



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

**RELACIÓN ENTRE CONCIENCIA LÉXICA, COMPRENSIÓN
LECTORA Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL EN
ESTUDIANTES DE NIVEL TRANSICIÓN II, 2° y 4° BÁSICO**

TESIS PARA OPTAR AL
GRADO DE MAGISTER EN
LINGÜÍSTICA APLICADA

MARCELA ALEJANDRA PUMEYRAU SOLAR
CONCEPCIÓN-CHILE
2022

Profesor Guía: Dr. Bernardo Riffo Ocares
Universidad de Concepción

Dedicada a mis padres, hermanos, y especialmente a Nicolás, por apoyarme y siempre creer en mí.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad de Concepción, por la oportunidad de continuar fortaleciendo mi formación académica, así como también a los diferentes docentes que forman parte del programa y que aportaron con sus conocimientos durante estos años.

Agradezco enormemente a mi profesor guía, Dr. Bernardo Riffo, por su apoyo, y por permitirme ser parte de este proyecto. De igual forma, quisiera agradecer al profesor Fernando Reyes, por su ayuda y orientación en el análisis estadístico de datos de esta investigación.

Y, por último, agradecer a todos aquellos que de una u otra forma estuvieron presentes en cada momento, familia, amigos y compañeros de magíster, los que sin duda fueron parte fundamental de este proceso.

TABLA DE CONTENIDOS

I	RESUMEN	VII
II	INTRODUCCIÓN	9
III	MARCO TEÓRICO	11
1	Comprensión lectora	11
1.1	¿Qué es leer comprensivamente?	11
1.2	Procesamiento del discurso	15
1.2.1	Rol de la memoria en el procesamiento del discurso	19
1.3	Discurso escrito y discurso oral	21
1.4	Modelo de procesamiento del discurso	22
1.4.1	Modelo de construcción- integración (C-I)	23
1.4.1.1	Representación de superficie o representación lingüística superficial del texto	24
1.4.1.2	Base textual o representación del texto base	25
1.4.1.3	Modelo de situación	26
1.5	Proceso general del acceso al léxico	28
1.6	Hipótesis de la calidad léxica	29
2	HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS	32
2.1	Conciencia lingüística	32
2.2	Conciencia léxica	34
2.3	Conciencia léxica y comprensión lectora	36

3	EDUCACIÓN EN CHILE	38
3.1	Distribución del sistema educativo	38
3.2	Tipo de establecimiento y nivel socioeconómico	40
3.3	Tipo de establecimiento y comprensión lectora	41
3.4	Tipo de Establecimiento educacional y conciencia léxica	43
IV	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	46
1	Preguntas de investigación	46
2	Objetivos	47
2.1	Objetivo general:	47
2.2	Objetivos específicos:	47
3	Hipótesis de trabajo	48
V	METODOLOGÍA DE TRABAJO	49
1	Tipo de estudio	49
2	Muestra	50
3	Instrumentos	53
3.1	Prueba de comprensión de lectura (LECTUM)	53
3.2	Tarea de decisión léxica (TDL)	55
4	Aplicación de las pruebas.	57
4.1	Aplicación de prueba para comprensión de lectura (LECTUM)	58
4.2	Aplicación de Tarea de decisión léxica (TDL)	59

VI	RESULTADOS	60
1	Estadísticos descriptivos comprensión lectora	62
1.1	Comprensión lectora según nivel de escolaridad	62
1.1.1	Comprensión lectora NT2 (LECTUM 1)	62
1.1.2	Comprensión lectora 2° básico (LECTUM 2)	62
1.1.3	Comprensión lectora 4° básico (LECTUM 3)	63
1.2	Comprensión lectora (LECTUM) según tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad	64
1.3	Diferencia de medias de las pruebas de comprensión lectora (LECTUM) en sus diferentes niveles de escolaridad según tipo de establecimiento educacional	66
2	Estadísticos descriptivos conciencia léxica	70
2.1	Conciencia léxica según nivel de escolaridad	70
2.1.1	Conciencia léxica NT2 (TDL 1)	70
2.1.2	Conciencia léxica 2° básico (TDL 2)	70
2.1.3	Conciencia léxica 4° básico (TDL 3)	71
2.2	Conciencia léxica (TDL) según tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad	71
2.3	Diferencia de medias de las tareas de decisión léxica en los diferentes niveles de escolaridad y establecimientos educacionales	73
3	Correlación entre conciencia léxica y comprensión lectora	77
3.1	Análisis correlacional de los datos obtenidos	77
3.2	Análisis correlacional por nivel educativo	78
3.3	Análisis correlacional por nivel educativo y tipo de establecimiento educacional	79
4	Influencia de la conciencia léxica sobre la comprensión lectora	82

4.1	Regresión lineal sobre la variable dependiente comprensión lectora	82
4.2	Regresión lineal por nivel educativo	84
4.2.1	Regresión lineal NT2	84
4.2.2	Regresión lineal 2° básico	85
4.2.3	Regresión lineal 4° básico	86
4.3	Regresión lineal por tipo de establecimiento educacional y nivel educativo	87
VII	DISCUSIÓN	89
VIII	CONCLUSIÓN	99
IX	BIBLIOGRAFÍA	102
X	ANEXOS	113
1	Figuras	113
2	Tablas	113

I RESUMEN

En Chile, diversas evaluaciones estandarizadas han revelado el bajo nivel de los escolares en comprensión lectora, resultados que se ven acentuados dependiendo del tipo de establecimiento educacional al que asisten los estudiantes (Ministerio de Educación, 2019). En el marco del estudio de la comprensión lectora, las habilidades metalingüísticas tienen un papel relevante, quedando demostrada su importancia a la hora de comprender lo que se lee. De ellas, las de naturaleza léxica han sido menos estudiadas, surgiendo en el último tiempo evidencia de su relación con la lectura (Riffo, Reyes, Cerda & Castro, 2015; Riffo, Caro & Sáez, 2018).

El presente trabajo tiene por objetivo establecer la relación entre la comprensión lectora (CL), las habilidades metalingüísticas de naturaleza léxica (conciencia léxica), y el tipo de establecimiento educacional, considerando estudiantes de tres niveles educativos (NT2, 2° y 4° básico). Para medir las dos primeras variables, se utilizó la prueba de comprensión de lectura LECTUM (Riffo, et al., 2011) y la tarea de decisión léxica (TDL), incluida en la prueba LECTUM de cada nivel educativo.

Se llevó a cabo un estudio que se enmarca en la disciplina de la Psicolingüística. El estudio es de tipo correlacional y corte transversal basado en un diseño no-experimental. La muestra estuvo compuesta por 1.027 estudiantes pertenecientes a diferentes regiones del país.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que las variables CL y Conciencia Léxica, medida a través de una tarea de decisión léxica (TDL), muestran diferencias estadísticamente significativas según el tipo de establecimiento educacional al que asisten los estudiantes, en los niveles 2° y 4 °, siendo el particular pagado el que obtuvo mayores puntajes sobre los demás. Por otro lado, la CL se correlaciona y es influenciada por la TDL, quedando demostrado que las habilidades léxicas podrían desempeñar un papel clave en la lectura comprensiva.

Palabras clave: comprensión lectora, conciencia léxica, tipo de establecimiento educacional.

II INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo la formación y evaluación de la comprensión lectora es una cuestión central (Quintanal, 2014), lo que ha derivado en la publicación de un gran número de investigaciones que abarcan desde etapas educativas tempranas hasta el nivel universitario (Herrada-Valverde & Herrada, 2017). Con el paso de los años, disciplinas como la Psicología y la Lingüística han volcado su atención en esta área, convirtiéndola en uno de sus objetos de estudio (Cuetos, González & De Vega, 2015).

En el marco del estudio de la comprensión lectora, las habilidades metalingüísticas tienen un papel relevante. De ellas, las de naturaleza léxica han sido menos estudiadas, pero se ha demostrado su importancia a la hora de comprender lo que se lee (Riffo, Reyes, Cerda & Castro, 2015; Riffo, Caro & Sáez, 2018).

En Chile, evaluaciones estandarizadas como el SIMCE han revelado el bajo nivel de la población escolar en comprensión lectora, lo que se ve acentuado en contextos vulnerables, existiendo una brecha de 52 puntos entre el grupo socioeconómico alto y bajo en dicha prueba (Ministerio de Educación, 2019).

El estudio de las variables CL y conciencia léxica, puede ayudar a conocer en profundidad los procesos implicados en la comprensión y, de esta manera, buscar estrategias útiles tanto para la práctica docente como de otros profesionales de la educación (Mata, Gallego & Mieres, 2007).

La investigación que se presenta a continuación se divide en dos partes, marco teórico y metodología de la investigación. El marco teórico consta de tres temas principales de los cuales derivan subtemas, estos son: comprensión lectora, conciencia léxica y educación en Chile. En cuanto a la metodología de la investigación, se presenta el diseño de la investigación, procedimientos de recolección de datos, resultados generales, análisis, discusión de los resultados y conclusiones.

III MARCO TEÓRICO

1 Comprensión lectora

1.1 ¿Qué es leer comprensivamente?

Un punto de partida importante antes de hacer referencia a las investigaciones y teorías asociadas a la comprensión lectora es saber qué se entiende por leer comprensivamente. En esta línea, diversos autores han entregado sus apreciaciones y aportes a la disciplina desde sus respectivas áreas de estudio, ya sea la Lingüística, Psicolingüística o el ámbito de la Educación.

En este apartado se revisarán algunas de las definiciones más relevantes desde el punto de vista psicolingüístico, ya que, estas son las que otorgan sustento teórico a la presente investigación.

Leer es definido comúnmente como un proceso complejo que implica la participación de diversos mecanismos cognitivos para un procesamiento exitoso de la información (Cuetos, 2012; Cuetos, González & De Vega, 2015). Para Vieiro & Gómez (2004) leer consiste en transformar los símbolos escritos de un texto en significados, siguiendo un trayecto que va desde el lenguaje al pensamiento. Por su parte, y en concordancia con los postulados anteriores, Cuetos (2012) señala que leer es el proceso mediante el cual se transforman los signos gráficos en sonidos o en significados, dependiendo de la modalidad en que se lleve a cabo la lectura, en voz alta o silenciosa-comprensiva. Además, indica que para lograr esta tarea que para muchos parece fácil y automática, se requiere de una serie de operaciones cognitivas, donde el procesamiento de los estímulos visuales, es decir, la identificación de las letras y la conversión de estos estímulos visuales en representaciones lingüísticas, proceso conocido como conversión grafema fonema (CGF), es solo el primer eslabón de la cadena que dará paso a procesos conceptuales que llevarán al lector a comprender los significados de las palabras y, finalmente, el texto.

Comúnmente, el concepto de lectura se relaciona de forma inmediata con el de comprensión; sin embargo, a lo largo de la historia, no siempre ha ocurrido

de esta forma, por lo que es posible encontrar múltiples definiciones en las que se asocia esta actividad cognoscitiva con aspectos de recitado, declamación, pronunciación correcta, entre otros (Solé, 1992).

Para efectos de esta investigación, se entenderá la lectura como un proceso cognitivo, multifactorial, que tiene como finalidad la construcción de una representación del contenido del texto a través de un modelo mental, que incluye tanto la información proporcionada en el texto, como lo aportado por el lector a través de sus conocimientos previos (Cuetos, 2012; Cuetos, González & De Vega, 2015; Vieiro & Gómez, 2004). Bajo esta última premisa, autores como Solé (1992) señalan que existen diferentes factores que interfieren en el proceso lector, algunos propios del texto como su forma y su contenido, y otros dependientes del lector como sus expectativas y conocimientos previos. Sin embargo, estos factores no son los únicos importantes, para leer comprensivamente; además, se deben dominar habilidades de descodificación y se deben tener en consideración las habilidades cognitivas que el lector posee y las tareas implicadas en conseguir el objetivo de lectura (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2007).

Por su parte Vieiro & Gómez (2004), reafirman los postulados anteriores señalando que:

“Desde los modelos cognitivos actuales, la comprensión lectora se entiende como una tarea cognitiva compleja, en la que tanto la información que se proporciona en el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo se complementan hasta alcanzar la interpretación final del texto”. (p.22)

Además, recalcan que para lograr con éxito el objetivo, el lector debe ser capaz de regular procesos de diversa índole, ya sean perceptivos, léxicos, semánticos y pragmáticos (Vieiro & Gómez, 2004).

1.2 Procesamiento del discurso

Desde los años 70 la lectura y la comprensión del discurso han sido objeto de estudio de los principales enfoques cognitivos, tales como el enfoque del procesamiento de la información y la teoría conexionista (Atkinson & Shiffrin, 1968; Rumelhart & McClelland, 1987; Baddeley & Hitch, 1974; Vieiro & Gómez, 2004).

En términos generales, el discurso se entiende como cualquier mensaje, ya sea entregado de forma oral o escrita, que posea una conexión entre sí y que mantenga el sentido o coherencia (De Vega & Cuetos, 1999; Cuetos, González & De Vega, 2015). Esta última es considerada como una propiedad fundamental del discurso, que permite establecer relaciones entre las diferentes partes del texto, basándose en la interpretación de cada frase individual y su relación con las otras frases que lo componen (Van Dijk, 1998).

En cuanto al análisis del discurso, se han propuesto diversos niveles de procesamiento, categorizados en procesos de nivel inferior y procesos de nivel superior. Dentro de los procesos de nivel inferior, se distinguen el procesamiento fonológico, ortográfico y léxico. Por otra parte, en los procesos de nivel superior, se encuentran el procesamiento sintáctico y semántico (Vieiro & Gómez, 2004).

En la figura 1, extraída desde Vieiro & Gómez (2004), se esquematiza el trayecto que recorre la información mientras es procesada por el cerebro y los procesos cognitivos que interfieren durante la lectura.

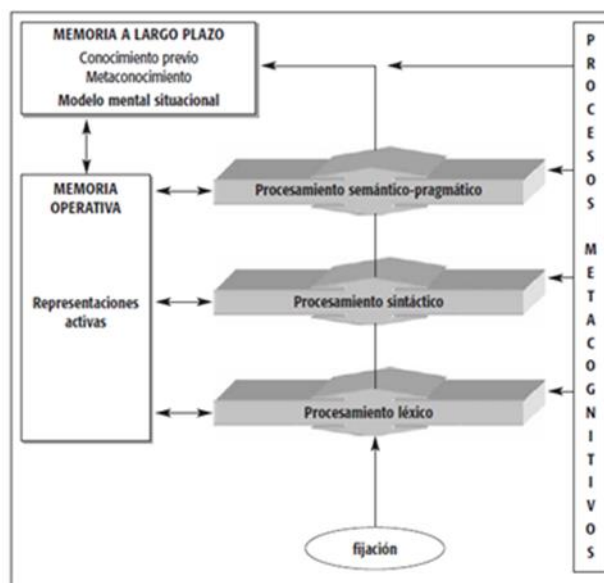


Figura 1. Procesos cognitivos que intervienen durante la lectura. Tomado de Vieiro & Gómez, (2004), p. 26

Guiándose por este esquema, el proceso comienza con la identificación de los grafemas que constituyen las palabras presentes en el texto. En este punto tienen lugar procesos periféricos perceptivos, que ayudan a formar la representación abstracta de los signos gráficos que componen las palabras. Además, es aquí donde se tornan importantes los movimientos oculares (movimientos sacádicos) y fijaciones, ya que, al leer, los ojos se fijan en una zona del texto, comenzando a procesar la información generalmente por la parte superior y de izquierda a derecha (lectura occidental), y la identificación de las letras, puesto que esta etapa entregará la información base para el reconocimiento de las palabras escritas (Vieiro & Gómez, 2004; Cuetos, González & De Vega, 2015).

Continuando con el trayecto del procesamiento de la información, tienen lugar procesos lingüísticos intermedios, a través de los que se convierte la representación abstracta de los signos gráficos en unidades léxicas, es decir, se reconocen las palabras, se extrae el significado y la pronunciación (en el caso de la lectura en voz alta). Esta etapa es de gran importancia; ya que, si falla esta parte del proceso, falla todo lo demás (Vieiro & Gómez 2004).

Posteriormente, las unidades léxicas reconocidas en la etapa anterior, se integran en una unidad mayor, llamada enunciado, el análisis de la estructura sintáctica de este, es lo que permite asignarle el papel sintáctico a cada constituyente, dando paso a la interpretación del significado de dicho enunciado. Finalmente, gracias a la interacción de procesos centrales de naturaleza semántico-pragmática, es posible integrar la información de cada enunciado y formar una representación global del significado del texto, representado a través de un modelo mental que el lector crea, dependiendo de la situación que evoca el texto, lo que llevará a la comprensión de este. Cabe destacar que durante la lectura el procesamiento de la información ocurre en paralelo, es decir, la comprensión no se produce al final, sino al mismo tiempo que se están llevando a cabo otros procesos (Vieiro & Gómez, 2004).

Diversos autores concuerdan en que, en la construcción del modelo mental del significado, el conocimiento previo del lector se torna de gran importancia (Kintsch, 1998; Vieiro & Gómez, 2004), debido principalmente a que este, al interactuar con el texto, ayuda a otorgar coherencia a lo que se

lee. Al hablar de conocimientos previos, generalmente se cree que estos aluden a la interacción y experiencia del mundo del lector; sin embargo, dentro de esta categoría se encuentran además los conocimientos sobre la forma de las palabras, su significado, las reglas gramaticales, las formas discursivas, entre otros (McNamara & Kintsch, 1996; Gernsbacher, 1990; Vieiro & Gómez, 2004).

1.2.1 Rol de la memoria en el procesamiento del discurso

Un factor de gran importancia tanto para la construcción del modelo mental como para la comprensión lectora en general es la memoria, ya que, durante todo este proceso, el lector debe planificar, supervisar y evaluar el proceso lector, regulando metacognitivamente el curso de este. En este punto, la memoria operativa o de trabajo desempeña un rol fundamental al permitir que la información obtenida en los diferentes niveles de procesamiento se almacene e integre cuando es requerida. Por lo tanto, para que la información de relevancia que se encuentra explícita en el texto o que es obtenida de los conocimientos previos del lector, esté disponible y sea accesible, se requiere

que la memoria operativa cumpla la doble función que distingue este espacio de trabajo: almacenamiento y procesamiento., reteniendo la información leída recientemente, y permitiendo su integración para, de esta forma, establecer la coherencia (Vieiro & Gómez, 2004; Cooke, Halleran & O'Brien, 1998; Graesser, Singer, & Trabasso,1994).

La memoria operativa cumple tres funciones importantes en la lectura. García- Madruga & Fernández, T, (2008), citando a Just y Carpenter (1987), las definen de la siguiente forma:

“a) actúa como almacén de trabajo, es decir, es el lugar donde depositan el resultado de sus cálculos los procesos intermedios; b) permite las conexiones semánticas de las distintas oraciones del texto añadiendo progresivamente nueva información al modelo mental que construye el lector; y C) es la fuente de los recursos cognitivos necesarios para la realización de las diversas tareas implicadas en la comprensión” (García- Madruga & Fernández, 2008, p. 135).

1.3 Discurso escrito y discurso oral

Diferentes modelos teóricos que han surgido a lo largo de los años explican la comprensión y análisis del discurso independiente de la modalidad en que esta se lleve a cabo, escrita u oral. Así, es posible encontrar numerosas investigaciones en las que se aborda esta temática (Kendeou, van den Broek, White & Lynch 2009; Florit, Roch, Altoè & Levorato 2009; Riffo, Reyes, Novoa, Véliz, & Castro, 2014; Riffo, Reyes, Cerda & Castro, 2015; Riffo, Caro & Sáez, 2018).

Sin embargo, es importante mencionar que, a pesar de la similitud en el procesamiento de la información, la principal diferencia entre ambas modalidades se encuentra en el tipo de información perceptiva que debe ser procesada en el cerebro. En la comprensión oral la información llega a través de la vía auditiva, y en la modalidad escrita, a través, de la vía visual, por lo tanto, los mecanismos sensoriales involucrados en la percepción de dichas tareas son diferentes (Infante, Coloma & Himmel, 2012).

En palabras simples, al escuchar un texto, el lector debe identificar fonemas, por lo que es fundamental la habilidad para discriminar rasgos fonológicos; en cambio, al leer un texto se deben reconocer y diferenciar grafemas y asociarlos al fonema correspondiente. No obstante, ambas formas de procesamiento permiten acceder al lexicón mental, como señalan Kamhi & Catts (2005), el reconocimiento de las palabras se produce, independientemente de las características perceptuales del estímulo recibido, oral o escrito.

1.4 Modelo de procesamiento del discurso

Desde la perspectiva de la Psicolingüística, se han propuesto varios modelos psicológicos que intentan demostrar y explicar cómo los seres humanos comprenden los mensajes lingüísticos. Dentro de ellos, uno de los que ha cobrado mayor relevancia en el último tiempo, es el modelo de *Construcción-Integración* [CI] propuesto por Walter Kintsch (1988, 1998).

Para efectos de esta investigación se tendrá como referente el modelo de CI, tal como se ha planteado en otros estudios como los de Campos, Contreras, Riffo, Véliz & Reyes (2013); Riffo, Reyes, Novoa, Véliz & Castro (2014); Riffo, Caro & Sáez, (2018), en los que se reconoce el aporte de este modelo a la disciplina, sobre todo por la envergadura y alcance de la propuesta (Riffo, Véliz, Castro, Reyes, Figueroa, Salazar & Herrera, 2011).

1.4.1 Modelo de construcción- integración (C-I)

El modelo CI se categoriza en el grupo de modelos híbridos, ya que combina supuestos simbólicos y conexionistas. Es un modelo de procesamiento ascendente, poco estructurado y flexible al contexto (Vieiro & Gómez, 2004). Propone que la comprensión de un texto involucra dos fases, *construcción* e *integración*; además, señala que dentro de estas fases el texto se construye e integra en tres niveles de representación, *la representación de superficie, la base textual y el modelo de situación* (Kintsch, 1998).

Para distinguir cada uno de estos niveles, se debe tener en consideración la procedencia de los elementos, las conexiones que constituyen y las diferentes funciones que cumplen en el proceso global de comprensión (Vieiro & Gómez, 2004).

A continuación, se describirán cada una de las representaciones del modelo CI.

1.4.1.1 Representación de superficie o representación lingüística superficial del texto

Esta primera categoría corresponde a una representación literal y/o explícita tanto de las palabras como de la sintaxis del texto. Su importancia radica en que permite al lector extraer y conservar los elementos con significado de este, por lo tanto, para llevar a cabo la comprensión de un párrafo o una frase, es necesario identificar las palabras y las relaciones semánticas y sintácticas que existen entre ellas (Kintsch, 1998, 2004, Vieiro & Gómez, 2004).

Una de las características de este tipo de representaciones es su baja persistencia temporal en la memoria, permaneciendo por unos pocos segundos, para luego desaparecer al traspasar el límite sintáctico, lo que dificulta su recuperación (Best, Floyd & McNamara, 2008; Riffo, 2016).

1.4.1.2 Base textual o representación del texto base

Corresponde a la estructura que se elabora con el significado de las unidades que son procesadas durante la lectura, por lo tanto, posee información semántica que se encuentra explícita en el texto. Es posible diferenciarla de la representación de superficie por dos aspectos característicos: en primer lugar, la naturaleza de su contenido y, en segundo lugar, la persistencia temporal en la memoria. En cuanto a esta última, posee una mayor consolidación, por lo que, el lector capaz de recordar el sentido del texto, aunque no recuerde con exactitud las palabras que este poseía (Kintsch, 1998, Riffo, 2016, Vieiro & Gómez, 2004).

En la construcción de la base textual intervienen tres operaciones fundamentales (Vieiro & Gómez, 2004).

- Identificación de las ideas o proposiciones explícitas en el texto.
- Construcción de la microestructura o estructura local del discurso.
- Construcción de la macroestructura o estructura global del discurso.

Por lo tanto, para formar la base de texto, las proposiciones se unen en niveles de microestructura o macroestructura, dependiendo del grado de dificultad y el alcance de los contenidos del texto. En el nivel de la microestructura las ideas simples o proposiciones, se relacionan linealmente entre sí, en cambio en la macroestructura las ideas principales se conectan globalmente teniendo como punto principal la mantención de la coherencia (Kintsch, 1998).

1.4.1.3 Modelo de situación

A diferencia de la base de texto, que representa una red semántica de significados de palabras y proposiciones, el modelo de situación es una estructura no proposicional, en simples palabras, es una especie de réplica

cognitiva de la situación a la que hace alusión el texto (Kintsch, 1998; Vieiro & Gómez, 2004).

Desde su concepción, este modelo ha recibido diferentes nombres, según el autor que lo plantea, ya sea, *modelo de situación* (van Dijk & Kintsch, 1983), *modelo mental* (Johnson-Laird, 1983), *modelo referencial* (Just & Carpenter, 1987) o *modelo escenario* (Sanford & Garrod, 1981), y, a pesar de que las definiciones de cada uno de estos autores no son exactamente iguales, todas coinciden en que se trata de una representación de la situación evocada por el texto y no de una interpretación textual de este, es decir, no es una interpretación literal, puesto que tiene en consideración el conocimiento previo del lector e incluye información que se encuentra fuera del texto (Vieiro & Gómez, 2004). Cabe destacar que de los tres tipos de representaciones este es el de mayor persistencia temporal, logrando mantenerse estable en la memoria incluso por algunos días.

1.5 Proceso general del acceso al léxico

En la construcción del significado del texto, el reconocimiento y acceso al léxico son procesos imprescindibles (Perfetti, 2007).

Como se señaló anteriormente, en el procesamiento del discurso, los procesos perceptivos como la identificación de los signos gráficos (grafemas) son el primer paso que llevarán al reconocimiento de las palabras y al posterior acceso al léxico (Vieiro & Gómez, 2004). Cabe destacar que tanto la memoria icónica, la de trabajo, como la de largo plazo cumplen una función fundamental en este proceso: la de trabajo, porque permite el reconocimiento de letras y palabras, y la de largo plazo, porque ahí se encuentra almacenada la información lingüística referente a las palabras, léxico mental.

Un punto de debate a lo largo de los años respecto al reconocimiento de la palabra es sobre qué es lo que se reconoce, la palabra en su totalidad o solo una parte de ella. Respecto a esto último, la investigación en español posiciona a la sílaba como la unidad por la que se accede al significado de las

palabras, por lo que es considerada como el elemento básico de reconocimiento (Belinchón, Igoa, Riviére, 1992).

Además, existen dos líneas hipotéticas que intentan explicar el acceso al léxico mental de las que derivan diferentes modelos, la pre-léxica y la de acceso directo. La pre-léxica señala que el acceso ocurre en dos fases de procesamiento, una pre-léxica (conversión de estímulos en lingüísticos) y una de acceso al léxico. Por otro lado, la de acceso directo, como su nombre lo dice, señala que la señal de habla llega de forma continua al léxico mental. (Álvarez, Alameda & Domínguez, 1999).

1.6 Hipótesis de la calidad léxica

Una de las grandes contribuciones al estudio del léxico y la comprensión lectora la ha realizado Charles Perfetti. En el año 1985 postula la teoría de la eficiencia verbal, en la que señala que gran parte de los problemas de comprensión lectora se deben a la dificultad para identificar palabras, lo que se presenta como un rasgo distintivo entre lectores más o menos calificados

(Perffeti & Hart, 2001). Además, recalca la importancia de la calidad del código, a través de la teoría de la hipótesis de la calidad léxica, la que señala que la calidad de las representaciones léxicas es un factor crítico en la lectura, por lo que permite explicar las diferencias individuales en tareas de comprensión lectora. Considerando lo planteado por el autor, una representación léxica que contiene suficiente información fonética y semántica es considerada de alta calidad, por lo que se recupera rápidamente desde la memoria. Por otro lado, hay representaciones que son consideradas de baja calidad, por lo que requiere mayor esfuerzo su recuperación, un ejemplo de esto propuesto por Perfetti, (1985), es “un 'nombre' sin significado o un significado sin un 'nombre'” (p. 118).

Años más tarde, Perfetti (2010) propone en su teoría *The Golden Triangle of Reading Skill* que existen tres componentes que determinarían la habilidad lectora, el llamado triángulo DVC (decodificación, vocabulario y comprensión). Estos constituyentes se encuentran interconectados entre sí, por lo que una limitación en alguno de ellos afectaría al menos a otro constituyente y a la habilidad lectora en general.

Cada una de las habilidades presentes en el triángulo posee sus propios componentes específicos. Para la decodificación, son importantes el conocimiento ortográfico y fonológico. En la comprensión adquieren relevancia procedimientos de inferencia basados en los conocimientos generales del lector y para el vocabulario se distinguen dos componentes, cuantitativo (número de palabras) y cualitativo (conocimiento específico de palabras). La decodificación y el vocabulario se relacionan de manera bidireccional, debido a que, en palabras de Perfetti (2010).

“Decoding leads to a word's meaning, but not to comprehension beyond the word directly. Comprehension affects vocabulary (word meanings are learned from context) but not decoding directly. And both the decoding-vocabulary and the vocabulary-comprehension relations are reciprocally causal”. (p. 292)

2 HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

2.1 Conciencia lingüística

La *conciencia lingüística* es definida por Gombert (1992) como la capacidad de reflexionar sobre las unidades del lenguaje y manipularlas, es decir, poder adoptar una actitud reflexiva sobre los objetos lingüísticos. Por su parte, Tunmer & Herriman (1984) señalan que la conciencia lingüística es la “capacidad de reflexionar y manipular las características estructurales del lenguaje hablado, tratar el lenguaje en sí mismo como un objeto de pensamiento, en lugar de simplemente utilizar el sistema de la lengua para comprender y producir frases”. (p. 12).

Desde la perspectiva de Gombert (1992), el término *metalingüístico* involucra diversos conceptos menores, por lo que en cada uno de los aspectos del lenguaje se desarrollaría una actividad meta, y divide las habilidades de conciencia lingüística en seis categorías: fonológica, sintáctica, léxica, semántica, pragmática y textual. A pesar de que el interés científico se ha

centrado mayormente en la conciencia fonológica (Bravo, Villalón & Orellana, 2004; Bizama, Arancibia & Sáez, 2011), Owens (2001), citando a Dreher y S. D (1990), señala que todos los subdominios metalingüísticos son importantes para el aprendizaje de la lectura, demostrando ser esenciales en el aprendizaje de esta tarea. Lo anterior se debería principalmente a que aprender a leer es una tarea lingüística formal y, para completarla, el niño necesita desarrollar una conciencia explícita de su propia representación de la estructura del lenguaje, proceso que requiere ser monitoreado intencionalmente (Gombert, 1997).

En cuanto al desarrollo metalingüístico, Gombert (1992) indica que este se produce en tres fases: primero la adquisición de habilidades iniciales, luego la fase epilingüística (actividad metalingüística inconsciente), y finalmente una fase metalingüística (actividad metalingüística consciente). Por otra parte, no se ha logrado establecer un consenso sobre el momento en que se adquieren o emergen estas habilidades. Tunmer & Herriman (1984) señalan que hay tres momentos críticos. El primero, surgiría de forma simultánea con la adquisición del lenguaje; el segundo, surgiría en la niñez, entre los 4 y 8

años; y, el tercer momento crítico, sería una consecuencia del aprendizaje de la lectura. Es decir, se produciría al tener acceso a la educación formal. Dentro de estos tres supuestos, el segundo cobra gran relevancia entre los investigadores y, en términos prácticos, es posible encontrar múltiples estudios que evalúan esta habilidad en niños pertenecientes a este rango etario (Díaz, 2006; Mata, Gallego & Mieres, 2007).

Para efectos de esta investigación, nos enfocaremos en uno de los subdominios de la conciencia lingüística, la conciencia léxica.

2.2 Conciencia léxica

Las habilidades de conciencia léxica se relacionan con la capacidad que tiene una persona para aislar las palabras e identificarlas como elementos que constituyen el vocabulario de su lengua (Gombert, 1992).

En cuanto al desarrollo de la conciencia léxica, Gombert (1990) señala que durante la edad preescolar los niños suelen jugar con las palabras y con los significados, presentando comportamientos epiléxicos y episemánticos, los que una vez establecidos derivan en capacidades metalexicales y metasemánticas, las que se van desarrollando a medida que se tornan de utilidad para el niño.

Gombert (1992) indica que existen dos formas claras para observar conciencia léxica; la primera es mediante tareas de segmentación de unidades sintácticas, es decir, aislar las palabras que forman parte de estructuras mayores como la oración. La segunda es el reconocimiento de palabras y objetos verbales que no lo son (como pseudopalabras o logotomas), es decir, la capacidad para reconocer una palabra como conocida o desconocida (Marazita & Merriman 2004).

Un estudio realizado por Marazita & Merriman (2004) en el que le preguntaban a un grupo de niños si las palabras presentadas eran reales o no, indica que entre los 3 y 4 años puede haber un aumento en la conciencia

léxica, lo que ellos llaman conciencia de la ignorancia léxica, y que esta habilidad podría ayudar a los niños a aprender el significado de una palabra, ya que, el reconocimiento de que una palabra desconocida puede impulsar la búsqueda de una definición.

2.3 Conciencia léxica y comprensión lectora

Autores como Just & Carpenter (1980) y Perfetti (2007) han propuesto que, en la tarea de aprender a leer y escribir, las habilidades léxicas desempeñan un papel crítico. En la comprensión del discurso, el vocabulario parece tener un papel crucial; por lo que el éxito de la comprensión depende altamente de la percepción, reconocimiento e integración del significado de las unidades léxicas, además la conciencia que se tiene sobre las palabras ejercería un rol determinante en la comprensión lectora (Perfetti, 2007; 2010; Perfetti & Stafura, 2014). Del mismo modo, Wagner, Muse & Tannenbaum (2007) indican que existe relación entre el conocimiento del vocabulario, la comprensión lectora y la conciencia metalingüística, estableciéndose relaciones posiblemente causales entre ellas.

En habla hispana, estudios como el de Mata, Gallego & Mieres (2007) muestran correlaciones positivas, entre las variables comprensión lectora y habilidades lingüísticas, dentro de ellas las léxicas, confirmando que el léxico incide favorablemente en la comprensión lectora en estudiantes Españoles de 5° curso de Educación Primaria y de 2° curso de Educación Secundaria. En el ámbito nacional también existe evidencia de estas relaciones. Un estudio realizado en niños de 4 a 5 años demostró que el léxico, medido a través de una tarea de decisión léxica (TDL) y un test de vocabulario pasivo (TEVIR), resultó ser un predictor estadísticamente significativo del desarrollo en comprensión de textos descriptivos (Riffo, et al. 2015). Del mismo modo, un estudio reciente buscó establecer la relación entre habilidades metalingüísticas, conciencia fonológica y conciencia léxica, con la lectura en voz alta y la comprensión lectora, en un grupo de escolares de segundo año de educación básica, demostrando una alta correlación entre las variables en una etapa temprana de la alfabetización, las habilidades tanto fonológicas como léxicas desempeñaron un papel clave en el aprendizaje de la lectura y la comprensión del discurso escrito. Los autores señalan que aprender a leer comprensivamente requiere un adecuado desarrollo fonológico y léxico,

puesto que estas habilidades son indispensables para la compleja tarea que demanda el procesamiento del discurso escrito (Riffo, et al., 2018).

3 EDUCACIÓN EN CHILE

3.1 Distribución del sistema educativo

El sistema educativo chileno contempla cuatro niveles de educación: parvularia, básica, media y superior. Se sustenta en un sistema mixto, con participación del sector público y privado, además es posible distinguir tres tipos de establecimientos educacionales: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Los establecimientos particulares pagados se financian con el cobro de matrícula, mientras que los establecimientos municipales y particulares subvencionados son, en general, gratuitos y se financian principalmente a través de aportes fiscales.

En el año 2020, los datos de la estadística de educación pública demostraron que en Chile 1.171.352 estudiantes asistía a escuelas municipales, 1.961.112 a establecimientos particulares subvencionados y 324.860 a establecimientos particulares pagados (Centro de Estudios MINEDUC, 2021). Del mismo modo, los indicadores de la educación en Chile entre los años 2010 y 2016 muestran que la matrícula se concentra principalmente en los establecimientos de administración particular subvencionada, con un 50% del total de los estudiantes el año 2010, cifra que aumenta en el 2016 llegando al 54%. Por su parte, la matrícula en establecimientos particulares pagados también aumentó durante este periodo pasando de un 7% a un 8%. Por último, la matrícula municipal disminuyó pasando de un 43% en 2010 al 38% en 2016 (Centro de Estudios Mineduc, 2019). Entre los años 2018 al 2020 se aprecia un patrón similar, aumentando la matrícula en establecimientos educacionales particulares subvencionados y disminuyendo la matrícula en recintos escolares municipales (Centro de Estudios Mineduc, 2021).

3.2 Tipo de establecimiento y nivel socioeconómico

La evidencia indica que, entre los países que participan en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA, Chile presenta uno de los niveles más altos de segregación socioeconómica a nivel educativo (OCDE, 2011, extraído de Santos & Elacqua, (2016)).

Del mismo modo, Villalta-Páucar (2010) señala que, por lo general, la pobreza socioeconómica se asocia a una serie de factores, entre ellos, la asistencia a escuelas desfavorecidas, el fracaso educativo y una baja calidad de la educación. La realidad en Chile muestra que los estudiantes pertenecientes a familias de escasos recursos socioeconómicos asisten a escuelas que también presentan índices de vulnerabilidad, liderando este índice los establecimientos municipales (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Moreno Fernández (1998) indica que gran parte de los investigadores prefiere utilizar índices para determinar a qué clase social pertenece un sujeto, dentro de estos índices es posible encontrar el salario, el lugar donde vive o el trabajo

que desempeñan sus padres. Sin embargo, diversas investigaciones en el ámbito de la Lingüística han abordado la variable de nivel socioeconómico y han considerado el tipo de establecimiento educacional como un indicador de este. Es así como en el ámbito nacional estudios como el de Crespo & Moreno (2010) establecen que el establecimiento al que asisten los estudiantes es un predictor del nivel socioeconómico al que pertenecen.

3.3 Tipo de establecimiento y comprensión lectora

A través de distintas mediciones estandarizadas, se ha demostrado que el desempeño de los estudiantes que asisten a establecimientos municipales tiende a ser más bajo que el de los estudiantes pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados y pagados (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Infante, Coloma & Himmel (2012) señalan que un aspecto a considerar en el estudio de la comprensión lectora es el tipo de establecimiento al que asisten los niños (particular pagado, particular subvencionada o municipal),

principalmente por las diferencias significativas que se observan entre estos grupos en las mediciones estandarizadas.

Los resultados entregados por la prueba nacional del Sistema de Medición de Calidad de la Educación, SIMCE, señalan que los estudiantes pertenecientes a establecimientos educativos ubicados en los contextos más vulnerables de la sociedad chilena obtienen los más bajos resultados en matemática y lenguaje, existiendo una brecha de 51 puntos en la prueba de lengua y literatura entre el grupo socioeconómico bajo y el alto (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Por lo que, como señala Villalta-Páucar (2010), la inequidad social se reproduce en inequidad de logros de aprendizaje, es decir, de acceso al conocimiento.

La evidencia ha demostrado cómo las características socioeconómicas influyen sobre los procesos de aprendizaje de los niños, más específicamente, el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además, se hacen más visibles factores relacionados con el contexto familiar y los contextos alfabetizadores en los que se desenvuelven. Piacente, Granato, Talou & Marder (2000) señalan que algunas de las variables que se asocian al desarrollo del lenguaje

y a la alfabetización temprana son la posesión de libros en el hogar, los hábitos de lectura de los padres y la lectura temprana de cuentos a los niños, además se ha demostrado que el desarrollo de habilidades lingüísticas es fundamental en el aprendizaje de la lectura (Infante, Coloma & Himmel 2012).

Diversos autores señalan que los niños de familias de bajos ingresos tienen un rendimiento más bajo en las pruebas de comprensión de lectura y tardan más en alcanzar las metas de aprendizaje en lectura y escritura durante los primeros años de escolaridad (Herbers et al. al., 2012; Dolean, Melby-Lervåg, Tincas, Damsa y Lervåg, 2019). Además, esta desventaja de la etapa inicial persistiría en los años escolares posteriores, incluso cuando se hayan controlado las habilidades de nivel inicial (Dolean et al., 2019).

3.4 Tipo de Establecimiento educacional y conciencia léxica

Como se ha mencionado anteriormente, la conciencia léxica ha sido menos estudiada que otras habilidades metalingüísticas, como la conciencia

fonológica, por lo que hay aspectos de ella en los que aún no se ha indagado a profundidad. Uno de estos aspectos tiene relación con las diferencias asociadas a contextos sociales. Un estudio realizado en Argentina señala las diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada, en cuanto al aprendizaje de la lectura, utilizando la tarea de decisión léxica (TDL) como uno de los instrumentos, para evaluar procesos léxicos asociados a la lectura. En este estudio se considera la variable nivel socioeconómico (escuela pública y privada) y tres niveles educativos (1º, 2º y 3º básico), los resultados indican que los estudiantes de establecimientos educacionales privados poseen mejor rendimiento que los de municipales en esta tarea, existiendo diferencias estadísticamente significativas en primer y tercer año. (Urquijo, 2009).

En el ámbito nacional, investigaciones realizadas en el último tiempo han demostrado que existe una relación positiva entre conciencia léxica y comprensión lectora (Riffo, Reyes, Cerda & Castro, 2015; Riffo, Caro & Sáez, 2018); sin embargo, no se han llevado a cabo estudios que exploren

esta relación en diversos contextos sociales y con una muestra amplia representativa de la realidad nacional.

Considerando lo anterior, la presente investigación pretende generar evidencia sobre la relación entre las habilidades metaléxicas, la comprensión lectora y el tipo de establecimiento educacional en estudiantes de tres niveles educativos, además se buscará conocer si las habilidades metaléxicas tienen un valor predictivo en la comprensión lectora, tal como lo han planteado Riffo, et al. (2018), pero considerando las variables antes descritas. Por lo tanto, esta investigación se diferencia de otras por incluir una muestra representativa de la realidad chilena obtenida de la aplicación normativa nacional de la prueba LECTUM, además de considerar diferentes tipos de establecimientos educacionales (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados) y niveles educativos (Nivel transición II (NT2), 2° y 4° básico). Este estudio además reafirmará el uso de la TDL como medida de conciencia léxica, siguiendo lo planteado por Riffo, et al. (2018).

IV PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

1 Preguntas de investigación

En relación con lo expuesto en la revisión de la literatura, se han formulado las siguientes preguntas de investigación

¿Existe relación entre la conciencia léxica, la comprensión lectora y el tipo de establecimiento educacional, en estudiantes chilenos de NT2, 2° y 4 ° básico?

¿Logra la conciencia léxica predecir el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes chilenos de NT2, 2° y 4 ° básico?

2 Objetivos

2.1 Objetivo general:

Establecer en qué grado se relacionan la conciencia léxica, la comprensión lectora, y el papel modulador en dicha relación de los factores tipo de establecimiento y nivel escolar.

2.2 Objetivos específicos:

- 1.- Determinar el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes según tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad.
- 2.- Determinar el desempeño en conciencia léxica de los estudiantes según tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad.
- 3.- Establecer la relación entre conciencia léxica, comprensión lectora y el tipo de establecimiento educacional en los distintos niveles de escolaridad.

4.- Establecer el valor predictivo de la conciencia léxica en la comprensión lectora, según los distintos tipos de establecimientos educacionales y niveles de escolaridad

3 Hipótesis de trabajo

Hipótesis 1: Las habilidades metalingüísticas de nivel léxico correlacionan significativamente con la comprensión lectora y la predicen. Esta relación es modulada por factores sociales (tipo de establecimiento) y educacionales (nivel escolar).

V METODOLOGÍA DE TRABAJO

1 Tipo de estudio

El presente estudio corresponde a un diseño no experimental, de tipo correlacional, con un enfoque metodológico cuantitativo y de corte transversal, dado que la recolección de datos se efectuó en un momento y tiempo determinado.

Se distinguen las variables conciencia léxica (cuantitativa, discreta), comprensión lectora (cuantitativa, discreta), nivel de escolaridad (cualitativa, ordinal), y tipo de establecimiento educacional (cualitativa, nominal). Las dos primeras variables fueron medidas a través de la aplicación de pruebas (TDL y LECTUM).

Cabe destacar que este estudio se enmarca en el proyecto Fondef D08i1179 “Desarrollo de una prueba validada y normada para el diagnóstico de la

comprensión lectora en el sistema escolar chileno”, por lo que la muestra que se analizó corresponde a datos obtenidos durante la realización de este proyecto. Estas muestras se recolectaron en el contexto de la aplicación de la prueba LECTUM a nivel nacional, cuyo objetivo era establecer normas para todos los cursos que la prueba evalúa.

2 Muestra

La muestra de este estudio está constituida por 1.027 estudiantes, pertenecientes a los niveles educativos NT2, 2° y 4° básico de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y particulares pagados de las ciudades de La Serena, Valparaíso, Santiago, Talca, Concepción, Los Ángeles, Temuco y Puerto Montt. Del total de estudiantes 576 fueron mujeres y 451 hombres, además 461 pertenecían a establecimientos municipales, 304 a particulares subvencionados y 262 a establecimientos particulares pagados.

En la siguiente tabla se presenta la distribución de la muestra.

Tabla 1 Distribución de la muestra

Curso	N° Estudiantes	N° niños	N° niñas	N° E. Municipal	N° E. Part subvencionado	N° E. Part pagado
NT2	212	110	102	51	69	92
2°	397	164	233	205	129	63
4°	418	177	241	205	106	107
Total	1027	451	576	461	304	262

En la selección de las regiones, ciudades, establecimientos y cursos que conformaron la muestra, se consideraron los siguientes factores. Para las regiones se optó por aquellas representativas del país y de cada una de sus zonas (norte, centro y sur), además se resguardó la proporción de población estudiantil por área y se excluyeron regiones extremas. Del mismo modo, se seleccionaron ciudades que correspondieran a ciudad principal de la región, representativas de esta y se excluyeron ciudades alejadas. Se consideraron establecimientos científico-humanistas, con dependencia administrativa municipal, particular-subvencionado y particular pagado, que tuvieran un rendimiento en la prueba SIMCE sobre la media nacional en la prueba de

lenguaje año 2012. Se excluyeron establecimientos que no tuvieran todos los cursos de su nivel, además de colegios técnicos-profesionales, comerciales, industriales, agrícolas y marítimos. Una vez seleccionado el establecimiento, se eligieron los cursos mediante muestreo aleatorio simple. La cantidad de cursos por establecimiento se estimó previamente (Riffo et al., 2013).

Se excluyeron de la muestra aquellos estudiantes que formaban parte del programa de integración escolar, los que presentaban algún tipo de discapacidad visual y estudiantes extranjeros con bajo dominio de la lengua, los que fueron señalados por los profesores de cada curso, posterior a la aplicación de la prueba. Además, de la muestra total, se excluyeron aquellos estudiantes que no respondieron una o ambas pruebas, proceso que llevó a la conformación de la muestra tal como se indicó anteriormente.

3 Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos, estos fueron usados para medir dos de las variables del estudio, comprensión lectora y conciencia léxica. A continuación, se describirá cada uno de ellos.

3.1 Prueba de comprensión de lectura (LECTUM)

Para efectos de esta investigación se utilizó la prueba de comprensión lectora LECTUM (Riffo et al., 2013). Este instrumento fue construido sobre la base de un modelo para la evaluación de la comprensión, que distingue tres dimensiones: comprensión textual, comprensión pragmática y comprensión crítica. Es una prueba objetiva de formas paralelas que abarca todo el sistema escolar chileno, desde el nivel transición II hasta cuarto año de enseñanza media, mediante una batería de 7 test. Cada test abarca dos niveles escolares, exceptuando LECTUM 1, que abarca solo el nivel transición II. Además, cada test incluye dos formas paralelas equivalentes, A y B.

En el presente estudio se utilizaron las pruebas LECTUM 1, 2, y 3 en su forma A. LECTUM 1 se presenta en modalidad auditiva e incluye una primera parte en la que se evalúan distintos componentes que corresponden a habilidades pre lectoras, como lo son: principio alfabético, conciencia fonológica, separación silábica, reconocimiento de siluetas textuales y reconocimiento de palabras y pseudopalabras mediante una tarea de decisión léxica que consta de 16 ítems. La segunda parte de comprensión incluye la presentación de un cuento mediante una grabación de audio y 10 preguntas con 3 alternativas cada una, que el estudiante debe responder de manera oral. LECTUM 2 y 3 se presentan en modalidad impresa e incluyen 4 textos con 21 y 24 preguntas respectivamente de selección múltiple. Para cada pregunta se presentan 3 alternativas debiendo encerrar en un círculo la correcta. En un segundo apartado de la prueba se incluye una tarea de decisión léxica con 16 ítems.

La prueba presenta escalas de desempeño, obtenidas tras la aplicación de esta a una muestra nacional, existiendo cinco categorías de desempeño: Muy baja, Baja, Normal, Alta, Muy alta (Riffo et al., 2013).

3.2 Tarea de decisión léxica (TDL)

Para evaluar conciencia léxica, se utilizó la TDL, una de las técnicas más comúnmente utilizada en Psicolingüística. Esta consiste en presentar a los participantes una secuencia de letras respecto de la cual deben decidir si es una palabra que forme parte de su idioma o no. Esta tarea habitualmente se realiza frente a la pantalla de un computador, teniendo los participantes que pulsar una tecla en el caso de ser una palabra (respuesta afirmativa) y otra en el caso de ser una pseudopalabra (respuesta negativa). Las pseudopalabras se componen de la unión de sílabas legales (del idioma), pero que en conjunto carecen de significado (Perea & Rosa, 1999).

Para el presente estudio se empleó la TDL incluida en las pruebas LECTUM 1, 2 y 3. En los tres niveles mencionados la prueba contiene 16 ítems que corresponden a 8 palabras y 8 pseudopalabras. Para la construcción de las listas de palabras-pseudopalabras de esta prueba, se recopilaron palabras de libros de textos entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y de

editoriales privadas usadas en el sistema escolar en los respectivos niveles, llevándose a cabo un análisis de los centros léxicos y categorías gramaticales, análisis de la estructura silábica de palabras y análisis de estructura silábica de pseudopalabras de SICOLE-R. Para la creación de pseudopalabras se tuvieron en consideración las reglas ortográficas y fonético fonológicas del español (Riffo et al., 2013). Debido a la inexistencia de listas de frecuencia léxica para la población infantil de habla hispana, las palabras seleccionadas para la versión final de la prueba fueron evaluadas por educadores de párvulos (para LECTUM 1) y por profesoras de educación básica (para LECTUM 2 y 3), a fin de asegurar que el vocabulario fuera conocido por los/as niños/as.

En este estudio se utilizaron las TDL 1, 2, y 3 en su forma A.

En cuanto a la modalidad de aplicación, los participantes que corresponden al nivel transición II (LECTUM 1), deben realizar esta tarea en modalidad oral, por lo que el/la niño/a debe decidir si las palabras que escucha corresponden a una palabra existente o no. Para los participantes de 2° básico

(LECTUM 2) y 4° básico (LECTUM 3) la tarea se realiza en modalidad escrita e impresa debiendo marcar las alternativas sí/no, según corresponda.

4 Aplicación de las pruebas.

A continuación, se explicará el procedimiento de recolección de datos de cada instrumento.

Luego de seleccionar los establecimientos participantes según los criterios antes descritos, se solicitó la autorización de los/as directores/as de los establecimientos mediante una carta. Una vez obtenida la autorización, se procedió a aplicar la prueba a la totalidad de los cursos seleccionados, excluyéndose posteriormente a los participantes que no reunían los criterios de inclusión/exclusión previamente establecidos. Los resultados aquí obtenidos fueron llevados a una planilla Excel, donde se especifica las

respuestas de cada estudiante, considerando 1 como correcta y 0 como incorrecta y los puntajes totales para cada estudiante, de tal modo que posteriormente fue posible realizar los análisis estadísticos.

4.1 Aplicación de prueba para comprensión de lectura (LECTUM)

La aplicación de la prueba LECTUM 1 forma A, se efectuó de forma individual por un administrador entrenado en una sala en la que no existieran distractores auditivos o visuales que pudieran afectar la evaluación. La aplicación de LECTUM 2 y 3 forma A se llevó a cabo de manera grupal, en la sala de clases, el profesor de aula fue quien administró la prueba y cada estudiante contó con su propio ejemplar debiendo responder de manera individual. Cada una de las preguntas fueron corregidas con puntajes 1 cuando era correcta y 0 cuando era incorrecta.

4.2 Aplicación de Tarea de decisión léxica (TDL)

La aplicación de la TDL forma A para nivel transición II se efectuó de forma individual por un administrador entrenado en una sala en la que no existieran distractores auditivos o visuales que pudieran afectar la evaluación, teniendo el estudiante que responder de forma oral sí/no. La aplicación de la TDL forma A para 2° y 4° se llevó a cabo de manera grupal, en la sala de clases, el profesor de aula fue quien administró la prueba y cada estudiante contó con su propio ejemplar, debiendo responder de manera individual encerrando en un círculo la alternativa sí cuando considere que la palabra presentada es una palabra real o, de lo contrario, debió encerrar en un círculo la respuesta no si cree que la palabra es inventada. Cada una de las preguntas fueron corregidas con puntajes 1 cuando era correcta y 0 cuando era incorrecta.

VI RESULTADOS

Tras la aplicación de las pruebas, los datos obtenidos fueron incorporados a una planilla Excel 2016 y analizados estadísticamente mediante el software SPSS versión 25 (IBM). Para probar la hipótesis planteada en el estudio, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables, a través de medidas de tendencia central y tablas cruzadas. Luego, se realizó el análisis estadístico para establecer si existían diferencias en las medias de los puntajes de las pruebas de comprensión lectora y conciencia léxica entre los diferentes grupos. En primer lugar, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) para determinar la distribución normal de las variables. Para aquellas que presentaron una distribución normal, se aplicó la prueba paramétrica de ANOVA de 1 factor ($p < 0,05$); en el caso contrario, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. A continuación, y con el objetivo de establecer entre qué grupos específicamente había diferencias, se aplicó la prueba estadística post Hoc de Tukey ($p < 0,05$). Para el análisis correlacional entre comprensión lectora y conciencia léxica, se aplicó la prueba estadística de correlación de Pearson ($p < 0,05$). Finalmente, para

establecer en qué grado la variable conciencia léxica puede predecir el rendimiento en comprensión lectora, se realizó un análisis de regresión lineal.

Los resultados de este estudio serán presentados en función de la hipótesis y objetivos específicos planteados; es decir, en primer lugar, se presentarán los resultados generales obtenidos en las pruebas aplicadas, comprensión lectora (LECTUM) y conciencia léxica (TDL), posteriormente se presentarán los análisis correlaciones y de regresión. Cabe destacar que, los resultados en cada uno de estos ítems serán desglosados por nivel de escolaridad y tipo de establecimiento educacional, para así dar cumplimiento a cabalidad a los objetivos planteados en este estudio.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables analizadas.

1 Estadísticos descriptivos comprensión lectora

1.1 Comprensión lectora según nivel de escolaridad

1.1.1 Comprensión lectora NT2 (LECTUM 1)

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora aplicada en alumnos de kínder muestran un bajo puntaje, con una media de desempeño de 6,51, lo que se clasifica en una categoría de desempeño muy baja, según la escala de desempeño establecida para esta prueba. En la tabla 2 es posible apreciar media, desviación estándar, mínimo y máximo para las variables en estudio.

1.1.2 Comprensión lectora 2° básico (LECTUM 2)

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora aplicada en alumnos de segundo básico muestran una media de desempeño de 12,50 en su aplicación, lo que se puede clasificar en una categoría de desempeño

normal, según la escala de desempeño establecida para esta prueba. Estos datos se pueden observar en la Tabla 2.

1.1.3 Comprensión lectora 4° básico (LECTUM 3)

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora aplicada en alumnos de cuarto básico indican una media de desempeño de 12,45, lo que se puede clasificar en una categoría de desempeño normal, según la escala de desempeño establecida para esta prueba. Los datos mencionados se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2

Media, desviación estándar, mínimo y máximo NT2, 2°, 4° básico (LECTUM 1,2,3)

Variable	Media	DE	Min	Max	Desempeño
Comprensión lectora NT2	6,51	1,929	2	10	Muy bajo
Comprensión lectora 2°	12,50	3,98	4	4	Normal
Comprensión lectora 4°	12,45	4,169	2	23	Normal

1.2 Compresión lectora (LECTUM) según tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad

Los resultados obtenidos indican que existen diferencias en el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora en cada uno de los establecimientos educacionales, quedando evidenciado que el desempeño de los estudiantes de los establecimientos municipales es menor que el desempeño de los estudiantes de establecimientos particular subvencionado y estos, a su vez, menor que los de establecimientos de tipo particular pagado. Este patrón se repite en todos los cursos evaluados. En cuanto a la escala de desempeño, para LECTUM 1, los resultados indican que todos los estudiantes están en una categoría “muy baja”. Para LECTUM 2, todos los estudiantes quedan en una categoría “normal” al igual que en LECTUM 3, a pesar de las diferencias entre los puntajes.

En la siguiente tabla es posible apreciar el resumen de las medias obtenidas de la aplicación de la prueba LECTUM en estudiantes de NT2, segundo y cuarto básico, las que se encuentran divididas por tipo de establecimiento educacional.

Se debe tener en cuenta que el puntaje máximo en cada nivel de LECTUM varía según la prueba aplicada (LECTUM 1,2,3).

Tabla 3

Medias prueba de comprensión lectora LECTUM por tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad

Variables	NT2	2°	4°
Establecimiento municipal	6,04	11,51	11,52
Establecimiento particular subvencionado	6,48	13,11	12,42
Establecimiento particular pagado	6,79	14,49	14,25

1.3 Diferencia de medias de las pruebas de comprensión lectora (LECTUM) en sus diferentes niveles de escolaridad según tipo de establecimiento educacional

Prueba de normalidad

Los resultados de la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) para determinar la distribución normal de las variables indican que los datos aquí presentados no muestran una distribución normal, obteniendo un valor $p < 0,05$ tanto para las pruebas de comprensión lectora LECTUM 1, 2 y 3. En la tabla 4 se pueden observar los resultados obtenidos.

Tabla 4

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

Comprensión lectora	ESTADÍSTICO	Gl	Sig.
Nt2 LECTUM 1	0,152	212	0,000
2°b LECTUM 2	0,075	397	0,000
4°b LECTUM 3	0,062	418	0,001

Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis

Al no observarse una distribución normal de los datos, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, que considera un valor $p < 0,05$ para establecer una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos que conforman la muestra.

Los resultados indican que la prueba de comprensión lectora LECTUM 1 no muestra diferencias estadísticamente significativas en los distintos tipos de establecimientos educacionales, presentando valores $p > 0,05$, por lo tanto, la distribución de los puntajes de la prueba de comprensión lectora (LECTUM 1) es la misma entre los distintos tipos de establecimientos. Sin embargo, los resultados de la aplicación de las pruebas de comprensión lectora (LECTUM 2 y 3), muestran evidentes diferencias entre grupos, presentando valores $p < 0,05$, por lo que, la distribución de los puntajes de las pruebas de comprensión lectora (LECTUM 2 y 3) no es la misma entre los distintos tipos de establecimientos. La tabla 5 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 5

Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis

Variables	LECTUM 1/ NT2	LECTUM 2/ 2°	LECTUM 3/4°
Puntaje LECTUM	0,102	0,000	0,000

Diferencias entre grupos: Prueba estadística post hoc HSD de Tukey

Para establecer entre qué grupos es posible observar estas diferencias, se aplica la prueba post hoc HSD de Tukey. Estos resultados indican que entre grupos existen diferencias estadísticamente significativas, específicamente en la prueba de comprensión lectora LECTUM 2 entre establecimientos municipales y particulares subvencionados; municipales y particulares pagados, presentando valores $p < 0,05$. Para la prueba de comprensión lectora LECTUM 3, estas diferencias se observan entre establecimientos

municipales y particulares pagados y particulares subvencionados y particulares pagados. La tabla 6 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 6

Prueba estadística post hoc HSD de Tukey

Variables	LECTUM 1/ Nt2			LECTUM 2/2°			LECTUM 3/4°		
	MUN/ P. SUB	MUN/ P. PAG	P. SUB /P. PAG	MUN/ P. SUB	MUN/ P. PAG	P. SUB /P. PAG	MUN/P. SUB	MUN/ P. PAG	P. SUB /P. PAG
P. LECTUM	0,430	0,064	0,556	0,001	0,000	0,050	0,147	0,000	0,003

2 Estadísticos descriptivos conciencia léxica

2.1 Conciencia léxica según nivel de escolaridad

2.1.1 Conciencia léxica NT2 (TDL 1)

Los resultados obtenidos en la prueba muestran una media de desempeño de 14,77 en su aplicación. En la tabla 7, es posible apreciar media, desviación estándar, mínimo y máximo para las variables en estudio

2.1.2 Conciencia léxica 2° básico (TDL 2)

Los resultados obtenidos en la prueba muestran una media de desempeño de 13,75 en su aplicación. En la tabla 7 es posible apreciar media, desviación estándar, mínimo y máximo para las variables en estudio.

2.1.3 Conciencia léxica 4° básico (TDL 3)

Los resultados obtenidos en la prueba muestran una media de desempeño de 13,88 en su aplicación. En la tabla 7, es posible apreciar media, desviación estándar, mínimo y máximo para las variables en estudio.

Tabla 7

Media, desviación estándar, mínimo y máximo TDL 1,2, 3

Variable	Media	DE	Min	Max
Puntaje TDL NT2	14,77	1,569	8	16
Puntaje TDL 2°	13,75	3,135	1	16
Puntaje TDL 4°	13,88	2,600	1	16

2.2 Conciencia léxica (TDL) según tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad

Los resultados indican que las medias obtenidas tras la aplicación de la TDL a estudiantes de NT2, 2° y 4° básico son menores en establecimientos

municipales, en comparación con establecimientos particulares subvencionados y estos, a su vez, son menores que en establecimientos particulares pagados. En la siguiente tabla es posible apreciar el resumen de las medias obtenidas de la aplicación de la TDL, las que se encuentran divididas por tipo de establecimiento educacional.

Tabla 8

Medias TDL por tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad

Variables	NT2	2°	4°
TDL Establecimiento municipal	14,39	13,20	13,30
TDL Establecimiento particular subvencionado	14,86	14,13	14,17
TDL Establecimiento particular pagado	14,92	14,78	14,70

2.3 Diferencia de medias de las tareas de decisión léxica en los diferentes niveles de escolaridad y establecimientos educacionales

Prueba de normalidad

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) para determinar la distribución normal de las variables. Los datos analizados no presentan una distribución normal presentando un valor $p < 0,05$, tanto en NT2, 2° y 4° básico, lo cual se puede apreciar en la tabla 9.

Tabla 9

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov

TDL	ESTADÍSTICO	Gl	Sig.
NT2	0,274	212	0,000
2°	0,260	397	0,000
4°	0,258	418	0,000

Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis

Al no observarse una distribución normal de los datos, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, que considera un valor $p < 0,05$ para establecer una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos que conforman la muestra.

Los resultados muestran que en la TDL 1 aplicada a estudiantes de NT2, no se observan diferencias estadísticamente significativas en los distintos tipos de establecimientos educacionales presentando valores $p > 0,05$, por lo que la distribución de los puntajes de la TDL es la misma entre la categoría tipo de establecimiento. Por otro lado, tanto en la TDL 2 y 3 aplicadas a estudiantes de segundo y cuarto básico respectivamente, estas diferencias se hacen evidentes presentando valores $p < 0,05$, por lo tanto, la distribución de los puntajes de la TDL no es la misma entre la categoría tipo de establecimiento.

En la tabla 10 se observan los resultados obtenidos en esta prueba.

Tabla 10

Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis

Variables	NT2	2°	4°
PUNTAJE TDL	0,083	0,002	0,000

Prueba estadística post hoc HSD de Tukey

Para establecer entre qué grupos es posible observar estas diferencias, se aplicó la prueba post hoc HSD de Tukey, la que evidenció que existen diferencias estadísticamente significativas, entre grupos, específicamente en los estudiantes de segundo básico (TDL 2) entre establecimientos municipales y particulares subvencionado; y entre establecimientos municipales y particulares pagados. En los estudiantes de cuarto básico (TDL 3) las diferencias se observan entre establecimientos municipales y particular subvencionado; y entre establecimientos municipales y particulares pagados, en los demás grupos las diferencias observadas no poseen un valor p estadísticamente significativo.

La tabla 11 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 11

Prueba estadística post hoc HSD de Tukey

Variables	NT2			2°			4°		
	MUN/ P. SUB	MUN/ P. PAG	P. SUB /P. PAG	MUN/ P. SUB	MUN/ P. PAG	P. SUB /P. PAG	MUN/ P. SUB	MUN/ P. PAG	P. SUB /P. PAG
P. TDL	0,245	0,127	0,959	0,020	0,001	0,361	0,008	0,000	0,351

3 Correlación entre conciencia léxica y comprensión lectora

Para corroborar la hipótesis planteada en este estudio, se realiza un análisis correlacional de las variables comprensión lectora (LECTUM) y conciencia léxica (TDL).

3.1 Análisis correlacional de los datos obtenidos

Para la realización del análisis correlacional de todos los datos que conforman la muestra, se realiza en primera instancia una prueba de normalidad. Dicha prueba establece que los datos muestran una distribución normal $p > 0,05$, por lo que se procede a utilizar el coeficiente de correlación de Pearson. El índice de correlación, al comparar el promedio obtenido (en puntaje) en la prueba de comprensión lectora (LECTUM), con el promedio del número de aciertos de la tarea de decisión léxica (TDL), entrega un valor de 0,224, con un valor p 0,000 lo que indica que existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las variables. Por lo que, al aumentar el promedio en la prueba de comprensión lectora, aumentará el desempeño en la TDL, cabe destacar que, siguiendo los parámetros

establecidos en las escalas de correlación, este valor es considerado como una correlación positiva baja.

Los resultados de estas correlaciones se muestran en la tabla 12.

3.2 Análisis correlacional por nivel educativo

Un segundo análisis correlacional por nivel educativo indica que en segundo año básico se observa una mayor correlación entre LECTUM y la TDL, con un valor de 0,393 y un valor p 0,000. Le siguen los estudiantes de cuarto básico con 0,353 y un valor p 0,000. Los estudiantes de NT2 son los que presentan una menor correlación con 0,259 y un valor p 0,000. Cabe destacar que a pesar de las diferencias en todas las pruebas la correlación es estadísticamente significativa, pero es considerada una correlación positiva baja. En la tabla 12 es posible apreciar los resultados obtenidos.

Tabla 12*Análisis correlacional conciencia léxica y comprensión lectora general y por nivel educativo*

Variables	General	NT2	2°	4°
LECTUM / TDL	0,224**	0,259**	0,393**	0,353**
	Sig 0,000	Sig 0,000	Sig 0,000	Sig 0,000

**La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

3.3 Análisis correlacional por nivel educativo y tipo de establecimiento educacional

Se realiza un tercer análisis correlacional considerando puntajes LECTUM y TDL, dividiendo la muestra por nivel educativo y tipo de establecimiento educacional. Los resultados obtenidos indican que para los estudiantes de NT2 se encuentran correlaciones entre LECTUM y TDL en los establecimientos municipales y particular subvencionado, las que corresponden a correlaciones positivas y estadísticamente significativas con un valor $p < 0,05$. En 2° básico se observan correlaciones estadísticamente

significativas en los tres tipos de establecimientos. El particular subvencionado es el que presenta un mayor valor con 0,435, lo que se considera una correlación positiva moderada, seguido del municipal y en último lugar el particular pagado, los que presentan correlaciones positivas bajas. El 4° básico sigue el mismo comportamiento que NT2, donde el establecimiento municipal es el que presenta una mayor correlación entre LECTUM y TDL, seguido del particular subvencionado. Un punto importante a destacar es que la mayor correlación se establece en los estudiantes de segundo básico de establecimientos de tipo particular subvencionado. Además, tanto en NT2 como en 4° básico, los establecimientos particulares pagados no muestran correlaciones estadísticamente significativas, presentado un valor $p > 0,05$.

La tabla 13 muestra los análisis correlacionales por nivel educativo y tipo de establecimiento educacional.

Tabla 13*Análisis correlacional por nivel educativo y tipo de establecimiento educacional*

Variables	NT2			2°			4°		
	MUN.	P. SUB	P.PAG	MUN.	P. SUB	P. PAG	MUN.	P. SUB	P.PAG
LECTUM	0,392**	0,319**	0,090	0,344**	0,435**	0,342**	0,384**	0,263**	0,179
/ TDL	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig
	0,004	0,008	0,394	0,000	0,000	0,006	0,000	0,006	0,066

**La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4 Influencia de la conciencia léxica sobre la comprensión lectora

Para corroborar el último punto de la hipótesis planteada en este estudio, se presenta un análisis de regresión que tiene como propósito principal mostrar el grado en que la variable conciencia léxica puede predecir el rendimiento en comprensión lectora.

4.1 Regresión lineal sobre la variable dependiente comprensión lectora

Habiendo confirmado la correlación general entre las variables en estudio, se realizó un análisis de regresión, cuyo propósito fundamental fue determinar cuál es el valor predictivo de la conciencia léxica con respecto a la comprensión lectora. Se probaron distintos modelos con las respectivas variables independientes.

El primer análisis se realizó considerando el total de los datos obtenidos en esta investigación, se probaron 2 modelos.

El primer modelo consideró como variables predictoras, conciencia léxica a través del puntaje de la tarea de decisión léxica, y curso, obteniendo un valor $p < 0,05$ y un R^2 de 0,264.

El segundo modelo consideró como variables predictoras, conciencia léxica a través del puntaje de la tarea de decisión léxica, curso, y tipo de establecimiento educacional, obteniendo un valor $p < 0,05$ y un R^2 de 0,272

La variable dependiente en estos 2 modelos fue el puntaje de la prueba de comprensión lectora LECTUM. De estos modelos, el que mejor predice la comprensión lectora es el segundo con un 27,2%.

La tabla 14 muestra los resultados obtenidos en ambos modelos.

Tabla 14

Modelos regresión lineal

Modelo	R	R^2	R^2 corregida	ETE
1	0,514	0,264	0,263	3,818
2	0,522	0,272	0,270	3,800

4.2 Regresión lineal por nivel educativo

Un segundo análisis de regresión separando la muestra por nivel educativo arrojó los siguientes resultados.

4.2.1 Regresión lineal NT2

Para NT2 se planteó un modelo que consideró como variable predictora (constante): conciencia léxica a través del puntaje TDL, obteniendo un valor $p < 0,05$ y un R^2 de 0,067. La variable dependiente fue comprensión lectora a través de puntaje LECTUM. Se puede observar que, si bien la conciencia léxica logra predecir el rendimiento en comprensión lectora, lo hace en un bajo porcentaje 0,6%. Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la tabla 15.

Tabla 15

Regresión lineal NT2

Modelo	R	R ²	R ² corregida	ETE
1	0,259	0,067	0,063	1,867

4.2.2 Regresión lineal 2° básico

Para segundo básico se probaron dos modelos, el primero consideró como variable predictora (constante): conciencia léxica a través de puntaje TDL con un valor $p < 0,05$ y R^2 de 0,127; el segundo modelo consideró como variable predictora (constante): conciencia léxica a través de puntaje TDL y el tipo de establecimiento educacional, obteniendo un valor $p < 0,05$ y R^2 de 0,163. En ambos modelos la variable dependiente fue la comprensión lectora a través de puntaje LECTUM. El segundo modelo es el que mejor predice el rendimiento en comprensión lectora con un 16,3%. Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la tabla 16.

Tabla 16

Regresión lineal 2° básico

Modelo	R	R^2	R^2 corregida	ETE
1	0,357	0,127	0,125	3,899
2	0,403	0,163	0,159	3,824

4.2.3 Regresión lineal 4° básico

Para cuarto básico se probaron dos modelos, el primero consideró como variable predictora (constante): conciencia léxica a través de puntaje TDL obteniendo un valor $p < 0,05$ y un R^2 de 0,155, el segundo modelo consideró como variable predictora (constante): conciencia léxica a través de puntaje TDL y el tipo de establecimiento educacional con un valor un valor $p < 0,05$ y R^2 de 0,198. En ambos modelos la variable dependiente fue la comprensión lectora a través de puntaje LECTUM. El segundo modelo es el que mejor predice el rendimiento en comprensión lectora con un 19,8%. Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la tabla 17.

Tabla 17

Regresión lineal 4° básico

Modelo	R	R^2	R^2 corregida	ETE
1	0,393	0,155	0,153	3,663
2	0,445	0,198	0,194	3,571

4.3 Regresión lineal por tipo de establecimiento educacional y nivel educativo

Se realiza un análisis de regresión lineal segmentando la muestra por nivel educativo y tipo de establecimiento educacional. El análisis demuestra que la conciencia léxica logra predecir el rendimiento en comprensión lectora $p < 0,05$ en todos los niveles educativos y tipo de establecimientos educacionales. A excepción de establecimiento particular pagado en los niveles NT2 y 4 básico $p > 0,05$.

En NT2 se observa un mayor porcentaje de predicción en establecimientos municipales (15,4%). En segundo básico se observa un mayor porcentaje en establecimientos particular subvencionado (18,9%), por otro lado, tanto en establecimientos municipales como en particular pagado, los valores se muestran similares. Por último, en el cuarto básico se observa una gran diferencia entre los porcentajes del establecimiento municipal (14,8%) y el particular subvencionado (0,69%). La tabla 18 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 18*Regresión lineal por tipo de establecimiento educacional y nivel educativo*

Variables	NT2			2°			4°		
	MUN.	P. SUB	P. PAG	MUN.	P. SUB	P. PAG	MUN.	P. SUB	P.PAG
Valor R ²	0,154	0,102	0,008	0,119	0,189	0,117	0,148	0,069	0,032

VII DISCUSIÓN

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

El presente estudio propuso como primer objetivo determinar el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes según tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad. Los datos obtenidos dejan en evidencia variaciones según tipo de establecimiento educacional al que pertenecen los estudiantes, por lo que, los resultados de aquellos que pertenecen a establecimientos municipales son menores que los obtenidos en establecimientos particular subvencionado y estos, a su vez, menores que en establecimientos particular pagado. Si bien este hecho ha sido reportado anteriormente en mediciones nacionales como el SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), lo que llama la atención son los buenos resultados obtenidos en general por estudiantes de segundo y cuarto básico en todos los tipos de establecimientos educacionales evaluados, los que son catalogados como desempeño “normal”, según las normas que fija la prueba LECTUM para su edad. A pesar de que no existen estudios con los que se

pueda comparar los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba LECTUM en todos los segmentos evaluados, el estudio realizado por Riffo, et al (2018), muestra resultados similares en estudiantes de segundo básico, pertenecientes a un establecimiento municipal, lo que concuerda con lo encontrado en nuestro estudio.

En cuanto a los resultados observados en LECTUM 1, existe un bajo desempeño en los tres tipos de establecimientos educacionales, lo que podría sugerir que las habilidades asociadas a la comprensión aún se encuentran en un nivel inicial; los estudiantes de NT2, se encuentran próximos a ingresar a primer año de educación básica y comenzar formalmente con el proceso de aprendizaje de la lectura, por lo que la comprensión oral es una de las habilidades que sustenta la comprensión lectora (Oakhill & Cain, 2012). Un punto relevante que considerar, es que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres tipos de establecimientos educacionales descritos en el estudio, por lo que este factor, no ejerce influencia en cuanto al rendimiento de los estudiantes de NT2.

Tanto en LECTUM 2 y 3, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los tipos de establecimientos educacionales. La mayor diferencia se observa entre los establecimientos municipales, y particular subvencionado y particular pagado respectivamente, quedando en evidencia la desventaja de los establecimientos municipales frente a sus pares, tal como lo han demostrado las mediciones estandarizadas (SIMCE) realizadas en el país. Por lo que, los estudiantes pertenecientes a establecimientos educativos ubicados en los contextos más vulnerables de la sociedad chilena obtienen los más bajos resultados (Agencia de Calidad de la Educación, 2017, 2019; Infante, Coloma & Himmel, 2012). En este punto cobra importancia la influencia de las características socioeconómicas sobre los procesos de aprendizaje, específicamente en este caso, de la lectura y la escritura, tal como lo han descrito diversos autores (Infante, Coloma & Himmel, 2012; Villalta-Páucar, 2010; Piacente, Granato, Talou & Marder, 2000).

Un segundo objetivo buscó determinar el desempeño en conciencia léxica de los estudiantes según tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad medido a través de la TDL. Si bien no existen normas para

determinar el rendimiento de los estudiantes en la TDL, en el ámbito nacional, los estudios realizados por Riffo et al, (2015) y Riffo et al, (2018), con estudiantes de NT2 y segundo básico respectivamente obtienen valores similares en cuanto al desempeño en conciencia léxica al aplicar la TDL, aunque estos estudios no consideran la variable tipo de establecimiento educacional. En cuanto a los resultados obtenidos, se puede observar que estos siguen la tendencia observada en la prueba de comprensión lectora, ya que, los estudiantes de establecimientos municipales presentan resultados más bajos en comparación con establecimientos particular subvencionado y estos, a la vez, que establecimientos particulares pagados. Esta tendencia también fue reportada en el estudio de Urquijo (2009), en el que se aplicó una TDL a estudiantes argentinos de establecimientos municipales y particulares pagados de 1° y 3° grado.

En la TDL 1, aplicada a estudiantes de NT2, se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, por lo que el tipo de establecimiento educacional no influye en el desempeño de los estudiantes, lo cual difiere a lo descrito por Urquijo (2009). Cabe destacar,

que no se encontraron estudios en los que se evalué esta habilidad en estudiantes específicamente del nivel educativo descrito.

Hasta el momento, es posible observar que tanto el rendimiento en comprensión lectora, como la conciencia léxica presentan variaciones según el tipo de establecimiento educacional al que pertenecen los estudiantes en 2° y 4° básico. Y queda en evidencia la desventaja de los estudiantes municipales frente a los demás en ambas tareas, presentándose diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos. Por lo que el nivel socioeconómico de los estudiantes conlleva un efecto en el desarrollo escolar, lo que confirma lo encontrado en otras investigaciones (Dolean, Melby-Lervåg, Tincas, Damsa y Lervåg, 2019; Urquijo, 2009).

Al dar respuesta a el tercer objetivo que busca establecer la relación entre conciencia léxica, comprensión lectora y el tipo de establecimiento educacional en los distintos niveles de escolaridad, los resultados obtenidos en este estudio llevan a confirmar la hipótesis central que lo rige, ya que existe una correlación estadísticamente significativa entre las variables en

estudio. Esto indica que el desarrollo de la conciencia léxica tiene una incidencia significativa en el rendimiento lector, es decir, aquellos estudiantes con menor nivel de rendimiento en conciencia léxica obtendrán peores resultados en pruebas de comprensión lectora. Por otra parte, un mejor desempeño en esta tarea asegura un mejor rendimiento en lectura comprensiva. Tal como lo afirman los postulados de la teoría de la eficiencia verbal, por lo que gran parte de los problemas de comprensión lectora se deben a la dificultad para identificar palabras, lo que sería un rasgo diferenciador entre lectores más o menos competentes (Perffeti & Hart, 2001). Además, teniendo como base los modelos psicolingüísticos en los que nos hemos basado en esta investigación, las unidades léxicas son piezas fundamentales en el procesamiento del discurso, puesto que, permiten elaborar representaciones a nivel micro y macroestructural y aportan la información necesaria para formar una representación global del significado del texto (modelo mental), lo que llevará finalmente a la comprensión de este (Kintsch, 1998). Por lo que esta correlación se explica por el papel central que tiene el vocabulario tanto en la lectoescritura como en la comprensión de textos escritos. Antes de aprender a leer y escribir, los niños deben conocer las palabras que forman parte de su lengua, incluyendo su forma fonológica, así

como su significado. Como señala Riffo, et al., (2018), aprender a leer comprensivamente requiere un adecuado desarrollo fonológico y léxico, ya que, estas habilidades son imprescindibles para la difícil tarea que demanda el procesamiento del discurso escrito.

La conciencia léxica se correlaciona con la comprensión lectora, y esta correlación parece estar modulada por factores como el nivel educativo, ya que en los primeros años de escolaridad (NT2) se observa una menor correlación en comparación con el segundo año, que es donde alcanza su punto más alto, y coincide con que ya se ha adquirido la lectoescritura. Esto se puede deber a que en una etapa temprana de la alfabetización las habilidades fonológicas (conciencia fonológica) son las que poseen mayor importancia, como lo han demostrado diversos estudios en el área (Bravo, Villalón & Orellana, 2004; Bizama, Arancibia & Sáez, 2011), y las habilidades léxicas (conciencia léxica) comienzan a adquirir mayor relevancia a medida que se avanza en la competencia lectora. Por otro lado, estas habilidades léxicas parecen ir en descenso o neutralizarse una vez que se alcanza un mayor nivel de escolaridad en cuarto básico. Sin embargo, no

se puede afirmar completamente este postulado, ya que no se poseen datos de estas variables en cursos mayores.

En cuanto al papel modulador del factor tipo de establecimiento educacional en esta correlación, se observa que tanto en NT2 como en cuarto básico, los establecimientos municipales son los que presentan una mayor correlación respecto a los demás. El segundo básico es el que presenta un comportamiento más estable con menor diferencia entre los grupos y con los mayores puntajes de correlación. Además, es importante mencionar que tanto en NT2 como en 4° básico, los establecimientos particulares pagados no muestran correlaciones estadísticamente significativas, presentado un valor $p > 0,05$.

Finalmente, y basándose en los resultados obtenidos en los análisis de regresión lineal, este estudio confirma parcialmente el último punto de la hipótesis planteada, que señala que la conciencia léxica predice el rendimiento en comprensión lectora en los distintos tipos de establecimientos educacionales y niveles de escolaridad. Cabe destacar que el valor predictivo

de la TDL, probablemente se deba a que es una habilidad metalingüística y como han señalado diversos autores, estas habilidades juegan un papel clave en la alfabetización (Gombert, 1997; Owens, 2001)

Los resultados demuestran que la conciencia léxica logra predecir el rendimiento en comprensión lectora, pero en bajos porcentajes (27,2%), a diferencia del estudio de Riffo et al, (2018), donde se obtuvo un alto porcentaje (68%), pero considerando otros factores en la ecuación como velocidad de lectura y habilidades fonológicas de síntesis fonémica. En cuanto al papel del tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad, el análisis demuestra que la conciencia léxica logra predecir el rendimiento en comprensión lectora en todos los niveles educativos y tipos de establecimientos educacionales, exceptuando el establecimiento particular pagado en los niveles NT2 y 4° básico.

Con estos resultados, podemos afirmar que la lectura al ser multifactorial (Cuetos, 2012; Cuetos, González & De Vega, 2015; Vieiro & Gómez, 2004), requiere de más procesos involucrados, por lo que, los factores conciencia

léxica o tipo de establecimiento educacional logran parcialmente ser agentes diferenciadores en los niveles estudiados, por este motivo, a pesar de que las variables en estudio logran predecir el rendimiento en comprensión lectora, los porcentajes en que lo hacen, son bajos.

Un punto importante que destacar en este estudio, es que los resultados obtenidos en los estudiantes de segundo básico son los que permiten observar de mejor forma la relación y el papel predictivo de la conciencia léxica en la comprensión lectora, pudiendo sugerir que, en este nivel de escolaridad, es donde esta habilidad adquiere mayor realce. Por otro lado, los resultados tanto en los análisis de correlación como de regresión lineal no muestran valores estadísticamente significativos, en estudiantes de establecimientos particular pagado, tanto en NT2 como en 4° básico, lo cual sería interesante revisar en próximos estudios.

VIII CONCLUSIÓN

A través de este estudio, se puede establecer que existe relación entre la conciencia léxica, la comprensión lectora y el tipo de establecimiento educacional, en estudiantes chilenos de NT2, 2° y 4 ° básico, dando respuesta a la pregunta central que lo rige, además la conciencia léxica logra predecir parcialmente el rendimiento en comprensión lectora en dichos estudiantes.

Se evidencia que el desempeño de los estudiantes chilenos en comprensión lectora y en conciencia léxica presenta variaciones según el tipo de establecimiento educacional al que pertenecen, siendo los estudiantes de establecimientos municipales los que presentan un menor rendimiento en ambas tareas. De los niveles evaluados el NT2, es el único que no presenta diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Los resultados obtenidos también confirman que la TDL correlaciona y predice la comprensión lectora, y el tipo de establecimiento educacional

explica diferencias al interior de la muestra en los distintos niveles de escolaridad evaluados.

La investigación reafirma la importancia de potenciar las habilidades metalingüísticas y en particular la conciencia léxica en los primeros años de escolaridad, para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. Además, deja en evidencia las diferencias asociadas al tipo de establecimiento educacional y la segregación educativa que existe en el país.

Esta investigación al incluir estudiantes de diferentes regiones del país puede mostrar una visión más objetiva y representativa de los fenómenos descritos, sin embargo, son necesarios más estudios para ratificar lo expuesto y para ampliar el conocimiento considerando quizás población estudiantil de cursos más avanzados o que presenten trastornos del lenguaje, bilingüismo u otra condición.

Por último, el presente trabajo ratifica el uso de la TDL como medida de conciencia léxica, como se ha planteado anteriormente en otros estudios (Riffo, Reyes, Cerda & Castro, 2015; Riffo, Caro & Sáez, 2018).

IX BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile. Santiago, Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf

Agencia de Calidad de la Educación (2019). Resultados Educativos 2019. Santiago, Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf

Álvarez., Alameda, R. & Domínguez, A. (1999). El Reconocimiento de las palabras: procesamiento ortográfico y silábico. En M. de Vega & F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp.89-130). Madrid: Trotta.

Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). "Human memory: A proposed system and its control processes". En Spence, K. W. & Spence, J. T. (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2). Nueva York: Academic Press.

Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). "Working memory". En G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory* (Vol. 8). Nueva York: Academic Press.

- Belinchón M., Igoa J., Riviére A., 1992. Psicología del lenguaje. Investigación y teoría. Editorial Trota. Madrid, España.
- Best, R.M., Floyd, R.G. & McNamara, D. (2008). *Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts*. Reading Psychology, 29:137–164
- Bizama, Marcela; Arancibia, Beatriz & Sáez, Katia. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. ONOMAZEIN, 23(1), pp. 81-103.
- Bravo, Valdivieso, Luis, Villalón, Malva, & Orellana, Eugenia. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. Estudios pedagógicos (Valdivia), (30), pp. 7-19.
- Campos, D., Contreras, P., Riffo, B., Véliz, M. & Reyes, A. (2014). Complejidad textual, lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares adolescentes. Universitas Psychologica, 13(3), 1135-1146. [http:// dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.cltl](http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.cltl)
- Centro de Estudios MINEDUC. (2019). Estadísticas de la educación 2018. Santiago, Chile.

<https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2019/1/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>

Centro de Estudios MINEDUC. (2021). Apuntes marzo 2021. Santiago, Chile.
https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf

Cook, A. E., Halleran, J. G., & O'Brien, E. J. (1998). What is readily available during reading? A memory-based view of text processing. *Discourse Processes*, 26(2-3), 109–129.

Crespo, Nina, & Rojas Crespo, Daniela. (2010). Clase social y desarrollo de la conciencia metapragmática de los niños. *Estudios filológicos*, (46), pp 25-41.

Cuetos F. (2012). Neurociencia del lenguaje. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.

Cuetos, F., González, J., & De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Médica Panamericana.

De Vega, Manuel., Cuetos, Fernando (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Editorial Trotta S. A.

- Díaz Camacho, Jacqueline. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico* (8), 12-20
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., Lervåg, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, Volume 63, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Florit, E., Roch, M., Altoe, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 935–951.
- García Madruga, Juan Antonio; Fernández Corte, Teresa. «Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria». *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology*, [en línea], 2008, Vol. 39, Núm. 1, p. 133-58.
- Gernsbacher, M. A. & Kaschak, M. P. (2013). Text comprehension. En D. Reisberg (Ed.), *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology* (pp. 462–474). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Graesser, A.C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-95.
- Gombert, Jean. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Gombert, Jean. (1997). *Metalinguistic Development in First Language Acquisition*.
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C., Hinz, E., et al. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366–374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>
- Herrada-Valverde, G; Herrada, R 2017, Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 15.
- Infante, M., Coloma, C., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 149-160. doi:10.4067/S0718-07052012000100009

- Kamhi, A. & Catts, H. (2005). Reading development. En H. Catts, A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 26-47). *Boston, MA: Pearson*
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. & Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contribution of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765- 778
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Kintsch, Walter (2004), “The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction”, en Robert Ruddell y Norman Unrau (coords.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association, pp. 1270-1328.
- Marazita, J. M., & Merriman, W. E. (2004). Young children's judgment of whether they know names for objects: The metalinguistic ability it reflects and the processes it involves. *Journal of Memory and Language, 51*(3), 458–472.
- Mata, Francisco; Gallego, José L.; Mieres, Carlos. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón 59* (1), pp. 153-166.

McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). *Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence*. *Discourse Processes*, 22(3), 247–288. doi:10.1080/01638539609544975

Ministerio de Educación (2019). “Resultados nacionales SIMCE 2018”. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/resultados-simce-2018/>

Moreno Fernández, Francisco. 1998. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. (pp. 33-54). España: Ariel lingüística.

Oakhil, J. & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence from a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91– 121.

OCDE (2017). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf

Owens, R. (2001). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Ediciones Pearson, Prentice Hall.

- Perea, M. & Rosa, E. (1999). Psicología de la lectura y procesamiento léxico visual: Una revisión de técnicas experimentales y de procedimientos de análisis. *Psicológica*, 20, pp. 65-90.
- Perfetti, Charles. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4) pp. 357-383.
- Perfetti, Charles. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension: The Golden triangle of reading skill. *Bringing reading research to life*, 15, pp. 291-303.
- 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, Charles & Stafura, Joseph. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), pp. 22-37.
- Piacente, T.; Granato L., Talou, C. & Marder, S. (2000). Desarrollo Psicológico y Grupo Social de Pertenencia. El sesgo cultural de los instrumentos de evaluación”. *Evaluar. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, 1, (1), 15-28.

- Quintanal, J. (2014), “El desarrollo lector y su relación con la mejora de las competencias básicas”, OCNOS, 11, pp. 71-9
- Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O. & Herrera, M. O. (2011). LECTUM. Prueba de comprensión lectora. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.
- Riffo, Bernardo; Reyes, Fernando; Novoa, Abraham; Véliz, Mónica & Castro, Ginette. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento. *Literatura y Lingüística*, 30, pp. 165-180.
- Riffo, Bernardo; Reyes, Fernando; Cerda, Macarena & Castro, Ginette. (2015). Reconocimiento auditivo de palabras, léxico pasivo y comprensión de textos descriptivos orales en preescolares. *Revista Signos*, 48(89), pp. 355-378.
- Riffo, Bernardo. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significante lineal al modelo de situación. *Revista Signos*, 49(S1), pp. 205-223.
- Riffo, Bernardo; Caro, Natalia & Sáez, Katia (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (2), pp. 175-198.

- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. & PDP Research Group (1987). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Santos, H y Elacqua, G (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *REVISTA CEPAL*, 119, pp. 134.148
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España.: Editorial GRAÓ.
- Tunmer, W. & Herriman, M. (1984). *The development of metalinguis-tic awareness: A conceptual overview*. En W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*. Berlin, Alemania: Springer-Verlag.
- Urquijo, Sebastián (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar*, 9 19-34.
- Van Dijt, T (1998): *Texto y contexto; semántica y pragmática del discurso*. Madrid. Cátedra.
- Vieiro, P., Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Pearson.

Villalta-Páucar, M. (2011). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31 (88), pp. 159-188.

Wagner, Richard K; Muse, Andrea E; Tannenbaum, Kendra R. (2007). Vocabulary acquisition implications for reading comprehension. *The Guilford Press*. Chapter 4.

X Anexos

1 Figuras

Figura 1. Procesos cognitivos que intervienen durante la lectura. Tomado de Vieiro y Gómez, 2004. P 26.....	22
---	----

2 Tablas

Tabla 1 Distribución de la muestra	51
Tabla 2 media, desviación estándar, mínimo y máximo NT2, 2°, 4° básico (LECTUM 1,2,3).....	63
Tabla 3 medias prueba de comprensión lectora LECTUM por tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad	65
Tabla 4 prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	66
Tabla 5 prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis	68
Tabla 6 Prueba estadística post hoc HSD de Tukey	69
Tabla 7 media, desviación estándar, mínimo y máximo TDL 1,2, 3.....	71
Tabla 8 medias TDL por tipo de establecimiento educacional y nivel de escolaridad.....	72

Tabla 9 prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov	73
Tabla 10 Prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis	75
Tabla 11 Prueba estadística post hoc HSD de Tukey	76
Tabla 12 Análisis correlacional conciencia léxica y comprensión lectora general y por nivel educativo	79
Tabla 13 Análisis correlacional por nivel educativo y tipo de establecimiento educacional.....	81
Tabla 14 Modelos regresión lineal.....	83
Tabla 15 regresión lineal NT2.....	84
Tabla 16 regresión lineal 2° básico	85
Tabla 17 regresión lineal 4° básico	86
Tabla 18 Regresión lineal por tipo de establecimiento educacional y nivel educativo	88