser considerado como un valioso predictor de la comprensión lectora, teniendo en cuenta que es en el colegio privado donde estarían escolarizados los estudiantes con mayor NSE. Este dato es consistente con los descubrimientos de otras investigaciones, las cuales demostraron un menor desempeño lector en los estudiantes que pertenecían a NSE más bajos (Suárez, Moreno y Godoy, 2010; Urquijo, García y Fernández, 2015). Las pruebas nacionales del SIMCE también han corroborado estos datos en una reciente evaluación de la competencia lectora de los escolares chilenos (SIMCE, 2017). Atribuyen los peores puntajes en lectura a los estudiantes que pertenecen a sectores más vulnerables de la sociedad, aunque reconocen una reducción de la tradicional brecha socioeconómica.

En cuanto al vocabulario, los análisis revelaron la inexistencia de diferencias significativas, por razón de género o curso escolar, si bien en 6° básico los escolares mostraron habilidades léxicas algo superiores a los de 8° año. Esto pone en entredicho la supuesta progresión léxica del alumnado de los niveles superiores, dato que ya pusieron de manifiesto otros autores a la luz de sus investigaciones (Hart y Risley, 2003; Lara et al., 2010; Suárez et al., 2010). Nuevamente, los estudiantes del

colegio privado superan significativamente al resto de los escolares, por sus mayores porcentajes de aciertos.

Considerando la agrupación del alumnado por categorías, de acuerdo con la clasificación que establece el test de vocabulario, se detectaron diferencias significativas por género y colegio. Se comprobó que el número de aciertos de los niños es superior al de las niñas y son los escolares de 6º año quienes superaban a los de 8º básico. Teniendo en cuenta los cursos, desaparecieron las diferencias por género, aunque persistieron por el tipo de colegio. Una vez más, se pudo comprobar el papel secundario que cumple la variable género en el desarrollo de la comprensión lectora (Morales, 2011), mientras que fueron determinantes el NSE del alumnado y el tipo de escolarización en la que se encuentran.

En cuanto a la asociación entre el léxico y la comprensión lectora, existe una correlación significativa entre ambas variables, como lo demuestran los datos obtenidos del alumnado de 2º ciclo básico, que se hace más patente al considerar el género y el tipo de centro, en ambos grados y en los colegios privado y público. Este hallazgo es consistente con los estudios que apuntan al vocabulario como una variable determinante del proceso lector (Cepeda, Granada y Pomes, 2014; Coelho y Correa, 2017; González y Castro, 2016; López y Rubio, 2014; Perfetti y Stafura, 2014; Protopapas et al., 2013; Riffo, Reyes, Novoa, Véliz y Castro, 2014; Verhoeven y Perfetti, 2011).

En 6º año, sin embargo, la correlación entre los centros privado y concertado no resultó significativa, ni tampoco en 8º básico, en el caso de los niños, ni por tipo de colegio. Estas discrepancias entre los datos concuerdan con las investigaciones que admiten una influencia relativa del léxico en la comprensión lectora (Muter et al., 2004; Salvador et al., 2007).

### **3. Conclusiones obtenidas en la muestra global**

Al considerar la muestra total (primer y segundo ciclo básico) e interpretar los datos obtenidos, se puede decir que los resultados globales en comprensión lectora

muestran diferencias significativas según el tipo de colegio, el ciclo y el curso, siendo el centro privado, el primer ciclo y el 2º grado donde los escolares obtienen los puntajes más altos. No obstante, se observó mayor homogeneidad en los cursos superiores. Estos datos concuerdan con los presentados por Alliende, Condemarín y Milicic (2012) en la prueba CLP, al mostrar la misma tendencia que la de los autores, lo cual se explica por la dificultad lingüística progresiva de las pruebas; tendencia que también se observa en otros estudios (Rodríguez, Calderón, Leal y Arias, 2016). En principio, el análisis de los datos revela que los estudiantes presentan retraso en comprensión lectora respecto a lo que se esperaría para cada uno de los niveles escolares. Sin embargo, no se debería pensar que los alumnos de los cursos superiores comprenden menos que los de los cursos más pequeños, teniendo en cuenta que las pruebas poseen una mayor complejidad.

En su conjunto, no se apreció asociación significativa en función del género. Este dato contradice resultados de las evaluaciones nacionales realizadas por el SIMCE. En un estudio sobre la competencia en lectura de los escolares chilenos, efectuada durante un periodo de diez años (2005-2015), se observó que persistían las diferencias por género en todos los niveles evaluados (2º, 4º y 6º), siendo las niñas quienes obtuvieron mejores puntajes en comprensión lectora (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Por otra parte, los datos en comprensión lectora de acuerdo con el tipo de centro concuerdan con las diferencias encontradas sobre la varianza entre las escuelas y estarían determinadas por el aspecto socio-contextual (características de los estudiantes y sus familias, y de los establecimientos y sus contextos) y los resultados en la lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b). En concreto, el porcentaje de la varianza en 4º básico fue de 74%, en 6º curso de 76,4% y en 2º año de enseñanza media de 94,9%. Por lo que se puede apreciar, existe una brecha social que impacta cada vez con mayor fuerza en los resultados académicos (tanto en lectura como en matemáticas).

En cuanto al desarrollo léxico, al igual que en comprensión lectora, se aprecia una diferencia significativa según el tipo de colegio, el ciclo y el curso escolar. Pero en este caso la tendencia es inversa a la de comprensión lectora, es decir, a medida

que aumentaba el grado escolar también se incrementaba el nivel de vocabulario alcanzado por los estudiantes, excepto en 8º curso. Y se observó una homogeneidad similar entre los diferentes ciclos, niveles y colegios. Tampoco se apreciaron diferencias significativas en función del género, al igual que en comprensión lectora.

Las mejores puntuaciones en vocabulario las consiguió el colegio privado, en cambio, el centro concertado obtuvo los puntajes más bajos. Al comparar los cuatro niveles escolares estudiados, se observó que el alumnado de 6º curso es el que obtuvo la puntuación más alta. Es difícil explicar el motivo por el cual los escolares de 8º básico presentaron puntajes inferiores a los logrados en 4º y 6º básicos. Tal vez, podría estar relacionado con la etapa de desarrollo, el inicio de la pubertad y el final de la niñez en la que se encuentran. Esta etapa es considerada de transición, implica importantes cambios a nivel hormonal, físico, social y psíquico. Además, los adolescentes se ven enfrentados a situaciones de estrés, a nuevas demandas sociales, a la adaptación y aceptación de su propio cuerpo y de su propio yo (Sánchez y Herranz, 2010). Este grado escolar también presentó los puntajes más bajos en comprensión lectora.

Asimismo, los datos obtenidos en cuanto a los niveles léxicos no presentó diferencias significativas según género. Pero, en relación al tipo de centro, ciclo y grado escolar sí se reveló significatividad en sus diferencias. Llama poderosamente la atención que, según el grado escolar, tanto 2º básico como 4º y 8º cursos tuvieron la mitad o más de la mitad del alumnado en los niveles de retraso leve y grave. Si se compara estos resultados con las características psicométricas de los tramos de edad del test TEVI-R, se evidencia gran retraso en los niveles léxicos de los escolares. Puntualmente el estudiantado de 2º básico presentó un retraso de aproximadamente 2 años, el de 4º grado de 3 años, el de 6º curso de 4 años y el alumnado de 8º básico un retraso de alrededor de 6 años. Al respecto, Hirsch (2007) ha destacado que un escolar de primer grado con alto rendimiento académico manejaría el doble de palabras que uno de bajo rendimiento, y a medida que avanza de curso esta brecha se incrementa.

En este sentido, Snow (2007) alude a investigaciones que destacan la relevancia que tiene la interacción niño-adulto y que fomentan el desarrollo lingüístico. Estas

interacciones tienen como características el uso de gestos, hacer preguntas, utilizar palabras de baja frecuencia en contextos que permitan comprender su significado, y hablar con receptividad. Por tanto, parece oportuna una invitación a incrementar el vocabulario de los niños a partir de sus propios intereses, en conversaciones con adultos, generando oportunidades para que hagan preguntas, aprovechando actividades cotidianas y fomentando así el conocimiento de mundo, para que redunde en una mejor comprensión lectora y desarrollo léxico.

En el análisis bivalente de la muestra global, se desveló una asociación significativa entre el vocabulario y la comprensión lectora, que se visibilizó especialmente entre las alumnas y en los niveles básicos de 2º, 6º y 8º. Estos hallazgos corroboran la consideración del vocabulario como un factor determinante del proceso lector y predictor consistente de la comprensión lectora (Gutiérrez, Díez y Jiménez, 2017; López y Rubio, 2014; Perfetti y Stafura, 2014; Protopapas et al., 2013; Riffo et al., 2014; Verhoeven y Perfetti, 2011; Villalonga, Padilla y Burin, 2014). Sin embargo, se apreció una baja correlación en los alumnos varones, los estudiantes de 4º curso y los centros educativos. Este descubrimiento es consistente con los hallazgos de otras investigaciones en las que el vocabulario no fue tan decisivo como se esperaba para la comprensión lectora (Muter et al., 2004; Salvador et al., 2007).

La existencia de una correlación significativa entre el vocabulario -según la categorización de los escolares- y las puntuaciones obtenidas en comprensión lectora fue confirmada mediante el análisis multivariante de regresión lineal. Los alumnos con un nivel bueno o sobresaliente de vocabulario obtuvieron mejores porcentajes de aciertos que los alumnos con retraso. Sin embargo, cuando los escolares no lograron un nivel de vocabulario normal, bueno o sobresaliente, un incremento de éste suponía una mejora directa de la comprensión lectora. Estos descubrimientos, que son coherentes con los resultados de estudios anteriores en los que se observó un alta correlación entre el vocabulario y la comprensión (González y Castro, 2016; Nation, Cocksey, Taylor y Bishop, 2010), permiten confirmar la hipótesis inicial de esta investigación según la cual el nivel de vocabulario del alumnado incide significativamente en la comprensión lectora. Si bien otras variables intervinientes también han demostrado su incidencia aunque en distinto grado.

Igualmente se constató un mejor rendimiento lector en los escolares con mayor capacidad cognitiva; aquellos con inteligencia inferior al término medio denotaron una menor capacidad lectora, como ya demostraron otros estudios previos (Bohórquez, Cabal y Quijano, 2014). De igual modo, se observó que los estudiantes de primer ciclo aventajaron en tareas de comprensión lectora a los de segundo, tal vez por la simplicidad de los textos a los que se enfrentan los alumnos de los primeros niveles y la complejidad que acompaña a los textos de cursos superiores (Hirsch, 2007). También se ha corroborado el papel que juega la escolarización de los estudiantes en la comprensión. Los escolares pertenecientes a los colegios privado y concertado obtuvieron un mayor rendimiento lector que los del centro público, tal vez por la incidencia que el NSE pudiera ejercer sobre el alumnado (Fonseca et al., 2014; Urquijo et al., 2015), además de otras variables no analizadas en este estudio.

En conclusión, el análisis de los datos ha puesto de manifiesto que el vocabulario de los escolares, el nivel escolar, su capacidad cognitiva y el tipo de escolarización (tipo de centro) inciden directamente en la comprensión lectora, sin que la variable género haya sido determinante en ningún caso.

A la luz de estos hallazgos, se sugiere brindar mayor atención al desarrollo de las habilidades léxicas de los escolares, en especial en el alumnado de los primeros años de escolaridad, puesto que este estudio ha evidenciado el precario estado de los niveles léxicos y su impacto en la comprensión lectora y cómo la brecha aumenta en la medida que se avanza en la etapa escolar, tanto en las habilidades léxicas como en la comprensión lectora. En el campo de la educación, se tiene una gran responsabilidad social y lo que se haga o “no” se haga en la escuela puede tener grandes consecuencias para cada individuo y su sociedad, pudiendo ser transversal a varias generaciones.

#### **4. Limitaciones y prospectiva de la investigación**

La metodología empleada en esta investigación, por su carácter exploratorio, nos ha permitido visualizar una primera aproximación a un tema de indudable interés en un contexto concreto. Sin embargo, no se puede ignorar que la complejidad y

naturaleza del fenómeno educativo estudiado, mediante una metodología ex-post-facto, no admite confirmar relaciones de causalidad aunque sean un paso necesario para tal fin y de gran utilidad para establecer predicciones fiables por su potencialidad para medir y relacionar un gran número de variables. En consecuencia, el comentario de los resultados de esta investigación debe hacerse a la luz de sus limitaciones, que aconsejan una interpretación prudente de los datos.

Conviene advertir, además de lo señalado y en primer lugar, que se presentan datos de escolares de una sola zona geográfica, por tanto no se puede generalizar las conclusiones extraídas de este estudio y suponer que en otros centros o localidades los resultados serán análogos. En segundo lugar, el tamaño de la muestra, a pesar de no ser pequeña, es muy reducida como para obtener conclusiones que se puedan generalizar, ya que no es estadísticamente representativa. En tercer lugar, las medidas utilizadas para evaluar la comprensión lectora deberían mejorarse en futuros estudios. Aunque se utilizaron pruebas estandarizadas y adecuadas a cada nivel escolar, y de dificultad progresiva, se podría usar otras que analicen otros componentes, como los niveles de lectura, las tipologías textuales, etc., que hubieran permitido profundizar más en la asociación del vocabulario con la comprensión lectora. Asimismo, se podrían haber utilizado más medidas de los niveles léxicos, en cuanto a su profundización o sobre el vocabulario expresivo. Sin embargo, cabe señalar que en el contexto escolar existe limitación de tiempo para realizar estudios científicos.

En otro sentido, el desarrollo de esta investigación ha generado en su autora el deseo de complementar estos datos con otros estudios complementarios, dado los numerosos interrogantes que han ido surgiendo en este proceso. Sería aconsejable, en consecuencia, realizar futuras investigaciones en las que se analicen otras variables (por ejemplo, métodos de lectura, metodologías docentes, métodos de enseñanza del vocabulario, hábitos lectores, motivación a la lectura, etc.) que condicionan el aprendizaje lector, con muestras más amplias y de otras zonas geográficas y otros niveles escolares. Sirvan estas inquietudes para concluir que nuestro estudio pretende ser el inicio de un proceso investigador más amplio, cuyo propósito es contribuir al conocimiento y a la mejora de la formación de nuestros escolares.

## Referencias

- Abchi, V. S., Romanutti, G. y Borzone, A. M. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*; Buenos Aires, 28(1), 24-31.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Informe Nacional Resultados Chile Pisa 2012*. Santiago, Chile: Autor.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015) *Síntesis resultados de aprendizaje 8º educación básica SIMCE 2014*. Santiago, Chile: Autor.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Resultados educativos 2015*. Santiago, Chile: Autor.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017a). *Informe nacional de resultados Pirls 2016*. Santiago, Chile: Autor.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017b). *Factores asociados a resultados educativos 2016*. Santiago, Chile: Autor.
- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J., Menacho, I. y Alcalde, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96–105. doi: 10.1016/S0214-4603(11)70177-2
- Aitchison, J. (1990). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., y Rodríguez, A. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360, 577-599.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago, Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Millicic, N. (2012). *Prueba CLP formas paralelas (9ª ed.)*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alonso, J. (Dir.) (1992). *Leer, comprender y pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, CIDE.
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, 1, 63-93.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 8(31-32), 5-19. doi:

10.1080/02103702.1985.10822082

- Alvar, M. (2008). *La formación de palabras en español* (7ª ed.). Madrid: Arco.
- Álvarez, M., Suárez, P., y Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Andreassen, R. y Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263-283. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x>
- Andreassen, R. y Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003>
- Aragón, L. y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Arán, V. y López, M. (2016). Predictores de la comprensión lectora en niños y adolescentes: El papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas. *Cuadernos de Neuropsicología*. 10(1), 23-44.
- Arias, O., Fidalgo, R. y Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 195-201.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Aznar, E., Cros, A. y Quintana, L. (1993). Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5(17), 15-28. <https://doi.org/10.1080/02147033.1993.10821058>
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En D.L. Forrest-Pressley, G.E., Mackinnon y T.G. Waller (ed.), *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 155-205). New York: Academic Press.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, 384-399. Munich, 15-16 junio 2007.
- Beck, I., McKeown, M. (2007). Different ways for different goals, but keep your eye on the higher verbal goals. En R. Wagner, A. Muse y K. Tannenbaum. *Vocabulary*

- acquisition: Implications for reading comprehension*, (pp.182-204). New York: The Guildorf Press.
- Beck, I., Perfetti, C. y McKeown, M. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- Belinchón, M., Igoa, J.M. y Rivière, A. (1992). Psicología del lenguaje. Madrid: Trotta.
- Bergeron, B. S. (1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*, 22(4), 301-329.
- Bermeosolo, J. (2012a). *Psicología del lenguaje: una aproximación psicopedagógica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bermeosolo, J. (2012b). Memoria de trabajo y memoria procedimental en las dificultades específicas del aprendizaje y del lenguaje: algunos hallazgos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 57-75.
- Best, R. M., Floyd, R. G. y McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164. doi: 10.1080/02702710801963951
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E. y Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, 8, 200. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00200
- Bizama M, M., Arancibia G, B. y Sáez S, 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. *Onomazein*, 23(1), 81-103. doi: 10.4067/S0718-09342012000300001
- Blázquez, J., Fernández, M., Sanz, P., Tijeras, A., Vélez, X. y Pastor, G. (2015). Comprensión lectora y oral: relaciones con CI, género y rendimiento académico de estudiantes de Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 307-313.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83-110.
- Bohórquez, L. F., Cabal, M. A. y Quijano, M. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1) 169-182. doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvIn

- Bono, D., Grazia, M. y Zorzi, M. (2013). Deep generative learning of location-invariant visual word recognition. *Frontiers in Psychology*, 4, 635. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00635
- Boros, M., Anton, J. L., Pech-Georgel, C., Grainger, J., Szwed, M. y Ziegler, J. C. (2016). Orthographic processing deficits in developmental dyslexia: Beyond the ventral visual stream. *NeuroImage*, 128, 316-327. doi: 10.1016/j.neuroimage.2016.01.014
- Both-de Vries, A. C. y Bus, A. G. (2010). The proper name as starting point for basic reading skills. *Reading and Writing*, 23(2), 173-187. doi: 10.1007/s11145-008-9158-2
- Bravo, L. (1994). Dislexias y procesamiento cognitivo. *Psykhe*, 3(1), 15-26.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177.
- Bravo, L. (2014). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhe*, 11(1), 175-182. doi: 10.7764/PSYKHE.11.1.452
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 236-242. doi: 10.1037/0022-0663.79.3.236
- Buendía, L. (1998). El proceso investigador. En P. Colás y L. Buendía (Eds). *Investigación educativa* (3ª ed.), (pp. 69-107). Sevilla: Alfar.
- Burón, J. (1999). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 89-106.
- Cain, K., Oakhill, J. y Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational*

- Psychology*, 96(4), 671-681.
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 33-49.
- Calet, N., Flores, M., Jiménez, G. y Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), 72-79. doi: 10.6018/analesps.32.1.216221
- Calet, N., Gutiérrez, N. y Defior, S. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285. doi: 10.1111/1467-9817.12019
- Canet, L., Burin, D., Andrés, M.L. y Urquijo (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005.
- Canet, L., Urquijo, S., Richard's, M. M. y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111.
- Caramazza, A., Laudanna, A. y Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28(3), 297-332.
- Carlisle, J. F., Kelcey, B. y Berebitsky, D. (2013). Teachers' support of students' vocabulary learning during literacy instruction in high poverty elementary schools. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1360–1391. doi: 10.3102/0002831213492844
- Carrell, P. L. (1983). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33(2), 183-203. doi: 10.1111/j.1467-1770.1983.tb00534.x
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C. y Cornoldi, C. (2014). Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 194-210. Doi: 10.1111/bjep.12022
- Carter, R. (2002). *Vocabulary: Applied linguistic perspectives* (2ª Ed). London: Routledge.
- Cassany, D. (2004). La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE. *En español para fines específicos: actas del II CIEFE: II congreso internacional de español para fines específicos; Amsterdam; noviembre de 2003*. Madrid:

- Ministerio de Educación y Ciencia; Instituto Cervantes; 2004. Concepción (Vol. 24, p. 25).
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 24(43), 151–153.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32(1), 33-48.
- Cepeda, M., Granada, M. y Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística*, 30, 166-181.
- Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10(2), 157-187.
- Chard, D. J., Vaughn, S. y Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328. doi: 10.1174/113564010804932175
- Coelho, C. L. y Correa, J. (2017). Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico*, 48(1), 40-49. doi: 10.15448/1980-8623.2017.1.23417
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z. y Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 1-17.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Teoría y Práctica de la Educación*, 20, 6-15.
- Condemarin, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 2(2), 7-8.
- Condemarin, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 12(4), 13-21.
- Conesa, M. D., Lozano, E. A. y Carnicero, J. A. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: Una revisión. *Anales de Psicología*, 26(2), 341-347.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas:*

- aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Crespo, A. y Peronard, T. (1999). El conocimiento metacomprendido en los primeros años escolares. *Revista Signos*, 32(45-46), 103-119.
- Crespo, N. y Alfaro, P. (2010). Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar. *Universitas Psychologica*, 9(1), 229-240.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura. Educación infantil y primaria* (8ª ed.) España: Ediciones Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 11(44), 3-19. doi: 10.1080/02103702.1988.10822216
- Cuetos, F., González, J. y De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Ed. Médica-Panamericana.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). *Prolec-R, Batería de evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- Dale, P. (1989). *Desarrollo del lenguaje*. México: Trillas.
- Davis, F. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(3), 185-197.
- De Bruin, A. B., Thiede, K. W., Camp, G. y Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-310. doi: 10.1016/j.jecp.2011.02.005
- De la Calle, A. M., Aguilar, M. y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 22-41.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, 25-44.
- Defior, S., Jiménez, G., Calet, N. y Serrano, F. (2015). Aprendiendo a leer y escribir en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos? *Estudios de Psicología*, 36(3), 571-591.
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Álvarez, C., Huerta, R. y Santivañez, R. (2007). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(2), 85-103.
- Díez, A. y García, A. (2015) La evaluación de la competencia lectora. *Revista Lenguaje y Textos*, 41, 35-44.
- Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 5(4), 14-19.
- Dugard, P., Todman, J.B. y Staines, H. (2010). *Approaching multivariate analysis: A practical introduction* (2ª ed.). London: Routledge.
- Dunn, D. M. y Dunn, L. M. (2007). PPVT-4: *Peabody Picture Vocabulary Test. Manual* (4<sup>th</sup> ed.). Minneapolis: Pearson Assessment.
- Echeverría, M., Herrera, M. y Segure, J. (2002). *Test de Vocabulario en Imágenes*. Concepción: Universidad de Chile.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Escudero, I. y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Flórez, R. y Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 2(4), 329-344.
- Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. y Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones, metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- Fons, M. y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: Otra mirada a los

- perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24(4), 401-413. doi: 10.1174/113564012803998776
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I. Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L. y Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. doi: 10.5579/rnl.2014.0151
- Foorman, B., Petscher, Y. y Herrera, S. (2018). Unique and common effects of decoding and language factors in predicting reading comprehension in grades 1-10. *Learning and Individual Differences*, 63, 12-23. doi: 10.1016/j.lindif.2018.02.011
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, M. Coltheart y J. Marshall (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Frith, U. (1989). Aspectos psicológicos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastornos. En EE.SS.UU. Logopedia y Psicología del Lenguaje (Eds.), *La Lectura*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Fuentes, L. I. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 31(125), 23-37.
- Fumagalli, J., Wilson, M., y Jaichenco, V. (2010). Sensibilidad a la información fonológica en niños lectores y prelectores hispanoparlantes. *Revista Neuropsicológica Latinoamericana*, 2(1), 68-77.
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y Valdivia, A. (2010). *¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. La evaluación docente en Chile*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Galera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.
- Gallego Ortega, J. L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 15, 9-26.
- Galve, J. y Trallero, M. (2007). *Programa de desarrollo del lenguaje*. Madrid: CEPE.

- Giménez, G. y Castro, G. (2017). ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos? *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 195-223.
- Goff, D. A., Pratt, C. y Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing*, 18(7-9), 583-616. doi: 10.1007/s11145-004-7109-0
- Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73.
- González, A., Matute, E., Inozemtseva, O. y Guajardo, S. (2011). Influencia de la edad en medidas usuales relacionadas con tareas de lectura en escolares hispanohablantes. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 51-66.
- González, K. y Castro, A.M. (2016). Factores cognitivos asociados a la comprensión lectora en niños cubanos de sexto grado. *Integración Académica en Psicología*, 4(12), 96-105.
- González, M. J. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- González, S. M. y López, A. J. (2015). Escolarización temprana: su influencia sobre la comprensión lectora en primaria. *Cultura y Educación*, 27(2), 237-270. doi: 10.1080/11356405.2015.1034533
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- Goswami, U. (1993). Phonological skills and learning to read. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682(1), 296-311.
- Goswami, U. y Bryant, P. (2007) *Children's cognitive development and learning*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Goswami, U., Gerson, D. y Astruc, L. (2010). Amplitude envelope perception, phonology and prosodic sensitivity in children with developmental dyslexia. *Reading and Writing*, 23(8), 995–1019. doi: 10.1007/s11145-009-9186-6
- Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading

- disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Graves, M. F. (2005). *The vocabulary book: Learning and instruction. Reading today*. New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.1598/jaal.50.4.9>
- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura, desde nivel transición mayor a primero básico. *Psykhé*, 12(2), 63-79. <https://doi.org/10.7764/psykhe.12.2.358>
- Gutiérrez, R., Díez, A. y Jiménez, E. (2017). Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. *Revista de Educación*, 378, 30-51. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360
- Harley, T. A. (2009). *La psicología del lenguaje: de los datos a la teoría*. Madrid: McGraw-Hill
- Hart, B. y Todd R. Risley (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young american children. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B. y Risley, T. D. (2003). The Early Catastrophe. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hawkins, R. O., Musti, S., Hale, A. D., McGuire, S. y Hailley, J. (2010). Examining listening previewing as a classwide strategy to promote reading comprehension and vocabulary. *Psychology in the Schools*, 47(9), 903-916. doi: 10.1002/pits.20513
- Hayas, K. M. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. El currículo de ELE en Asia Pacífico. *Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, 352-367 (1: 21-22 noviembre Manila). Filipinas: LSA Printing Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Higuera, M. (1996). *Aprender y enseñar léxico*. En L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3, 7-18.
- Higuera, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE*, 8, 35-49.
- Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos*, 108, 230-252.
- Holliman, A. J., Wood, C. y Sheehy, K. (2010). Does speech rhythm sensitivity predict children's reading ability 1 year later? *Journal of Educational Psychology*, 102(2),

356-366. doi: 10.1037/a0018049

- Holliman, A. J., Wood, C. y Sheehy, K. (2012). A cross-sectional study of prosodic sensitivity and reading difficulties. *Journal of Research in Reading*, 35(1), 32–48. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01459.x
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B. y Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, 25(2), 483-507. doi: 10.1007/s11145-010-9283-6
- Infante, M., Coloma, C. J. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 149-160. doi: 10.4067/S0718-07052012000100009
- Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10, 43-60.
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-2.oela
- Ivanovic, R., Forno, S., Durán, M., Hazbún, J., Castro, G. e Ivanovic, D. (2000). Estudio de la capacidad intelectual (Test de matrices progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años. Antecedentes generales, normas y recomendaciones. *Revista de Psicología General y Aplicación*, 53(1), 5-30.
- Jacobs, J. E. y Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jiménez, A. y Rodríguez, M. (2013). *Programa para la estimulación del lenguaje oral y socioemocional*. Madrid: CEPE.
- Jiménez E. (2014). Perfil del universitario andaluz con nivel equilibrado de competencia lectora. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- Jiménez E. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectora. *Revista Lenguaje y Textos*, 41, 19-25.
- Jiménez, A. M. y Díez, E. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 17(1), 77-90.
- Jiménez, R. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje

- y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 24(1), 149-162.
- Joe, A., Nation, P. y Newton, J. (1996). Vocabulary learning and speaking activities. *English Teaching Forum*, 34(1), 2-7.
- Justicia, F. (1995). El desarrollo del vocabulario: Diccionario de frecuencias. Universidad de Granada.
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C. y Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, 22(5), 354-367. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.02.001
- Kim, Y. S., Wagner, R. K. y López, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111. doi: 10.1016/j.jecp.2012.03.002
- Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lacasa, P., Anula, J. J. y Martín, B. (1995). Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(1), 9-19.
- Lacon y Ortega (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
- Lara, M. F., Gómez, A. M., García, M., Guerrero, Y. y Niño, L. (2010). Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años. *Revista Facultad de Medicina*, 58(3), 191-203.
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Elche, M. (2017). El desarrollo de estrategias para la comprensión de textos narrativos. *Literatura em Debate*, 11(21), 162-179.
- Laufer, B. 1998. The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different?" *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Laufer, B. y Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Laufer, B. y Nation P. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51.
- Laufer, B. y Ravenhorst, G. (2010). Lexical threshold revisited: lexical text coverage, learners's vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.

- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college (K-12)* (1st ed.). United States of America: John Wiley & Sons.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125. doi: 10.4067/S0718-09342001004900008
- León, J. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? (2004). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 7.
- León, J., Escudero, I. y Buchweitz, A. (2010). Procesos de comprensión del discurso y adquisición de segundas lenguas: ¿Hasta qué punto estamos ante una nueva variedad de relativismo lingüístico? *Revista de Psicología Educativa*, 16(1), 3-22. doi: 10.5093/ed2010v16n1a1
- León, J., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones TEA.
- León, J., Solari, M., Olmos, R. y Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (3ª ed.). Madrid: McGraw Hill Education.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. y Nurmi, J.-E. (2008). Letter knowledge predicts grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.11.004
- Levin, I. y Ehri, L. C. (2009). Young children's ability to read and spell their own and classmates' names: The role of letter knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 249-273.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Llamazares, M., Alonso, M. y Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 67-82.
- Llorens, A. C., Vidal, E., Cerdán, R. y Ávila, V. (2015). ¿Ayuda la retroalimentación formativa sobre el comportamiento de búsqueda a contestar preguntas de comprensión en lecturas con texto disponible? *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 808-841. doi: 10.1080/02103702.2015.1076269

- Londoño, N., Jiménez, S., González, D. C. y Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de educación primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 97-113. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.1.931
- López, M. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Madrid: Ministerio de Educación.
- López, R. y Rubio, S. (2014). ¿Qué variables determinan el nivel lector de un alumno en el segundo ciclo de Educación Primaria y cuál es su valor diagnóstico? *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(37), 31-52.
- Madariaga, J. M. y Martínez, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora. Un programa implementado por el profesorado. *Anales de Psicología*, 26(1), 112-122.
- Mahler, P. (2004). Unidades léxicas: Representación y definición en el desarrollo lingüístico. *Revista Signos*, 37(56), 59-73.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. doi: 10.4067/S0718-09342008000300003
- Malanchini, M., Wang, Z., Voronin, I., Schenker, V. J., Plomin, R., Petrill, S. A. y Kovas, Y. (2017). Reading self-perceived ability, enjoyment and achievement: A genetically informative study of their reciprocal links over time. *Developmental Psychology*, 53(4), 698–712. doi: 10.1037/dev0000209
- Maldonado, A. C., Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, 35, 33-47.
- Mañá, A., Vidal, E., Domínguez, C. y Gil, L. (2009). Papel de los procesos metacognitivos en una tarea de pregunta-respuesta contextos escritos. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 553-565.
- Mañá, A., Vidal, E. y Salmerón, L. (2017). Effect of delay on search decisions in a task-oriented reading environment. *Metacognition and Learning*, 12(1), 113-130. doi: 10.1007/s11409-016-9162-x
- Marchant, T. Recart, I., Cuadrado, B y Sanhueza, J. (2009). *Pruebas de dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Marks, C. B., Doctorow, M. J. y Wittrock, M. C. (1974). Word frequency and reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 67(6), 259-262.
- Martín, I. R. y Linuesa, M. C. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>
- Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. y Taft, R. (2013). Self-Regulating informational text reading comprehension: Perceptions of low-achieving students. *Exceptionality*, 21(2), 69-86. doi: 10.1080/09362835.2012.747180
- Mateos, M. (1991a). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- Mateos, M. (1991b). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 14(56), 61-76.
- Matus, C., Guzman, V., Stevenson, M. y Valencia, M. (2012). Alineamiento de las puntuaciones SIMCE 2008 y PISA 2009 en muestras de estudiantes de 2º Medio. Lectura y Matemática. En M. de la Cerda (coord.), *Evidencias para políticas públicas en educación* (pp.341-376). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- McCarthy, Michael (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Meara, P. M. (1996). The dimensions of lexical competence. En G. Brown, K. Malkjaer y J. Williams (eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35- 53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, P. M. y Jones, G. (1990). *Eurocentres vocabulary size test 10KA*. Zurich: Eurocentres.
- Medina, A. (2009). *Pruebas de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) Kinder a 4º básico*. Santiago: Ediciones UC.
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R. y Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1º y 2º básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 183-198. doi: 10.4067/S0718-07052015000100011

- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Vol. 3). Univ de Castilla La Mancha.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación*. Chile. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322\\_bases.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322_bases.pdf)
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares de Aprendizaje. Lectura Segundo Básico*. Chile.
- Mokhtari, K. y Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación, 335*, 415-427.
- Montoya, L. F., Álvarez, M. A. y Martínez, M. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico, 12*(1), 169-182.
- Morales, A. F. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones Sobre Lectura, 7*, 7-21.
- Morales Rodríguez, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños. *Revista de Investigación en Logopedia, 3*(1), 1-17.
- Morales, S. (2011). Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 3*, 96-129.
- Morton, J. (1969). The interaction of information in word recognition. *Psychological Review, 76*(2), 165-178.
- Muñoz, A. E., y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Aplicada, 29*, 223-244.
- Muñoz, C. y Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿Una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación, 45*(5), 1-8.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M.J. y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665-681. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665.
- Nagy, W. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly, 47*(1), 91-108. doi: 10.1002/RRQ.011

- Nagy, W y Herman, P.A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. En M. Mckeown & M. Curtis (ed.), *The Nature of Vocabulary Acquisition (19-35)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nagy, W., Herman, P. A. y Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Nagy, W. y Scott, J. (2000). *Vocabulary processes*. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. David y Barr, R. *Handbook of Reading Research*, Vol.3 (pp. 269-284). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nation, I. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Massachusetts.: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. y Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. En N. Schmitt, M., & McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S. y Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(9), 1031-1309. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02254.x
- Nation, K. y Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1), 85-101.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Rockville, MD: NICHD Clearinghouse.
- Navarro, E. B. (2000). Alfabetización emergente y metacognición. *Revista Signos*, 33(47), 111-121.
- Navarro, J. y Mora, J. (2009). Metaconocimientos y comprensión de textos. *Investigación en la Escuela*, 69, 99-113.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development*, 38(1/2), 1-135.

- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117.
- Neuman, S. B. y Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392. doi: 10.1598/RT.62.5.2
- Núñez, M. P. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.
- Núñez, M.P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, M. P. Núñez y J. Rienda (coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 97-130). Madrid: Pirámide.
- Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- OCDE. (2016). *Resultados Clave Pisa 2015*. París, Francia: Autor.
- OECD. (2009). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- OECD. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554-566.
- Outón, P. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 153-161.
- Padilla, E. H. y Canto, E. A. (2015). Análisis de la explosión del vocabulario en infantes hispano hablantes. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de La UACJS*, 6(1), 33-56.
- Park, Y., Chaparro, E. A., Preciado, J. y Cummings, K. D. (2015). Is earlier better? Mastery of reading fluency in early schooling. *Early Education and Development*, 26(8), 1187-1209.
- Parodi, G., y Núñez, P. (1998). Estrategias lectoras en alumnos de educación básica. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi y P. Núñez (Eds.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases* (pp. 149-162). Santiago: Editorial Andrés

Bello.

- Pascual, I. y Carril, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 7-17. doi: Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (número extraordinario)121-138.
- Pérez, M., Raído, M., Ovalle, M., González, L., Calero, E., Piedra, A. y Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia clave que ayuda al alumnado de Educación Primaria en la comprensión de textos informativos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 28, 215-242.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. (1998). Two basic questions about reading and learning to read. En P. Reitsma, L. Verhoeven (eds.) *Problems and interventions in literacy development* (pp. 15-47). Springer, Dordrecht.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. (2010). Reading. En P. C. Hogan (Ed.), *Cambridge encyclopedia of the language sciences* (pp. 699-702). Storrs, C. T.: University of Connecticut.
- Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. doi: 10.1080/10888438.2013.827687
- Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. *Onomázein*, 7, 99-115.
- Petscher, Y. y Kim, Y. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 49(1), 107-129. doi: 10.1016/j.jsp.2010.09.004
- Pikulski, J. J. y Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Portilla, C. y Teberosky, A. (2004). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. *Lectura y Vida*, 31(1), 50-67.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A. y Simos, P. G. (2013).

- The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 168-202. doi: 10.1080/10573569.2013.758569
- Puente, A., Jiménez, V. y Alvarado, J.M. (2009). *ESCOLA. Escala de conciencia lectora*. Madrid: EOS.
- Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Ram, G., Marinellie, S. A., Benigno, J. y McCarthy, J. (2013). Morphological analysis in context versus isolation: Use of a dynamic assessment task with school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(1), 32-47.
- Ramírez, P., Rossel, K. y Nazar, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 213-231.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prektert, D., Rupley, W. y Nichols, W. D. (2017). Effects of Intensive Fluency Instruction on the Reading Proficiency of Third-Grade Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519-532. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144>
- Raven, J. C., Court, J. H. y Raven, J. (2014). *Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Manual*. Buenos Aires: Paidós. (1ª Edición).
- Read, J. (1997). Vocabulary and testing. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, (pp.303-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia de la Lengua Española. Corpus del español del siglo XXI. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>
- Renz, M., Valenzuela, M. y Yakuba, P. (2014). *PHMS Pruebas para evaluar habilidades metalingüísticas de tipo semántico 4 a 6 años*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Retelsdorf, J., Köller, O. y Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550-559. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Retelsdorf, J., Köller, O. y Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept - Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21-30. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.004

- Reynoso, V., Bernal, J., Silva-Pereyra, J., Rodríguez, M., Yáñez, G., Fernández, T. y del Río, Y. (2010). Procesamiento fonológico y léxico en niños normolectores de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 413-425.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Riffo, B., Reyes, F. y Novoa, A., Véliz, N. y Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, 30, 165-180.
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24(4), 435-447. doi: 10.1174/113564012803998848
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: EOS.
- Rodríguez, B., Calderón, M. E., Leal, M. y Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista Folios*, 44, 93-108.
- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. y Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5º y 8º año básico de la comuna de Osorno. *Revista Signos*, 36(54), 235-247.
- Rosas, R., Escobar, J. P., Ramírez, M. P., Arévalo, A. M. y Guajardo, A. (2017). Impacto de una intervención basada en ordenador en niños chilenos con riesgo de manifestar dificultades lectoras. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 172-188.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185-205.
- Rueda, M. I. (2003). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención* (2º ed.). Salamanca, España: Amarú Ediciones.
- Salvador, F., Gallego, J.L. y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón* 59(1), 153-166.
- Sánchez, A. (2016). Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de lenguas. *Tejuelo*, 23(1), 158-200.

- Sánchez, I. y Herranz, P. (2010). La adolescencia. Etapa de cambio y adaptación. En J. García y J. Delval (coords). *Psicología del desarrollo I* (pp. 207-235). Madrid: UNED.
- Schaffner, E. y Schiefele, U. (2013). The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during comprehension testing make a difference? *Learning and Individual Differences*, 26, 42-54. doi: 10.1016/j.lindif.2013.04.003
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Seymour, P. H. (1987). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis. M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds.), *The cognitive neuropsychology of language* (pp. 351-395). Londres: Psychology Press.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding Toward an R & D Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, CA.: Rand Corporation.
- Snow, C. E. (2017). El papel del vocabulario frente al conocimiento en el aprendizaje lingüístico de los niños: una perspectiva de cincuenta años. *Infancia y Aprendizaje*, 40(1), 1-18. doi: 10.1080/02103702.2016.1263449
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Journal for the Study of Education and Development*, 39, 1-13. doi: 10.1080/02103702.1987.10822170
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 59, 43-61.
- Solís, M. C., Suzuki, E. y Baeza, P. (2013). *Niños lectores y productores de textos. Un desafío para los educadores* (Reimpresión primera Edición 2011). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Solsona, J., Navarro, J. I. y Aguilar, M. (2006). Conocimiento lógico-matemático y conciencia fonológica en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341(1), 781-801.
- Stahl, S. (1983). Differential word knowledge and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 15(4), 33-50. <https://doi.org/10.1080/10862968309547495>
- Stahl, S. A., Hare, V. C., Sinatra, R. y Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), 487-508.

- Stuart, M. y Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Suárez, A., Moreno, J. M. y Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1, 1-18.
- Swart, N. M., Muijselaar, M. M., Steenbeek, E. G., Droop, M., de Jong, P. F. y Verhoeven, L. (2017). Cognitive precursors of the developmental relation between lexical quality and reading comprehension in the intermediate elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 59, 43-54.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. y Wagner, R. K. (2006). Relationships Between Word Knowledge and Reading Comprehension in Third-Grade Children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381-398. doi: 10.1207/s1532799xssr1004\_3
- Thiede, K. W., Redford, J. S., Wiley, J. y Griffin, T. D. (2012). Elementary school experience with comprehension testing may influence metacomprehension accuracy among seventh and eighth graders. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 554-564. doi: 10.1037/a0028660
- Thiede, K. W., Redford, J. S., Wiley, J. y Griffin, T. D. (2017). How restudy decisions affect overall comprehension for seventh-grade students. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 590-605.
- Tolchinsky, L., Bigas, M. y Barragan, C. (2012). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 27(1), 41-62.
- Tolchinsky, L., Ribera, P. y García, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-434. doi: 10.1174/113564012803998811
- Torrado, O., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Neuropsicología Latinoamericana*, 10(2), 11-19.
- Treiman, R., Kessler, B. y Bourassa, D. (2001). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22, 555-570. doi: 10.1017/S0142716401004040
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Tunmer, W. y Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243.
- UNESCO. (2016). *Informe de resultados tercer. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Logros de aprendizaje*. París: Autor.
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Revista Evaluar*, 9, 19-34
- Urquijo, S., García, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. doi: 10.12804/apl33.02.2015.09
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K. y Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. doi: 10.1598/Rrq.45.3.1
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto* (2ª reimpresión 1992). Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. y Verhoeven, L. (2016). The contribution of segmental and suprasegmental phonology to reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 55-66. doi: 10.1002/rrq.127
- Velásquez, M. (2004). Ontogenia del conocimiento metacomprendido referido a estrategias de evaluación y estrategias remediales: entre kínder y cuarto año medio. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 3(6), 111-130.
- Verhoeven, L. y Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1-7. doi: 10.1080/10888438.2011.536124
- Verhoeven, L. y Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.
- Vieiro, P. y Amboage, I. (2015). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villalonga, M. M., Padilla, C. y Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria.

- Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274. doi: 10.16888/interd.2014.31.2.5
- Vygotsky, L. S. (1981). Pensamiento y palabra. *Infancia y Aprendizaje*, 4(1), 15–35. doi: 10.1080/02103702.1981.10821886
- Wang, C., Algozzine, B., Ma, W. y Porfeli, E. (2011). Oral reading rates of second-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 442-454.
- Wanzek, J., Roberts, G., Linan, S., Vaughn, S., Woodruff, A. L. y Murray, C. S. (2010). Differences in the relationship of oral reading fluency and high-stakes measures of reading comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 35(2), 67-77.
- Wechsler, D. y Corral, S. (2007). *WISC-IV: escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV*. Madrid, Spain: Tea.
- Weizman, Z. O. y Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Wells, G. (1987). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- White, T.G., Graves, M.F. y Slater, W.H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 281-290. doi: 10.1037/0022-0663.82.2.281.
- Wiig, E. H. y Secord, W. (1992). *Test of word knowledge (TOWK)*. New York: Psychological Corporation.
- Wright, T. S. y Cervetti, G. N. (2016). A systematic review of the research on vocabulary instruction. That impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226.
- Ziegler, J. C., Perry, C. y Zorzi, M. (2014). Modelling reading development through phonological decoding and self-teaching: implications for dyslexia. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120397.
- Zwaan, R. (1999) Situation models: The mental leap into imagined worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 15-18.

# ANEXOS

## Anexo 1. Tabla de Normas de puntaje T por tramos de edad

Tramo 6 Edad 7-9		Tramo 7 Edad 9-11		Tramo 8 Edad 11-13	
Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje
X	T	X	T	X	T
32	20	28	20	27	20
33	22	29	21	28	21
34	23	30	22	29	22
35	24	31	23	30	22
36	25	32	24	31	23
37	27	33	24	32	23
38	28	34	25	33	24
39	29	35	26	34	25
40	30	36	27	35	25
41	32	37	28	36	26
42	33	38	29	37	27
43	34	39	30	38	27
44	35	40	30	39	28
45	37	41	31	40	29
46	38	42	32	41	29
47	39	43	33	42	30
48	41	44	34	43	31
49	42	45	35	44	31
50	43	46	36	45	32
51	44	47	36	46	32
52	46	48	37	47	33
53	47	49	38	48	34
54	48	50	39	49	34
55	49	51	40	50	35
56	51	52	41	51	36
57	52	53	42	52	36
58	53	54	43	53	37
59	54	55	43	54	38
60	56	56	44	55	38
61	57	57	45	56	39
62	58	58	46	57	40

Tramo 6 Edad 7-9		Tramo 7 Edad 9-11		Tramo 8 Edad 11-13	
Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje	Puntaje
X	T	X	T	X	T
63	59	59	47	58	40
64	61	60	48	59	41
65	62	61	49	60	41
66	63	62	49	61	42
67	64	63	50	62	43
68	66	64	51	63	43
69	67	65	52	64	44
70	68	66	53	65	45
71	70	67	54	66	45
72	71	68	55	67	46
73	72	69	56	68	47
74	73	70	56	69	47
75	75	71	57	70	48
76	76	72	58	71	49
77	77	73	59	72	49
78	78	74	60	73	50
79	80	75	61	74	51
		76	62	75	51
		77	62	76	52
		78	63	77	52
		79	64	78	53
		80	65	79	54
		81	66	80	54
		82	67	81	55
		83	68	82	56
		84	69	83	56
		85	69	84	57
		86	70	85	58
		87	71	86	58
		88	72	87	59
		89	73	88	60
		90	74	89	60
		91	75	90	61
		92	75	91	61
		93	76	92	62
		94	77	93	63
		95	78	94	63
		96	79	95	64
		97	80	96	65
				97	65
				98	66
				99	67
				100	67
				101	68
				102	69
				103	69
				104	70
				105	70
				106	71

	107	72
	108	72
	109	73
	110	74
	111	74
	112	75
	113	76
	114	76
	115	77
	116	78

*Fuente: Echeverría, Herrera y Segure (2002, p. 17, adaptación).*

**Anexo 2.** Resultados de las pruebas estadísticas de efectos fijos en los modelos de regresión para la inclusión de interacciones entre variables.

	Tipo III de contrastes de efectos			
	Numerador df	Denominador df	Valor F	Sig.
Sexo2 * Curso	3	392	2,014	0,111
Sexo2 * RAvenR2	2	391	0,721	0,487
Curso * RAvenR2	6	388	1,468	0,188
Sexo2 * TeviR3	2	391	1,186	0,306
Curso * TeviR3	6	387	0,650	0,690
RAvenR2 * TeviR3	6	408	1,730	0,113
Curso * Colegio	6	389	0,327	0,923
Sexo2 * Colegio	2	391	0,358	0,699
Colegio * RAvenR2	4	389	0,098	0,983
Colegio * TeviR3	4	389	0,216	0,929

Fuente: *Elaboración propia.*

**Anexo 3.** Resultados del modelo de regresión multivariante (alternativo) ajustado a la muestra de no deficientes. Parámetros de regresión estimado, error típico e intervalo de confianza del 95% para el parámetro estimado, prueba estadística y significación.

Parámetro	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Niño vs. Niña	-1,371	1,794	395	-0,764	0,445	-4,899	2,157
Curso 2 vs. Curso 8	21,426	2,703	395	7,928	0,000	16,112	26,739
Curso 4 vs. Curso 8	5,810	2,625	395	2,213	0,027	0,649	10,970
Curso 6 vs. Curso 8	-5,322	2,812	395	-1,893	0,059	-10,850	0,206
RAVEN Porcentaje de acierto	0,350	0,092	395	3,788	0,000	0,168	0,531
TEVI Puntuación Total	0,353	0,085	395	4,152	0,000	0,186	0,520
Privado vs. Público	17,062	2,346	395	7,272	0,000	12,449	21,675
Concertado vs. Público	7,423	2,440	395	3,042	0,003	2,626	12,221

Fuente: Elaboración propia.

\*Notar que en este caso la interpretación del parámetro RAVEN sería que por cada incremento de 1% porcentaje de acierto de RAVEN entonces el CLP aumenta en un 0.35%. Para el caso TEVI, por cada incremento de un 1 punto de TEVI entonces aumenta el porcentaje CLP en 0.353%.