

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO

**Niveles léxico y semántico y comprensión lectora en
alumnos del 3er grado de instituciones educativas
públicas de San Juan de Lurigancho**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con
mención en Psicología Educativa

AUTOR

Juan Raúl Ramírez Aramburú

ASESOR

Juan Aníbal Meza Borja

Lima – Perú

2017

Dedicatoria:

Con eterna gratitud a mi adorada madre, Rosa María Aramburú Corzo, quien supo alentarme y apoyarme con su dedicación y sacrificio para llegar al fin de mis estudios académicos. Por ello dedico con gran amor este trabajo de investigación.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.1.1 Fundamentación del problema	3
1.1.2 Formulación del problema	4
1.2 Formulación de objetivos	4
1.2.1 Objetivos generales	4
1.2.2 Objetivos específicos	5
1.3 Importancia y justificación del estudio	6
1.4 Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
2.1 Antecedentes del estudio	8
2.2 Bases científicas	13
2.2.1 Fluidez léxica	13
2.2.2 Semántica	19
2.2.3 Lectura	37
2.3 Definición de términos básicos	91

2.3.1	Fluidez léxica	91
2.3.2	Nivel semántico	91
2.3.3	Comprensión lectora	91
2.3.4	Red educativa	92
2.3.5	Institución educativa pública	92
2.3.6	Educación básica regular	92
2.3.7	Niveles	92
2.4	Hipótesis	92
2.4.1	Hipótesis generales	92
2.4.2	Hipótesis específicas	93
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		95
3.1	Método de investigación	95
3.2	Diseño de investigación	95
3.3	Sujetos de investigación	95
3.4	Instrumentos	97
3.4.1	Instrumento 1: Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas. Subtest Fluidez Léxica.	97
3.4.2	Instrumento 2: Test de Inteligencia para niños de Wechsler. 4ta edición. Subtest Vocabulario.	99

3.4.3	Instrumento 3: Evaluación de la Comprensión Lectora - ECLE	100
3.5	Variables relacionales	101
3.6	Variables de control	103
3.7	Procedimiento de trabajo	103
3.8	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	104
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		106
4.1.	Presentación de resultados	106
4.1.1	Análisis descriptivo	106
4.1.2	Análisis de la relación entre el Nivel léxico y Nivel semántico con la Comprensión lectora	107
4.1.3	Análisis del nivel de Nivel léxico y Nivel semántico Comprensión lectora de frases, Comprensión lectora de textos narrativos, Vocabulario y Velocidad lectora de textos narrativos	108
4.1.4	Análisis del nivel de Nivel léxico y Nivel semántico Comprensión lectora de frases, Comprensión lectora de textos narrativos, Vocabulario y Velocidad lectora de textos narrativos	111
4.2.	Discusión de resultados	112

CAPÍTULO V: RESUMEN - CONCLUSIONES - RECOMENDACIONES	117
5.1. Resumen	117
5.2. Conclusiones	118
5.3. Recomendaciones	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
Anexo 1: Protocolo del ECLE	127
Anexo 2: Protocolo del ITPA	128
Anexo 3: Protocolo del test de vocabulario del WISC IV	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Características de los niños con dificultades semánticas	32
Figura 2	Evaluación del componente semántico	34
Figura 3	Concepto de lectura	40
Figura 4	La lectura y sus funciones	42
Figura 5	Requisitos para aprender a leer	45
Figura 6	El proceso lector en interacción del conocimiento previo del lector y el texto	50
Figura 7	Rutas de acceso al léxico	57
Figura 8	Representación – en árbol y en línea – de la estructura sintáctica de una oración	63
Figura 9	Procesos cognitivos que intervienen durante la lectura	69
Figura 10	Componentes de la metacognición	70
Figura 11	Fases para aprender a leer en castellano	81
Figura 12	Diferencias entre los lectores expertos y novatos	84

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Características de la información contenida en el lexicón	18
Tabla 2	Fases del proceso de la lectura en función al texto	49
Tabla 3	Educación Básica Regular	89
Tabla 4	Distribución de los alumnos estudiados por edad y sexo	97
Tabla 5	Medidas descriptivas de las variables de estudio	107
Tabla 6	Correlaciones de Spearman del Nivel Léxico y Nivel Semántico con la Comprensión Lectora Global	108
Tabla 7	Correlaciones de Spearman del Nivel léxico y Nivel semántico con las dimensiones de la Comprensión lectora global	110
Tabla 8	Porcentajes, frecuencias y prueba de bondad de ajuste	112

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora forma parte de uno de los aprendizajes instrumentales básicos en la formación del educando, en este sentido, actualmente la valoración educativa toma especial interés por la adquisición y desarrollo de la capacidad de comprender lo que se lee, dado que esta tarea cognitiva compleja es el principal mediador en la adquisición de nuevos conocimientos. Así, la presente investigación pretende abordar la comprensión lectora desde una perspectiva cognitiva, ya que este modelo, es el que mejor explica este complicado proceso, teniendo en cuenta que esta variable se ve influida de manera determinante por los conocimientos y experiencias previas del lector. Y es en este sentido, que el presente estudio busca establecer si existe relación entre la comprensión lectora y los niveles léxico y semántico.

En este sentido, el presente informe, ha sido desarrollado en cinco capítulos. En el primer capítulo se establece los motivos por los cuales se organizó la investigación, presentándose el correspondiente problema, así como los objetivos generales y específicos que guiaron la recolección y análisis de los datos, así como una breve descripción de las limitaciones que tiene el mismo.

El segundo capítulo presenta los estudios previos, nacionales y extranjeros, que existen con respecto a la comprensión lectora y los niveles léxico y semántico, así como las respectivas bases teóricas de estas variables, terminándose con la presentación de las hipótesis de

trabajo y las definiciones operacionales que caracterizan cada uno de los conceptos estudiados.

En el tercer capítulo se detalla los diferentes aspectos metodológicos sobre los cuales se sistematizó la recolección y análisis de la información, enfatizándose en la descripción del método y diseño utilizado, la población y técnica manejada para seleccionar la muestra, así como en las variables de estudio y los instrumentos para la recolección de datos

El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos a través de un conjunto de tablas, para lo cual, en la primera parte, se ha hecho uso de estadísticos descriptivos, en tanto que para la prueba de las hipótesis, se hace uso de estadísticos inferenciales. Se finaliza el capítulo efectuándose la discusión de los resultados.

Finalmente el capítulo cinco contiene el resumen, conclusiones y las recomendaciones en función a los resultados encontrados.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

En todo texto hay un código principal en el que se insertan todos los demás códigos (Alliende y Condemarín, 1994) éste es el lingüístico, de tal manera, que el grado de dominio que se alcance por parte del lector será determinante para la comprensión. En ese sentido, si una persona lee un texto en una lengua extranjera que no conoce totalmente, se producirán una serie de deficiencias en la comprensión, lo mismo le ocurrirá a un niño que intenta comprender un texto sin manejar plenamente estructuras lingüísticas, es decir, no entenderá aquello que esta leyendo.

Lo anterior ha sido admitido, no sólo a partir de la observación empírica a nivel de aula, sino sobre todo por el notable avance producido en los aspectos conceptuales y metodológicos de disciplinas como la psicología cognitiva y la psicolingüística (Clemente y Domínguez, 1999) que han permitido establecer cuáles son los procesos implicados en la lectura y qué papel juega cada uno de ellos, formulando modelos teóricos que explican las actividades que un lector experto pone en marcha cuando lee un texto, entre estos modelos destacan los de Harris y Coltearth (Clemente y

Domínguez, 1999) quienes incluyen en su esquema el vocabulario visual, la memorización por discriminación por índices visuales, la decodificación fonológica y la fase ortográfica; el de Ehri y Wilce (Clemente y Domínguez, 1999), quienes señalan la existencia de una lectura por índices visuales y una lectura por uso sistemático de un código; y el de Frith (Clemente; Domínguez, 1999), que implica la existencia de una estrategia logográfica, una estrategia alfabética y una estrategia ortográfica, teniendo en todos ellos un papel importante, el léxico y la semántica.

En razón a ello, el propósito de la presente investigación, fue averiguar hasta qué punto existe un vínculo entre la comprensión lectora y los procesos lingüísticos, tales como como el léxico y la semántica.

1.1.2 Formulación del problema

Por todo lo anteriormente señalado, se consideró pertinente plantear en el estudio la siguiente interrogante:

¿Existirá relación significativa entre los niveles léxico y semántico con la comprensión lectora en alumnos que cursan el 3^{er} grado en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho?

1.2 Formulación de objetivos

1.2.1 Objetivos generales

- Determinar si existe relación significativa entre el nivel léxico y la comprensión lectora global en alumnos que cursan el 3er grado en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho.
- Determinar si existe relación significativa entre el nivel semántico y la comprensión lectora global en alumnos que

cursan el 3er grado en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho.

1.2.2 Objetivos específicos

- a. Establecer el nivel de desempeño léxico en alumnos que cursan el 3er que formarán parte de la muestra.
- b. Establecer el nivel de desempeño semántico en alumnos que cursan el 3er que formarán parte de la muestra.
- c. Establecer el nivel de comprensión lectora global en alumnos que cursan el 3er que formarán parte de la muestra.
- d. Establecer el nivel de comprensión lectora de frases en alumnos que cursan el 3er que formarán parte de la muestra.
- e. Establecer el nivel de comprensión lectora de textos narrativos en alumnos que cursan el 3er que formarán parte de la muestra.
- f. Establecer el nivel de vocabulario en alumnos que cursan el 3er que formarán parte de la muestra.
- g. Establecer el nivel de velocidad lectora de textos narrativos en alumnos que cursan el 3er que formarán parte de la muestra.
- h. Relacionar el desempeño léxico y semántico con la comprensión lectora en alumnos que cursan el 3er grado en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho.
- i. Relacionar el desempeño léxico y semántico con cada una de las subpruebas de comprensión lectora en alumnos que cursan el 3er grado en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho.

1.3 Importancia y justificación del estudio

El presente estudio se justifica por una serie de razones, entre las cuales, destaca, en primer lugar, la no existencia de trabajos en nuestro medio, donde se relacionen las variables que se pretenden estudiar. En segundo lugar, se estima que el estudio psicométrico a efectuarse con los instrumentos de evaluación será un incentivo para todos aquellos investigadores que desean realizar la adaptación y construcción de pruebas que se ajusten a nuestra realidad.

Una tercera razón, radica en el hecho, de que los resultados que se alcancen permitirán la reorientación de las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora que se han venido utilizando hasta el momento, dado que en la medida que se conozcan el papel que cumple la fluidez léxica y el desarrollo semántico, los docentes tendrán mayores y mejores recursos para estimular esta habilidad.

1.4 Limitaciones de la investigación

Las limitaciones del presente estudio, radican principalmente en la restricción de la generalización de los resultados, puesto que los datos presentados deberán ser asumidos solo para el caso de niños que guarden similares características en la UGEL de donde proviene la muestra.

Por otro lado, al ser una investigación descriptiva, los hallazgos que se mencionan, deberán ser tomados con la reserva del caso, dado que no son consecuencia de manipulación de variables experimentales.

Con respecto al estudio en sí, es importante destacar que se presentaron una serie de eventos administrativos que lentificaron la recolección de la información, aun contándose ya con la respectiva autorización.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

Sobre el particular, existen diversos estudios efectuados en idioma español, sin embargo, entre los más destacados y cercanos a nuestra realidad figura el de Rosas, Jiménez, Rivera y Yáñez (2002) de la Universidad de Los Lagos en Chile, quienes realizaron el estudio denominado *Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5^o y 8^{vo} año básico de la comuna de Osorno*, donde describen, desde una perspectiva cognitiva, las estrategias de comprensión lectora usadas por estos estudiantes al enfrentar diferentes tipos de textos escritos, y los modos de enseñanza de los docentes durante las clases de comprensión lectora. Este estudio es descriptivo y exploratorio, siendo la metodología empleada de tipo cuantitativo y cualitativo, por cuanto su objetivo fue averiguar: a) las formas y contenidos didácticos de las prácticas cotidianas de aula de los docentes y cómo éstas podían incidir en la habilidad de comprensión lectora, b) las estrategias que ponían en juego los alumnos al interactuar con un texto escrito, c) si existían diferencias en los modos de procesar un texto escrito entre alumnos pertenecientes a establecimientos urbanos y rurales. Los datos cuantitativos en los dos grupos no mostraron diferencias significativas entre los sectores rural y urbano, planteándose la hipótesis de que los alumnos no presentan

estrategias de integración semántico – lógicas, o que éstas estaban poco desarrolladas. Según los autores, esto traía como consecuencia la obtención de información aislada y la incapacidad de integrar información significativamente.

Otro trabajo importante, también en Chile, es el realizado por Bravo Villalón y Orellana (2004) de la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes efectuaron el estudio denominado *Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes* donde realizaron el seguimiento de 260 alumnos de enseñanza básica desde su ingreso al primer año hasta fines del tercer año, estudiándose principalmente la evolución en lectura y las variables iniciales más predictivas del rendimiento final. Los autores encontraron una fuerte estabilidad en el rendimiento en lectura, apreciándose que los niños que ya traían a su ingreso al primer año ciertas bases prelectoras, como el conocimiento de las letras, el reconocimiento de nombres propios, días de la semana y conciencia fonológica eran mejores lectores durante todo el periodo estudiado.

Además, existe un estudio mexicano realizado por Fajardo, Hernández y González (2012), quienes ejecutaron un estudio denominado *Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios*, donde se relaciona el desempeño en acceso léxico y las habilidades de comprensión lectora en 84 estudiantes universitarios, se aplicaron tres ítems de una prueba estandarizada, lectura de palabras y pseudo palabras para identificar el porcentaje de errores, y un ítem de comprensión lectora, encontrando que existía una relación significativa entre ambas variables.

Otro estudio realizado por Guzmán (1997) pretende analizar las diferencias que presentan los niños en los primeros niveles escolares cuando aprenden a leer a través de diferentes métodos de lectura (global – natural vs. Fonético), al objeto de estudiar la cantidad y tipo de errores que cometen en una tarea de leer palabras y pseudopalabras en un sistema ortográfico transparente, encontrando

que el método fonético es el más conveniente para el aprendizaje de la lectura y escritura en español.

En nuestro medio, Fernández (2004), de la Universidad César Vallejo de Trujillo, ejecutó la investigación denominada *Efectos de la enseñanza de estrategias de lectura sobre la comprensión lectora de los estudiantes*, donde propone una alternativa de solución a la necesidad de enseñanza de estrategias de comprensión lectora para el aprendizaje de textos en la educación actual.

Un trabajo pionero es el de Gonzáles (2004) quien investigó la evolución y estructura psicolingüística de la función poética del lenguaje, utilizando para ello la técnica del «cloze» para la lectura de textos poéticos (fábulas) en 200 niños entre los 7 y 16 años. Los completamientos fueron calificados siguiendo la caracterización de Jakobson y Lewin sobre la función poética como equivalencias fonológicas, semánticas y morfosintácticas. Encontrando que las variables edad y rendimiento estaban altamente correlacionadas, concluyendo que existe un carácter evolutivo de los desempeños de los niños con respecto a esta función y el paralelismo de su desarrollo con las etapas piagetana lógico-concreta y lógica-formal.

Otro antecedente importante para el presente estudio, es el realizado por Escalante y Rivas (2001) de la UNIFE, quienes desarrollaron la investigación denominada *Programa de intervención de estrategias de aprendizaje en el marco de la metacognición aplicado en la asignatura de la lengua I*, donde integraron un programa de intervención de estrategias de aprendizaje en el marco de la metacognición con una asignatura de estudios generales de educación superior universitaria: Lengua I, permitiendo el aprendizaje significativo, autorregulado e independiente. Se enfatizó el desarrollo de la comprensión y metacompreensión lectora, puesto que se estimó que ambas eran fundamentales para el aprendizaje. Encontraron que el programa fue efectivo, apreciándose diferencias significativas antes y después de la participación de los estudiantes en el programa.

En esta misma línea de intervención, la investigación de Cabanillas (2004) ejecuta el siguiente estudio *Influencia de la Enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la UNSCH*, quien intenta establecer si existe diferencias significativas entre el grupo que es expuesto al programa de la estrategia didáctica de enseñanza directa, frente al grupo que no lo es.

Un trabajo de suma importancia, y tal vez uno de los pocos en lo que se refiere al desarrollo y validación de tests, es el efectuado por Silva (1977), quien realizó la construcción de un test de comprensión de lectura y elaboró baremos peruanos, en una muestra representativa (varones y mujeres), de alumnos de Educación Secundaria y I Ciclo de educación Superior (ESEP), cuyas edades oscilan entre los 12 y 20 años, incluyendo normas según grado de estudio, semestre y edad; todo ello, con el propósito de obtener información que permita al docente establecer metas de enseñanza y desarrollar las habilidades lectoras del estudiante, de acuerdo a nuestra realidad.

Otro estudio de importancia, es el efectuado por Delgado; Escurra; Atalaya; Pequeña; Santiváñez y Álvarez (2004), quienes efectuaron la investigación denominada *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4to a 6to grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana*, con el propósito de estudiar el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de cuarto a sexto grado de primaria; analizar el nivel de desarrollo de la comprensión de los alumnos de acuerdo a la variable centro educativo de procedencia y sexo; así como, establecer las propiedades psicométricas de las pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Forma A para 4^{to}, 5^{to} y 6^{to} grado de primaria; y estudiar el modelo del constructo de la comprensión lectora utilizando el análisis factorial confirmatorio. Los resultados indicaron que en 4^{to} grado no existen diferencias estadísticamente significativas considerando la variable centro educativo de procedencia y sexo; ocurriendo lo contrario en 5^{to} y 6^{to} grado, donde si

se encuentran diferencias significativas, no obstante, sólo en el primer grupo se encuentran diferencias, a favor de los varones procedentes de centros educativos estatales, mientras que en el último grupo, el género femenino es el que obtiene las mejores puntuaciones. Finalmente se encuentra que los instrumentos utilizados tienen validez y confiabilidad.

Velarde y Meléndez (2009), aplicaron un programa cognitivo y psicolingüístico para el mejoramiento de la lectura y otras habilidades cognitivas como la conciencia fonológica, la memoria verbal y el lenguaje oral en 11 Instituciones Educativas Estatales ubicadas en la Provincia Constitucional del Callao, al cabo de siete meses encontraron diferencias significativas en casi todos los alumnos de las Instituciones Educativas, observándose mejoras en lectura, lenguaje oral, conciencia fonológica y memoria verbal.

Velarde; Canales; Meléndez y Lingán (2010), ejecutaron la investigación, enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. En dicho estudio, se partió de la tesis psicolingüística y cognitiva que sostenía que para el aprendizaje de la lectura era indispensable haber alcanzado un nivel de desarrollo en la conciencia fonológica, la memoria verbal y los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje oral, diseñando y validando para ello, el Test de habilidades prelectoras (THP), lo que permitió que se confirmara dichos planteamientos.

En otro trabajo del año 2013, Velarde; Canales; Meléndez y Lingán, investigaron los procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según nivel socioeconómico y género, encontrando diferencias significativas según nivel socioeconómico en todos los grados en comprensión de textos y comprensión oral, además en identificación de letras y comprensión de oraciones (excepto en el 6°) y en signos de puntuación (excepto en segundo grado). No se hallaron diferencias en la tarea de identificar palabras

“igual-diferente” y lectura de palabras (excepto en 1º) y en lectura de pseudopalabras (excepto 1º y 3º) y estructuras gramaticales (excepto 1º y 2º). En cuanto al género, se halló diferencias en comprensión oral a favor de los varones.

2.2 Bases científicas

2.2.1 Fluidez léxica

a. Concepto de léxico mental

Solís (2011) refiere que el léxico mental, una forma de memoria verbal, es la forma en que la memoria almacena y representa de manera interna nuestro conocimiento acerca de las palabras. El léxico mental forma parte de la memoria semántica. Antes de abordar al léxico mental es conveniente describir el sistema del que forma parte. La memoria semántica, junto con la episódica, compone la memoria declarativa, también denominada memoria explícita. La memoria declarativa es el registro de todos los hechos y eventos que podemos recuperar conscientemente.

Además, el léxico mental es un hipotético almacén de ítems que se encuentra en el cerebro de todo hablante. Martínez, Amat, Guanyabens, Navarro, y Roig, (1998) señalan que una persona adulta promedio tiene entre veinte mil y cincuenta mil palabras que utiliza de manera cotidiana. Es también llamado lexicón mental (Miranda, 1993; citado en Dioses, 2015), además, se dice que es un conjunto de palabras que el individuo tiene, en las cuales se presentan la debida información sintáctica, morfológica, fonológica, semántica y ortográfica. (Denes, 2009; citado en Dioses, 2015), a manera de un diccionario mental (Harley, 2010; citado en Dioses, 2015).

Asimismo Perfetti, 1985, citado por Artiles (1987); hace referencia que dentro del término acceso léxico, incluye todo el proceso que, a partir de la forma visual de una palabra, permite llegar a su reconocimiento, necesario para poder disponer de la información semántica y fonética asociada a esa palabra. Es importante señalar que el acceso como tal

no implicaría necesariamente obtener el significado, ya que, por ejemplo, los procesos de decodificación permiten que un lector nombre no sólo palabras conocidas, sino también palabras desconocidas por él o palabras que carecen de significado (pseudo palabras).

De acuerdo con Field, 2004 citado por Solís (2011), el léxico mental es una organización sistemática del vocabulario en forma de registros léxicos individuales. La referencia a que la organización del vocabulario es sistemática alude al hecho que dicha representación interna debe estar extensamente ordenada para permitir un acceso fácil y rápido que nos permita elegir las palabras adecuadas y nos conduzca a la expresión apropiada de nuestros pensamientos, sea en forma hablada o escrita. El léxico nos permite establecer relaciones significativas entre nuestro conocimiento del lenguaje e intenciones de comunicación.

La fluidez léxica (Solís, 2011) se refiere a la velocidad y precisión con la que una persona recupera una palabra que se encuentra en su léxico mental.

b. Competencia léxica

La competencia léxica se refiere a la posibilidad que tiene el hablante, de reconocer, como perteneciente a su propia lengua, una palabra, lo que incluye el análisis de su propia constitución morfémica, la identificación de los morfemas que la constituyen, la creación de nuevas palabras aplicando las reglas léxicas de su propio idioma y la posibilidad de saber identificar paradigmas flexivos y derivacionales. Jiménez en el 2002, citado en Ministerio de Educación y Ciencia (2007) proporciona una doble definición del término: por una parte se entiende por competencia léxica el conocimiento que se debe poseer al utilizar la palabra con propiedad, y por otra, la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito.

En el lenguaje un componente básico es el vocabulario o léxico, término que hace referencia al sistema de palabras que componen una lengua, así como al conjunto de las palabras que un individuo pueda utilizar en su comprensión y expresión (Justicia, 1995; Pastora, 1990; citados por Álvarez y Diez, 2000). Este léxico efectivamente manejado puede ser denominado competencia léxica. Es así que presenta un papel fundamental en la generación del discurso oral y escrito y es utilizado en el proceso de reconocimiento de palabras y en el mecanismo de la producción lingüística, cuando se acude a él para seleccionar las palabras pertinentes para el mensaje que se desea emitir. (Cuetos, 1999; citado por Álvarez y Diez, 2000)

Hoy en día existe unanimidad en el reconocimiento de las ventajas que una buena competencia léxica proporciona al hablante, y hechos como los siguientes, enumerados por Hilton y Hyder (1995) citado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2007), dan buena prueba de ello: un buen vocabulario es fundamental en el proceso de adquisición de una lengua, permite leer sin errores de comprensión, ayuda a no confundir palabras, hace el discurso escrito y oral más exacto, interesante y fluido, permite adoptar el registro apropiado según los oyentes, permite la comunicación a niveles de mayor profundidad y favorece la confianza en uno mismo. Como bien defendía Lewis, 1993; citado por Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, en su postulado: "Words carry more meaning than grammar, so words determine grammar." (*Las palabras tienen más significado que la gramática, así que las palabras determinan la gramática*)

Para Cassany (1998) el dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los que se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación

El interés por la competencia léxica se fundamenta en el hecho de que su definición permite: a) analizar los principios que regulan la adquisición del vocabulario; b) descubrir si existe un orden sistemático reflejado en etapas de adquisición de este componente; c) comprobar

las etapas diferentes en la lengua materna d) averiguar si en dicho aprendizaje influyen determinados factores contextuales e individuales como el tipo de *input* el modo de enseñanza, edad, sexo, motivación (Jiménez, 2002)

Otro aspecto relevante de tener en cuenta para el entendimiento del acceso al léxico, es el proceso de adquisición de palabras. (Dioses, 2015)

Marconi (2000) establece una distinción entre dos tipos de competencia léxico – semántica. El primero de ellos consiste en el conocimiento hipotético del uso de las palabras en la oración – competencia inferencial-, mientras que el segundo se refiere a la aplicación de la palabra en el mundo real – competencia referencial.

Asimismo es importante destacar que la recuperación léxica ocurre de forma considerablemente veloz, toma solo una fracción de segundo encontrar una palabra en un léxico de aproximadamente 80, 000 elementos (Fernández y Cairns, 2011; citado en Dioses, 2015)

c. Organización del lexicón

El proceso mediante el cual se forma el léxico mental, es decir los mecanismos a través de los cuales los niños adquieren el vocabulario se basa, según Aitchison, 1994; citado por López-Mezquita, 2005, fundamentalmente en tres tipos de tareas: “etiquetado” que tiene lugar durante los dos primeros años de vida; “empaquetado” que consiste en la clasificación de objetos; y finalmente, “construcción de redes” que tiene lugar gradualmente y continúa a lo largo de toda la vida de la persona. Para muchos psicolingüistas, entre ellos Miller (1986), Aitchinson (1987) ambos citados por Moreno, 2002; el hecho de que un hablante pueda acceder en milésimas de segundo a una cantidad ingente de vocabulario almacenado en su memoria, tanto en procesos de producción como de comprensión, es una prueba fehaciente de que el lexicón mental está organizado y estructurado de modo que posibilita el acceso inmediato.

Las personas organizamos mentalmente a las palabras de dos grandes maneras. En primer lugar, nos representamos la forma que toman las palabras; es decir, cómo suenan (código fonético – fonológico) o cómo se ve (código ortográfico) (Traxler, 2012; citado por Dioses, 2015). Por otro lado, nos representamos el significado o conocimiento “enciclopédico” de las palabras (código semántico) (Traxler, 2012; como se citó en Dioses, 2015). De tal modo que, en nuestro léxico mental, las palabras pueden estar organizadas de acuerdo a, si suenan de forma similar, se ven de forma similar, o si tienen un significado similar (Dioses, 2015).

El léxico está conformado por las palabras y las equivocaciones que comete el hablante competente al hablar. Entre algunos de los errores más comunes figuran los errores de sustitución y la activación de dos ítems, los mismos que serán desarrollados al elaborarse el informe de investigación.

d. Características de la información contenida en el lexicon

Desde el punto de vista lingüístico, la información asociada a cada entrada responde a los niveles de lenguaje, de esta manera, cada ítem incluirá información de los siguientes aspectos:

Tabla 1: *Características de la información contenida en el léxico*

INFORMACIÓN	DESCRIPCIÓN
Información semántica	Facilita datos sobre el significado propio de cada palabra. Puede ser de tipo conceptual y restrictivo, es decir, la pieza léxica se inserta en una determinada estructura sintagmática, y en el discurso deber reunir determinadas propiedades, de acuerdo a su contexto, por ejemplo, animado, inanimado, connotaciones adecuadas al registro.
Información sintáctica	Informa sobre la categoría gramatical y las funciones que puede desempeñar cada entrada, es decir, información necesaria para construir el entorno sintáctico.
Información morfológica	Reporta los datos de cada entrada léxica, informando sobre la estructura, sobre las propiedades morfológicas, etc.
Información fonológica	Nos informa sobre los fonemas que conforman el patrón de cada palabra y sus rasgos suprasegmentales.
Información fonética	Aporta información sobre los planes de fonación o articulación.
Información pragmática	Nos facilita datos sobre el uso correcto de cada una de las piezas léxicas en el discurso y la estructura de estas.

Extraído de: Martínez, Amat, Guanyabens, Navarro, Roig, 1998

e. Clases de palabras

Dentro del léxico se establece dos grandes grupos de palabras, unas de gran movilidad en la oración y otras que aparecen en posiciones muy concretas. En el primer caso, se denominan palabras de inventario abierto, y en el segundo caso, palabras de inventario cerrado (Martínez, Amat, Guanyabens, Navarro y Roig, 1998).

- e. 1 Palabras de inventario abierto: Forman una lista que el hablante ira engrosando y modificando a lo largo de su vida, contienen información de tipo semántico. Un punto importante a considerar, es que este tipo de palabras suponen una gran dificultad para todas aquellas patologías en los que se encuentran involucradas los niveles semántico y conceptual.

- e.2 Palabras de inventario cerrado: Forman una lista limitada que el hablante requiere para poder expresarse correctamente, las cuales se adquieren en la infancia. Estas palabras contienen preferentemente información de tipo gramatical. A este grupo pertenecen, los artículos, preposiciones, las conjunciones, morfemas derivativos, los morfemas flexivos, y la mayor parte de los adverbios. Este tipo de palabras involucran gran dificultad para todos aquellos déficits en los que estén involucrados los niveles morfológicos y sintácticos.

2.2.2 Semántica

a. Concepto de semántica

Desde el punto de vista lingüístico la semántica es la parte de la lingüística que se ocupa del estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico, es decir, en las palabras, en las frases, en los enunciados y en el discurso.

El componente semántico es la representación lingüística de aquello que los individuos conocen sobre los objetos, personas, eventos, acciones, relaciones, etc., que son parte del mundo circundante. Además es el contenido del lenguaje y se lo describe en términos de significados textual y discursivo. Estas distintas significaciones semánticas se concatenan con categorías que resultan de la representación categorial del mundo mediante la referencia. (Sentis, Nusser y Acuña 2009)

La semántica está referida al significado de la palabra y requiere una comprensión precisa y amplia de sus categorías (verbos, artículos, adverbios y pronombres y sus relaciones), así como de la comprensión de los diversos significados que se le asignan y del lenguaje figurativo. Esto se realiza a través de una serie de adaptaciones del niño con respecto al mundo que lo rodea, teniendo en cuenta la representación que éste se va haciendo del

mundo y la comunicación que establece con el mismo (Monfort y Juarez, 2001)

Complementariamente, se puede afirmar que el sistema semántico de una lengua es el conocimiento con que el hablante debe contar para poder entender oraciones y relacionarlas con el conocimiento que tiene el mundo, e incluye tanto el conocimiento del léxico, como el conocimiento del significado de cada elemento léxico (Philip, 1977).

Finalmente, Acosta y Moreno (2001) sostienen que la semántica es la parte de la lingüística que se ocupa del estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico, es decir, en las palabras, en las frases, en los enunciados y en el discurso.

b. Competencia semántica

La competencia semántica puede definirse como el conocimiento interno e intuitivo que los seres humanos tenemos de las unidades léxicas de nuestra lengua y de las reglas que aplicamos para combinarlas. Este conocimiento interno está en la base de nuestra capacidad para producir e interpretar cualquier expresión lingüística de nuestra lengua incluso sin haberla emitido u oído con anterioridad (Del Barrio de la Rosa, 2011)

Además, la competencia semántica se refiere a la posibilidad que tiene una persona de poder distinguir correctamente los significados de una palabra (Martínez, Amat, Guanyabens, Navarro y Roig, 1998), además de reconocer las restricciones que se le imponen en el nivel de la oración y del discurso. También implica que el individuo sea capaz de analizar y abstraer el significado de un término que desconoce a partir de un contexto dado; que pueda reconocer errores propios de la actualización del significado; y que se dé cuenta de la posible ambigüedad de una palabra, ya sea a nivel oracional o del discurso.

Es así que la competencia semántica posee las siguientes propiedades: a) sistemática, hace referencia a la regularidad con que los hablantes aplican las reglas que permiten combinar las unidades léxicas de su lengua para así poder realizar las interpretaciones de expresiones nuevas y complejas; b) inconsciente, ya que los hablantes tienen un conocimiento inconsciente acerca del significado de las unidades léxicas de su lengua y cómo se combinan, pero resultaría muy difícil, a no ser que tengan conocimientos especializados. (Del Barrio de la Rosa, 2011)

c. Significado, significante, referente

La organización semántica corresponde a la evolución del significado de las palabras. Fernando de Saussure planteó la dualidad existente entre significado y significante, es decir, la unión que se establece entre el referente y su simbolización del lenguaje, que responde a una convención social y que se produce por una vivencia significativa con el objeto anticipando la información de conceptos. Este tema resulta polémico, sin embargo, el consenso se orienta a asumir que el significante se refiere a la forma fonética de la palabra mientras que el referente es un ente de la realidad externa, de la cual el hablante elabora una representación mental (Martínez, Amat, Guanyabens, Navarro y Roig, 1998).

Por otro lado, el significado es el concepto que cada lengua elabora a partir de un referente. De esta forma, su carácter simbólico hace que la relación entre referente y significante, sea arbitraria, por tanto, se puede afirmar que el significante no está directamente motivado por el referente. Asimismo el significado es un grupo de características conceptuales relacionadas resistentemente a un significado. Todo significado está constituido por una combinación de rasgos significativos mínimos, llamados semas, que lo caracterizan y lo distinguen de otros significados. (Madrid, 2008; citado por Aqueveque y Castro, 2012)

d. Tipos de significados

La adquisición del lenguaje se desarrolla en un ambiente natural, con carencias de situaciones anteriormente armadas, surge solamente en base a lo que el niño observa y experimenta. El rol del adulto se da de manera intuitiva, entregándole la información y apoyando su desarrollo, modelando las emisiones del niño. En el caso de los significados, va acotándolos cada vez más, ajustando cada vez más el sistema léxico del niño. (Alessandri, 2005; citado por Aqueveque y Castro, 2012)

Clemente (Acosta y Moreno, 2001) señala que los tipos de significado que mejor demuestran la evolución del niño en relación al incremento, variación y relación de significados de las palabras que integran su vocabulario, y con lo cual se consolida su competencia semántica, son los referidos a:

- d.1 El significado referencial o léxico: Es la habilidad para otorgar una etiqueta lingüística a un objeto, evento o concepto. Dependiendo del referente, las palabras tienen, a su vez, dos tipos de significados; uno nocional o léxico que se emplea para indicar las cosas y sus cualidades, así como las acciones; relacionándose éstas con las categorías de sustantivos, adjetivo, verbos. Otro de los subtipos, es el significado funcional o gramatical que involucra información de tipo gramatical por lo que no remite a un referente concreto ni a sus características, a este subtipo de significados, pertenecen los artículos, preposiciones, conjunciones, morfemas flexivos, y derivativos. Asimismo Ninio, & Catherine (1996) hacen mención que el significado referencial es la primera dimensión semántica que se adquiere, sobre la base del contexto pragmático, aunque a las extensiones se las identifica normalmente sólo con una parte del significado de las primeras palabras.
- d.2 El significado semántico: Admite un logro cognitivo mayor que el significado referencial, pues involucra otras características

del referente que lo enriquecen. Este tipo de significado se adquiere cuando el niño es capaz de agrupar los referentes en torno a campos conceptuales. Los campos semánticos más estudiados por la psicolingüística, son los adjetivos dimensionales, los términos familiares, los espaciales, los temporales y los deícticos.

e. Pautas evolutivas del desarrollo semántico

Nelson (citado por Acosta y Moreno, 2001) sostiene que durante el desarrollo evolutivo del componente semántico se observan diferentes etapas:

e.1 Etapa pre léxica: Se desarrolla entre los 10 a 15 meses de edad; caracterizada porque los padres empiezan a otorgar categoría de palabra a las expresiones infantiles que sus hijos asocian a determinados objetos y situaciones. Estas primeras emisiones son fonéticamente consistentes y suelen acompañarse de gestos deícticos o expresiones faciales. Cerca de los 15 meses se observa formas estereotipadas del tipo: “ke e eto” ó “se cabó”, las cuales se asocian por lo general a actividades rutinarias. Nelson (Acosta y Moreno, 2001) la denomina prepalabras, pues poseen intención y efectos comunicativos pero carecen de identidad propia, convencionalidad y arbitrariedad; su papel principal es compartir una experiencia pero no un significado.

e.2 Etapa de los símbolos léxicos: Comprende el periodo de edad entre los 16 y 24 meses; observándose un aumento significativo de su vocabulario e inician la asignación de nombre a las cosas. Sus expresiones son fonéticamente estables y van alcanzando una consistencia conceptual en ocasiones semejante a la de los adultos. En este periodo se origina el fenómeno denominado descubrimiento del nombre, encontrándose que los niños empiezan a atribuir etiquetas a los objetos, personas y acciones con los cuales el mantiene un contacto. No obstante, se observan la existencia de fenómenos

erróneos alrededor de los 18 meses, estos son la sobreextensión, que consiste en ampliar el campo semántico de una palabra; y la sobrerrestricción, en la cual se reserva un término a una sola clase de objetos.

e.3 Etapa semántica: Se desarrolla entre las edades de 19 y 30 meses. Al inicio de este periodo, el niño cuenta con unas 50 palabras, incrementándose de manera significativa la producción infantil al finalizar dicha fase, logrando construir enunciados de varias palabras, valiéndose de diferentes estrategias en la combinación de estas estructuras. A los 19 meses los términos nominales hacen referencia a las áreas de comida, animales, objetos de manejo personal, objetos de la casa y de la calle, así como algunas partes del cuerpo. Las acciones se expresan con formas verbales que realizan los niños o con el control que ejercen en los adultos y las palabras funcionales se encuentran constituidas por algunos adverbios. A los 20 meses hay un predominio de los términos nominales (65%) seguidos de las expresiones de acciones (13%) y otros elementos expresivos y funcionales (8%). Nelson (Acosta y Moreno, 2001) sostiene que en esta etapa la sobreextensión tiene un carácter distinto a la observada en la fase anterior, y gira alrededor de las características perceptivas de los referentes (en la función que realizan, en el contexto en el que suelen aparecer y en la similitud afectiva).

En este periodo las sobreextensiones se diversifican en varios tipos, la más frecuente de ellas, es la *sobreinclusión* en una categoría (llamar “cua cua” a todos los pájaros); seguida por la *analógica* (llamar “gorro” a una palangana que se ha puesto en la cabeza); y por las *formas de predicación* (decir “papá” cuando ve los zapatos de su padre). Sobre lo expuesto, se plantea que esta conducta debe ser entendida como un indicador de capacidad infantil para generalizar información acerca de los

referentes y un recurso para categorizar y representar la realidad.

A los 24 meses, se observa combinaciones de palabras en un mismo enunciado, caracterizándose por la sola expresión de una relación semántica por vez, las que pueden ser de existencia, posesión, desaparición, etc. Los enunciados en este periodo, están formados prioritariamente por palabras con significado léxico o de clase abierta; las palabras funcionales o gramaticales son escasas. Este periodo semántico se desarrolla hasta los cinco años, tiempo en el cual, los niños irán precisando los significados y asignando nuevos vocablos a los conceptos aprendidos.

A partir de los 30 meses los enunciados infantiles se hacen más complejos y se incrementa el número de relaciones semánticas en un mismo enunciado, así por ejemplo pueden expresar las relaciones de agente – acción y acción objeto. No obstante, a esta edad todavía los campos semánticos están escasamente desarrollados y los niños tienen pocas palabras para enunciar atributos o características relacionadas con la forma, tamaño, cantidad, etc., y propiedades referidas al espacio o distancia. Pero es a partir de los 3 años, hasta aproximadamente los 6, que el desarrollo de estos aspectos caracteriza el aprendizaje semántico. Observándose además, que los fenómenos de sobreextensión y sobrerrestricción del significado desaparecen, y empiezan a establecerse las relaciones entre los significados de las palabras, dando paso a los siguientes fenómenos:

- La sinonimia; referida a la capacidad de realizar equivalencias entre las palabras que expresan un mismo significado (Ej. “bonito” y “lindo”). Pueden ser absolutas o parciales (Pascual, 2011).
- La antonimia; en la que el niño adquiere la capacidad de establecer relaciones de oposición (Ej. “grande” y “pequeño”).

Existen tres tipos, gradual, complementaria y recíproca. (Pascual, 2011).

- La reciprocidad produce una relación de exclusión o implicación (Ej. “comprar” y “vender” o “dar” y “recibir”).

- La jerarquización se establece una relación jerárquica (ej. “rosa” como uno de los vocablos pertenecientes a una categoría más amplia “flores”). Llamado por Pascual (2011) como hiperonimia.

El dominio de estos fenómenos se consolidará en edades posteriores a los 3 años, contribuyendo de esta forma a que las expresiones y oraciones de los niños compartan mucha de las características del significado encontrado en el lenguaje del adulto. El uso de los pronombres con sentido anafórico, el empleo de conjunciones causales, adversativas, etc., y las flexiones verbales son los principales recursos para concretar y enriquecer el significado de sus producciones.

f. Dificultades semánticas

Las dificultades semánticas se presentan cuando un niño no logra comprender o expresar apropiadamente el contenido del significado de su lengua, y en consecuencia, presenta problemas o comete errores al momento de incorporar a su repertorio lingüístico los elementos y unidades de la lengua que le dan significado a las palabras, o que incumpla las reglas de ordenación y organización de las palabras al momento de elaborar sus estructuras lingüísticas (Acosta y Moreno, 2001).

Una de las señales de las dificultades del lenguaje es la tardía aparición de las palabras. Los niños con dificultades en este tipo de problemas son más lentos en cuanto al aprendizaje de palabras nuevas que los niños de edad lingüística similar (Rice et al., 1990; como se citó en Herrera, Gutiérrez y Rodríguez, 2008)

Las dificultades más leves suelen evidenciarse en una pobreza de vocabulario y la incorporación lenta de palabras a este, unida a un

menor desarrollo de las habilidades para relacionar significados. En los casos más graves, sin embargo, los problemas pueden dar lugar a la presencia de un discurso entrecortado y con abundantes pausas, utilización de gestos indicativos en apoyo o en sustitución del término al que no logran acceder, así como en el abuso de etiquetas genéricas e inespecíficas. (Acosta y Moreno, 2001)

Así mismo, se puede encontrar básicamente marcado déficit de recuperación léxica en su lenguaje espontáneo, manifestado por empleo de excesivas pausas, repeticiones, circunloquios, producciones imprecisas o selección de ítems léxicos inadecuados con sustituciones de palabras con una base semántica o fonológica y/o muletillas o interjecciones. La comprensión de las palabras de recuperación problemática es, sin embargo, adecuada. En ese sentido, sus dificultades estarán relacionadas con la poca habilidad para expresar convenientemente el significado que desean transmitir a nivel de palabras, oraciones y en sus conversaciones cotidianas. De lo expuesto, se explicarán qué tipo de dificultades presenta el niño según el nivel afectado:

f. 1. Principales problemas en los niveles semánticos:

Las dificultades semánticas hacen remisión a la escasa habilidad para explicar adecuadamente el significado que quieren transmitir tanto en el nivel de palabra como a nivel oracional y conversacional. (Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, 2004).

- Problemas en el desarrollo del vocabulario:

En relación a este nivel, se observa que las dificultades no sólo se dan por la reducción en el bagaje de vocabulario, sino que, a pesar de contar con un apropiado repertorio se pueden detectar dificultades y errores en el uso que hacen de ellas, sobre todo en determinadas clases de palabras como las que representan los conceptos espaciales y temporales. Así se puede observar:

- Etiquetas genéricas: Un indicador de pobreza de vocabulario se identifica al observar en el niño el empleo de términos vagos o

genéricos en lugar de un término explícito; como por ejemplo: “dame la cosa que está ahí”.

- **Sobregeneralización:** Así como en el caso anterior, se considera también un signo de pobreza, presentándose más allá de las edades en que suele ser normal, puede estar originado por un error de comprensión o de producción; es un error de comprensión cuando el niño carece de la representación semántica adecuada del referente concreto que se expresa; mientras que hablamos de un error de producción cuando el niño conoce la diferencia entre los referentes pero no cuenta con el término preciso para expresarlo o tiene problemas para recuperar el vocablo más concreto de su vocabulario. Ejemplo: “llamar zapato a todo tipo de calzado”.

- **Errores semánticos en las palabras:** Relacionado a la selección inapropiada de una palabra, pudiendo encontrar su origen en una baja comprensión del significado de las relaciones semánticas o a los atributos funcionales asignados a las mismas, como por ejemplo: “no pongas demasiadas muchas cosas en la mochila”.

- **Neologismos:** Es la invención de una palabra cuando el niño desconoce el término que el contexto le exige emplear. Los neologismos reflejan el esfuerzo que efectúa el niño con un léxico limitado para dar sentido al mundo a través de las palabras. Ejemplo “pete” por chupete.

- **Restricción del significado:** Se produce con las palabras polisémicas o de significado múltiple, observándose que en algunas ocasiones, los niños tienen problemas para comprender el distinto significado que puede tomar una palabra dependiendo del contexto. Así, por ejemplo, no distinguir los dos posibles significados del vocablo “pata”.

- **Recuperación de palabras:** Es la dificultad para recuperar la palabra adecuada cuando ésta se precisa, observándose que a pesar de que el niño conoce el término, presenta dificultades para recuperarlo de su memoria.

- Problemas en la organización y formulación de oraciones y discurso:

Las principales dificultades se evidencian cuando los niños tienen que organizar y formular demandas o secuencias en orden lógico, de manera que suministre la información suficiente para que pueda producirse la comprensión.

▪ Perseveración verbal: Cuando los niños no logran captar o expresar la idea o ideas más importantes de aquello que desean informar, sus expresiones se tornan redundantes e innecesarias, llegando a causar una irrupción en la comunicación. Estas dificultades pueden pasar desapercibidos en los primeros años de escolaridad, puesto que a esa edad los niños suelen ser muy comunicativos y poseen un dominio sobre la morfología y la sintaxis, no obstante sus problemas se presentan al momento de organizar la información, específicamente en las actividades de lectura, cuando deben responder a preguntas que demuestran comprensión.

Sobre el particular, existen diferentes explicaciones que tratan de argumentar:

- La existencia de un retraso o déficit intelectual que impide o condiciona un conveniente desarrollo del lenguaje, como medio de representación.
- Presencia de un déficit en el desarrollo de determinados procesos psicológicos básicos, específicamente el de atención y memoria.
- Insuficiente desarrollo del mecanismo lingüístico responsable del almacenamiento y recuperación del lexicón.
- Existencia de un entorno pobre en cuanto a la posibilidad de establecer relaciones y experiencias con distintas personas, objetos, etc.
- Presencia de modelos lingüísticos insuficientes en relación con el tipo de y calidad de estímulos proporcionados.

Es importante considerar, que cuando los niños inician su escolaridad, no han culminado aún su desarrollo cognitivo por lo que no es de

extrañar que el desarrollo semántico sea en ese momento, uno de los aspectos más escasamente dominados, y por tanto es indispensable que las instituciones educativas tengan en cuenta:

- El nivel de competencia semántica que presentan los niños.
- Observar el tipo y cantidad de demandas cognitivas incluidas en las actividades de enseñanza – aprendizaje.
- Proveer experiencias y posibilidades que favorezcan un enriquecimiento de las capacidades cognitivas, que son previas a su formulación en términos lingüísticos.

f.2. Características de los niños con dificultades semánticas:

En los niños existen insuficientes competencias para almacenar o representar el significado semántico de las palabras y/o pobre elaboración de las relaciones de significado entre las palabras con un conocimiento poco profundo y extenso del significado de las mismas. En distintos estudios realizados se hace mención básicamente: dificultades con las palabras gramaticales (preposiciones, conjunciones, morfemas flexivos y derivativos, algunos adverbios); sobre extensión semántica especialmente de palabras funcionales o gramaticales; dificultades para adquirir o emplear palabras sin referente concreto inestable. Dificultades en la adquisición o utilización de conceptos abstractos o sin referentes concreto; bajas habilidades o competencias en tareas de significado o asociación semántica, por ejemplo, descripción o definición de objetos, buscar sinónimos, fluidez léxica, buscar palabras semejantes u opuestas, juegos de asociación de palabras, etc.

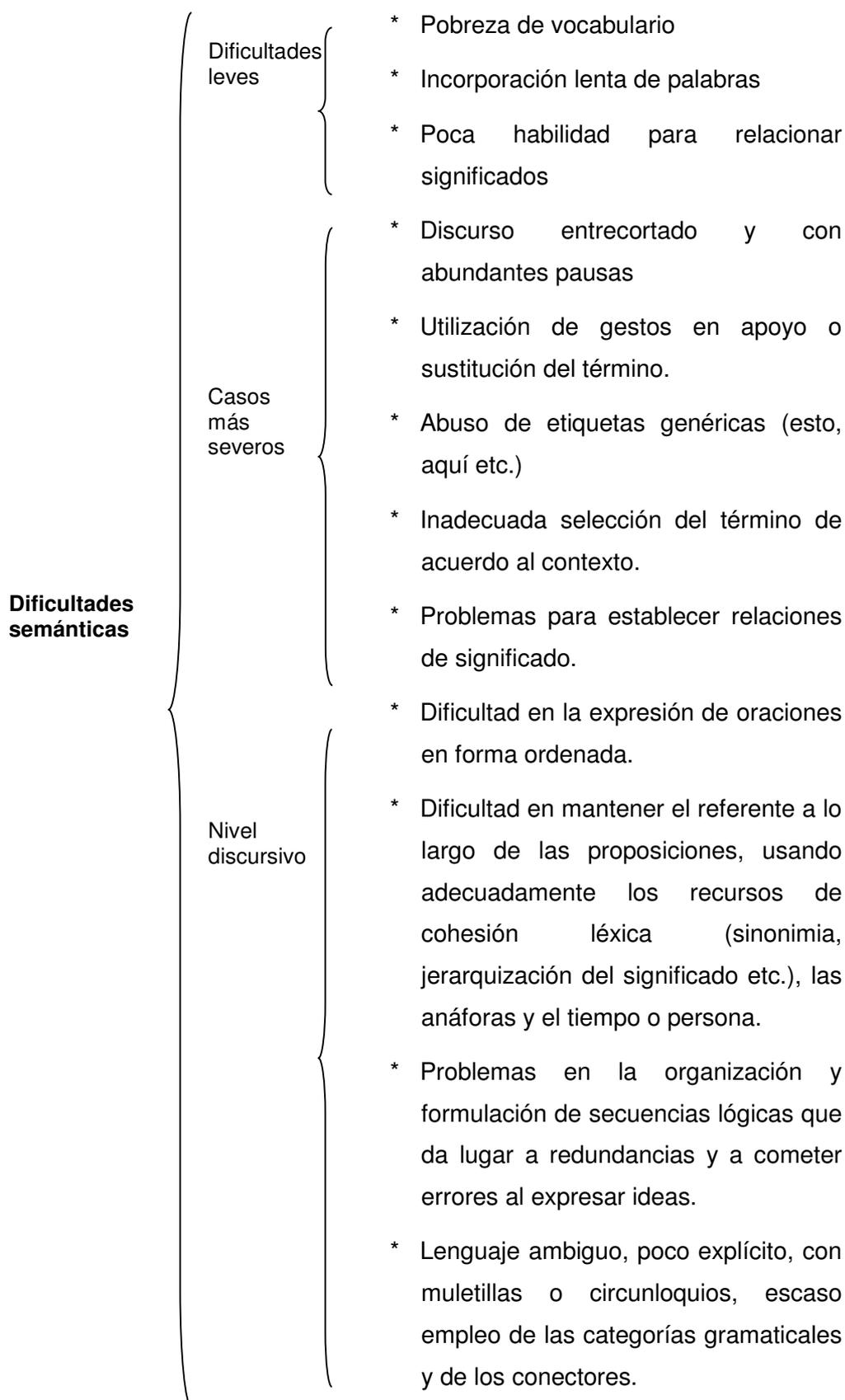
En la práctica, se observa que estos problemas se pueden dar a nivel léxico como semántico, tomando diferentes matices, y los cuales se exponen en la figura 1.

g. Evaluación del componente semántico

Al respecto, Acosta y Moreno (2001) proponen que el estudio de este componente debe ser abordado en función al análisis de dos procesos básicos del lenguaje; la comprensión y producción; así, con relación al primer plano, la evaluación estará ligada al reconocimiento de palabras, locuciones, frases; así como, la evocación de objetos, actos y relaciones que representan. En este sentido, hay que tener en cuenta lo destacado por Clark y Bowerman (Acosta y Moreno, 2001), quienes sustentan que las interpretaciones que hacen los niños pequeños de los significados de las palabras y de las frases están influidas en gran medida por las estrategias derivadas de su conocimiento de *cómo son las cosas* en el mundo real.

De otra parte, la evaluación de la producción lingüística, requiere el empleo de elementos formales, es decir, selección de palabras apropiadas para referirse a personas, animales, objetos y acciones; entonación y organización apropiada de los elementos en la frase para expresar ideas, conceptos, sentimientos, sensaciones, etc.

Figura 1: Características de los niños con dificultades semánticas

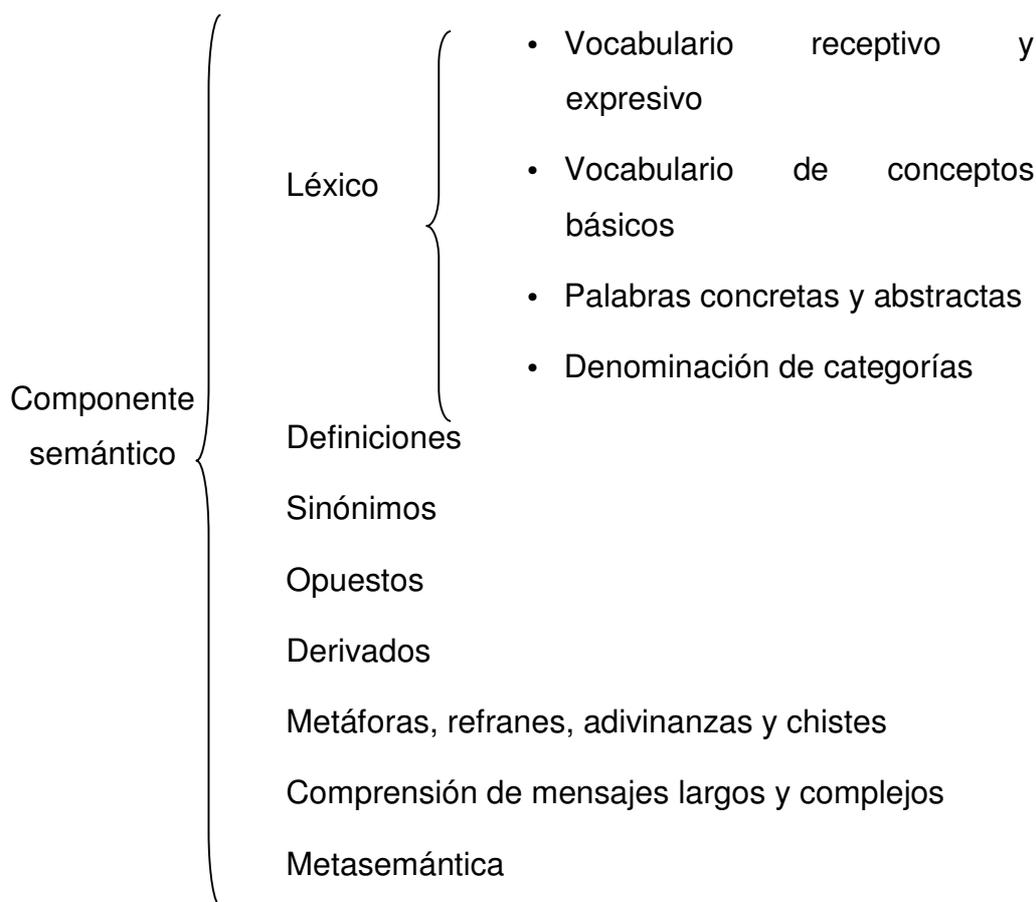


El análisis de este nivel, implica la evaluación de cómo el niño usa cada palabra, si lo realiza de manera convencional y si existen variaciones en la extensión; asimismo se debe observar la presencia de circunloquios, parafasias y neologismos; siendo necesario la detección de probables trastornos de evocación y recuperación léxica, analizando también si estos trastornos están o no, referidos a un tipo particular de palabra: verbos, sustantivos, etc. (Narbona y Chevrie-Muller 2001).

En la evaluación de niños pequeños, es de suma utilidad analizar una muestra espontánea recogida a través de una sesión de juego interactivo, lo cual facilitará extraer índices cualitativos relacionados al número de palabras diferentes y a las clases de palabras que el niño emplea. Cuando se evalúa a niños mayores, se puede incentivar a que inicien una conversación, analizando también el modo con que expresan sus ideas. Finalmente, se debe mencionar un aspecto importante en la evaluación de este proceso, ello es que, se debe establecer si los errores que comete el niño son producto de un déficit de la capacidad semántica propiamente, o si estos son secundarios a un insuficiente dominio de las reglas gramaticales, a un déficit de la memoria a corto plazo, o a un bajo nivel de atención.

Resumiendo lo anteriormente planteado, la evaluación del componente semántico debe incluir lo esquematizado en el gráfico de la página siguiente:

Figura 2: Evaluación del componente semántico



Extraído de: Acosta y Moreno, 2001

h. Intervención en el componente semántico

Sobre este aspecto, el trabajo de la escuela cumple un papel fundamental ya que va a favorecer la adquisición e incremento del vocabulario y el desarrollo conceptual, recursos indispensables para dar el contenido significativo al lenguaje.

h. 1 Objetivos de la intervención del componente semántico

En este sentido, Clemente (Acosta y Moreno, 2001) señala que la intervención debe estar dirigida a lograr que los niños comprendan y expresen aspectos como:

- a. Los términos propios de su lengua referidos a agentes y objetos (sustantivos) y a acciones (verbos).

b. Los términos que faciliten la descripción de cualidades, propiedades y características de los objetos y eventos que le rodean (adjetivos y adverbios).

c. Los términos específicos que le permitan situar y localizar los objetos y eventos en el espacio y en el tiempo (adverbios y preposiciones).

d. Conceptos y relaciones de significado utilizando términos que le permitan establecer relaciones de similitud, causa – efecto, condición, diferencias, exclusión e inclusión.

h. 2 Factores que favorecen la intervención del componente semántico

Sobre ello, es importante considerar las siguientes variables al momento de diseñar el contenido del programa de intervención:

- a. Crear un contexto afectivo apropiado para el niño.
- b. Involucrar a los padres en el trabajo, facilitándoles información y estrategias de actuación específicas que favorezcan la generalización de sus adquisiciones en el centro educativo.
- c. Seleccionar recursos motivacionales que se utilizarán a lo largo de la enseñanza.
- d. Elegir el vocabulario que va a ser objeto de aprendizaje considerando los términos y vocablos más utilizados por los niños y su contexto.
- e. Enseñar vocabulario que facilite la interacción social y académica positiva.
- f. Enseñar el vocabulario que se utiliza comúnmente en las situaciones de enseñanza – aprendizaje, referida a órdenes, reglas, resolución de problemas, y habilidades metalingüísticas y metacognitivas.

- g. Incluir el vocabulario específico y característico de las distintas áreas que conforman el currículo escolar del alumno.
- h. Utilizar los ejercicios y tareas escolares como referencia para incidir en los aspectos relacionados con el dominio semántico.
- i. Considerar los temas y juegos preferidos para los niños para incorporarlos a las actividades de scripts y juegos de roles.
- j. Iniciar el trabajo con oraciones y frases que el niño comprende, trabajando primero con enunciados simples y cuidando la elección de las palabras que los integran.
- k. Trabajar las palabras nuevas, e incorporarlas a las ya conocidas favoreciendo la organización en estructuras o categorías de significado.

h. 3. Actividades sugeridas:

En consecuencia, las actividades propuestas deben contribuir a que se produzca la necesaria integración entre las adquisiciones relacionadas con el conocimiento de las palabras y las relaciones de significado.

- a. Identificar semejanzas y diferencias entre dos palabras.
- b. Encontrar las semejanzas y diferencias frente a material gráfico complejo. Ejm. Día-noche.
- c. Denominar y describir material concreto presentado en una caja de sorpresa.
- d. Detectar errores al escuchar narraciones donde se cambian adjetivos o sustantivos.
- e. Corregir frases o palabras mal expresadas por el interlocutor.
- f. Identificar la categoría semántica de un conjunto de palabras.
- g. Verbalizar elementos por categoría semántica.

- h. Mencionar palabras en función a las características verbalizadas por el interlocutor.
- i. Describir eventos considerando las características espaciales, temporales, secuenciales, etc.

2.2.3 Lectura

a. Concepto

La lectura, según la Real Academia Española (RAE, 2001), es la interpretación del sentido de un texto. De acuerdo al pequeño Larousse ilustrado (2008) citado por Ramírez (2009) indica que la lectura es la manera de interpretar un texto o hecho.

No cabe duda que una definición de la lectura siempre está en función del sistema de escritura, es decir, si analizamos las características de los sistemas de escritura se puede comprobar que tales sistemas demandan procesos diferentes a la hora de leer. A pesar de que en los sistemas de escritura alfabéticos leemos de oído (vía fonológica), también es posible que las palabras escritas sean reconocidas globalmente sin necesidad de identificar por separado cada uno de sus elementos componentes (letras) (Valles, 2005; y Cuetos, 1999)

Es importante señalar el concepto básico sobre el cual se apoya el conjunto de los elementos que definen actualmente la lectura: el punto de vista contemporáneo ve la lectura como un proceso constructivo. En esta perspectiva, la lectura es un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente, construyendo se diría, un “modelo” del texto, dándole significado o una interpretación personal. Para poder hacerlo el lector necesita aprender a razonar sobre el material escrito. (Pinzas, 2001)

Otro conocimiento que el lector debe tener en cuenta si quiere lograr un saber condicional y alcanzar un nivel lector plenamente

estratégico es el que se refiere a aquello sobre lo que recaerá su cognición, su contenido. Si se trata de leer eficientemente un lector experto debe tener una teoría del texto, lo que implica conocer sus características básicas y también sus características variables, teóricamente infinitas. Este conocimiento debería ir aumentando cuantitativa y cualitativamente con los años y la experiencia lectora.

La lectura es una actividad múltiple (De Vega y cols, 1990; citado por Artiles, 1997) de forma que, cuando leemos nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de la palabras, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase, integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo.

Existen numerosas definiciones acerca de lo que se entiende por lectura. De acuerdo con los diferentes modelos teóricos explicativos la comprensión lectora es conceptualizada en torno a dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información, etc.

Perfetti, 1985, citado por Artiles, 1997; señala que al hablar de la capacidad de la lectura, es importante la utilidad de considerar el acceso léxico como objeto de estudio de sí mismo, diferenciado de la comprensión.

Ahora bien, es relevante cuestionar si la capacidad lectora sólo incluye la habilidad de procesar información grafémica y fónica de las palabras impresas. Evidentemente, que la lectura también exige la habilidad de extraer información semántica y sintáctica acerca de las palabras (Howell y Manis, 1986; citado por Artiles, 1997). En este sentido, se puede decir que en el aprendizaje y dominio de la lectura, el niño debe saber utilizar dos fuentes de información (Crowder, 1985; Smith, 1983, citados por Artiles, 1997): a) la información visual que proviene de procesos sensoriales y de la

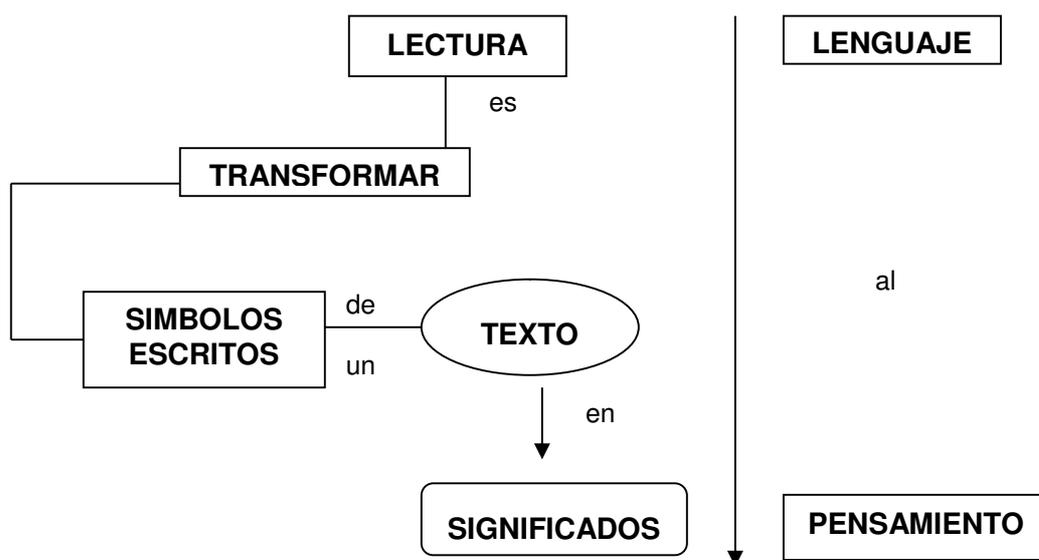
aplicación de las reglas de conversión grafema – fonema. Es evidente, que la percepción de las palabras impresas se consigue analizando las características de los trazos de las letras, aunque siempre que leemos no tenemos que analizar sistemáticamente las características gráficas y fonológicas de todas las letras, b) y, la información no – visual proveniente de procesos mentales superiores, como razonamiento, memoria, experiencias y conocimientos previos que tenemos del mundo y de nuestro entorno que nos ayuda, durante el proceso de lectura, a reducir la incertidumbre acerca de lo que se está leyendo.

Por ello, al tratar de delimitar el concepto de lectura, no existe un acuerdo sobre su definición, la cual, sea aceptada por la mayoría de estudiosos, no obstante, a partir del análisis de un gran número de definiciones dadas por los entendidos en la materia, puede afirmarse que la lectura constituye en el proceso educativo, un componente básico para el desarrollo del aprendizaje del alumno, ya que es uno de los principales medios esenciales, por el cual, el estudiante adquiere nuevos conocimientos; debiendo de tenerse en cuenta, además, que su adecuado aprendizaje, requiere la evaluación constante en las diversas etapas de logro, específicamente en las etapas iniciales (Delgado, Escurra, Atalaya, Pequeña, Santivañez y Álvarez, 2004).

Rosenblatt (1994) citado por Ruiz (2003), refiere que la lectura es un proceso por medio del cual el lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente, y logra crear un nuevo orden, una nueva experiencia en forma de un poema; no como se concibe tradicionalmente un poema, sino como el trabajo literario creado por el lector al leer un texto.

Por otra parte, Vieiro y Gómez (2004) definen a la lectura como un proceso que consiste en transformar símbolos escritos de un texto en significados, que va desde el lenguaje al pensamiento.

Figura 3: Concepto de lectura



Extraído de: Vieiro y Gómez

b. Niveles de la lectura

Vallés (2005) menciona que extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. González, A. (2004) sostiene que en la lectura existen varios niveles, en la cual, se extrae el significado a partir de un texto, siendo este, un proceso gradual, con estadios intermedios:

- Descodificar vs. extraer significado: La lectura puede describirse en sus inicios, como un proceso por el que pasamos de series gráficas a palabras habladas. No obstante, se debe entender como lectura, al proceso por el cual se extrae significados, tanto de manera, explícita como implícita. Perfetti, 1985, citado por Artiles, 1997; reserva el término decodificación para referirse a la transformación que permite pasar de un código ortográfico a uno fonológico y denomina codificación semántica a la activación del significado.

- Aprender a leer vs. leer para aprender: El primer punto hace referencia a la actividad por el cual los textos son procesados con la intención principal de mejorar el proceso lector. Mientras que el segundo aspecto, involucra el hecho, de que los textos son procesados con el propósito de adquirir conocimientos sobre el tema del que tratan.
- Comprensión completa vs. incompleta: El primer punto se refiere a la integración de tres tareas separadas e interdependientes, como es activar el conocimiento previo, encontrar la organización subyacente, y modificar las estructuras mentales propias para acomodar la nueva información. En cambio, la comprensión incompleta, alude a la realización de una o dos tareas de las mencionadas.
- Comprensión superficial vs. profunda: La primera tiene como finalidad la adquisición de información mínima a partir del texto, y sólo demanda un procesamiento automático; mientras que en la comprensión profunda, se intenta extraer del texto la máxima información posible, y requiere un procesamiento lento y controlado.

c. Importancia de la lectura: sus funciones

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos los países como un indicador importante del desarrollo humano de los habitantes.

La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños. Desde hace unos años se está notando un creciente interés de los padres por la lectura de sus hijos, quizá porque saben la relación que existe entre lectura y rendimiento escolar.

Halliday (Alliende y Condemarín, 1994) sostiene que las principales funciones del lenguaje; apelativa, expresiva y representativa; cobran la misma función e importancia en la lectura, las cuales a su vez, influyen de manera determinante en la vida personal, social y escolar del educando.

- Función apelativa: Básica en las expresiones lingüísticas, utiliza el modo imperativo en la forma de dar órdenes o indicaciones. Asimismo esta función se encuentra en el texto escrito, interrelacionándose con el sujeto a través de la actividad lectora. Del mismo modo, se observa que existen otras funciones específicas, tales como:

- Función normativa: Aparecen en los textos que sirven para establecer reglas y advertencias, en el caso de los niños, se observa en los letreros que prohíben o permiten algunas acciones o dan advertencias, por ejemplo, los letreros de tránsito, y en un modo más complejo, se observa esta función en las leyes, reglamentos, decretos, que regulan las acciones de los sujetos dentro de una sociedad.
- Función interaccional: Se produce cuando el emisor quiere obtener directamente a través de mensajes; es decir, invitaciones, tarjetas de saludo, felicitaciones, cartas, avisos publicitarios, etc.; una determinada actividad en el destinatario o producir en él un determinado efecto.
- Función instrumental: Se produce cuando el lenguaje sirve de medio para orientar al lector en la realización de una actividad o en el manejo de ciertos objetos, es el caso de los manuales para juegos recreativos, recetarios de comida, así como para los manuales de signos de seguridad, de avisos, de cambios reglamentarios, etc.
- Función heurística: Facilita la búsqueda de información necesaria, en la cual, los textos plantean la formulación de preguntas, dudas, consultas, búsquedas, problemas, exploración o indagación; existen dos formas que responden a esta función, por un lado, en su forma simple, están los cuestionarios, y por el otro lado, se encuentran en su forma más compleja, los textos de naturaleza reflexiva que plantean los problemas a los cuales debe enfrentarse el ser humano.

- Función dramática: Referida a la representación de acciones que pueda realizar un individuo en función al escrito entregado.
- Función expresiva: Cumple una doble función, ya que por un lado, el autor de un escrito expresa a través de ella, emociones, sentimientos, ideas, etc.; y de otra parte, genera en el lector, diferentes respuestas.
 - Función personal del lenguaje escrito: Aporta experiencias, a través de las cuales el hombre puede expandir sus limitaciones, identificar y desarrollar sus intereses, obtener conocimientos más profundos de sí mismo, de otras personas, o de la sociedad donde vive.
 - Función imaginativa de la lectura: Referida a la capacidad que tienen los textos de estimular la imaginación y las emociones del hombre.
- Función representativa: Cumple un papel relevante en la transmisión del patrimonio cultural, y se encuentra en todo texto que sea de tipo informativo. En este sentido, la lectura cobra un papel importante en las diferentes asignaturas.
 - Función informativa: Su papel está contenida en cualquier actividad escolar que realice el alumno. En ese sentido, la lectura es un instrumento facilitador en la adquisición de las demás materias, y a la vez es la única actividad académica, objeto de aprendizaje.
- Función metalingüística de la lectura

Referida a las funciones metalingüísticas del hablante, es la capacidad de la lengua de referirse a sí misma. En el caso, concreto de la lectura, esta última tiene una influencia directa sobre el lenguaje, ya sea hablado o escrito, lo cual es observado, en las siguientes manifestaciones:

- Función léxica: Es fuente de incremento de vocabulario, gracias a las claves de contexto, el lector puede incorporar sin dificultad algunas nuevas palabras a su léxico; la imagen gráfica de la palabra sirve de eficaz ayuda para su recuerdo.

- **Función ortográfica:** La lectura está relacionada íntimamente con la ortografía, debido a que la primera le proporciona una imagen gráfica, que le permite recordar y luego reproducir correctamente lo escrito.
- **Función morfosintáctica:** Es la familiarización del hablante con estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito, las cuales a su vez, forman la base del uso de la lenguaje en un nivel “culto formal”, que es el manera más elemental de la comunicación al más alto nivel.

Figura 4: La lectura y sus funciones

Funciones del lenguaje	Algunas funciones características de la lectura	Textos u operaciones típicas
Función representativa	Función informativa (principal medio de estudio)	Se logra a través de: textos filosóficos, históricos, literarios, religiosos, científicos informativos; cartas, telegramas, avisos informativos.
Función expresiva	Función personal	Se estimula a través de: autobiografías, diarios de vida, reflexiones.
	Función imaginativa y creativa	Textos literarios (expresión poética)
Función apelativa	Normativa	Se logra a través de: reglamentos, leyes, avisos.
	Interaccional	Cartas, invitaciones, telegramas, comunicaciones, avisos.
	Instrumental	Instrucciones, recetas, indicaciones, manuales.
	Heurística	Textos reflexivos, cuestionarios, encuestas.
	Dramática	Obras dramáticas.
Función metalingüística	Léxica	Su efecto es aumentar el vocabulario y mejorar su uso.
	Ortográfica	Dar imágenes visuales de las secuencias gráficas de las palabras permitiendo su exacta reproducción.
	Morfosintáctica	Familiarizar al lector con estructuras lingüísticas propias de los textos escritos.

Extraído de: Alliende; Condemarín (1994)

d. Requisitos para aprender a leer:

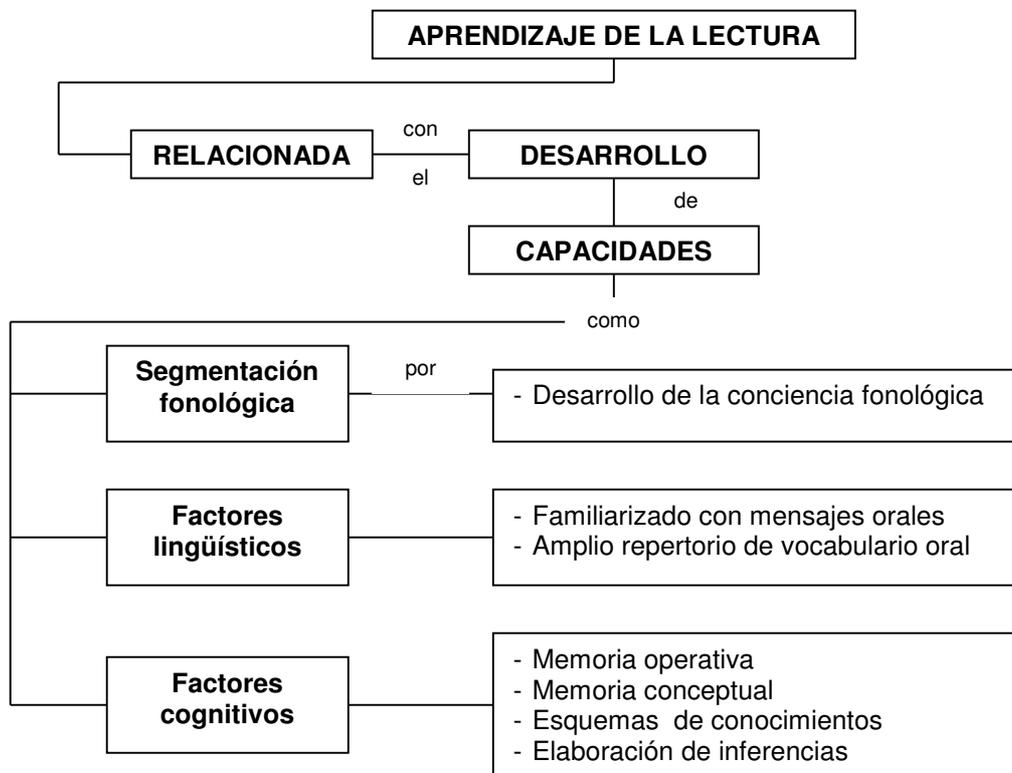
- Concepto de madurez lectora: Al respecto Cuetos (1999) propone que, es más conveniente hablar sobre qué capacidades debe poseer el niño o sobre qué capacidades favorecerán el aprendizaje de la lectura, más de que preguntarse a qué edad se debe enseñar a leer. De lo anteriormente mencionado, se debe considerar, en relación a las capacidades, que estas aluden a ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos, los cuales al ser desarrollados favorecerán de manera positiva el aprendizaje de la lectura. Asimismo, se hace referencia a una relación directamente proporcional, en la cual, la mejor comprensión del lenguaje oral, facilitará una mejor comprensión del lenguaje escrito, y una mayor capacidad de la memoria operativa facilitará la mejor comprensión de las oraciones.
- Segmentación fonológica: La realización de la actividad lectora, a través de la ruta fonológica, solo es posible, si el lector es capaz de transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, lo que a su vez se logra siempre y cuando el lector sea capaz de segmentar el habla en sus fonemas correspondientes, para tal propósito, es necesario el desarrollo de la conciencia fonológica, en la cual el niño debe comprender primero, que las palabras están conformadas por sonidos. Diferentes estudios demuestran que tal capacidad se incrementa de una manera sorprendente luego de la enseñanza de la lectura con el método fonético, ahora debe aclararse, que si bien es cierto la enseñanza de la lectura con este método incrementa la conciencia fonológica, lo hace con las formas más complejas de esta habilidad, pues el niño ya debe contar con las formas más elementales de la conciencia fonológica, antes de ser expuesto a la enseñanza de este aprendizaje instrumental (Cuetos, 1999).
- Factores lingüísticos: Siendo el proceso de la lectura muy similar al del lenguaje oral, es importante mencionar que mientras el niño este más familiarizado con mensajes orales le resultará más fácil la comprensión de mensajes escritos, estos mensajes pueden ser

narraciones (leídas o comentadas), o conversaciones, caracterizadas por una riqueza de vocabulario.

Otro aspecto importante en lo que concierne a este factor, y el que está directamente relacionado con la lectura, es el referido al componente lingüístico de la comprensión oral, el léxico auditivo o vocabulario oral, pues cuando se inicia el proceso de reconocimiento de palabras, y se utiliza la ruta fonológica se recuperan los sonidos de las palabras, por aplicación de las reglas de conversión grafema a fonema, y es a través de esos sonidos que se consulta al léxico auditivo la representación que le corresponde, así, es fácil de entender que los niños que no tienen un amplio vocabulario, tienen que crear una nueva unidad de reconocimiento visual, aprender un nuevo significado y establecer una nueva unidad fonémica.

- Factores cognitivos: Cuetos (1999) señala que existen diferentes componentes cognitivos, no obstante resalta que la participación de los siguientes factores se relacionan directamente con la comprensión lectora a pesar de que no son la causa de ella.
 - Memoria operativa, componente central en el funcionamiento cognitivo, presenta una doble función: de control y almacén temporal; y de procesamiento de información.
 - Memoria conceptual o sistema semántico, relacionado con la cantidad de significados almacenados.
 - Esquemas de conocimiento, referido a los modelos internos de las situaciones, objetos, personas hasta de nosotros mismos.
 - Elaboración de inferencias no explícitas acerca del texto, pues ella ayudará a su mejor comprensión.

Figura 5: Requisitos para aprender a leer



Extraído de: Cuetos (1999)

e. Procesos cognitivos en la lectura

Diferentes son los enfoques, que han estudiado la lectura, y desde su perspectiva cada una de ellas ha explicado este proceso, primero, como una actividad simple en la cual, se le asigna al sujeto un papel pasivo; para posteriormente, con el auge de la psicología cognitiva, y el apoyo de otros profesionales ajenos al campo, replantearse y aceptarse de manera unánime, que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo (Tabla 2), en la cual participan de manera estrecha y complementaria, la información proporcionada por el texto y el conocimiento previo y experiencia que posee el lector (Vieiro y Gómez, 2004)

Y es en esta perspectiva en que se realizará una revisión sobre los procesos psicológicos implicados en la lectura, teniendo en cuenta, como se ha mencionado anteriormente, que es un proceso de

construcción de información que requiere la interacción del conocimiento previo, así como la experiencia del lector con su medio circundante y con otras personas, además de la información proporcionada a partir de la lectura del texto. Antes de iniciar el análisis de la lectura, es importante hacer una revisión general del recorrido que sigue la información durante su procesamiento, teniendo en cuenta, los aspectos antes referidos.

La Teoría de los Recursos Cognitivos Generales (La Berge, Samuels, 1994; Perfetti, 1985; Walczyk, 1993 citado por Lorenzo, 2001) es una de las teorías más referenciadas cuando se trata de explicar cómo se conjugan los procesos básicos y superiores durante la lectura. Dentro de este marco conceptual se asume que, para un lector experto, la lectura es una habilidad compleja sobre aprendida, que requiere la coordinación de distintas habilidades, cada una de las cuales es un subcomponente del sistema cognitivo. La coordinación de los subcomponentes es llevada a cabo de manera automática por el sistema.

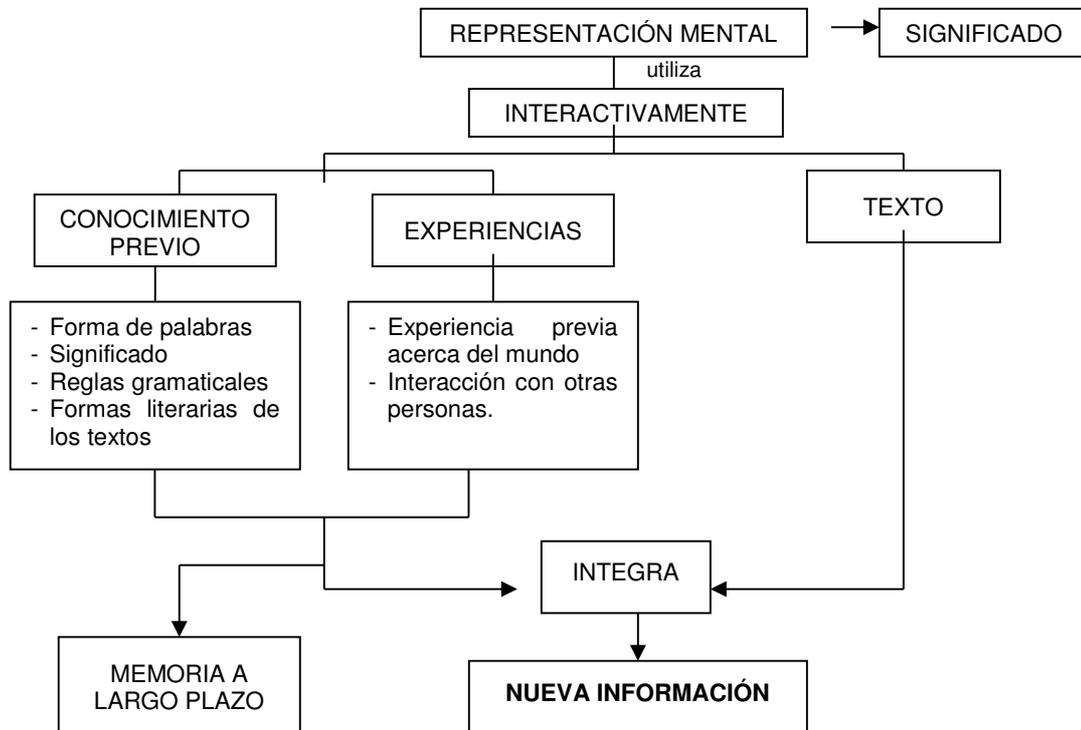
Parrila, Kirby y McQuarrie, 2004 citado por Bravo, Villalón y Orellana, 2000, estudiaron la predictividad de la lectura entre inicial y tercer año básico, mediante pruebas de memoria verbal, articulación de palabras, velocidad de nominar y conciencia fonológica, las que fueron evaluadas en inicial. Los resultados señalan que entre el primer y tercer año de educación básica, la conciencia fonológica fue el predictor más potente de la lectura.

Tabla 2: Fases del proceso de la lectura en función al texto

	FASES	INFORMACIÓN	DESCRIPCIÓN	
	Etapa inicial	Patrón gráfico del texto	- Grupo de grafemas de las palabras	
	Periféricos	Percepción	- Representación abstracta de signos gráficos	
Proceso	Intermedios	Componentes lingüísticos	- Unidades léxicas del enunciado	
			Léxico	- Análisis de la estructura del enunciado
			Sintáctico	- Papel sintáctico
			- Interpretar el significado	
	Centrales	Semántico Pragmático	- Integra información - Representación global del significado	
	Etapa final	Representación mental	- Modelo mental de la situación que el texto evoca	

(Vieiro; Gómez, 2004)

Figura 6: El proceso lector en interacción del conocimiento previo del lector y el texto



Extraído de : Vieiro; Gómez, 2004:25

e.1 Reconocimiento de la palabra escrita

La lectura es un proceso sumamente complejo, que inicia su adquisición en el futuro lector, desde muy temprana edad, ya que el procesamiento activo del texto se lleva a cabo siempre y cuando, el sujeto reconoce palabras individuales de manera fiable y eficiente, en este sentido, se hace necesario que los procesos perceptivos formen representaciones visuales que sirvan de entrada a los procesos de acceso léxico, es decir que analicen los rasgos de la señal gráfica, para normalizar la señal de entrada y categorizarlas, y de esta forma pueda relacionar la representación visual con las representaciones léxicas conocidas y almacenadas en su memoria a largo plazo (MLP), en lo que ya se conoce como lexicón o diccionario mental, en la cual, se encuentran las representaciones ortográficas, fonológica y

semántica de la palabra; así, si la representación inicial producto del análisis visual encaja con una entrada o significado en el lexicon, el reconocimiento de la palabra finaliza, no obstante, es importante tener en cuenta, que una palabra puede tener varios significados, y es en este caso, que la tarea del lector consistirá en elegir entre las posibles, aquella palabra que mejor encaja en el contexto de comprensión, proceso al que se le denomina codificación semántica (Vieiro y Gómez, 2004).

De lo anteriormente mencionado, se debe entender que se trata de una actividad sumamente complicada, en la cual, se activan operaciones cognitivas, en este caso el proceso perceptivo, que le permite obtener una primera representación visual de la palabra escrita. Ahora, es relevante indicar que este proceso no es el primer punto de un procesamiento estrictamente ascendente, ya que no se debe olvidar que el conocimiento previo, así como, la experiencia del lector guían, en cierta forma y con la ayuda de los procesos cognitivos superiores, los aspectos más elementales de la percepción visual.

Considerando lo descrito, seguidamente, se explicará los subprocesos que intervienen en el reconocimiento de la palabra y cómo estos coordinan su actuación para integrar los tres tipos de información relevante que participan en este punto (Vieiro y Gómez, 2004).

a. Información estimular: Referido a los trazos rectos y curvos que constituyen los signos lingüísticos gráficos.

b. Información léxica: Almacenada en la memoria a largo plazo del lector, es activada y comparada con la procedente del estímulo visual.

c. Información contextual lingüística, procedente del texto, y extralingüística, proveniente de la memoria del lector.

Antes de iniciar a describir los procesos de la lectura, es indispensable hacer una breve revisión de los órganos receptores de la información visual que facilita poner en marcha la comprensión

lectora, estos son los movimientos oculares durante la recepción y el procesamiento de la información visual.

- Los movimientos oculares durante la lectura:

La primera operación que se realiza al leer es dirigir nuestra mirada hacia los signos gráficos impresos, con el objetivo de aprehender los datos proporcionados por el texto, y es por este propósito, que el rastreo visual de la información no debe efectuarse de manera arbitraria, sino de acuerdo a un patrón regular, en el que los ojos tienden a realizar pequeños movimientos muy rápidos denominados *movimientos sacádicos o sacudidas* que facilitan al lector saltar de un punto a otro del texto, alternándose con periodos de fijación o pausa, durante los cuales el lector centra la mirada en determinado punto del texto.

Al leer se generan en los ojos tres o cuatro movimientos sacádicos por segundo, y al parecer lo que hace diferente en este sentido a un lector eficiente de uno carente de eficiencia, es la cantidad de información que barre en cada movimiento. Por otra parte, existen movimientos sácadicos retrógrados que se utilizan cuando el texto es difícil: cuando mayor sea la dificultad, habrá más de estos movimientos y menor será la velocidad de lectura. (Ruiz, 2003)

Así estos movimientos sacádicos se caracterizan por su discontinuidad en el tiempo y su gran rapidez, teniendo en cuenta la actividad que se realice; en el caso de la lectura, los movimientos sacádicos facilitan al lector trasladar su mirada desde un punto del texto hasta el siguiente donde se detendrá para realizar el análisis visual de los signos gráficos, sin embargo, en ocasiones la mirada se desplaza hacia atrás, llamándose a este movimiento regresiones, la cual es necesaria tanto para ajustar con mayor precisión el punto de fijación de la mirada, como para releer alguna parte del texto que no se ha comprendido adecuadamente a la vista de la nueva información que se está procesando, y también para volver al inicio de la siguiente

línea del texto. Es importante mencionar que estos movimientos sacádicos pueden ser de tres tipos: movimientos de seguimiento o persecución lenta, con el propósito de seguir la trayectoria de un estímulo visual que se desplaza lentamente; movimientos de vergencia, estas pueden ser convergentes, cuando el objeto está cerca del observador; y divergentes, cuando miran hacia el exterior. En el caso de los lectores expertos, se ha encontrado que los movimientos de sus ojos tienden a converger. Movimientos vestibulares, se realizan cuando los ojos rotan el eje de fijación para compensar los movimientos de la cabeza y del cuerpo mientras se mantiene la misma dirección de la mirada.

Cada movimiento sacádico, va seguido de un periodo de pausa, en el que la mirada queda detenida en un determinado segmento del texto a fin de percibir el material escrito, diferentes estudios han determinado que las fijaciones consumen la mayor parte del tiempo de lectura. Respecto a la amplitud perceptiva, esta es relativamente pequeña, siendo asimétrica hacia la derecha, así en condiciones normales, el alcance perceptivo se extiende más allá de la palabra situada frente a la fovea.

De otra parte, es de relevancia indicar, que lo que determina qué información se extrae del texto es la distribución de las fijaciones oculares, es decir los puntos de texto en los que se fija la mirada, junto con la duración de las mismas. Finalmente, en relación a este punto, son las fijaciones las que consumen mayor parte del tiempo de lectura; no obstante la distribución y magnitud de los saltos y fijaciones se ajusta a las demandas del texto.

Los estudios basados en el análisis de errores que cometen los lectores en el transcurso de su lectura vienen a confirmar, desde otra perspectiva, los hallazgos derivados de los estudios basados en el análisis de los movimientos oculares, encontrándose lo siguiente (Vieiro y Gómez, 2004):

- a. Los buenos lectores no se fijan en todas las palabras del texto.

- b. Los buenos lectores utilizan el contexto no solo para percibir e identificar palabras, sino también para hacerlo con mayor rapidez y menos fijaciones.
- c. Los buenos lectores no leen únicamente de izquierda a derecha sino que, a menudo, realizan regresiones para corregir, clarificar, confirmar o reconsiderar mentalmente las palabras y sus significados.

- El análisis visual

Vieiro y Gómez (2004) sostienen que con el análisis de los rasgos visuales de los signos gráficos (rasgos en letras, letras en palabras), se da inicio a la lectura, a fin de detectar unidades básicas de información e integrarlas en unidades superiores con significado, en este sentido es importante identificar cuál es la unidad de análisis visual más básica, es decir, la unidad perceptiva que utiliza el lector para acceder al significado de la palabra. Al respecto, se ha encontrado diferentes propuestas para su explicación, por un lado, que la unidad de análisis visual durante la lectura no es la letra sino la palabra, y apoyándose en el modelo de reconocimiento directo o global de la palabra, explica que la palabra se identifica con mayor rapidez que las letras o sílabas que la componen, de modo que el análisis visual de la forma global de la palabra (contorno, rasgos sobresalientes, etc) es suficiente para detectarla. Sin embargo, esta propuesta estaría rebatida ya que si se habla de un análisis en función a la palabra, el lector requeriría el almacén de cada una de las palabras, considerando su forma y rasgos superficiales y ello no se ajustaría al principio de economía cognitiva. Otra propuesta que surge en respuesta a este planteamiento, es la referida a la hipótesis del reconocimiento previo de las letras, la cual sostiene que, ya que las palabras se encuentran formadas por un conjunto de grafemas o elementos visuales, el reconocimiento debe basarse en la identificación preliminar de las letras, en este sentido solo bastaría con almacenar los grafemas correspondientes a la lengua del lector. Admitiéndose esta propuesta, es importante explicar el carácter serial

o paralelo de este procesamiento, encontrándose que, hay autores que simpatizan con el procesamiento paralelo, postulando que el reconocimiento de las letras se da una a una de izquierda a derecha; no obstante, otros afirman que este proceso se da en paralelo, abarcando varias letras al mismo tiempo y sin necesidad de llegar a completar la identificación de todas las letras para ser reconocida. Sin embargo, en relación a estas propuestas, también se han hallado explicaciones en contra de ello, encontrándose que dichas explicaciones son insuficientes para explicar el proceso de reconocimiento de las palabras. Finalmente, se regresa a la pregunta inicial, cuál es la unidad visual básica en la construcción de significados, en relación a esto, diferentes autores sostienen que es el reconocimiento previo de las letras, o al menos de algunas, la que constituye la unidad básica de segmentación visual, respondiendo a esta explicación, se postula que no es indispensable reconocer cada una de las letras que conforman una palabra, sino que basta con reconocer una porción de la palabra para dar inicio al acceso léxico.

e.2 Las rutas de acceso léxico

Luego de realizar el análisis visual de la palabra escrita, se debe recuperar su significado conforme al contexto de comprensión, para lo cual es necesario, acceder a su representación léxica almacenada en la memoria, en relación a esto, a la fecha existen dos propuestas que responden parcialmente a esta explicación, denominado modelo dual o modelo de doble ruta (Coltheart citado por Vieiro y Gómez, 2004)

- Ruta fonológica, o vía de mediación fonológica entre el análisis visual y el significado léxico, basado en la recuperación de los sonidos que corresponden a las letras de la palabra mediante la aplicación de las reglas de conversión grafema – fonema (reglas CGF), se recupera la pronunciación, con lo cual se pasa a consultar al léxico fonológico, donde se almacenan los significados de las palabras conocidas por el sujeto a través del lenguaje oral. Esta vía consta de subprocesos, en

las cuales las unidades prelexicales y el conocimiento de las reglas de conversión grafema – fonema juegan un papel esencial:

- El análisis grafémico: Determina qué unidades ortográficas funcionales componen la palabra, para esto es indispensable identificar las letras y agruparlas en grafemas.
- La asignación de fonemas: Traduce el sistema gráfico al fonológico, a través de la aplicación de las reglas grafema – fonema, concretamente en relación a la lengua en uso.
- El ensamblaje de los fonemas: Generados por el proceso anterior para producir la representación fonológica de la palabra.
- Establecida la sonorización y si la palabra es familiar para el lector a través del lenguaje oral, podrá acceder a su memoria permanente de vocabulario oral y activar el significado, o representación semántica, correspondiente.

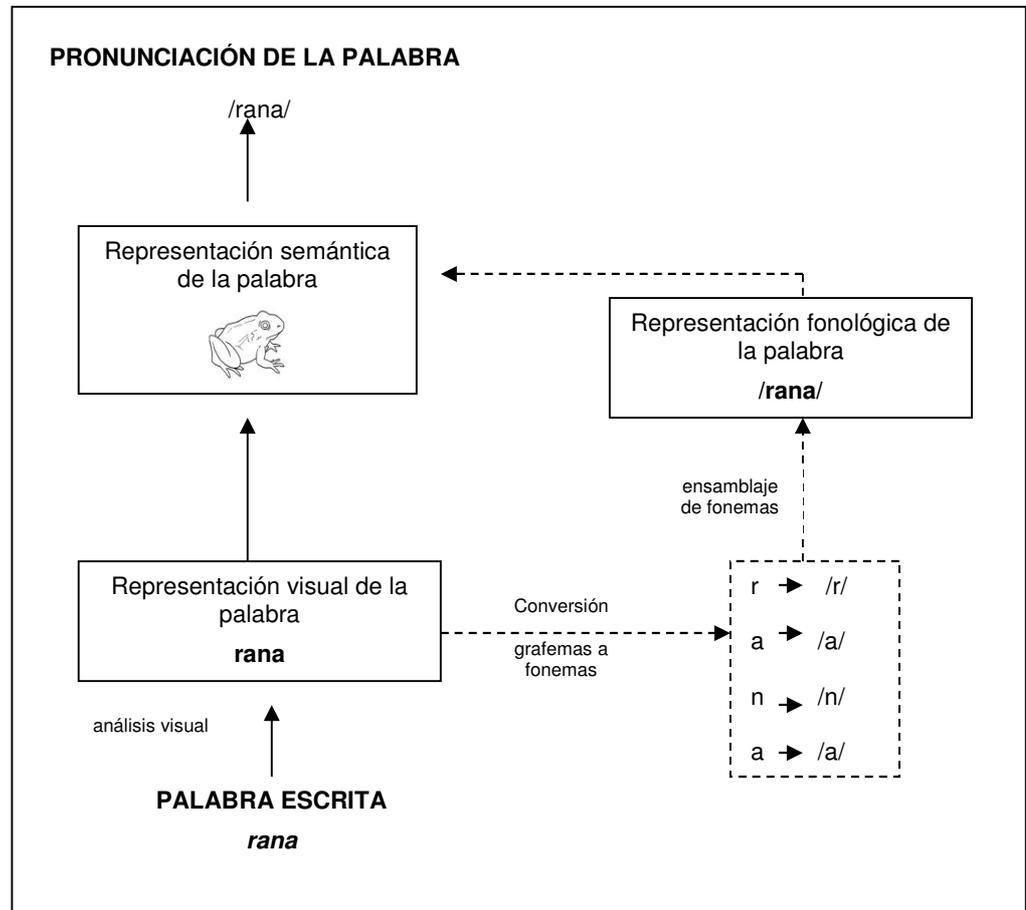
Así esta ruta, se entiende como la codificación analítica que procede de los rasgos visuales a los grafemas y de éstos a los fonemas, tratando de explicar cómo es posible que un lector sea capaz de reconocer una palabra escrita sin haberla visto con anterioridad, generando una representación fonológica de palabras desconocidas ortográficamente regulares.

- Ruta léxica, o vía directa de acceso al significado

Esta vía opera a través del análisis visual de la palabra, obteniendo de ello una primera representación que se compara con las representaciones almacenadas en la memoria léxica del lector para comprobar con cuál de ellas encaja, dicho de otra manera, el lector detecta la forma ortográfica de la secuencia de letras que conforman una palabra y, si se trata de una palabra conocida visualmente, se activa el significado directamente, el cual, a su vez, podría activar la pronunciación correspondiente en el caso de la lectura oral. Así, el lector accede al significado almacenado en la memoria como si leyera un logograma, sin requerir la construcción de una representación

fonológica intermedia, paso a paso, ensamblando de modo analítico la serie de fonemas correspondientes a sus grafemas.

Figura 7: Rutas de acceso al léxico



Extraído de: Vieiro y Gómez, 2004

- El uso de estrategias fonológica y visual

De la propuesta antes descrita, existen detractores que postulan que únicamente se hace uso de una sola vía, por ejemplo la ruta fonológica, sin embargo, otros estudiosos, concretamente los que defienden la perspectiva del modelo dual, señalan que el lector hace uso de ambas vías, de acceso al léxico, los cuales son independientes y complementarios a la vez, y su eficacia depende de una serie de factores ligados a las propiedades de la palabra que se

requiere reconocer y a la experiencia del lector. No obstante se debe señalar que a consecuencia de diversas investigaciones, se detecta que la vía léxica es más eficaz que la fonológica en la lectura de las palabras irregulares, mientras que la ruta fonológica es más efectiva en la lectura de palabras regulares (Vieiro y Gómez, 2004).

De acuerdo a lo mencionado, es importante señalar diferentes hallazgos producto de las investigaciones, en relación al empleo de estas vías:

a. Las palabras se leen más rápidamente que las pseudopalabras, encontrando una preferencia por la ruta léxica en las primeras y por la fonológica en las segundas.

b. Las diferencias en el tiempo de reconocimiento de palabras regulares e irregulares desaparecen cuando se emplean palabras de alta frecuencia.

c. En niños disléxicos, se encontró que en el caso de los disléxicos superficiales, parecen tener inutilizada la ruta léxica o directa, aunque conservan relativamente intacta la ruta fonológica, por lo que no pueden leer palabras irregulares y se confunden al leer palabras homófonas, pero sí leen las palabras regulares, sean o no frecuentes. En cambio, los disléxicos fonológicos, presentan dificultades para leer palabras infrecuentes o desconocidas, pero conservan su capacidad para leer palabras familiares, lo que estaría indicando que la ruta alterada es la fonológica y mantiene intacta la ruta visual.

Asimismo, los partidarios de esta propuesta señalan que el uso de una vía u otra depende de factores tales como, los propiamente léxicos, y los vinculados a la lengua y a las destrezas del lector:

a. El acceso a la vía léxica se da sólo con las palabras frecuentes o visualmente familiares para el lector, ya sean estas regulares o irregulares; no ocurriendo lo mismo con las palabras infrecuentes en la cual se emplea la ruta fonológica.

- b. En cuanto a las palabras regulares, se encuentra que existe una correspondencia directa entre el grafema – sonido, por tanto se hace uso de la ruta fonológica sin ningún inconveniente; no obstante se detecta que ante palabras irregulares, se encuentra beneficioso el uso de la ruta léxica.
- c. En relación a las lenguas transparentes y opacas, se encuentra que las primeras, emplean la ruta fonológica para las palabras conocidas o desconocidas, reales o inventadas; mientras que en las segundas, se hace necesario el uso de ambas rutas, pues la vía fonológica se utilizará para leer las palabras desconocidas regulares y las palabras inventadas, en tanto que para las palabras regulares se empleará la ruta léxica.
- d. En el español, se encuentra la preferencia por el uso de la ruta fonológica.
- e. Otro aspecto importante a tenerse en cuenta, es la relacionada al incremento de la destreza del lector, pues se espera que se dé un desligamiento progresivo en relación al empleo de las estrategias de la ruta fonológica, y una progresiva automatización de los procesos de acceso visual al léxico.

Por último, cabe mencionar que en respuesta a la propuesta de este modelo dual, se presenta el de la lectura por analogía, en la cual el sujeto, dispone de la capacidad, desde el inicio del aprendizaje de la lectura, de realizar inferencias sobre similitudes entre grupos de letras que comparten ortografía y fonología, así en caso de encontrarse con palabras nuevas, puede leer realizando analogías con palabras conocidas a partir de la estructura ortográfica que comparte. En relación a lo mencionado, se estaría suponiendo que esta estrategia de lectura corresponde a los buenos lectores, quienes procesan las palabras más a nivel de segmentos que a nivel de fonemas individuales, lo cual se corrobora, con el enfoque evolutivo en la cual, la capacidad para operar con los segmentos de la palabra desde el inicio del aprendizaje lector, es un buen predictor de la futura competencia lectora del individuo (Vieiro y Gómez, 2004).

- El sistema semántico:

Otro aspecto a tenerse en cuenta en la comprensión de textos, es la correspondiente a la semántica del mismo, mediante dos operaciones que facilitan la generación de una representación mental congruente con la situación, es decir la extracción del significado literal, formando una imagen en la que cada idea del texto debe ser relacionada, local y globalmente, con las demás ideas del texto; y la otra referida, a la integración en la memoria del significado extraído en los conocimientos previos; resultado de todo este proceso es la construcción de un modelo o representación mental que constituye la interpretación semántica del texto.

De otra parte, se observa que resultado de este proceso, se da la inferencia, que es un proceso de alto nivel, en la cual el lector emplea e incorpora información semántica que no se encuentra de manera explícita en el texto, sin embargo es recordada a partir de las ideas expresadas en el mismo y que luego pasa a constituir parte de la representación mental del significado concediéndole mayor sentido o coherencia.

- La importancia del contexto en el reconocimiento de palabras

El contexto tiene un papel esencial en la lectura, ya que reduce la dependencia exclusiva de la información visual percibida, así, una palabra escrita, es más fácil de reconocer y pronunciar si aparece en contexto de comprensión propio. Al respecto, se debe mencionar que hablar del contexto de comprensión conlleva a hablar de diferentes contextos, por un lado se encuentra el contexto visual, compuesto de letras, que conforman patrones familiares y reconocibles de las palabras; observándose además que las palabras al ser parte de una frase u oración, facilitan otros contextos sintácticos y semánticos, en la cual, el primero de ellos, proporciona claves gramaticales y el segundo facilita las relaciones significativas entre las palabras, es decir, el significado (Vieiro y Gómez, 2004).

En relación a lo mencionado, las últimas investigaciones sobre este punto sugieren:

- a. La información contextual proporciona el acceso al significado de palabras que el lector no puede pronunciar o identificar de manera aislada.
- b. El contexto constituye un apoyo esencial para los lectores inexpertos o poco competentes, es decir, parece tener un efecto mayor sobre el reconocimiento de palabras cuanto menos competente es el lector y menos automatizado estén los procesos léxicos, en consecuencia, es en las etapas iniciales de la competencia lectora cuando el contexto tiene un mayor efecto facilitador.
- c. Las palabras se identifican con mayor facilidad en un contexto familiar que en uno poco familiar o impredecible, especialmente en los lectores poco competentes.
- d. Los lectores más competentes hacen un mayor uso del conocimiento previo y la información grafémica y fonémica, en combinación de la información contextual, ya que les permite predecir qué palabras aparecerán a continuación en el texto o, al menos, anticipar de manera general, de qué tratarán las siguientes líneas, así también lo emplean para supervisar la comprensión, confirmar o corregir errores de identificación de palabras en función del contexto, dar un significado aproximado a determinada palabra.

e.3 El procesamiento sintáctico de la oración

Los procesos sintácticos tienen como función mediar entre la recuperación del significado de las palabras y la interpretación semántica de la oración, para ello el lector, reconstruye de manera adecuada las relaciones estructurales entre los constituyentes de cada oración, empleando los conocimientos previos que tiene sobre la gramática de su lengua. Es importante resaltar dos aspectos, primero, que sin la intervención de este proceso, se hace imposible la

interpretación de enunciados mayores que la palabra; y segundo, que la actuación de las operaciones sintácticas se dan durante la comprensión y son independientes del análisis semántico, un claro ejemplo de lo expuesto se observa en las dos estructuras lingüísticas, que a pesar de ser sintácticamente equivalentes se diferencian semánticamente:

- a. Rosa llevó a Martha a su cita en el hospital.
- b. Martha llevó a Rosa a su cita en el hospital.

A continuación se presentan dos enunciados que tienen equivalencia semántica pero difieren en su estructura sintáctica.

- c. Rosa llevó a Martha a su cita en el hospital.
- d. Martha fue llevada por Rosa a su cita en el hospital.

Así pues, si se asume que se trata de un componente cognitivo necesario en la arquitectura funcional de la comprensión lectora, el papel del analizador sintáctico consiste en asignar categorías gramaticales y relaciones estructurales a los constituyentes de la oración, para lo cual, el lector debe:

- a. Segmentar la secuencia de unidades léxicas en constituyentes oracionales más amplias (oraciones, frases, sintagmas).
- b. Asignar el papel estructural o etiqueta sintáctica (sintagma nominal, verbo, sintagma preposicional, etc.) a cada uno de los constituyentes lingüísticos en que se ha segmentado la oración, lo que exige, a su vez, reconocer la categoría gramatical de las palabras nucleares de cada sintagma.
- c. Determinar relaciones sintagmáticas entre los constituyentes etiquetados (sujeto, predicado, complemento directo, complemento circunstancial, etc.), lo que requiere detectar la estructura jerárquica en que se hallan inmersos y a través de la que se relacionan.

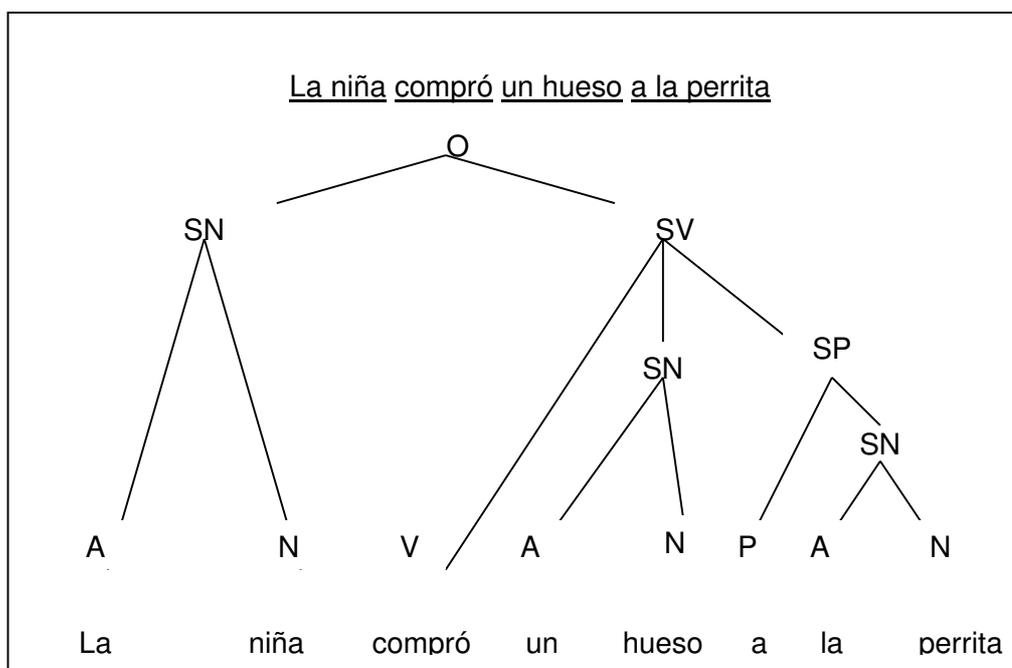
Por tanto, el papel del componente sintáctico de la comprensión nos permite establecer “quién hizo qué a quien” y deducir las relaciones

adecuadas entre los constituyentes y entidades formulados en cada oración del texto. Por ejemplo: para comprender las ideas expresadas en la siguiente estructura lingüística: La niña compró un hueso a la perrita, el lector debe segmentar la secuencia de palabras e identificar los sintagmas que contiene la oración:

- a. La niña es el Sintagma nominal (SN)
- b. Compró es el verbo (V)
- c. Un hueso, SN
- d. A la perrita, SP.

Asimismo se debe establecer el rol sintáctico de cada uno de los sintagmas y precisar las relaciones estructurales que los vinculan, otorgándoles, respectivamente el papel en las estructuras jerárquicas: Sujeto (S), Verbo (V), Complemento directo (CD), Complemento indirecto (CI) como se observa en el esquema que a continuación se presenta:

Figura 8: Representación – en árbol y en línea – de la estructura sintáctica de una oración



Extraído de: Vieiro y Gómez, 2004

Así como se planteó sobre cuál es la unidad básica en el proceso perceptivo y en el reconocimiento de la palabra, de la misma forma, se plantea cuál es la unidad de segmentación en el análisis sintáctico de una estructura gramatical, al respecto en un primer momento se hablan de cláusulas, la cual segmenta y organiza en la memoria de trabajo la información que cada unidad se va registrando de manera literal y finalmente se efectúa el análisis sintáctico, no obstante, algunos estudiosos, han replanteado esta propuesta, postulando que el procesamiento de la oración se efectúa de forma continua palabra a palabra, de tal manera, que cuando se recibe una nueva unidad léxica, se empieza los procesos sintácticos y semánticos de forma paralela e incremental, pero es preciso considerar, que en algunas ocasiones el sistema requiere de suficiente información para construir palabra por palabra la representación de modo lineal y continuo desde el principio hasta el final de la oración.

Con respecto a su funcionamiento, es importante indicar que en el caso de los buenos lectores, el procesamiento sintáctico se realiza con rapidez y precisión, pero con ello, no debe entenderse que es un proceso simple sino todo lo contrario, es un mecanismo sumamente complicado que tiene por objeto construir la representación mental de la estructura sintagmática de la oración, para lo cual, el lector requiere activar y emplear su conocimiento gramatical en interacción con el texto; en este sentido, debe detectar ciertas claves sintácticas que el texto facilita, pues su interpretación en el marco de la gramática de la lengua, favorece la identificación de los constituyentes gramaticales y de sus relaciones sintagmáticas.

- Estrategias de análisis sintáctico

Sobre este punto, se plantea que la única información a la que accede el analizador sintáctico es de tipo gramatical, sin considerar los aspectos semánticos o pragmáticos, proponiendo en función a lo dicho dos estrategias de carácter universal, las cuales son aplicadas en el análisis de oraciones con ambigüedades estructurales:

- a. La estrategia de la adjunción mínima; en la cual el analizador sintáctico designa la estructura sintáctica más simple a la oración que está en proceso, y por tanto se reduce el tiempo de procesamiento y la demanda a la memoria de trabajo.
- b. La estrategia de cierre tardío: Consiste en la unión de cada elemento nuevo de la oración al sintagma o constituyente sintáctico que esté en curso en ese momento

De lo anteriormente expuesto, se debe señalar, que a partir de los estudios efectuados sobre si existe o no un analizador sintáctico universal, que esto no es totalmente categórico, pero si se puede afirmar que este analizador es lo suficientemente flexible como para amoldarse a las variaciones estructurales de las diversas lenguas.

e.4 El procesamiento semántico del texto

Vieiro y Gómez (2004) sostiene que para realizar la interpretación semántica de la oración se debe consignar los papeles temáticos, agente, paciente, instrumento, etc., a los constituyentes oracionales, con el propósito de construir una representación proposicional del enunciado. La elaboración de esta interpretación implica aportar información que está implícita en el texto, y que luego pasará a formar parte de la representación, siempre y cuando el lector la incorpore durante el proceso de comprensión, de lo mencionado, se destaca que la interpretación semántica demanda la realización de inferencias que se dan a partir del conocimiento previo del lector.

Este proceso consiste en extraer el significado de la oración o texto y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector. Siguiendo lo indicado por Cuetos, 2006; citado por De Castro, 2009 refiere que esta operación consta de dos subprocesos: “la extracción del significado y la integración en la memoria”.

La concepción del significado en la Teoría semántica de Fray Luis de León se mueve dentro de dos coordenadas: isomorfismo ontológico – lingüístico de la gramática especulativa medieval y la visión ejemplarista del mundo, de honda raigambre platónica, defendida por

la escuela agustiniano – franciscana (Muñiz, 1992, citado por De Castro, 2009)

Ahora, la comprensión de un texto no solo implica la comprensión de oraciones, sino el descubrimiento de las relaciones de importancia que se entrelazan entre las diferentes ideas que conforman el texto, y a partir de ello, generar la esencia semántica del mismo. Esta interpretación se realiza no solo en función a las ideas particulares provenientes del enunciado, sino que se vale de su conexión global merced a la construcción de dos operaciones que permiten generar una representación mental coherente de la situación, es decir:

- La extracción del significado literal, la cual facilita la construcción de un todo coherente, en la que cada idea del texto debe estar relacionada, local y globalmente, con resto de las ideas presentes en el texto. Asimismo, permite la comprensión *superficial* del texto, para recordar, resumir sus ideas o contestar a preguntas sobre sus contenidos.
- La integración del significado extraído en los conocimientos previos en la memoria, facilita el establecimiento de un vínculo entre la información *dada*, ya conocida por el lector, y la información *nueva*, contribuida por el texto. El resultado de este proceso, es la elaboración de un modelo mental que representa la interpretación semántica del texto. De otra parte, facilita el logro de un nivel de comprensión más profundo, en el que la información del texto se integra con los conocimientos y, gracias a ello, se llega a un aprendizaje.

Sobre este tipo de operaciones, es importante indicar que se realizan de modo paralelo, interactuando entre sí y no de manera secuencial, es decir, entran a tallar inmediatamente después de que hay una entrada textual, ya sea una palabra o una oración, construyendo a partir de ello, hipótesis sobre el significado.

Por tanto, de lo dicho hasta el momento, se entiende que *leer es comprender*, y que comprender es un proceso de atribución de

significado al texto, en un proceso que implica activamente al lector, ya que el resultado de la comprensión será fruto no sólo de la información codificada, sino también de los conocimientos con los que el lector cuenta. Es en este sentido, en que la participación activa, con sus conocimientos previos, por parte del lector en la búsqueda del significado del texto, se fundamenta por lo siguiente:

- Los conocimientos previos ayudan a establecer relaciones entre las ideas explícitas en el texto, anexando, a través de procesos inferenciales, puentes de información implícita que facilitan el establecimiento de la coherencia del discurso.
 - Los conocimientos previos permiten la elaboración y recuerdo de la esencia del texto, ya que facilita la relación de la información nueva con los esquemas cognitivos almacenados en la memoria a largo plazo, y de esta manera, recordar las ideas principales de lo que se ha leído.
- Los procesos de inferencia a partir del conocimiento previo

Antes de iniciar la explicación de este punto, es pertinente dilucidar sobre el concepto de inferencia, desde el punto de vista cognitivo, la inferencia se identifica con un proceso de alto nivel, mediante el cual el lector emplea e incorpora información semántica que no se encuentra explícita en el texto, pero que es evocada a partir de las ideas expresadas en el mismo y que pasa a formar parte de la representación mental del significado concediéndole mayor sentido o coherencia. Asimismo, la inferencia se considera como un proceso de construcción, en la que se incorporan elementos semánticos nuevos a partir de conocimientos previos relativos, a la información extralingüística del texto, con respecto a las situaciones que se crean o a la intención y creencias que se atribuyen a la persona que lo produce. (Carpenter y cols, citado por Vieiro y Gómez, 2004).

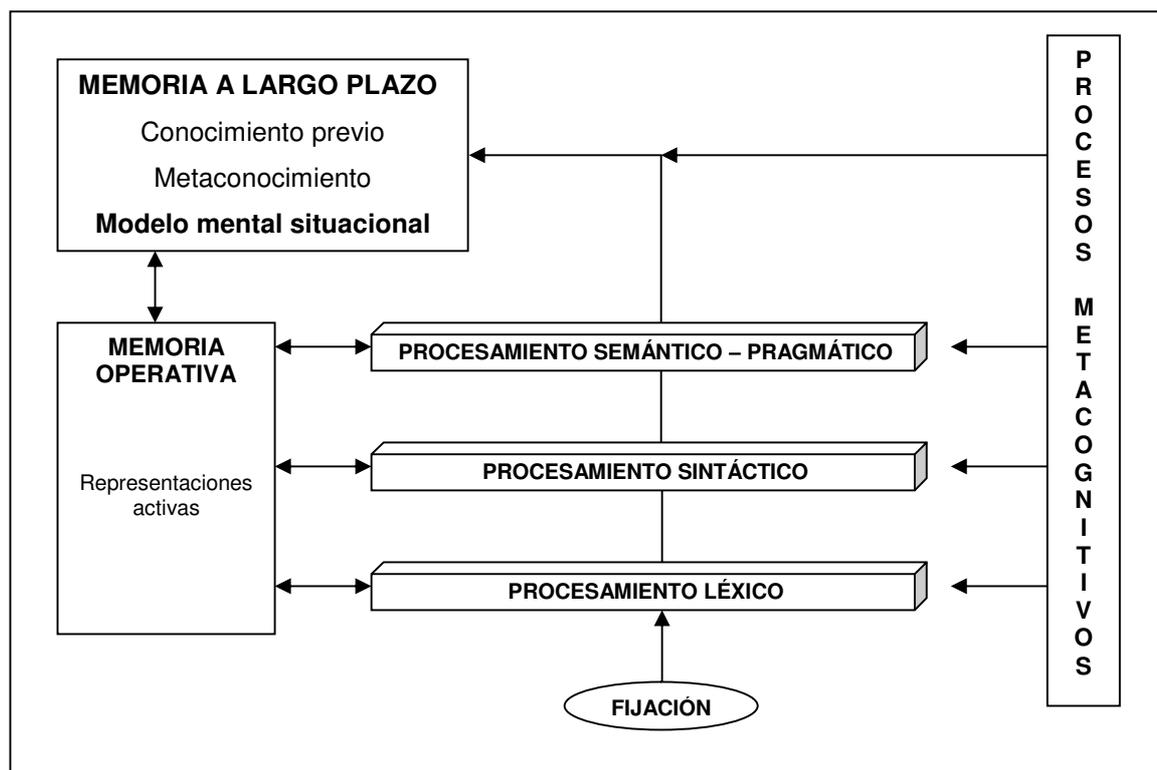
Por tanto, de aquí en adelante se utilizará el término inferencia a partir del conocimiento previo, entendiéndose por ello, a la activación y

recuperación de ciertas estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria de largo plazo del lector u oyente, para luego fusionarse con la información explícita, en la representación semántica del texto. Broek y cols. (Vieiro y Gómez, 2004) señalan que existen diferentes tipos de inferencias, cuya clasificación se construye según el papel que cumplen en el proceso de comprensión del discurso:

- *Inferencias hacia atrás*; divididas a su vez en inferencias conectivas, reactivantes, y retrospectiva. La primera hace referencia a la información que se lee en un determinado momento y procesada y activada recientemente en la memoria de trabajo. El segundo tipo de inferencia, alude a la conexión que realizan con la información que se lee en un momento con información textual que está procesada y almacenada en la memoria de largo plazo del lector. Y el tercer tipo de inferencia hacia atrás, es la referida a la elaboración retrospectiva, cuyo rol es conectar la información que se lee en un momento con el conocimiento previo del lector.
- *Inferencias hacia delante*, su papel es anticipar la información que aparecerá en el texto, sugiriendo la relevancia de esa información que lee en un momento determinado.
- *Elaboración ortogonales*, activan la información que se da a entender a partir de la información que se lee en un momento.
- *Inferencias asociativas*, activan información asociándola a la que está en curso de procesamiento.

A modo de síntesis, se presenta el siguiente gráfico sobre los procesos cognitivos implicados durante la actividad lectora.

Figura 9: Procesos cognitivos que intervienen durante la lectura



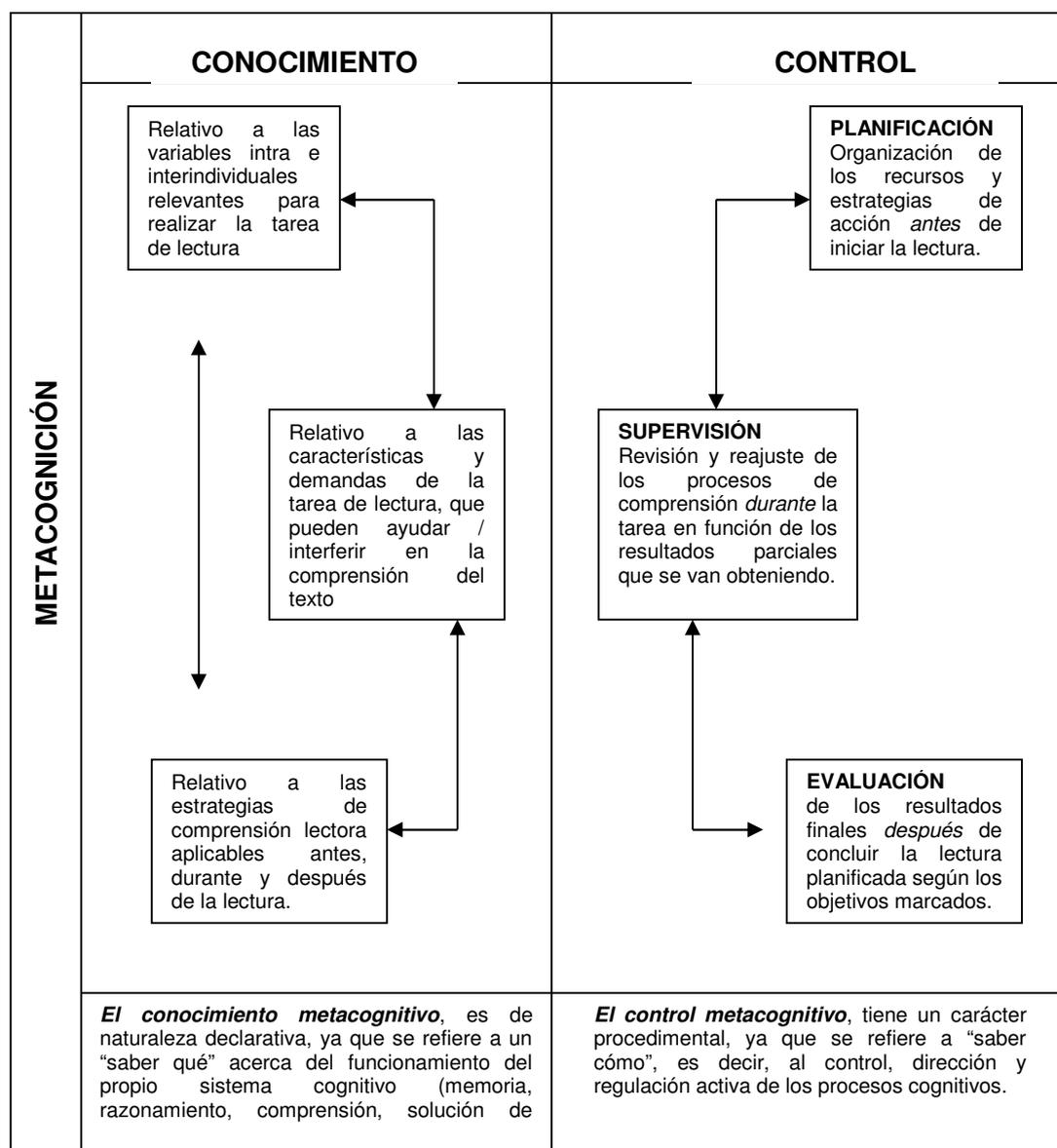
Extraído de: Vieiro y Gómez, 2004

f. La lectura y la metacognición

Sobre el particular, Vieiro y Gómez (2004) explican primero, antes de iniciar el tema de la lectura, que la metacognición involucra dos tipos de conocimiento:

- Conocimiento metacognitivo: Relacionada al conocimiento declarativo y explícito sobre el propio sistema cognitivo
- Control metacognitivo: Referido al control, dirección o regulación activa de sus procesos.

Figura 10: Componentes de la metacognición



Extraído de Gutiérrez y Mateos (Vieiro y Gómez, 2004)

En relación con la lectura, se entiende que la metalectura, constituye un conjunto de conocimientos sobre la tarea de lectura y sobre los procesos cognitivos que el lector debe realizar para comprender el texto.

g. Adquisición y desarrollo de la lectura

g.1 Conciencia fonológica: niveles y desarrollo

Así como la conciencia fonológica es la capacidad de darse cuenta de que una palabra hablada consta de una secuencia de sonidos individuales, es también la habilidad de segmentar la cadena hablada en sus unidades menores, y formar a partir de ella una nueva unidad superior a partir de estos segmentos aislados.

Para establecer los diferentes tipos de conciencia fonológica se debe distinguir que son fonos, fonemas, sílabas y principio – rima.

La conciencia fonológica se desarrolla de manera gradual, desde los niveles más grandes, que implican la discriminación de semejanzas y diferencias entre palabras; hasta los más pequeños, discriminación silábica e intrasilábica, pasando por la rima y aliteración.

Un aspecto a considerarse en el éxito de los lectores, es que estos desarrollan o adquieren con anterioridad al aprendizaje lector, habilidades tales como, el conocimiento silábico, la rima y la aliteración.

g.2 Desarrollo del conocimiento de palabras

Para explicar la adquisición de esta habilidad se puede recurrir a dos modelos que dan cuenta sobre el proceso de adquisición, así tenemos, los modelos discretos o de etapas, y los modelos continuos:

a. Modelos de etapas

Como se mencionó en el capítulo anterior, la presente investigación tiene como propósito fundamental, averiguar hasta qué punto se relacionan la comprensión lectora y el componente léxico semántico. Por tal motivo, es importante indicar que la explicación de la adquisición de la lectura, se puede efectuar según diferentes modelos, es decir, los modelos discretos o también denominados, de etapas y los modelos continuos. No obstante, se cree pertinente tomar el referido al modelo de las etapas, ya que responde, como se mencionó líneas arriba, a la explicación que se quiere dar al tema en

cuestión, y por tanto es en este modelo en que nos detendremos a explicar con más detalle.

El modelo de las etapas, propuesto por Uta Frith en 1985 (Cuetos, 1999), sostiene que para llegar a ser lectores hábiles, los niños deben pasar por tres estadios en la adquisición de la lectura:

- Etapa logográfica: Gough y cols (citado por Jiménez, 2002), la define como una estrategia de aprendizaje simple de pares asociados, que sólo sirve para leer palabras conocidas y que incluso puede fallar cuando se modifica algún rasgo irrelevante de la grafía de la palabra. Esta etapa, se da entre los 4 y 5 años de edad, y se caracteriza por ser una fase de reconocimiento de patrones, más que por ser una etapa de la lectura, en la cual el niño reconoce visualmente una palabra como un todo, es decir, lee las palabras como si fueran logogramas, haciendo uso, del contexto en la que aparecen, así como de sus características globales (tamaño, color, inclinación de las letras). Así los niños pueden reconocer la palabra coca – cola escrita en la botella o su nombre escrito en el mandil de su uniforme, pues en ambos casos se vale del contexto en la que aparecen, por el contrario, si estas mismas palabras apareciesen en otro contexto, es altamente probable que no las reconozca, dado que las representaciones que tiene en su memoria aún son vagas, no obstante, a medida que el niño se familiarice con una determinada palabra, incrementará el conocimiento de sus principales rasgos y por ende la representación visual de esta será más exacta; sin embargo, aún presentará dificultades cuando se le presenten palabras que se diferencien por pequeños detalles, por ejemplo si la palabra lleva una “q” o una “p”, ya que en estos casos también asume la misma estrategia que la utilizada para reconocer dibujos u objetos, o palabras que forman un grupo pequeño y con rasgos bien diferenciados, y que no precisa el conocimiento exacto de los detalles (Cuetos, 1999).

Finalmente, se debe señalar que no existe un acuerdo que fundamente la relevancia o no, de esta etapa en el aprendizaje de la lectura, el cual sea aceptado por la mayoría de estudiosos, dado que existen modelos que postulan que esta etapa, está condicionada por el método de lectura y por el idioma en que se enseña a leer. Sin embargo, es importante indicar, que diferentes investigaciones sobre la etapa logográfica en la adquisición lectora, reportan que los niños que han sido expuestos a actividades cotidianas de interacción con el lenguaje escrito entre padres e hijos o juegos propios del niño, como mirar cuentos; presentan un mejor aprendizaje y rendimiento lector, frente a los niños que no han tenido estas experiencias previas a la instrucción formal de la lectura (Jiménez, 2002).

- Etapa alfabética: Cuetos (1999) sostiene que esta etapa se caracteriza por la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema – fonema, en la cual el lector debe asociar unos signos abstractos con unos sonidos con los que no parecen tener ninguna relación, es decir, debe ser capaz de segmentar las palabras en sus componentes; asignar a cada letra el sonido que le corresponde; así como, llegar a darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra, por ejemplo: “cena”, “nace” o “enca”, esto es, de que a pesar de que estas palabras están conformadas por el mismo grupo de grafemas, y por ende de los mismos fonemas, el orden de pronunciación es diferente; y por último, el alumno aprender a unir estos fonemas para conformar el sonido global de la palabra. Con la adquisición de esta etapa se considera que el niño sabe leer.
- Etapa ortográfica: Hablar de lectores hábiles, es hacer referencia a niños que son capaces de reconocer directamente un buen número de palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas en fonemas (por ejemplo: “za, pa, to”, sino “zapato”), la cual se consigue y perfecciona a medida que el niño lee las palabras una y otra vez, a través de la ruta fonológica, para finalmente terminar formando una representación léxica de esas palabras. En este sentido, el dominio de esta ruta, facilita al lector la identificación de cada una de las letras

que componen la palabra, detectando en seguida si se produce algún error en su orden, y siendo capaces de reconocer las palabras por la ruta visual en cualquier formato, es decir, zig – zag o en sentido vertical, sin necesidad de requerir que las palabras se presenten en un contexto determinado, ni con una forma específica (Cuetos, 1999).

b. Modelos continuos

La comprensión del lenguaje es uno de los fenómenos mentales más complejos.

Samuels y Eisemberg (s.f.) citado por Sanz (1996) consideran que los modelos de lectura, para que resulten válidos, deben cumplir algunos requisitos, como son: a) tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en el proceso, b) otro de los requisitos que contemplan es que debe explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura, c) por último, deben explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. Por lo tanto los modelos meramente lingüísticos, que solamente tiene en cuenta las características lingüísticas, no cumplirán con este requisito.

Goswami y Bryant citados por Vieiro y Gómez, 2004, discuten la necesidad de un paso obligado por las distintas fases y sostienen que es factible que el alumno acceda directamente a la lectura alfabética sin pasar obligatoriamente por la etapa logográfica. En este sentido, señalan que existen tres factores causales que determinan el aprendizaje de la lectura:

- Las habilidades fonológicas, tales como la rima y la aliteración.
- La conciencia fonológica para transformar grafemas en fonemas debido al aprendizaje.
- La influencia recíproca entre la lectura y escritura, sostiene que previo al aprendizaje de la lectura el niño haya sido expuesto a la escucha de todo tipo de estructuras textuales.

g.3 Desarrollo de los procesadores sintácticos y semánticos

Al respecto se sostiene que la habilidad para manejar claves sintácticas se va adquiriendo y perfeccionando conforme avanza la edad.

En este sentido, los niños de 3 y 4 años, ya son capaces de comprender oraciones fácilmente comprensibles a través de su contenido semántico, no obstante aún presentan dificultades para comprender las oraciones de relativo reversible.

A partir de los 6 años, los niños son capaces de usar claves sintácticas para comprender oraciones.

En relación a la capacidad para construir una estructura semántica del texto, evidenciándose diferentes niveles de información textual, está aún no aparece en los lectores que recién están adquiriendo el proceso lector.

g.4 Desarrollo de las estrategias de comprensión

En relación a este punto, Paris y cols. (Vieiro y Gómez, 2004) señala cuando los lectores se convierten en ávidos comprendedores, se adquieren distintas estrategias para la comprensión de textos, las cuales siguen una pauta de desarrollo:

- a. Entre los 7 y 13 años, se produce un aumento considerable de las estrategias de comprensión.
- b. Algunas estrategias se adquieren de manera explícita, en tanto que otras, se desarrollan implícitamente.
- c. Antes de los 10 años de edad, los niños requieren aún de supervisión en el uso de estrategias, pero pasado esta edad, empiezan a emplear las estrategias de manera espontánea.
- d. Los lectores jóvenes se caracterizan por mantener una lectura de forma lineal de principio a fin, mientras que los adolescentes

ya hacen uso de estrategias inferenciales hacia delante y hacia atrás.

- e. En un principio las estrategias de comprensión se emplean solo en segmentos de textos pequeños.
 - f. Finalmente la adquisición progresiva de estrategias y su control se debe a los procesos metacognitivos.
- En relación a las estrategias superestructurales, estas surgen a partir de los 4 y 5 años edad en el caso de textos narrativos. En el caso de los textos descriptivos su desarrollo se da en una etapa tardía, ya que su organización es más compleja y variada, y porque la exposición a este tipo de textos se presentan posteriormente. Es por ello que en los lectores novatos, la estrategia de mayor uso sea la del listado, en la cual el lector se remite a seleccionar y recordar algunas partes del texto sin activar el conocimiento retórico, utilizando en este solo un criterio de coherencia superficial.
 - En el caso de las estrategias macroestructurales, Garner (Vieiro; Gómez, 2004) señala que estas pasan por tres fases:
 - Un periodo de incapacidad para producir y emplear esta estrategia
 - Una etapa en que a pesar de que se ha adquirido la estrategia, se utiliza aún de manera poco flexible.
 - Un periodo en el que la estrategia se utiliza de manera espontánea y eficaz.
 - En el caso del desarrollo de las estrategias de integración, es importante mencionar que estas son elementales para el aprendizaje a partir de lo que se lee, y ser capaces de transferir tales conocimientos al momento de resolver tareas.

g.5 Desarrollo metacognitivo de la comprensión

La metacognición alude a la información que el individuo posee sobre los propios procesos cognitivos o de los procesos de los demás.

Sobre el tema, Jonson y Wellme (Vieiro y Gómez, 2004) sostienen que en el caso de los niños pequeños, estos señalan como iguales cerebro y mente, poseyendo una visión poco integradora de la actividad humana.

g.6 Desarrollo de la memoria operativa o de trabajo

En la edad preescolar se observa que el niño hace uso de la imitación diferida evidenciándose a partir de ello un tipo de memoria declarativa y explícita.

Respecto a la memoria operativa, es a la edad adulta en los sujetos poseen una mejor capacidad básica superior, el cual emplea con mayor flexibilidad, asimismo es evidente que posee mayor capacidad para acceder a sus propios procesos mentales.

h. Concepto de comprensión lectora

La comprensión de textos escritos es un fenómeno sumamente complejo y los factores que la determinan muy numerosos, estando mezclados entre sí, y cambiando constantemente. En ese sentido, se plantea la comprensión lectora, como la reconstrucción por parte del lector, del sentido dado por el autor a un determinado texto (Alliende y Condemarín, 1994); sin embargo, se estima que esta posición parte de un esquema muy simple que plantea que el emisor codifica un mensaje que el receptor, por manejar el mismo código, puede decodificar, lo que como se verá desde un punto de vista cognitivo resulta mucho más complejo, sobre todo en el caso de las comunicaciones escritas.

i. Métodos de enseñanza de la lectura y de la comprensión

Cuetos (1999) refiere que según la clasificación, dos son los métodos de enseñanza de la lectura:

- a. Los métodos sintéticos: En relación al primer método, su trabajo se inicia con las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra. Dentro de esta categoría se encuentran los siguientes métodos:
 - i. El método alfabético; que empieza por enseñar las letras por sus nombres, para luego trabajar la sílaba y terminar con la palabra.
 - ii. El método fonético; enseña el sonido de las letras en vez de su nombre.
 - iii. El método silábico; inicia su enseñanza directamente con la sílaba.
- b. Los métodos analíticos o globales: Referidos a los métodos que inician su enseñanza por la frase o palabra y culminan con las sílabas y letras.

i.1 Los métodos de lectura desde el enfoque cognitivo

Inicialmente, se debe precisar que en la enseñanza de la lectura, el uso de los métodos fonéticos o globales deben darse de manera conjunta, ya que ambas desarrollan las vías o rutas de acceso a la lectura, no obstante, se debe considerar que según sea la lengua, chino, japonés, italiano o español se hará uso de un método específico; ya que, por ejemplo, en el caso de las lenguas opacas, donde no existe relación entre los signos escritos y la pronunciación, como son el chino y el japonés, harán uso del método global pues facilita la asociación directa de los tres componentes de la lectura (el signo gráfico, significado y pronunciación). Mientras que en las lenguas transparentes, como son el español, el italiano, el finlandés, las palabras regulares

pueden leerse en combinación con los sonidos correspondientes a sus grafemas y las palabras irregulares se leen como logogramas, en este último caso, se sugiere la enseñanza de la lectura a través de los dos métodos explicados.

Otro aspecto a considerarse para la enseñanza de la lectura a través del método fonético, es que todos los grafemas del sistema de escritura corresponden a su sonido, y aún se presenten palabras irregulares, que en el caso del castellano, sólo existen tres casos especiales (“c”, “g” y “r”), estas están perfectamente regladas para que según sea el caso, el individuo pronuncie los fonemas de una forma u otra.

De otra parte, se encuentra que el castellano presenta otra característica que la hace más apropiada para la enseñanza del método fonético, esta es la referida al número reducido de sílabas y la simplicidad al momento de formar sílabas. Sin embargo, debe considerarse que la enseñanza de la lectura a través de este método, no debe ser excluyente, ya que en algunas ocasiones se requerirá el uso del método global, como es el caso en el inicio de la enseñanza de la lectura, pues el objetivo inicial es de que el niño entienda este complicado proceso, y le genere interés por conocer que los signos gráficos representan conceptos.

En cualquiera de los casos, sea el método que se utilice para enseñar al niño a leer, se debe considerar que de todas maneras el niño debe aprender las reglas de conversión grafema a fonema; y al respecto los defensores del método global postulan que el aprendizaje de estas reglas se da, de manera natural en los niños, sin embargo, cabe mencionar que este sería en el caso de los niños con alto cociente intelectual, ya que la mayoría requiere instrucción directa sobre este aspecto.

Finalmente, se debe mencionar en relación a este punto, que el uso de uno u otro método, dependerá básicamente del momento en que se inicie el aprendizaje de estas reglas, ya que en el caso de los métodos globales, su aprendizaje se posterga hasta cuando los niños ya reconocen algunas palabras globalmente; mientras que la enseñanza del aprendizaje de la lectura con el método sintético, se da desde el principio (Vienezky citado por Cuetos, 1999).

i.2 Fases para leer en castellano:

Al respecto, se consideran importantes para la enseñanza / aprendizaje de la lectura en castellano, las fases descritas en el Figura 11, y a pesar que se presentan en una secuencia específica de actividades, que va de menor a mayor complejidad, se sugiere que estas sean enseñadas de manera paralela.

Figura 11: Fases para aprender a leer en castellano

FASES	DESCRIPCIÓN
1. Enseñanza mediante el método global.	Se enseña algunas palabras de uso más común para que el niño entienda la finalidad de la lectura. Para favorecer la discriminación deben elegir palabras que no sean muy similares entre sí, pues el niño las va a reconocer a partir de sus rasgos más básicos como si se tratase de dibujos (etapa logográfica).
2. Enseñanza de las reglas grafema – fonema	Se inicia con la enseñanza de vocales y siguiendo con las consonantes invariantes frecuentes (p, t, m...), luego con las invariantes poco frecuentes (j, ñ, z,...), dependientes del contexto frecuente (c,r) y dependientes del contexto infrecuentes (g, gu). Finalmente se trabajará con los grafemas compuestos (br, cl, fr, etc.). Para la enseñanza de las reglas se debe realizar a través de los métodos fonéticos, y silábicos, por la estructura silábica del castellano, la simplicidad y el reducido número de sílabas que lo componen.
3. Ejercicios destinados a conseguir el reconocimiento de palabras directamente	Se realiza a través del método fonético para lograr una lectura rápida de cualquier palabra, pero, por ser un aprendizaje que demanda mucho tiempo, se recomienda enseñar un repertorio básico, consistente en cien o doscientas palabras de uso más frecuente, las cuales van a ser escritas en papel y asociadas a dibujos que las representen, para que los niños puedan leerlas una y otra vez.
4. Enseñanza de las claves de procesamiento o sintáctico	Se debe enseñar específicamente los signos de puntuación, interrogaciones, exclamaciones, ya que es importante que los niños lean realizando pausas, entonaciones adecuadas para poder extraer el mensaje del texto.
5. Enseñanza de procesos de orden superior	Con la automatización de las habilidades antes enseñadas, se procederá a enseñar procesos de orden superior, es decir extraer el mensaje del texto, requiriendo para ello, la distinción de lo esencial de lo secundario, construir inferencias durante la lectura, anticiparse a las ideas que se le presentarán.

j. Dificultades en la comprensión lectora:

Al respecto Vierio y Gómez (2004), señalan que estas dificultades se presentan tanto en los procesos de bajo nivel como en los referidos a los de alto nivel, en la cual los primeros tienen una influencia significativa sobre estos últimos:

j.1 Dificultades en los procesos básicos:

- Dificultades en el reconocimiento de palabras

En el caso de una lectura lenta, esta se caracteriza por:

- El tiempo de fijación es más amplio, siendo constante en cualquier tipo de palabras.
 - Los movimientos sacádicos son más cortos.
 - Presencia de muchas regresiones.
- Dificultades de acceso léxico; los fallos a nivel léxico se sitúan en la ruta visual o en la fonológica:

En el caso de los niños con *retraso lector*, se caracterizan porque poseen un déficit generalizado de dificultades de aprendizaje, han aprendido por un método inadecuado, no han sido estimulados correctamente en su hogar, y poseen un cociente intelectual medio – bajo. En el caso de este proceso, se encuentran las siguientes dificultades.

- Retraso lector disfonético, fallas en la ruta fonológica:
 - Se confunden para identificar grafemas con rasgos fonológicos similares, como es el caso de la /p/, /b/, ambas son bilabiales, /d/, /t/, ambas son interdentes.
 - Realizan asimilaciones fonológicas, por ejemplo, leen “sasa” en vez de “casa”, es decir presentan una asimilación regresiva, o “caca” en de “casa”, cuando realizan una asimilación progresiva.
 - Incapacidad para leer las palabras poco familiares y las pseudopalabras.

- Retraso lector disidédico: Fallas en la ruta visual:
 - No poseen conciencia de palabra, leen mejor palabras regulares.
 - Confunden homófonos (hora por ora)
 - Cometan errores de omisión, adición o sustitución de letras.

- Dificultades en el procesamiento sintáctico

Fallos en el procesador sintáctico al elaborar relaciones de concordancia en género, número y persona entre los distintos elementos de la frase, así como en el uso de las claves sintácticas.

- Dificultades en el procesamiento semántico

Requisito básico para la comprensión del lenguaje, ya que a través de él se establecen las relaciones de significado de la oración, sus fallos dificultarán el establecimiento de las relaciones de género, número y persona entre los distintos elementos de la frase, así como la incapacidad para el uso de claves sintácticas.

j.2 Dificultades en el proceso de comprensión

Las variables más relevantes que parecen explicar estas dificultades son:

- Baja capacidad en la memoria de trabajo, en consecuencia existirá una incapacidad para mantener información de manera inmediata y tener acceso al almacén semántico durante el proceso de codificación.
- Baja amplitud de la memoria operativa a largo plazo, generando un comportamiento muy rígido y poco flexible ante la lectura del texto, no siendo capaces de ir más allá de lo que el texto dice de manera explícita.
- Falla en el conocimiento de las supraestructuras textuales que nos permiten organizar la información leída, y por tanto la información comprendida, se observa deficiencias en la progresión temática, evidenciada en una producción de textos elemento por elemento.

- Fallo en el uso de estrategias macroestructurales, lo que genera que los malos lectores recuerden sólo lo que a ellos les llama la atención, y no lo realmente importante en el texto.
- Carencia del conocimiento implícito (permite realizar inferencias), pero en el caso de los malos lectores, no son capaces de acceder a ideas implícitas a partir de unidades lingüísticas; no son capaces de relacionar el texto con sus conocimientos previos (Figura 12).
- Deficiencia a la hora de generar o activar sus conocimientos previos.
- La incapacidad de autorregular el proceso de comprensión, por errores generalizados en el proceso de planificación, consistente en un insuficiente control interno para establecer si algo se ha comprendido o no.

Figura 12: Diferencias entre los lectores expertos y novatos

LECTORES EXPERTOS	LECTORES NOVATOS
- Lectura basada en la interacción sujeto – texto.	- Lectura basada en el texto
- Uso de la progresión temática	- Ausencia de coherencia referencial
- Uso de macrooperadores de generalización, construcción, selección y supresión	- Estrategia de copiado – borrado
- Estrategia estructural que facilita el reconocimiento y el uso de la organización global del texto.	- Estrategia de listado.
- Uso flexible y adaptado de las estrategias y procesos de comprensión.	- Deficiencias en la supervisión y autorregulación.

Vieiro; Gómez, 2004

k. Evaluación de la lectura

k.1 Evaluación de los procesos básicos:

- Evaluación en el reconocimiento de palabras:

En el caso de la evaluación de los movimientos oculares, existen sofisticados instrumentos que se emplean en situación de laboratorio, con lo cual, se observa los movimientos sacádicos, las regresiones y los tiempos de fijación.

- Evaluación del acceso léxico

Presenta dos formas de evaluación:

▪ Evaluación funcional: A través de:

- Tareas de discriminación y comprensión de fonemas
- Decisión léxica con pseudofonemas
- Tiempo de lectura de palabras largas y cortas semejantes en cuanto a su uso, concreción y categorías gramatical.
- Lectura de pseudopalabras
- Lectura de palabras de alta y baja frecuencia igualadas en frecuencia, concreción y categorías gramatical.
- Evaluación de la capacidad de conciencia fonológica.

▪ Evaluación a través de pruebas estandarizadas

Entre las cuales destacan:

- TALE; es el Test de Análisis de la Lectoescritura de Cervera y Toro (1984), consta de pruebas que evalúan la lectura de letras, sílabas y palabras.
- PROLEC; instrumento que evalúa los procesos lectores (Cuetos, 1996), está compuesta por 10 pruebas agrupadas en 4 bloques: identificación de letras, procesos léxicos de decisión léxica,

lectura de palabras y pseudopalabras; procesos sintácticos y semánticos.

- CLT; de Suárez y Meara (1985), es una prueba para niños entre 11 años y 14 años, consta de dos pruebas, la primera de ellas contiene cuatro textos, y la segunda, un texto pero de mayor extensión.
- Evaluación del procesamiento sintáctico y semántico
 - Se evalúa a través de actividades en las cuales se solicita la evocación de dígitos, de letras, de palabras.
 - Mediante actividades que evalúen el uso de claves sintácticas. como son presentar un dibujo con varias oraciones, solicitándole al sujeto que señale aquella oración que corresponde con determinado dibujo, o en caso contrario presentar varios dibujos con una sola, pidiendo al sujeto que dibujo le corresponde a esa oración.

k.2 Evaluación del proceso de comprensión

Se efectúa a través de la evaluación funcional, la que comprende los siguientes aspectos:

- Evaluación de las estrategias superestructurales, a través de resúmenes, recuerdo libre, cuestionarios acumulativos.
- Evaluación de las estrategias macroestructurales, mediante resúmenes, tests acumulativos, y sistemáticos de preguntas abiertas.
- Evaluación de las estrategias de integración, con cuestionarios acumulativos y sistemáticos para la evaluación de los procesos inferenciales y de resolución de problemas.

Entre las pruebas estandarizadas que evalúan la comprensión lectora, se tiene:

- Subtest de Comprensión Lectora del TALE, de Cervera y Toro (1978), se solicita al niño que lea un texto, y luego de ello respondan 10 preguntas abiertas.
- Prueba de Comprensión lectora de Lazaro (1996), se evalúa a través de preguntas abiertas, procesos inferenciales y macroestructurales.
- Prueba CLT- Cloze Test de Suárez y Meara (1985), el alumno debe completar los espacios vacíos con una sola palabra.

m. La comprensión lectora en el programa oficial de educación primaria en el Perú

m.1 Organización de la educación básica regular

Según el Ministerio de Educación del Perú (2005), la Educación Básica se organiza en Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Alternativa (EBA).

Siendo el objeto del presente estudio, la muestra de alumnos pertenecientes a esta primera forma de organización, se pasará a revisar todo lo concerniente a ello, con el objeto describir con más precisión, la características educativas del grupo de estudio.

La Educación Básica Regular (Tabla 3) es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria; está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo.

- Objetivos de la Educación Básica:

Según la Ley general de educación N° 28044 (Ministerio de Educación del Perú, 2005), los objetivos de la educación básica son:

- a. Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le

permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.

- b. Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida.
- c. Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías.

- Niveles de la educación básica regular

Son períodos graduales y articulados del proceso educativo, consta de tres niveles:

d. Nivel de Educación Inicial

La Educación Inicial atiende a niños y niñas menores de 6 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada. La Educación Inicial se articula con la Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular.

e. Nivel de Educación Primaria

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Al igual que los otros niveles, su finalidad es educar integralmente a niños y niñas. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de habilidades necesarias para el despliegue de potencialidades del estudiante, así como la comprensión de hechos cercanos a su ambiente natural y social.

f. Nivel de Educación Secundaria

La Educación Secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Profundiza los aprendizajes logrados en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de capacidades que permitan al educando

acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio.

Tabla 3: Educación Básica Regular

NIVELES	INICIAL		PRIMARIA					SECUNDARIA					
Ciclos	I	II	III	IV	V		VI	VII					
Grados	años	años	1 ^º	2 ^º	3 ^º	4 ^º	5 ^º	6 ^º	1 ^º	2 ^º	3 ^º	4 ^º	5 ^º
	0 - 2	3 - 5											

Ministerio de Educación del Perú, 2005

- CICLOS

Son procesos educativos que se organizan y desarrollan en función de logros de aprendizaje. La EBR contempla siete ciclos que se inician desde la primera infancia, con la finalidad de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles.

- I Ciclo

Durante el primer ciclo, el desarrollo de los niños y niñas está marcado por el inicio del proceso de individuación, lo cual los llevará a la identificación de sí mismos como seres individuales.

- II Ciclo

Considera el período comprendido entre los tres a los cinco años. Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independiente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas.

- III Ciclo

Este ciclo se caracteriza generalmente por la búsqueda de acoplamiento a la realidad circundante, regula progresivamente sus intereses.

- IV Ciclo

Se incrementa el manejo de conceptos favoreciendo con ello una mayor expresión de sus habilidades para la lectura y escritura. Respeta y valora a las personas que responden a sus intereses. Tiene facilidad para trabajar en equipo.

- V Ciclo

En este ciclo, se va consolidando un pensamiento operativo, vale decir que le permite actuar sobre la realidad, los objetos, analizarlos y llegar a conclusiones a partir de los elementos que lo componen.

- VI Ciclo

El adolescente asume la importancia de lo hipotético, de lo posible y del mundo abstracto.

- VII Ciclo

El adolescente asume conscientemente los resultados de su creatividad, muestra interés por las experiencias científicas.

m.2 La comprensión lectora en el programa oficial de educación primaria en el Perú

El logro de aprendizaje del cuarto ciclo de educación primaria, en lo que respecta al área de comunicación integral, es entre otros, el de leer con variados propósitos y comprender textos de diversos tipos, valorándolos como fuente de disfrute, información y conocimiento de la realidad.

En este sentido, la actividad lectora es mucho más que descifrar, implica comprender un texto, establecer comunicación con él, para preguntar y hallar respuestas, procesar, analizar, deducir, construir significados desde las experiencias previas. Así este, V Ciclo, que

coincide con la finalización de la educación de la primaria, busca el desarrollo de las capacidades para realizar una lectura a profundidad, enfatizando las ideas que se expresan en el texto y construyendo con ellas un saber personal. Asimismo, tiene por objeto, el desarrollo de la capacidad para seleccionar la información que se necesita, analizar el texto para identificar las ideas principales y los datos importantes referentes al tema, elaborar inferencias y conclusiones, evaluar el contenido del texto leído, en otras palabras, efectuar juicios críticos en relación a la posición de los demás, apelando a argumentos relevantes; y, por último, reflexionando sobre el proceso mismo de comprensión, de manera que sigan aprendiendo a lo largo de la vida (Ministerio de Educación del Perú, 2005).

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1 Fluidez léxica

Número total de elementos correctamente verbalizados por el examinado con respecto a una categoría lingüística en un tiempo determinado.

2.3.2 Nivel Semántico

Capacidad de explicitar adecuadamente el significado que de una palabra, y que para fines de la investigación, se expresa en el número total de definiciones correctamente verbalizadas con respecto a una lista de términos.

2.3.3 Comprensión lectora

Capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.

2.3.4 Red Educativa

Conjunto de instituciones educativas agrupadas territorialmente.

2.3.5 Institución Educativa Pública

Organización destinada a la educación de alumnos en los niveles de inicial, primaria y secundaria gestionada directamente por el Ministerio de Educación.

2.3.6 Educación básica regular

Modalidad educativa que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria; está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo.

2.3.7 Niveles

Son períodos graduales y articulados del proceso educativo, consta de, nivel educación inicial, primaria y secundaria.

2.4. Hipótesis

2.4.1 Hipótesis generales

H₁: El nivel léxico se relaciona significativa y positivamente con la comprensión lectora global en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho.

H₂: El nivel semántico se relaciona significativa y positivamente con la comprensión lectora global en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho.

2.4.2 Hipótesis Específicas

- h₁: El nivel léxico se relaciona significativa y positivamente con la comprensión lectora de frases en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho
- h₂: El nivel léxico se relaciona significativa y positivamente con la comprensión lectora de textos narrativos en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho
- h₃: El nivel léxico se relaciona significativa y positivamente con el nivel de vocabulario en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho
- h₄: El nivel léxico se relaciona significativa y positivamente con el nivel de velocidad lectora de textos narrativos en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho
- h₅: El nivel semántico se relaciona significativa y positivamente con la comprensión lectora de frases en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho
- h₆: El nivel semántico se relaciona significativa y positivamente con la comprensión lectora de textos narrativos en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho
- h₇: El nivel semántico se relaciona significativa y positivamente con el nivel de vocabulario en alumnos

que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho

h₈: El nivel semántico se relaciona significativa y positivamente con el nivel de velocidad lectora de textos narrativos en alumnos que cursan el 3^{er} grado de primaria en instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Método de investigación

El método a utilizarse en el presente estudio es el Descriptivo (Hernández; Fernández y Baptista 2010), en la medida que el investigador se limitará a recolectar información de las variables de estudio (Niveles léxico semántico y comprensión lectora) sin efectuar ningún tipo de intervención.

3.2 Diseño de investigación

El diseño utilizado fue el Transversal – Correlacional (Hernández; Fernández y Baptista 2010), en la medida en que la información será recolectada en un periodo de tiempo específico y estuvo orientada al establecimiento de la existencia de la relación entre el léxico, semántica y comprensión lectora.

3.3 Sujetos de investigación

3.3.1 Población

La población estuvo conformada por 900 alumnos que pertenecían a la Red 04 de San Juan de Lurigancho que cursan el tercer de primaria en cuatro instituciones educativas públicas (MINEDU, 2016).

3.3.2 Muestra

a. Tamaño de la muestra

El tamaño muestral fue de 300 alumnos determinados por la tabla de Fisher – Arkin – Colton (Arkin & Colton, 1967) con un margen de error del 10%.

b. Técnica de Selección de la muestra

Se efectuó un proceso estratificado polietápico (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), el mismo que se ejecutó de la siguiente manera:

- Etapa 1. Se determinó las instituciones educativas de la Red 04 de San Juan de Lurigancho.
- Etapa 2. Del total de instituciones públicas de la Red 04 de San Juan de Lurigancho, se eligió por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), cuatro instituciones educativas: I.E. N° 109 “Inca Manco Cápac”, I.E. N° 128 “La Libertad”, I.E. N° 126 “Javier Pérez de Cuéllar” e I.E. N° 110 “San Marcos”.
- Etapa 3. En cada una de las cuatro instituciones educativas seleccionadas se identificaron las aulas de 3^{er} grado de primaria y se eligió al azar una sección
- Etapa 4. En los salones escogidos, se verificó que todos los elementos muestrales cumplieran con las características deseadas para el presente estudio (Hernández, Fernández; y Baptista, 2010).

c. Características de la muestra

Alumnos varones y mujeres, que se encontraban cursando el 3^{er} grado de educación primaria sin antecedentes de repitencia

escolar, y cuyas edades oscilaban entre 08 y 11 años; lengua materna español y pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

Tabla 4 : Distribución de los alumnos estudiados por edad y sexo

SEXO	EDAD				TOTAL
	08 años	09 años	10 años	11 años	
Mujer	71	67	04	03	145
Hombre	59	92	03	01	155
Total	130	159	07	04	300

3.4 Instrumentos

3.4.1 Instrumento 1

a. Ficha Técnica

Nombre	: Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas. Subtest Fluidez Léxica.
Autores	: Kirk, S. A.; Mc Carthy, J. I. y Kirk W.D. 2009
Procedencia	: Universidad de Illinois
Adaptación al español	: TEA Ediciones. Ballesteros Jiménez, Soledad; Cordero Pando, Agustín
Adaptación a Lima	: Arriaga, A.; Saldarriaga, J.; Vargas, R. (2011)
Administración	: Individual
Duración	: 5 minutos aproximadamente
Año	: 1996
Aplicación	: De 3 a 11 años.
Puntuación	: 1 punto por respuesta correcta incluida el elemento de demostración.
Significación	: Fluidez verbal medida a través del número de conceptos expresados verbalmente.

b. Descripción

El Subtest de fluidez léxica consta de un cuaderno ilustrado con figuras (ojos y mano; un perro y un conejo, plátano y pera).

c. Administración

Para la aplicación de esta prueba se debe considerar que consta de dos partes diferenciadas: en la primera se le pide al niño que diga palabras, a partir de tres estímulos verbales (silla, saltar, grande), en la segunda parte se le muestran parejas de figuras (ojos – mano; perro – conejo; plátano - pera) y se le pide que verbalice la mayor cantidad de palabras pertenecientes a dicha categoría, dándosele un tiempo de un minuto.

d. Calificación

1 punto por respuesta correcta incluida el elemento de demostración.

e. Validez

La adaptación española tiene validez mediante la correlación de Pearson que fluctuaron entre 0,51 y 0,84.

También posee validez de constructo obtenido mediante análisis factorial confirmatorio, siendo los valores de ajuste 0,972 para el nivel representacional y 0,999 para el nivel automático.

La adaptación para Lima tiene validez de contenido por jueces (Arriaga A.; Saldarriaga, J. y Vargas, R., 2011).

f. Confiabilidad

El estudio de la confiabilidad del ITPA se realizó mediante el la consistencia interna utilizándose el alfa de Cronbach obteniéndose en los diferentes subtest puntuaciones que fluctuaron entre el 0,74 y 0,90.

3.4.2 Instrumento 2

a. Ficha Técnica

Nombre	:	Test de Inteligencia para niños de Wechsler. 4ta edición. Subtest Vocabulario.
Autor	:	David Wechsler
Procedencia	:	Hospital Bellevue
Administración	:	Individual
Adaptación	:	TEA Ediciones
Duración	:	10 minutos aproximadamente.
Aplicación	:	De 6 años a 16 años.
Puntuación	:	0 cuando la respuesta es incorrecta; 1 cuando la respuesta hace referencia a situaciones concretas de la palabra; y 2 cuando la verbalización del sujeto hace referencia a una respuesta de amplio nivel de generalización.
Tipificación	:	Capacidad del sujeto para definir conceptos verbales.
Significación	:	Muestras de niños por edad, sexo, raza y nivel socioeconómico.

b. Descripción

El Subtest consiste en una lista de 36 palabras en orden creciente de dificultad que el examinador tendrá impresas en el respectivo protocolo de administración.

c. Administración

El procedimiento de administración consiste en que el examinador irá verbalizando cada una de las palabras de la lista impresa pidiéndole al sujeto que diga “que significa la palabra...”.

d. Calificación

La calificación es cuantitativa y permite tres tipos de puntuaciones: 0 cuando la respuesta es incorrecta; 1 cuando la respuesta hace referencia a situaciones concretas de la palabra; y 2 cuando la verbalización del sujeto hace referencia a una respuesta de amplio nivel de generalización.

e. Validez

El manual presenta evidencias de validez convergente y de validez discriminante del test de vocabulario con respecto al resto de subtest de la prueba.

f. Confiabilidad

Se efectuaron estudios de consistencia interna mediante el coeficiente de correlación Spearman Brown para el test completo. En el caso del subtest de vocabulario este índice fluctuó entre 0,85 y 0,87 según la edad del niño.

3.4.3 Instrumento 3

a. Ficha Técnica

Nombre	: Evaluación de la Comprensión Lectora - ECLE
Autores	: Galve, J. ; Ramos, J.; Dioses, A.; Abregú, L.; Alcántara, M.
Procedencia	: EOS España. Con muestras de España y Perú.
Administración	: Individual o colectiva
Duración	: Variabl. En promedio, entre 30 y 40 minutos
Aplicación	: De 2º grado de Primaria al 3º año de Secundaria
Puntuación	: Número total de aciertos
Tipificación	: Muestra de escolares españoles y peruanos.
Significación	: Evaluar el nivel de comprensión lectora

b. Descripción del test

La prueba consta de cuatro subtest:

- Comprensión lectora de frase: Evalúa la comprensión de diferentes estructuras sintácticas oracionales, como fase previa a la lectura de textos narrativos.
- Comprensión lectora de textos narrativos: Evalúa las diferentes estructuras semánticas implícitas: de finalidad, semejanza, atribución, causalidad, partonómicas, gradación, oposición, agencia, etc.) junto al desarrollo de inferencias y la elaboración de títulos a los textos y párrafos leídos.
- Vocabulario: Valora el grado de dominio de vocabulario relacionado con el texto, así como el posible nivel de conocimientos previos, que posibilitan la comprensión lectora de textos.
- Velocidad Lectora de textos narrativos: Valora la velocidad lectora, lo cual brinda un indicador sobre la velocidad en el procesamiento. Valora la Fluidez lectora.

c. Administración

- Comprensión lectora de frase: Se le pide al niño que lea frases con diferentes estructuras oracionales y luego se le hace preguntas sobre las mismas. El niño debe elegir una respuesta entre tres alternativas,
- Comprensión lectora de textos narrativos: Tras la lectura del texto narrativo, el niño contesta una relación de preguntas escritas eligiendo entre tres alternativas.
- Vocabulario: El niño lee una serie de palabras sacadas del texto narrativo y debe elegir, entre tres alternativas, la oración que mejor la defina.

- Velocidad Lectora de textos narrativos El alumno lee un texto. Al llegar el minuto, el examinador registra el número de palabras leídas.

d. Calificación

1 punto por respuesta correcta.

e. Confiabilidad

Se estableció para España y Perú, con muestras de ambos países usándose Alfa de Cronbach total de 0,866.

f. Validez

La validez está establecida para España y Perú ya que las muestras fueron tomadas en ambos países.

Se usó validez de criterio mediante correlación de Pearson y Spearman y regresión lineal múltiple.

Para la correlación global con criterio externo, se tomó en cuenta la correlación con valoración del profesor de lenguaje 0,776; y la correlación con la valoración de otros profesores 0,785.

3.5 Variable relacionales

Variable Relacional 1

Variable Relacional 1	Dimensiones	Indicadores
NIVELES LÉXICO y SEMÁNTICO	Nivel de Fluidez Léxica	Puntuación obtenida al responder el Subtest de Fluidez Léxica del ITPA
	Nivel Semántico	Puntuación obtenida al responder el Subtest de Vocabulario del WISC - IV

Variable Relacional 2

Variable Relacional 2	Indicadores
COMPRESIÓN LECTORA	Puntuación obtenida al responder el test Evaluación de Comprensión Lectora (ECLE)

3.6. Variables de control

- Edad: Entre 08 y 11 años
- Lengua materna: Español
- Tiempo de residencia en la zona: 3 años
- Sin antecedentes de repitencia escolar

3.7. Procedimiento de trabajo

3.7.1. Etapa de Planificación

- Selección de los instrumentos para la recolección de la información.
- Impresión de instrumentos de evaluación
- Coordinación con el Director y el psicólogo de los diferentes Centros Educativos.
- Coordinación con las profesoras de 3^{er}. grado.
- Revisión de las fichas de matrícula de los alumnos.
- Determinación de las fechas de evaluación de los alumnos.

3.7.2. Etapa de ejecución

- Administración de los instrumentos de evaluación a los alumnos seleccionados.
- Calificación de los instrumentos administrados.
- Organización de la base de datos.
- Análisis cuantitativo de los resultados.
- Análisis cualitativo de los resultados.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de la información, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 11 en español, obteniéndose primero estadísticos de tendencia central y de variabilidad, para posteriormente efectuarse el análisis de la relación mediante la correlación de Pearson.

Con respecto al análisis descriptivo se eligió como medida de tendencia central y como medida de variabilidad a la media (M) y a la desviación estándar (DE), dado que las medidas de asimetría son menores a 3.0 y por ende las asimetrías no se consideran alejadas de las correspondientes a distribución normal (Kline, 2011), es que se considera a las anteriores medidas como pertinentes para la descripción de la distribución de datos. Además, para la medida de correlación de variables se eligió la correlación de rangos de Spearman (r_s), dado que esta es una medida robusta a posibles outliers y su cálculo es propio al análisis no paramétrico.

Para el análisis de correlación de dos variables numéricas, inicialmente se realizó el análisis de normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors y exploración descriptiva a fin evaluar la pertinencia del uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos, concluyéndose por el uso de los segundos. Para la prueba de significancia estadística para la correlación de variables se utilizó el coeficiente de correlación Spearman. Como medida del tamaño del efecto se consideró la magnitud del coeficiente de correlación, dado que el cuadrado de esta medida se interpreta como la variabilidad compartida en las puntuaciones que se explica por la asociación entre las variables. Para la valoración de los tamaños del efecto en este tipo de análisis se considera los criterios de Cohen (1988) que valoran quien

plantea valores límite para efecto pequeño, mediano y grande los que corresponden a 0.1, 0.3 y 0.5 respectivamente.

Para el análisis de niveles en las variables se calcularon frecuencias y porcentajes. El análisis se da mediante la prueba de bondad de ajuste de chi cuadrado (χ^2) (1), donde O_i y E_i refieren a los valores observados y esperados de la i -ésima casilla.

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(O_j - E_j)^2}{E_j} \quad (1)$$

Para el análisis de la significancia práctica de la prueba de bondad de ajuste se usó el estadístico w , Ecuación (2), el cual mide las discrepancias entre las proporciones de los valores observados y esperados y cuya valoración se realizaron con el criterio de Cohen (1988) que es el mismo que para el de correlación de dos variables numéricas.

$$w = \sqrt{\sum_{j=1}^k \frac{(pO_j - pE_j)^2}{pE_j}} \quad (2)$$

Para los análisis descriptivos e inferenciales se utilizó el software IBM SPSS Statistics en su versión 22.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

4.1.1 Análisis descriptivo

En cuanto a las variables de análisis, en ellas se tiene que los coeficientes de asimetría son menores a 3.0 por lo que se les puede considerar como distribuciones con sesgos no pronunciados, por lo que las medidas descriptivas de tendencia central y variabilidad basadas en la media son pertinentes (Tabla 5). Los valores de media en las variables de estudio hacen referencia a niveles bajos, a excepción de Vocabulario ($M = 9.3$, $DE = 3.9$) y Velocidad lectora de texto narrativos ($M = 11.8$, $DE = 5.6$) que corresponden a un nivel medio, aunque en su límite inferior.

Tabla 5
Medidas descriptivas de las variables de estudio

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mínimo	Máximo	Asimetría
Nivel léxico	47.1	10.6	21	75	0.32
Nivel semántico	21.8	7.7	7	41	0.21
Comprensión lectora global	48.0	12.6	15	71	-0.50
Comprensión lectora de frases	14.9	3.7	0	21	-1.07
Comprensión lectora de textos narrativos	12.0	4.4	0	20	-0.84
Vocabulario	9.3	3.9	0	15	-0.51
Velocidad lectora de textos narrativos	11.8	5.6	2	21	0.34

4.1.2 Análisis de la relación entre el Nivel léxico y Nivel semántico con la Comprensión lectora

Inicialmente se realizó el análisis de bondad de ajuste para comparar el ajuste a la distribución normal de la distribución poblacional teórica de la cual provendrían los datos. Para ello se usó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para las distribuciones de datos en las variables de estudio. En todas las variables se obtuvo valores estadísticamente significativos ($p < .05$) rechazándose la hipótesis nula de distribución normal, por lo que para el análisis de significancia estadística se hará uso de estadísticos no paramétricos. Entonces, el análisis de la correlación entre el nivel léxico y semántico con la comprensión lectora se realizará mediante el uso del coeficiente de Spearman (r_s).

En el análisis de relación entre el nivel léxico y la comprensión lectora se tiene correlación estadísticamente significativa y positiva, $r_s = .28$, p

< .001, con tamaño del efecto pequeño (Tabla 6). Por lo que se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (H₁).

Con respecto al análisis de relación entre el nivel semántico y la comprensión lectora se tiene correlación estadísticamente significativa y positiva, $r_s = .17$, $p < .001$, con tamaño del efecto pequeño. Por lo que también se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (H₂).

Tabla 6
Correlaciones de Spearman del Nivel Léxico y Nivel Semántico con la Comprensión Lectora Global

	Nivel léxico	Nivel semántico	Comprensión lectora global
Nivel léxico	-	.35**	.32**
Nivel semántico		-	.17**
Comprensión global			-

** $p < .001$

4.1.3 Análisis de la relación entre el Nivel léxico y Nivel semántico con la Comprensión lectora de frases, Comprensión lectora de textos narrativos, Vocabulario y Velocidad lectora de textos narrativos

Inicialmente se realizó el análisis de bondad de ajuste para nuevamente comparar el ajuste a la distribución normal de la distribución poblacional teórica de la cual provendrían los datos. Se usó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors para las distribuciones de datos en las variables a analizar. Así como en el análisis anterior, en todas las variables se obtuvo valores estadísticamente significativos ($p < .05$) rechazándose la hipótesis nula de distribución normal. Es así que para el análisis de significancia estadística se usó estadísticos no paramétricos, entonces el análisis de la correlación entre el nivel léxico y semántico con las dimensiones de la comprensión lectora se realizará mediante el uso de la coeficiente de Spearman (r_s).

En el análisis de relación entre el Nivel léxico y la Comprensión lectora de frases se tiene correlación estadísticamente significativa y positiva, $r_s = .32$, $p < .001$, con tamaño del efecto mediano (Tabla 7). Por lo que se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (h_1).

En el análisis de relación entre el Nivel léxico y la Comprensión lectora de textos narrativos se tiene correlación estadísticamente significativa y positiva, $r_s = .33$, $p < .001$, con tamaño del efecto mediano. Por lo que se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (h_2).

Sobre la relación entre el Nivel léxico y el Vocabulario se tiene correlación estadísticamente significativa y positiva, $r_s = .26$, $p < .001$, con tamaño del efecto pequeño. Por lo que se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (h_3).

En el análisis de relación entre el Nivel léxico y la Velocidad lectora de textos narrativos se tiene que la correlación no es estadísticamente significativa, $r_s = .04$, $p = .452$, donde el tamaño del efecto es trivial. Por lo que se no verificó en la evidencia empírica el planteamiento de hipótesis sobre la relación entre estas variables (h_4).

Con respecto al análisis de relación entre el Nivel semántico y la Comprensión lectora de frases se tiene correlación estadísticamente significativa y positiva, $r_s = .20$, $p < .001$, con tamaño del efecto pequeño (Tabla 5). Por lo que se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (h_5).

En el análisis de la relación entre el Nivel semántico y la Comprensión lectora de textos narrativos se tiene correlación estadísticamente significativa y positiva, $r_s = .26$, $p < .001$, con tamaño del efecto

pequeño. Por lo que se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (h_6).

En el análisis de la relación entre el Nivel semántico y el Vocabulario se tiene correlación estadísticamente significativa y positiva, $r_s = .20$, $p < .001$, con tamaño del efecto pequeño. Por lo que se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (h_7).

Finalmente, en el análisis de la relación entre el Nivel semántico y el Nivel de velocidad lectora de textos narrativos se tiene que la correlación estadísticamente no es significativa, $r_s = -.08$, $p < .001$, en donde el tamaño del efecto es trivial. Por lo que no se verifica la hipótesis sobre la relación entre estas variables (h_8).

Tabla 7
Correlaciones de Spearman del Nivel léxico y Nivel semántico con las dimensiones de la Comprensión lectora global

	Nivel Léxico	Nivel Semántico	Comprensión lectora de frases	Comprensión lectora de textos narrativos	Vocabulario	Velocidad Lectora de textos narrativos
Nivel Léxico	-	.35**	.32**	.33**	.26**	.04
Nivel Semántico		-	.20**	.26**	.20**	-.08
Comprensión lectora de frases			-	.48**	.44**	.39**
Comprensión lectora de textos narrativos				-	.53**	.27**
Vocabulario					-	.17**
Velocidad Lectora de textos narrativos						-

** $p < .001$

4.1.4. Análisis del nivel léxico, semántico, comprensión lectora de frases, comprensión lectora de textos narrativos, vocabulario y velocidad lectora de textos narrativos

En el Nivel léxico se tiene que el nivel es bajo con un 60% (179) de los evaluados, siendo este resultado estadísticamente significativo, $\chi^2(2) = 144.6, p < .001, w = .69$ (Tabla 8).

En el Nivel semántico el nivel también es bajo, encontrándose en este el 65% (195) de los evaluados, siendo el resultado estadísticamente significativo, $\chi^2(2) = 144.6, p < .001, w = .76$.

Con respecto a Comprensión lectora de frases el nivel correspondiente es bajo en donde se tiene al 60.3%(181) de los participantes, siendo este resultado estadísticamente significativo, $\chi^2(2) = 132.7, p < .001, w = .67$.

En la Comprensión lectora de textos narrativos se tiene que el nivel es bajo con un 60.0%(180) de los participantes. Este resultado es estadísticamente significativo, $\chi^2(2) = 98.0, p < .001, w = .57$.

En Vocabulario se tiene que el nivel corresponde a bajo, 49% (147), siendo el resultado también estadísticamente significativo, $\chi^2(2) = 33.3, p < .001, w = .33$.

Con respecto a la Velocidad lectora de textos narrativos se tiene que el nivel corresponde a bajo con 49.3% (148) de los participantes, siendo este resultado también estadísticamente significativo, $\chi^2(2) = 43.4, p < .001, w = .38$.

Tabla 8
Porcentajes, frecuencias y prueba de bondad de ajuste

	Bajo	Medio	Alto	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Nivel Léxico	60%(179)	37%(111)	3%(10)	144.6	<.001
Nivel Semántico	65%(195)	32%(95)	3%(10)	171.5	<.001
Comprensión Lectora Global	49%(146)	43%(130)	8%(24)	87.9	<.001
Comprensión lectora de frases	60%(181)	34%(101)	6%(18)	132.9	<.001
Comprensión lectora de textos narrativos	60%(180)	23%(70)	17%(50)	98.0	<.001
Vocabulario	49%(147)	25%(74)	26%(79)	33.3	<.001
Velocidad Lectora de textos narrativos	49%(148)	18%(55)	32%(97)	43.4	<.001

4.2 Discusión de resultados

El análisis de los resultados del presente estudio, se ha efectuado de acuerdo a la secuencia de las hipótesis planteadas, siendo importante mencionar que, adicionalmente al procesamiento de la prueba de hipótesis, se analizó, el tamaño del efecto de la relación.

El tamaño del efecto se refiere, de acuerdo a Marczyk, DeMatteo y Festinger, 2005 (Dioses 2015), a la magnitud de las diferencias entre las medias de un grupo u otras pruebas estadísticas, esto implica una significancia práctica, o dicho de otra manera, una valoración e interpretación de lo que ocurre con los datos respecto al análisis de un fenómeno de interés; en cambio, la significancia, se refiere a un concepto estadístico que se asocia a la verificación de una hipótesis.

Con respecto al contenido investigado, la relación entre los aspectos léxico-semánticos y la comprensión lectora, no es nueva, en ese sentido. González (2004) sostiene que los conocimientos previos que posee el lector, desempeñan un papel preponderante en la comprensión de los textos, indicando que entre los diversos tipos de

conocimientos previos, se pueden señalar el conocimiento general sobre el mundo, el referido a la estructura textual, el conocimiento metacognitivo y el referido al dominio del léxico. Con respecto, a este último tipo de conocimiento, el autor señala que el mismo se encuentra entre el conocimiento del discurso, referido a la palabra, frase o texto; y el conocimiento específico, referido a la noción que se tiene de los contenidos sobre una materia, dado que incluye información lingüística relativa al propio término (sustantivos, verbos o adjetivos), y su significado (aspecto conceptual del conocimiento de las palabras). En esta perspectiva, el léxico con el que cuenta el lector, facilitará la decodificación y comprensión de los textos.

En la presente investigación, el análisis de los resultados obtenidos por la muestra de estudio en los diferentes subtest, evidencia que su desempeño general, tanto en las variables léxico y semántica, como en la comprensión lectora, fue bajo, aunque cabe destacar que en las pruebas de vocabulario y velocidad lectora de los textos narrativos correspondientes a la comprensión lectora, los estudiantes llegaron a situarse en el límite inferior del nivel medio. Esto puede entenderse si se tiene en cuenta que los alumnos pertenecientes a instituciones públicas, tal como lo señala el informe de la Oficina de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (2012), a partir de la evaluación efectuada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del año 2012, mayoritariamente presentan un bajo rendimiento en lectura.

Considerando lo mencionado, el análisis de relación entre el nivel léxico y la comprensión lectora ha mostrado que existe una correlación estadísticamente significativa y positiva con un tamaño del efecto pequeño, lo que ha permitido aceptar la hipótesis general H_1 . Sobre el particular, Cuetos (1999), ya había señalado que el léxico era un factor fundamental para la adecuada adquisición de la lectura, en esa perspectiva, mencionó que el niño tiene dos rutas para acceder al mismo, la fonológica y la ortográfica, resaltando que una experiencia

educativa sistemática era fundamental para su adecuado desarrollo. Complementariamente, Berko y Bernstein (1999) destacaron que la eficiencia en la recuperación léxica, dependía, entre otras cosas, de estrategias eficaces de acceso y de almacenamiento, tales como la enseñanza de palabras semánticamente relacionadas, el uso de claves fonológicas, semánticas y sintácticas, aspectos que son manejados, solo si se enseñan sistemáticamente.

La segunda hipótesis general (H_2), que indica la existencia de una relación significativa y positiva entre el nivel semántico y la comprensión lectora también fue aceptada, siendo el tamaño del efecto de esta relación, pequeño, y al igual en el caso anterior, es importante señalar que las posibilidades que el niño tiene de conocer el significado de las diferentes palabras y su uso correcto en un contexto lingüístico, son variables importantes en la comprensión de aquello que se lee, sobre todo si nos referimos, por ejemplo, a palabras homófonas, donde será el contexto en el que se encuentre la palabra, lo que permitirá definir claramente el sentido que posean, y en ello tendrá un papel fundamental los modelos y estimulación previa que tenga el niño, ya que el aprendizaje de nuevas palabras se construye sobre conocimientos previos, es decir, el aprendizaje de palabras es acumulativo e interactivo, lo que implicaría que mientras más palabras un niño conoce, es más sencillo que aprenda otras. En razón de esto último, se infiere que por las características de la muestra de estudio, el número de palabras, y el conocimiento que se tiene del significado de cada una de ellas, no es amplio, lo que se refleja es esta correlación con la comprensión lectora global.

Con respecto a la hipótesis (h_1), que indica la existencia de relación entre el nivel léxico y la comprensión lectora de frases, se encontró que esta fue estadísticamente significativa y positiva, con un tamaño del efecto mediano, siendo por lo tanto, aceptada. Este resultado, adicionalmente a los factores ya mencionados, podría explicarse por algunas variables más, como es el caso de la frecuencia léxica, la cual se refiere a la cantidad de veces que, en promedio, una palabra

aparece en la producción oral de un individuo en particular, en ese sentido, se plantea que las personas suelen reconocer más rápidamente las palabras que usan de manera frecuente, que aquellas poco utilizadas en sus intercambios orales (Cuetos, 2011); sin embargo, no debe perderse de vista que, si bien es cierto que existe la correlación, esta se suscita porque en ambas variables el desempeño es bajo.

La h_2 que establece la relación estadística y positiva entre el nivel léxico y la comprensión lectora de textos narrativos, también fue aceptada, siendo el tamaño del efecto mediano. Aquí es necesario destacar que en la comprensión del texto, es importante el contenido emocional que tengan las palabras, por lo que palabras ricas emocionalmente pueden ser fácilmente recuperadas en textos de connotación afectiva, lo que muchas veces caracterizan a las narraciones (Denes, 2009). Se estima que otros factores importantes de esta relación son la longitud, imaginabilidad y concreción-abstracción de la palabra (D'Amico, Devescovi y Bates, 2001).

Por otro lado, también se acepta la tercera hipótesis específica (h_3) que plantea la existencia de una relación significativa y positiva entre nivel léxico y el vocabulario, siendo el tamaño del efecto pequeño. En este caso, adicionalmente a las variables ya señaladas, se estima que también incidió la edad temprana de adquisición, aunque sin olvidar que también son importantes la frecuencia léxica (Cuetos, 2011), el contenido emocional de las palabras (Denes, 2009) y el uso de estrategias eficaces de acceso y almacenamiento (Berko y Bernstein, 1999).

La cuarta hipótesis específica (h_4), que sostiene la existencia de una relación entre el nivel léxico y la velocidad lectora de textos narrativos fue rechazada, (sucedió lo mismo con la h_8 , que indicaba correlación entre el nivel semántico y nivel de velocidad lectora de textos narrativos), estimándose que ello ocurrió porque aparentemente, aunque el nivel de conocimiento de las palabras estaba por debajo de la media, y eso supuestamente iba a incidir en la velocidad de

decodificación, el tiempo de duración de la prueba (1 minuto), no permitió apreciar con exactitud dicha característica, aspecto que aparentemente podría haberse observado mejor, si la prueba hubiera durado más tiempo.

Con respecto a las hipótesis específicas h_5 , (relación entre nivel semántico y la comprensión lectora de frases), h_6 (relación entre el nivel semántico y la comprensión lectora de textos narrativos) y h_7 , (relación entre nivel semántico y el vocabulario), se acepta las mismas. Estos resultados pueden entenderse porque el vocabulario se encuentra dentro de un constructo multidimensional que incluye diversas modalidades de conocimiento, el que a su vez forma parte de uno de los elementos básicos para la comprensión lectora, por ello, se debe señalar que en la eficacia de la comprensión lectora de un sujeto, tendrá un papel importante el léxico y la semántica, aunque sin olvidar que existen otros aspectos, por ejemplo, Bravo, Villalón y Orellana (2000). hallaron que existía una fuerte estabilidad en el rendimiento lector, en los niños que traían a su ingreso al primer año ciertas bases prelectoras, como el conocimiento de las letras, el reconocimiento de nombres propios, días de la semana y conciencia fonológica, determinando que este grupo era el que mejor comprensión lectora tendría durante todo el periodo estudiado, lo que se corroboró al realizar un seguimiento a alumnos de enseñanza básica desde su ingreso al primer año hasta el tercer año.

Finalmente, tal como ya se ha comentado líneas arriba, el análisis de los niveles léxico y semántico, así como de la comprensión lectora de frases, comprensión lectora de textos narrativos, vocabulario y velocidad lectora de textos narrativos en la muestra estudiada, fue mayoritariamente bajo, lo que podría estar indicando que las medidas tomadas por las instancias responsables para remediar los graves problemas de comprensión lectora de nuestros estudiantes, no están dando los resultados esperados, quizá porque se están trabajando variables que no se relacionan directamente con la habilidad lectora.

CAPÍTULO V: RESUMEN – CONCLUSIONES - RECOMENDACIONES

5.1 Resumen

En la actualidad, la capacidad de comprender lo que se lee, adquiere un especial interés por el sistema educativo, dado que esta tarea cognitiva compleja es el principal mediador en la adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido el propósito de la presente investigación ha sido analizar si existe relación entre el léxico, la semántica y la comprensión lectora.

Para la realización del presente estudio, se usó el método descriptivo con un diseño transeccional correlacional, seleccionándose trescientos alumnos, varones y mujeres, mediante un procedimiento polietápico estratificado. Estos alumnos se caracterizaban por estar cursando el 3^{er} grado de educación primaria, no presentando antecedentes de repitencia escolar, cuyas edades oscilan entre 08 y 11 años; lengua materna castellano, y pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

La recolección de los datos se efectuó con el subtest de fluidez léxica del ITPA, que evalúa la fluidez verbal a través del número de conceptos expresados verbalmente; el subtest de vocabulario del WISC – IV, que mide la capacidad del sujeto para definir conceptos verbales; y el ECLE test que examina la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos demostraron que Los niveles léxico y semántico se relacionan significativa y positivamente con la comprensión lectora global y que los niveles léxico y semántico, así como los de la comprensión lectora de frases, comprensión lectora de textos narrativos, vocabulario y velocidad lectora de textos narrativos fueron mayoritariamente bajos.

5.2 Conclusiones

- Los niveles léxico y semántico se relacionan significativa y positivamente con la comprensión lectora global en la muestra estudiada.
- El nivel léxico se relaciona significativa y positivamente con la comprensión lectora de frases, comprensión lectora de textos narrativos y vocabulario en los alumnos estudiados.
- El nivel léxico y el nivel semántico, no se relacionan con el nivel de velocidad lectora de textos narrativos en la muestra de estudio.
- El nivel semántico se relaciona significativa y positivamente con la comprensión lectora de frases, comprensión lectora de textos narrativos y vocabulario en alumnos analizados.
- Los niveles léxico y semántico, así como de la comprensión lectora de frases, comprensión lectora de textos narrativos, vocabulario y velocidad lectora de textos narrativos fueron mayoritariamente bajos en el grupo de estudio.

5.3 Recomendaciones

- Profundizar en el estudio de la comprensión lectora siguiendo el modelo cognitivo y psicolingüístico, ya que permite analizar la complejidad y las dificultades de esta compleja actividad cognitiva.

- Promover a la realización de investigaciones experimentales orientadas a verificar programas de intervención, en los diferentes niveles léxico y semántico dirigidos a la prevención y/o de corrección de problemas de comprensión lectora.
- Se debe promover la difusión entre los diferentes profesionales, sobre la importancia de construir instrumentos que evalúen los procesos cognitivos involucrados en la comprensión lectora, considerando reactivos pertinentes las características de nuestra población.
- Realizar campañas de difusión de los resultados encontrados en las diferentes investigaciones sobre el tema, de tal manera que todos los profesionales que laboran en los ámbitos de la educación se beneficien con dicha información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. y Moreno, A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Málaga: Masson.
- Alliende, F. y Conderamín, M. (1994). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Álvarez, C. y Diez, E. (2000). *Competencia léxica y rendimiento académico en alumnos de segundo de bachillerato*. Recuperado en: <file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/Dialnet-CompetenciaLexicaYRendimientoAcademicoEnAlumnosDeS-45483.pdf>.
- Aqueveque, Y. y Castro, C. (2012). *Diferentes perspectivas en la adquisición de la lengua escrita*. (Tesis de pregrado para licenciatura). Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Arkin, H. & Colton, R. (1967). *Tables for Statisticians*. New York: Barnes & Noble.
- Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. España.
- Arriaga, A.; Saldarriaga, J. y Vargas, R. (2011). *Adaptación y estandarización psicométrica del Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) en niños de 4 a 7 años de edad de diferente nivel socioeconómico residentes en Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Berko, J. & Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. New York: McGraw-Hill.
- Bravo L.; Villalón M. y Orellana E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Revista estudios pedagógicos*. 30, 7-19.

- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la Enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la UNSCH*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Cassany, D. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. (2004). *Dificultades Semánticas* [diapositivas de PowePoint]. Recuperado de: <http://cpal.edu.pe/comunicaciones/SomosCPAL/PrevencionCPAL.pdf>
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: Escuela Española.
- D'Amico, S.; Devescovi, A. & Bates, E. (2001). Picture Naming and Lexical Access in Italian Children and Adults. *Journal of Cognition and Development*, 2(1), 71-105.
- De Castro, C (2009). *Desarrollo de estrategias sintácticas y semánticas en lectura a través de lector en personas sordas adultas en Castilla y León*. Universidad de Salamanca. España. Recuperado de: [file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/DTHE_CastroCostaC_Estrategias SintacticasSemanticas.pdf](file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/DTHE_CastroCostaC_EstrategiasSintacticasSemanticas.pdf)
- Del Barrio de la Rosa, F. (2011). *La competencia semántica*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/301920316/006-Tema-6>
- Delgado, A.; Ecurra, L.; Atalaya, M.; Pequeña, J.; Santibáñez, R. y Álvarez, C. (2004). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4to a 6to grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana*. Vol. 8 - N.º 1, pp. 51 – 85. Revista de investigación Psicológica. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima
- Denes, G. (2009). *Talking Heads. The Neuroscience of Language*. East Sussex: Psychology Press.

- Dioses, A. (2015). *Efectos del PRACLO en la latencia, precisión de acceso al léxico oral y vocabulario comprensivo de niños del aula de 5 años pertenecientes a IEI Públicas – UGEL 07*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Escalante, M. y Rivas, S. (2001). *Programa de intervención de estrategias de aprendizaje en el marco de la metacognición aplicado en la asignatura de lengua I*. Revista Consensus. VOL. 7-8. UNIFE. Lima. Recuperado de: <http://www.unife.edu.pe/pub/consensus/consensus7.html>
- Fajardo, A., Hernández, J. y Gonzáles, A. (2012). *Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios*. Revista electrónica de investigación educativa, 12 (2), 25 – 33. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-fajardoetal.html>
- Fernández, M. (2004). *Efectos de la enseñanza de estrategias de lectura sobre la comprensión lectora de estudiantes*. Tesis de Doctorado. Universidad César Vallejo, 12.10.2004. Recuperado de <http://www.ucv.edu.pe/web/publicaciones/psicología.pdf> el 07.05.06
- Galve, J.; Ramos, J.; Dioses, A. y Abregú, L. (2010). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: EOS
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- González, R (2004). *Evolución y estructura psicolingüística de la función poética del lenguaje*. Revista de Investigación en Psicología, Vol.7 No.2, pp.118-125 Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso léxico*. (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna. España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, M., Gutiérrez, C. y Rodríguez, C. (2008). *¿Cómo detectar las dificultades del lenguaje en el nivel inicial?*. Extraído el 30 de julio de 2010 desde <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Herrera.pdf>

- Jiménez, R. (2002). *El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas*. *Atlantis*, 24 (1), 150 – 153. Universidad de La Rioja.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- Kirk, S., McCarthy, J., & Kirk, W. (2009). *Test de Illinois de Aptitudes Psicolinguísticas* (7ma edición. ed.). (S. Ballesteros, & A. Cordero, Trads.) Madrid: TEA Ediciones.
- López – Mezquita, M. (2005). *La evaluación de la competencia léxica; test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Departamento de Filología Inglesa. España.
- Lorenzo, J. (2001). *Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte, la conciencia fonológica. Interdisciplinaria*, 18 (1). Universidad nacional de Córdoba. Argentina.
- Marconi, D. (2000). *La competencia léxica*, Madrid: Antonio Machado Libros.
- Martínez, E.; Amat, T.; Guanyabens, M.; Navarro, M. y Roig, E. (1998). *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Madrid: Masson.
- Ministerio de Educación del Perú (2016) Recuperado de: http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=15&cuadro=223&forma=U&dpto=&dre=1501&ugel=150106&tipo_ambito=ambito-dre
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA). Primeros resultados*. Recuperado en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/PISApresentacion_de_resultados.pptx.01/1015
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/>

- Ministerio de Educación del Perú (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*. Lima. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe>
- Monfort, M.; Juarez, A. (2001). *El niño que habla*. Madrid: CEPE.
- Moreno, J. (2002). Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula. En *textos de didáctica de la lengua y de la literatura n° 31*. Málaga: Aljibe.
- Narbona, J. y Chevie – Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Madrid: Masson.
- Ninio, A. & Catherine S. (1996). *Pragmatic development*. Oxford. Westview Press.
- Pascual, J. (2011). *Léxico y Semántica*. Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/20603389/Lexico-y-semantica#scribd>
- Philip, D. (1977). *Desarrollo del Lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.
- Pinzas, J. (2001). *¿Qué es leer?* .Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22a. ed.)*. Recuperado en: <http://www.rae.es/rae.html>
- Ramírez, E. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es lectura?* .Centro de investigaciones bibliotecológicas, 23 (47), 161 – 188. Universidad Nacional Autónoma. México.
- Rosas M.; Jiménez P.; Rivera R. y Yáñez M. (2002). *Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5^{to} y 8^{vo} año básico de la comuna de Osomo*. Universidad de Los Lagos. Santiago de Chile.
- Ruiz, D. (2003). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar. Nuevas perspectivas para aprender a leer y escribir*. Puerto Rico: Departamento de Programas y Enseñanzas, facultad de educación. Universidad de Puerto Rico.
- Sanz, R. (1996). *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide

- Sentis, F.; Nusser, C. y Acuña, X. (2009). *El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna*. Pontificia Universidad Católica. Santiago de Chile.
- Silva, M. (1977). *Estandarización de un Test de Comprensión de Lectura en jóvenes estudiantes de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Bachiller, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Lima, Perú
- Solís, V. (2011). *Investigación del léxico mental mediante tareas de reconocimiento visual*. *Neurocien*, 16 (4), 179 – 185. Universidad Nacional Autónoma. México.
- Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Departamento de psicología de la salud. Universidad de Alicante. España. *LIBERABIT*. Lima. 49 – 61.
- Velarde, E. y Meléndez M. (2009). *Aplicación del modelo cognitivo y psicolingüístico para el mejoramiento de la lectura en 11 instituciones educativas de la provincia constitucional del Callao*. *Investigación Educativa* Vol. 13 N.º 24, pp. 91-116. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Velarde, E.; Canales, R.; Meléndez M. y Lingán, S. (2010) *Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú*. *Revista de investigación Psicológica*. Vol. 13 - N.º 1 pp. 53 – 68. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Velarde, E.; Canales, R.; Meléndez M. y Lingán, S. (2013). *Procesos psicológicos de la lectura en estudiantes de primaria del Callao, según nivel socioeconómico y género*. *Revista de investigación Psicológica*. VOL. 16 - N.º 1. pp. 153 – 170. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Prentice Hall.

Weschler, D. (2005). *Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-IV)*.
Madrid: TEA Ediciones S.A.

ANEXO 1: Hoja de respuesta ECLE

**COMPRENSIÓN
LECTORA DE FRASES**

Ej. G H I

1. J K L

2. M N Ñ

3. O P Q

4. R S T

5. U V W

6. X Y Z

7. A B C

8. D E F

9. G H I

10. J K L

11. M N Ñ

12. O P Q

13. R S T

14. U V W

DESDE 3º PRIMARIA

15. A B C

16. D E F

17. G H I

18. J K L

19. M N Ñ

20. O P Q

21. R S T

22. U V W

**COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS**

Ej. X Y Z

1. A B C

2. D E F

3. G H I

4. J K L

5. M N Ñ

6. O P Q

7. R S T

8. U V W

9. X Y Z

10. A B C

11. D E F

12. G H I

13. J K L

14. M N Ñ

15. O P Q

16. R S T

17. U V W

18. X Y Z

19. A B C

20. D E F

VOCABULARIO

Ej. O P Q

1. R S T

2. U V W

3. X Y Z

4. A B C

5. D E F

6. G H I

7. J K L

8. M N Ñ

9. O P Q

10. R S T

11. U V W

12. X Y Z

13. A B C

14. D E F

15. G H I

VELOCIDAD LECTORA

Nº DE LÍNEA

ANEXO 2: Hoja de respuesta Fluidez Léxica – ITPA

ELEMENTO 1: (Demostración): PALABRAS		ELEMENTO 2: PARTES DEL CUERPO		ELEMENTO 3: ANIMALES		ELEMENTO 4: FRUTAS	
1.		1.		1.		1.	
2.		2.		2.		2.	
3.		3.		3.		3.	
4.		4.		4.		4.	
5.		5.		5.		5.	
6.		6.		6.		6.	
7.		7.		7.		7.	
8.		8.		8.		8.	
9.		9.		9.		9.	
10.		10.		10.		10.	
11.		11.		11.		11.	
12.		12.		12.		12.	
13.		13.		13.		13.	
14.		14.		14.		14.	
15.		15.		15.		15.	
16.		16.		16.		16.	
17.		17.		17.		17.	
18.		18.		18.		18.	
19.		19.		19.		19.	
20.		20.		20.		20.	
21.		21.		21.		21.	
22.		22.		22.		22.	
23.		23.		23.		23.	
24.		24.		24.		24.	
25.		25.		25.		25.	
26.		26.		26.		26.	
27.		27.		27.		27.	
28.		28.		28.		28.	
29.		29.		29.		29.	
30.		30.		30.		30.	
31.		31.		31.		31.	
32.		32.		32.		32.	
33.		33.		33.		33.	
34.		34.		34.		34.	
35.		35.		35.		35.	
36.							
37.		PD2	<input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>	PD3	<input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>	PD 4	<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>
38.							
39.							
40.							
PD1					Suma de PD(1,2,3 4)		<input style="width: 100px; height: 20px;" type="text"/>

ANEXO 3: Hoja de respuesta Vocabulario – WISC IV

6. VOCABULARIO.		
INICIAR: 6-8:E5; 9-11:E7; 12-16:E9.		
RETORNO:6-16: 0 ó 1 puntos en alguno de los dos primeros elementos.		
TERMINAR: 5 puntuaciones consecutivas de 0.		
PUNTUACIÓN: E1-E4: (0,1). E5-E36: (0,1,2)		
ELEMENTO	Respuesta	Puntuación
Elementos gráficos		
1	Coche	0 1
2	Flor	0 1
3	Tren	0 1
4	Cubo	0 1
Elementos verbales		
*5	Reloj	0 1 2
*6	Vaca	0 1 2
7	Ladrón	0 1 2
8	Obedecer	0 1 2
9	Paraguas	0 1 2
10	Bicicleta	0 1 2
11	Imitar	0 1 2
12	Isla	0 1 2
13	Abandonar	0 1 2
14	Abecedario	0 1 2
15	Valiente	0 1 2
16	Aterrador	0 1 2
17	Antiguo	0 1 2
18	Emigrar	0 1 2
19	Obligar	0 1 2
20	Disparate	0 1 2
21	Fábula	0 1 2
22	Habitual	0 1 2
23	Agotador	0 1 2
24	Molestia	0 1 2
25	Transparente	0 1 2
26	Rivalidad	0 1 2
27	Previsión	0 1 2
28	Preciso	0 1 2
29	Absorber	0 1 2
30	Alardear	0 1 2
31	Inminente	0 1 2
32	Unánime	0 1 2
33	Aflicción	0 1 2
34	Locuaz	0 1 2
35	Inminente	0 1 2
36	Dilación	0 1 2
		Puntuación directa (Máxima = 68)