



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

**Reconocimiento auditivo de palabras y comprensión oral de
textos descriptivos en niños preescolares.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Director de la Tesis : Dr. Bernardo Riffo Ocares.

Candidata : Macarena Cerda Donoso.

Concepción, mayo de 2014

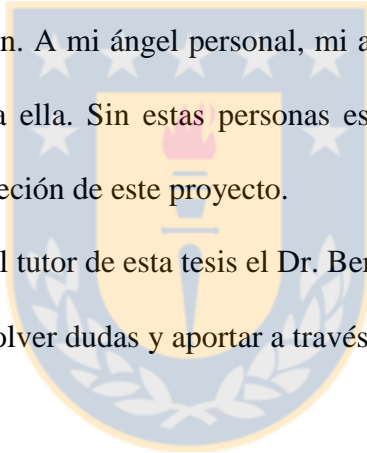
AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por el ímpetu y fortaleza otorgada para el desarrollo de esta investigación. Sin Él nada de esto hubiese sido posible.

Además, quisiera reconocer a todas las personas quienes aceptaron participar en la fase de investigación y aplicación de pruebas, concediendo su buena disposición y tiempo.

Una especial mención a mi madre, que gracias a su apoyo incondicional y oración constante facilitaron el proceso. A mi amigo y colega Mauricio Almonacid M. quien colaboró en la toma de muestras, grabación de los estímulos y de alguna u otra manera siempre contribuyó en esta investigación. A mi ángel personal, mi abuela, a quien le dedico esta tesis. Mi más honrosa mención para ella. Sin estas personas especiales en mi vida nunca habría tenido las fuerzas para la concreción de este proyecto.

Finalmente, agradecer al tutor de esta tesis el Dr. Bernardo Riffo O. quien siempre tuvo una buena disposición para resolver dudas y aportar a través de su conocimiento.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
I. MARCO TEÓRICO.....	11
1. Definición de lenguaje	11
2. Procesos del lenguaje.....	14
2.1 Proceso comprensivo.....	14
2.2 Proceso expresivo.....	15
2.2.1 Estadios y variables que influyen en el proceso de producción oral	17
2.2.2 Modelos teóricos de producción oral.....	18
2.2.2.1 Modelos modulares	19
2.2.2.2 Modelos interactivos.....	20
2.2.2.3 Modelos en cascada.....	21
3. Concepto de comprensión del lenguaje oral	22
3.1 Procesos implicados en la comprensión del lenguaje oral	24
3.2 Percepción de la señal acústica	26
3.2.1 Teoría motora de la percepción del habla.....	27
3.2.2 Modelo modular	27
3.2.3 Modelo interactivo.....	29
3.2.3 Teoría macroestructural.	31
3.2.4 Modelo de construcción-integración (CI)	33
3.2.5 Modelo de indexación de eventos	34
4. Recursos para favorecer la comprensión oral	35
4.1 Memoria y comprensión.....	35
4.2 Conocimiento previo, vocabulario y comprensión	37
5. Modelos de acceso al léxico	40
5.1 Modelos interactivos	41
5.1.1 Modelo del logogén	41
5.1.2 Modelo de doble ruta.....	41
5.2 Modelos autónomos	42

5.2.1 Modelo de búsqueda.....	42
5.3 Modelo mixto	43
6. Variables que inciden en el reconocimiento de las palabras.....	44
7. Paradigmas experimentales.....	45
7.1 Tarea de decisión léxica	45
7.2 Denominación	46
8. Discurso	47
8.1 Desarrollo temprano de los tipos discursivos.....	49
8.2 Discurso descriptivo.....	50
8.2.1 Tipos de discursos descriptivos	51
8.2.2 Estructura de la descripción.....	51
8.2.3 Cuatro procedimientos ordenados al momento de describir	52
8.2.4 Características lingüísticas del discurso descriptivo	53
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	55
III. OBJETIVOS.....	56
1. Objetivo general.....	56
2. Objetivos específicos	56
IV. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	58
V. MARCO METODOLÓGICO.....	59
1. Tipo de investigación.....	59
2. Variables	60
3. Diseño de la Investigación	60
4. Muestra	61
5. Procedimientos para obtención de datos y resultados preliminares.....	61
6. Instrumentos aplicados para la recolección de datos.	67
7. Análisis de datos	69

VI. RESULTADOS.....	71
VII. DISCUSIÓN.....	97
VIII.CONCLUSIONES.....	111
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
X. ANEXOS.....	127



RESUMEN

La presente investigación, titulada “Reconocimiento auditivo de palabras y comprensión oral de textos descriptivos en niños preescolares“, se basó en una indagación teórica y empírica de diversas fuentes relacionadas con el proceso de comprensión del lenguaje oral en niños y niñas que cursan la etapa preescolar.

El principal objetivo de esta investigación fue determinar si el rendimiento en la tarea de decisión léxica entre palabras y pseudopalabras, el vocabulario pasivo y la memoria verbal se correlaciona con el desempeño en la tarea de comprensión de textos descriptivos en alumnos que cursan el primer nivel de transición de un establecimiento de tipo particular subvencionado perteneciente a la comuna de Concepción, VIII región del Biobío. El grupo de estudio estuvo conformado por 36 alumnos diferenciados en sexo y edad. Se aplicaron 4 pruebas para medir las variables de este estudio. El diseño metodológico fue de tipo descriptivo y correlacional.

Tras el análisis estadístico, se concluye que existe una correlación significativa entre los resultados obtenidos en la tarea de decisión léxica, la amplitud de vocabulario, la memoria verbal y la comprensión de textos descriptivos.

ABSTRACT

The present study titled "Auditory word recognition and listening comprehension of descriptive texts in preschool children" was based on a theoretical and empirical investigation of different sources, related to the process of listening comprehension in children who attend preschool education programs.

The main objective of this research was to determine whether performance on the lexical decision task between words and pseudowords, passive vocabulary and verbal working memory, correlate with the task of comprehension of descriptive texts in prekindergarten students of a private subsidized school belonging to the city of Concepción, Biobío region, Chile.

The study group consisted of 36 students of different sex and age. Four tests were used to measure the variables of this study. The study design was descriptive and correlational.

After statistical analysis, it is concluded that there is a significant correlation between the results obtained in the lexical decision task, vocabulary depth, verbal working memory and comprehension of descriptive texts.

INTRODUCCIÓN

El lenguaje como uno de los pilares del desarrollo integral del individuo es una de las habilidades cognitivas más complejas e involucra una serie de procesos tanto para la vertiente expresiva como la comprensiva. Para elaborar un mensaje, es necesario tener una idea, generada a través de conceptos en el sistema semántico, acceder al léxico con el objeto de seleccionar las palabras que representarán los conceptos, organizar las palabras para formar oraciones que sigan la estructura canónica de la lengua, seleccionar los fonemas que compondrán la secuencia sonora y, finalmente, el proceso concluye con la articulación de los fonos por medio de los órganos fonoarticulatorios. Por otro lado, la comprensión del lenguaje oral involucra procesos complejos que van desde la percepción de la señal acústica hasta la construcción de una representación mental integrada de los eventos descritos (Pisoni, 1996; Sebastián, Bosch y Costa, 1999; Zwaan y Rapp, 2007).

La presente investigación tuvo por objetivo describir el rendimiento en la comprensión del lenguaje oral de un tipo de género discursivo, el descriptivo, en 36 alumnos que cursan el primer nivel de transición, y asimismo contribuir al conocimiento en el área de la psicolingüística. Además, se buscó reflejar la correlación existente entre el rendimiento en la tarea de decisión léxica auditiva, la amplitud de vocabulario y la memoria verbal.

La comprensión del lenguaje oral forma parte de las cuatro habilidades lingüísticas - comprender, hablar, leer y escribir- que involucra un proceso de transmisión y recepción de ideas, información o el mensaje. Michael Rost (2002) la define como un proceso que implica recibir lo que el emisor en realidad expresa, construir y representar el significado, negociarlo con el emisor y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía.

Todo este complejo fenómeno conlleva una serie de subprocesos, los que han sido motivo de estudio de diversos investigadores y disciplinas afines para dar cuenta de los aspectos perceptivos, léxicos o de reconocimiento de palabras, sintácticos y semánticos implicados en la comprensión del lenguaje oral. Asimismo, se destaca el rol de la memoria operativa de tipo fonológica en el almacenamiento y procesamiento de la información verbal (Just y Carpenter, 1992) y de la competencia léxica en el reconocimiento, análisis e identificación de las palabras (Martínez, 1998).

Al hacer alusión a este tipo de habilidad comunicativa en particular, la comprensión del lenguaje oral, fue necesario considerar estos distintos subprocesos; sin embargo, para fines de esta investigación, se profundizó sobre el procesamiento léxico responsable del reconocimiento de la palabra y la selección de su significado, puesto que son elementos que inciden en el fenómeno comprensivo de tipo auditivo. En base a lo anterior, esta investigación estuvo guiada por cuatro variables, a saber: tarea de decisión léxica (tiempos de reacción y tasa de error), desempeño a nivel de vocabulario receptivo, memoria auditiva o verbal y rendimiento en la tarea de comprensión de textos descriptivos.

La investigación se encuentra organizada en cuatro partes: En la primera, se profundiza sobre el concepto de lenguaje, sus procesos implicados (destacando el fenómeno comprensivo), definición de la comprensión oral, los modelos explicativos que la sustentan, recursos que favorecen este proceso como la memoria verbal, el vocabulario receptivo y el conocimiento previo; además de resaltar el eslabón obligatorio y central de la comprensión, según Perfetti (1986), el acceso al léxico o de reconocimiento de palabras. Se entrega también una descripción teórica de los modelos de acceso al léxico y se incluyen las variables que inciden en este reconocimiento. Luego, se exponen los principales paradigmas experimentales

que permiten explorar el acceso al léxico. La primera parte concluye con la definición de discurso descriptivo, su tipología y estructura.

La segunda parte está dedicada al marco metodológico donde se detalla el planteamiento del problema, el objetivo general y los objetivos específicos, método, tipo de investigación, diseño y selección de la muestra. Asimismo, se describe el procedimiento de recolección de datos y técnicas de análisis de la información.

En la tercera parte, se incluyen los resultados estadísticos presentados por medio de cuadros, gráficos y tablas de contingencia para un mejor entendimiento y discusión de los resultados.

Y por último, en la cuarta parte, se consignan la conclusión y discusión de esta investigación.



I. MARCO TEÓRICO

1. Definición de lenguaje

El lenguaje se configura como la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo circundante. Es una habilidad que constituye el núcleo de la cognición humana, puesto que permite la comunicación y el aprendizaje. Está conformada por un conjunto de signos, tanto orales como escritos que, a través de su significado y su relación, permiten expresar un número infinito de mensajes.

Esta facultad, inherente a la especie humana, ha recibido múltiples definiciones desde diversas perspectivas como la lingüística, la psicolingüística cognitiva, la psicología, la neuropsicología, etc., existiendo un consenso en considerarla como un sistema de señales significativas cuya función es la de actuar como una herramienta para comunicar.

Para Sapir (1954), el lenguaje es un sistema exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un conjunto de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos tienen antes que todo una naturaleza vocal-auditiva, y son producidos por los llamados “órganos del habla”. No hay en el habla humana, en cuanto tal, una base instintiva apreciable, si bien es cierto que las expresiones instintivas y el ambiente natural que pueden servir de estímulo para el desarrollo de tales o cuales elementos del habla, y que las tendencias instintivas, sean motoras o de otras especie, pueden dar a las expresión lingüística una extensión o un molde predeterminados (Sapir, 1954).

Coseriu (1964), lingüista especializado en filología románica, entrega una definición de lenguaje basado en la dicotomía de lengua y habla aportada por el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1995). En palabras de Coseriu:

“El lenguaje está fundado en la asociación arbitraria de un significado (contenido semántico) y un significante (imagen acústica). La unidad resultante es el signo lingüístico. Por tanto, para poder establecer la comunicación se necesita que el hablante y el oyente acepten los mismos símbolos para los mismos objetos y que la combinación de estos símbolos se efectúe según unas reglas” (Coseriu, 1964, p. 13-61).

El lingüista estadounidense Chomsky (1957) caracteriza al lenguaje como “un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud definida y construida a partir de un conjunto limitado de elementos”. En el ámbito de la psicolingüística cognitiva, se concibe al lenguaje como un complejo sistema cognitivo que está compuesto por un conjunto de subsistemas o “módulos” que poseen una relativa autonomía funcional. Rondal (1980), manifiesta que el lenguaje es el repertorio de palabras organizadas en enunciados sobre una base asociativa (citado por Acosta, 1999). Para Puyuelo (1998), el lenguaje constituye una conducta comunicativa caracterizada por ser exclusiva y específicamente humana y que desempeña importantes funciones en la esfera de desarrollo cognitivo, social y de comunicación.

El foco de atención de la neuropsicología cognitiva es estudiar las relaciones existentes entre la función cerebral y la conducta humana. Esta disciplina se basa en el análisis

sistemático de las alteraciones conductuales asociadas a trastornos de la actividad cerebral, provocados por enfermedad, daño o modificaciones experimentales (Hécaen, 1978). Es decir, analiza de manera detallada los procesos cognitivos que subyacen a los distintos componentes del lenguaje siendo los modelos teóricos de mayor aceptación los planteados por Coltheart (1981), Patterson y Shewell (1987) y Ellis y Young (1988).

Atendiendo a la concepción de Owens (2006), en sentido restringido, el lenguaje constituiría el código o combinación de códigos compartidos por una serie de personas, que es arbitrario y que utilizamos para representar conocimientos, ideas y pensamientos, y que se vale de símbolos gobernados por reglas (Owens, 2006).

Según Pérez y Salmerón (2006), “el desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que tiene lugar en interacción con los distintos ámbitos del desarrollo y se reconocen tres dimensiones desde la doble vertiente de la comprensión y la expresión: forma (fonética, fonología y morfosintaxis), contenido (semántica) y uso (funciones pragmáticas o del lenguaje)”.

De forma complementaria, para Mariscal y Giménez (2008, citado en Gonzáles y Vásquez, 2012) el lenguaje constituye “un sistema reglado, muy complejo. Permite un intercambio de informaciones a través de un determinado sistema de codificación. No es el único, pero con él se estructura, inventa y recrea el pensamiento; regula las relaciones interpersonales, la propia conducta del sujeto y permeabiliza al niño en el medio sociocultural en el que está inmerso. Está integrado por distintos componentes o subsistemas (fonológico, léxico- semántico, gramatical, pragmático) y cuyo dominio implica habilidades muy distintas y de muy distintos tipos”.

Como se ha expuesto en los párrafos anteriores, la capacidad lingüística ha sido definida según diversos autores y en esta labor se han distinguido, tradicionalmente, la existencia de cuatro niveles: el fonético fonológico, el morfosintáctico, el léxico semántico y el pragmático. El nivel fonético fonológico se centra en la producción de los sonidos de manera aislada y en palabras, respectivamente; el segundo nivel organiza y ordena las palabras en frases, oraciones, etc.; el tercero se preocupa del conocimiento del mundo a través de las palabras y la relación que pudiese existir entre ellas; y, por último, se destaca el nivel pragmático, que se enfoca en el uso del lenguaje y la comunicación. El desarrollo adecuado de dichos niveles en la primera infancia permite construir un lenguaje que posibilita la comunicación e interacción social.

2. Procesos del lenguaje

Como se ha reseñado, el lenguaje es una de las formas más complejas de comunicación verbal inherente a la condición humana.

Esta habilidad humana se manifiesta a través de dos procesos: la recepción o comprensión de la información oral y la expresión. Ambos procesos están vinculados y relacionados con la actividad del cerebro (Citado por Pinto y Chamorro, 2009).

2.1 Proceso comprensivo

El lenguaje comprensivo es la capacidad de captar y comprender la señal hablada, se inicia desde antes del nacimiento, a partir del quinto mes de gestación. En este mes, el feto

empieza a captar sonidos del interior (latidos o respiración de la madre) y exterior del cuerpo (voces, música, etc.) (Arenas, 2012).

La comprensión del mensaje comienza con la percepción lingüística, pasando por la comprensión del significado general del mensaje hasta finalizar en la comprensión de aspectos parciales, siendo el propósito del receptor captar el significado global de la enunciación.

En el apartado de comprensión del lenguaje oral se profundizará sobre este complejo fenómeno comunicativo y sobre los diversos modelos teóricos que tratan de explicar cómo se lleva a cabo, pero antes se analizará la vertiente expresiva del lenguaje.

2.2 Proceso expresivo

Complementariamente, el lenguaje expresivo es parte de un complejo sistema comunicativo que se desarrolla entre los humanos, proceso que comienza desde las primeras semanas de un bebé recién nacido, donde se da el desarrollo lingüístico de las diferentes capacidades comunicativas como son la intencionalidad, la intersubjetividad, lo que permite transmitir y compartir un estado mental (Arenas, 2012).

Puyuelo (1998), sustenta que la adquisición de la vertiente expresiva del lenguaje por parte del niño surge a partir de la comprensión de intercambios previos, por lo tanto se adquiere a través del uso activo en contextos de interacción. Lo anterior reflejaría, que el aprendizaje del lenguaje oral en el niño no se produce de forma aislada sino que a través de la relación entre el contenido, la forma y el uso del lenguaje (Puyuelo y Rondal, 2003).

Aparentemente la producción oral es una habilidad sencilla, puesto que todos los hablantes de un mismo dialecto pueden expresarse a través del habla, pero lo cierto es que se

trata de una actividad compleja en donde se conjugan una serie de procesos cognitivos, y consecuentemente, cerebrales.

La producción oral se refiere a aquella capacidad de expresar ideas, mensajes, sentimientos, enunciados, etc., a través de una cadena de sonidos articulados entre sí. En términos generales, producimos unas 150 palabras por minuto (Cuetos, 2011). Este conjunto de palabras forman parte del lexicón almacenado en nuestra memoria semántica perteneciente al sistema cognitivo. Este almacén léxico alberga alrededor de 50.000 palabras (Cuetos, 2011). Para poder seleccionar las palabras que conformarán el mensaje oral, es necesario realizar una serie de operaciones que se organizan en tres estadios, a saber: nivel semántico, en el que se produce la selección del concepto apropiado o idea; léxico, en el que se escoge la palabra que le corresponde; y fonológico, en el que se activan los fonemas necesarios para producirla (Cuetos, 2011). En esta misma línea, Levelt (1989) define las tres etapas de la siguiente manera: la primera fase la denomina “fase de planificación o conceptualización” que engloba una serie de actividades o procesos de carácter intencional, aunque no necesariamente consciente, su resultado es el mensaje prelingüístico. La segunda fase implica la utilización de una lengua y una gramática concreta, se denomina “fase de codificación lingüística del mensaje o de formulación”, y culmina en el plan fonético o representación de la serie ordenada de unidades lingüísticas mínimas que componen la oración. A la ejecución motora del plan motor de dicho acto se denomina "producción del habla".

El acuerdo sobre la existencia de esta estructura básica se sustenta en una gran cantidad de investigaciones, llevadas a cabo principalmente con dos metodologías: la observación de errores del habla y la medida de los tiempos de reacción en tareas de denominación (Cuetos, 2011).

2.2.1 Estadios y variables que influyen en el proceso de producción oral

Como se había mencionado en los párrafos anteriores, el primer eslabón o estadio en la producción oral es la selección de un concepto en nuestro sistema semántico que se ve influenciado por una serie de variables que se deben considerar al momento de estudiar este proceso comunicativo. Las más destacadas son: (a) *imaginabilidad*, definida como la facilidad para crear una imagen mental del concepto designado por la palabra (Cuetos, 2011) y (b) *familiaridad*, entendida como el menor o mayor grado de contacto subjetivo que las personas tienen con cada palabra y que viene dada por la particular historia biográfica. A nivel léxico, las variables más influyentes son: (c) *frecuencia léxica*, o también denominada frecuencia de uso, referida a que las palabras más frecuentemente usadas en un idioma se producen con mayor rapidez que las empleadas con menos frecuencia (Cuetos, 2011) y (d) *edad de adquisición*, definida como la edad en la que se aprendió por primera vez una palabra particular (Carroll y White, 1973). Finalmente, a nivel fonológico las variables que influyen en la producción oral son: (e) *longitud de la palabra*, medida en el número de sonidos. El tiempo de producción de una palabra se incrementa con el número de sonidos que posee, pero esto sucede de forma mucho más marcada en las palabras de frecuencia media o baja, que en las de frecuencia alta (Haberlandt y Graesser, 1985; de Vega, 1990) y (f) *frecuencia silábica*, las palabras formadas por sílabas muy frecuentes dan lugar a tiempos más lentos que las palabras formadas por sílabas poco frecuentes. El hallazgo de este fenómeno está ligado a una investigación realizada por Álvarez, Carreiras y de Vega (2000).

Ya se han conceptualizado las variables que más influyen en el proceso de producción oral en sus distintos estadios; a continuación, se profundizará en los modelos teóricos que sustentan este complejo fenómeno.

2.2.2 Modelos teóricos de producción oral

Se entiende por modelo a una construcción teórica que representa una cierta realidad de difícil manejo u observación directa. En los últimos años se han propuestos varios constructos que intentan explicar determinados hallazgos experimentales. La mayoría de ellos coinciden en suponer la existencia de los tres estadios o subprocesos principales del proceso de producción oral (Cuetos, 2011); sin embargo, las diferencias subyacen en la forma en que se relacionan estos estadios.

Para algunos investigadores el procesamiento es de tipo modular, es decir, cada subproceso no se inicia hasta que haya terminado el anterior. Para otros autores, el procesamiento es de tipo paralelo, en donde los subprocesos transcurren simultáneamente. Otros defienden la idea de que los diferentes estadios suceden de manera serial de arriba hacia abajo, es decir, desde los procesos semánticos a los léxicos, y de estos a los fonológicos (Cuetos, 2011). Finalmente, también existen investigadores que sustentan la idea de que el procesamiento se da en ambas direcciones (de arriba hacia abajo y viceversa).

Considerando las distintas características particulares de cada modelo, se distinguirán principalmente tres tipos: modelos modulares, modelos interactivos y en cascada.

2.2.2.1 Modelos modulares

Uno de los modelos más conocidos es el propuesto por Levelt, Roelofs y Meyer (1999). Se considera un modelo discreto o modular, puesto que supone la activación de cada estadio del proceso de producción lingüística (ver figura 1). Las fases que involucran este complejo proceso son: (a) *preparación conceptual*, en donde se selecciona el concepto léxico; (b) *codificación gramatical* o también denominado estadio de codificación lingüística o formulación, cuyo objetivo final es traducir el mensaje preverbal a un formato lingüístico. Dicho en otras palabras, en esta etapa se selecciona el lemma¹ más acorde para el concepto léxico; (c) *codificación morfofonológica*, donde se prepara el plan articulatorio para la palabra en un contexto prosódico determinado (Cuetos, 2011). Durante esta etapa se activa el morfema y se recupera la forma fonológica de cada palabra; (d) *codificación fonética*, es en esta fase donde se activan los planes articulatorios que especifican los movimientos de los órganos fonoarticulatorios y (e) *articulación*, correspondiente a la ejecución motora de los planes elaborados en el estadio anterior (ver figura 1).

¹ Lemna: representación léxica que contiene las propiedades morfosintácticas y la categoría gramatical de las palabras.

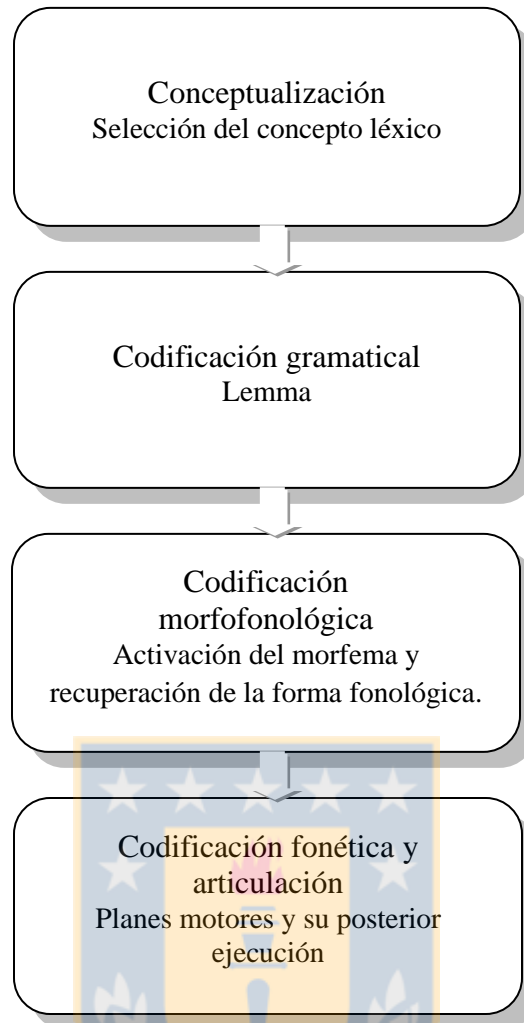


Figura 1. Modelo de procesamiento lingüístico oral. Basado en Levelt, Roelofs y Meyer (1999).

2.2.2.2 Modelos interactivos

Estos modelos también son denominados conexionistas. La información no fluye en forma secuencial, sino en paralelo. Cada nivel o módulo tiene acceso a otros. Se propugna una interacción múltiple y bidireccional entre los diversos niveles de representación lingüística. La información de orden superior- sintáctica y semántica- interactúa con niveles inferiores como el léxico y fonológico. Destaca el modelo de Dell, Chang y Griffin (1999), quienes defienden que el proceso de interacción oral comienza con la activación de rasgos semánticos en el nivel

conceptual. Estos rasgos se activan en función del mensaje que se requiere expresar, y extienden su activación hacia los nodos léxicos (representaciones locales) o palabras correspondientes. Estos nodos son representaciones no fonológicas de las palabras, que incluyen sus características sintáctico-gramaticales. La activación continúa extendiéndose hasta llegar a los nodos fonológicos (Citado en Cuetos, 2011).

2.2.2.3 Modelos en cascada

Estos modelos representan una transición entre los dos modelos descritos anteriormente, puesto que propugnan un procesamiento en paralelo y modular; el primero, referido a que todos los niveles se activan al mismo tiempo, es decir, el flujo de información no espera a terminar un proceso para iniciar el siguiente y por lo tanto, la activación se produce simultáneamente en los niveles semántico, léxico y fonológico. Además, se trata de un proceso de tipo modular puesto que no existe activación hacia atrás, por lo tanto, el nivel de fonemas no influiría en la selección léxica. Este modelo ha sido defendido por Humphreys, Riddoch y Quinlan (1988), Peterson y Savoy (1998), Starreveld y la Heij (1996) y Rapp y Goldrick (1998, 2000).

En relación a los párrafos anteriores, se han reseñado los procesos que permiten la expresión oral, a continuación se especificará con profundidad el concepto de comprensión del lenguaje oral y los procesos que subyacen a ella.

3. Concepto de comprensión del lenguaje oral

Hasta hace poco, la comprensión del lenguaje oral no se consideraba una destreza separada e independiente, sino que siempre era puesta en función de su contraparte: la producción. Por lo que un aspecto fundamental a esclarecer antes de desarrollar esta investigación es el concepto de comprensión. Desde los últimos 15 años, ha recibido diversas definiciones de diversas disciplinas científicas, y como sus ámbitos de acción difieren entre sí se hace imposible entregar una sola concepción.

En primera instancia la frase “comprensión oral” involucra un proceso de escucha que difiere al de oír, puesto que en el primero se presta atención a la secuencia sonora emitida por un hablante; en cambio, en la segunda sólo involucra un proceso de recepción sin decodificación o análisis de la secuencia sonora.

Widdowson (1971) define al proceso de escucha como la habilidad de reconocer los elementos de la lengua en los sonidos a través del conocimiento que se tenga del sistema fonológico y gramatical, así como la capacidad de relacionar estos elementos entre sí en las oraciones y comprender el significado de las mismas. Escuchar, por tanto, sería responsable de comprender lo que se dice y para ello es necesario atender al mensaje del interlocutor.

Bajo esta perspectiva, el término de comprensión del lenguaje oral será utilizado al referirse al proceso de escucha y al de decodificación del mensaje a través del canal auditivo.

En palabras de James (1984, citado en Córdoba, Coto, Ramírez, 2005):

“...no es una destreza, sino una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales. Una persona puede oír algo, pero no estar escuchando...es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se

realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar y aún para poder escribir”
(James, 1984, p. 129).

Desde esta misma perspectiva, Wipf (citado en Córdoba, Coto, Ramírez, 2005) en el artículo “Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension” definió la escucha como:

“Un proceso mental invisible, lo que lo hace difícil de describir. Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio” (Wipf, 1984, p. 345).

Del párrafo anterior se desprende que esta habilidad involucra una serie de procesos que van desde la detección y discriminación del sonido, hasta la interpretación del mensaje según la intención del interlocutor o hablante.

El autor del libro *Teaching and Researching Listening*, Michael Rost (2002), define la comprensión como un proceso que involucra recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva), construir y representar el significado (la orientación constructiva), negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa), y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa). Al comprender, se establece una relación entre lo que se escucha y lo que ya es conocido para el sujeto (Rost, 2002, p 13). En esta definición se da realce al aspecto social

del lenguaje, es decir, a la interacción entre el emisor y el receptor, destreza lingüística que se inicia en las primeras etapas del desarrollo.

En el año 2005, Michael Rost sostiene que la comprensión del lenguaje oral es una habilidad cognitiva compleja, puesto que es un proceso mental invisible que permite a una persona entender la lengua hablada. En otras palabras, su finalidad es la comprensión de un discurso oral.

Para Caycho y Fernández (2011, citado en Arenas, 2012), quienes adaptaron el test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow a la norma peruana, esta habilidad lingüística configuraría el eje central de la formación del ser humano, desde su nacimiento hasta el término de su educación formal, pues le permite internalizar las reglas del lenguaje y precede a la producción o expresión. De esta forma, los niños, en sus primeros meses de vida, reciben una gran cantidad de estímulos y, a pesar de no producir lenguaje adulto, comprenden más de lo que expresan (citado por Arenas, 2012).

Las definiciones que se ofrecen en el apartado 3 facilitarán una mejor comprensión de los procesos subyacentes a esta actividad tan sofisticada y que serán profundizados a continuación.

3.1 Procesos implicados en la comprensión del lenguaje oral

Para poder comprender el mensaje oral, el oyente debe realizar una serie de operaciones complejas. Cuetos (1990) establece que existen cuatro procesos fundamentales o niveles de procesamiento implicados en la comprensión: (a) *los procesos perceptivos*, que permiten extraer información de las formas de las palabras, es decir, se analizan los rasgos

físicos (frecuencia, intensidad, duración, etc.) de los sonidos que constituyen las palabras, se identifican los rasgos fonéticos (bilabial, oclusivo, fricativo, etc.) y finalmente, se identifican los fonemas en base a los rasgos fonéticos; (b) *los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras*, que permiten acceder al significado de las mismas; (c) *los procesos sintácticos* que permiten identificar las distintas unidades de la oración y el valor relativo de dichas unidades para poder acceder eficazmente al significado; y finalmente (d) *los procesos semánticos*, consistentes en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con los conocimientos previamente almacenados en la memoria.

De estos procesos, Perfetti (1986) considera el acceso al léxico o de reconocimiento de palabras como la parte central de la comprensión, como el eslabón obligatorio para la recuperación de los significados y uno de los principales déficits en los niños con dificultades de aprendizaje (Perfetti, 1986, 1989; Siegel, 1986). Referente a este punto, Perfetti (1989) señala que “algunos procesos”, como la identificación de las palabras, son impenetrables, rápidamente ejecutados y computacionalmente autónomos”. Por ello, la identificación de palabras debe ser automatizada, para liberar recursos de la memoria de trabajo de manera que se empleen en la interpretación del discurso (Perfetti, 2007).

A continuación, se expondrá un análisis preliminar de los principales constructos que dan cuenta sobre el procesamiento de la señal auditiva, siguiendo con los modelos teóricos más relevantes dentro del estudio de la comprensión discursiva, con el fin de posibilitar su comprensión y distinción.

3.2 Percepción de la señal acústica

En base a los procesos señalados en los párrafos anteriores, existen diversos constructos que dan cuenta sobre el fenómeno de la percepción acústica del habla y que concuerdan en determinar que esta destreza implica dos estadios de procesamiento: los procesos pre-léxicos, encargados de transformar una señal acústica en una representación lingüística, y los procesos léxicos como el reconocimiento de las palabras. En esta labor, la psicolingüística cognitiva, psicología educacional, neuropsicología, etc., han llegado al consenso de reconocer la multiplicidad de estos niveles de procesamiento; sin embargo, difieren acerca de la forma en que se llevan a cabo los mismos (Cuetos, 2011). En el marco de este fenómeno se encuentra los siguientes modelos: la *teoría motora de la percepción del habla* (Liberman, 1967), que da realce al recuerdo de los movimientos articulatorios necesarios para producir los sonidos, la *concepción modular* (Morton, 1969), que postula que el sistema está compuesto de unidades funcionales o módulos y que el movimiento de la información discurre sólo de abajo-arriba, mientras que la *interactiva* (McClelland y Elman, 1986) afirma la existencia de un procesamiento paralelo entre los niveles y una comunicación bidireccional entre ellos, es decir, de abajo-arriba y de arriba-abajo (De Vega et al., 1990).

3.2.1 Teoría motora de la percepción del habla

Para Liberman (1967), la percepción del habla se realiza mediante la ayuda del recuerdo de los movimientos articulatorios necesarios para producir los sonidos. En otras palabras, este fenómeno no se realizaría directamente a partir de la señal acústica, sino a partir de su producción; es decir, los oyentes hacen referencia a sus propios códigos articulatorios o conocimiento implícito sobre los efectos de la coarticulación y los gestos de articulación, además de las unidades lingüísticas.

3.2.2 Modelo modular

El modelo de logogén propuesto por Morton (1969), es de tipo modular y consta de tres elementos a) el *sistema de logogenes*, b) *el sistema cognitivo*, y c) *el retén de respuesta*. El sistema de logogenes contiene fundamentalmente la información semántica de las palabras, es decir, almacena las palabras conocidas por el sujeto, aunque más exactamente se trata de un mecanismo de recogida de información visual procedente del estímulo. Cada uno de los logogenes tiene un umbral determinado de respuesta. Si este umbral se alcanza, se puede decir que la palabra ha sido reconocida. La palabra individual no solo activa al logogén correspondiente, sino a todos aquellos que tienen alguna de las características visuales de la palabra presentada: sonido inicial, número de sílabas, longitud aproximada, etc., pero la mayor activación se daría en el logogén correspondiente a la palabra presentada o dicha, por ser la que mayor número de características comparte con el estímulo. Una vez identificada la palabra, se accede a su significado (comunicación con el sistema cognitivo) y se transmite información al retén de respuesta que permite generar información de la misma.

Según Cuetos (2011), en este modelo los procesos de análisis auditivo completan su trabajo de identificación de los fonemas, después los procesos léxicos consiguen el reconocimiento de las palabras, y finalmente los semánticos permiten la recuperación de los significados de esas palabras.

El modelo de Ellis y Young (1992), es el ejemplo más conocido de esta clase (ver figura 2). Dado su carácter modular se distinguen los siguientes niveles de procesamiento o “módulos”.

- a. Módulo de análisis acústico: manipula la información auditiva aferente y extrae los sonidos individuales del lenguaje.
- b. Módulo léxico de entradas auditivas (léxico logofónico de entrada): se trata de almacén de información sobre el sonido de cada palabra conocida; en otras palabras contiene las formas auditivas de las palabras.
- c. La conexión entre el léxico de entradas auditivas y el módulo sistema semántico (conocimiento semántico) permite que las palabras escuchadas y reconocidas como familiares alcancen sus significados. Hasta aquí corresponde al proceso de comprensión, en específico de acceso al léxico; los módulos siguientes reflejan el proceso de producción oral.
- d. Módulo léxico de salidas fonológicas (léxico logofónico de salida): constituye el almacén de las memorias de origen fonocinestésico de las palabras, permite que la forma de las palabras habladas esté disponible.
- e. Módulo retén de respuestas fonémicas: en esta fase se debe acceder a la estructuración de la serie fonémica.
- f. Módulo conversión acústico–fonológica: este permite repetir palabras sin sentido.

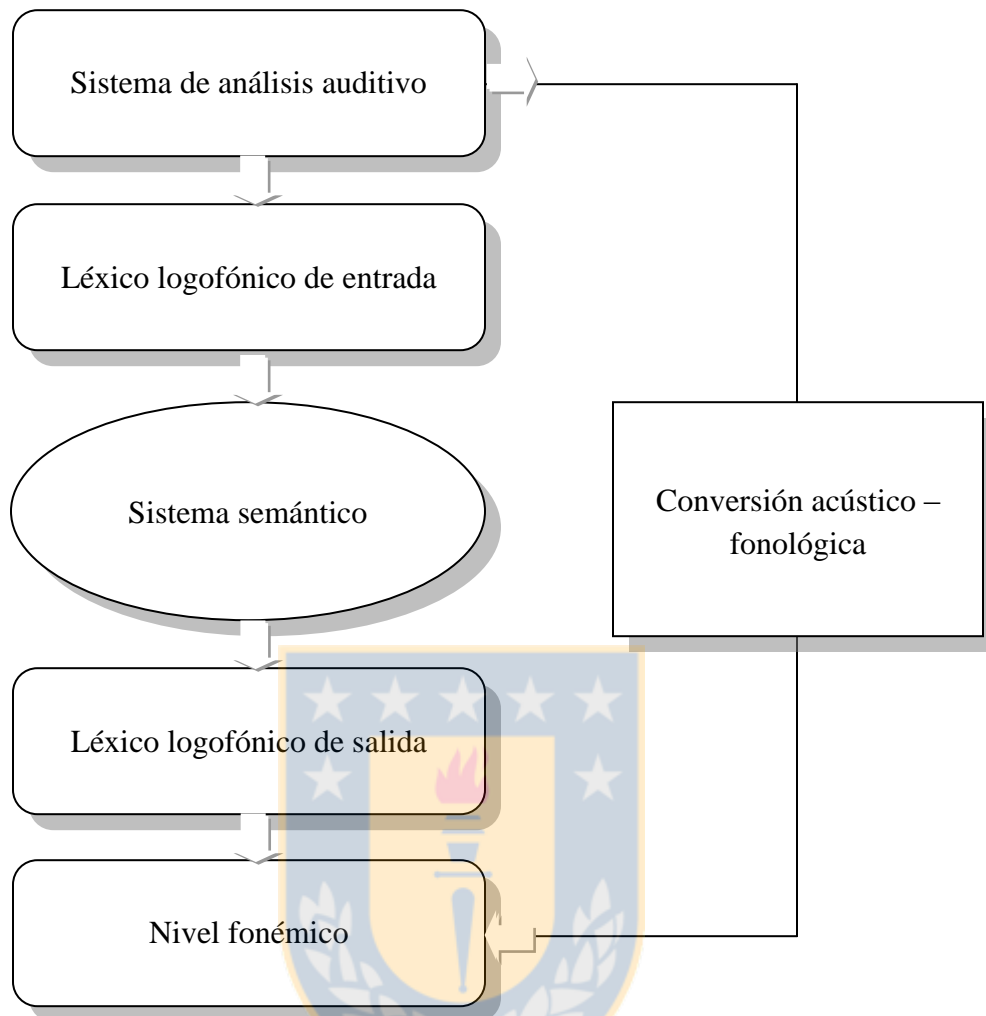


Figura 2. Modelo de Ellis y Young (1992). Adaptado de Neurociencia del lenguaje (p.17) por Cuetos, F., 2011, España, Editorial Médica Panamericana. Copyright 2012.

3.2.3 Modelo interactivo

El modelo TRACE, propuesto por McClelland y Elman (1986), de tipo interactivo sustenta que todas las unidades funcionan en paralelo y se influyen unas a otras. Consta de una red de nodos que representan rasgos acústicos, fonemas y palabras. Al igual que el modelo del logogén (Morton, 1969), las unidades de representación de la red presentan un nivel de activación que se puede modificar por la activación que se propaga desde los nodos con los

que están conectados. Sin embargo, las conexiones entre diferentes niveles de representación son excitatorias y bidireccionales, y las conexiones internas a un mismo nivel, aunque también bidireccionales, son inhibitorias.

Estos constructos concuerdan en establecer que son tres las etapas para reconocer las palabras: *análisis auditivo*, en el que se segmenta la cadena oral y se analizan las características físicas de los sonidos; el *acceso al léxico*, en el que se recupera la entrada léxica correspondiente al estímulo y el *acceso semántico*, mediante el cual se recupera el significado de la palabra (González-Nosti y Cuetos, 2011, citado en Cuetos, 2011).

Para los fines de esta investigación, el foco de interés se centró en la segunda etapa, el acceso al léxico, como prerrequisito indispensable para la comprensión y que será abordado posteriormente.

Asimismo, durante las últimas tres décadas, se ha desarrollado una variedad de constructos teóricos que intentan describir los procesos que ocurren cuando se está comprendiendo el lenguaje. Dada la diversidad de modelos, existen cinco puntos de consenso entre los autores, a saber:

- a) En el procesamiento del discurso, el oyente intenta construir una representacional mental coherente de la situación referida en el texto (modelo mental o de situación).
- b) Las proposiciones o representaciones semánticas del texto forman una red proposicional denominada texto base.
- c) En términos procedurales, la memoria operativa juega un rol preponderante en el procesamiento de la información textual en diversos niveles (fonológico, morfosintáctico, léxico, textual, etc.).

d) La comprensión del discurso es un proceso que ocurre de abajo hacia arriba y viceversa.

e) En términos funcionales, la comprensión del discurso tiene un lugar en el marco de una situación comunicativa en la que los propósitos, actitudes, creencias y conocimientos previos de los participantes influyen en el resultado del procesamiento.

Considerando estos cinco aspectos, se realizará una revisión teórica que responde a la necesidad de valorar esta compleja tarea.

3.2.3 Teoría macroestructural.

La primera versión de esta teoría desarrollada por Kintsch y van Dijk (1978) fue la denominada “*teoría del procesamiento cíclico*”, que opera tanto para la comprensión de lectura como la oral. Esta teoría intenta explicar el procesamiento del lenguaje a través de una descripción semántica del texto, donde las proposiciones son la base de la representación del significado. Su principal crítica es la falta de consideración del conocimiento extralingüístico y de la semántica referencial (Johnson-Laird, Hermann & Chaffin, 1984; Stone & van Orden, 1989).

Esta versión fue extendida en el año 1983 por van Dijk y Kintsch con el “*modelo estratégico*”, que pretende explicar cómo los oyentes o lectores comprenden textos en una situación determinada, considerando sus creencias, propósitos y actitudes. El núcleo de esta teoría es la noción de estrategia (Bever, 1970), conducta cognitiva orientada a una meta.

Además, en este marco se distingue entre base textual y modelo de situación, el primero alude a la representación del texto en sí (conjunto de proposiciones organizadas

jerárquicamente), mientras que en el segundo, se trata de una réplica cognitiva acerca de la situación referida en el texto. Por tanto, se habla de tres niveles de representación:

a) Nivel superficial, elaborado a partir de las palabras explícitas en el discurso y de las relaciones gramaticales entre los constituyentes de la oración, conservando la sintaxis en su forma literal.

b) Nivel de la base del texto, a partir del análisis semántico del texto. En este nivel intervienen tres operaciones fundamentales: b.1) identificación de las ideas o proposiciones que son unidades de conocimiento; b.2) construcción de la microestructura o estructura local del discurso, que constituyen una red de proposiciones relacionadas literalmente entre sí y b.3) construcción de la macroestructura o estructura global del discurso conformada por las ideas principales conectadas globalmente con coherencia. Cada idea principal, se denomina macroposición, organizadas en torno a cuatro macrorreglas, a saber: supresión, selección, generalización y construcción.

c) Nivel del modelo de situación que integra el conocimiento aportado por el oyente. Específicamente se trata de un constructo particular de conocimiento almacenado en la memoria episódica (van Dijk, 1987 citado en Véliz y Riffo, 1993).

Por tanto, la comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. En otras palabras, este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto (Kinstch y van Dijk, 1978) y que relacionándola con la información o conocimiento previo almacenado en la memoria de largo plazo, permite alcanzar un nivel profundo de comprensión.

3.2.4 Modelo de construcción-integración (CI)

El modelo descrito anteriormente, ha sido reformulado por Kinstch (1988 y 1998) constituyendo uno de los grandes aportes psicolingüísticos al estudio de este complejo fenómeno en la actualidad, tal modelo se denomina: modelo de construcción-integración (CI).

En palabras de Walter Kinstch (1996):

“El modelo aquí propuesto se ha denominado de construcción-integración para subrayar su característica más destacada. Este modelo combina un proceso de construcción en el cual se elabora una base textual a partir tanto del input lingüístico como de la base de conocimientos de quien comprende, con una fase de integración en la que dicha base textual se integra en un todo coherente. La base de conocimientos se conceptualiza como una red asociativa. El proceso de construcción se modela como un sistema de producción” (Kintsch, 1996, p. 75).

De manera más explícita, se sustenta que la información se procesa en ciclos para ser traducida en una red de proposiciones. Cada ciclo se corresponde aproximadamente con una oración, frase o expresión incluida en el discurso, las cuales se van integrando o interconectando a esta red. En la primera fase de “construcción” las ideas se activan en base al contenido del discurso y se sitúan en la red. Esta fase está compuesta de microestructuras (información textual), macroestructuras (estructura global del texto) e inferencias-puente (creadas por el lector para unir ideas del texto, basándose en relaciones anafóricas).

Además, este modelo subraya la importancia del conocimiento de mundo en general, de las situaciones comunicativas y experiencias personales almacenadas en la memoria de

largo plazo, para el análisis final de la información, por lo que incluye la fase de integración. Esta implica agregar el bagaje de conocimiento a la red y, al mismo tiempo, eliminar la información no pertinente con el objeto de que esta interconexión quede reducida a un conjunto de proposiciones conectadas positivamente entre sí, lo que da como resultado una representación mental coherente del contenido del texto.

3.2.5 Modelo de indexación de eventos

El modelo propuesto por Zwaan, Langston y Graesser (1995) supone que, a medida que cada evento o acción es comprendida, el modelo de situación se actualiza en cinco dimensiones situacionales diferentes: tiempo, espacio, causa, motivación y protagonista. Si el evento que está siendo procesado actualmente coincide con los eventos en la memoria de trabajo en una dimensión particular, se establece la conexión entre estos eventos y se almacena en la memoria a largo plazo.

Además, el modelo reuniría cuatro supuestos:

- a) Los eventos son unidades centrales de modelos de situación (supuesto de centralidad del evento): esto es porque son los aspectos más dinámicos de situaciones y porque cada cláusula de un texto describe obligatoriamente un evento. El modelo se ocupa particularmente de los eventos únicos (a diferencia de los eventos compuestos por múltiples eventos) y de todo tipo (citado en Sandoval, 2011).
- b) Los eventos pueden ser conectados en cinco dimensiones: tiempo, espacio, causa, motivación y protagonista; supuesto de las cinco dimensiones.

- c) Los eventos pueden estar o no relacionados con una dimensión particular (supuesto de la dicotomía): Se asume que las dimensiones son dicotómicas, es decir, pueden presentar o no continuidad. En caso de que un evento presente discontinuidad con el anterior, la actualización requerirá de más recursos, tornándose lenta.
- d) Todas las dimensiones son equivalentes (supuesto de igualdad de las dimensiones): Se asume que cada una de esas dimensiones tendría la misma injerencia en la construcción y actualización del modelo de situación.

Resulta importante destacar que los modelos que fueron detallados generan impacto en esta área de estudio, la psicolingüística, puesto que buscan describir el proceso intentando explicar “cómo se genera la comprensión o interpretación de lo que leemos o escuchamos” (León, 2001:1 citado en Tijero, 2009).

En forma paralela, han aparecido incontables estudios que centran su interés en dos recursos que facilitan la comprensión, a saber: el vocabulario y la memoria operativa.

4. Recursos para favorecer la comprensión oral

4.1 Memoria y comprensión

La memoria operativa o también denominada memoria de trabajo se trata de un sistema que mantiene y manipula la información de manera temporal, ya que almacena la información en menos de un minuto. Este sistema, según Baddeley y Hitch (1974), contiene varios componentes donde la función primordial de algunos de ellos es el almacenamiento pasivo de

información mientras otros la procesan. Inicialmente Baddeley y Hitch (1974) propusieron un modelo de memoria compuesto por tres aspectos: un bucle fonológico, el componente visuoespacial y el ejecutivo central. Posteriormente, Baddeley le añadió a su modelo un subcomponente adicional, el almacenador temporal episódico (1986, 2000a). El bucle fonológico se divide en dos subcomponentes: uno temporal, que actúa como un almacén pasivo de entradas fonológicas y uno subvocal que permitiría el ensayo articulatorio.

La arquitectura multifacética de este almacén permitiría recordar la información y retenerla temporalmente, mientras a su vez manipula la información necesaria para los procesos cognitivos de alta complejidad como el aprendizaje, el razonamiento, la comprensión y el lenguaje (Baddeley, 1999). Si estas operaciones son rápidas, se libera de recursos o espacio disponible en la memoria operativa para siguientes procesamientos. Es decir, cuando la eficacia operacional incrementa, se puede almacenar temporalmente más información en el espacio de trabajo mientras se llevan a cabo otras operaciones mentales complejas.

Según Dehn (2008), la memoria de trabajo es necesaria para el procesamiento cognitivo consciente, ya que permite la representación interna de la información a fin de guiar la toma de decisiones y de llevar a cabo una acción determinada, por consiguiente, el éxito del aprendizaje es en gran parte una función de este proceso cognitivo.

Este retén es considerado como un paso previo a una posible representación y almacenamiento en la memoria de largo plazo (Just y Carpenter, 1992).

Según Siegel (1993), la memoria operativa en la comprensión es necesaria para extraer el significado global del texto; para la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, puesto que durante este proceso se deben extraer las relaciones semánticas y sintácticas que se

establecen entre las palabras y recordar el sentido lo que oímos para poder asociarlas y comprender el significado global.

Al existir un déficit en el almacén fonológico de la memoria operativa, este no podría almacenar más que una pequeña parte de la información, así el procesamiento sería más lento, y se producirían dificultades en la comprensión (Montgomery, 1995, 1996 citado en Aguado, 1999), en la adquisición de nuevo vocabulario (Atkins y Baddeley, 1998; Gathercole y cols., 1999 citado en Aguado, 1999) y para reconocer los estados emocionales del hablante, ya que el procesamiento sintáctico y semántico impide tener en cuenta los rasgos prosódicos (van der Meulen y cols., 1997 citado en Aguado, 1999).

Sobre la base del sustento teórico expuesto, surge la necesidad de explorar el rendimiento en esta habilidad cognitiva, razón por la cual se aplicó en la muestra el SubTest de memoria Verbal Evalúa 0 de García y González (2008). Asimismo, se ha mencionado el rol del conocimiento previo en la eficacia de la comprensión. A continuación, se detallará cómo este elemento se pone en marcha con otros para lograrla.

4.2 Conocimiento previo, vocabulario y comprensión

La comprensión y, en consecuencia, la construcción de la representación mental semántica y acabada de lo oído, es un proceso en el que se integra información en diferentes niveles de procesamiento: la decodificación fonológica, el reconocimiento de palabras, la asignación de funciones sintácticas a las palabras que componen las oraciones, la combinación del significado de las oraciones que componen los párrafos y, finalmente, la representación

integrada y coherente del texto (Belinchón, Igoa y Riviére, 1992; Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque, 1999; León, 2003; León, 2004; Molinari, 2008; Nation, 2005; Perfetti, 2010b; Perfetti, Van Dyke y Hart, 2001). Para fines de esta investigación, se profundizará sobre dos factores incidentes en el proceso de comprensión: el conocimiento previo y el vocabulario.

El conocimiento previo se define como “el conocimiento organizado del mundo que provee muchas de las bases para comprender, aprender, y recordar ideas en relatos y textos” (Anderson, 1984, p. 243 citado en Roller, 1990). Este bagaje se almacena en la memoria de largo plazo². Cuanto mayor sea el grado de conocimiento previo, mayor será el conocimiento acerca del significado de las palabras así como la capacidad para predecir acerca del significado global del texto. La correcta información que el oyente posea sobre un determinado tema le permitirá construir un modelo sustancial de lo que el autor del texto pretende transmitir. Este conocimiento específico les servirá a los oyentes para salvar los baches conceptuales y de cohesión presentes en todo texto (Chiesi, Spilich y Voss, 1979; Haenggi y Perfetti, 1994; McNamara, 1997; McNamara y McDaniel, 2004).

En esta misma línea, investigadores concuerdan en que una comprensión eficaz involucraría que una persona conozca cerca del 90 a 95 por ciento de las palabras de un texto (Nagy y Scott, 2000). Diversos investigadores exploran las potenciales relaciones causales entre vocabulario y el desarrollo de la comprensión. El vocabulario ha sido tratado como un predictor longitudinal del fenómeno comprensivo (Muter, Hulme, Snowling, y Stevenson,

² La memoria de largo plazo tiene una gran capacidad para almacenar información que se puede retener durante largos períodos de tiempo. Hay varios sistemas de memoria a largo plazo que incluyen la memoria episódica, memoria semántica, procedimental y prospectiva (Hultsch y cols., 1998).

2004; Ouellette y Beers, 2010; Sénéchal, Ouellette, y Rodney, 2006; Storch y Whitehurst, 2002; Verhoeven y Van Leeuwe, 2008).

Es por ello que el conocimiento léxico- semántico que poseen los oyentes es señalado como un factor esencial para la comprensión, puesto que favorece la construcción de un modelo de situación. El oyente deberá ser capaz de relacionar la información que provee el texto con sus conocimientos previos, a fin de lograr construir una representación coherente de lo escuchado.

Asimismo, diversos autores coinciden en propugnar que el conocimiento del vocabulario y el proceso de comprensión tienen una relación bidireccional. Es decir, el vocabulario impulsa la comprensión y a su vez esta favorece la adquisición de nuevo vocabulario (Beck, Perfetti y McKeown, 1982). Sin embargo, no sólo es necesario conocer el vocabulario de las palabras, sino también acceder rápidamente a ellas; en este sentido, el reconocimiento de palabras habladas es un proceso multifacético en donde los oyentes asocian una señal acústica hablada con una representación mental de un ítem léxico almacenado en la memoria de largo plazo (Lively, Pisoni y Goldinger, 1994). Bajo esta idea, Perfetti (1985, 2007) señala que el reconocimiento de palabras debe estar automatizado a fin de liberar nuestra memoria de trabajo permitiendo que una mayor cantidad de recursos sean destinados a la comprensión.

Investigadores coinciden en que los pobres comprendedores, si bien pueden tener el conocimiento léxico- semántico necesario, suelen presentar problemas para recuperarlo en el momento oportuno de manera rápida y espontánea (Nation, 2005). La no automatización de los procesos léxicos podría explicar los fallos en el procesamiento de nivel superior (De Vega, 1999).

En este marco teórico se presentarán algunos de los aportes que las investigaciones psicolingüísticas han ofrecido para el estudio del reconocimiento de las palabras con el objeto de facilitar y guiar la lectura de esta investigación.

5. Modelos de acceso al léxico

En el área de la psicolingüística es frecuente encontrarnos con términos como reconocimiento de palabras, acceso al léxico, identificación de palabras, entre otros. Para algunos especialistas en el tema se trata de sinónimos, para otros son términos diferentes. Es esta línea, Bradley y Forster (1987) defienden que una teoría del acceso al léxico no es lo mismo que una teoría del reconocimiento de palabras. Desde esta perspectiva, el acceso al léxico involucra los procesos que van desde el análisis del estímulo hasta la selección de la estructura adecuada en el léxico mental; en contraste, el reconocimiento de una palabra, sería posterior y tendría lugar cuando el sujeto es consciente.

En relación a los modelos, se pueden clasificar en tres tipos: los *interactivos* o de una sola etapa, postulan un influjo temprano de representaciones supraléxicas sobre los procesos de identificación de palabras y de información perceptiva procedente de la señal; los *autónomos* o de dos etapas, sustentan que los procesos destinados a recuperar entradas léxicas funcionan a partir de representaciones perceptivas y en ellos no influyen variables de orden superior y finalmente, los *mixtos* que propician una fase inicial de carácter autónomo y otra de interacción.

5.1 Modelos interactivos

5.1.1 Modelo del logogén

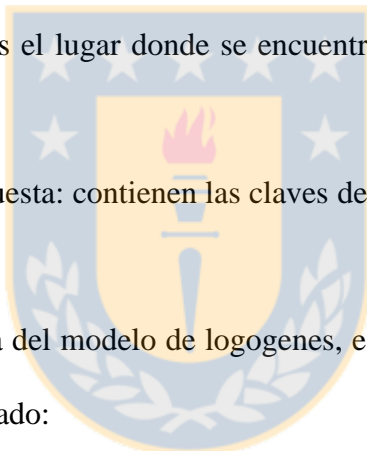
Este modelo fue propuesto por Morton (1969; 1979; Patterson y Shewell, 1987 citado en Vega y Cuetos, 1999) es de tipo directo, modular, interactivo y basado en la activación. Se compone de tres elementos y niveles de análisis sensorial del estímulo:

1) Sistema de logogenes: recibe información respecto de una palabra hasta alcanzar un umbral de activación. Una vez que se alcanza dicho umbral, la palabra es reconocida.

2) Sistema cognitivo: es el lugar donde se encuentran las características semánticas y sintácticas de las palabras.

3) Mecanismos de respuesta: contienen las claves de pronunciación y de deletreo de las palabras.

Una versión actualizada del modelo de logogenes, es el “modelo de doble ruta” que se presentará en el siguiente apartado:

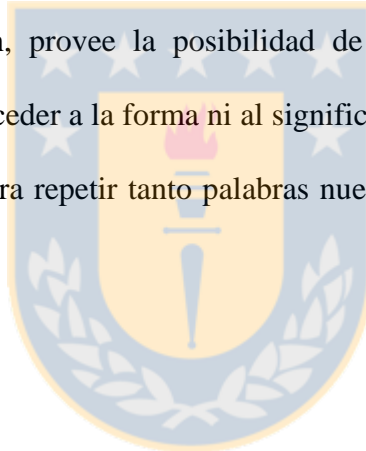


5.1.2 Modelo de doble ruta

Establece las mismas vías de acceso al léxico que el modelo de Morton (1969; 1979). Asume un procesamiento de palabras conocidas y desconocidas (Coltheart, 1985; Patterson, Marshall y Coltheart, 1985; Seidenberg, 1985). En este modelo existen dos rutas: la primera es la subléxica, indirecta o fonológica, que implica la conversión de las palabras en fonemas mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema en el caso de la

lectura. Utiliza un ensamblador fonológico que es absolutamente necesario cuando se enfrenta a la tarea de repetición de palabras inventadas o pseudopalabras -de las que no se tiene una representación en el léxico mental- o cuando leemos o repetimos por primera vez una palabra desconocida. La segunda ruta es la léxica, directa, que establece una conexión entre la representación ortográfica o fonológica de la palabra y su significado en la memoria léxica. Esta ruta opera con palabras conocidas.

Actualmente, se dispone de un gran número de investigaciones que avalan el funcionamiento de ambas rutas, puesto que permite explicar dos fenómenos: el mecanismo para acceder al léxico y al significado de las palabras presentadas oralmente por medio de la ruta o vía léxica-, y también, provee la posibilidad de explicar algunas tareas como la repetición, sin necesidad de acceder a la forma ni al significado de las palabras (vía subléxica). Esta última ruta resulta útil para repetir tanto palabras nuevas como pseudopalabras (Cuetos, 2011).



5.2 Modelos autónomos

5.2.1 Modelo de búsqueda

Este modelo, propuesto por Forster en el año 1976, adopta una perspectiva autónoma, indirecta y serial pues considera que las operaciones de identificación léxica están organizadas en dos etapas donde la información fluye de forma unidireccional: la primera corresponde a los procesos de recuperación de la forma, en donde se efectúa una comparación de la representación perceptiva del estímulo con su correspondiente representación fonológica u ortográfica y la segunda, corresponde a los procesos de recuperación del significado. Además,

existen dos componentes: el archivo principal, que es el léxico propiamente tal, y tres archivos periféricos para entradas visuales, fonológicas y de tipo semántico/sintáctico, ordenados de mayor a menor frecuencia y que contienen las descripciones de las características estímulares de la palabra (los *códigos de acceso*). El proceso inicia con el análisis perceptivo de la palabra, luego se lleva a cabo el proceso de comparación a través de una búsqueda serial y exhaustiva de la entrada léxica en los archivos periféricos según el tipo de información (ortográfica, fonológica, etc.). En cada archivo periférico se construye el código de acceso que puede ser la primera sílaba, por ejemplo. Durante la segunda etapa, se recupera el significado de la palabra que tiene lugar en el archivo central o principal. En esta etapa, además, se realizan las “comprobaciones post-acceso”: revisión y confirmación de la selección de entrada léxica y puesta a disposición a los procesos subsiguientes de comprensión lingüística.

5.3 Modelo mixto

El modelo de cohorte (Marslen-Wilson y Welsh, 1978; Marslen-Wilson, 1987; Gaskell y Marslen-Wilson, 1997, 2002) se ha calificado como “mixto”, porque propone dos etapas ordenadas secuencialmente, una autónoma y otra interactiva. La autónoma tiene por objetivo activar de manera simultánea un conjunto finito o “cohorte” de candidatos léxicos, basándose para ello en las propiedades acústico fonéticas de las entradas sensoriales. En la etapa interactiva se selecciona el candidato óptimo mediante la desactivación de los candidatos incompatibles, con las propiedades perceptivas de la entrada sensorial y las características del contexto. El momento en que sólo una palabra permanece activada y los demás candidatos

léxicos han sido discriminados, se le conoce como punto de reconocimiento o punto de unicidad.

Para investigar el acceso al léxico es fundamental controlar el comportamiento de una serie de variables o parámetros léxicos que inciden en este proceso y que serán descritos a continuación.

6. Variables que inciden en el reconocimiento de las palabras

Una de ellas es la complejidad fonémica o estructura silábica, que incide en la segmentación de los estímulos auditivos. A mayor complejidad fonémica de una palabra, más difícil será reconocerla o repetirla. Otra variable es la frecuencia léxica, definida como la cantidad de veces en que una palabra aparece en las producciones orales. Las personas reconocen más fácilmente palabras de uso frecuente que aquellas que son poco utilizadas en los intercambios comunicativos (Cuetos, 2011).

El punto de unicidad es otra de las variables que influyen en el acceso al léxico, ya que determina la rapidez con la que se reconocen los estímulos que se presentan por vía auditiva (Cuetos, 2011). Así, las palabras que tienen el punto de unicidad en una posición temprana, por ejemplo, en la palabra “gitano”, cuyo punto de unicidad está en el tercer fonema se reconoce más rápidamente que aquellas que lo tienen hacia el final como “aguja” (Cuetos, 2011).

Otra de las variables que influye en el rendimiento para acceder al léxico es la imaginabilidad, definida como la facilidad para crear una imagen mental del concepto

designado por la palabra (Cuetos, 2011). Las palabras concretas se reconocen más rápidamente que las más abstractas. Finalmente, la tipicidad, otra variable influyente, alude al hecho de que existen conceptos que son fieles representantes de la categoría a la que pertenecen; por ejemplo, “gato” es un ejemplo típico de la categoría “mamífero”, no así la etiqueta de “delfín”. Por tanto, el acceso al significado de una palabra será facilitado cuanto mayor sea la tipicidad de la palabra en cuestión.

Vista la heterogeneidad de factores que operan a nivel de las palabras y que influyen en el acceso al léxico, es indispensable precisar que para fines de esta investigación serán controladas las siguientes variables, a saber: la estructura silábica, frecuencia léxica y la imaginabilidad.

Por otro lado, la investigación en cualquier área del conocimiento resulta fundamental para alcanzar una mayor comprensión de los fenómenos y sobre este hecho conceptual se expondrán los paradigmas experimentales más utilizados en el área de la psicolingüística.

7. Paradigmas experimentales

Entre las diversas técnicas experimentales empleadas para el estudio de los procesos de acceso léxico destacan dos: la tarea de decisión y "*naming*" (denominación).

7.1 Tarea de decisión léxica

Con el objeto de explorar el acceso al léxico (ruta léxica), la principal tarea utilizada ha sido la de decisión léxica (Cuetos, 2011), ya que ofrece una medida pura del tiempo utilizado

para localizar una entrada en la memoria léxica (Coltheart, 1978). En la modalidad visual se utilizó por primera vez en el año 1970 por Rubenstein, Garfield, y Millikan. En la modalidad auditiva, por McCusker, Holley-Wilcox y Hillinger (1979) y Marslen-Wilson (1980).

En la tarea visual, el participante debe decidir si un estímulo conformado por una sucesión de grafemas o letras se trata o no de una palabra perteneciente a su idioma. Bajo la modalidad auditiva, el participante debe decidir si los estímulos que se le presentan son palabras reales o inventadas. Para ello, debe comprobar en su léxico si existe una palabra con esa pronunciación. Ambas modalidades permiten obtener el tiempo de reacción expresado en milisegundos. Es una medida que cuantifica el lapso de tiempo entre la presentación de un estímulo y la respuesta dada por el sujeto. Woodworth (1964) define al tiempo de reacción como aquel requerido para que se inicie la respuesta externa. Dicho de otro modo, corresponde al lapsus de tiempo entre el intervalo estímulo-respuesta.

Si lo que se busca es explorar la ruta subléxica, se utilizará la tarea de repetición de pseudopalabras, en la que se evalúa el funcionamiento del mecanismo de conversión acústico-fonológica.

Para los fines de esta investigación, se utilizó la modalidad auditiva, puesto que el grupo de estudio se encuentra en la etapa logográfica del proceso lector.

7.2 Denominación

Este paradigma experimental es similar al anterior en cuanto a la presentación de los estímulos. La diferencia radica en que la respuesta del sujeto consiste en nombrar el estímulo lo más rápido posible y no es realizar una tarea de decisión. Se registra el tiempo desde que se

presenta el estímulo hasta el primer sonido emitido. Un tiempo típico oscila en torno a 500 milisegundos.

Como se ha indicado el acceso al léxico es un proceso indispensable para la decodificación del mensaje lingüístico, pero con qué tipo de información se puede enfrentar el oyente. La respuesta se verá a continuación con la noción de discurso.

8. Discurso

El oyente debe construir un significado a partir del input lingüístico con el que se enfrenta. Esta información posee una estructura lineal organizada que favorece la comprensión. Es por tanto el discurso el que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado.

Según el lingüista van Dijk:

“Se entiende por discurso tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma específica de interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social. [...] hace sentido incluir en el concepto de discurso no sólo elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del discurso” (van Dijk, 1989, p. 163-183).

En la definición anterior el discurso presupone una práctica social enmarcada en elementos no verbales y verbales dotados de significación.

Se trata de un hecho, acontecimiento o evento comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio- temporal, y que está formado por elementos verbales combinados, que

conforman una unidad comunicativa, intencional y completa. Además, se suman los factores del contexto cognitivo y social, los cuales, sin estar necesariamente verbalizados, orientan, sitúan y determinan su significación (Calsamiglia y Tusón, 1999).

El discurso, como medio de expresión, puede adoptar diferentes modos de organización. Así, cuando se habla de las estructuras verbales o textuales se refiere a las partes formales que componen un texto (superestructura textual) como también al contenido o tema que aborda (macroestructura textual). En relación a la primera, van Dijk (1983) fue quien acuñó el término de *superestructura* para referirse a “las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto y que determinan el orden (la coordinación) de las partes del texto” (van Dijk, 1983). En esta labor, la lingüística del texto, reconoce la existencia de cuatro tipos de organización discursiva: el discurso expositivo, narrativo, argumentativo y descriptivo.

Estrella Montolío prefiere utilizar el término de “secuencias textuales básicas” en lugar de “tipos de discurso”, ya que de forma general los textos “nunca son puros”, es decir, contienen en su interior fragmentos de distintos tipos: descriptivos, expositivos, narrativos, etc. Esta autora, además, selecciona cinco secuencias textuales básicas: los cuatro tipos tradicionales y el diálogo (Montolío, 2000).

Antes de tratar el discurso descriptivo como objeto de estudio de la lingüística textual, conviene reflexionar que los múltiples estudios existentes centran su interés en otras formas de organización como la narrativa, argumentativa, etc., y poco se profundiza sobre el discurso descriptivo y su aprendizaje en las primeras etapas del desarrollo infantil.

8.1 Desarrollo temprano de los tipos discursivos

En cuanto al desarrollo temprano de los géneros discursivos en los niños pequeños, el más estudiado es el de tipo narrativo. Según Bassols y Torrent (1997), se entiende por discurso narrativo un conjunto de oraciones organizadas coherentemente y que aluden a una sucesión de acontecimientos, relacionados temporal y causalmente, y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución. Este género puede ser relevante en el desarrollo escolar de los niños, ya que actúa como “puente” entre el lenguaje oral y el escrito (Paul y Smith, 1993, citado en Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Referente al discurso descriptivo, poco se conoce sobre su incidencia en el proceso de la lectoescritura. Los planes y programas formulados en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) del Ministerio de Educación de Chile consideran objetivos que apuntan al desarrollo de la comunicación oral, exponiendo al niño a diferentes tipologías discursivas tales como cuentos, descripciones, poemas, mitos, leyendas, etc. Una buena práctica para promover el discurso descriptivo es la resolución de las adivinanzas, ya que, al reflexionar en torno a las propiedades del objeto en cuestión, promueve implícitamente el desarrollo conceptual de este tipo de discurso. Pero ¿qué se conoce sobre este discurso? y ¿cómo se relaciona su rendimiento con otras variables como el reconocimiento de las palabras y profundidad en vocabulario? Las respuestas formarán parte de uno de los objetivos de esta investigación.

8.2 Discurso descriptivo

El discurso descriptivo es un texto que brinda información sobre una entidad (ser, objeto o lugar) o de un proceso determinado (implica un cambio) con la finalidad de describirlo, clasificarlo o compararlo. Se diferencia de la narración, ya que ésta relata sucesos que se desarrollan en el tiempo, mientras que en la descripción, lo descrito se considera fuera del flujo temporal.

Para algunos autores como Cooper (1990), vendría a ser sólo una estructura más del discurso expositivo. Sin embargo, otros autores lo definen como aquel derivado de la intención del hablante o autor de un texto escrito al describir un objeto o fenómeno. Hohulin (2001) define a este tipo de discurso de la siguiente forma: “La información descriptiva expresará la categorización de las entidades del mundo real del hablante y sus propiedades, además de su percepción única de aquellas entidades, sus propiedades y funciones”.

Otros autores la definen como el recurso que introduce momentos de suspensión temporal para referir atributos de cualquier entidad diegética (Genette, 1966, 1972, 1983 y 1989, 1998; Barthes, 1966; Hamon, 1972; Chatman, 1978, 1990 y Bal, 1985).

Para el lingüista Gerardo Álvarez (2001), el discurso descriptivo pone en escena procesos aspectuales, de categorización de actantes, de lugares o de procesos, según un esquema básico que comprende en lo esencial: un tema, sus partes constitutivas y sus propiedades.

Si bien se trata de un importante tipo de texto y la mayoría de los autores lo reconoce como tal, raramente es tratado con detalle en las investigaciones sobre discurso.

8.2.1 Tipos de discursos descriptivos

Como cualquier objeto de la realidad es susceptible de convertirse en materia descriptiva (Álvarez, 1996), es necesario contar con una clasificación holística sobre este género discursivo.

Dentro de esta tipología encontramos el *retrato* o la descripción completa de una persona, utilizando aspectos físicos y psicológicos. Si se atiende, sólo a los rasgos físicos de la misma, se denomina *prosopografía*; si, por el contrario, se alude a sus atributos morales, *etopeya* (Álvarez, 1996). Además, podemos encontrar una exageración o ridiculización de algunos rasgos físicos o morales, la *caricatura*.

La descripción de un escenario o paisaje, ya sea urbano o natural, se denomina *topografía*, la de objetos, *obeictografía o crinografía*, la de una época histórica en la que se tienen en cuenta las fechas de los acontecimientos, se denomina *cronografía o cronología* y la de animales, *zoografía*.

8.2.2 Estructura de la descripción

La estructura global de un discurso descriptivo suele tener tres operaciones básicas (Álvarez, 2001):

- a) La identificación de un objeto o *tema de la descripción*, que funciona como hiperónimo y puede aparecer al inicio o al final del texto.
- b) Enumeración de las partes o *aspectos* del objeto.
- c) Caracterización tanto de las partes, como del objeto mismo.

Además, se puede incluir una operación adicional, la *expansión*, ya sea por *comparación*, por *metaforización* o por *reformulación*.

8.2.3 Cuatro procedimientos ordenados al momento de describir

Adam (1997) presenta el esquema prototípico de la secuencia descriptiva como “un repertorio de operaciones de construcción de las propias macroproposiciones.” A diferencia de otras secuencias -como la narrativa-, la principal característica de la descripción es que su esquema no presenta una estructura lineal, sino jerárquica o vertical de manera que no se refleja el orden de las operaciones sino el plan general que hace posible la realización de las operaciones descriptivas.

Según Adam (1992), una descripción se apoya en cuatro operaciones fundamentales, donde se combinan las microproposiciones descriptivas: anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización.

El *anclaje* es el punto de partida, palabra de entrada que organiza las demás proposiciones. Con ella el descriptor señala por medio de un nombre (tema o título) aquello que se va a describir. Esta operación puede realizarse mediante su colocación al principio de la secuencia, así el receptor puede recuperar sus conocimientos sobre el objeto, o bien puede usarse el procedimiento denominado *afectación*, que consiste en situar el tema-título al final de la secuencia, como si se tratara de “un juego cognitivo: una incitación a descubrir un enigma” (Adam, 1997: 86, citado en Yanguas, 2009). La *aspectualización*, por su parte, tiene como objetivo describir el producto desde el punto de vista de sus constituyentes y propiedades. Con este fin, el enunciador selecciona aquellas propiedades más atractivas y los componentes que

impresionen más positivamente al destinatario. La descripción no debe ser excesivamente especializada o técnica para no desorientar o desmotivar al lector, al desdibujar el objeto descrito e ir en contra del propósito persuasivo del mensaje (Burdach y Pons, 2006). La *puesta en relación*, en cambio, vincula el objeto descrito con otros objetos, en el tiempo y lugar en que se presentan, para definirlo, limitarlo o representarlo mejor. Con este propósito en mente, el enunciador usa frecuentemente la metáfora o la comparación, permitiéndole al destinatario conformar una imagen nítida y deseable del producto descrito, aunque las comparaciones pueden, a veces, resultar incompletas y deban ser cotejadas contextual o culturalmente (Burdach y Pons, 2006). La última operación es la de *tematización*, que para Adam (1997) es la que permite la expansión descriptiva, es decir, es la operación que hace posible que en el transcurso de una descripción podamos reconducir nuestro discurso focalizando la atención en una de las propiedades, en alguna de las partes o en las relaciones situacionales o de asimilación de lo que empezó siendo el tema-título de la descripción (Yanguas, 2009).

8.2.4 Características lingüísticas del discurso descriptivo

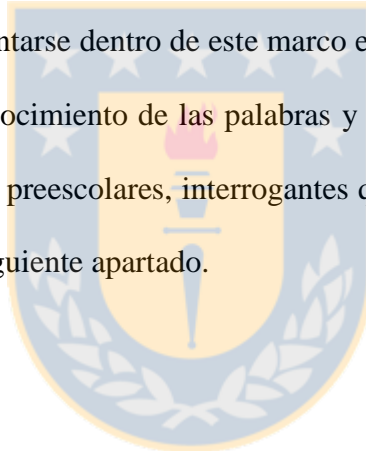
En toda descripción pueden distinguirse determinadas características lingüísticas, siendo éstas las siguientes:

- a) Se utilizan verbos en pretérito imperfecto o presente de indicativo (Álvarez, 1998: 46).
- b) El adjetivo, como palabra que expresa las cualidades del sustantivo. Permite aportar información y los matices necesarios para que la descripción sea más completa (Marimón Llorca, 2006: 20 citado en Yanguas Santos, 2009). De este modo, “los

sustantivos muestran el tema y los adjetivos expresan sus cualidades y propiedades” (Loureda, 2003 citado en Yanguas Santos, 2009).

- c) A su vez, los adjetivos pueden aparecer modificados por adverbios cuantificadores de modo que contribuyen a situar el objeto descrito, tematizar el espacio en el que se halla y de expandir el texto descriptivo.
- d) En cuanto a las estructuras sintácticas, “existe un predominio de estructuras yuxtapuestas y coordinadas” (Álvarez, 1998 citado en Yanguas Santos, 2009). Asimismo, se utilizan comparaciones, metáforas y personificaciones.

Hasta aquí se ha abordado la noción de discurso descriptivo y sus características particulares. Ahora cabe preguntarse dentro de este marco expositivo cuál es la importancia de la memoria operativa, el reconocimiento de las palabras y su correlación con la comprensión de textos descriptivos en niños preescolares, interrogantes que forman parte del planteamiento del problema reseñado en el siguiente apartado.



II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tras una revisión acuciosa en diversas fuentes, se ha observado que existe una especial preocupación de los investigadores en el proceso de adquisición de la lectura en niños que inician su aprendizaje en ella, la correlación existente entre los procesos cognitivos (perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos) y el éxito en la comprensión lectora. Asimismo, el foco de atención de las investigaciones lo sitúan en las habilidades prelectoras como la conciencia fonológica, identificación del nombre y sonido de las letras, vocabulario, memoria operativa de tipo verbal, nominación rápida automática, comprensión oral, morfosintaxis y fluidez como prerequisites indispensables de la ulterior competencia lectora.

En relación a las diversas tipologías discursivas, las investigaciones centran su interés en el estudio de un tipo de género discursivo en particular, el narrativo y su vinculación con el proceso de la lectoescritura. Pero poco se conoce sobre la importancia del discurso descriptivo en estadios tempranos del desarrollo.

Bajo este criterio, la presente investigación pretende indagar y profundizar en el fenómeno de la comprensión del lenguaje oral de textos descriptivos y articular los resultados con el rendimiento de la memoria operativa de tipo verbal, el vocabulario pasivo y el reconocimiento auditivo de palabras que, como se ha especificado en los apartados anteriores, constituyen variables que inciden en la comprensión.

De esta manera, se pretende contribuir al conocimiento sobre este complejo fenómeno y su desarrollo en la etapa preescolar. La situación anterior plantea un gran reto, que se traduce en la necesidad de plantear y responder a una serie de objetivos que serán detallados en el siguiente apartado.

III. OBJETIVOS

1. Objetivo general

Determinar si los tiempos de reacción, el rendimiento en la tarea de decisión léxica auditiva, el rendimiento en la prueba de memoria verbal y el nivel de vocabulario receptivo se correlacionan con el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos en los sujetos de la muestra, conformada por niños y niñas cuyas edades fluctúan entre los 4 y 5 años que cursan Pre Kínder en un establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Concepción, región del Biobío.

2. Objetivos específicos

2.1 Determinar cuáles son los tiempos de reacción en la tarea de decisión léxica auditiva en los sujetos de la muestra.

2.2 Determinar el rendimiento en la tarea de decisión léxica auditiva en los sujetos de la muestra.

2.3 Determinar el rendimiento en la prueba de memoria verbal en los sujetos de la muestra.

2.4 Determinar el nivel de vocabulario receptivo a través de la prueba denominada “Test de vocabulario en imágenes” (TEVI-R) en los sujetos de la muestra.

2.5 Determinar el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos en los sujetos de la muestra.



2.6 Determinar si existen diferencias en el rendimiento de la prueba que mide comprensión de textos descriptivos entre los sujetos de la muestra.

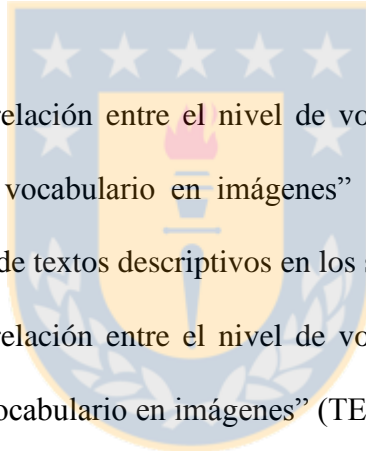
2.7 Determinar si existe correlación entre el tiempo de reacción de la tarea de decisión léxica y el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos en los sujetos de la muestra.

2.8 Determinar si existe correlación entre el rendimiento en la tarea de decisión léxica auditiva y el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos en los sujetos de la muestra.

2.9 Determinar si existe correlación entre el rendimiento en la prueba de memoria verbal y el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos en los sujetos de la muestra.

2.10 Determinar si existe correlación entre el nivel de vocabulario receptivo a través de la prueba denominada “Test de vocabulario en imágenes” (TEVI-R) y el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos en los sujetos de la muestra.

2.11 Determinar si existe correlación entre el nivel de vocabulario receptivo a través de la prueba denominada “Test de vocabulario en imágenes” (TEVI-R) y los tiempos de reacción en la tarea de decisión léxica en los sujetos de la muestra.



IV. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Sobre la base del marco teórico, de los objetivos y de la selección de la muestra, se formularon las siguientes hipótesis:

H0: Los tiempos de reacción en la tarea de decisión léxica auditiva, el rendimiento en la tarea de decisión léxica auditiva, el rendimiento en la prueba de memoria verbal y el nivel de vocabulario receptivo a través de la prueba denominada “Test de vocabulario en imágenes” (TEVI-R) no se correlacionan con el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos en niños de 4 y 5 años que cursan Pre kínder.

H1: Los tiempos de reacción, el rendimiento en la tarea de decisión léxica auditiva, el rendimiento en la prueba de memoria verbal y el nivel de vocabulario receptivo a través de la prueba denominada “Test de vocabulario en imágenes” (TEVI-R) se correlacionan con el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos en niños de 4 y 5 años que cursan Pre kínder.

V. MARCO METODOLÓGICO

En el presente apartado se abordarán las estrategias metodológicas que fueron utilizadas para la consecución de los objetivos de la investigación.

1. Tipo de investigación

Todo proceso de investigación requiere de establecer los criterios metodológicos necesarios para representar y dar validez al fenómeno estudiado. El tipo de estudio utilizado en este proyecto fue de carácter descriptivo y correlacional. El primero tuvo como objetivo recolectar datos de las variables que forman parte de este marco de investigación, siendo éstas las siguientes: memoria operativa, discriminación léxica, vocabulario pasivo o receptivo y el rendimiento en la tarea comprensión de textos descriptivos en niños preescolares. Finalmente, el estudio concluyó con una investigación correlacional, ya que buscó responder a preguntas específicas y medir el grado de relación existente entre las variables.

2. Variables

2.1.1 Tiempos de reacción en la tarea de decisión léxica auditiva.

2.1.2 Precisión de la respuesta en la tarea de decisión léxica auditiva.

2.1.3 Memoria verbal.

2.1.4 Vocabulario receptivo o pasivo.

2.2.5 Rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos.

3. Diseño de la Investigación

La investigación siguió un diseño no experimental. Los estudios de este tipo, según Sampieri, Collado y Lucio (2003), “se realizan sin la manipulación deliberada de variables. Sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”. En este tipo de investigación no se pueden manipular las variables de forma intencional, puesto que se observa y se analiza un resultado.

En base a lo anterior, el plan metodológico se inició al medir las variables como: tiempos de reacción en la tarea de decisión léxica auditiva, precisión de respuesta en la tarea de decisión léxica auditiva, memoria verbal, vocabulario receptivo o pasivo y el rendimiento en la tarea de comprensión de textos descriptivos. Finalmente, concluyó con un estudio correlacional, ya que se buscó responder a preguntas específicas y medir el grado de relación existente entre las variables.

Atendiendo a la dimensión temporal, el método utilizado fue transversal, pues este diseño recolectó datos en un solo momento y en un tiempo único, siendo su propósito el

describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, tal como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (1998).

4. Muestra

La muestra estuvo constituida por un total de 36 alumnos, de sexo masculino y femenino (17 niños y 19 niñas), cuyos rangos de edades fluctuaron entre los 4 años, 5 meses a 5 años, 7 meses de edad, de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Concepción, VIII región del Biobío. El alumnado pertenece, en términos generales, a un estrato sociocultural medio. Esta información fue corroborada a través de una ficha de exploración del nivel sociocultural de los apoderados (ver anexo 1) cotejada por la Educadora de Párvulos a cargo del grupo curso. Los resultados de la ficha señalan que la mayoría de los padres y madres de la muestra presentan una educación técnico profesional completa. Además, se indica que la mayoría de los alumnos forma parte de una familia nuclear biparental.

5. Procedimientos para obtención de datos y resultados preliminares

La primera etapa de este proyecto consistió en diseñar una prueba que permita explorar el acceso al léxico, esta fue denominada “*tarea de decisión léxica*”. La selección de los estímulos se realizó en conjunto con el equipo de trabajo en el marco del proyecto FONDEF D08i1179, cuyo objetivo central fue desarrollar una prueba validada y normada para el diagnóstico de la comprensión lectora en el sistema escolar chileno, dirigido por el Dr. Bernardo Riffo O.

Para concretar la selección del material léxico, se recurrió a los libros de educación parvularia que proporciona el Ministerio de Educación, año 2012, el libro de segundo nivel de transición “Semillita”, editorial Santillana (2012) y el Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas McArthur-Bates (CDI, 2003). Las palabras fueron seleccionadas considerando las variables de frecuencia léxica, estructura silábica y métrica de las palabras y se organizaron bajo las siguientes categorías: gramaticales (sustantivos, adjetivos y verbos) y centro léxico o categoría semánticas. En total, se seleccionaron alrededor de 100 palabras. Del total, se seleccionaron 80 palabras parceladas en dos formas, 40 palabras para la forma A y 40, para la B.

Para la formación de pseudopalabras se atendió a las reglas ortográficas y fonológicas del español. Estas derivaron de las palabras seleccionadas para la forma A y B. Asimismo, con el objeto de cerciorarse de que las pseudopalabras no tuviesen un significado en nuestra lengua, se acudió al diccionario de la Real Academia Española (RAE) y, además, se consideraron otras fuentes para filtrar los estímulos (buscadores en internet, diccionarios coloquiales, etc.).

La prueba prepiloto (ver anexo 2) estuvo conformada por 16 estímulos, 8 palabras y 8 pseudopalabras, tanto para la forma A como para la B. Sin embargo, para fines de esta investigación, la prueba final se desarrolló en base a la lista prepiloto A con los 16 estímulos originales, y, además, con el objeto de dificultar la tarea, se incluyeron 8 estímulos (ver anexo 3): 4 palabras (1 forma verbal no personal, pensando; 1 forma verbal en infinitivo, despertar; 1 sustantivo concreto de larga metría, rinoceronte y 1 verbo abstracto, adivinar) y 4 pseudopalabras (nacttando, metivarno, loviano y compurabezas). Los estímulos fueron

clasificados atendiendo a las variables de complejidad silábica, frecuencia léxica e imaginabilidad, entendida como la facilidad para crear una imagen mental del concepto designado por la palabra (Cuetos, 2011). Es necesario precisar que fue controlada esta última variable, ya que tras una experiencia de estudio desarrollada en el año 2012, titulada “Efecto de lo concreto y abstracto de sustantivos y verbos en tareas de repetición léxica en dos sujetos de 5 años”, los resultados reflejaron que los tiempos de reacción para sustantivos concretos y abstractos fueron menores que para verbos concretos y abstractos. Lo anterior se atribuyó al hecho de que si se tiene una palabra con una representación de alta calidad en donde, además, el efecto de lo concreto opera sobre ella, los tiempos de reacción en la recuperación de esa palabra serán más rápidos. Este trabajo se sustentó en un estudio realizado por Hennessey, Leitao y Mucciaron (2010) denominado: *Verbal repetition skill in language impaired children: Evidence of inefficient lexical processing?*

La siguiente etapa de esta investigación tuvo por objeto confeccionar la prueba de comprensión de textos descriptivos. Esta fase estuvo conformada por 8 sub-etapas: La primera, consistió en recabar información en base a lo expuesto por los planes y programas formulados en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) del Ministerio de Educación de Chile, en donde se especifica que uno de sus objetivos centrales es exponer al niño a diferentes tipologías discursivas tales como cuentos, descripciones, poemas, mitos, leyendas, etc. Tras indagar sobre cuáles eran los aprendizajes comunes para todos los alumnos en este ámbito, los distintos tipos de discurso descriptivo y las características lingüísticas que deben incluir estos textos, se dio inicio a su redacción (segunda sub-etapa). La prueba piloto que estuvo conformada por 11 descripciones (ver anexo 4) y 2 ejemplos, fue validada por 5

educadoras de párvulos, en calidad de jueces expertos (tercera sub-etapa). De este grupo, 4 se desempeñaban en jardines municipalizados y la quinta en un colegio particular.

Una vez confeccionado este instrumento piloto fue aplicado a 39 alumnos que cursaban el segundo nivel de transición (kínder), durante el mes de noviembre del año 2012 (cuarta sub-etapa). De esta muestra, 30 pertenecían al colegio “San Cristóbal” (comuna de Talcahuano) y 9 alumnos, al colegio “Creación” (comuna de Concepción). Ambos establecimientos de carácter particular subvencionado. Asimismo, los alumnos realizaron la tarea de decisión léxica.

Es necesario especificar que esta primera aplicación se realizó tras contar con la autorización respectiva del director de cada establecimiento.

Los resultados arrojaron que entre estas dos variables, a saber: tasa de error en la tarea de decisión léxica y textos descriptivos no presentaron ninguna relación ($p = -0,054$).

En base a estos resultados preliminares, se rediseñó el instrumento (quinta sub-etapa) y posterior a ello, se sometió a una validación (sexta sub-etapa, ver anexo 5), a través de la técnica del juicio del experto, donde intervinieron seis profesionales especialistas en lenguaje y su desarrollo, a saber: Jefa de Carrera de Educación Parvularia, Universidad de Concepción; dos Educadoras de Párvulos y académicas de la Universidad de Concepción con Magister en Educación, Dra. en Lingüística de la Universidad de Concepción, Educadora de Párvulos con Magister en Psicopedagogía y Fonoaudiólogo con cinco años de experiencia profesional. A cada experto se solicitó valorar las descripciones considerando los siguientes criterios numéricos: 2 descripción adecuada, 1 adecuada, pero sujeta a revisión y 0 inadecuada. Se resumen los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 1: Criterios de valoración por cada ítem o descripción

Ítem o descripción	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	Experto 5	Experto 6	Total	Porcentaje Por ítem
1	1	2	1	1	0	2	7	58%
2	1	1	1	1	0	2	6	50%
3	1	0	1	2	2	2	8	67%
4	1	2	1	1	2	2	9	75%
5	1	0	1	2	2	2	8	67%
6	1	2	1	1	2	2	9	75%
7	1	0	1	2	2	2	8	67%
8	1	2	1	2	2	2	10	83%
9	1	1	1	2	0	2	7	58%
10	1	0	1	1	0	2	5	42%
11	1	0	2	1	0	2	6	50%
12	1	0	2	2	0	2	7	58%
13	1	2	1	2	2	2	10	83%
Ejemplo 1	2	2	2	2	0	2	10	83%
Ejemplo 2	1	2	2	2	0	2	9	75%

A partir de sus indicaciones se realizaron las modificaciones pertinentes que dieron lugar a la versión final de la prueba que mide comprensión de textos descriptivos, estructurada en 13 descripciones, más dos ejemplos que fueron utilizados con el objeto de condicionar al alumno en la aplicación del instrumento (ver anexo 6).

En la séptima sub-etapa, se grabaron los estímulos por un hablante nativo de español, sexo masculino, a través del equipo Sony ICD-UX512F en condiciones acústicamente controladas, a saber: mismo tono medio hablado. El reporte acústico de la frecuencia fundamental del hablante fue de 102.847 Hz. (Hertz), extraído del programa holandés Praat, versión 5.3.56 (Boersma, P. y Weenink, D., 1992). Posterior a ello (octava sub-etapa), se

seleccionaron las ilustraciones que representaran las descripciones (ver ejemplos en anexo 7). Se obtuvo en total, 45 dibujos. Los símbolos pictográficos utilizados en esta investigación son propiedad de CATEDU (<http://catedu.es/arasaac/>) bajo licencia Creative Commons y han sido creados por Sergio Palao.

Por tanto, este instrumento de evaluación, estuvo conformado por 15 descripciones, las dos primeras se proporcionaron de ejemplos para instruir a cada niño(a) evaluado(a). Cada descripción, estuvo representada por tres dibujos, dos distractores y el estímulo diana. Cada hoja de esta herramienta, incorporó las tres imágenes. Para controlar el hecho de que las ilustraciones no incidiesen en las respuestas del alumno mientras escuchaba las grabaciones, se dispuso entre las hojas que poseen los estímulos visuales, una en blanco y en forma paralela el alumno escuchó las grabaciones.

Tras la autorización del director del Colegio “Creación”, se informó a los apoderados por medio de una carta formal sobre el procedimiento y objetivo de este estudio (ver anexo 8).

Posteriormente, se dio inicio a las aplicaciones de los instrumentos de evaluación. La situación experimental fue evaluador y sujeto evaluado. Con el objetivo de no fatigar a cada alumno(a) evaluado(a) se parceló la aplicación de los test en 3 sesiones (ver Tabla 2):

Tabla 2. Aplicación de pruebas parceladas en 3 sesiones.

Sesión 1	Test de vocabulario en imágenes y Subtest de Memoria Verbal de la Prueba Evalúa-0.
Sesión 2	Tarea de decisión léxica.
Sesión 3	Prueba de comprensión de textos descriptivos.

En total se obtuvo una muestra de 36 alumnos que cursan el primer nivel de transición. Posterior a ello, se tabuló la información y se realizó el análisis estadístico respectivo.

6. Instrumentos aplicados para la recolección de datos.

Para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos psicopedagógicos validados o estandarizados para la población chilena.

1.- Subtest de Memoria Verbal de la Prueba Evalúa-0 (García y González, 2008): este instrumento tiene como objetivo evaluar la capacidad para recordar estímulos verbales almacenados en la memoria verbal de corto plazo (memoria de trabajo u operativa de tipo fonológico). En la tarea de memoria inmediata de palabras, el niño debe repetir series de palabras escuchadas. El examinador lee tres series de 3, 4 y 5 palabras respectivamente. El niño escucha una serie y enseguida tiene que repetir las mismas palabras que le fueron leídas. Se le asigna un punto por cada palabra que es capaz de recuperar. En la tarea de memoria inmediata de una narración breve, el sujeto evaluado debe recordar una historia narrada por el

examinador. Se asigna 1 punto por cada detalle y 2 por cada idea importante que el menor es capaz de repetir. El puntaje obtenido se convierte en percentiles, según tabla de edad.

2.- Tarea de decisión léxica: Consta de 24 estímulos, 12 pseudopalabras y 12 palabras. Los estímulos fueron clasificados atendiendo a las variables de complejidad silábica, frecuencia léxica e imaginabilidad. Este instrumento de evaluación permite explorar el reconocimiento auditivo de palabras como prerequisite de la comprensión. Para ello el sujeto escucha de manera auditiva los estímulos y debe decidir si se trata de una palabra o no. Los 16 primeros estímulos pertenecen a la prueba validada y normada para el diagnóstico de la comprensión lectora en el sistema escolar chileno, dirigido por el Dr. Bernardo Riffo O. (proyecto FONDEF D08i1179) y los restantes, fueron incluidos con el objeto de complejizar y extender la tarea.

3.- Test de vocabulario en imágenes (TEVI-R, en su versión revisada. Echeverría M., Herrera M., Segure J., 2002) ha sido diseñado para evaluar el nivel de comprensión en el vocabulario pasivo que posee un sujeto entre 2 años y 6 meses y 17 años, hablante de español, pues se intenta medir la comprensión que un sujeto tiene de un término que ha sido enunciado verbalmente por el examinador; para ello, el sujeto debe seleccionar una imagen que corresponda al término expresado, de entre 4 posibles. Este instrumento permite conocer la posición de un sujeto en relación a sus pares respecto a la comprensión de vocabulario, detectándose gracias a ello posibles retrasos en este nivel lingüístico, lo que facilita una adecuada y oportuna intervención remedial del sujeto. El TEVI-R se presenta como un libro de 116 láminas, manual de aplicación y hojas de respuesta.

4.- Prueba para evaluar la comprensión de textos descriptivos: Instrumento diseñado para determinar el rendimiento en la comprensión de textos descriptivos en etapa preescolar.

Consta de 13 descripciones más dos que se proporcionan de ejemplo para instruir al menor en la prueba. La evaluación se efectúa utilizando un set de láminas y su aplicación requiere que el menor escuche cada ítem descriptivo y responda identificando un dibujo de entre 3.

7. Análisis de datos

El grupo de estudio estuvo compuesto por 36 alumnos del primer nivel de transición (Pre Kínder) que fueron divididos en dos subgrupos según su edad cronológica: 18 alumnos de 5 años y 18 alumnos de 4 años de edad.

Los resultados obtenidos a través de las evaluaciones fueron analizados en términos de porcentaje y tablas de contingencia con el objeto de resumir datos categóricos. Asimismo, se determinó la existencia o no de correlación mediante el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), ya que al tratarse de un programa informático cubrió las necesidades del proceso estadístico. En este programa se calculó la relación entre los datos mediante la prueba Xi-cuadrado y el coeficiente de correlación de Pearson para determinar el nivel de significación.

En relación a los instrumentos de evaluación, en particular, la prueba evalúa-0, subtest de memoria verbal (García y González, 2008), es necesario especificar que se aplica para alumnos que finalizan el segundo nivel de transición o que inicien el primer año básico. Al no contar con estandarización para el grupo de estudio se calculó la desviación estándar entre los valores obtenidos para cada subgrupo (D.E para los alumnos de 5 años fue de 3,7 y 5,6 para los alumnos de 4 años). En base a lo anterior, se dividieron los resultados en tres categorías: déficit, normal y normal alto.

El mismo procedimiento se realizó para las siguientes herramientas de evaluación: tarea de decisión léxica y la prueba de comprensión de textos descriptivos.

En relación al test de vocabulario en imágenes (TEVI-R, en su versión revisada. Echeverría M., Herrera M., Segure J., 2002) entrega resultados cuantitativos y cualitativos, siendo éstos últimos clasificados en las siguientes categorías: retraso grave, retraso leve, normal, muy bueno y sobresaliente.



VI. RESULTADOS

Para este estudio, se evaluó el rendimiento lingüístico de un grupo de 36 alumnos que cursan el primer nivel de transición (Pre Kínder), divididos en dos subgrupos según su edad cronológica, obteniendo así un grupo de 18 alumnos con 4 años de edad y el otro grupo de 18 alumnos con 5 años de edad.

A continuación, se presenta la tabla 1 que expresa la composición de ambos grupos por género.

Tabla 1: Distribución de los alumnos que cursan Pre-Kínder para cada grupo de edad

separada por género.

Género	Edad		Total
	4 años	5 años	
Femenino	11	8	19
Masculino	7	10	17
Total	18	18	36

Los porcentajes de distribución de los alumnos que cursan Pre-Kínder categorizados por edad y género se presentan en la figura 1.

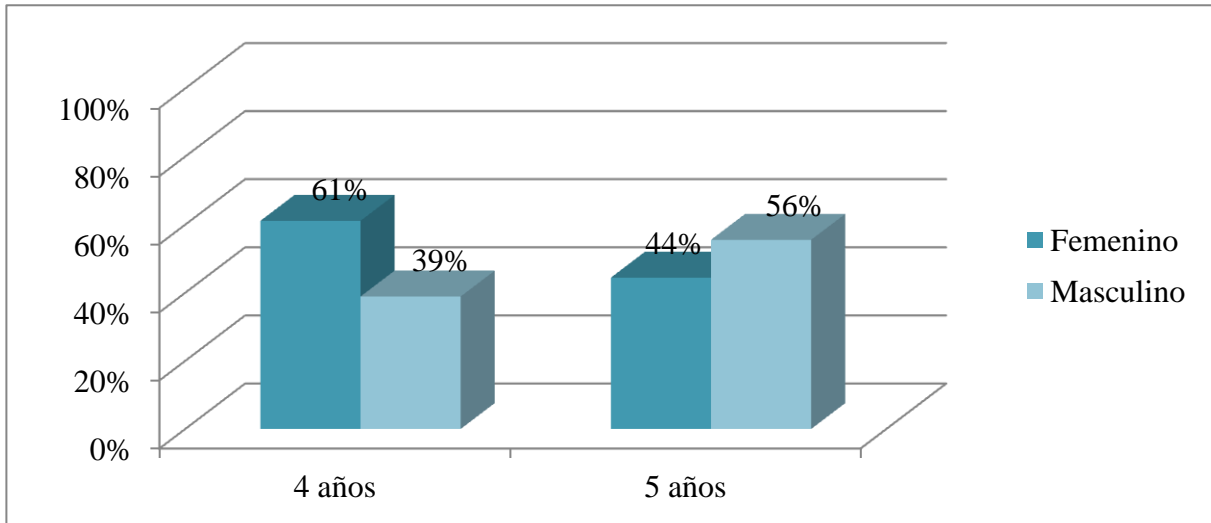


Figura 1: Porcentaje de distribución de los alumnos que cursan Pre-Kínder para cada grupo de edad separado por género.

A los 36 niños se les aplicó la tarea de decisión léxica auditiva en los cuales se cuantificó los tiempos de reacción medidos en segundos y milisegundos. Los resultados para los 18 alumnos de 5 años se muestran en la tabla 2.

Tabla 2: Tiempo promedio de reacción en la tarea de decisión léxica auditiva en niños y niñas de 5 años que cursan Pre-Kínder.

Género	PROMEDIO EN SEGUNDOS	PROMEDIO EN MILISEGUNDOS
Femenino	1,2	1184,4
Masculino	1,5	1460,2
Total general	1,3	1322,3

El tiempo promedio de reacción en milisegundos se puede observar en la siguiente distribución porcentual (figura 2).

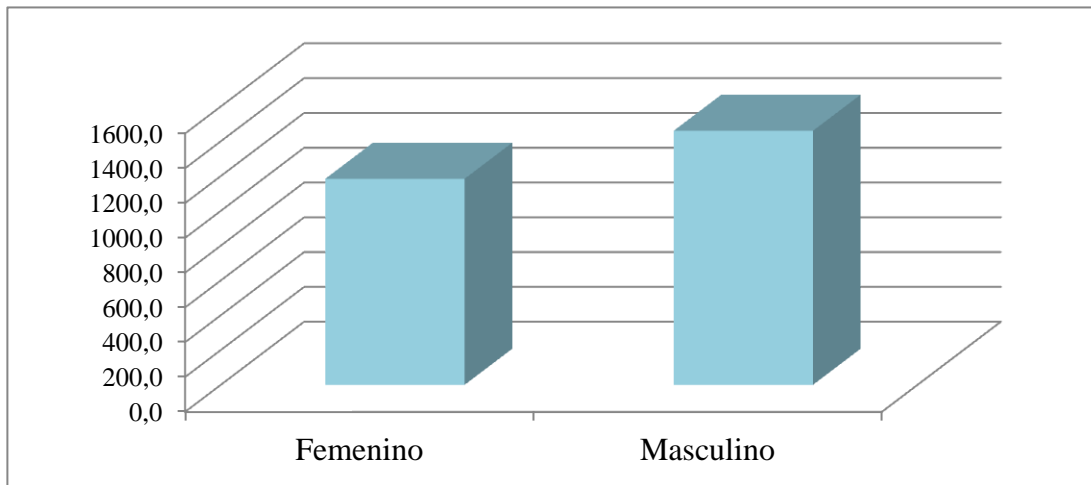


Figura 2: Tiempo promedio de reacción medido en milisegundos para la tarea de decisión léxica auditiva en alumnos de 5 años que cursan Pre-Kínder diferenciado por género.

En esta misma línea para los niños de 4 años de edad, se presentan los valores promedios de los tiempos de reacción de la tarea de decisión léxica auditiva, medidos en segundos y milisegundos con sus respectivos valores en porcentajes (tabla 3 y figura 3).

Tabla 3: Tiempo promedio de reacción en la tarea de decisión léxica auditiva en niños y niñas de 4 años que cursan Pre-Kínder.

Género	PROMEDIO EN SEGUNDOS	PROMEDIO EN MILISEGUNDOS
Femenino	1,6	1550,1
Masculino	2,2	2217,4
Total general	1,8	1809,6

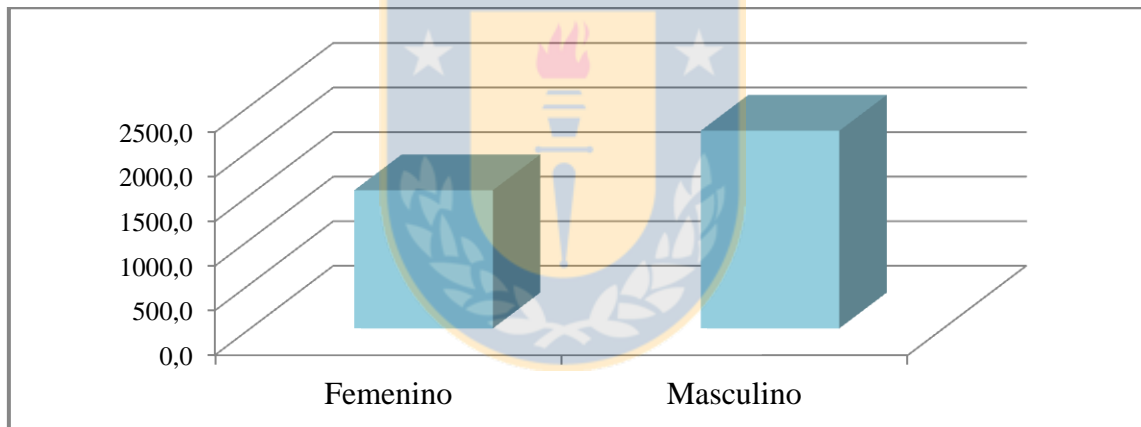


Figura 3: Tiempo promedio de reacción en milisegundos en la tarea de decisión léxica auditiva en alumnos de 4 años que cursan Pre-Kínder diferenciado por género.

Se desprende de las figuras 2 y 3 que los niños presentan en promedio un mayor tiempo de reacción en esta tarea en comparación con las niñas para ambos grupos de edad.

Al mismo tiempo se cuantificó y comparó el tiempo de reacción promedio de la tarea de decisión léxica obtenido por grupo etario. Los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4: Tiempo promedio de reacción en la tarea de decisión léxica auditiva entre alumnos de 4 años y 5 años que cursan Pre-Kínder.

Edad	PROMEDIO EN SEGUNDOS	PROMEDIO EN MILISEGUNDOS
4 años	1,81	1809,59
5 años	1,32	1322,32

La distribución porcentual por edad en relación al tiempo promedio de reacción, calculados en milisegundos, se puede observar en la siguiente figura (4).

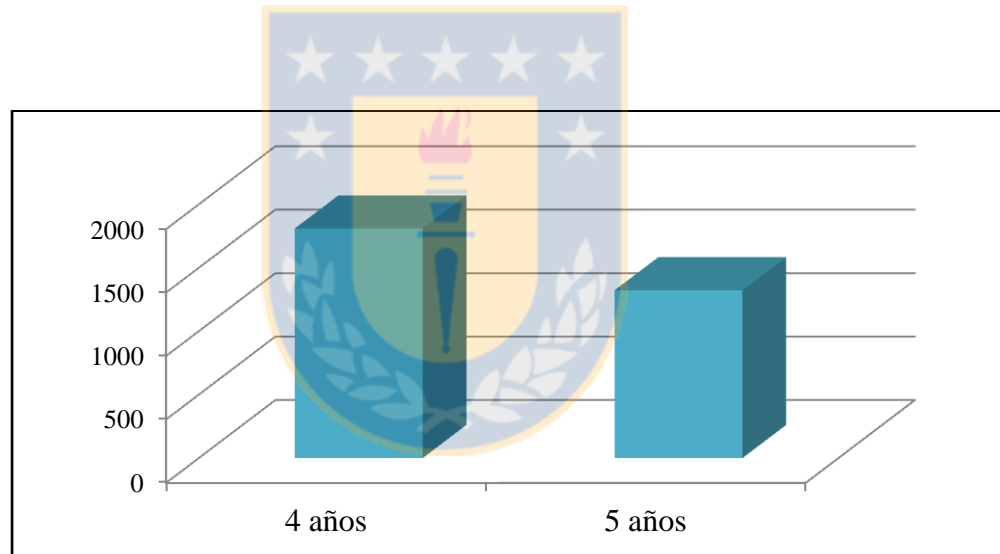


Figura 4: Tiempo promedio de reacción en milisegundos en la tarea de decisión léxica auditiva entre alumnos de 4 años y 5 años que cursan Pre-Kínder.

Se observa en la tabla 4 que los alumnos que cursan Pre-Kínder con 5 años de edad, demoran en promedio menos milisegundos en la respuesta de reacción de la tarea de decisión léxica. Lo anterior se corrobora en la figura 4.

Para analizar en detalle el rendimiento en la tarea de decisión léxica auditiva se realizó un análisis de tablas de contingencia para el grupo de alumnos de 4 y 5 años de edad.

Tabla 5: Tabla de contingencia para medir el rendimiento en la tarea de decisión léxica en alumnos cuyas edades oscilan entre los 4 y 5 años.

Edad	Tarea de decisión léxica			Total
	DEFICIENTE	NORMAL	NORMAL ALTO	
4 años	3	7	8	18
5 años	3	4	11	18
Total	6	11	19	36

Se observa de la tabla 5 que existe una mayor cantidad de alumnos que presentan un nivel normal alto en relación a la tarea de decisión léxica (19 alumnos), en comparación con un nivel deficiente presentado sólo por 6 alumnos. En relación a los resultados arrojados por el grupo curso, los valores se sitúan en la categoría de “normal alto”.

Mediante el test Xi- cuadrado ($v-p=0,524$) se comprueba que no existe ninguna relación significativa entre los resultados obtenidos y la edad de los niños. Lo anterior se refleja en la figura 5.

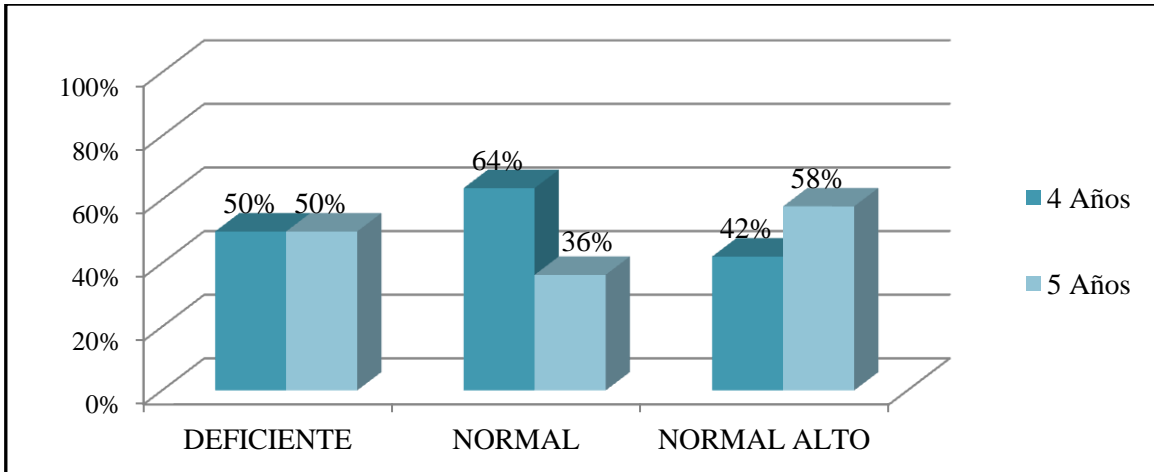


Figura 5: Resultados en la medición del rendimiento en la tarea de decisión léxica entre niños de 4 y 5 años.

Del mismo modo, se analizó el rendimiento en la tarea de decisión léxica en alumnos de 4 años por género lo cual se observa en la tabla 6.

Tabla 6: Tabla de contingencia para medir el rendimiento en la tarea de decisión léxica en alumnos de 4 años diferenciado por género.

		Tarea de decisión léxica			Total
		DEFICIENTE	NORMAL	NORMAL ALTO	
Género	Femenino	1	5	5	11
	Masculino	2	2	3	7
Total		3	7	8	18

Se desprende de la tabla 6 que existe una mayor cantidad de niñas que presentan niveles normales y normal alto en esta tarea en comparación a los niños. En relación a los resultados arrojados por el grupo curso, los valores se sitúan en la categoría de “normal alto”. Sin embargo, estos resultados no son significativos, puesto que el test Xi- cuadrado ($v-p=0,524$) arroja que no existe una relación significativa entre el resultado de esta tarea en alumnos de 4 años y su género.

Además, se realizó el análisis para alumnos con 5 años de edad, cuyos resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7: Tabla de contingencia para medir el rendimiento en la tarea de decisión léxica en alumnos de 5 años diferenciado por género.

		Tarea de decisión léxico			Total
		DEFICIENTE	NORMAL	NORMAL ALTO	
Género	Femenino	2	1	5	8
	Masculino	1	3	6	10
Total		3	4	11	18

Se observa de la tabla 7 que no existe una diferencia significativa en el resultado del rendimiento en la tarea de decisión léxica en los niños de 5 años, distribuidos por género, lo cual se corrobora mediante un test Xi-cuadrado ($v-p=0,544$). Sin embargo, es importante resaltar que pese a que no existe una diferencia sustancial, los resultados del grupo curso se sitúan en la categoría de “normal alto”.

Se cuantificó el rendimiento en la prueba de memoria verbal a través del subtest de la Prueba Evalúa-0, en niños y niñas de 5 años de edad que cursan Pre-Kínder, cuyos resultados se desprenden de la tabla 8.

Tabla 8: Tabla de contingencia para medir el rendimiento en la prueba de memoria verbal en alumnos de 5 años de edad diferenciado por género.

		Memoria verbal			Total
		DÉFICIT	NORMAL	NORMAL ALTO	
Género	Femenino	2	2	4	8
	Masculino	1	5	4	10
Total		3	7	8	18

Se observa de la tabla 8 que no existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en esta prueba comparados por género. Se destaca que 5 alumnos varones obtuvieron resultados normales. En contraste, 4 niñas arrojaron valores que las sitúan en el rango “normal alto”. En relación a los resultados arrojados por el grupo curso, los valores se sitúan en la categoría de “normal alto”; sin embargo, mediante el test Xi-cuadrado ($v-p=0,493$) se puede concluir que no existe una relación significativa entre los resultados obtenidos y el género de los alumnos.

La distribución en porcentajes, se puede observar en la figura 6.

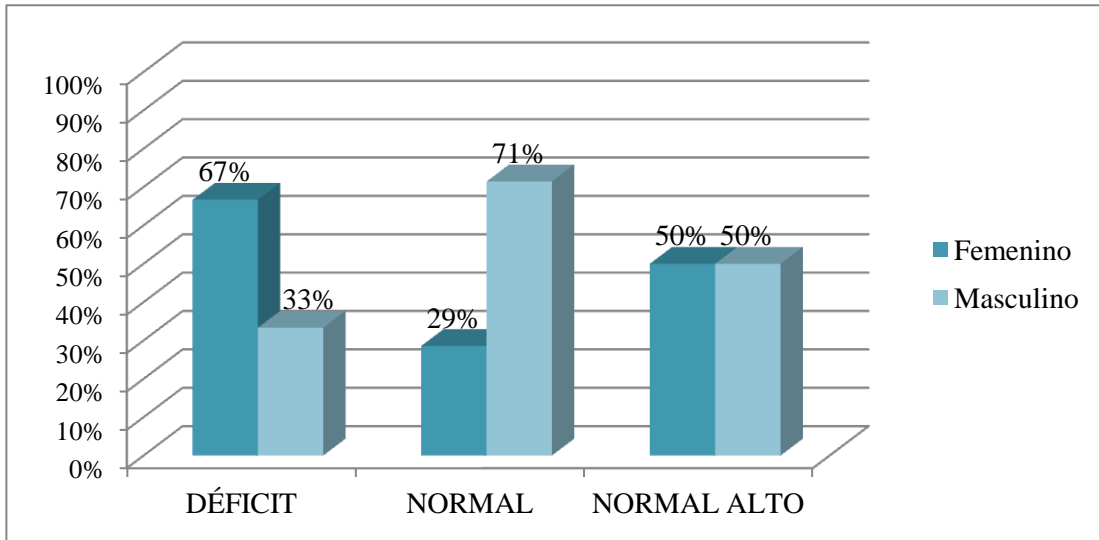


Figura 6: Resultados en la medición del rendimiento en la prueba de memoria verbal en alumnos de 5 años de edad diferenciado por género.

Para los alumnos que tienen 4 años de edad, se presenta la tabla 9 con los resultados obtenidos por género para esta prueba.

Tabla 9: Tabla de contingencia para medir el rendimiento en la prueba de memoria verbal en alumnos de 4 años de edad diferenciado por género.

	Memoria verbal			Total
	DÉFICIT	NORMAL	NORMAL ALTO	
Femenino	2	4	5	11
Masculino	2	2	3	7
Total	4	6	8	18

Se desprende de la tabla 9 que no existe una diferencia significativa en los resultados obtenidos de la prueba de memoria verbal en alumnos de 4 años de edad, categorizados por género, aunque se puede observar que existió una mayor cantidad de niñas que obtuvieron un resultado normal alto en comparación con los niños. En relación a los resultados arrojados por el grupo curso en general, los valores se sitúan en la categoría de “normal alto”.

Mediante el test Xi-cuadrado ($v-p=0,864$) se puede corroborar que no existe una relación significativa entre los resultados obtenidos y el género de los alumnos que tienen 4 años de edad.

Continuando con el análisis, en la figura 7 se muestra la distribución porcentual del grupo de niños y niñas con 4 años de edad, diferenciado por género.

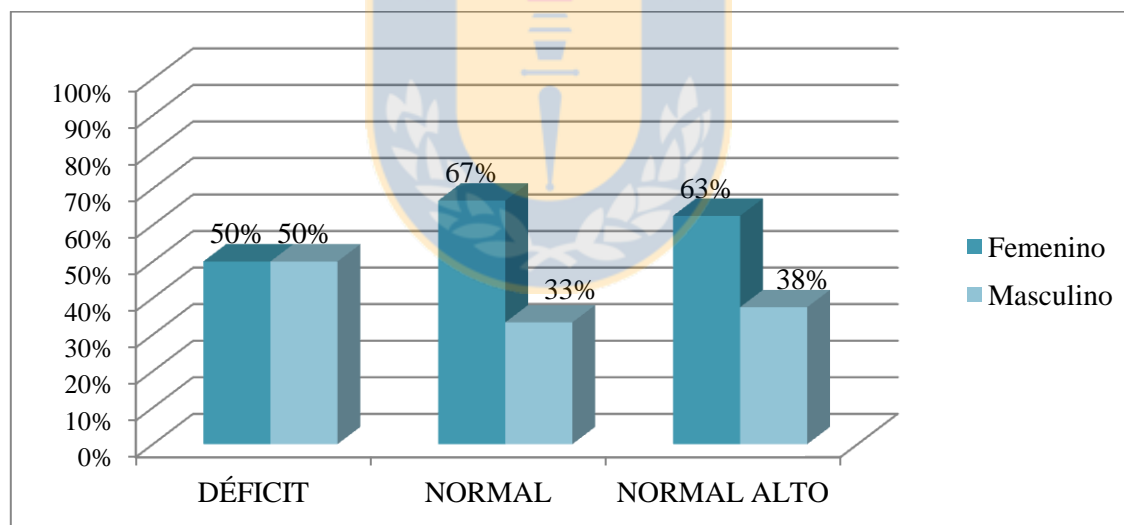


Figura 7: Resultados en la medición del rendimiento en la prueba de memoria verbal en alumnos de 4 años por género.

Además, se analizó el resultado de esta variable en relación a la edad de los alumnos que cursan Pre-Kínder, comparando sus resultados. Los valores arrojados se presentan en la siguiente tabla 10.

Tabla 10: Tabla de contingencia que presenta el puntaje por edad del grupo de estudio obtenido en la prueba de memoria verbal.

	Memoria verbal			Total
	DÉFICIT	NORMAL	NORMAL ALTO	
4 Años	4	6	8	18
5 Años	3	7	8	18
Total	7	13	16	36

Se desprende de la tabla 10 que no existe una diferencia significativa en el rendimiento obtenido en la prueba de memoria auditiva y la edad de los alumnos que cursan Pre-Kínder.

El test Xi-cuadrado ($v-p=0,896$) indica que no existe relación significativa entre los años de los alumnos que cursan Pre-Kínder y el rendimiento en la prueba de memoria auditiva o verbal. Lo anterior, se representa en la figura 8.

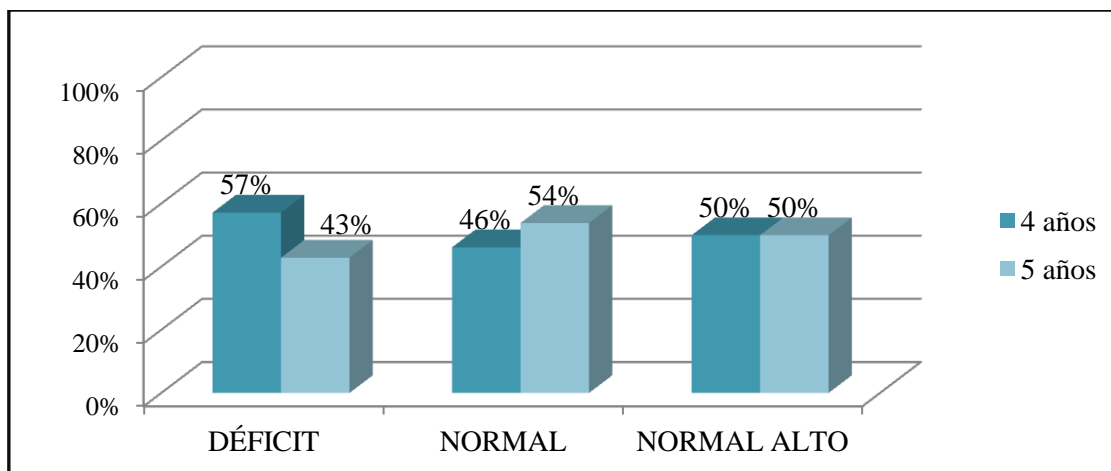


Figura 8: Resultados en la medición del rendimiento en la prueba de memoria verbal en alumnos de 4 y 5 años.

Con el objeto de medir el nivel de vocabulario receptivo del grupo de estudio a través de la prueba denominada “Test de vocabulario en imágenes” (TEVI-R), se clasificó los resultados atendiendo a la edad de los alumnos. Los valores para los niños de 5 años de edad, diferenciados por género se presentan en la tabla 11.

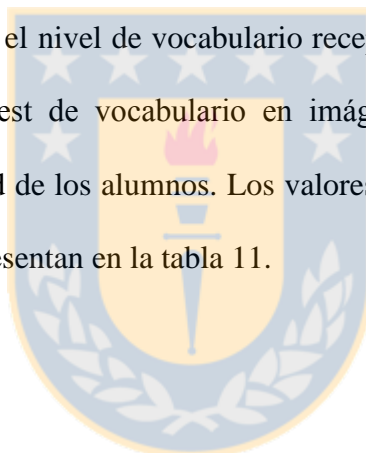


Tabla 11: Tabla de contingencia para medir el nivel vocabulario receptivo mediante el test TEVI-R en alumnos de 5 años diferenciados por género.

	TEVI-R				Total
	MUY BUENO	NORMAL	RETRASO GRAVE	RETRASO LEVE	
Femenino	1	5	1	1	8
Masculino	4	5	0	1	10
Total	5	10	1	2	18

Se desprende de la tabla 11 que la mayor cantidad de niños y niñas se sitúan en la categoría de “normal”. Sin embargo, no existe una variación significativa en los resultados obtenidos en este test para los niños de 5 años de edad, diferenciados por género.

Lo anterior, se corrobora con el test Xi-cuadrado ($v-p=0,456$), que indica una relación no significativa entre los resultados obtenidos en el test TEVI-R y el género de los alumnos de 5 años de edad que cursan Pre-Kínder. A continuación, se presenta la distribución de los valores en porcentajes.

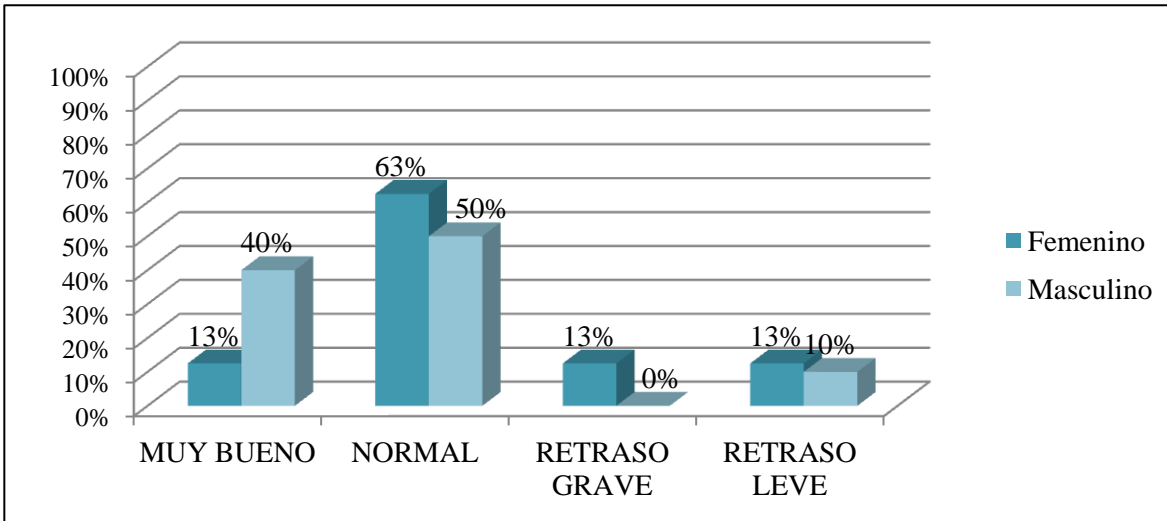


Figura 9: Resultados en la medición del nivel vocabulario receptivo mediante el test

TEVI-R en alumnos de 5 años, diferenciados por género.

Se desprende que los resultados para este instrumento de evaluación, sitúan a los niños y niñas en la categoría de normalidad. Ningún alumno alcanzó la categoría de “sobresaliente”.

La misma medición se realizó para los alumnos que tienen 4 años de edad, estos resultados son presentados en la tabla 12.

Tabla 12: Tabla de contingencia para medir el nivel vocabulario receptivo mediante el test

TEVI-R en alumnos de 4 años, diferenciados por género.

	TEVI-R				Total
	MUY BUENO	NORMAL	RETRASO LEVE	SOBRESALIENTE	
Femenino	6	1	3	1	11
Masculino	4	1	2	0	7
Total	10	2	5	1	18

La tabla 12 muestra los resultados obtenidos del test TEVI-R en alumnos de 4 años de edad, observándose que no existe mucha variación en relación a los resultados obtenidos por género, pero cabe destacar que existe una sola niña que según el test obtuvo un resultado sobresaliente. La mayoría de los valores se sitúan en la categoría de “muy bueno”.

El test Xi- cuadrado ($v-p=0,862$) arroja que no existe una relación significativa entre los resultados obtenidos y el género de los alumnos que tienen 4 años de edad. Lo anterior se refleja en la figura 10 de carácter porcentual.

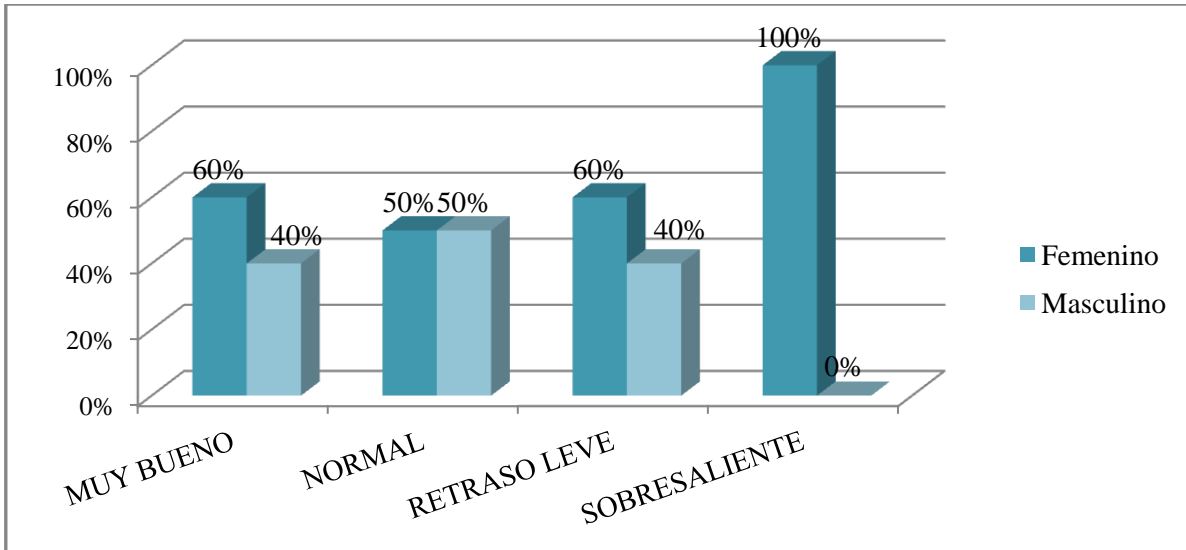


Figura 10: Resultados en la medición del nivel vocabulario receptivo de los alumnos de 4 años de edad, diferenciados por género.

Con el objeto de comparar los resultados arrojados en este instrumento de evaluación, se realizó el siguiente análisis (tabla 13).

Tabla 13: Tabla de contingencia para medir y comparar el resultado obtenido a nivel de vocabulario receptivo entre alumnos de 4 y 5 años de edad.

	TEVI-R					Total
	MUY BUENO	NORMAL	RETRASO GRAVE	RETRASO LEVE	SOBRESALIENTE	
4 años	10	2	0	5	1	18
5 años	5	10	1	2	0	18
Total	15	12	1	7	1	36

De la tabla 13 se observa que existe una mayor cantidad de alumnos de 4 años de edad que presentan un vocabulario receptivo que los sitúa en la categoría de “muy bueno”. En contraste, los alumnos de 5 años, presentan un resultado que los sitúa en la categoría de “normal”. Un solo alumno de 4 años de edad obtuvo un resultado “sobresaliente”.

El test Xi-cuadrado ($v-p=0,036$) arroja un nivel del 95% de confianza, lo que indica que existe una relación significativa entre los resultados del test TEVI-R y la edad del alumno.

En base a lo anterior, se presentan los resultados obtenidos en valores porcentuales (figura 11).

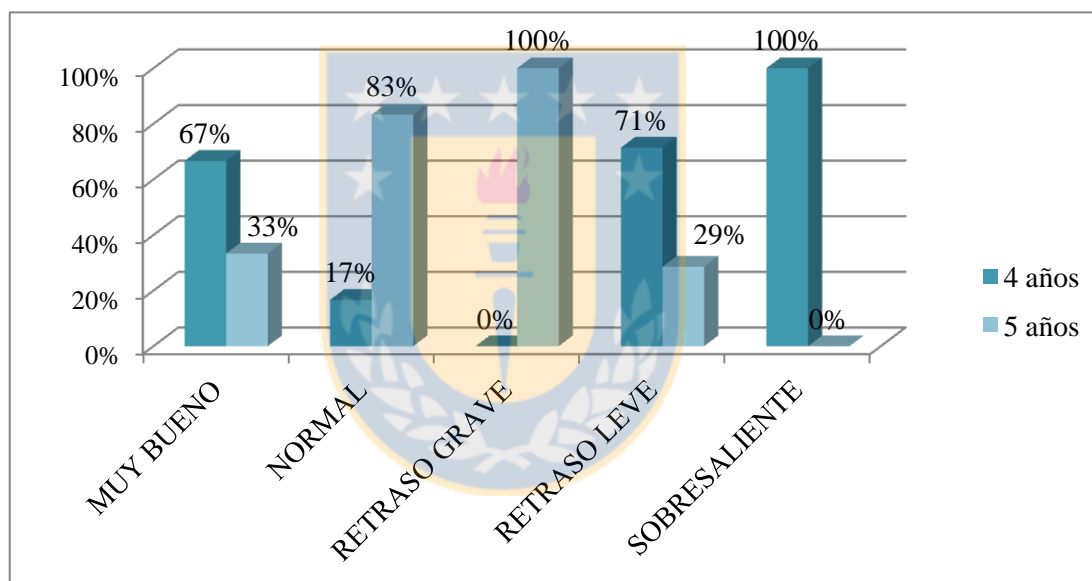


Figura 11: Resultados en la medición del nivel de vocabulario receptivo (TEVI-R) de los alumnos distribuidos por edad.

Finalmente, se presentan los resultados (tabla 14) obtenidos en la prueba de comprensión de textos descriptivos en alumnos de 5 años que cursan Pre-Kínder.

Tabla 14: Tabla de contingencia para la comprensión de textos descriptivos en alumnos de 5 años de edad.

	Comprensión textos descriptivos			Total
	DÉFICIT	NORMAL	NORMAL ALTO	
Femenino	2	3	3	8
Masculino	1	3	6	10
Total	3	6	9	18

Se desprende de la tabla 14 que existen mayor cantidad de niños y niñas que presentan un resultado “normal alto”.

El test Xi-cuadrado ($v-p=0,570$) expresa que no existe una relación significativa en los resultados obtenidos en la comprensión de textos descriptivos y el género de los alumnos con 5 años de edad. Además, se presentan los valores en porcentaje (figura 12).

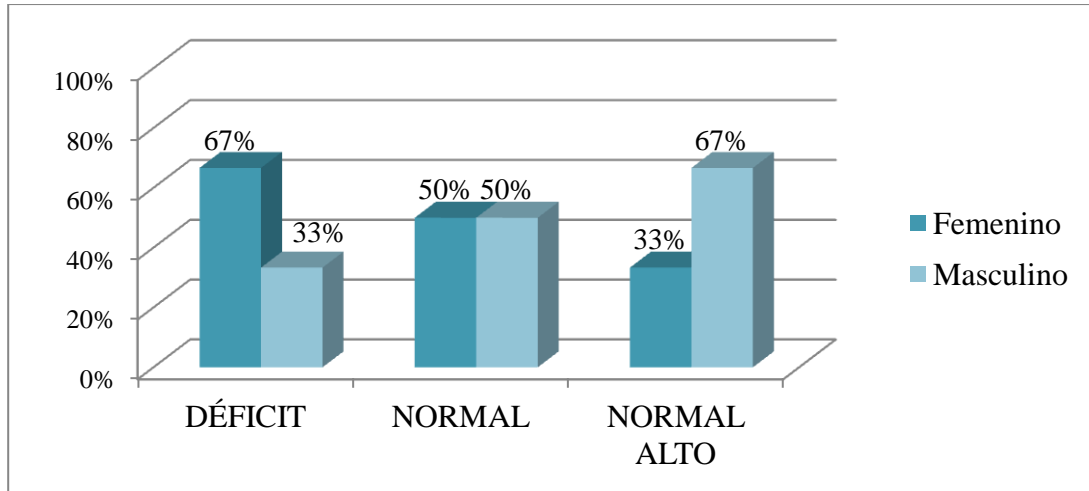


Figura 12: Resultados sobre la comprensión de textos descriptivos en alumnos de 5 años de edad.

Los resultados obtenidos por los alumnos de 4 años de edad, en esta misma variable, se presentan en la tabla 15.

Tabla 15: Tabla de contingencia para la comprensión de textos descriptivos en alumnos de 4 años de edad.

	Comprensión textos descriptivos			Total
	DÉFICIT	NORMAL	NORMAL ALTO	
Femenino	2	5	4	11
Masculino	2	1	4	7
Total	4	6	8	18

En este caso, la tabla 15 muestra que existe una mayor cantidad de niñas que obtuvieron una comprensión normal a diferencia de los niños. En relación a las otras categorías, no se observan diferencias significativas.

A continuación, se presentan los resultados distribuidos en porcentaje (figura 13).

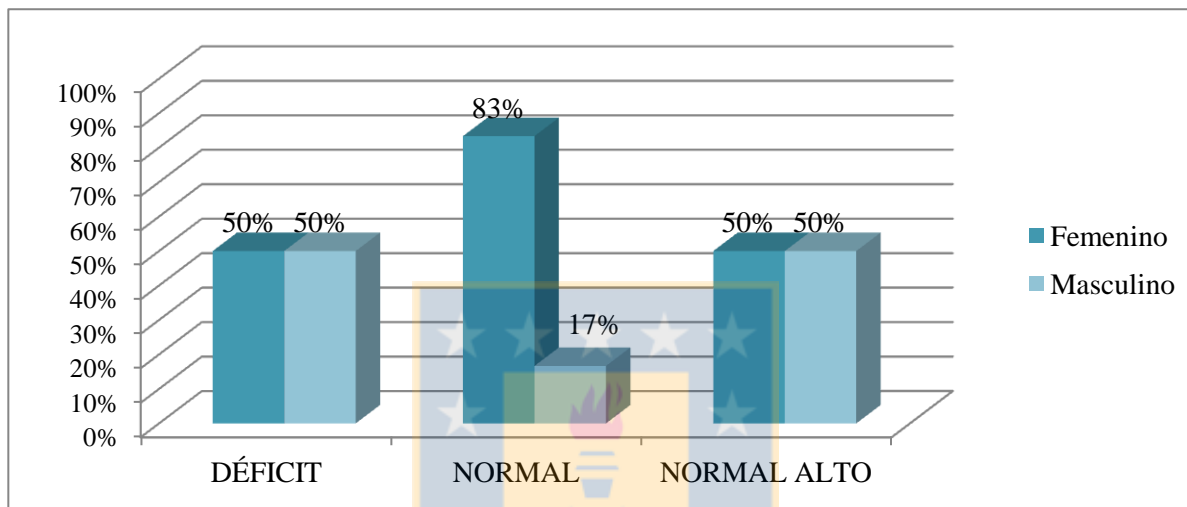


Figura 13: Resultados sobre la comprensión de textos descriptivos en alumnos de 4 años de edad.

El test Chi-cuadrado ($v-p=0,393$) arroja que no existe relación entre los resultados obtenidos en la comprensión de textos descriptivos y el género de los niños que cursan Pre-Kínder con 4 años de edad.

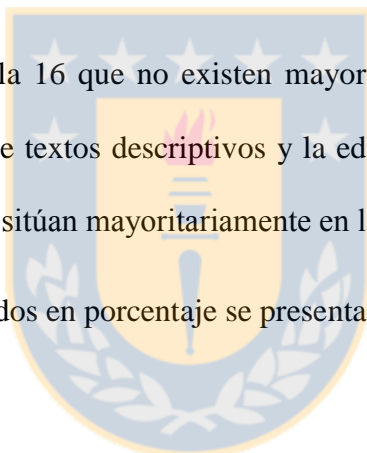
Al no existir una relación entre los resultados en la comprensión de textos descriptivos y el género de los niños, se precisa comparar los resultados obtenidos entre los dos grupos etarios. Los resultados se presentan en la tabla 16.

Tabla 16: Tabla de contingencia para la comprensión de textos descriptivos en alumnos de 4 y 5 años que cursan Pre-Kínder.

	Comprensión textos descriptivos			Total
	DÉFICIT	NORMAL	NORMAL ALTO	
4 años	4	6	8	18
5 años	3	6	9	18
Total	7	12	17	36

Se desprende de la tabla 16 que no existen mayores diferencias entre los resultados obtenidos en la comprensión de textos descriptivos y la edad de los niños. Ambos grupos de edad obtuvo resultados que los sitúan mayoritariamente en la categoría de “normal alto”.

Los resultados distribuidos en porcentaje se presentan en la figura 14.



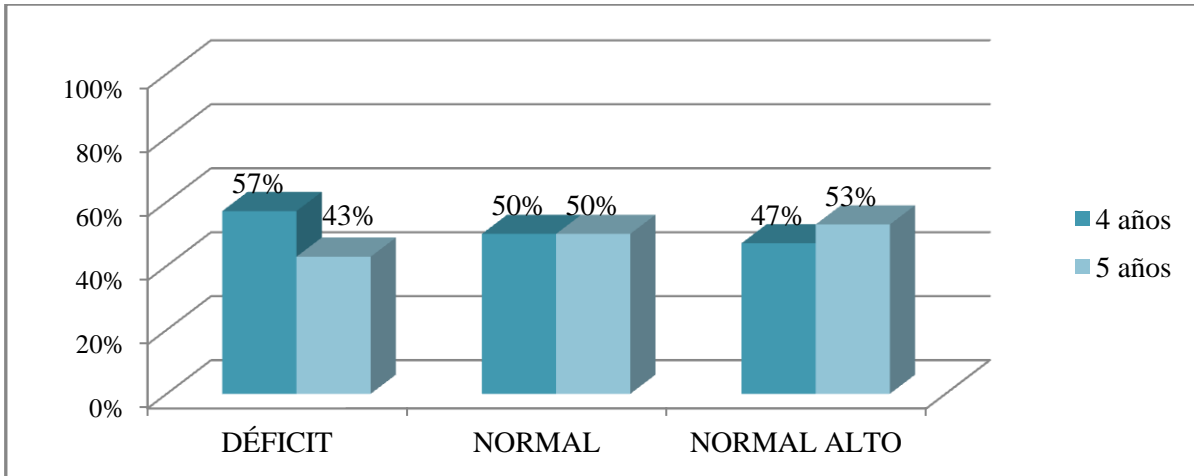


Figura 14: Resultados sobre la comprensión de textos descriptivos entre alumnos de 4 y 5 años de edad.

El test Xi- cuadrado ($v-p=0,904$) arrojó que no existe relación significativa entre los resultados obtenidos y la edad de los alumnos.

Análisis de Correlación

Para un mejor análisis, se requiere analizar la existencia de correlación entre variables importantes para este estudio.

A continuación, se presenta la tabla 17 con los resultados obtenidos tras analizar la existencia de correlación entre las variables de interés en alumnos de 4 y 5 años de edad.

Tabla 17: Correlaciones entre las variables de interés para niños de 5 y 4 años de edad que cursan Pre-Kínder.

Variables		Grupo	Correlación	Significancia
Tiempo de reacción	Comprensión textos	5 años	-0,286	0,25
Tiempo de reacción	Comprensión textos	4 años	-0,224	0,371
Tarea decisión léxica	Comprensión textos	5 años	0,778	<0,01**
Tarea decisión léxica	Comprensión textos	4 años	0,792	<0,01**
Prueba de memoria auditiva	Comprensión textos	5 años	0,435	0,071
Prueba de memoria auditiva	Comprensión textos	4 años	0,515	0,029*
TEVI-R	Comprensión textos	5 años	0,687	0,002**
TEVI-R	Comprensión textos	4 años	0,658	0,003**
TEVI-R	Tiempo de reacción TDL	5 años	0,682	0,002**
TEVI-R	Tiempo de reacción TDL	4 años	0,534	0,022*
** Significancia al nivel 0,01 * Significancia al nivel 0,05				

Según los resultados plasmados en la tabla 17, se observa que a un nivel del 95% de confianza, existe una correlación significativa entre la mayoría de las variables, destacando que la tarea de decisión léxica (TDL) está altamente correlacionada con la comprensión de textos descriptivos para niños de 4 años ($r=0,792$) y 5 años ($r=0,778$) de edad.

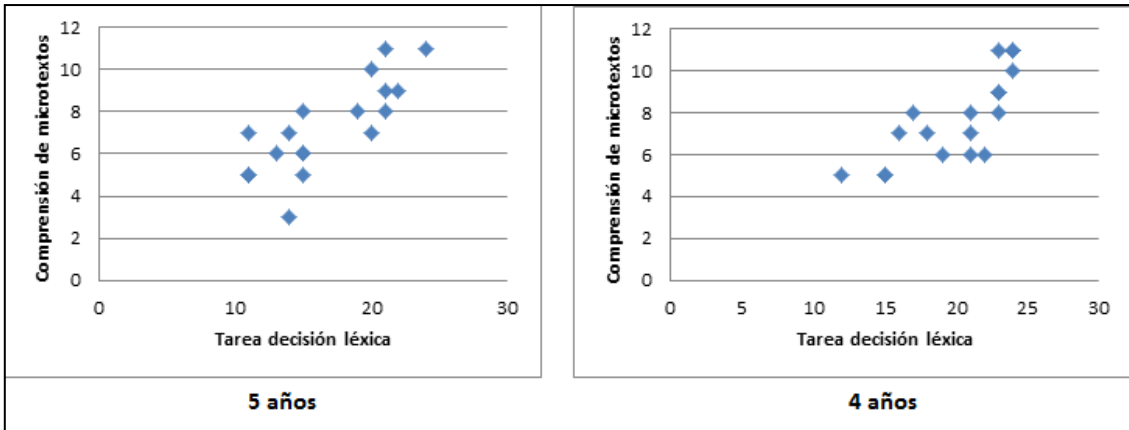


Figura 15: Gráfico de dispersión entre la tarea de decisión léxica y la comprensión de textos descriptivos entre alumnos de 5 y 4 años de edad.

Además, se observa una correlación significativa entre la prueba de memoria auditiva y la comprensión de textos descriptivos en niños de 4 años ($r=0,435$) y 5 años ($r=0,515$) de edad.

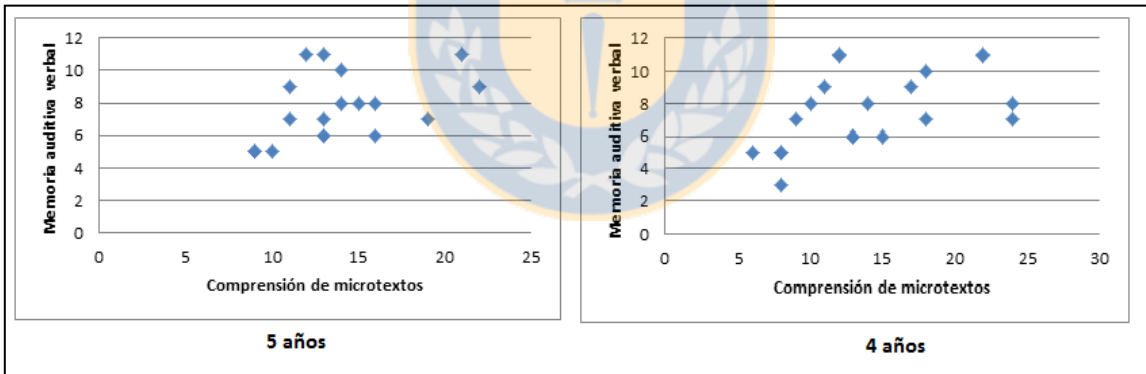


Figura 16: Gráfico de dispersión entre prueba de memoria auditiva y la comprensión de textos descriptivos entre alumnos de 5 y 4 años de edad.

En relación a los resultados obtenidos en el test de vocabulario en imágenes (TEVI-R) también presentan una correlación significativa con la comprensión de textos descriptivos entre los niños que tienen 4 años ($r=0,658$) y 5 años ($r=0,687$) de edad (figura 17).

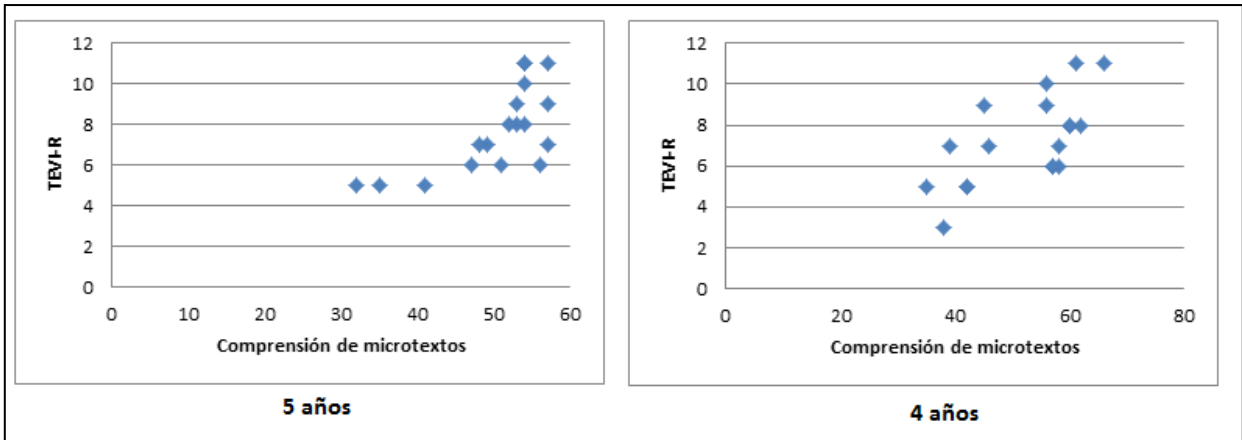


Figura 17: Gráfico de dispersión entre el test TEVI-R y la comprensión de textos descriptivos entre alumnos de 5 y 4 años de edad.

Finalmente, de la figura 18 se observa una correlación significativa entre el test de vocabulario en imágenes (TEVI-R) y los tiempos de reacción de la tarea de decisión léxica entre los niños con 4 años ($r=0,534$) y 5 años ($r=0,682$) de edad.

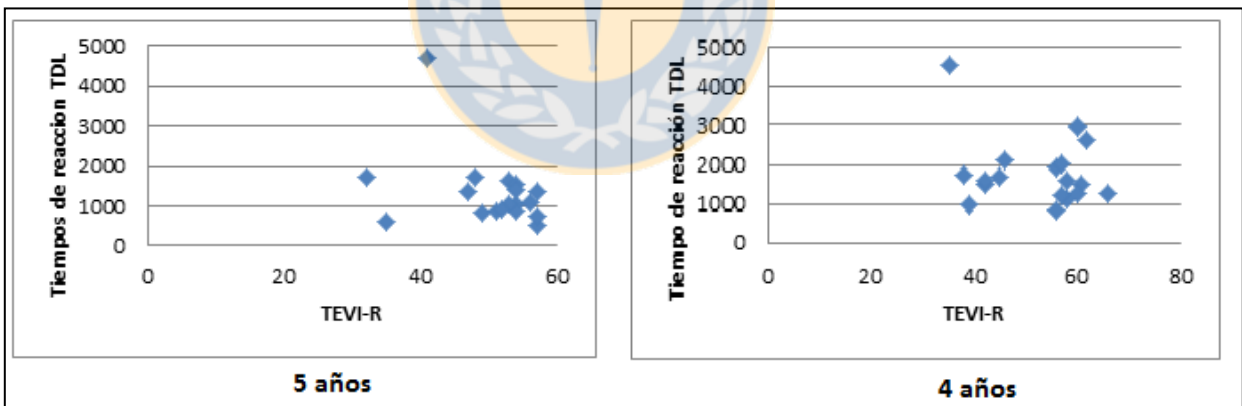


Figura 18: Gráfico de dispersión entre el test TEVI-R y los tiempos de reacción de la tarea de decisión léxica (milisegundos) entre niños de 5 y 4 años de edad.

VII. DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos y en función del propósito de esta investigación es posible realizar los siguientes análisis, discusiones y comentarios:

En el presente estudio se propuso realizar una descripción del desempeño en la comprensión de un tipo de género discursivo en particular, el descriptivo. Al investigar la comprensión del lenguaje oral es indispensable considerar una serie de variables que influyen en la concreción de este proceso: reconocimiento auditivo de palabras, vocabulario pasivo o receptivo y la memoria verbal. Para el desarrollo de esta investigación se aplicaron 4 pruebas a 36 alumnos que cursan el primer año de transición cuyas edades fluctuaron entre los 4 años, 5 meses y 5 años, 7 meses. Los instrumentos de evaluación fueron los siguientes: la tarea de decisión léxica auditiva, memoria verbal, test de vocabulario en imágenes” (TEVI-R) y la prueba de comprensión de textos descriptivos. Para recabar información detallada del grupo de estudio y evidenciar, de mejor manera, los objetivos específicos, se realizó una distribución por edad y género.

La elección de la temática respondió a dos cuestiones. Por una parte, a la necesidad de contar con estudios en este grupo etario que permitan explorar las habilidades implicadas en la comprensión del lenguaje oral. Por otro lado, a la necesidad de conocer el desempeño de los niños en la comprensión del discurso descriptivo, puesto que el género más estudiado sigue siendo el narrativo. Sin embargo, los planes y programas formulados en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) del Ministerio de Educación de Chile consideran objetivos que apuntan al desarrollo de la comunicación oral en general y dentro de este marco no se debe soslayar el discurso descriptivo.

Considerando que esta investigación es pionera en este grupo de estudio que cursa la etapa preescolar, no es posible compararla con estudios anteriores, pero sí se pueden revelar datos que aporten al área de la psicolingüística.

Sobre la base del marco teórico, de los objetivos, la selección de la muestra y análisis de los resultados se acepta parcialmente la hipótesis alternativa (H1) que establece que “los tiempos de reacción, el rendimiento en la tarea de decisión léxica auditiva, el rendimiento en la prueba de memoria verbal y el nivel de vocabulario se correlacionan con el rendimiento en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos en alumnos de 4 y 5 años que cursan Pre kínder.

De manera específica se hipotetizó sobre los siguientes aspectos que constituyen las variables de estudio de esta investigación:

- (1) Los tiempos de reacción medidos en milisegundos de la tarea de decisión léxica están correlacionados con la comprensión de textos descriptivos.
- (2) El rendimiento en la tarea de decisión léxica está correlacionado con la comprensión de textos descriptivos.
- (3) El rendimiento obtenido en la memoria verbal o auditiva está correlacionado con la comprensión de textos descriptivos.
- (4) El rendimiento a nivel de vocabulario receptivo está correlacionado con la comprensión de textos descriptivos.

En relación a variables ligadas a la temática abordada y sus respectivos sustentos teóricos, es preciso destacar que la tarea de decisión léxica es, sin duda, el principal paradigma experimental que permite explorar el acceso al léxico (Cuetos, 2011). Como el grupo de

estudio cursa la etapa preescolar se utilizó la modalidad auditiva, cada participante debió decidir si los estímulos (palabras y pseudopalabras) presentados oralmente eran palabras reales o no. Además de la respuesta verbal (si-no) por parte del niño, se miden los tiempos de reacción en milisegundos. El supuesto que subyace a esta tarea es que el tiempo necesario para iniciar la respuesta verbal depende de su accesibilidad o disponibilidad en el léxico mental. Dicho de otro modo, cuanto más accesible sea la unidad léxica, antes iniciará la respuesta. Se entiende por tiempo de reacción al lapso de tiempo entre la presentación de un estímulo y la respuesta dada por el participante (el término técnico para esta unidad de medida es *latencia*). El primer hallazgo indicó que los tiempos promedios de reacción de la tarea de decisión léxica, para niñas de 4 y 5 años de edad, fueron menores en comparación con los niños. Lo anterior pudiese obedecer a que existen diferencias de género en las habilidades cognitivas.

Tras la publicación realizada por Maccoby y Jacklin, denominada “*The Psychology of Sex Differences*” (1974, citado en Roberts, 2002) se ha debatido sobre la existencia de estas diferencias. En relación a las diferencias verbales, Maccoby y Jacklin sugieren que antes de los tres años de edad, las niñas desarrollan antes y rápidamente las habilidades lingüísticas en comparación con los niños. En un trabajo realizado por Burman, Bitan y Booth, (2008) se abordaron las diferencias de género intentando determinar principalmente su influencia en el procesamiento neurológico del lenguaje en la niñez. Se presentó a un grupo de 62 sujetos palabras bajo la modalidad visual y auditiva. Los hallazgos, basados en técnicas de neuroimagen, revelaron que en las niñas existe una red supramodal en el procesamiento neural del lenguaje. En cambio, los niños, procesan las palabras de manera diferente, según la modalidad utilizada. En el cerebro de las niñas se observó una mayor activación bilateral en áreas frontales inferiores, en el giro temporal superior y el giro fusiforme izquierdo en

determinadas tareas lingüísticas. Esta activación en red pudiese ser la explicación a la rapidez en las respuestas de las niñas para establecer juicios léxicos sobre un estímulo.

Otros investigadores atribuyen las diferencias de género en el procesamiento lingüístico a la cantidad de testosterona fetal. Farrant y colaboradores, en el año 2013, investigaron la relación entre esta hormona, el vínculo socioemocional y el desarrollo del lenguaje en una muestra de 467 niños (235 varones). Los investigadores determinaron que la concentración de testosterona presente en la sangre del cordón umbilical durante el nacimiento se correlaciona negativamente con el vínculo socio-emocional y el desarrollo del lenguaje en niños, pero no para niñas. Siguieron al grupo de estudio durante los primeros tres años de vida y tras evaluar el desempeño lingüístico se determinó que los niños de 3 años con niveles umbilicales más altos de testosterona durante el nacimiento presentaron un 12% de retraso del lenguaje. En contraste, para las niñas con valores de testosterona umbilical elevada evidenciaron escasos riesgos de retraso.

Sin embargo, estos hallazgos no son sustanciales para explicar los tiempos promedios de reacción obtenidos en la tarea de decisión léxica para el grupo de estudio. Asimismo, los análisis estadísticos desprendidos de los resultados reflejan que no existe una correlación significativa entre esta variable y la comprensión de textos descriptivos.

Otro punto importante, es el referido al tipo de estímulo utilizado en la tarea de decisión. Como se mencionó en el marco metodológico al utilizar este paradigma experimental es necesario tener en consideración una serie de variables que influyen en el acceso al léxico, pero para fines de esta investigación se controlaron las siguientes: la estructura silábica, frecuencia léxica y la imaginabilidad. Sin duda que influyeron en la tasa de

acierto de la tarea y en los tiempos de reacción expresados en milisegundos. Los niños de cuatro años de edad, obtuvieron resultados que los sitúan en la categoría de “normal alto” y alcanzaron tiempos de reacción menores para los siguientes estímulos: *contento*, *trugalla*, *nactando*, *rinoceronte* y *adivinar*. En relación a los niños de 5 años, también situados en la categoría de “normal alto”, los estímulos que presentaron un menor tiempo de reacción fueron los siguientes: *contento*, *aprender*, *alcachofa*, *pensando* y *despertar*.

Atendiendo a estas variables, si un estímulo presenta menor complejidad silábica, mayor frecuencia léxica y es más fácil de representar mentalmente, será más probable que los tiempos de reacción en la recuperación de ese estímulo sean menores. Paradójicamente, los niños de 4 años de edad presentaron tiempos de reacción menores en dos pseudopalabras (*trugalla*, *nactando*), en la palabra *rinoceronte* que presenta una mayor complejidad silábica (y mayor longitud) y en un verbo abstracto de difícil representación mental (“adivinar”). El menor tiempo de reacción registrado para reconocer las pseudopalabras, pudiese explicarse en el hecho de que los niños de 4 años, rechazaron rápidamente esos estímulos, puesto que la configuración fonológica de *trugalla* y *nactando* presentan un patrón poco frecuente y además, su representación fonética no coincide con ninguna palabra válida. Los dos supuestos anteriores ratificarían la decisión de emitir un rechazo correcto. En relación a la palabra “rinoceronte”, el tiempo de reacción también fue menor, ya que se trata de una palabra de uso frecuente en el ámbito escolar. No se debe olvidar que los programas establecidos en las Bases Curriculares plantean objetivos dirigidos a reconocer las características básicas de animales domésticos, del campo y de la selva. El mismo efecto se registró en los tiempos de reacción para el adjetivo “contento y el verbo abstracto “adivinar”. Para entender la noción de verbo abstracto es pertinente recordar el triángulo semántico de una palabra: significante, un

significado y una realidad exterior designada, denominada comúnmente referencia. Los verbos son abstractos en relación a este último componente del significado, a saber, la referencia. Mientras algunos verbos denotan directamente a acciones, a procesos o a estados que presentan una realidad exterior (concretos), otros verbos refieren acciones, procesos o estados que no son comprobables en términos estrictamente físicos (abstractos) como es el caso del estímulo utilizado en este estudio “adivinar”. Los tiempos registrados en la tarea de decisión léxica para esta palabra, por tanto, pudiesen estar supeditados a su frecuencia léxica. Es común que las educadoras, dentro de sus actividades diarias, utilicen la palabra “adivinar” para reflexionar en torno a las propiedades de un determinado objeto a través de “juegos de adivinanzas”.

Para el grupo de alumnos de 5 años de edad, el efecto que pudiese incidir en que los tiempos de reacción fueran menores es la frecuencia léxica, principalmente para las palabras *contento*, *despertar* y *aprender*. Si bien se observa el mismo efecto para la palabra *alcachofa* cabe destacar que el porcentaje de acierto fue de un 66,6 % (12 respuestas correctas de 18). El porcentaje restante, pudiese responder al escaso grado de familiaridad por parte de los participantes frente a esta palabra.

En relación al rendimiento obtenido en la tarea de decisión léxica, ambos grupos (4 y 5 años de edad), se sitúan en la categoría de “normal alto”. Al correlacionar este rendimiento con la tarea de comprensión de textos descriptivos, los resultados arrojan un nivel de significancia del 95% ($r= 0,792$ para los alumnos de 4 años de edad y $r= 0,778$, para alumnos de 5 años).

Sin embargo, no existe una relación significativa entre el resultado de esta tarea y el género de este grupo de estudio. Lo anterior se desprende del análisis del test Xi-cuadrado ($v-p=0,524$).

Atendiendo a la variable de memoria operativa de tipo fonológico, Baddeley (2003) la define como un sistema que mantiene y almacena temporalmente la información; además es un importante intermediario entre los procesos de percepción y la memoria a largo plazo.

Diversas investigaciones resaltan el rol de esta capacidad mnémica en la adquisición de nuevo vocabulario y en la comprensión del discurso. Se ocuparía, por tanto, de procesos controlados como automáticos. Just y Carpenter (1992) señalan que la capacidad de almacenamiento y computación de la información de la memoria de trabajo determinan la eficiencia del procesamiento del lenguaje.

Para medir esta variable, los investigadores han utilizado pruebas pasivas y activas, las primeras se limitan a medir solo la capacidad de almacenamiento, mientras que las activas, la capacidad de almacenamiento y procesamiento. En relación al instrumento utilizado en esta investigación, el subtest de memoria verbal de la Prueba Evalúa-0 (García y González, 2008), permite explorar ambas capacidades, puesto que consta de dos partes: repetición de series de palabras escuchadas y el recontado de una historia narrada por el examinador.

Por lo que se refiere a las puntuaciones de los participantes en este subtest, se registra que no existe una diferencia significativa entre la memoria verbal, la edad de los alumnos y el género, pero si estos resultados son relacionados con la comprensión de textos descriptivos, se observa que existe una correlación significativa ($r= 0,435$ para niños de 4 años y $r= 0,515$,

para niños de 5 años). Además, se subraya que la mayoría de los alumnos obtuvo resultados que los sitúan en la categoría de “normal alto”.

A partir del análisis descriptivo realizado a los resultados en el vocabulario, medido por medio del test de vocabulario en imágenes (TEVI-R, en su versión revisada. Echeverría M., Herrera M., Segure J., 2002), se categorizó los resultados en función de la edad de los participantes y género. Para el grupo de 4 años de edad, los resultados obtenidos por los participantes los sitúan en la categoría de “muy bueno”. Sin embargo, no existen diferencias de género que sean significativas ($v-p=0,862$). Diez de 18 alumnos de 5 años de edad, se ubican en la categoría de “normal alto”. En este mismo grupo, diferenciado por género, no existen diferencias significativas ($v-p=0,456$).

Si se analiza el desempeño del grupo curso en general (18 participantes de 4 años y 18, de 5 años), la mayoría arrojó resultados que los sitúan en el rango de “muy bueno” (15 participantes) y “normal alto” (12 participantes). Sólo hubo 1 alumno que presenta “retraso grave”; 7, “retraso leve” y 1 alumno obtuvo un desempeño “sobresaliente”.

Los resultados concentrados en las categorías de “normal alto a muy bueno” se podrían explicar por cuatro factores: el tipo de enseñanza impartida en el aula, la estimulación en el hogar, el nivel socioeconómico de los tutores o padres y los objetivos establecidos en los programas educativos. En relación al primer factor, y según lo expuesto por la educadora a cargo del grupo curso, se utiliza una metodología basada en el “aprendizaje creativo” y “colaborativo” y no a un enfoque dogmático ni estereotipado. Se entiende por “aprendizaje creativo” a un tipo especial de aprendizaje de carácter autónomo y personalizado, donde el alumno está fuertemente motivado hacia una determinada área del conocimiento, utiliza sus

capacidades óptimamente, resuelve problemas, manifiesta independencia, originalidad en el descubrimiento y/o producción del conocimiento (Córdova, 1996). Este tipo de metodología propicia la construcción de nuevo conocimiento. En relación al “aprendizaje colaborativo”, se centra en la interacción y aportes de conocimiento por parte de los integrantes de un grupo. De esta forma, se genera una interdependencia positiva que no implica competencia (Johnson y Johnson, 1998). El aprendizaje colaborativo se basa en el modelo del constructivismo social propuesto por Vygotsky (1896-1934) quien sostiene que el aprendizaje no debe considerarse como una actividad individual, sino más bien social y por ende los progresos en la construcción del conocimiento son más significativos gracias a las influencias de personas que poseen mayor experticia. Dicho de otro modo, el aprendizaje es un proceso interactivo en el que influye la interacción con el otro. Si una persona posee un nivel de conocimiento menos avezado y recibe la ayuda de un mediador competente, se potencia su nivel de conocimiento.

Además de la ayuda pedagógica que los alumnos reciben en el aula y en su comunidad escolar en general, no se debe soslayar la estimulación recibida en el hogar por parte de los tutores o familiares que pudiesen explicar el rendimiento obtenido en la variable de vocabulario. Sumado a lo anterior, cabe resaltar que el alumnado forma parte de una familia nuclear biparental de estrato sociocultural medio. La mayoría de los padres y madres de la muestra presentan una educación técnico profesional completa. Estos factores incidirían favorablemente en el incremento del vocabulario pasivo.

Investigadores sostienen que, los padres con una mayor educación crean ambientes intelectualmente más estimulantes para sus hijos (Hoff, 2003 citado en Matute, Sanz, Gumá, Rosselli. y Ardila, 2009). Arancibia (1995), señala la importancia de la habilitación

educacional en el éxito escolar de los niños chilenos, pero principalmente se resalta la influencia de la madre, pues es ella quien protagoniza la estimulación del lenguaje durante los primeros años de vida.

El cuarto factor incidental se contextualiza en el marco del plan nacional de educación, puesto que se espera, en el ámbito de comunicación para el primer nivel de transición, favorecer a la adquisición de nuevo vocabulario por lo que constantemente las educadoras centran sus esfuerzos en el logro de este objetivo.

La adquisición de vocabulario se vincula estrechamente con la capacidad de memoria (Gathercole y Baddeley, 1989; Gathercole y Hitch, 1993; Gathercole, Willis, Emslie y Baddeley, 1992; Michas y Henry, 1994), por lo que es probable que niños que obtuvieron un vocabulario receptivo más amplio en el “test de vocabulario en imágenes” presentaron un mayor rendimiento en el subtest que mide memoria verbal. Lo anterior puede corroborarse en este estudio. Asimismo, estas variables influyeron de manera directa en la prueba que mide comprensión de textos descriptivos.

Como poco se ha profundizado sobre el discurso descriptivo, se desarrolló una prueba que permitió explorar su rendimiento en niños preescolares. Consta de 13 descripciones más dos que se proporcionan de ejemplo para instruir al sujeto en la prueba. Si bien, los 36 niños, diferenciados por edad (4 y 5 años) rindieron esta evaluación, los resultados en los distintos ítems difieren entre sí. Los alumnos de 4 años presentaron un mayor acierto en las siguientes descripciones:

Ítem	Descripciones
3.-	Es un paisaje de un campo. En el cielo azul, brilla un sol de verano, acompañado de nubes. Más abajo se pueden ver unas montañas de color café que se levantan a lo lejos. El suelo está cubierto de pasto verde.
4.-	Es un zoológico. En una esquina está la jaula del león. Un cuidador lo alimenta con trozos de carne. Al fondo del zoológico se ve la jirafa que se alimenta de las hojas de un árbol muy alto.
5.-	Es un utensilio que sirve para alumbrar. Se puede utilizar en la casa, calle, colegio, campo o en el trabajo. Suele tener forma alargada y puede ser de muchos colores. Se fabrica de plástico o de metal. En un extremo tiene un mango y un interruptor. Para que funcione es necesario ponerle pilas y apretar un botón para encenderlo.
12.-	Es un medio de transporte pequeño que se utiliza para llevar pasajeros en trayectos cortos o para pescar. Está hecho de madera y se mueve usando un motor o remos.

Se puede hipotetizar que los niños de cuatro años de edad para este grupo de estudio, basan su comprensión en el conocimiento previo (en la memoria de largo plazo) y la facilidad para representar mentalmente las descripciones. Las palabras y frases “campo”, “zoológico”, “sirve para alumbrar” y “medio de transporte”, de los ítems 3,4,5 y 12 respectivamente, forman parte de esquemas estereotipados almacenados previamente.

En cambio, los aciertos de los participantes de 5 años, se concentran en los siguientes ítems:

Ítem	Descripciones
1.-	El cartero Alberto se levanta todos los días muy temprano para entregar las cartas a diferentes personas. Una de ellas es la señora Susana, una señora de pelo largo y negro, que usa anteojos y delantal blanco largo. Siempre la acompaña su hijo pequeño.
2.-	Al carpintero Rolando le pidieron construir una casa. Se construyó de cemento, con una gran puerta de color café y una ventana pequeña. El techo de color rojo tiene una chimenea.
4.-	Es un zoológico. En una esquina está la jaula del león. Un cuidador lo alimenta con trozos de carne. Al fondo del zoológico se ve la jirafa que se alimenta de las hojas de un árbol muy alto.
5.-	Es un utensilio que sirve para alumbrar. Se puede utilizar en la casa, calle, colegio, campo o en el trabajo. Suele tener forma alargada y puede ser de muchos colores. Se fabrica de plástico o de metal. En un extremo tiene un mango y un interruptor. Para que funcione es necesario ponerle pilas y apretar un botón para encenderlo.
6.-	Es un perro grande, de color café. Tiene las patas y orejas largas. En su cuerpo tiene muchas manchas y en su boca siempre lleva un hueso. Vive en una casa de madera.
8.-	La profesora Matilde rara vez está enojada, en las mañanas se levanta cantando y sonriendo. A pesar de trabajar durante todo el día en la escuela se le ve siempre feliz. El otro día nos dibujó en la pizarra las herramientas para que pudiéramos conocerlas. Es mi profesora favorita.
13.-	Es un reptil. Su cuerpo es largo y robusto, de piel dura y seca, cubierta de escamas puntiagudas, de color verde. Tiene cuatro patas cortas. Pasa el mayor tiempo en el agua, pero también puede desplazarse por la tierra. Su gran boca y dientes sirven para atrapar a sus presas.

Como la comprensión del lenguaje oral involucra procesos complejos que van desde la percepción de la señal acústica hasta la construcción de una representación mental integrada de los eventos descritos (Pisoni, 1996; Sebastián, Bosch y Costa, 1999; Zwaan y Rapp, 2007) se cree que estos ítems al presentar un alto grado de imaginabilidad facilitó la fase de construcción.

En específico, se cree que este fenómeno se vislumbró principalmente para los ítems 4, 5, 6 y 13. Los restantes (1, 2 y 8), podrían estar supeditados al gran aumento de la capacidad representacional propio de la etapa cognitiva en la que cursan (etapa preoperacional). Pese a que los ítems 1 y 2 y 8 no se tratan de textos estereotipados, en donde podría operar el conocimiento de mundo, los participantes lograron identificar correctamente la imagen, por su alta capacidad de representación.

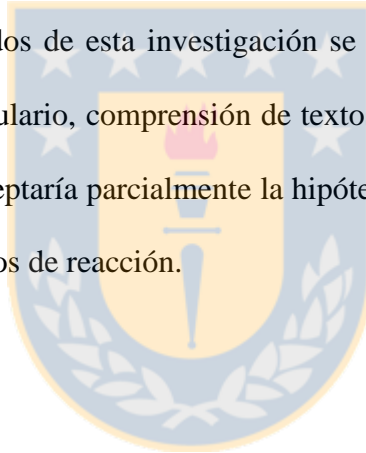
Comparando ambos grupos etarios, el test Xi-cuadrado ($v-p= 0,904$), revela que no existe una relación significativa entre los resultados obtenidos en la comprensión de textos descriptivos para el grupo de estudio en general y la edad de los alumnos.

Cabe resaltar, un dato interesante de comentar. Para ambos grupos de edad el ítem descriptivo 10 (*“mi colegio es un edificio grande de color amarillo con muchas ventanas. En uno de sus lados hay un columpio y un resbalín para que los niños jueguen. Adelante del colegio hay un árbol”*), obtuvo una cantidad de aciertos menor para ambos grupos y se cree que fue por el uso de palabras espaciales presentes en el texto. Lo anterior es reflejo de la etapa lingüística en la que cursan, ya que entre los 3 y 5 años, el vocabulario se expande, y se inicia la comprensión de palabras que denotan espacio (Shaffer, 2000).

Si ahora se examinan las correlaciones parciales que se producen entre las variables de esta investigación, a saber, los tiempos de reacción en la tarea de decisión léxica (TDL) y su rendimiento, memoria verbal, vocabulario receptivo y la comprensión de textos descriptivos para el grupo de estudio (36 alumnos), se concluye lo siguiente:

- 1) Los valores promedios en los tiempos de reacción de la TDL para el grupo curso no se correlacionan con la comprensión de textos descriptivos.
- 2) El resultado promedio en la TDL para el grupo curso está altamente correlacionado con la comprensión de textos descriptivos.
- 3) La amplitud de vocabulario receptivo para el grupo curso presenta una correlación significativa con la comprensión de textos descriptivos.
- 4) La memoria verbal presenta una correlación baja con la comprensión de textos descriptivos para niños de 5 años, y una correlación alta para niños de 4 años.

A partir de los resultados de esta investigación se puede aser que las variables de rendimiento en la TDL, vocabulario, comprensión de textos descriptivos son estadísticamente significativas, por lo que se aceptaría parcialmente la hipótesis alternativa, excluyendo el nivel de significancia para los tiempos de reacción.



VIII. CONCLUSIONES

El principal objetivo de esta investigación fue determinar si el rendimiento en la tarea de decisión léxica entre palabras y pseudopalabras, el vocabulario pasivo y la memoria verbal, se correlacionan con la tarea de comprensión de textos descriptivos en alumnos que cursan el primer nivel de transición de un establecimiento de carácter particular subvencionado perteneciente a la comuna de Concepción, VIII región del Biobío.

El grupo de estudio estuvo conformado por 36 alumnos diferenciados en sexo y edad, a los cuales se les aplicaron 4 pruebas para medir las variables de este estudio.

Considerando el total de las pruebas utilizadas, los objetivos específicos y tras los análisis estadísticos pertinentes, se puede concluir lo siguiente:

La tarea de decisión léxica, la amplitud de vocabulario, la memoria verbal y la comprensión de textos descriptivos presentan una correlación significativa.

Si se examinan ahora las correlaciones parciales que se producen entre los resultados en las cuatro pruebas utilizadas, se desprende lo siguiente:

- 1) Los valores promedios en los tiempos de reacción de la tarea de decisión léxica (TDL) no se correlacionan con la comprensión de textos descriptivos.
- 2) El resultado promedio en la TDL está altamente correlacionado con la comprensión de textos descriptivos.
- 3) La amplitud de vocabulario receptivo presenta una correlación significativa con la comprensión de textos descriptivos.
- 4) La memoria verbal presenta una correlación baja con la comprensión de textos descriptivos para niños de 5 años, y una correlación alta para niños de 4 años.

En relación al tiempo de reacción promedio expresados en milisegundos para la tarea de decisión léxica, se observa que triplica al valor promedio en adultos (350 y 500 milisegundos). Los resultados arrojan que el tiempo típico promedio para el grupo de estudio fue de 1809 milisegundos para alumnos entre 4 años, 5 meses a 4 años, 11 meses, y de 1327 milisegundos para alumnos cuyas edades oscilan entre los 5 a 5 años, 7 meses. Lo anterior refleja que los niños tardan más tiempo en acceder a su sistema léxico.

Se concluye, además, que el buen rendimiento alcanzado en la tarea de decisión léxica, se relaciona significativamente con la comprensión de textos descriptivos. Además, esta misma relación opera para la amplitud de vocabulario pasivo o receptivo y la amplitud de memoria verbal alcanzado en este grupo de estudio.

Estas tres variables, a su vez inciden en el fenómeno de comprensión, puesto que a mayor conocimiento de las palabras en un determinado texto, la capacidad de comprensión será mayor; asimismo a mayor amplitud de vocabulario, se agiliza el reconocimiento de palabras que permiten acceder al significado de las mismas y si la identificación de palabras es automatizada, se libera de recursos a la memoria de trabajo de manera que se empleen en la interpretación del texto (Perfetti, 2007).

Con respecto al valor predictivo de estas variables, a saber: la memoria operativa de tipo fonológico, el vocabulario pasivo y el reconocimiento auditivo de las palabras se puede concluir que son indicadores de competencia discursiva. Es por ello que resulta trascendental que los sistemas educativos de nuestro país incorporen herramientas de evaluación que consideren estas predictores con el objetivo de determinar el nivel de logro que alcanzan los alumnos y facilitar las ayudas educativas necesarias frente a posibles deficiencias. De este modo, se monitorearía de manera continua el proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso.

Sin duda, se hace patente la necesidad de contar con investigaciones realizadas en nuestro país que sustenten los datos hallados en esta experiencia de estudio, puesto que para extrapolar los resultados es necesario contar con una muestra más representativa. No obstante sus limitaciones, esta investigación constituye un aporte al área de la psicolingüística infantil y se espera que sea el primer paso de futuras investigaciones regionales en esta dirección.



IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (1999). Evaluación del lenguaje: procesos y estrategias. En J. Martín (Ed.), *Logopedia escolar y clínica. Últimos avances en evaluación e intervención*. Madrid: CEPE.
- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona: Ed. Masson S.A.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Adam, J. M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Aguado, G. (1999). *Trastornos específico del lenguaje: Retraso del lenguaje y disfasia*. España: Ediciones Aljibe.
- Álvarez, M. (1996). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Álvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco.
- Álvarez, C.J., Carreiras, M., & de Vega, M. (2000). Syllable-frequency effect in visual word recognition: Evidence of a sequential-type processing. *Psicológica*, 21, 341-374.
- Álvarez, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Anderson, R. C. (1984). Role of reader's schema in comprehension, learning, and memory. En R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools. Basal readers and content texts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Arancibia, V. (1995). El rol de la madre como mediadora en el proceso de habilitación. *Estudios públicos*, 59, 251-264.
- Arenas, E. (2012). *Desarrollo de lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel Socioeconómico*. Tesis de Magíster, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
- Atkins, P. & Baddeley, A. (1998). Working memory and distributed vocabulary learning. *Applied Psycholinguistics*, 537-552.
- Baddeley, A. D & Hitch, G. (1974). Working memory. En G.H. Brower (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. New York: Academic Press.

- Baddeley, A. D. (1996). *Working Memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. & Della Sala, S. (1996). Working memory and executive control. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 351 (1346), 1397-1403.
- Baddeley, A. D. (1999). *Memoria humana. Teoría y Práctica*. Madrid: Internamericana de España, S.A.U.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-422.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structural des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Beck, I. L.; Perfetti, C. A. & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 506-521.
- Befi-Lopes, D.; Spinardi, A. & Paiva A. (2010). Representação fonológica em crianças com Distúrbio Específico de Linguagem (DEL). *Revista de atualização científica*, 22 (3), 305-10.
- Belinchón, M., Riviére, A. e Igoa, J. M. (1992). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. En Hayes, J. R. (Eds.), *Cognition and the Development of Language*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bodner, G. & Masson, M. (1997). Masked repetition priming of words and nonwords: Evidence for a nonlexical basis for priming. *Journal of Memory and Language*, 37, 268-293.
- Bowers, J. (1996). Different perceptual codes support priming for words and pseudowords: Was Morton right all along? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22 (6), 1336-1353.
- Bradley, D. C. & Forster, K. I. (1987). A reader's view of listening. En U.H. Fraunfelder y L.K. Tyler (Eds.), *Spoken word recognition*. Cambridge, MA, MIT press.
- Brett, A.; Rothlein, L. & Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *Elementary School Journal*, 96 (4), 415-422.
- Burdach, A. y Pons, H. (2006). Estructura del texto descriptivo de productos farmacéuticos difundidos por medio de internet. *Filología y Lingüística*, 32 (1), 121-130.

- Burman, D; Bitan, T. & Booth, J. (2008). Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. *Neuropsychologia*, 46 (5), 1349–1362.
- Bustos, A. (2009). *La competencia retórica y el aprendizaje de la lengua escrita*. Tesis Doctoral. España, Universidad de Salamanca, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Carroll, J. B., & White, M. N. (1973). Word frequency and age-of-acquisition as determiners of picture naming latency. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 25, 85-95.
- Caycho y Fernández (2011). *Adaptación del test para la comprensión auditiva del lenguaje de E. Carrow en instituciones educativas de la UGEL N° 97 – San Borja*. Tesis para optar el título de Magister en Fonoaudiología, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje.
- Chatman, S. (1978, 1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*, trad. María Jesús Fernández. Prieto, Madrid, Taurus.
- Chiesi, H. L Spilich, G. J. & Voss, J. F. (1979): Acquisition of domain-related information to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 257-274.
- Chomsky, N (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI, 1974.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Eds.), *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press.
- Coltheart, M. (1981). *British Books on Psychology*. London: The British Council.
- Coltheart, M. (1985). New directions in aphasia therapy research. Artículo presentado en el XX Congreso de la Australian Society for the Study of Brian Impairment. Melbourne.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje-Visor-MEC.
- Córdoba, P.; Coto R. y Ramírez M. (2005). “La comprensión auditiva: Definición, Importancia, Características, Procesos, Materiales y Actividades”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), 1-17.
- Coseriu (1964). Pour une sémantique diachronique structurale, *Travaux de linguistique et de littérature*, 2 (1), 139 – 186.

- Cuetos Vega, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cuetos Vega, F. (2003). *Anomía: La dificultad para recordar las palabras*. Madrid: Editorial TEA.
- Cuetos Vega, F. (2011). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- De Bono, E. (1997). *Aprende a Pensar por ti Mismo*. Barcelona: Paidós 27-36.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez, M. y Alonso, M. L. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vega, M. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Defior, S. & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6 (3), 299-320.
- Dehn, M. (2008). *Working memory and academy learning. Assessment and intervention*. New Jersey: Hohn Willey and Sons.
- Dell, G. S., Chang, F., & Griffin, Z. M. (1999). Connectionist models of language production: Lexical access and grammatical encoding. *Cognitive Science*, 23 (4), 517-542.
- Dominguez, A. y Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4 (2), 193-208.
- Domínguez, A. (1994a). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51 (1), 59-70.
- Ellis, A. W., & Young, A. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. London: Erlbaum.
- Ellis, A. y Young, A. W. (1992), Ortografía y escritura. En A. W. Ellis & A. W. Young (Eds.), *Neuropsicología cognitiva humana*. Madrid: Masson.
- Farrant, B; Mattes, E.; Keelan, J; Hickey, M. & Whitehouse, A. (2013). Fetal Testosterone, Socio-Emotional Engagement and Language Development. *Infant and Child Development*, 22 (2), 119-132.
- Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. En R. J. Wales & E. Walker (Eds.), *New Approaches to Language Mechanisms*. Amsterdam: North-Holland.
- García Madruga, J. A., Elosúa, R., Gutiérrez Martínez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Compresión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- García, J. y González, D. (2008). *Manual de la Batería Psicopedagógica Evalúa-0* (Versión Chilena). Madrid: Editorial Eos.

- Gaskell, M. G., & Marslen-Wilson, W. D. (1997). Integrating form and meaning: A distributed model of speech perception. *Language and Cognitive Processes*, 12, 613-656.
- Gaskell, M. G. & Marslen-Wilson, W. D. (2002). Representation and competition in the perception of spoken words. *Cognitive Psychology*, 45, 220-266.
- Gathercole, S. E, Frankish, C. R., Pickering, S. J. & Peaker, S. (1999). Phonotactic influences on short-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 25, 84–95.
- Genette, Gérard (1966). Frontières du récit, *Communications*, 8, 152-163.
- Genette, Gérard (1972). *Figures III*. Paris: Éditions du Seuil (Coll. Poétique).
- Genette, Gérard (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris: Éditions du Seuil (Coll. Poétique).
- Genette, Gérard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Genette, Gérard (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- Gonzáles, G. y Vásquez, S. (2012). *Adaptación de la Prueba Rossetti Infant- Toddler Language Scale para evaluar la comunicación y el juego en niños de 24 a 36 meses en instituciones educativas públicas y privadas de los distritos de Lince, Pueblo Libre, San Miguel, Magdalena y Jesús María*. Tesis de Magíster, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis Doctoral. España, Universidad de la Laguna. Departamento de Psicología educativa, evolutiva y psicobiología.
- Haberlandt, K. & Graesser, A. (1985). Component processes in text comprehension and some of their interactions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 357-374.
- Haenggi, D. & Perfetti, C. A. (1994): Processing components of college-level reading comprehension, *Discourse Processes*, 17, 83-104.
- Hamon, P. (1972). Qu'est-ce qu'une description? *Poétique*, 12, 465-485.
- Hécaen, H. (1978). Right hemisphere contribution to language functions. En R. Buser (Eds.), *Cerebral correlates of conscious experience*. North Holland: Elsevier.
- Hennessey, N.; Leitão, S. & Mucciarone, K. (2010). Verbal repetition skill in language impaired children: Evidence of inefficient lexical processing? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (1), 47–57.
- Hernández, S. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hillis, A. & Caramazza, A. (1990). Mechanisms for accessing lexical representations for output: Evidence from a category specific semantic deficit. *Brain and Language*, 40, 106-144.
- Hohulin, E. Lou. (2001). *Discourse Analysis: A Manual for a Linguistic-Translation Workshop*. Unpublished ms.
- Hultsch, D.F., Hertzog, C., Dixon, R.A. & Small, B.J. (1998). Memory change in the aged. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humphreys, G. W., Riddoch, M. J. & Quinlan, P. T. (1988). Cascade processes in picture identification. *Cognitive Neuropsychology*, 5, 67-103.
- James, C. J. (1984). Are you Listening: The Practical Components of Listening Comprehension. *Foreign Language Annals*, 17 (4), 339-342.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Johnson-Laird, P., Herrmann, D. & Chaffin, R. (1984). Only connections: A critique of semantic networks. *Psychological Bulletin*, 96, 292-315.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99 (1), 122-149.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 33-94.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-182.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En K. Goodman y W. Kintsch (Eds.), *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34 (49-50), 113-125.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- León, J. A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Levelt, W.J.M., Roelofs, A. & Meyer, A.S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 1-38.
- Lieberman, P. (1967). *Intonation, Perception and Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Lively, S. E., Pisoni, D. B., & Goldinger, S. D. (1994). Spoken word recognition: research and theory. En M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- Loureda, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- Marimón Llorca, C. (2006). El texto como unidad comunicativa. *En revista digital Lyceus* [accesible en <http://www.lyceus.com>].
- Mariscal y Giménez (2008). *Psicología del desarrollo desde el nacimiento a la primera infancia*. España: McGraw-Hill.
- Marslen-Wilson, W. & Welsh, A. (1978). Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech. *Cognitive Psychology*, 10, 29-63.
- Marslen-Wilson, D. (1980). Speech recognition as a psychological process. En J. C. Simon (Eds.), *Spoken language generation and recognition*. Dordrecht: Reidel.
- Marslen-Wilson, W. (1987). Functional Parallelism in spoken Word recognition. *Cognition*, 25, 71-102.
- Martínez, E. (1998). *Lingüística: teoría y aplicaciones*. Barcelona: Masson S.A.
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 257-276.
- McClelland, J. L. & Elman, J. L. (1986). The TRACE Model of Speech Perception. *Cognitive Psychology*, 18, 1-86.
- McCusker, L.X., Holley-Wilcox, P., & Hillinger, M.L. (1979). Frequency effects in auditory and visual word recognition. Paper presented to the Southwestern Psychological Association.
- McCusker, L. X., Hillinger, M. L. & Bias, R. G. (1981). Phonological recoding and reading. *Psychological Bulletin*, 89, 217-245.
- McNamara, D. S. (1997). Comprehension skill: A knowledge-based account. En G. W. Shafto, & P. Langley (Eds.), *Proceedings of the Nineteenth Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. New Jersey: Erlbaum.

- McNamara, D. S., & McDaniel, M. (2004). Suppressing irrelevant information: Knowledge activation or inhibition? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 30, 465–482.
- Metsala, J. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 3-19.
- Molinari, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montgomery, J. W. (1995). Examination of phonological working memory in specifically language-impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 16, 355-378.
- Montgomery, J. W. (1996). Sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 17, 19-32.
- Montolío, E.; Santiago, M.; Figueras, C. (2000). *Manual práctico de escritura académica*, vol.3. Barcelona: Ariel.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76 (2), 165-178.
- Morton, J. (1979). Facilitation in word recognition: Experiments causing change in the logogen model. En P.A. Kolars; M.E. Wrolstad y H. Bouma (Eds.), *Processing of visible language*. New York: Plenum.
- Muter, V.; Hulme C.; Snowling, M.J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study, *Developmental Psychology*, 40 (5), 665-81.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2004). *Vocabulary Processes*. Newark, DE: International Reading Association.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, 189-208.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Owens, R. (2006). *Desarrollo del lenguaje*. España: Pearson.

- Patterson, K., Marshall, J. C., & Coltheart, M. (1985). *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, K. & Shewell, C. (1987). Speak and spell: dissociations and word-class effects. En M. Coltheart, G. Sartori, R. Job (Eds.), *The Cognitive Neuropsychology of Language*. London: Lawrence Erlbaum;
- Paul, R. & Smith, R. (1993). Narrative Skills in 4-years old with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 592-598.
- Pavez, M. M., Coloma, C. J. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. Madrid: Ars Médica.
- Pérez Pedraza, P. y Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediátrica Atención Primaria*, 8, 679-93.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1986). Continuities in Reading acquisition, Reading skill, and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 11-21
- Perfetti, C. A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. En L. Resnick (Eds.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A., van Dyke, J. & Hart, L. (2001). The Psycholinguistics of basic literacy. En M. McGroarty (Eds.). *Annual review of applied linguistics*, 21, 127-149.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), 357-383.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension: The golden triangle of reading skill. En M. G. McKeown y L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researchers to life*. New York: Guilford Publications.
- Perfetti, C. A. (2010b). Reading. En P. C. Hogan (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Storrs, C.T.: University of Connecticut.
- Peterson, R. P. & Savoy, P. (1998). Lexical selection and phonological encoding during language production: evidence for cascaded processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, 539-557.
- Pinto y Chamorro (2009). *Prueba de lenguaje para pre-escolares. TELEPRE*. Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Educación Especial y Diferenciada FONIDE 00231, Chile.

- Pisoni, D. B. (1996). Some thoughts on Anormalization in Speech Perception. En K. Johnson y J. W. Mullennix (Eds.). *Talker variability in speech processing*. San Diego: Academic Press.
- Protopapas, A.; Mouzaki, A.; Sideridis, G.; Kotsolakou, A. & Simos, P. (2013). The Role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 168-202.
- Puyuelo, M. (1998). *Casos clínicos en logopedia*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. y Rondal, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Editorial Masson.
- Rapp, B. & Goldrick, M. (1998). Interactivity and discreteness in spoken naming. Paper presented at the *Second International Workshop on Neural Modeling of Cognitive and Brain Disorders*, College Park, MD.
- Rapp, B. & Goldrick, M. (2000). Discreteness and interactivity in spoken Word production. *Psychological Review*, 107, 460-499.
- Recht, D. R. & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.
- Roberts, J. (2002). The Effects of Age and Sex on Mental Rotation Performance, Verbal Performance, and Brain Electrical Activity. *Developmental Psychobiology*, 40 (4), 391-407.
- Roller, C. M. (1990). The interaction between knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25, 7-89.
- Rondal, J. A. (1980). *Lenguaje y educación*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Rubenstein, H., Garfield, L., & Milukan, J. (1970). Homographic entries in the internal lexicon. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 9, 487-494.
- Sampieri, R. y otros (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sandoval, M. (2011). *Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua*. Tesis Doctoral. Chile, Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, Ferdinand De (1995). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Akal.

- Sebastián, N., Bosch, L. y Costa, A. (1999). La Percepción del Habla. En M. de Vega y F. Cuetos (coord.) (1999), *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Seidenberg, M. S. (1985). The time course of phonological code activation in two writing systems. *Cognition*, 19, 1-10.
- Sellés, P. y Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón*, 60 (3), 113-129.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En S.B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid: International Thomson Editores.
- Shankweiler, D.; Lundquist, E.; Katz, L.; Stuebing, K.; Fletcher, J.; Brady, S.; Fowler, A.; Dreyer, L.; Marchione, K.; Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Journal for the Scientific Study of Reading*, 3 (1), 69-94.
- Siegel, L. S. (1986). Phonological deficits in children with reading disabilities. *Canadian Journal of Special Education*, 2 (1), 45-54.
- Siegel, L.S. (1993). The development of Reading. *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 63-97.
- Stark, C. & McClelland, J. (2000). Repetition priming of words, pseudowords, and nonwords. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, 945-972.
- Starreveld, P. A., & La Heij, W. (1996). Time course analysis of semantic and orthographic context effects in picture naming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 896- 918.
- Stone, G.O. & van Orden, G.C. (1989). Are words represented by nodes? *Memory & Cognition*, 17, 511-524.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002) Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model, *Developmental Psychology*, 38, 934-937.
- Strasser, K. y Lissi, M. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Revista Scielo* , 19 (1), 75-87.

- Stringer, R. & Stanovich, K. (2000). The connection between reaction time and variation in reading ability: Unravelling covariance relationships with cognitive ability and phonological sensitivity. *Scientific Studies of Reading*, 4, 41-53.
- Swaab, T.; Baynes, K. & Knight, R. (2002). Separable effects of priming and imageability on word processing: an ERP study. *Cognitive and Brain*, 15, 99-103.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19, 111-138.
- Tsai P.; Yu B.; Lee C.; Tzeng O.; Hung D. & Wu D. (2009). An event-related potential study of the concreteness effect between Chinese nouns and verbs. *Brain Research*, 1253, 149-160.
- Vallejo, A.; García, B. y Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. *Revista De Educación Nueva Época*. No. 9.
- van der Meulen, S.; Janssen, P. & Den Os, E. (1997). Prosodic abilities in children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication Disorders*, 30, 155-170.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- van Dijk, T. (1987). Episodic Models in Discourse Processing. En R. Horowitz y J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego: Academic Press.
- van Dijk, T. (1989) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.
- Vega, M. y Cuetos, F. (coords.) (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Véliz, M. y Riffo, B. (1993). Comprensión textual: criterios para su evaluación. *RLA*, 31, 163-190.
- Vellutino, F. & Scanlon, M. (2001). Emergent literacy skills, early instruction and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. *Scientific Electronic Library Online*, 38 (1), 9-20.
- Verhoeven, L. & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura de los primeros meses de vida*. Chile: Ediciones Universidad Católica.

- Wagenmakers, E.; Zeelenberg, R.; Steyvers, M.; Shiffrin, R. & Raaijmakers, J. (2004). Nonword repetition in lexical decision: Support for two opposing processes. *Journal of Experimental Psychology*, 30 (1), 270–277.
- Widdowson, H. G. (1971). *The teaching of rhetoric to students of science and technology. En Science and technology in a second language*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Wipf, J. (1984). Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. *Foreign Language Annals*, 17, 345-48.
- Woodworth, R.A. y Schlosberg, H. (1964). *Psicología experimental*. Buenos Aires: Eudeba.
- Yang, C.; Perfetti, C. & Schmalhofer, F. (2005). Less skilled comprehenders' ERPs show sluggish word-to-text integration process. *Written Language & Literacy*, 8 (2), 233-257.
- Yanguas, L. (2009). El texto descriptivo en el aula ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 8, 1-26.
- Zeelenberg R.; Wagenmakers E. & Shiffrin R. (2004). Nonword Repetition Priming in Lexical Decision Reverses as a Function of Study Task and Speed Stress. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30 (1), 270–277.
- Zwaan, R. A. & Rapp, D. N. 2007. “Discourse comprehension”. En Traxler y M.A. Gernsbacher (Eds.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, CA: Elsevier.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C. & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation model in narrative comprehension: An event-indexing model, *Psychological Science*, 6, 292-297.

X. ANEXOS

ANEXO 1: Ficha de exploración del nivel sociocultural de apoderados.

Nombre Educadora : C.S.R.

Instrucciones : Lea atentamente las preguntas presentadas a continuación y responda con una **X** en función del grupo de curso en general.

1.- En relación al nivel educacional del *padre* (Marque con una x según corresponda).

Educación Superior	
Educación Técnico Profesional	X
Educación Media Completa	
Educación Media Incompleta	
Educación básica Completa	
Educación Básica Incompleta	
Analfabetos	
Sin datos	

2.- En relación al nivel educacional de la **madre** (Marque con una x según corresponda).

Educación Superior	
Educación Técnico Profesional	X
Educación Media Completa	
Educación Media Incompleta	
Educación básica Completa	
Educación Básica Incompleta	
Analfabetos	
Sin datos	

3.- En término generales, ¿quiénes son los apoderados de sus alumnos? (Marque con una x según corresponda).

Padres	
Sólo su madre	X
Sólo su padre	
Otros parientes o tutores	

4.- En relación al nivel educacional del **apoderado** (Marque con una x según corresponda).

Educación Superior	
Educación Técnico Profesional	X
Educación Media Completa	
Educación Media Incompleta	
Educación básica Completa	
Educación Básica Incompleta	
Analfabetos	
Sin datos	

5.- En término generales, ¿con quién o quiénes vive(n) sus alumnos? (Marque con una x según corresponda).

Con padres	X
Sólo con su madre	
Sólo con el padre	
Con otros parientes (Ejemplo: Abuelos)	
Allegado	
Hogar de menores	

ANEXO 2: Tarea de decisión léxica, Proyecto FONDEF D08i1179

Objetivo: Discriminar entre palabras y pseudopalabras.

Instrucciones: Se le entregará la siguiente instrucción al alumno evaluado: “Ahora vamos a jugar un juego de palabras. Tú vas a escuchar algunas palabras y me vas a decir si crees que esas palabras existen o no. Probemos...”

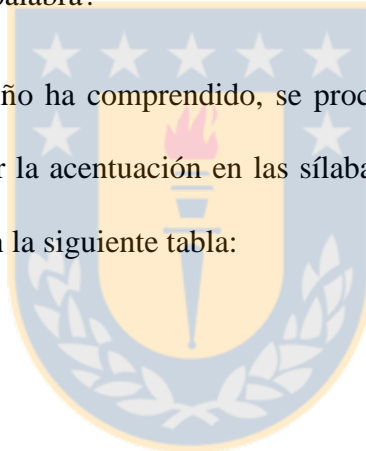
Se entregan dos ejemplos al niño: toro y numo. Por cada estímulo entregado se le pregunta al niño si cree que es una palabra o no.

Ejemplo: Toro, ¿es una palabra?

Numo, ¿es una palabra?

Si se observa que el niño ha comprendido, se procede a realizar la tarea. Al leer las pseudopalabras se debe marcar la acentuación en las sílabas que se encuentran ennegrecidas.

Las respuestas se registrarán en la siguiente tabla:



FORMA A			
Número	Palabra	SÍ	NO
1	limpio		
2	manchilá		
3	lérpites		
4	lombriz		
5	rubocunta		
6	almeja		
7	lámpore		
8	veterinario		
9	contento		
10	jugalda		
11	aprender		
12	trúcer		
13	desayunar		
14	trugalla		
15	tanarsolgu		
16	alcachofa		
TOTAL	CORRECTAS		
	INCORRECTAS		

ANEXO 3: Tarea de decisión léxica

Objetivo: Discriminar entre palabras y pseudopalabras.

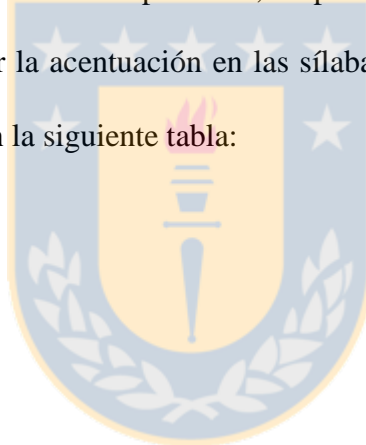
Instrucciones: Se le entregará la siguiente instrucción al alumno evaluado: “Ahora vamos a jugar un juego de palabras. Tú vas a escuchar algunas palabras y me vas a decir si crees que esas palabras existen o no. Probemos...”

Se entregan dos ejemplos al niño: toro y numo. Por cada estímulo entregado se le pregunta al niño si cree que es una palabra o no.

Ejemplo: Toro, ¿es una palabra?; Numo, ¿es una palabra?

Si se observa que el niño ha comprendido, se procede a realizar la tarea. Al leer las pseudopalabras se debe marcar la acentuación en las sílabas que se encuentran ennegrecidas.

Las respuestas se registrarán en la siguiente tabla:



FORMA A			
Número	Palabra	SÍ	NO
1	limpio		
2	manchil <u>á</u>		
3	<u>lér</u> pites		
4	lombriz		
5	ruboc <u>un</u> ta		
6	almeja		
7	<u>lám</u> pore		
8	veterinario		
9	contento		
10	jug <u>al</u> da		
11	aprender		
12	<u>trú</u> cer		
13	desayunar		
14	trug <u>al</u> la		
15	tanar <u>sol</u> gu		
16	alcachofa		
17	pensando		
18	despertar		
19	nact <u>an</u> do		
20	meti <u>var</u> no		
21	lov <u>ia</u> no		
22	rinoceronte		
23	compur <u>ab</u> ezas		

24	adivinar		
TOTAL	CORRECTAS		
	INCORRECTAS		



ANEXO 4: Descripciones que fueron utilizadas como versión piloto

1. *Prosopografía:* El Millalobo es un personaje que vive en lo más profundo del mar. Su rostro se parece al de un hombre. La parte de arriba del cuerpo tiene forma de un humano y el resto de su cuerpo a la de un lobo marino. Su pelaje es corto y brillante de color amarillo oscuro.
2. *Etopeya:* La profesora Matilde rara vez está enojada. En las mañanas se levanta cantando y sonriendo. A pesar de que trabaja durante todo el día en la escuela se ve siempre feliz. El otro día nos dibujó en la pizarra las herramientas para que pudiéramos conocerlas.
3. *Retrato:* Se trata de un personaje que es secretaria. Su cara es redonda y muy expresiva. Su pelo es de color café. Le encanta su trabajo y tiene mucha paciencia. Es una persona cariñosa, risueña y muy generosa.
4. *Retrato:* Es un personaje de cuento que es una niña simpática y valiente. Muy cariñosa y atenta, especialmente con su abuela. Le encanta pasear por el bosque y recoger flores. Siempre viste con un vestido blanco, capucha roja y zapatos negros. Además, lleva en sus manos una canasta con alimentos.
5. *Topografía:* Desde la ventana se ve un edificio grande de color amarillo con muchas ventanas y techo de color rojo. Es mi colegio. A un lado del edificio hay un columpio y un resbalín para que los niños jueguen. Frente al colegio hay un árbol. El edificio está rodeado por un cerco de color azul.

6. *Obeictografía*: Es una prenda de vestir que sirve para cubrir la cabeza y tiene dos partes: la copa y el ala. Puede ser fabricado con distintos materiales como cuero, paja o género. Se usa para protegernos del sol o como accesorio para vernos bien.
7. *Obeictografía*: Es un medio de transporte pequeño que se utiliza para llevar pasajeros en trayectos cortos o para pescar. Está hecho de madera y se mueve usando un motor o remos.
8. *Zoografía*: Es un reptil. Su cuerpo es largo y robusto, de piel dura y seca, cubierta de escamas puntiagudas, de color verde. Tiene cuatro patas cortas. Pasa el mayor tiempo en el agua, pero también puede desplazarse por la tierra. Su gran boca y dientes sirven para atrapar a sus presas.
9. *Cronografía*: En la tierra se siembra el trigo que es un cereal, después se cosecha y se lleva a un molinero para moler el trigo y convertirlo en harina; en seguida el panadero le echa agua a la harina y hace una masa. Esta masa la corta en pedazos pequeños y la coloca en el horno para cocerla, y después de un rato, sale convertida en pan.
10. *Cronografía*: A Juan le gusta hacer muchas cosas. En la mañana se levanta muy temprano para salir a andar en bicicleta. Cuando llega a su casa juega con su bebé mientras su esposa hace el almuerzo. En las tardes le gusta ir a su taller para pintar bonitos paisajes. Cuando es de noche y todos duermen trabaja en su escritorio.
11. *Cronografía*: Luis es un niño que es muy desordenado, por las noches antes de acostarse a dormir se pone su disfraz de chinita, luego se lava muy bien sus dientes, después se come un rico plato de ensalada con tomate y lechuga; y, finalmente, sale al patio a jugar con sus amigos.

ANEXO 5: Evaluación de experto

Instrucciones : *Lea atentamente cada microtexto y marque con una cruz aquellos en los que Ud. considera que los niños de Transición 1 (Pre Kínder) puedan comprender atendiendo a los siguientes criterios.*

A.- Texto adecuado para el primer nivel de transición.

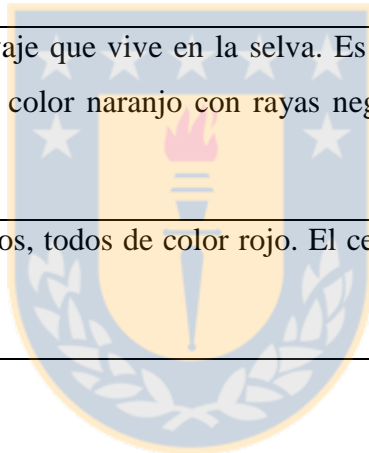
B.- Vocabulario apropiado para un niño de Pre Kínder.

C.- Adecuada longitud de las oraciones.

Descripción	Marque con una cruz
<p>1.- El cartero Alberto se levanta todos los días muy temprano para entregar las cartas a diferentes personas. Primero pasa a la casa de la señora Susana, una señora de pelo corto y negro, que usa anteojos y delantal blanco. Luego, pasa a la casa de la señora Matilde que tiene los ojos verdes y brillantes. Su pelo largo es de color café. En su cuello siempre usa un collar de perlas. Finalmente, se dirige a la casa de Bernarda, que se caracteriza por tener pelo largo y oscuro. Siempre anda muy abrigada. Nunca se saca su chaleco blanco de lana.</p>	
<p>2.- Al carpintero Rolando le pidieron construir cuatro casas. La primera la construyó de ramas con techo de paja y sin ventanas ni puerta. La segunda casa fue construida de madera con una gran puerta de color café y una ventana pequeña. El techo de color rojo tiene una chimenea. La tercera casa que tiene forma redonda la construyó de bloques de nieve, sin puerta ni ventanas. Finalmente, la cuarta casa que tiene forma de triángulo, fue construida de pieles de animales. Tiene una entrada, pero sin puerta. Tampoco tiene ventanas.</p>	
<p>3.- Es un paisaje de un campo. En el cielo azul, brilla un sol de verano, acompañado de nubes. Más abajo se pueden ver unas montañas de color café que se levantan a lo lejos. El suelo está cubierto de pasto verde. En un lado crecen flores de muchos</p>	

colores y en el otro hay una casa de madera donde se guarda la leña.	
4.- Es un zoológico con muchos animales. En una esquina está la jaula de los leones. Un cuidador los alimenta con trozos de carne. Al otro lado hay una jaula con jirafas. Adentro tienen un árbol muy alto y con muchas hojas del que se alimentan. Al fondo del zoológico, se puede ver la jaula de un elefante adulto junto a su hijo pequeño. Frente a la jaula de elefantes hay un payaso que vende globos de diferentes colores.	
5.- Es un utensilio que sirve para alumbrar. Se puede utilizar en la casa, calle, colegio, campo o en el trabajo. Suele tener forma alargada y puede ser de muchos colores. Se fabrica de plástico o de metal. En un extremo tiene un mango y un interruptor. Para que funcione es necesario ponerle pilas y apretar el interruptor.	
6.- Es un perro grande, de color negro. Su pelaje es abundante. Tiene las patas largas. Sus orejas son muy largas y su hocico afilado. En la frente tiene una mancha de color blanco. En su collar hay una placa en la que está escrito su nombre.	
7.- El Millalobo es un ser importante de la mitología chilota, vive en lo más profundo del mar. Su rostro se parece al de un hombre. La parte de arriba del cuerpo tiene forma de un humano y el resto de su cuerpo a la de un lobo marino. Su pelaje es corto y brillante de color amarillo oscuro.	
8.- La profesora Matilde rara vez está enojada, en las mañanas se levanta cantando y sonriendo. A pesar de trabajar durante todo el día en la escuela se le ve siempre feliz. El otro día nos dibujó en la pizarra las herramientas para que pudiéramos conocerlas. Es mi profesora favorita.	
9.- Mi mamá es secretaria. Su cara es redonda y muy expresiva. Su pelo es de color café. Le encanta su trabajo y tiene mucha paciencia. Es una persona cariñosa, risueña y muy generosa.	
10.- Desde la ventana de mi casa puedo ver mi colegio que es un edificio grande de color amarillo con muchas ventanas y techo de color rojo. En uno de sus lados hay un columpio y un resbalín para que los niños jueguen. Frente del colegio hay un árbol.	

Está rodeado por un cerco de color azul.	
<p>11.-Es una prenda de vestir que sirve para cubrir la cabeza y tiene dos partes: la copa y el ala. Puede ser fabricado con distintos materiales como cuero, paja o género. Se usa para protegernos del sol o como accesorio para vernos bien.</p>	
<p>12.-Es un medio de transporte pequeño que se utiliza para llevar pasajeros en trayectos cortos o para pescar. Está hecho de madera y se mueve usando un motor o remos.</p>	
<p>13.-Es un reptil. Su cuerpo es largo y robusto, de piel dura y seca, cubierta de escamas puntiagudas, de color verde. Tiene cuatro patas cortas. Pasa el mayor tiempo en el agua, pero también puede desplazarse por la tierra. Su gran boca y dientes sirven para atrapar a sus presas.</p>	
<p>Ejemplo 1: Es un animal salvaje que vive en la selva. Es carnívoro porque le gusta comer carne. Su cuerpo es de color naranja con rayas negras. Sus bigotes son muy largos y tienen colmillos.</p>	
<p>Ejemplo 2: Tiene cuatro pétalos, todos de color rojo. El centro es amarillo, y el tallo es verde.</p>	



II.- Registre observaciones en caso de que lo estime conveniente.

III.- Datos de la Educadora.

Nombre :

Establecimiento
educacional en que trabaja :

Formación Universitaria :

Años de experiencia en aula :

Fecha :



ANEXO 6: Protocolo de evaluación de la prueba de comprensión de textos descriptivos.

Macarena Cerda Donoso
Universidad de Concepción, 2013.

Nombre : _____
 Fecha de nacimiento : ____/____/____ Edad: ____ años ____ meses
 Fecha de evaluación : ____/____/____ Nivel: _____
 Examinador : _____

Objetivo : Identificar la imagen que mejor que represente la descripción realizada por el evaluador.

Instrucciones : Se le entregará la siguiente instrucción al alumno evaluado: *“Te voy a hablar de uno de estos dibujos. Míralos todos. Espera a que termine de hablar y después muéstrame con tu dedo el dibujo que corresponde”*.

Ejemplos:

N°	Ejemplos	Descripción	Registro de respuesta
1.-	<i>Ejemplo A</i>	<i>“Es un animal salvaje que vive en la selva. Es carnívoro porque le gusta comer carne. Su cuerpo es de color naranja con rayas negras. Sus bigotes son muy largos y tienen colmillos”</i> .	
2.-	<i>Ejemplo B</i>	<i>“Tiene cuatro pétalos, todos de color rojo. El centro es amarillo, y el tallo es verde”</i> .	

Inicio Prueba.

N°	Descripciones	Respuesta correcta	Respuesta emitida por el (la) niño(a).	Registro de respuesta
1.-	El cartero Alberto se levanta todos los días muy temprano para entregar las cartas a diferentes personas. Una de ellas es la señora Susana, una	B		

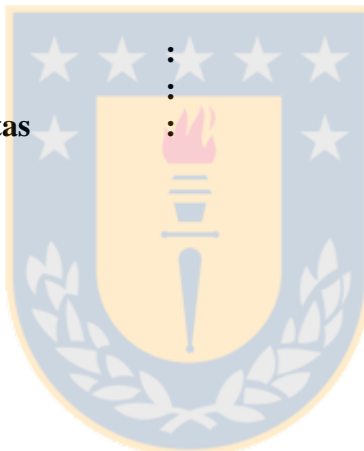
	señora de pelo largo y negro, que usa anteojos y delantal blanco largo. Siempre la acompaña su hijo pequeño.			
2.-	Al carpintero Rolando le pidieron construir una casa. Se construyó de cemento, con una gran puerta de color café y una ventana pequeña. El techo de color rojo tiene una chimenea.	C		
3.-	Es un paisaje de un campo. En el cielo azul, brilla un sol de verano, acompañado de nubes. Más abajo se pueden ver unas montañas de color café que se levantan a lo lejos. El suelo está cubierto de pasto verde.	A		
4.-	Es un zoológico. En una esquina está la jaula del león. Un cuidador lo alimenta con trozos de carne. Al fondo del zoológico se ve la jirafa que se alimenta de las hojas de un árbol muy alto.	B		
5.-	Es un utensilio que sirve para alumbrar. Se puede utilizar en la casa, calle, colegio, campo o en el trabajo. Suele tener forma alargada y puede ser de muchos colores. Se fabrica de plástico o de metal. En un extremo tiene un mango y un interruptor. Para que funcione es necesario ponerle pilas y apretar un botón para encenderlo.	A		
6.-	Es un perro grande, de color café. Tiene las patas y orejas largas. En su cuerpo tiene muchas manchas y en su boca siempre lleva un hueso. Vive en una casa de madera.	C		
7.-	El Millalobo es un ser importante de la mitología chilota, vive en lo más profundo del mar. Su rostro se parece al de un hombre. La parte de arriba del cuerpo tiene forma de un humano y el resto de su cuerpo a la de un lobo marino. Su pelaje es corto y brillante de color amarillo oscuro.	C		
8.-	La profesora Matilde rara vez está enojada, en las mañanas se levanta cantando y sonriendo. A pesar de trabajar durante todo el día en la escuela se le ve siempre feliz. El otro día nos dibujó en la pizarra las herramientas para que pudiéramos conocerlas. Es mi profesora favorita.	A		
9.-	Mi mamá es secretaria. Su cara es redonda y muy expresiva. Su pelo es de color café. Le encanta su trabajo y tiene mucha paciencia. Es una persona cariñosa, risueña y muy generosa.	C		
10.-	Mi colegio es un edificio grande de color amarillo con muchas ventanas. En uno de sus lados hay un	A		

	columpio y un resbalín para que los niños jueguen. Adelante del colegio hay un árbol.			
11. -	Es una prenda de vestir que sirve para cubrir la cabeza y tiene dos partes: la copa y el ala. Puede ser fabricado con distintos materiales como cuero, paja o género. Se usa para protegernos del sol o como accesorio para vernos bien	C		
12. -	Es un medio de transporte pequeño que se utiliza para llevar pasajeros en trayectos cortos o para pescar. Está hecho de madera y se mueve usando un motor o remos.	B		
13. -	Es un reptil. Su cuerpo es largo y robusto, de piel dura y seca, cubierta de escamas puntiagudas, de color verde. Tiene cuatro patas cortas. Pasa el mayor tiempo en el agua, pero también puede desplazarse por la tierra. Su gran boca y dientes sirven para atrapar a sus presas.	A		

Total correctas

Errores

Sin contestar u otras respuestas

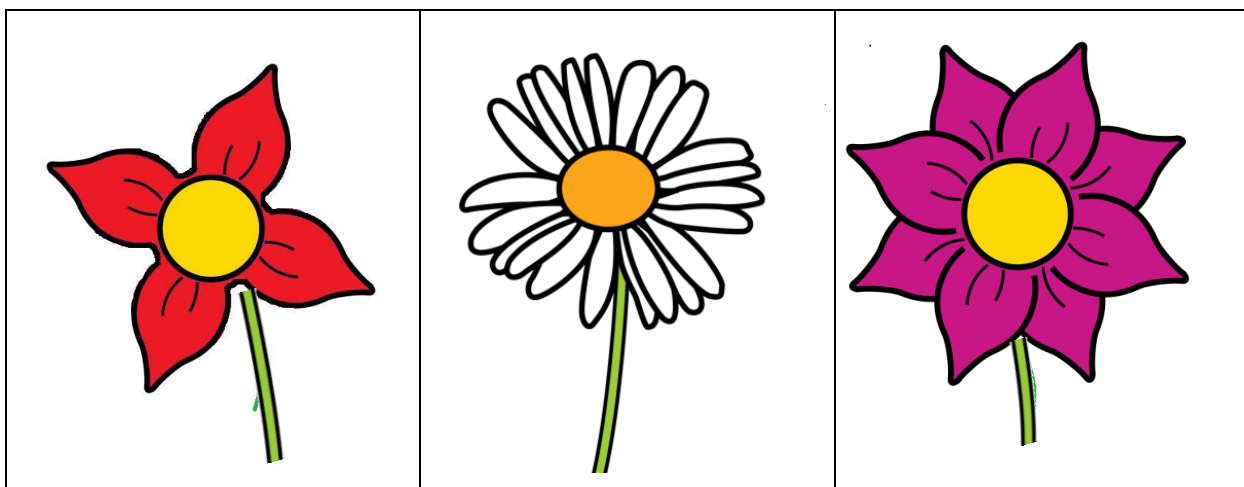


ANEXO 7: Ilustraciones utilizadas de ejemplos en la prueba de comprensión de textos descriptivos.

1.-Ejemplo A: “Es un animal salvaje que vive en la selva. Es carnívoro porque le gusta comer carne. Su cuerpo es de color naranja con rayas negras. Sus bigotes son muy largos y tienen colmillos”.



2.-Ejemplo B: “Tiene cuatro pétalos, todos de color rojo. El centro es amarillo, y el tallo es verde”.



ANEXO 8: Carta informativa a los Padres y Apoderados



Estimados Apoderados:

Junto con saludarles, y por medio de la presente, informamos que a partir del Miércoles 16 de Octubre del presente año, se realizará una pesquisa del desempeño lingüístico de su hijo(a), razón por la cual una Fonoaudióloga egresada hace cinco años de la Universidad de Concepción, en el marco del desarrollo de un proyecto de investigación de postgrado denominado: “Reconocimiento auditivo de palabras y comprensión oral de textos descriptivos en niños preescolares”, aplicará pruebas (estandarizadas y una elaborada para esta investigación) a su hijo/a. Es necesario especificarle, que la evaluación fue autorizada por el Rector Sr. Luis Martínez Catalán y especificamos, además, que esta investigación está respaldada por la Universidad de Concepción. El nombre del profesional Fonoaudiólogo que aplicará las pruebas es: Macarena Cerda Donoso. En base a la evaluación se proporcionará un informe cualitativo y cuantitativo al Colegio a fin de proporcionar información detallada relacionada con el perfil comunicativo de cada alumno(a).

Concepción, 9 de Octubre de 2013