



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSTGRADO

APROXIMACIÓN A LAS DIFICULTADES DE LECTURA EN  
ESTUDIANTES DE OCTAVO AÑO BÁSICO PERTENECIENTES A  
UN NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO: UN ESTUDIO DE CASO

Tesis para optar al grado de magíster en lingüística mención lengua  
española

VÍCTOR MANUEL CASTILLO CANDIA

Profesora guía:  
Carmen Sotomayor Echenique

SANTIAGO DE CHILE, AÑO 2014

## RESUMEN

**Autor:** Víctor Manuel Castillo Candia

**Profesor guía:** Carmen Sotomayor Echenique

**Grado académico:** Magister en lingüística mención lengua española

**Título de la tesis:** Aproximación a las dificultades de lectura en estudiantes de octavo año básico pertenecientes a un nivel socioeconómico medio: un estudio de caso

**Datos personales del autor.**

Dirección: Borgo delle Caligarie N°3. Parma, Italia.

Correo electrónico: [victorcastillocandia@gmail.com](mailto:victorcastillocandia@gmail.com)

## DEDICATORIA

Con todas las fuerzas de la historia, para aquella persona que compartió conmigo los momentos más duros que la vida me puso y, que pese a todo, nunca perdió la confianza y la certeza en la llegada del triunfo final.

A mi padre, Jaime Castillo Peña.

Con todo el amor y cariño, para la persona que ayudó a formar la disciplina que hoy me permite finalizar este trabajo.

A mi madre, Raquel Candia Droghetti.

Para mi gran compañero, amigo y camarada; para una de las personas más importantes de mi vida.

A mi Hermano, Ernesto Castillo Candia

Para la mujer que siempre estuvo alojada en un rincón de mi corazón y que de pronto emergió como la semilla que se encuentra bajo la tierra esperando la primavera.

A mi compañera y *morosa*, Luna Diana Pelizzoni.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a todas aquellas personas que colaboraron en este largo proceso que se inició el año 2011 cuando decidí estudiar esta magistratura. Especialmente, a mis padres y hermanos, quienes siempre me acompañaron y apoyaron incondicionalmente. En segundo término, a la profesora Carmen Sotomayor Echenique, quien colaboró profesionalmente en este proyecto, concediendo mucho de su tiempo libre para que esta investigación llegase a buen término. Asimismo, a Gabriela Gómez, quien prestó su ayuda y experiencia profesional en lo que respecta a los análisis estadísticos.

Agradezco especialmente al profesor y amigo Javier Vega Vega, quien motivó y colaboró intelectualmente en el trabajo investigativo; mucho de esta tesis de grado se debe a él.

Por último, agradezco a mi compañera y amiga Luna Pelizzoni, quien con su comprensión, cariño y dedicación ayudó a que esta investigación terminara de escribirse, a pesar de los obstáculos de la lejanía.

## ÍNDICE

<b>Contenidos</b>	<b>Página</b>
<b>1.- Presentación.....</b>	<b>1</b>
2.- Problema de investigación.....	1
2.1.- Contexto nacional.....	1
2.2.- Antecedentes internacionales.....	5
2.3.- Fundamentación.....	12
3.- Preguntas de investigación.....	14
4.- Objetivos.....	15
<b>5.- Marco teórico.....</b>	<b>16</b>
5.1.- Decodificación fonológica y comprensión textual.....	16
5.1.1.- Decodificación fonológica.....	16
5.1.2.- Relación entre decodificación fonológica y comprensión lectora.....	19
5.2.- Texto, discurso y comprensión lectora.....	25
5.3.- Modelos de lectura.....	28
<b>6.- Metodología.....</b>	<b>32</b>
6.1.- Nivel y tipo de investigación.....	32
6.2.- Población.....	32
6.3.- Técnicas de recolección de datos.....	33
6.4.- Modelo o plan de análisis.....	34
6.4.1.- Conceptos que guían la investigación .....	35
6.5.- Descripción de los instrumentos.....	36
6.5.1.- Dominio lector FUNDAR.....	36
6.5.2.- Prueba CLP.....	41

<b>7.- Presentación de resultados.....</b>	<b>42</b>
7.1.- Presentación de resultados: detalle descriptivo.....	43
7.2.-Análisis estadísticos de comparación y correlación entre variables de decodificación y comprensión lectora.....	65
<b>8.- Discusión de resultados.....</b>	<b>67</b>
8.1.- Relación entre calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP.....	67
8.1.1.- Relación entre calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP a nivel de género ambos grupos.....	69
8.1.2. Relación entre calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP según grupo de rendimiento académico.....	70
8.2.- Relación entre velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP.....	73
8.2.1.- Relación entre velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP a nivel de género ambos grupos.....	75
8.2.2.- Relación velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP según grupo de rendimiento académico.....	76
8.3.- Análisis de logro de grupos de rendimiento según género.....	79
<b>9.- Conclusiones.....</b>	<b>81</b>
<b>10.- Carta Gantt.....</b>	<b>83</b>
<b>11.- Bibliografía.....</b>	<b>84</b>
<b>12.- Anexos.....</b>	<b>89</b>
12.1.- Instrumentos aplicados.....	89
12.1.1.- Prueba CLP. Formas Paralelas. 8° Nivel A.....	90
12.1.2.- Calidad y velocidad lectora FUNDAR.....	106

## **1.- PRESENTACIÓN**

La necesidad de comunicación es inherente a la condición humana, ya que desde siempre el ser humano ha buscado diversas formas de interrelacionarse con los otros miembros de su comunidad. Sin embargo, en los últimos decenios esta necesidad ha adquirido mayor preponderancia, pues nuestra sociedad exige el dominio de habilidades propias de un mundo globalizado en el que debemos manejar diversos tipos de códigos, verbales y no verbales, en los diferentes modos de comunicación. Pese al auge que han adquirido los medios tecnológicos en el intercambio de información, nuestro principal instrumento de comunicación sigue siendo el lenguaje. Éste es un sistema complejo que puede manifestarse a través de dos procesos fundamentales: la comprensión y la producción textual, tanto en forma oral, como escrita.

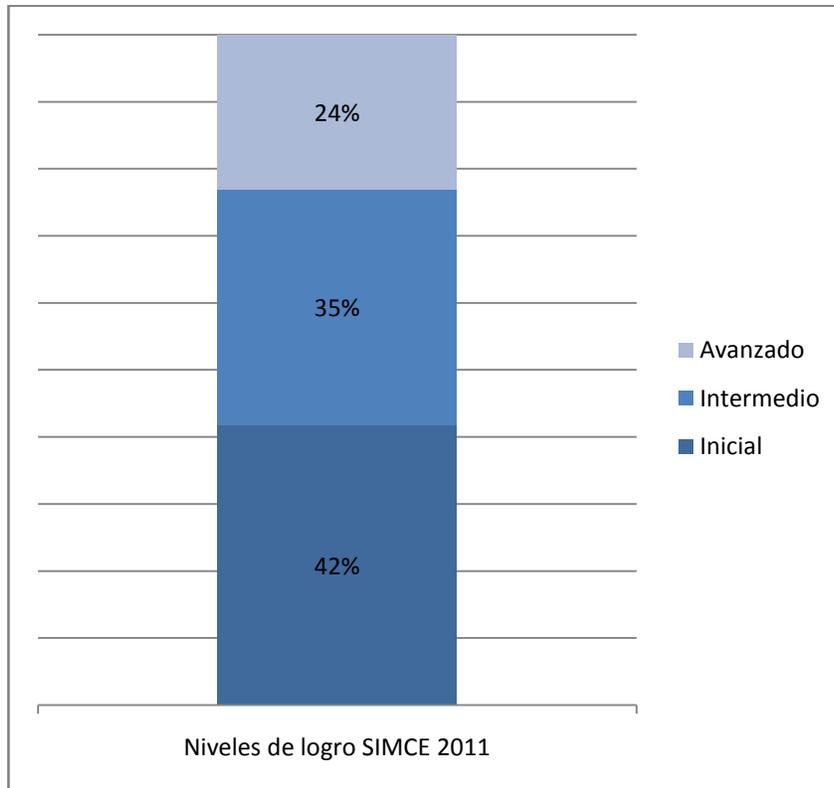
La presente investigación lingüística se enmarca en el área de la lectura. De este modo, nuestra atención estará centrada en el proceso de lectura y el grado de comprensión que de él se deriva en estudiantes de octavo año de educación general básica en Chile.

## **2.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1- Contexto nacional**

El problema que origina esta investigación radica en el bajo desempeño lector, a nivel nacional, exhibido por los estudiantes de octavo año básico. A este respecto, es importante precisar que los resultados arrojados por la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) en 2011 evidencian un estancamiento en el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes de octavo básico, pues el aumento constatado con respecto a la evaluación anterior no es estadísticamente significativo (SIMCE, 2011:12 ). Por otro lado, el porcentaje de estudiantes de octavo básico que se ubica en el nivel de logro inicial en las competencias lectoras alcanza el 42% de los alumnos del país. (SIMCE, 2011:13).

Gráfico 1. Niveles de logro en SIMCE 2011 Octavo Básico.



Cuadro 1. Puntaje promedio SIMCE octavo básico 2011 en comparación con medición anterior.

Prueba	Puntaje promedio 2011	Puntaje promedio 2009
SIMCE Lenguaje y Comunicación Octavo Básico.	254	252

En síntesis, los resultados de la prueba SIMCE de 2011 indican que los estudiantes de octavo básico no alcanzan niveles de logro aceptables en el desarrollo de las habilidades lectoras.

Por otra parte, los resultados de la prueba SIMCE aplicada el año 2013 arrojan resultados similares en cuanto al estancamiento del desarrollo lector de los estudiantes de octavo año de educación básica.

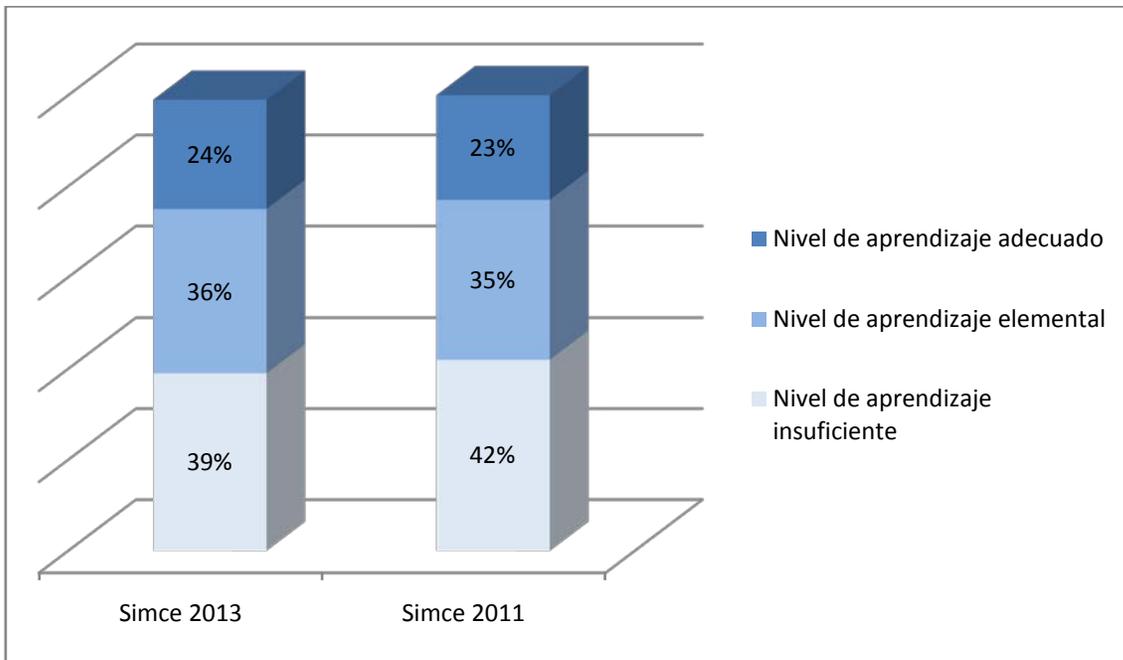
Cuadro 2. Puntaje promedio SIMCE octavo básico 2013 en comparación con mediciones anteriores.

Prueba	Puntaje promedio 2013	Puntaje promedio 2011	Puntaje promedio 2009
SIMCE Lectura Octavo Año Básico	255	254	252

Si bien es cierto se constata un aumento progresivo desde el año 2009 este no es estadísticamente significativo; lo que refleja, en resumidas cuentas, un estancamiento en el desarrollo de las habilidades lectoras de octavo año básico a nivel nacional.

Gráfico 2. Niveles de logro o estándares de calidad en SIMCE 2013 Octavo Básico y su variación respecto de la evaluación SIMCE 2011.

Fuente (Agencia de Calidad de la Educación, SIMCE 2013, síntesis de resultados).



En términos de indicadores de logro o estándares de calidad en lectura, es posible observar un estancamiento en cada uno de los niveles de logro establecidos por la prueba SIMCE. No es posible constatar diferencias significativas desde el año 2009. Más aún, el porcentaje de estudiantes que se encuentran en niveles de lectura insuficientes alcanzan el 40% de los alumnos del país. Estos datos que confirman el problema presentado en esta investigación.

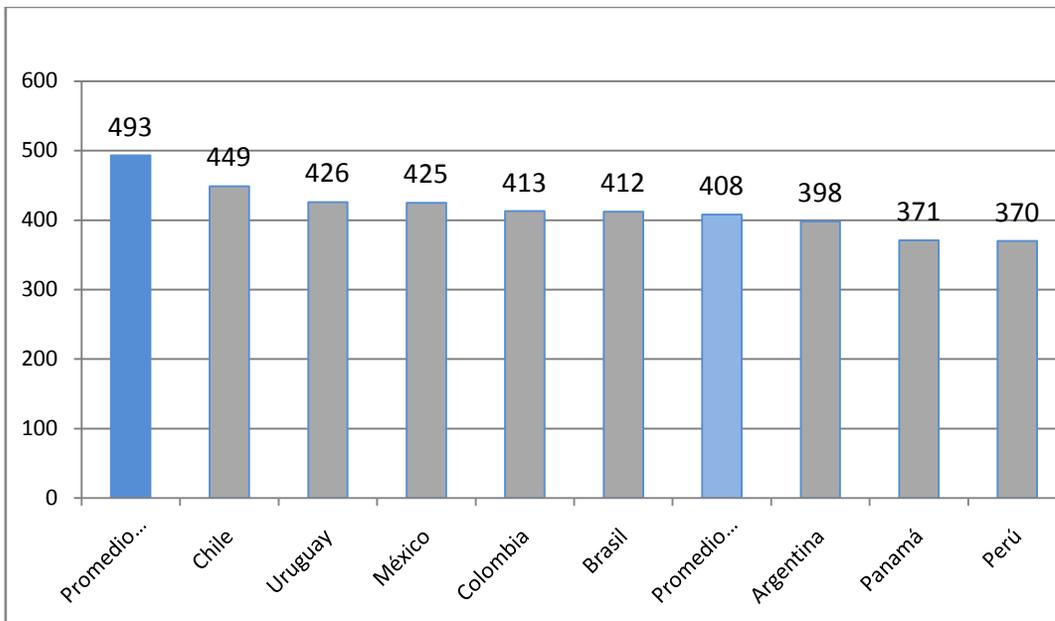
## 2.2.- Antecedentes internacionales

Por otro lado, es interesante analizar el desempeño lector de los estudiantes chilenos en evaluaciones estandarizadas de nivel internacional.

**2.2.1.- Prueba PISA** (*Programme for International Student Assessment*), llevada a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) corresponde a un estudio comparativo periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años de edad en tres competencias claves: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica. En la última edición del año 2009, participaron 65 países, entre ellos 9 de América Latina y el Caribe.

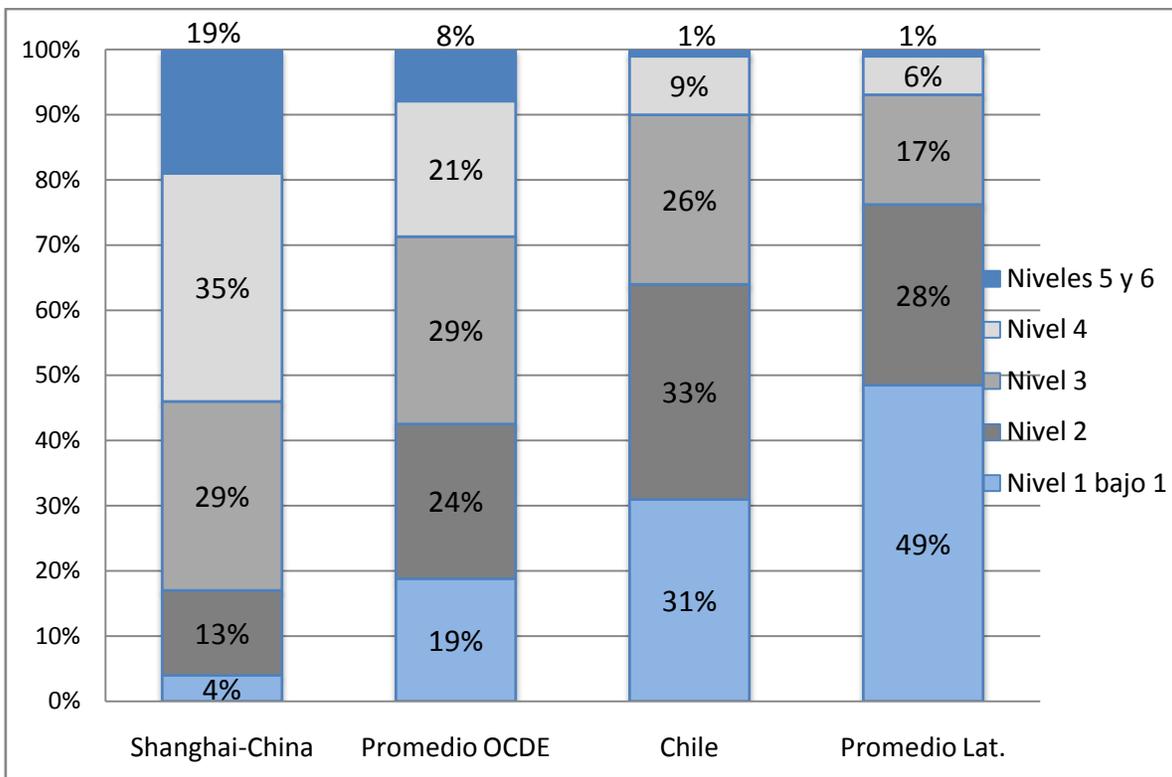
Además, PISA permite reportar promedios de puntajes en escalas para cada una de las áreas principales y establecer porcentajes de estudiantes según cinco niveles de desempeño.

Gráfico 3. Resultados latinoamericanos 2009: Lectura de texto impreso.



Como es posible apreciar, Chile se encuentra, en el área de lectura, sobre el promedio con respecto a los otros países latinoamericanos. Sin embargo, la distancia que separa a nuestro país del promedio obtenido por las naciones de la OCDE es bastante amplio.

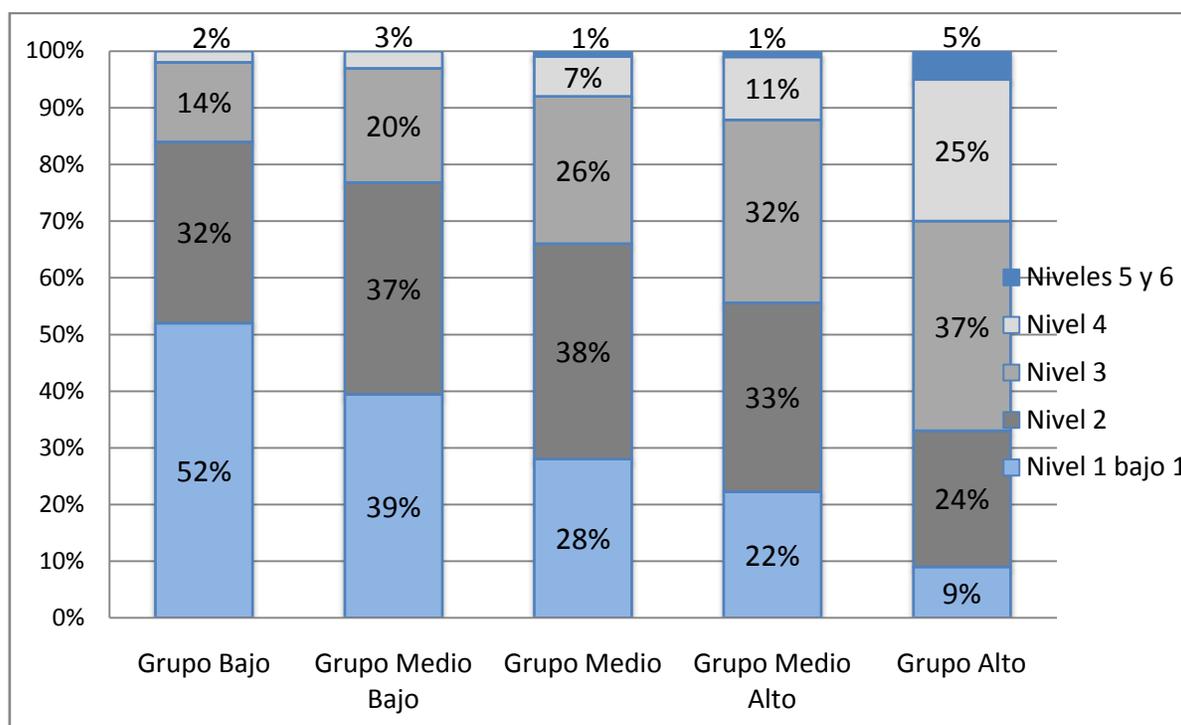
Gráfico 4. Resultados internacionales en Niveles de Desempeño en Lectura de texto impreso 2009



Con respecto a los niveles de logro, es necesario aclarar que los niveles cinco y seis corresponden a las habilidades lectoras más avanzadas; mientras que aquellos que alcanzan el nivel dos, cuentan con las competencias mínimas para desenvolverse en el mundo e integrarse productivamente a la sociedad.

En nuestro país, es posible constatar que casi un tercio de los jóvenes de quince años no dispone de las competencias lectoras mínimas para el desenvolvimiento social y el 1% se ubica en los niveles de avanzada.

Gráfico 5. Resultados en Niveles de Desempeño en Lectura de texto impreso según grupo socioeconómico y cultural PISA en Chile



Ahora bien, cuando los resultados PISA se analizan en función del grupo socioeconómico, es posible constatar una tendencia inequívoca: mientras más capital cultural y económico tiene un grupo social, mejor rendimiento lector presenta. Es particularmente preocupante la situación de los grupos bajo y medio bajo, pues cerca de la mitad de esos jóvenes no cuentan con las competencias lectoras para desenvolverse en el mundo actual. Precisamente, ese es el grupo que requiere más atención y, por supuesto, el centro de esta investigación, pues los estudiantes del Colegio estudiado se circunscriben a ese segmento social.

**2.2.2.- SERCE. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio Latinoamericano de Medición de la Calidad de la Educación.**

Corresponde a un estudio comparativo – explicativo que evalúa el desempeño en lectoescritura, matemática y ciencias de estudiantes de tercer y sexto año de educación primaria en América Latina y el Caribe. Se utilizan pruebas basadas en un marco curricular común a los países participantes en el estudio, articulado con un enfoque de habilidades para la vida. En el caso de la lectura, se somete al estudiante a tareas de comprensión frente a una heterogeneidad de textos.

Por otro lado, se busca explicar dichos logros identificando las características de los estudiantes, de las aulas y de las escuelas asociadas a ellos en cada una de las áreas evaluadas, enfatizando en aquellas que son susceptibles de ser modificadas a través de cambios del sistema educativo. La muestra incluyó a 100.752 estudiantes de tercer año y 95.288 alumnos de sexto año.

Cuadro 3. Comparación de resultados de tercer grado de primaria en lectura.

G	Diferencias respecto a la media regional.	Lectura
I	Mayor que la media nacional, a más de una desviación estándar de ésta.	Cuba
II	Mayor que la media regional, a menos de una desviación estándar de distancia de ésta	Argentina, <b>Chile</b> , Uruguay, Colombia, Costa Rica, México

III	Igual a la media regional	Brasil y El Salvador
IV	Menor que la media regional a menos de una desviación estándar de distancia de ésta	Ecuador, Guatemala, Nicaragua, etc.

Cuadro 4. Comparación de resultados de sexto grado de primaria en lectura.

G	Diferencias respecto a la media regional	Lectura
I	Mayor que la media nacional, a más de una desviación estándar	No hubo
II	Mayor que la media regional, a menos de una desviación estándar de distancia	Costa Rica, Cuba, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay
III	Igual a la media regional	Argentina
IV	Menor que la media regional a menos de una desviación estándar de distancia	Ecuador, El Salvador, Nicaragua, etc.

Si bien es cierto, nuestro país se encuentra bien posicionado en la región –sólo superado por Cuba- es necesario matizar estos antecedentes. En Chile, el sistema educativo no es homogéneo, pues los establecimientos se clasifican según la dependencia administrativa que presenten (particular pagado, particular subvencionado y municipal) cada uno de los cuales apunta a segmentos sociales muy bien determinados y perfilados. Así, el grupo socioeconómico alto, como lo evidencia PISA, exhibe resultados sobre el promedio de la OCDE; mientras que los grupos más deprivados social y culturalmente se encuentran en una realidad diametralmente opuesta.

Con todo, es un estudio que nos indica que, en términos generales, estamos levemente sobre la media de los países de la región.

### **2.2.3.- IALS, International Adult Literacy Survey (OECD, 1997).**

Encuesta aplicada en doce países, cuyo principal objetivo fue medir las competencias básicas que requieren los individuos para desenvolverse en la sociedad. Estas habilidades se agruparon en tres categorías: en primer término, *la prosa*, es decir, la capacidad de comprender textos funcionales y literarios. En segundo lugar, la sección *documentos*, esto es, utilizar adecuadamente información contenida en textos discontinuos como mapas o gráficos y, por último, la categoría *cuantitativa*, consistente en la resolución de problemas aritméticos.

Para analizar los resultados se determinaron cinco niveles de logro, ordenados según su complejidad.

Cuadro 5. Resultados en Chile IALS (OECD, 1997)

<b>Porcentaje de población de 15 a 65 años</b>			
<b>Nivel</b>	<b>Prosa</b>	<b>Documentos</b>	<b>Cuantitativa</b>
<b>1</b>	50.6%	52.2%	57.1%
<b>2</b>	34.6%	35.0%	26.2%
<b>3</b>	13.2%	11.4%	14.0%
<b>4-5</b>	1.6%	1.4%	2.7%

Con respecto al cuadro anterior, es posible establecer que en Chile más de la mitad de los encuestados se situó en el primer nivel y sólo una minoría inferior al 3% se ubicó en los niveles de excelencia.

Tomando en consideración estos antecedentes es posible concluir que el desempeño lector en nuestro país constituye un problema que es necesario abordar, sobre todo en los sectores sociales que carecen de capital simbólico entregado por la cultura letrada.

### **2.3.- Fundamentación.**

La incapacidad de comprender un texto escrito constituye un problema de gran magnitud no sólo para el ámbito educacional, sino también para todas las áreas del desarrollo humano y social, pues los procesos cognitivos desplegados para leer un texto son los mismos que permiten a los sujetos evaluar, comprender y actuar en una situación ambiental compleja, de naturaleza no lingüística (García Madruga: 2006). En otras palabras, las dificultades en la comprensión lectora reflejan una estructura cognitiva incapaz de generar representaciones isomórficas del mundo y la realidad para operar libremente en ellas (García Madruga: 2006).

Por otro lado, el desarrollo de la lectoescritura, al trascender la naturaleza evanescente del lenguaje oral, permite producir y acumular nuevos conocimientos científicos y tecnológicos. De este modo, los individuos que dominen este proceso lingüístico-cognitivo estarán en condiciones de insertarse en las sociedades modernas y participar de ellas. Podría decirse –desde la perspectiva etnocentrista que implica la imposición de una variedad estándar de lengua- que la lectoescritura proporciona el armazón que estructura y el cemento que integra las sociedades humanas avanzadas (García Madruga: 2006). Por esta razón, su desarrollo constituye un objetivo fundamental de los sistemas educativos actuales.

De este modo, determinar los factores cognitivo lingüísticos que inciden en el estancamiento lector de estudiantes de octavo básico constituye un aporte al diseño y ejecución de estrategias didácticas destinadas al mejoramiento del desempeño lector en los estudiantes de enseñanza básica y media.

La presente investigación se propone, en este sentido, determinar y cuantificar algunos de los procesos cognitivo- lingüísticos que inciden en el estancamiento del desarrollo de las habilidades lectoras en estudiantes de octavo año básico de estrato socioeconómico medio. Como ejemplo paradigmático de ello, la población a estudiar

corresponderá a estudiantes de octavo básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñalolén de la Región Metropolitana, que atiende a estudiantes pertenecientes al estrato socioeconómico medio.

### **3.- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.1.- Pregunta general**

a) ¿Cuáles son los principales factores cognitivo lingüísticos que inciden en el estancamiento lector en estudiantes de octavo básico de un estrato socioeconómico medio?

#### **3.2.- Preguntas específicas**

a) ¿Cuáles son los principales factores cognitivo lingüísticos implicados en el proceso de comprensión lectora?

b) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de los procesos cognitivo lingüísticos presentes en estudiantes de octavo básico de un estrato socioeconómico medio?

c) ¿Existe una relación entre estos factores cognitivo lingüísticos y el desarrollo del proceso lector de estudiantes de octavo básico de un estrato socioeconómico medio?

d) ¿Existe una relación entre el rendimiento escolar y el proceso de comprensión lectora en estudiantes de octavo básico de un estrato socioeconómico medio?

#### **4.- OBJETIVOS**

##### Objetivo general

a) Determinar los factores cognitivo lingüísticos que inciden en el estancamiento lector de estudiantes de octavo básico de estrato socioeconómico medio.

##### Objetivos específicos

a) Identificar los principales procedimientos cognitivos lingüísticos implicados en la comprensión lectora

b) Conocer el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora en estudiantes de octavo año básico de un estrato socioeconómico medio

c) Relacionar el nivel de desarrollo de dichos mecanismos cognitivos con el grado de comprensión lectora en estudiantes de octavo año básico de un estrato socioeconómico medio

d) Relacionar el rendimiento académico con la comprensión lectora en estudiantes de octavo básico de un estrato socioeconómico medio

## 5.- MARCO TEÓRICO

### 5.1.- Decodificación fonológica y comprensión textual.

#### 5.1.1.- Decodificación fonológica.

El estrato fonético-fonológico se ocupa del sistema de oposiciones en que operan los sonidos de las lenguas, aunque también establece como una de sus preocupaciones centrales la dimensión fisiológica o acústica de los sonidos en su plano alofónico. Para efectos de esta investigación, el concepto de fonema será abordado a partir del enfoque funcional, esto es, como una unidad mínima distintiva de significado. La razón de esta postura teórica se explica por razones metodológicas, pues el proceso de decodificación implica necesariamente que el sujeto sea capaz de distinguir, en el continuo fónico, unidades significativas.

Cuadro 6. Enfoques teóricos sobre el concepto de fonema.

Enfoque teórico	Concepción del fonema
Físico	Familia de sonidos fonéticamente similares, esto es, relacionados en carácter. (Jones, 1950:10)
Mentalista o psicológico	El fonema es un ideal al cual el hablante sólo se aproxima en su pronunciación
Abstracto	El fonema es esencialmente independiente de las propiedades fonéticas que se asocian a él. (Jakobson y Halle, 1968:419)
Generativo transformacional	Inexistencia del fonema
Funcional	Unidad mínima distintiva de significado

La decodificación, por otro lado, es concebida desde la fonología como un proceso complejo, determinado psicológica y fisiológicamente, que consiste en la reconstrucción fonológica de un mensaje. Se sostiene que es complejo por dos razones: primero a causa de la coarticulación, porque los sonidos del habla se influyen mutuamente en la cadena continua del habla y segundo, porque la decodificación está sujeta a la producción textual de otro individuo, por tanto, el texto puede contar, entre otras cosas, con estructuras sintácticas complejas, desconocidas o poco usuales para el decodificador (Vivanco: 1982).

Asimismo, se puede constatar que todo proceso de lectura se inicia con la identificación de símbolos impresos. Para ello, el lector debe ejecutar un mapeo entre las formas gráficas y el sonido (Muñoz-Valenzuela; Schelstraete: 2008). Este proceso puede ser más o menos complejo, dependiendo de la relación entre las unidades gráficas y los sonidos: unívoca en los casos de las lenguas transparentes y opaca en aquellos sistemas lingüísticos donde la relación se establece en más de un nivel. La lengua española, en este sentido, se sitúa en un punto intermedio, pues si bien es cierto la mayoría de sus grafemas se corresponden con un sonido, es posible encontrar excepciones. Tal es el caso de la “g” que según el contexto puede ser leído como /x/ o /g/, como asimismo /b/ /v/ o /s/ /z/, por nombrar algunos de los casos más frecuentes. Desde esta perspectiva y, siguiendo las ideas de Oakhill y Cain (2012), la incidencia de la decodificación y conciencia fonológica en el proceso lector sería más importante y significativo en las lenguas opacas que en las transparentes.

Sin embargo, la adquisición del principio alfabético, esto es, aplicación de reglas grafo- fonemáticas que permiten la lectura de palabras, es esencial para el desarrollo de la lectura. Este principio, asimismo, debe ser enseñado explícitamente y se compone fundamentalmente de dos elementos: el conocimiento del alfabeto y la recodificación fonológica (Snow, 2008).

El primero se relaciona con la conciencia de que las palabras están formadas por grafemas cada uno de los cuales hace referencia, en la mayoría de los casos en el español, a un sonido; el segundo, por su parte, consiste en hallar las correspondencias grafo-fonémicas, con el propósito de encontrar la pronunciación correcta de una palabra (Muñoz-Valenzuela; Schelstraete: 2008).

Sobre la base de estos supuestos teóricos, se puede establecer la siguiente definición de decodificación.

La decodificación consiste en la aplicación eficiente del principio alfabético, explotando las regularidades entre las palabras y sus representaciones alfabéticas (Shankweiler et al., 1999).

Como se verá más adelante, diversas investigaciones, entre las que se cuenta (Bravo et al., 2002; Bravo et al., 2004; Bruck, 1990; Muñoz-Valenzuela, 2002), demuestran que las variables asociadas a la decodificación permiten un normal desarrollo de la lectura.

### **5.1.2.- Relación entre decodificación fonológica y comprensión lectora.**

Diversos autores, entre los que se cuentan (Parodi: 1999, Layton: 1979, Alegría: 2006) sostienen que tanto el principio alfabético como la decodificación textual constituyen requisitos para lograr la comprensión de un texto escrito.

En este sentido, Alegría (2006) argumenta que los mecanismos fonológicos constituyen el motor del proceso lector. Para sostener esto, se basa en dos propiedades de naturaleza lingüístico cognitiva: la generatividad y el autoaprendizaje. La primera de ellas permite al lector decodificar todas las palabras que forman parte de su léxico activo e incluso aquellas que desconoce; la segunda, en tanto, considera la decodificación fonológica como un mecanismo de autoaprendizaje, toda vez que permite al sujeto adquirir representaciones ortográficas detalladas para reconocer visualmente las palabras de manera rápida y eficiente (Alegría, 2006: 99).

En esta misma línea teórica, es posible identificar a los autores Floret y Cain (2011), quienes mediante la enunciación de “The Simple View of Reading” enfatizan la importancia de los aspectos fonológicos y, en particular, de la decodificación en la comprensión lectora, pues, la ejecución adecuada de estos procesos genera una mayor afluencia de recursos cognitivos puestos al servicio de la extracción de significado.

En palabras de estos autores, “this result is in line with evidence that decoding accuracy is acquired at a fast rate by readers of shallow orthographies (Ellis et al. 2004 en Floret y Cain, 2011), and, as a consequence, greater cognitive resources are available for higher comprehension processes” (Floret y Cain, 2011:570)

De este modo, el enfoque proporcionado por Floret y Cain (2011) y Oakhil y Cain (2011) asigna una directa influencia de las habilidades fonológicas en el proceso de comprensión lectora, más aún en casos de lenguas con ortografía transparente, como es el caso del español: “there is a strong relation between phonological skills and word reading development and also word reading disorders” (Oakhil y Cain, 2011:93)

Sobre la base de todos los antecedentes teóricos revisados, es posible sostener que la decodificación es una etapa necesaria en el desarrollo lector. En efecto, un niño que no haya logrado su automatización es más proclive a experimentar dificultades en la lectura de un texto escrito (Nation & Norbury, 2005).

La importancia y trascendencia de la automatización del proceso de decodificación fonológica es también sostenida por Perfetti (2007), pues para este autor la comprensión de un texto escrito demanda procesos de alto nivel cognitivo (elaboración de inferencias, jerarquización de ideas, integración de información) y, para ello, la identificación de los sonidos de las palabras debe ser mecanizado para, de este modo, liberar recursos memorísticos del proceso lector.

Así, la rapidez, fluidez y expresión de la lectura constituyen prerrequisitos para una lectura comprensiva. Los lectores fluidos, en este sentido, tienen un carácter multifuncional: no sólo decodifican, sino que además derivan el significado y lo recrean mentalmente.

Esta idea coincide con el modelo de construcción- integración (Kintsch, 1985; 1998), según el cual saber leer significa decodificar los signos impresos para luego construir un modelo mental coherente del sentido del texto. Esta representación mental es realizada por el lector, a partir de la información evocada por el texto, pero que puede diferir de él y, más aún, trascenderlo (Fayol, 1995).

Ahora bien, al igual que Snow (2008) es posible establecer una vinculación entre unidades gráficas y sonidos: cuando esta es unívoca, se denominan lenguas transparentes; en cambio, si la representación se establece en más de un nivel (fonémico, silábico, morfológico), reciben el nombre de lenguas opacas (Frost et al, 1987).

De este modo, la adquisición del llamado proceso alfabético, esto es, la aplicación de reglas grafo-fonemáticas que permite la lectura de palabras exige un conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras de la lengua (Lieberman & Shankweiler, 1989), el cual normalmente debe ser enseñado de manera explícita. El grado de complejidad del proceso dependerá de la opacidad o transparencia de la lengua: mientras más opaco es el sistema lingüístico mayores dificultades demanda al hablante.

Es posible afirmar que la decodificación y la comprensión lectora son procesos que están estrechamente relacionados, aunque apuntan a niveles de acción distintos: la primera consiste, en términos generales, en la traducción de grafemas a sonidos, considerando todos los elementos paralingüísticos; la segunda, en tanto, corresponde a un proceso complejo donde confluyen una multiplicidad de habilidades cognitivas, semánticas, textuales y pragmáticas que apuntan a una representación mental del contenido del texto (Parodi, 1999:25).

No obstante y, a pesar del respaldo empírico establecido entre decodificación fonológica y comprensión lectora, es posible encontrar algunas disociaciones entre estas variables. En efecto, la decodificación es un factor de gran trascendencia para explicar el proceso de comprensión lectora, sin embargo, no la garantiza. En este sentido, de acuerdo a las investigaciones realizadas por Nation y Narbury (2005), se pueden hallar tres casos posibles.

- Pobres decodificadores – buenos comprendedores
- Pobres decodificadores – malos comprendedores
- Buenos decodificadores – malos comprendedores

El primer caso corresponde al de los niños disléxicos, esto es, niños con una adecuada inteligencia, pero con escasas habilidades de decodificación. En el segundo caso, se encuentran estudiantes que no han dominado el principio alfabético de su lengua materna y, por tanto, no pueden ejecutar el proceso de decodificación fonológica. El tercer caso, por último, estaría constituido por alumnos con problemas específicos de lectura (Nation & Norbury, 2005).

Este estudio centrará su atención en el segundo caso, es decir, pobres decodificadores y malos comprendedores.

Si bien es cierto muchas investigaciones demuestran correlaciones positivas entre decodificación y comprensión lectora (Perfetti, 1985; Perfetti et al., 1996; Perfetti, 2002; Stanovich, 2001) y una dependencia entre ambos componentes (Pazzaglia et al., 1993 citados en (Oakhill et al., 2003), para otros autores la decodificación es una condición necesaria, pero no suficiente para explicar las dificultades en el proceso lector (Muñoz-Valenzuela; Schelstraete: 2008).

En este sentido, Perfetti (1985) sostiene que la correlación es directa entre, por un lado, la decodificación, el principio de alfabetización y la velocidad lectora y, por otro, con la comprensión.

Comprehension skill depends on word reading skills. The bases of this conclusion lay in a program of research that consistently found that when either children o adults were

separated by their scores on a reading comprehension test they sorted themselves also on their speed of written word and pseudo word identification (Perfetti, 1985:118)

Así, es posible reconocer tres estudios, entre muchos otros, que enfatizan la importancia y la trascendencia de la decodificación en el proceso de comprensión lectora.

En primer término, es posible identificar la investigación de Cunningham et al. (1990, citados en Samuelstuen & Braten, 2005), cuya conclusión sostiene que, en una muestra de estudiantes universitarios, la variable reconocimiento de palabras es capaz de predecir la comprensión lectora de los sujetos.

En esta misma línea, se encuentra el estudio de Haenggi y Perfetti (1994). Según estos autores, las variables decodificación, memoria de trabajo y conocimiento de dominio lingüístico específico son variables que predicen en un 90% la comprensión lectora de los estudiantes universitarios que formaron parte de la muestra.

Un tercer estudio (Bell & Perfetti, 1994) estableció una comparación entre dos grupos: uno, constituido por lectores deficientes; el otro por lectores normales. Los sujetos de la muestra fueron evaluados en diversos aspectos de la competencia lingüística: decodificación, dominio léxico, memoria a corto plazo, lectura en voz alta de palabras y pseudopalabras. La conclusión estableció que existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudio: el grupo de lectores normales evidenció mejores resultados tanto en las tareas lectoras que exigen procesos cognitivos de alto nivel como también en la velocidad y la comprensión lectoras de variadas tipologías textuales.

Sin embargo, estudios recientes (Jackson & Doellinger, 2002) han confirmado la existencia de “lectores resilientes”, esto es, estudiantes de educación superior que presentan un buen nivel de comprensión pese a su bajo nivel de decodificación.

En este sentido, también es importante enfatizar que algunos autores (Muñoz-Valenzuela, 2007) sostienen que la decodificación es una, entre muchas variables que

pueden explicar el proceso de comprensión lectora. Estos investigadores hablan del uso de estrategias de compensación que situarían los procesos fonológicos y el paradigma modular de la lectura en un segundo plano. Dentro de estos recursos compensatorios, se mencionan la capacidad de volver atrás en la lectura y la capacidad de plantearse hipótesis con respecto al contenido del texto.

Para estas autoras, un ‘buen comprendedor de textos’ no lo es sólo porque comprende, sino porque es un lector activo y estratégico que no sólo reconoce cuándo comprende y cuándo experimenta dificultades sino que además escoge la estrategia más adecuada para reparar su situación de incomprensión (Muñoz-Valenzuela, 2007).

## **5.2.- Texto, discurso y comprensión lectora**

Algunos teóricos, en este sentido, han encontrado ciertas regularidades entre los niveles de comprensión y las tipologías textuales.

A este respecto, se sostiene que las secuencias narrativas impactan de mejor modo en la comprensión que otras tipologías como, por ejemplo, las expositivas (Graesser, Haut-Smith, Cohen y Pyles, 1980). La razón de esto radica en el procesamiento de la información por parte del lector: mientras la exposición transmite de modo permanente información nueva para el receptor; la narración, en cambio, presenta variaciones a partir de una situación ya conocida.

De este modo, tomando en consideración esta premisa, es posible sostener que el comportamiento lector de un mismo sujeto varía según el tipo de texto al cual se enfrente

Los autores Graesser y Goodman (1985) sostienen que las secuencias textuales hacen uso de diferentes recursos retóricos y mecanismos de cohesión para conseguir sus propósitos, los cuales, asimismo, varían en función del tipo de texto: el objetivo comunicativo de la argumentación no es el mismo que el de la exposición o descripción. Así, por ejemplo, la comprensión de un texto narrativo requiere del lector un mayor conocimiento del mundo que le permita seguir la ordenación de acontecimientos que se presentan ordenados en un tiempo. La exposición, en cambio, demanda del lector habilidades propiamente lingüísticas y semánticas que se vinculan con la percepción de la estructura proposicional del texto.

De este modo, es posible concluir, en concordancia con lo enunciado por Pérez Zorrilla (2005), que los textos cuyo énfasis está centrado en los factores pragmáticos y comunicativos revisten una menor complejidad en la comprensión que aquellos que conceden más relevancia a los aspectos estructurales.

Un estudio de carácter empírico que aborda el tema de la comprensión lectora en relación con las diferentes secuencias o tipologías textuales es el realizado por González Moreira (1998) en estudiantes universitarios de primer año. En esta investigación, el autor considera la variable textual, clasificando las secuencias discursivas en dos categorías de dificultad:

a) primer rango o dificultad menor, constituido por textos noticiosos, con cuyas temáticas el estudiante universitario se encontraba familiarizado.

b) segundo rango o dificultad mayor, formado por textos científicos de divulgación, literarios y humanísticos de carácter eminentemente filosófico y abstracto.

A partir de esta clasificación es posible advertir que los textos del primer grupo conceden un mayor énfasis a los aspectos pragmáticos, propios de la situación comunicativa; en cambio, los del segundo grupo enfatizan los elementos propios de la estructura abstracta y proposicional de los textos.

El autor llegó a la conclusión, mediante un análisis porcentual y otro multivariado de varianza con medidas repetidas, que el desempeño lector de los estudiantes en los textos del primer grupo era significativamente mayor que el del segundo.

Tabla 1. Promedio de rendimiento y desviación estándar de los textos.

	Pro.	D.S	Rango
Inform.	50.39	13.36	Primero
Numérico	40.69	16.36	Primero
Basico	49.00	11.40	Primero
Cient.	26.93	14.64	Segundo
Literat.	24.55	10.77	Segundo
Humanist	23.29	11.33	Segundo

Sin embargo, a pesar de que es posible identificar el predominio ya sea de elementos estructurales o pragmáticos en las diferentes tipologías textuales, todos los textos funcionan como discursos, es decir, tienen una dimensión pragmática y una fuerza ilocucionaria.

Por ello, la presente investigación adoptará la distinción conceptual entre las nociones de texto y discurso, establecida por Adam (1990), quien sostiene que el texto funciona como discurso en una situación dada. De este modo, el texto corresponde a una organización o secuencia de una o varias oraciones regidas por reglas de textualización; y el discurso, por su parte, a la emisión concreta de un texto, es decir, el discurso es el texto más las condiciones de producción (Adam, 1990:23).

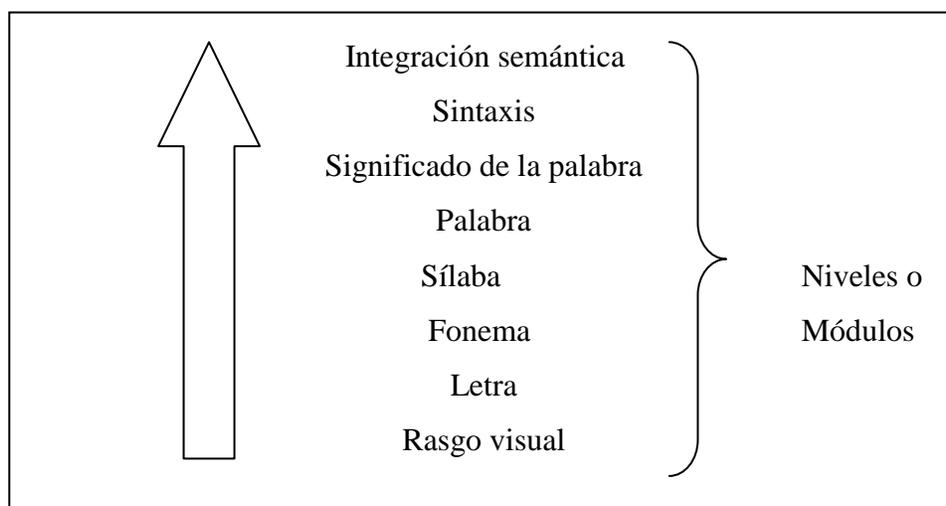
Ahora bien, en el proceso lector, los estudiantes interactúan con discursos que deben comprender activando una multiplicidad de habilidades y destrezas. Así, la comprensión lectora será definida en concordancia con un enfoque psicosociolingüístico, a saber: como un proceso mental constructivo intencionado en que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose en la información del texto escrito, en sus conocimientos previos y de acuerdo a un objetivo de lectura acorde a las demandas del medio social” (Parodi, 1999:75)

### 5.3.- Modelos de lectura

De las diferentes nociones sobre el significado de la comprensión textual y la decodificación, surgen las teorías o modelos que explican, desde la lingüística y la psicolingüística, el fenómeno de la lectoescritura. De acuerdo con lo expuesto por Parodi (1999), un buen modelo explicativo de la comprensión lectora debe contar con una descripción de su arquitectura funcional que entregue una visión lo más específica posible acerca de su sistema de procesamiento. Para ello, es necesario satisfacer requisitos teóricos: en primer término, identificar los componentes cognitivos, luego disponerlos en una secuencia temporal y, por último, determinar cómo se relacionan.

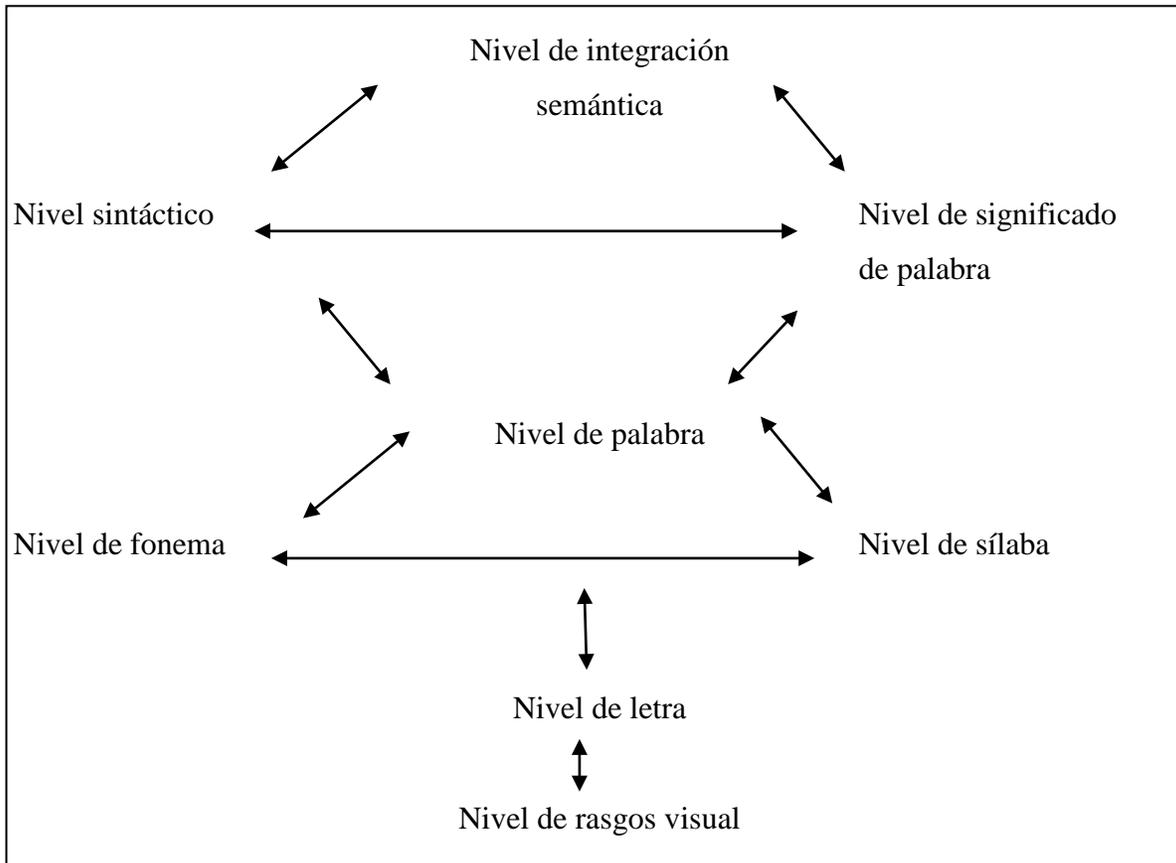
Tomando en consideración estos requisitos, los modelos lectores se pueden reducir a dos grandes paradigmas, aparentemente antagónicos: el modelo modular y el interactivo. El primero de ellos plantea que el sistema cognitivo se organiza en módulos independientes, cuyo funcionamiento es autónomo. De este modo, cada uno de ellos opera en un dominio único, con acceso a un tipo específico de información y, por tanto, el flujo de datos se ordena de abajo hacia arriba, de modo secuenciado.

Figura 1. Modelo de lectura modular.



La perspectiva interactiva, por su parte, se opone a la anterior, pues asume que los mecanismos o niveles de procesamiento lector actúan de modo simultáneo y se influyen mutuamente, mediante una comunicación bidireccional.

Figura 2. Modelo de lectura interactivo.



Pese a la aparente contrariedad entre ambos modelos, es posible encontrar puntos no menores de confluencia. Por ejemplo, la autonomía y el grado de especialización de cada nivel. El punto clave de la discusión, para De Vega et al. (1990), es si un nivel de procesamiento puede o no ser condicionado por la acción de otro. En este aspecto, el autor sostiene que existe un gran debate en torno a este tema, porque la evidencia empírica aún no es definitiva.

Es por ello que, la presente investigación se propone, precisamente, identificar relaciones entre cada uno de estos niveles. En otras palabras, se pretende evidenciar cuál es el grado de asociación entre los niveles inferiores y la integración semántica o nivel superior.

Por otro lado, es posible distinguir otros modelos lectores, aunque circunscritos, en sus ideas fundamentales, ya sea al paradigma modular o al interactivo (Parodi, 1999: 29).

a) El método lineal o de procesamiento de la información se caracteriza por la secuencialidad de los microprocesos que constituyen la comprensión. La principal crítica esgrimida a este enfoque radica en la excesiva importancia concedida al aspecto fónico en el proceso comprensivo. No obstante ello, diversos autores, entre los que se cuentan Layton y Parodi (1999:38), consideran la decodificación y los microprocesos como una etapa fundante y necesaria para acceder a los estados superiores de lectura.

b) El modelo de los esquemas lectores concibe la comprensión como un proceso interactivo entre los esquemas de conocimientos del lector y la información del texto. Se destaca, en este sentido, la influencia de la psicolingüística en su génesis y formulación.

c) El modelo psicosociolingüístico estratégico, elaborado por van Dijk y Kintsch (1978, 1983), plantea que la comprensión de textos escritos se puede caracterizar a partir de dos estructuras semánticas: la microestructura y la macroestructura. La primera corresponde al establecimiento de relaciones locales o parciales entre oraciones o proposiciones; la segunda, en tanto, enfatiza las relaciones entre las proposiciones que resumen contenidos nucleares.

De este modo, la comprensión lingüística para van Dijk y Kintsch (1983) se produce cuando el lector genera una reproducción semántica global del contenido del texto, considerando factores sociales, cognitivos y pragmáticos. Esto último le concede al modelo un carácter global y abarcador que Parodi considera un hito relevante dentro del ámbito de la comprensión de textos escritos. (Parodi, 1999:48)

En la presente investigación, se adoptará la posición teórica de Parodi (1999), quien sostiene que los microprocesos y la decodificación constituyen una etapa fundamental para acceder a los niveles superiores de lectura. Asimismo, debido a la compatibilidad de los modelos secuenciados e interactivos en cuanto al grado de especialización y la autonomía de cada nivel, se hace innecesario adoptar uno u otro para los efectos de esta investigación. Por otro lado, las ideas sostenidas por van Dijk y Kintsch (1983) con respecto a lo que significa comprender un texto escrito se considerarán pertinentes para esta investigación, pues incorporan una multiplicidad de factores que enriquecen y actualizan el proceso comprensivo, sobre todo en un contexto escolar.

De este modo y para efectos de esta investigación, se adoptará un modelo de lectura modular (ver modelos de lectura en 5.3), pero con especial énfasis en el mecanismo fónico de la decodificación, en tanto requisito para conseguir la comprensión.

## **6.- METODOLOGÍA**

### **6.1.- Nivel y tipo de investigación**

La presente investigación es de tipo cuantitativo y de nivel descriptivo, especificando las características socioculturales de la población de donde se extrae la muestra.

### **6.2.- Población**

Nuestro estudio analizará un caso que constituye un ejemplo paradigmático del problema que guía esta investigación, es decir, cuáles son los principales factores cognitivo lingüísticos asociados con el estancamiento lector en estudiantes de octavo básico de un estrato socioeconómico medio. De este modo, la población de la cual se extraerá la muestra corresponderá a los estudiantes de octavo básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñalolén de la Región Metropolitana, siendo su número total 160. Tales estudiantes pertenecen al estrato socioeconómico medio, es decir, son alumnos, cuyos apoderados han declarado tener entre 11 y 12 años de escolaridad y un ingreso familiar mensual entre los \$280.001 y \$500.000. Asimismo, la condición de vulnerabilidad social de estos alumnos oscila entre el 30,01% y el 55%, según el índice SIMCE 2011.

De esta población, se ha definido una muestra de ochenta estudiantes que, a su vez, se ha subdividido en dos grupos: uno, formado por los cuarenta estudiantes de mayor rendimiento académico, de acuerdo a su promedio general de calificaciones del año 2013 y otro grupo compuesto por los cuarenta estudiantes de menor rendimiento, según este mismo parámetro. De esta manera, los grupos se formarán según el promedio general de calificaciones presentado por los estudiantes ubicados dentro de los primeros cuarenta lugares y aquellos ubicados en los últimos cuarenta del ranking de calificaciones. Todo ello, con la finalidad de conocer la relación que pueda existir entre rendimiento escolar y comprensión lectora.

### **6.3.- Técnicas de recolección de datos**

Los datos serán primarios, pues se recopilarán mediante la acción directa del investigador. Éstos se obtendrán a partir de la medición de los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora por medio de la aplicación de dos pruebas o tests estandarizados. Estos son el Test Dominio Lector FUNDAR forma b, que incluye velocidad y calidad lectora y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP, que corresponderá al octavo nivel forma A.

Además, se cautelarán especialmente las condiciones de aplicación con el propósito de conseguir la mayor objetividad posible en la toma de las muestras: se establecerá un horario especial y una sala de clases que asegure luminosidad y aislamiento acústica. Cada estudiante rendirá el test en presencia del investigador y del jefe de la unidad técnica pedagógica del colegio.

Por otro lado, se solicitará una autorización escrita al apoderado, con el propósito de que este manifieste su consentimiento para que el estudiante rinda la evaluación en el marco de la investigación.

#### **6.4.- Modelo o plan de análisis**

Los datos serán analizados a partir de una metodología de estadística descriptiva central y por dispersión, estableciendo promedio, desviación estándar, moda y mediana.

Estos datos serán obtenidos, como ya se ha indicado, a partir de dos pruebas estandarizadas: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva y Prueba de Dominio Lector de FUNDAR para evaluar dominio lector en estudiantes de educación básica.

En un primer momento los datos serán analizados mediante una metodología de estadística descriptiva y, adicionalmente, se podría implementar -si los datos obtenidos lo permiten- un análisis correlacional entre las variables de comprensión lectora, calidad lectora, velocidad lectora y rendimiento escolar con la metodología estadística que más se adecue a los resultados.

De este modo, será posible estudiar los factores cognitivo lingüísticos que inciden en el estancamiento lector de estudiantes de octavo básico de estrato socioeconómico medio.

#### **6.4.1.- Conceptos que guían el análisis**

a) Grado de comprensión lectora, de acuerdo con la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Rendimiento esperado: mínimo 21 puntos para octavo básico.

b) Rendimiento escolar: promedio general de calificaciones presentado por los estudiantes ubicados dentro de los primeros cuarenta lugares y aquellos ubicados en los últimos cuarenta del ranking de notas.

c) Velocidad lectora: cantidad de palabras leídas por minuto y, de acuerdo con ello, clasificación del alumno en una de cuatro categorías establecidas por el instrumento. Rendimiento esperado: mínimo 131 palabras por minuto.

d) Calidad lectora. Nivel cualitativo de la lectura oral para según las cinco categorías preestablecidas por el instrumento. Rendimiento esperado: lectura fluida.

## **6.5.- Descripción de los instrumentos.**

### **6.5.1.- Propuesta Práctica FUNDAR para Evaluar el Dominio Lector en Alumnos de Enseñanza General Básica (Marchant Teresa, et al. 2004).**

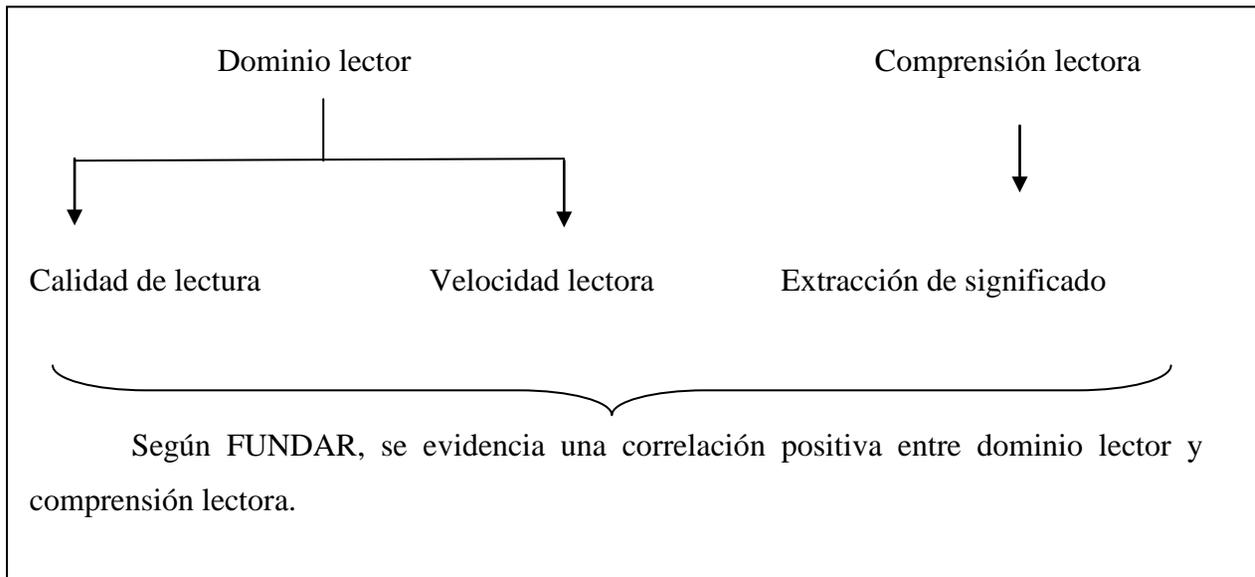
El principal objetivo de FUNDAR es presentar, a los profesores de lengua e investigadores del proceso de lectoescritura, un instrumento válido y confiable que evalúe el dominio lector de los estudiantes de educación básica en nuestro país. (Marchant, Sanhueza y Cuadrado, 2001; FUNDAR, 2003:13). Los autores sostienen que el aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que involucra una serie de operaciones parciales, cuyo cumplimiento y adecuado desarrollo es indispensable para el logro de la totalidad del proceso: la decodificación –transformación de signos escritos en signos orales, con aplicación de elementos paraverbales- es un paso previo para la comprensión. En este sentido, Hirsch (1997) afirma que cuando las habilidades de decodificación se aplican adecuadamente y se tornan cada vez más instintivas y automáticas se deja lugar al pensamiento crítico para resolver problemas lectores.

En concordancia con lo anterior, se considera clave evaluar la lectura en dos aspectos trascendentales: dominio lector y comprensión lectora. El primero, como ya se mencionó, constituye un paso indispensable para el logro del segundo. El dominio lector permite conocer dos elementos fundamentales: en primer lugar, el nivel de logro de la decodificación o calidad de lectura oral y, en segunda instancia, la velocidad lectora, es decir, cuántas palabras por minuto es capaz de leer el sujeto.

La comprensión lectora, en tanto, corresponde al grado de significación que el estudiante extrae desde el texto leído.

En este sentido, después de diversas investigaciones llevadas a cabo por algunos autores (Marchant, Sanhueza y Cuadrado, 2001; FUNDAR, 2003), es posible concluir que se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los promedios obtenidos, en comprensión lectora, por los estudiantes que presentan una lectura oral de mejor calidad con respecto a aquellos niños que evidencian una calidad lectora deficiente. Asimismo, se presenta una correlación positiva entre velocidad de lectura oral y comprensión.

Figura 3. Dominio lector y comprensión lectora



La evaluación del dominio lector es breve y simple, aunque es de gran importancia tener en cuenta algunos aspectos metodológicos para que la evaluación sea confiable: en primer término, se debe emplear un mismo estímulo (texto) para cada uno de los sujetos. Asimismo, las condiciones de aplicación y parámetros de interpretación deben ser idénticos.

Por último, es necesario acordar criterios de administración, es decir, qué aspectos se van a observar mientras el alumno lee y el modo en que se van a registrar.

En relación con la prueba de calidad lectora, se establecen cinco categorías que evalúan este aspecto en los sujetos. (Marchant, Sanhueza y Cuadrado, 2001; FUNDAR, 2003: 26):

a.- No Lector: el estudiante no sabe leer o reconoce letras aisladamente, pero no es capaz de unir las en sílabas.

b.- Lectura Silábica: el niño lee las palabras sílaba a sílaba; no respeta las palabras como unidades de sentido.

c.- Lectura Palabra a Palabra: en este tipo de lectura, el niño lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido.

d.- Lectura de Unidades Cortas: el niño une algunas palabras formando unidades de sentido.

e.- Lectura Fluida: el niño lee en forma continua, con una adecuada inflexión de voz, respetando las unidades de sentido y la puntuación.

Es importante destacar, en este sentido, la importancia de registrar otras observaciones no contenidas en las categorías: determinar si el sujeto puntúa o no en forma adecuada, precisar si se presentan omisiones, regresiones, confusiones visuales, etc. (Marchant, Sanhueza y Cuadrado, 2001; FUNDAR, 2003:28)

Por otro lado, para medir la velocidad lectora, se debe cronometrar el tiempo exacto que demora el niño en leer el texto desde el principio hasta el fin. El tiempo se registra en minutos y segundos para luego transformarlo a número de palabras por minuto.

En este sentido, las categorías de velocidad lectora son las que se detallan a continuación (Marchant, Sanhueza y Cuadrado, 2001; FUNDAR, 2003:32):

Tabla 2. Categorías de velocidad lectora para Octavo Año de Educación Básica.

Categoría	Palabras por minuto
Muy Baja	Menos de 117
Baja	118 -130
Media	131 – 166
Alta	Más de 166

Las pruebas de dominio lector FUNDAR, al ser evaluaciones de resultados, presentan una serie de criterios de logro para cada uno de los niveles de la enseñanza básica, tanto en la velocidad como en la calidad lectora. Estos criterios se establecieron, fundamentalmente, a través de la aplicación experimental de las pruebas en establecimientos educacionales de Santiago, pertenecientes a diferentes dependencias administrativas, aunque caracterizados por un buen rendimiento académico y puntaje SIMCE sobresaliente.

De este modo, se establecieron los siguientes indicadores de logro:

a) Calidad lectora

Cuadro 2  
CRITERIOS DE LOGRO *FUNDAR*  
CALIDAD DE LECTURA ORAL AL INICIO DEL AÑO ESCOLAR (Categorías)

Curso	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Categoría							
No Lector							
Lectura Silábica							
Lectura Palabra a Palabra							
Lectura Unidades Cortas							
Lectura Fluida							

Es decir, en el nivel de octavo básico, el sujeto debe ser capaz de realizar una lectura fluida; de lo contrario, se ubica bajo el nivel de logro esperado.

b) Velocidad lectora

Cuadro 3  
CRITERIOS DE LOGRO *FUNDAR*  
VELOCIDAD DE LECTURA ORAL AL INICIO DEL AÑO ESCOLAR (Palabras por minuto)

Categoría	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
V. Muy Baja	≤ 26	≤ 56	≤ 69	≤ 72	≤ 90	≤ 117	≤ 117
V. Baja	27-40	57-63	70-84	73-90	91-102	118-130	118-130
V. Media	41-82	64-104	85-117	91-137	103-141	131-166	131-167
V. Alta	≥ 83	≥ 105	≥ 118	≥ 138	≥ 142	≥ 167	≥ 167

En cuanto a la velocidad lectora, se espera que un estudiante de octavo básico se ubique en la categoría media; de no ser así, exhibiría una promedio bajo la norma.

### **6.5.2.- Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991)**

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Formas Paralelas para los niveles de lectura de primero a octavo es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura en las etapas que corresponden a los primeros ocho años de la educación general básica.

Esta prueba parte del supuesto de que la lectura y su comprensión son procesos que se pueden enseñar y medir con éxito de acuerdo con principios científicamente válidos. De este modo, la principal finalidad de este instrumento es comprobar si un estudiante presenta un rendimiento lector adecuado a su edad y grado de escolaridad.

Por otro lado, la CLP está organizada en ocho niveles de lectura que presentan una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión.

Así, en el último nivel de lectura –que corresponde al último año de la educación básica- el estudiante debe ser capaz, entre otras cosas, de combinar informaciones y opiniones con desarrollos temporales de hechos, incluir elementos abstractos, vincular la comprensión con su propio conocimiento del mundo y contrastar ideas.

Ahora bien, la evaluación del octavo nivel de lectura, forma A, presenta seis subtests que incluye un total de 41 ítemes, cuyo tiempo de resolución aproximado llega a los cincuenta minutos. Asimismo, se espera de los alumnos un rendimiento estándar o puntaje Z. Esto es, un cociente entre la diferencia del puntaje bruto con el promedio y la desviación típica del grupo. Generalmente, el puntaje Z oscila entre 3 y -3 puntos, siendo el promedio igual a 0. Así, cuando un sujeto obtiene un puntaje negativo quiere decir que se ubica bajo el promedio de rendimiento de su grupo de estandarización y cuando obtiene un puntaje positivo, en cambio, se halla sobre este promedio.

## **7.- PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

El principal hallazgo se relaciona con el cumplimiento de los objetivos: tanto general como específicos. En este sentido, es posible establecer que el principal factor lingüístico cognitivo asociado al grado de comprensión lectora corresponde a la calidad de lectura oral. Asimismo, se puede sostener empíricamente que los procesos de decodificación fonológica se relacionan con el grado de comprensión lectora de los estudiantes.

Esto podría explicar una de las preguntas de investigación: ¿cuáles son los principales factores cognitivo lingüísticos que se relacionan con el estancamiento lector en estudiantes de octavo básico de un estrato socioeconómico medio?

Asimismo, la variable rendimiento escolar es asociada con los procesos de decodificación y comprensión lectora, pues este grupo de estudiantes presenta resultados mayores en ambos procesos.

A este respecto, podemos observar las tablas que ilustran los resultados.

### 7.1.- Presentación de resultados: detalle descriptivo.

#### a) Calidad lectora FUNDAR: resultados.

Tabla 2. Calidad lectora FUNDAR. Muestra total de estudiantes.

N.L		L.S		P.P		U.C			L.F			Total
H	M	H	M	H	M	H	M	Total	H	M	Total	
0	0	0	0	0	0	23	7	30	19	31	50	80
						28%	8%	37%	24%	36%	63%	100%

Con respecto a la calidad lectora, es posible constatar, en primer término, que un 37% de la muestra total de estudiantes no logra leer fluidamente un texto en voz alta, situándose por debajo del indicador de logro esperado para el nivel de octavo año de educación básica. En segundo término, las estudiantes de género femenino superan en 12 puntos porcentuales a los estudiantes varones en lo que respecta al logro de la lectura fluida y, del mismo modo, en la lectura de unidades cortas las mujeres exhiben también mejores indicadores, pues sólo el 8% de las mujeres se ubica en esta categoría.

Estos datos generales indican que las estudiantes, en términos generales, presentan mayores porcentajes de logro en la calidad de lectura oral que los varones.

Por último, es importante destacar que no se observan casos de estudiantes que se ubiquen en las categorías “no lector”, “lectura silábica” y “palabra a palabra”.

Tabla 3. Calidad lectora FUNDAR grupos de alto y bajo rendimiento.

	Unidades cortas		Lectura fluida		Total
	H	M	H	M	
G.A	6 15%	1 2%	11 28%	22 55%	40 100%
G.B	17 43%	6 15%	8 20%	9 23%	40 100%

Si se establece una comparación entre la calidad de lectura oral entre el grupo de alto (GA) y bajo rendimiento (GB), se puede concluir que los estudiantes de mayor rendimiento académico presentan un mayor porcentaje de logro en lo que respecta a la lectura fluida: un 83% de ellos alcanza este nivel, el cual que corresponde, según la evaluación de FUNDAR, al indicador esperado para el octavo año de educación básica. En tanto que un 17% de este grupo no alcanza a leer fluidamente, permaneciendo en el nivel de unidades cortas.

Ahora bien, en el grupo de estudiantes de rendimiento bajo es posible constatar que el 43% de los alumnos alcanza el nivel de lectura oral esperado para su nivel; mientras que el 58% se queda en la lectura de unidades cortas.

Asimismo, se puede observar que, en términos generales, las estudiantes de género femenino presentan un mayor rendimiento en la calidad de lectura oral. En el grupo de rendimiento alto alcanzan un 55% de logro mientras que los varones llegan al 28%. Por otro lado, en el grupo de rendimiento bajo también es posible constatar un mayor rendimiento: 23% de logro en las estudiantes; en tanto que los varones alcanzan el 20%.

En este sentido, es interesante observar la información contenida en los gráficos 6 y 7, pues sintetizan los indicadores de logro en calidad de lectura oral FUNDAR según el género y grupo de rendimiento.

Gráfico 6

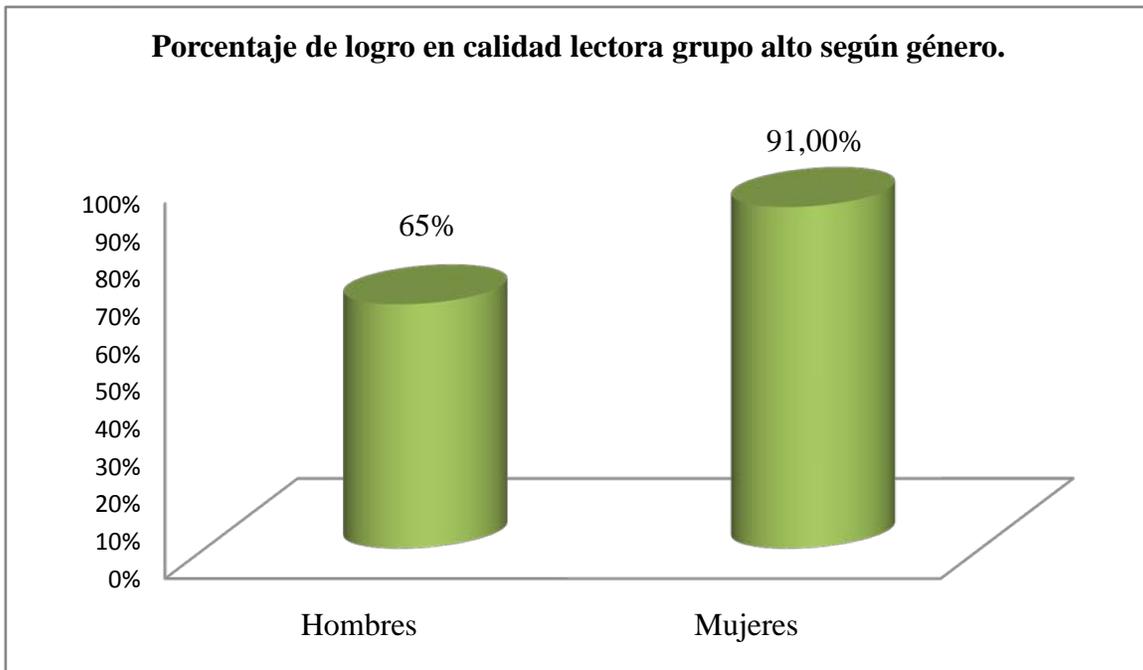
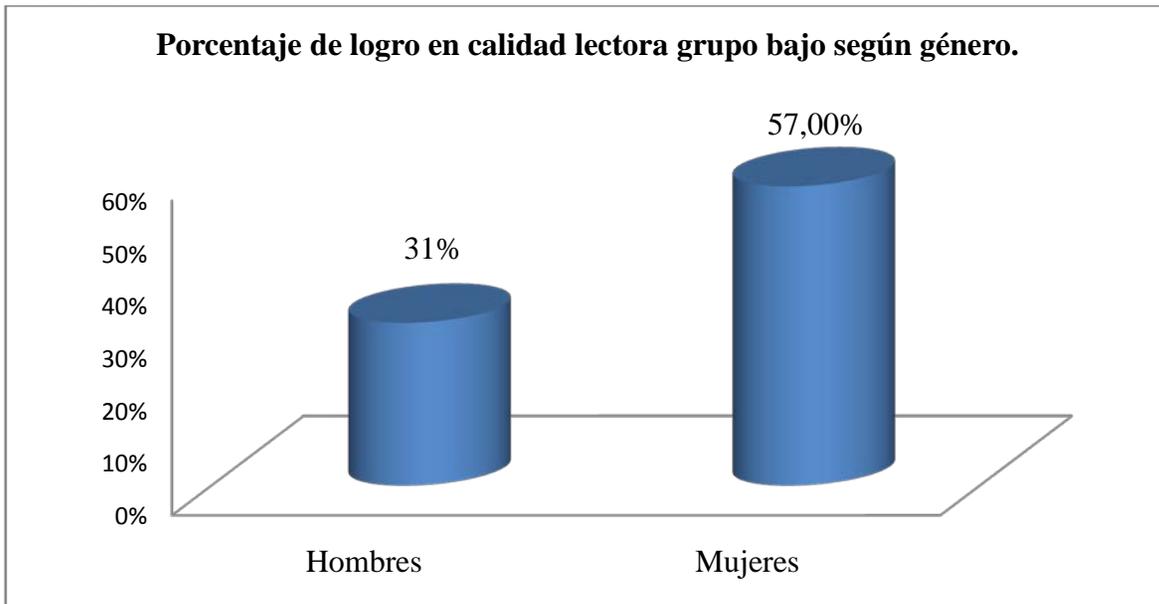


Gráfico 7



**b) Relación calidad lectora y comprensión: resultados.**

La tabla 4 señala el porcentaje de estudiantes que reprobaban las evaluaciones de calidad de lectura oral FUNDAR y CLP. Como es posible apreciar, los resultados de ambas pruebas son muy similares en términos cuantitativos: 38,7% y 36% de logro, respectivamente.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes bajo lo esperado en calidad y comprensión lectora.

Evaluaciones	Porcentaje de reprobación
Comprensión CLP	38.7%
Calidad lectora FUNDAR	36%

Asimismo, el puntaje promedio en la prueba CLP de aquellos estudiantes con calidad lectora fluida es superior al de aquellos alumnos que solo alcanzan a leer unidades cortas. Tal como se puede apreciar en la tabla 5.

Tabla 5. Puntaje promedio en prueba CLP de estudiantes con calidad lectora fluida y de unidades cortas.

C.L	Puntaje promedio.
L.F	23.4
U.C	18.7

Por otro lado, es posible establecer una asociación porcentual entre el rendimiento de los estudiantes que leen fluidamente un texto y sus resultados en la prueba de comprensión CLP. Tal como se aprecia en las tablas 6 y 7.

Tabla 6. Relación porcentual entre lectura fluida y aprobación en prueba CLP.

CLP		
Nº estudiantes L.F	Sobre la norma	Bajo la norma
50	39 78%	11 12%

Tabla 7. Relación porcentual entre lectura no fluida y aprobación en prueba CLP

CLP		
Nº estudiantes U.C	Sobre la norma	Bajo la norma
30	10 33%	20 66%

Ahora bien, si se observan los resultados obtenidos en calidad de lectura oral y se vinculan con el rendimiento en la prueba de comprensión CLP, se puede constatar mayores indicadores de logro por parte de las mujeres. Las cifras se indican en la tabla 8.

Tabla 8. Comparación de resultados entre ambos géneros en calidad y comprensión lectora.

	Hombres	Mujeres
L.F.	19 45.2%	31 81.5%
C.L.P	21	22

En lo que se refiere a la relación entre calidad lectora y comprensión, se puede apreciar claramente que el grupo alto obtiene resultados más altos en ambas evaluaciones. Asimismo, los estudiantes que se ubican sobre la norma en la prueba de calidad de lectura oral también logran aprobar la evaluación CLP. Esta información se ilustra en las siguientes tablas.

Tabla 9. Porcentaje de aprobación en calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP en grupo alto.

Evaluaciones	Porcentaje de aprobación
Calidad lectora FUNDAR	82%
Comprensión CLP	85%

Tabla 10. Relación entre calidad de lectura oral FUNDAR y comprensión CLP en grupo alto.

Total	FUNDAR		CLP	
	L.F	U.C	Sobre la norma	Bajo la norma
40	33 82%	7 18%	34 85%	6 15%

Tabla 11. Puntaje promedio grupo alto en CLP.

H	M	Promedio	Puntaje esperado
23.4	24.3	23.8	21

Las tablas anteriores señalan dos informaciones importantes: un rendimiento sobre el 80% del grupo alto en la evaluación de calidad de lectura oral y un puntaje promedio sobre la norma en la prueba de comprensión CLP.

Ahora bien, estos resultados contrastan con los indicadores de logro del grupo de rendimiento bajo que, en general, presenta resultados menores que el grupo alto: el porcentaje de aprobación en calidad lectora es del 60% y el puntaje promedio de CLP corresponde a 19 puntos, aproximadamente.

Los resultados del grupo bajo en cuanto a la relación entre calidad de lectura oral y comprensión se indican en las tablas 12, 13 y 14.

Tabla 12. Porcentaje de reprobación en calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP en grupo bajo.

Evaluaciones	Porcentaje de reprobación
Calidad lectora FUNDAR	60 %
Comprensión CLP	62 %

Tabla 13. Relación entre calidad de lectura oral FUNDAR y comprensión CLP en grupo bajo.

Total	FUNDAR		CLP	
	L.F	U.C	Sobre la norma	Bajo la norma
40	16 40%	24 60%	15 38%	25 62%

Tabla 14. Puntaje promedio grupo bajo en CLP.

H	M	Promedio	Puntaje esperado
19.3	19.6	19.4	21

Ahora bien, los gráficos 8 y 9 muestran una comparación en el rendimiento de cada uno de los grupos de estudio en las pruebas estandarizadas de calidad de lectura oral FUNDAR y comprensión CLP. El gráfico 8, en este sentido, señala el puntaje promedio obtenido en la prueba CLP y la cantidad de estudiantes que logran leer fluidamente un texto; el gráfico 9, en tanto, indica el porcentaje de logro obtenido en calidad y comprensión en cada uno de los grupos.

Gráfico 8

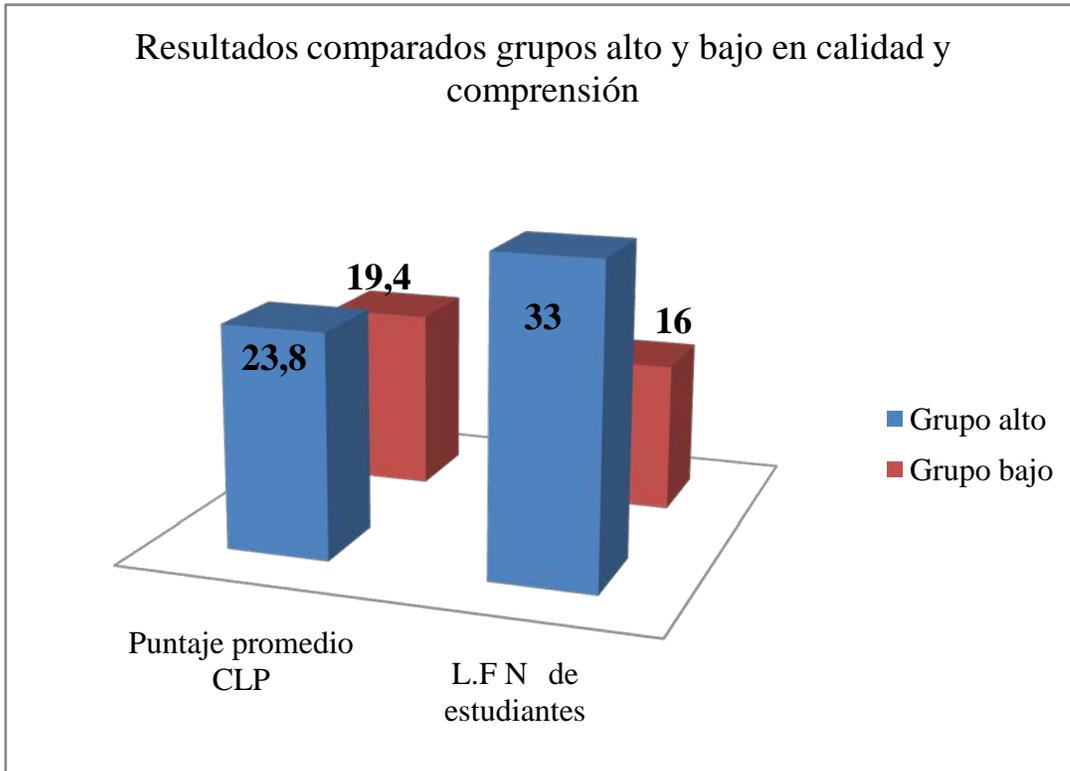
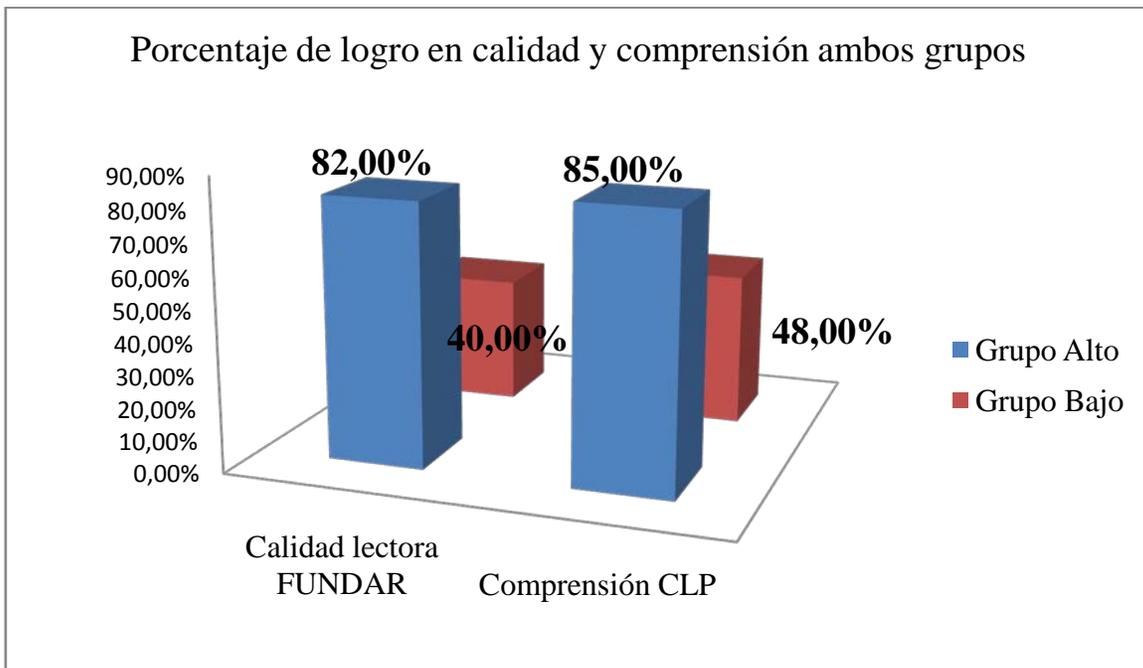


Gráfico 9



**c) Velocidad lectora: resultados.**

Tabla 15. Velocidad lectora FUNDAR. Muestra total.

Muy baja $\leq 117$ p/m		Baja 118-130 p/m		Media 131-167 p/m		Alta $\geq 167$ p/m		Total Muestra
H	M	H	M	H	M	H	M	
6	2	6	2	20	16	10	18	80
7.5%	2.5%	7.5%	2.5%	25%	20%	12.5%	22.5%	100%

La velocidad lectora consiste en la cantidad de palabras por minuto que puede leer un estudiante en voz alta, dependiendo de su rendimiento es posible circunscribirlo a una de las categorías antes expuestas. Ahora bien, para el nivel de octavo año de educación básica el rendimiento esperado es de una velocidad lectora media, es decir, un mínimo de 131 palabras por minuto.

La tabla 15 indica los resultados obtenidos por la muestra total de estudiantes. En este sentido, se puede constatar que el 45% de los estudiantes alcanza la velocidad lectora media esperada para su nivel y un 35% supera el nivel esperado para 8° básico, ya que llega a una velocidad alta. Si se realiza una descripción de los datos por género, se puede concluir que el 42.5% de las estudiantes alcanza el nivel de velocidad lectora media o alta mientras que la cifra de aprobación de los varones corresponde al 37,5%.

Tabla 16. Velocidad lectora FUNDAR grupos de alto y bajo rendimiento.

Categorías	Muy baja ≤117		Baja 118-130		Media 131-167		Alta ≥ 167		Total muestra
G.A	H	M	H	M	H	M	H	M	40
	1	--	1	---	9	9	6	14	
	2.5%		2.5%		22.5%	22.5%	15%	35%	100%
G.B	H	M	H	M	H	M	H	M	40
	5	2	5	2	11	8	4	3	
	12.5%	5%	12.5%	5%	27,5%	20%	10%	7.5%	100%

La tabla 16 muestra una descripción de los resultados obtenidos en velocidad de lectura oral de ambos grupos. A partir de estos datos, es posible concluir que el 75% de los estudiantes del grupo de mayor rendimiento se ubican dentro o sobre el rango esperado para su nivel mientras que el 65% del grupo bajo se ubica dentro o sobre esta categoría.

En este sentido, los estudiantes de ambos grupos que no alcanzan el nivel de velocidad de lectura oral corresponde al 5% en el grupo de rendimiento alto y al 35% en el grupo bajo.

En lo que respecta a la distribución de rendimiento por género, se puede establecer que en el grupo de rendimiento alto las estudiantes presentan un mayor rendimiento que los varones en lo que respecta a la velocidad alta: 35% frente al 15% de los alumnos. Sin embargo, esta situación cambia en el grupo de bajo rendimiento, pues las estudiantes obtienen un 7.5% de logro en comparación con el 10% de los varones, todo ello en la categoría de velocidad alta. En cuanto a la velocidad de lectura media, se constata un cierto equilibrio entre ambos géneros, aunque en el grupo bajo los varones presentan un mayor porcentaje de rendimiento.

Por otro lado, en términos generales, se constata que las mujeres presentan mejores resultados que los varones en la velocidad lectora.

Tabla 17. Resultados por género obtenidos en la prueba FUNDAR de velocidad lectora.

	Aprobación		Reprobación	
	H	M	H	M
Nº casos	30	34	12	4
Porcentaje	37%	42%	15%	5%

Tabla 18. Promedio de palabras por minuto leídas por género

	H	M
p/m	139	159

Los gráficos 10 y 11 señalan el rendimiento obtenido por cada uno de los grupos de estudio en la prueba de velocidad lectora FUNDAR, según el género.

Gráfico 10

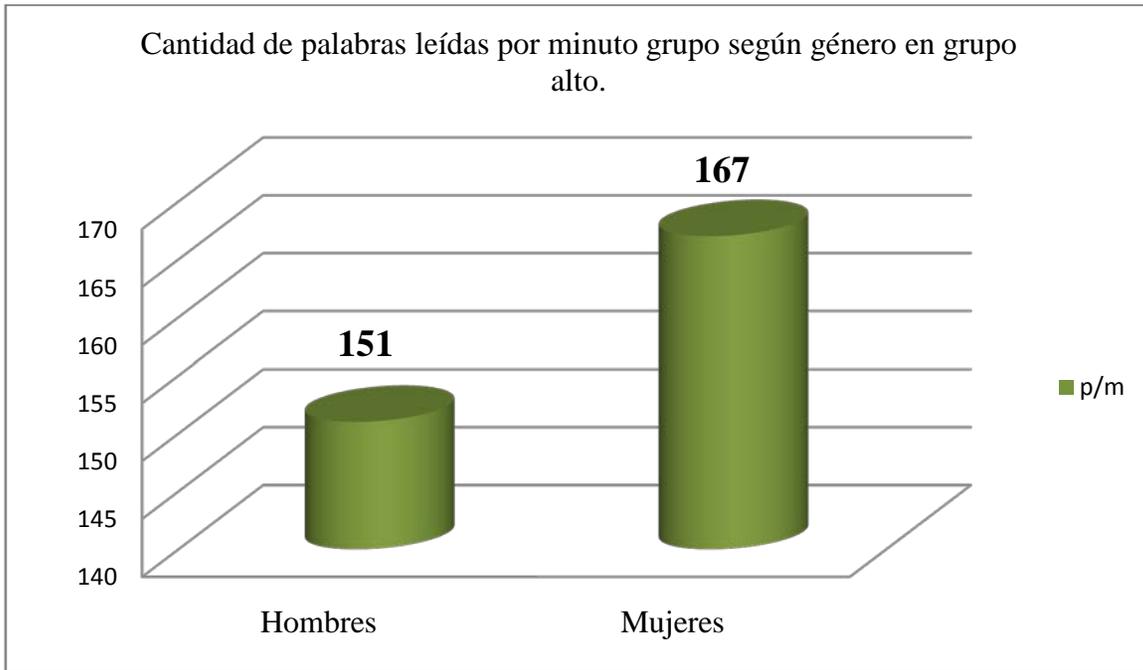
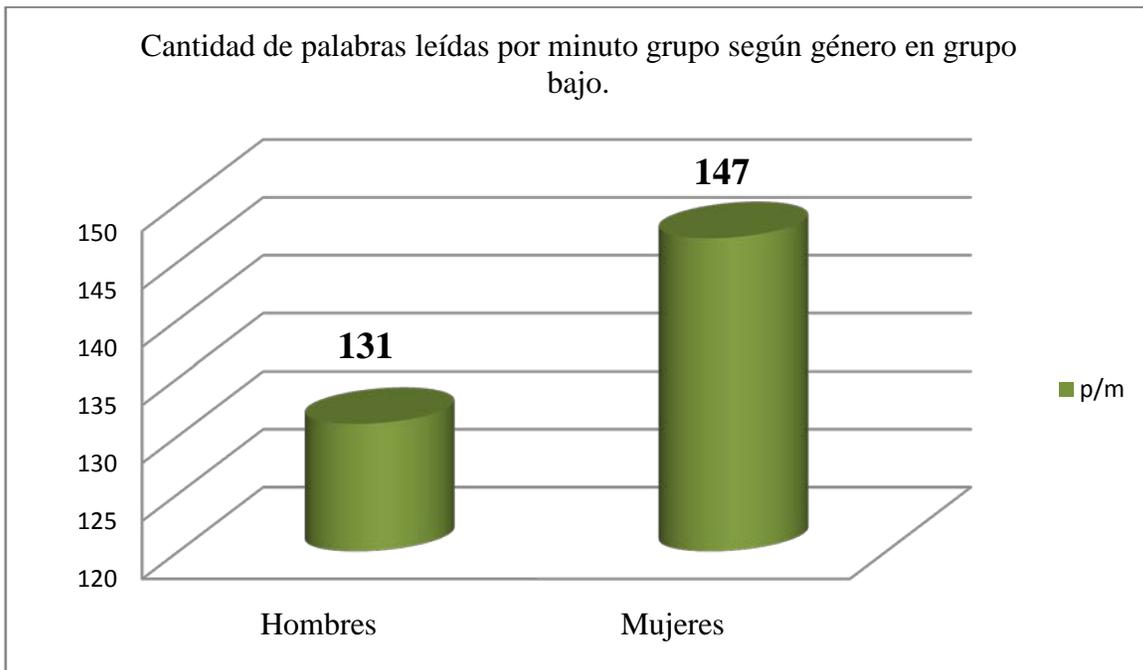
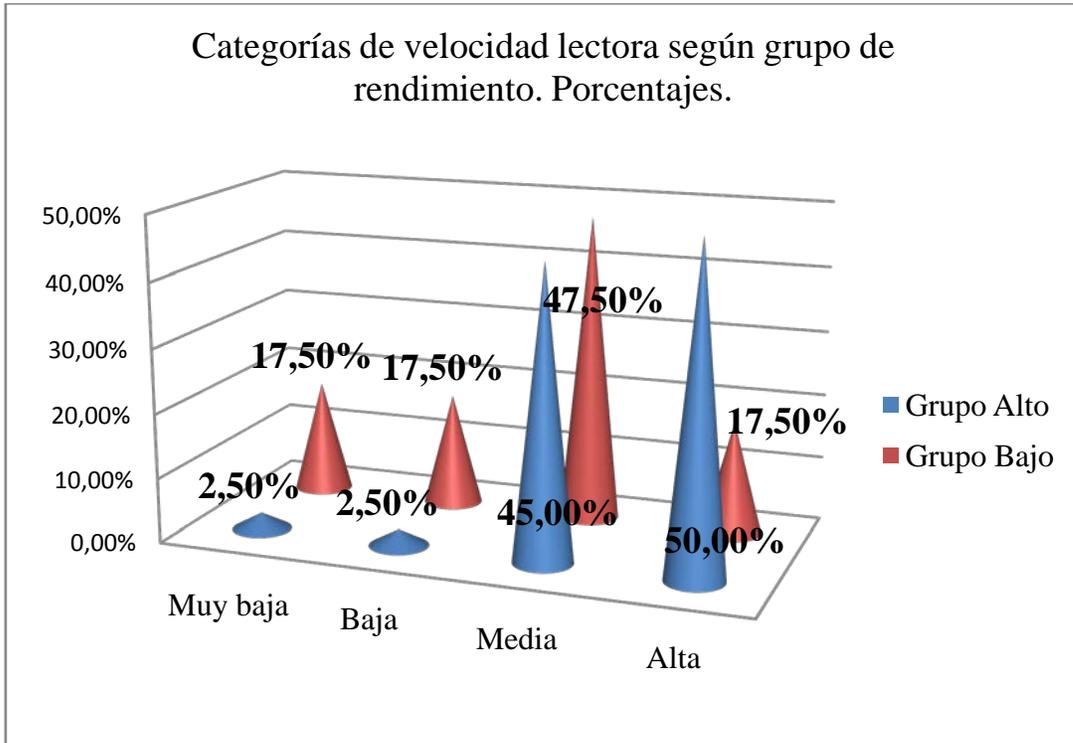


Gráfico 11



Con respecto a las categorías de velocidad de lectura oral, el gráfico 12 indica porcentualmente su distribución en cada uno de los grupos de estudio.

Gráfico 12



**d) Relación velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP: resultados.**

Tabla 19. Porcentaje de aprobación en velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP ambos grupos.

Pruebas	% de aprobación
CLP	61
V.L	80

La tabla 19 ilustra un alto porcentaje de aprobación en la evaluación FUNDAR de velocidad lectora, pues el 80% de los estudiantes consigue situarse en el rango esperado para su nivel escolar. Sin embargo, cuando se analiza el caso de los estudiantes que se sitúan bajo la norma, se observa que tampoco logran, en términos generales, aprobar la prueba de comprensión CLP.

Tabla 20. Rendimiento lector de estudiantes situados bajo la norma en velocidad lectora.

V. L deficiente	Aprobación CLP	Reprobación CLP
16	3	13
	18.7%	81.2%

Ahora bien, si se relaciona el rendimiento de velocidad lectora con la comprensión, tomando en consideración los grupos de rendimiento académico, es posible advertir que el grupo alto presenta indicadores de logro mayores que el bajo en cada una de las pruebas aplicadas.

De este modo, el grupo alto alcanza el 95% de logro en la evaluación de velocidad lectora FUNDAR y un 85% de aprobación en CLP. Tal como se indica en las tablas 21 y 22.

Tabla 21. Porcentaje de aprobación en velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP en el grupo alto.

Evaluaciones	Porcentaje de aprobación
Velocidad lectora FUNDAR	95%
Comprensión CLP	85 %

Tabla 22. Relación entre velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP en grupo alto.

	Velocidad FUNDAR				CLP	
	MB	B	M	A	Sobre la norma	Bajo la norma
N°	1	1	18	20	34	6
%	2.5%	2.5%	45%	50%	85%	15%

Asimismo, se puede constatar que el grupo de rendimiento alto supera la norma de lectura de palabras por minuto esperadas para su nivel tanto en los hombres como en las mujeres. Situación que se reitera en la prueba CLP.

Tabla 23. Palabras por minuto y puntaje promedio CLP grupo alto.

H	Velocidad FUNDAR			Norma	CLP		
	M	Total	Norma		H	M	Total
151 p/m	167p/m	159p/m	131p/m	23.4	24.3	23.8	21

Ahora bien, el rendimiento del grupo bajo es menor tanto en la evaluación de velocidad lectora FUNDAR como en comprensión lectora, aunque el porcentaje de reprobación en CLP es mayor, pues alcanza el 62%.

Tabla 24. Porcentaje de reprobación en velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP en grupo bajo.

Evaluaciones	Porcentaje de reprobación
Velocidad lectora FUNDAR	35 %
Comprensión CLP	62 %

La tabla 25 y 26 indican el comportamiento en CLP de aquellos estudiantes que reprobaban la evaluación de velocidad lectora.

Tabla 25. Rendimiento en CLP de los estudiantes del grupo bajo que reprobaban test FUNDAR de velocidad lectora en el grupo bajo

Evaluaciones	N° de reprobados	Porcentaje de reprobación
Velocidad FUNDAR	14	35%
CLP	12	30%

Tabla 26. Relación entre velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP en grupo bajo.

	Velocidad FUNDAR				CLP	
	MB	B	M	A	Sobre la norma	Bajo la norma
N°	7	7	19	7	15	25
%	17.5 %	17.5 %	47.5%	17.5%	38%	62%

La tabla 27 señala el promedio de palabras por minuto leídas por los estudiantes del grupo bajo y el puntaje promedio en CLP. En ambas evaluaciones, obtienen un rendimiento menor que el grupo alto. Es interesante destacar, en este sentido, que las mujeres superan a los varones en ambas pruebas, aunque esta superioridad es leve en el caso de CLP.

Tabla 27. Palabras por minuto y puntaje promedio CLP grupo bajo.

Velocidad FUNDAR				CLP			
H	M	Total	Norma	H	M	Total	Norma
131p/m	147 p/m	137 p/m	131 p/m	19.3	19.6	19.4	21

Los gráficos 13 y 14 muestran la relación establecida entre el rendimiento logrado en velocidad y comprensión lectoras en cada uno de los grupos de estudio.

Gráfico 13

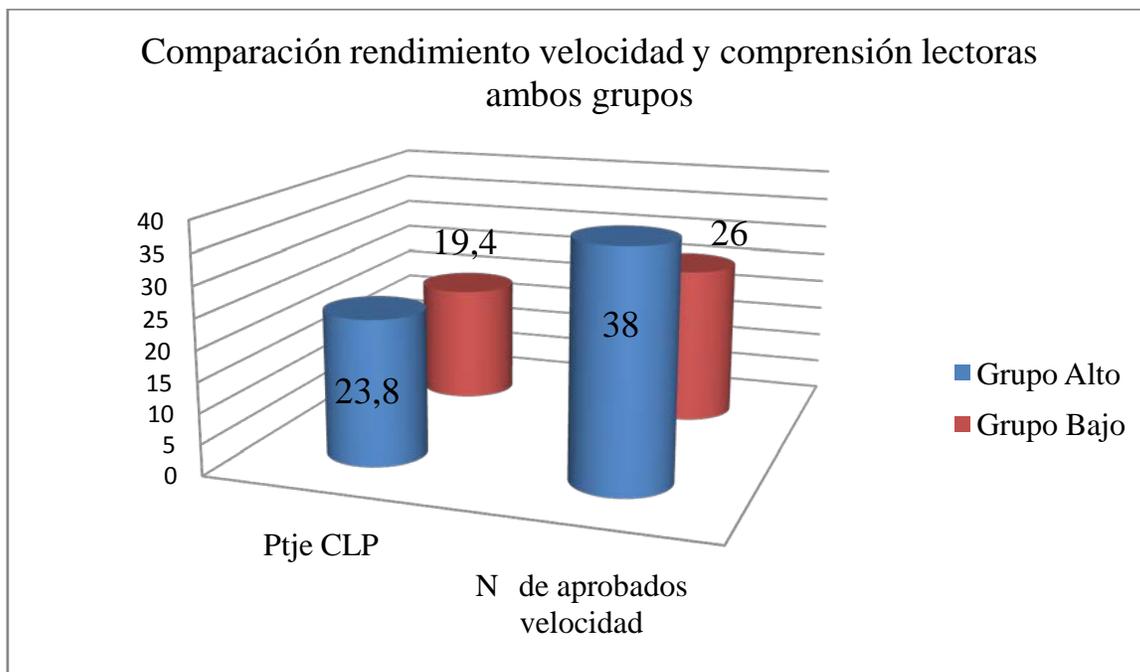
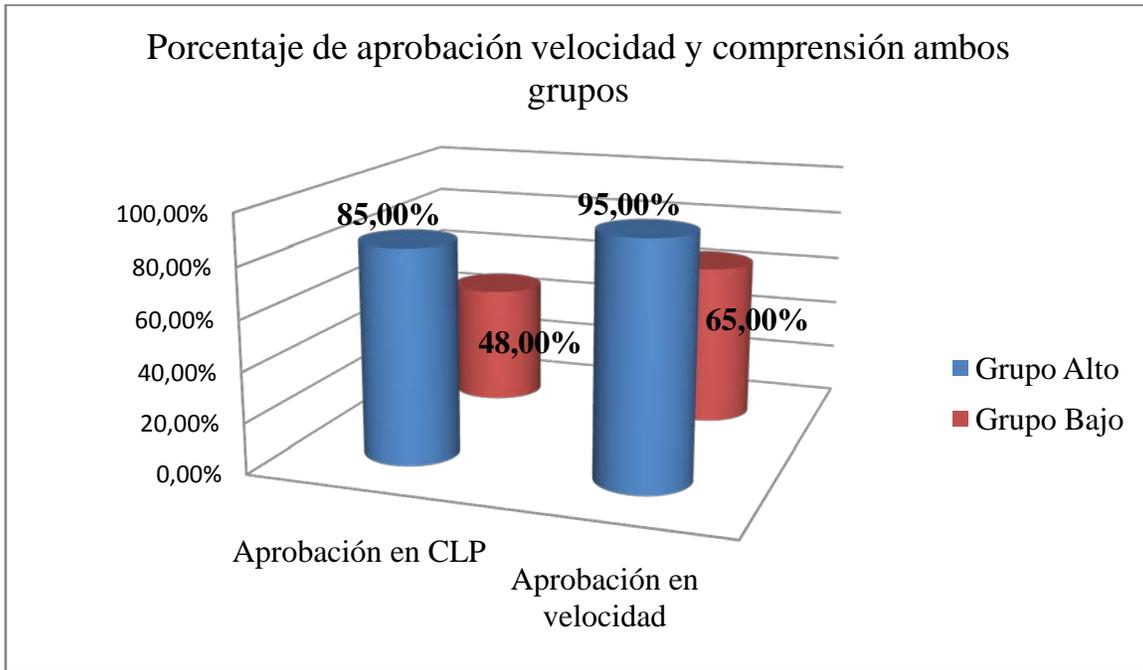


Gráfico 14



**e) Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP: resultados.**

La tabla 28 indica el puntaje promedio de ambos grupos, divididos según género y tomando en consideración la desviación estándar en cada uno de los casos.

Tabla 28. Prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Puntaje promedio de ambos grupos.

G.A	H 23.5	DS 4.25	M 24.3	DS 3,59	Total 23.9	DS 3.85
G.B	H 19.3	DS 5.12	M 19.6	DS 5.12	Total 19.4	DS 4.97

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva establece un puntaje estandarizado que sitúa al estudiante en relación al promedio y a la desviación estándar típica de su grupo. De este modo, el alumno se puede ubicar bajo o sobre el promedio del grupo de estandarización. El puntaje bruto promedio corresponde a 21 puntos.

La tabla 28 muestra los puntajes brutos obtenidos por ambos grupos y separados por género. En este sentido, se puede observar que el grupo de mejor rendimiento académico presenta un puntaje bruto superior al del menor rendimiento: 23.9 para uno; 19.4, para el otro.

Asimismo, es posible constatar que las diferencias de puntaje en cuanto a la variable género son levemente superiores en las estudiantes. En el grupo alto, la diferencia es de 0.8 puntos; en el grupo bajo, por su parte, es de 0.3 puntos a favor de las mujeres.

Por otro lado, la desviación estándar, es decir, el grado de dispersión de los datos con respecto al promedio es menor en el grupo de estudiantes de mayor rendimiento. Esto quiere decir que existen menores diferencias entre los puntajes de cada uno de los cuarenta alumnos, alcanzando una desviación de 3.85.

Sin embargo, en el caso del grupo de estudiantes de menor rendimiento encontramos un nivel de dispersión mayor que el anterior, pues alcanza una desviación de 4.97.

Todo ello quiere decir que el grado de dispersión o diferencia de puntajes es menor en el grupo de mejor rendimiento académico.

La tabla número 29 presenta los resultados generales obtenidos en la prueba de comprensión CLP

Tabla 29. Resultados generales prueba CLP ambos grupos.

H	M	Total	D.E
21	22.4	21.7	4.41

Por otro lado, es importante constatar cuál es el porcentaje total de aprobación obtenido por los estudiantes en la evaluación CLP, tomando en consideración el rendimiento académico y el género de los alumnos. La tabla 8 ilustra la información relativa a los porcentajes de aprobación.

Tabla 30. Porcentaje y cantidad de aprobación según grupo de rendimiento (CLP)

	G.A	G.B	Total
P.A	85%	38%	61%
N° de estudiantes.	34	15	49

Tabla 31. Porcentaje y cantidad de aprobación según género (CLP)

	H	M	Total
P.A	48%	76%	61%
N° de estudiantes	20	29	49

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible concluir que tanto el rendimiento lector del grupo alto como el de las estudiantes de género femenino son significativamente más altos.

## 7.2.- Análisis estadísticos de comparación y correlación entre variables de decodificación y comprensión lectora

Ahora bien, para relacionar las variables relativas a los microprocesos de decodificación –calidad y velocidad- con la comprensión, se aplicaron test estadísticos con la finalidad de evidenciar si existían diferencias y correlaciones entre estas variables.

De este modo, mediante la prueba *t de Student* se logró establecer que existe una diferencia significativa en el rendimiento lector entre aquellos estudiantes que presentan una lectura fluida y los que presentan una lectura de unidades cortas, tal como lo muestra la tabla 32. Este resultado confirma las ideas revisadas en el marco teórico sobre la importancia del dominio de las habilidades de decodificación como requisito para conseguir la comprensión.

Tabla 32. Comparación de medias de puntaje en comprensión lectora entre estudiantes con lectura de unidades cortas y lectura fluida (test t)

Calidad lectora	N	Media	Desviación Standard	T
Lectura fluida	50	23,46	4,30	4,60***
Lectura unidades cortas	30	18,77	4,67	

Test t, diferencia es significativa si  $p < 0,001$

Por otra parte, se relacionaron las variables de velocidad y comprensión lectora a fin de conocer si es que existía una correlación entre ellas. Por medio de la aplicación del test de Pearson, fue posible establecer una correlación positiva y significativa (0,477 \*\*) entre la velocidad lectora y la comprensión, tal como se observa en la tabla 33. Esto significa, en otras palabras, que mientras mayor es la velocidad lectora también es mayor la comprensión.

Tabla 33. Correlación entre velocidad y comprensión lectora del total de estudiantes

	Puntaje Velocidad lectora
Comprensión lectora	0,47**

Correlación de Pearson, significatividad \*\*\*=  $p < 0,001$ ; N=80

## **8.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Esta sección pretende analizar y discutir los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las pruebas estandarizadas aplicadas. Todo ello con la finalidad de responder las preguntas que orientan esta investigación; esto es, conocer, medir y determinar la incidencia de factores tanto cognitivo lingüísticos (velocidad y calidad) como de rendimiento académico en el proceso de comprensión lectora de estudiantes de octavo año básico de un estrato socioeconómico medio.

### **8.1.- Relación entre calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP.**

Primeramente es importante destacar, en concordancia con la mayoría de los autores estudiados, la incidencia y trascendencia de los procesos de decodificación fonológica en la comprensión de un texto escrito. En términos generales, se constata que los porcentajes de estudiantes que se sitúan bajo lo esperado tanto en la evaluación de calidad lectora FUNDAR como de comprensión lectora (Prueba CLP) son muy similares. En otras palabras, es posible establecer preliminarmente una correspondencia entre la calidad de la lectura oral y la comprensión textual.

Esta primera aproximación confirma lo enunciado por Parodi (1999), Layton (1979) y Alegría (2006), quienes sostienen, entre otras ideas, que los factores fonológicos, en especial la decodificación, constituyen un requisito para llegar a la comprensión de un texto escrito.

Ahora bien, al analizar estos datos de índole general es posible obtener información más específica que confirma la idea enunciada más arriba, esto es, la importancia del dominio alfabético y del estrato fonológico en la comprensión lectora. A este respecto, el puntaje promedio en la prueba CLP de los estudiantes que logran una lectura fluida es significativamente superior al de aquellos que no son capaces de leer fluidamente un texto: mientras los primeros muestran un puntaje promedio sobre la norma; los segundos, en tanto, evidencian un puntaje bajo lo esperado para su nivel escolar.

Estos resultados confirman las conclusiones de investigaciones similares, esto es, se pueden establecer correlaciones positivas entre decodificación y comprensión lectora (Perfetti, 1985; Perfetti et al., 1996; Perfetti, 2002; Stanovich, 2001) y también una dependencia entre ambos componentes (Pazzaglia et al., 1993 citados en (Oakhill et al., 2003)

Por otro lado, el impacto de la calidad lectora en la comprensión de un texto escrito se evidencia, además, en el porcentaje de estudiantes que alcanzan la categoría lectura fluida en la evaluación de FUNDAR y, al mismo tiempo, logran situarse sobre la norma en la prueba CLP.

Estos datos permiten concluir que la calidad de lectura en voz alta es una variable que impacta la comprensión lectora; por lo tanto, lograr una automatización de los procesos y habilidades cognitivas implicados en la decodificación (memoria a corto plazo, transformación de grafema a fonema, etc.) constituye una necesidad para mejorar el proceso de lectura comprensiva. Estas ideas son sostenidas también por los autores -Floret y Cain (2011); Nation y Norbury (2005) y Perfetti (2007)- quienes enfatizan la importancia de la automatización de los procesos fonológicos en la lectura para disponer así de una mayor cantidad de recursos cognitivos que permitan la extracción y reconstrucción de significado.

### **8.1.1.- Relación entre calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP a nivel de géneros en ambos grupos.**

El análisis de resultado de la variable género resulta, asimismo, interesante de abordar. En este sentido, es posible concluir que el rendimiento de las estudiantes en la calidad de lectura oral es significativamente mayor que el de los varones. Sin embargo, esta tendencia no se aprecia con tanta claridad en los aspectos relativos a la comprensión lectora, aunque de todos modos se constata un mayor puntaje promedio.

Diversos estudios y pruebas estandarizadas, entre las que se cuenta el SIMCE, han llegado a conclusiones similares, esto es, las estudiantes evidencian un mayor rendimiento en los aspectos referentes al proceso de lectura y también de escritura.

Es posible constatar que el rendimiento de las estudiantes en calidad lectora supera ampliamente al de los hombres: mientras sólo diecinueve estudiantes varones de un total de cuarenta y dos logra leer fluidamente un texto, cerca del ochenta por ciento de las mujeres es capaz de alcanzar esta habilidad.

Por otro lado, si bien es cierto la diferencia de puntaje entre hombres y mujeres en la prueba de comprensión CLP no es tan clara, es posible sostener que el promedio de las estudiantes se ubica sobre lo esperado para su nivel escolar.

### **8.1.2. Relación entre calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP según grupo de rendimiento académico**

Determinar cuál es la incidencia del rendimiento académico en la comprensión lectora constituye uno de los objetivos específicos de esta investigación. Por esta razón se establecieron dos grupos de estudio: alto y bajo.

El grupo alto está formado por aquellos estudiantes que se ubicaron dentro de los primeros cuarenta lugares del ranking de notas de los octavos básicos de un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñalolén, promoción 2012. Está constituido, asimismo, por diecisiete hombres y veintitrés mujeres, cuyo promedio de calificaciones, que incluye todas las asignaturas del plan curricular, es aproximadamente un seis (6.0)

El grupo de rendimiento académico bajo, por su parte, está constituido por los alumnos que se ubicaron en los últimos cuarenta lugares del ranking de calificaciones de los octavos básicos promoción 2012. Incluye veinticinco hombres y quince mujeres. El promedio de notas es significativamente menor que el del grupo anterior, pues corresponde aproximadamente a un (4.5)

Ahora bien, es posible advertir que la variable rendimiento académico está directamente vinculada con los procesos cognitivos de decodificación (calidad, velocidad) y de comprensión lectora, puesto que los estudiantes del grupo alto obtienen porcentajes de rendimiento significativamente mayores que los del grupo bajo. Este resultado podría corroborar el hecho de que la comprensión lectora es una habilidad transversal a las demás asignaturas escolares y que tener un buen desempeño en lectura estaría asociado a tener un buen rendimiento en las demás áreas curriculares, tal como lo afirman Lammers *et al.*, (2001); Ruban, (2000); Valle, González, Núñez y González-Pienda, (1998) en Caso- Niebla, Joaquín y Hernández-Guzmán, Laura (2007).

**a) Relación calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP en grupo de rendimiento alto.**

Las variables calidad de lectura oral y comprensión se encuentran estrechamente relacionadas en este grupo de estudiantes, pues el porcentaje de aprobación en estas dos pruebas estandarizadas es muy similar.

Estos datos confirman la idea de que el dominio de la decodificación y de los microprocesos de carácter fonológico son fundamentales para el logro de la extracción de significado de un texto escrito, estableciendo una evidente correspondencia entre estas variables. Asimismo, es posible advertir que el rendimiento académico es un factor que impacta tanto en la comprensión lectora como en el logro de las habilidades de decodificación involucradas en el proceso lector.

Además, es interesante constatar la vinculación entre calidad y comprensión de lectura, pues la correspondencia entre la cantidad de estudiantes que logran una lectura fluida en la evaluación FUNDAR y, paralelamente, obtienen un puntaje sobre la norma en la prueba de comprensión CLP es alta.

Por otro lado, el puntaje promedio de este grupo se sitúa también sobre la norma esperada para el nivel de octavo año básico.

**b) Relación calidad lectora FUNDAR y comprensión CLP en grupo de rendimiento bajo.**

La calidad de lectura oral y comprensión se encuentran vinculadas, aunque de un modo distinto al grupo anterior, pues, en este caso, los porcentajes de reprobación tanto en FUNDAR como en CLP son quienes permiten establecer la comparación estadística entre las variables. Es posible confirmar, asimismo, que el logro de los microprocesos de decodificación fonológica constituye un requisito para la comprensión.

Al igual que en el grupo anterior es posible constatar una correspondencia entre la cantidad de estudiantes que no logran leer fluidamente un texto y, simultáneamente, obtienen un puntaje bajo la norma en la prueba de comprensión CLP.

Por otro lado, si se establece una comparación entre el puntaje promedio obtenido por este grupo en la prueba CLP con el esperado para su nivel de escolaridad, se llegará a la conclusión de que se ubica bajo la norma.

**c) Comparación rendimiento calidad de lectura FUNDAR y comprensión lectora CLP entre los grupos de alto y bajo rendimiento.**

Los resultados de las pruebas estandarizadas, utilizadas en este estudio, indican que la variable rendimiento académico es determinante tanto para el logro del microproceso fonológico de calidad lectora como para la comprensión en general. Los estudiantes del grupo alto alcanzaron indicadores de logro significativamente superiores al de grupo bajo en las evaluaciones aplicadas.

Una de las razones que se puede esgrimir para explicar este fenómeno radica en que el dominio de la decodificación constituye un requisito para la comprensión y ésta para el mejoramiento del rendimiento académico. Un estudiante que presenta un mayor nivel de comprensión lectora se encuentra en una posición ventajosa con respecto a aquel que aún no consigue el indicador de logro esperado para su nivel de escolaridad.

## **8.2.- Relación entre velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP**

La velocidad lectora es también una habilidad cognitivo lingüística que se vincula con la comprensión; consiste fundamentalmente en la cantidad de palabras por minuto que un estudiante es capaz de leer en voz alta y, a la luz de ese resultado cuantitativo, circunscribir al alumno en una categoría con el propósito de determinar si se ubica sobre o bajo la norma del grupo que corresponde a su nivel educacional, en este caso el octavo año de educación básica.

Ahora bien, lo esperado para este nivel es un mínimo de 131 palabras por minuto. En esta sección se analizará el vínculo establecido entre la velocidad y la comprensión lectora.

En términos generales, se puede observar que la velocidad de lectura oral presenta un rendimiento aceptable, pues el 80% de los estudiantes se sitúa en el nivel esperado para su edad. Asimismo, si se establece una comparación con los resultados generales de la prueba de comprensión lectora, se podrá constatar que el rendimiento de esta última es mayor que el de la velocidad.

De este modo, se puede apreciar que, aparentemente, la relación entre velocidad lectora y comprensión no es tan estrecha como en el caso de la calidad. Sin embargo, al delimitar la información y realizar un análisis estadístico, se puede concluir que existe una correlación positiva y significativa entre la velocidad lectora y la comprensión.

Ahora bien, es posible realizar algunas observaciones que tiendan a especificar de mejor modo los datos, pues éstos tienen un carácter eminentemente general. Si se realiza un análisis particular del comportamiento de la velocidad lectora vinculado con la comprensión, se puede llegar a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se observa una correspondencia entre el rendimiento de aquellos estudiantes que se sitúan bajo la norma tanto en comprensión como en velocidad lectoras. Generalmente, el alumno que no alcanza a leer la cantidad de palabras por minuto exigidas para su nivel tampoco logra el puntaje requerido en la prueba CLP para situarse sobre la norma.

Se observa una alta correspondencia entre la velocidad lectora y la comprensión: el 81.2% de los estudiantes que reprueba la prueba CLP también presenta una velocidad lectora bajo la norma. De este modo, se puede concluir que la asociación entre estas variables es significativa.

Asimismo, estos resultados coinciden con la concepción de Layton y Parodi, (1999:38) para quienes la velocidad lectora constituye un microproceso de carácter fonológico, cuyo dominio es fundamental para lograr la comprensión de un texto escrito.

Además, las relaciones establecidas en esta investigación entre calidad y comprensión, por un lado, y velocidad y comprensión, por otro, están respondiendo una pregunta clave enunciada por Vega et al. (1990) para quienes era necesario contar con datos empíricos que permitieran visualizar si los microprocesos fonológicos condicionaban o no el desempeño lector.

### **8.2.1. - Relación entre velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP a nivel de género en ambos grupos.**

El comportamiento de la variable género en lo que se refiere a la velocidad lectora es similar a lo constatado en la calidad de lectura oral, es decir, las estudiantes muestran un rendimiento significativamente superior que el de los varones. En este caso, el porcentaje de reprobación de los hombres es superior que el de las mujeres. Asimismo, la cantidad de palabras por minuto leídas por las estudiantes supera al de los alumnos.

Se evidencia que, tanto en la calidad de lectura oral como en la velocidad lectora, las diferencias de rendimiento según el género del estudiante son significativas, observándose, en este sentido, un predominio del género femenino. Ahora bien, la razón de este fenómeno radica en la naturaleza eminentemente fonológica de los procesos cognitivos nombrados; en otras palabras, las mujeres muestran un mayor dominio de los microprocesos implicados en la decodificación y, por ende, un mejor rendimiento lector que los varones. Este resultado también se encuentra en las pruebas SIMCE (2009, 2011 y 2013) en que las estudiantes presentan un mejor desempeño en comprensión lectora que los estudiantes de género masculino.

### **8.2.2.- Relación velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP según grupo de rendimiento académico.**

La velocidad lectora es un microproceso fonológico que forma parte del proceso de decodificación que, de acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación, constituye un requisito para conseguir la comprensión lectora.

A continuación, se presentará un análisis del desempeño de cada uno de los grupos de estudio de la velocidad lectora y su vinculación con la comprensión.

#### **a) Relación velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP grupo de rendimiento académico alto.**

La velocidad lectora, en tanto microproceso fonológico de la decodificación, también se encuentra vinculada con el desempeño lector, es decir, el rendimiento de los estudiantes en esta habilidad impacta en la comprensión lectora de un texto escrito.

En el caso de los estudiantes del grupo alto, la velocidad y la comprensión se relacionan en función del alto rendimiento que presentan, pues los porcentajes de rendimiento de las variables son muy similares cuantitativamente.

Estos resultados confirman las ideas expuestas en la discusión de la relación entre calidad lectora y comprensión: los microprocesos de decodificación constituyen un requisito para conseguir la comprensión lectora. Asimismo, coinciden con los planteamientos de la mayoría de los autores estudiados en el marco teórico Floret y Cain, (2011); Nation y Norbury (2005) y Perfetti (2007)

Ahora bien, si se analiza la cantidad de estudiantes que aprueban la evaluación FUNDAR de velocidad lectora y, al mismo tiempo, la de comprensión CLP, es posible apreciar que la relación entre estas variables es aún más significativa.

Por otro lado, la cantidad de palabras que los estudiantes de este grupo leen por minuto y el puntaje promedio en la prueba CLP se sitúan sobre lo esperado para su nivel escolar, ratificando la importancia de la variable rendimiento académico para poder explicar el proceso lector en su doble dimensión: por un lado, a través del desarrollo de habilidades de decodificación y, por otro, mediante la extracción de sentido y resignificación, activando estrategias semánticas y pragmáticas por parte del lector.

**b) Relación velocidad lectora FUNDAR y comprensión CLP grupo de rendimiento académico bajo.**

El vínculo entre velocidad lectora y comprensión del grupo bajo, aparentemente, no es tan significativo como el del grupo anterior. A este respecto, se debe destacar que para poder extraer conclusiones con mayor respaldo empírico es necesario analizar los resultados en términos más específicos.

Por otro lado, es posible constatar que la relación de las variables no es a través del alto rendimiento –como en el caso del grupo anterior–, sino que, muy por el contrario, la correspondencia se establece por medio del bajo rendimiento logrado tanto en la evaluación FUNDAR como en CLP.

Ahora bien, para poder analizar los resultados con mayor detalle y exhaustividad, es necesario observar cuál es el rendimiento en lectura comprensiva de aquellos estudiantes que reprobaban la evaluación de velocidad lectora FUNDAR. Así, se podrá evidenciar la correspondencia entre ambas variables.

Los resultados son evidentes: de los catorce estudiantes que reprueban la evaluación de velocidad lectora FUNDAR, doce se sitúan bajo la norma esperada para su nivel escolar. En otras palabras, el impacto de la velocidad lectora en la comprensión es significativo.

Por otro lado, también es interesante observar cómo se comporta la variable rendimiento académico en el grupo bajo, pues el rendimiento tanto en velocidad como en comprensión es menor que el del otro grupo de estudio.

Es posible deducir que las significativas diferencias de rendimiento entre cada uno de los grupos se debe fundamentalmente al desarrollo heterogéneo de las habilidades de decodificación o microprocesos fonológicos, pues se ha evidenciado empíricamente que estos factores son determinantes en la comprensión lectora. Todo ello queda de manifiesto cuando comparamos el promedio de palabras leídas por minuto y el puntaje obtenido en la prueba de comprensión CLP.

Si bien es cierto el promedio de estudiantes del grupo bajo se ubican ligeramente sobre la norma en cuanto a la velocidad lectora, la comparación de rendimiento con el grupo alto es significativamente menor. Además, la relación con la comprensión lectora CLP sitúa a los alumnos de este grupo bajo lo esperado para nivel.

**c) Comparación rendimiento velocidad lectora FUNDAR y comprensión lectora CLP entre los grupos de alto y bajo rendimiento.**

Los resultados de las pruebas estandarizadas velocidad lectora FUNDAR, calidad de lectura oral FUNDAR y comprensión lectora CLP permiten concluir que la variable rendimiento académico es determinante en cada una de estas habilidades. Dicho de otro modo, el rendimiento académico impacta positivamente las habilidades de decodificación fonológica y lectura comprensiva.

### **8.3.- Análisis de logro de grupos de rendimiento según género.**

#### **a) Grupo alto.**

En el grupo de rendimiento alto, las mujeres presentan en general mejores resultados que los varones en todas las pruebas aplicadas: velocidad lectora FUNDAR, calidad de lectura oral FUNDAR y CLP. Esto viene a confirmar el resultado general por género que se hizo más arriba.

Ahora bien, en el grupo alto las diferencias de rendimiento son menores que en el grupo bajo. Sin embargo, la mayor diferencia se observa en la calidad y velocidad lectora.

Este indicador se corresponde con los resultados de pruebas nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA) donde el desempeño lector de las mujeres es mayor que el de los varones. A diferencia de lo que pasa, por ejemplo, en la prueba SIMCE de matemática donde son los estudiantes quienes obtienen mejores resultados que las mujeres. Una investigación que abordará en profundidad las causas de este fenómeno sería interesante de analizar.

De este modo, es posible constatar que, en el grupo alto, el desarrollo de los microprocesos de decodificación fonológica es liderado por las mujeres.

**b) Grupo bajo.**

Las diferencias de género en cuanto al rendimiento en las pruebas estandarizadas se ven acentuadas en este grupo, sobre todo en los aspectos de calidad lectora y, en alguna medida, de velocidad lectora. Las mujeres obtienen, en general, resultados significativamente más altos en calidad lectora que los varones. No sucede lo mismo en velocidad, pues ambos géneros, en promedio, se ubican dentro del rango esperado para su nivel de octavo año básico.

Con respecto a la comprensión lectora CLP se observan, en términos generales, rendimientos similares. Sin embargo, como se ha analizado más arriba esta información de carácter general cambia cuando se relaciona caso a caso.

## 9.- CONCLUSIONES

Una vez finalizada la investigación, se puede concluir que los objetivos propuestos en un comienzo fueron logrados satisfactoriamente, pues se logró determinar, cuantificar y asociar estadísticamente los factores cognitivo lingüísticos que inciden en el estancamiento lector de estudiantes de octavo año básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Peñalolén, perteneciente a un estrato socioeconómico medio

Esta afirmación es validada por los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las pruebas estandarizadas aplicadas: calidad de lectura oral FUNDAR, velocidad lectora FUNDAR y comprensión lectora CLP.

A partir de esta información empírica, es posible concluir lo siguiente:

1.- La calidad de lectura oral impacta en la comprensión lectora: el 78% de los estudiantes que logran aprobar la evaluación de calidad de lectura oral FUNDAR presentan, al mismo tiempo, un rendimiento sobre la norma en la prueba de comprensión CLP.

2.- La incidencia de la velocidad lectora en la comprensión es significativa: el 81.2% de los estudiantes que reprobaban la prueba CLP también presentan una velocidad lectora bajo la norma.

3.- Los microprocesos de decodificación fonológica calidad de lectura oral y velocidad lectora, en tanto procedimientos cognitivo lingüísticos implicados en el proceso de lectura comprensiva, inciden en el estancamiento lector de estudiantes de octavo básico de un estrato socioeconómico medio.

4.- La incidencia del rendimiento académico es significativa tanto para el desarrollo de la decodificación fonológica como para la comprensión. El grupo de rendimiento alto presentó, en todas las pruebas estandarizadas, resultados más altos que el grupo bajo.

5.- La variable género impacta el resultado de la calidad, velocidad y comprensión lectora: las mujeres presentan un rendimiento mayor en cada una de las pruebas estandarizadas aplicadas.

6.- Se sugiere que futuras investigaciones analicen la incidencia de los procesos fonológicos de decodificación en la comprensión lectora en una muestra más amplia de estudiantes, a fin de que sus resultados sean representativos y sirvan para diseñar e implementar planes remediales que contribuyan a superar el estancamiento lector en octavo año básico.



## 11.- BIBLIOGRAFÍA

- 1.- ADAM, Jean Michel.1990. *Éléments de linguistique textuelle*, Lieja: Mardaga.
- 2.- ALEGRÍA, Jesús.2006. *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades*. Bruselas.
- 3.- BELL, B. y PERFETTI, CH. 1994. *Reading Skill: Some Adult Comparisons*, en: Journal of Educational Psychology, 86, pp. 244-255.
- 4.- BRAVO, L.; VILLALÓN, M., y ORELLANA, E. (2002): "La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan al primer año básico", en: Psykhé, 11, pp. 175-182.
- 5.- BRAVO, L. 2004. *Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes*, en: Estudios Pedagógicos, 30, pp. 7-19.
- 6.- BRUCK, M. 1990. *Word-Recognition Skills of Adults With Childhood Diagnoses of Dyslexia*, en: Developmental Psychology, 26, pp. 439-454.
- 7.- CASSANY, Daniel. 2006. *De Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona. Anagrama.
- 8.- CASO-NIEBLA, Joaquín; HERNÁNDEZ-GUZMÁN, Laura. 2007. *Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos*. Revista Latinoamericana de Psicología, 39(3), 487-501. Recuperado em 21 de setembro de 2014, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012005342007000300004&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012005342007000300004&lng=pt&tlng=es).

- 9.- COOPER, David. 1990. *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- 10.- FAYOL, M. 1995. *A propos de la compréhension*, en: ONL (Ed.): *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, pp. 85-102. Montluçon.
- 11.- FLORIT, Elena; CAIN, Kate. 2011. *The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies?* *Educ Psychol Rev.* 23:553–576
- 12.- FROST, R.; KATZ, L., y BENTIN, S. 1987. *Strategies for visual word recognition and orthographic depth: a multilingual comparison*, en: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, pp. 104-115.
- 13.- GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio. 2006. *Lectura y conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- 14.- GONZÁLEZ MOREIRA, Raúl. 1998. *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*, en *Persona* 1 pp 43-65. Universidad de Lima.
- 15.- GRAESSER, HAFT-SMITH, COHEN Y PYLES. 1980. *Advanced Outlines, Familiarity, and Text Genre on Retention of Prose*. California State University.
- 16.- HAENGGI, D. y PERFETTI, C. A. 1994. "*Processing components of college-level reading comprehension*", en: *Discourse Processes*, 17, pp. 83-104.
- 17.- JACKSON, N. E. y DOELLINGER, H. L. 2002. *Resilient Readers? University Students Who Are Poor Recorders but Sometimes Good Text Comprehenders*, en: *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 64-78.

- 18.- KINTSCH, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. N.Y: Cambridge University Press.
- 19.- KINTSCH, W. 1985. "*Text Processing: a psychological model*", en: VAN DIJK, T. (Ed.): *Handbook of discourse analysis*, vol. 2. *Dimensions of Discourse*, pp. 231-244. London: Academic Press.
- 20.- LIBERMAN, I. & SHANKWEILER, D. 1989. *The Alphabetic principle and learning to read*, en: SHANKWEILER, D. y LIBERMAN, I. (Eds.): *Phonology and reading disability Solving the reading puzzle*, pp. 1-34. University of Michigan Press.
- 21.- MARCHANT, Teresa y otros. 2004. *Pruebas de Dominio Lector Fundar*. Santiago. Universidad Católica
- 22.- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, REPÚBLICA DE CHILE. 2011. *Resultados Simce*.
- 23.- MUÑOZ VALENZUELA, Marie; SHELSTRAETE, Anne. 2008. *Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste?* Lovaina, Bélgica.
- 24.- NATION, K. y NORBURY, C. F. 2005. "*Why reading comprehension fails - Insights from developmental disorders*", en: *Topics in Language Disorders*, 25, pp. 21-32.
- 25.- OAKHILL, Jane; CAIN, Kate. 2011. *The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence From a Four-Year Longitudinal Study in Scientific Studies of Reading*. Lancaster University Library
- 26.- PARODI Giovanni. 2010. *Saber Leer*. Instituto Cervantes. Madrid. Santillana ediciones Generales.

- 27.- PARODI, Giovanni. 1999. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitivo discursiva*. Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- 28.- PÉREZ ZORILLA, María Jesús. 2005. *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones* en Revista de Educación número extraordinario, pp. 121-138
- 29.- PERFETTI, C. A. 1985. *Reading Ability*. Cambridge: England: Oxford University Press.
- 30.- PERFETTI, C. A. 2002. "*The lexical quality hypothesis*", en: VERHOEVEN, L.; ELBRO, C., y REITSMA, P. (Eds.): pp. 189-213. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 31.- PERFETTI, C.A. 2007. "*Reading ability: lexical quality to comprehension*", en: Scientific Studies of Reading, 11, pp. 357-383.
- 32.- PERFETTI, C. A. y HART, L. 2001. "*The lexical basis of comprehension skill*", en: GORFIEN, D. S. (Ed.): On the consequences of meaning selection: perspectives on resolving lexical ambiguity, pp. 67-86. Washington D. C.: American Psychological Association.
- 33.- PERFETTI, C. A.; MARRON, M. y FOLTZ, P. 1996. "*Sources of reading comprehension failure: theoretical perspectives and case studies*", en: CORNOLDI, C. y OAKHILL, J. (Eds.): Reading comprehension difficulties processes and intervention, pp. 137-166. Mahwah: N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 34.- RIGNEY, J.W.1978. *Learning strategies: a theoretical perspective*. New York. En O'Neil, H.F. (Ed.): Learning strategies.

- 35.- SAMUELSTUEN, M. y BRATEN, I. 2005. *Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text*, en: *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, pp. 107-117.
- 36.- SHANKWEILER, D.; LUNDQUIST, E.; KATZ, L.; STUEBING, K. K.; FLETCHER, J. M.; BRADY, S. et al. 1999. *Comprehension and Decoding: Patterns of Association in Children With Reading Difficulties*, en: *Scientific Studies of Reading*, 3, pp. 69-94.
- 37.- SNOW, Catherine; BURNS, Susan; Griffin, Peg. 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC. National Academy Press.
- 38.- VEGA, M.; CARRERAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M. L. 1990. *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza.

## **12.- ANEXOS**

### **12.1.- Instrumentos aplicados.**

**a) Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva CLP: Formas Paralelas 8° Nivel A.**

**b) Evaluación calidad de lectura oral y velocidad lectora FUNDAR.**

# Prueba CLP

## Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva  
Milicic

---

8° Nivel A

---

para la aplicación de la  
Prueba de Comprensión  
Lectora de Complejidad  
Lingüística Progresiva

## IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____
Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____
Fecha de Nacimiento: _____
Edad: _____ años: _____ meses.
Fecha de Aplicación: _____
Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUBTEST	NOMBRE	HORA			PUNTAJE			
		Pág.	Inicio	Térm.	Bruto	Z	T	Percentil
VIII – B – (1)	Las variadas pinturas de los mexicanos							
VIII – B – (2)	Las variadas pinturas de los mexicanos							
VIII – B – (3)	Las variadas pinturas de los mexicanos							
VIII – B – (4)	El hombre y el cielo							
VIII – B – (5)	El hombre y el cielo							
VIII – B – (6)	El hombre y el cielo							

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
-------------------------	------------------------

**Instrucciones para el alumno**

Lee cuidadosamente el texto de la siguiente página. Cuando hayas terminado de leerlo, da vuelta la página y responde las preguntas que allí aparecen.

Lee las instrucciones que explican lo que tienes que hacer y responde las preguntas. Puedes releer el texto, en caso de duda.

Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente.

Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien. Si tienes alguna duda respecto a las instrucciones consúltala con el examinador.

Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el examinador te retire el cuadernillo.

Subtest VIII – A – (1 – 2 – 3)  
“Las variadas pinturas de los mexicanos”

Muchas fueron las sorpresas que se llevaron los españoles que conquistaron los diversos territorios mexicanos. En esas tierras, se encontraron con una gran variedad de pueblos, cuyas características más notables fueron, para los españoles, su ferocidad guerrera y la práctica de una religión muy cruel. También, a primera vista, los españoles quedaron impresionados por el talento de los diversos pueblos mexicanos para la construcción y la arquitectura. De hecho, antes de los españoles, en diversos momentos de la historia, los mexicanos habían construido grandes templos y pirámides, palacios y casas muy amplias, puentes de piedra, acueductos, diques y represas, conocían el uso de las columnas y bóvedas, y todas sus construcciones se caracterizaban por la solidez y elegancia.

Más tarde, al examinar con más detención la realidad de los diversos habitantes de México, los españoles se dieron cuenta de que estos pueblos poseían una cultura muy elevada y compleja. Descubrieron que el arte y la educación eran muy importantes para los mexicanos. Con gran sorpresa comprobaron también que, pese a la crueldad de la religión, los mexicanos tenían principios morales muy elevados y que la gran mayoría de la población practicaba una vida sobria y virtuosa. Existía gran respeto entre padres e hijos; se valoraba el decir siempre la verdad, el cumplimiento de la palabra empeñada, el respeto a los ancianos y la obediencia a las leyes.

Algunas pinturas eran simples imágenes y retratos de sus dioses, sus reyes, sus hombres ilustres, sus animales y sus plantas.

Otras pinturas eran de carácter histórico y representaban los hechos más importantes de la historia de la nación.

Otros cuadros eran mitológicos y servían para recordar las verdades de las diferentes religiones.

Había también pinturas jurídicas en las que se representaban las leyes, los ritos y las costumbres que regían la vida de esos pueblos antes de la llegada de los españoles.

También existían pinturas astronómicas o cronológicas que representaban la situación de los astros, el calendario, las fases de la luna y el pronóstico del tiempo para las diversas épocas del año.

Por último, había también pinturas geográficas que representaban la situación de los lugares, el curso de los ríos, la forma de las costas.

El imperio mexicano estaba inundado de todas estas formas de pintura. Los primeros misioneros, pensaban que esos cuadros contenían cosas contrarias a la fe cristiana, los destruyeron sistemáticamente, quemándolos cada vez que podían.

Felizmente, los propios misioneros terminaron por darse cuenta del valor de esas pinturas e hicieron esfuerzos para conservar las pocas que se habían salvado de las llamas.

Fuente: Historia Antigua de México. F. J. Clavijero (S. XVIII)

Subtest VIII – A – (1)  
“Las variadas pinturas de los mexicanos”

Coloca delante de cada número la letra de la expresión de la derecha que le corresponde.

- |                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| ..... 1. Amplio.  | A) Acomplejado.   |
| ..... 2. Complejo | B) Espacioso.     |
| ..... 3. Notable. | C) Moderado.      |
| ..... 4. Sobrio.  | D) Sobresaliente. |
|                   | E) Variados .     |
|                   | F) Famoso.        |

Relacionado con:

- |                       |                              |
|-----------------------|------------------------------|
| ..... 5. Astronómico. | A) leyes y normas.           |
| ..... 6. Cronológico. | B) hechos históricos.        |
| ..... 7. Mitológico.  | C) el espacio y sus cuerpos. |
|                       | D) horóscopos y pronósticos. |
|                       | E) creencias religiosas.     |
|                       | F) el tiempo y su medición.  |

## Subtest VIII – A – (2)

## “Las variadas pinturas de los mexicanos”

Marca con una X la letra del tipo de pintura que, según el texto, servía para representar los elementos mencionados:

- A) Astronómico.
- B) Cronológica.
- C) Geografía.
- D) Histórica.
- E) Jurídica.
- F) Mítica
- G) Retratos

1. Calendarios.	A	B	C	D	E	F	G
2. Dioses.	A	B	C	D	E	F	G
3. Formas de las costas.	A	B	C	D	E	F	G
4. Hombres Ilustres.	A	B	C	D	E	F	G
5. Pronósticos del tiempo.	A	B	C	D	E	F	G
6. Ubicación de lugares.	A	B	C	D	E	F	G
7. Verdades religiosas.	A	B	C	D	E	F	G

Subtest VIII – A – (3)  
“Las variadas pinturas de los mexicanos”

Marca con una X la letra de la respuesta correcta.

1. ¿Cuáles de las características numeradas I, II, III Y IV corresponden a las que impresionaron a los españoles a primera vista al tomar contacto con los pueblos mexicanos?

I Arquitectónicas

II Guerreras

III Morales

IV Religiosas

- A) I, II Y III  
B) I, II Y IV  
C) I, III Y IV  
D) II, III Y IV  
E) I, II, III Y IV

2. Al decir que los españoles se llevaron muchas sorpresas al conquistar los territorios mexicanos, quiere significar que los españoles:

- A) Encontraron muchas cosas dignas de admiración  
B) Fueron sorprendidos muchas veces por los mexicanos  
C) Llevaban muchas cosas sorprendentes para los indígenas  
D) Se encontraron con muchas cosas que no esperaban  
E) Sorprendieron con muchas cosas a los indígenas

3. En el texto se afirma que en el imperio mexicano la pintura cumplía las mismas funciones que entre nosotros tiene la escritura. ¿Cuál de las siguientes parejas, a tu juicio, es reemplazada con mayores ventajas por la escritura?
- A) Astronómica y cronológica
  - B) Geográfica y mitológica
  - C) Jurídica y mitológica
  - D) Astronómicas e históricas
  - E) Geográficas y astronómicas
4. En un comienzo los españoles creyeron que la cruel religión mexicana no podía existir junto con:
- A) Una gran variedad de pinturas
  - B) Una cultura muy compleja
  - C) Una gran ferocidad guerrera
  - D) Principios morales muy elevados
  - E) Conocimientos de geografía histórica
5. La actitud que tomaron los españoles frente a las características guerreras de los mexicanos fue:
- A) Gran admiración a primera vista
  - B) Fuerte rechazo tanto inicial como posterior
  - C) Probablemente inquietud
  - D) Desconocimiento inicial y comprensión posterior
  - E) Condenación inicial y comprensión tardía.
6. Los misioneros españoles consideraron al comienzo que entre los mexicanos existían elementos contrarios a la fe cristiana en :
- A) La arquitectura
  - B) La astronomía
  - C) La moral
  - D) Los templos
  - E) La pintura

## Subtest VIII – A – (4 – 5 – 6)

## “El hombre y el cielo”

Hoy día gracias al desarrollo de la ciencia tenemos una idea bastante aproximada sobre las posibles dimensiones del universo. Con instrumentos muy exactos y mediante cálculos muy complejos conocemos con precisión las dimensiones de nuestro sistema solar y las distancias que nos separan de la mayoría de las estrellas que somos capaces de observar.

Sin embargo, frente al cielo no siempre el hombre se comporta científicamente. Si nos guiáramos sólo por lo que nos dicen nuestros sentidos, podríamos pensar que el sol y la luna están relativamente cerca de nosotros y que no sería muy difícil llegar hasta ellos.

Del mismo modo, dándole crédito a los datos que nos entregan directamente nuestros sentidos, podríamos pensar que el sol y la luna no son muy grandes que las estrellas son muy pequeñas, o por lo menos mucho más pequeñas que el sol.

Los niños pequeños y los pueblos primitivos tienden a confiar en los datos directos de los sentidos: creen que las cosas son como las ven. Piensan que las distancias y los tamaños de los objetos que hay en el cielo se pueden determinar del mismo modo que los de los objetos que hay en la tierra. Es corriente, por ejemplo, que un niño, al ver que un globo o un ave se elevan por el cielo, piense que puede llegar al sol o la luna. Muchos niños y primitivos han fantaseado que es posible colgar una cuerda de la luna, subir hasta ella y luego descolgarse hasta la tierra.

Entre los pueblos primitivos fue muy corriente creer que el sol, la luna y las estrellas estaban adheridos a una gran bóveda, llamada firmamento. La palabra firmamento, justamente, indica eso: el lugar donde algo se afirma o pega.

Estos pueblos pensaban que la tierra era plana y que la bóveda del firmamento estaba colocada sobre sus bordes.

Pensaban también que un conjunto de enormes columnas sujetaban la tierra por debajo e impedía que se callera o derrumbara. No siempre tenían muy claro en que se apoyaban las columnas que sujetaban la tierra.

En algunas regiones muy lluviosas, los habitantes primitivos solían pensar que por encima de la bóveda del firmamento existía una inmensa cantidad de agua. Cuando se producían lluvias interminables, pensaban que se había roto la bóveda del firmamento o que alguien había abierto alguna puerta.

Hoy día sabemos que la tierra es esférica y gira sobre sí misma y se traslada alrededor del sol; pero cuando miramos el cielo, más de una vez sentimos la tentación de verlo como una gran bóveda, en la que no demasiado lejos de nosotros, está adheridos el sol, la luna y una gran cantidad de estrellas.

## Subtest – A – (4)

## “El hombre y el cielo”

Marca con una X la letra o conjunto de palabras que, en el texto leído, reemplace mejor a la palabra o conjunto de palabras subrayadas.

1. Gracias **al desarrollo** de la ciencia.

- A) a la amplitud
- B) al aumento
- C) a la extensión
- D) al progreso
- E) a la importancia

2. **Las dimensiones** del sistema solar.

- A) La capacidad
- B) La medición
- C) El espacio
- D) El tamaño
- E) El volumen

3. Cálculos muy **complejos**.

- A) difíciles
- B) complicados
- C) largos
- D) enredados
- E) penosos

4. Estar **relativamente** cerca.

- A) Algo
- B) Bastante
- C) Demasiado
- D) Muy
- E) Suficiente

5. La tierra **gira** sobre sí misma

- A) Circula
- B) Se mueve
- C) Rueda
- D) Vira
- E) Rota

6. Los habitantes **primitivos** solían pensar

- A) nativos
- B) prehistóricos
- C) antiguos
- D) viejos
- E) salvajes

7. **Apoyarse** en algo

- A) Ayudarse
- B) Reforzar
- C) Arrimarse
- D) Acercarse
- E) Sostenerse

## Subtest VIII – A – (5)

## “El hombre y el cielo”

Coloca delante de cada número la letra de las expresiones de la derecha que le corresponda.

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| ..... 1. Conocer con precisión.     | A) Encontrarse no muy lejos.        |
| ..... 2. Dar crédito a algo.        | B) Reconocer algo como verdadero.   |
| ..... 3. Estar relativamente cerca. | C) Imaginar la posibilidad de algo. |
| ..... 4. Fantasear que es posible.  | D) Ocurrir con frecuencia.          |
| ..... 5. Indicar algo.              | E) Saber exactamente.               |
| ..... 6. Sentir la tentación.       | F) Saber sin tener dudas.           |
| ..... 7. Ser muy corriente.         | E) Saber sin tener dudas.           |
| ..... 8. Tener muy claro.           | G) Señalar algo.                    |
|                                     | H) Tener ganas.                     |

## Subtest VIII – A – (6)

## “El hombre y el cielo”

Marca con una X la letra que corresponde a la respuesta correcta.

1. La expresión del texto: “Dar crédito a los datos que nos entregan directamente nuestros sentidos” significa:
  - A) confiar en que uno puede saber de verdad todas las cosas.
  - B) creer que las cosas son tal como uno las ve, siente u oye.
  - C) guiarse por lo que dice todo el mundo sobre las cosas.
  - D) tener muy agudos y directos todos los sentidos.
  - E) encontrarle sentido a todas las cosas.
  
2. De acuerdo con el texto, los datos directos de nuestros sentidos son engañosos en relación a:
  - A) los modos de determinar distancias y tamaños
  - B) fantásticos modos de llegar a la luna.
  - C) la luminosidad del sol, la luna y las estrellas.
  - D) las distancias y tamaños de los cuerpos espaciales.
  - E) objetos que pueden llegar al sol o la luna.
  
3. Según el texto, a pesar de lo que sabemos hoy sobre el firmamento y los cuerpos que vemos en él:
  - A) deseamos que el cielo y los astros sean tal como los imaginábamos cuando éramos niños.
  - B) echamos de menos los tiempos en que sabíamos menos acerca del cielo y los cuerpos celestes.
  - C) no estamos seguros de que los datos que conocemos sean completamente reales.
  - D) quisiéramos volver a los tiempos en que el cielo era considerado como una bóveda en la que estaban pegados los astros.
  - E) sentimos ciertas ganas de pensar sobre el cielo igual que los pueblos antiguos y primitivos.

4. En el texto se dice que algunos pueblos pensaban que unas enormes columnas impedían que se derrumbara:

- A) el firmamento.
- B) la tierra.
- C) el cielo.
- D) el sol.
- E) una estrella.

5. Una de las fantasías mencionadas en el texto es:

- A) tocar el sol con las manos.
- B) subir hasta el sol por una escalera.
- C) colgar una cuerda de la luna.
- D) vivir cómodamente en la luna.
- E) volar en globo hasta el sol.

6. Según el texto, en relación a los datos directos que nos entregan los sentidos hay que tener en cuenta que:

- A) de ningún modo se puede confiar en ellos.
- B) nos inducen a continuos y graves errores.
- C) no sirven para determinar hechos científicos
- D) pueden ser corregidos por la ciencia.
- E) deben inspirarnos siempre gran confianza.

Hoja de Registro y Texto para evaluación en 8° básico  
Criterios de Logro en Calidad de la lectura oral

PRUEBAS DE DOMINIO LECTOR FUNDAR- FORMA A  
HOJA DE REGISTRO 8° EGB

Nombre del Niño(a): _____	Fecha _____
Escuela: _____	Curso _____

La profesora Francisca lo había vuelto a decir claramente: mañana debían traer a clase una mascota. Era preciso pensar muy rápidamente qué hacer, puesto que quedaba poco tiempo y Blanca todavía no tomaba una decisión. Ella estaba preocupada y muy ansiosa por esta gran prueba que debía cumplir ante sus amigas.

Mientras iba camino a su casa pensaba en cómo solucionar este problema; lo que más le agobiaba era que había prometido a sus amigas que llevaría una mascota espectacular y tenía plena conciencia que las expectativas de ellas eran elevadas; por eso no podía desilusionarlas. Durante el almuerzo los padres de Blanca la animaban para que llevara su perro, su tortuga o el canario, pero no lograban convencerla, puesto que ella sabía que no era suficiente; hasta que se le ocurrió una idea genial: trataría de encontrar en el patio una gran araña “pollito”.

Calidad de Lectura Oral: \_\_\_\_\_

Tiempo: \_\_\_\_\_

