

CONCIENCIA LINGÜÍSTICA, LECTURA EN VOZ ALTA Y COMPRENSIÓN LECTORA¹

LINGUISTIC AWARENESS, READING ALOUD AND READING COMPREHENSION

Bernardo Riffo
Universidad de Concepción
bernardo.riffo@udec.cl

Natalia Caro
Universidad de Concepción
naticaro@outlook.cl

Katia Sáez
Universidad de Concepción
ksaez@udec.cl

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio descriptivo, cuyo objetivo principal era determinar en qué medida se encuentran relacionadas las habilidades metalingüísticas llamadas *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. Participaron en la investigación 28 individuos (edad promedio 7;7, D. E. 0,3). Se utilizaron medidas de *conciencia fonológica* (mediante una prueba de segmentación lingüística), de *conciencia léxica* (utilizando la tarea de decisión léxica), de *lectura en voz alta* (con una pauta desarrollada *ad hoc*) y de *comprensión lectora* (mediante una prueba estandarizada). Los resultados mostraron una alta correlación entre las variables. Al mismo tiempo, se realizó un análisis de regresión, el que arrojó como resultado que el componente *velocidad* de la lectura en voz alta, en conjunto con la tarea de *síntesis fonémica* de la prueba de segmentación lingüística explican hasta un 68% de la varianza.

Palabras clave: conciencia lingüística, lectura en voz alta, comprensión lectora.

ABSTRACT

This article presents the results of a descriptive study, whose main objective was to determine the extent to which metalinguistic skills called *phonological awareness* and *lexical awareness* are related, with *reading aloud* and *reading comprehension* in a group of second grade students of primary education. Twenty-eight school children participated in

¹ Este artículo forma parte del proyecto Fondef IT15i10036, financiado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile, Conicyt.

the research (average age 7;7, S.D. 0.3). Measurements of *phonological awareness* (through a linguistic segmentation test), *lexical awareness* (using the lexical decision task), *reading aloud* (through a scale developed *ad hoc* for this study) and *reading comprehension* (using a standardized test) were used. The results showed a high correlation between the variables. At the same time, a regression analysis was carried out, which showed that the component *speed* of reading aloud, together with the *phonemic synthesis* task of the linguistic segmentation test, explain up to 68% of the variance.

Keywords: linguistic awareness, reading aloud, reading comprehension.

Recibido: 07.07.2018. *Aceptado:* 13.11.2018

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se propone dar respuesta a ciertas preguntas sobre la relación entre la comprensión del discurso escrito y otras habilidades -entre ellas, algunas de carácter metalingüístico- en una etapa temprana del aprendizaje de la lectura. ¿En qué medida se encuentran vinculadas la *conciencia fonológica*, la *conciencia léxica* y la *lectura en voz alta*, por una parte, y la *comprensión lectora*, por otra? ¿Qué valor predictivo tienen las primeras variables con respecto a la comprensión del discurso escrito en una fase inicial de alfabetización? ¿Existen diferencias entre el valor predictivo de la *conciencia fonológica* y la *conciencia léxica* en la etapa temprana del aprendizaje de la lectura? A objeto de resolver estas cuestiones, realizamos una investigación que consideró diversas medidas de las variables implicadas y el correspondiente análisis estadístico de los datos recolectados. Previo a ello, se estableció el marco teórico que sustentó el estudio, de lo cual damos cuenta en esta sección.

1.1. La comprensión lectora

Desde la perspectiva de la Psicolingüística, la comprensión del discurso escrito se entiende como un proceso complejo en el que el lector, haciendo uso de su conocimiento del lenguaje, su conocimiento del mundo y de un conjunto de habilidades cognitivas, elabora representaciones mentales tanto de la forma como del contenido del texto (Gernsbacher, 1985; 1990; Kintsch, 1998; Gernsbacher & Kaschak, 2013). En la primera fase tienen lugar los procesos perceptivos mediante los cuales la señal gráfica (letras) se convierte en representaciones sensoriales, las que luego, gracias a la aplicación de reglas de conversión grafema-fonema (RCGF), dan lugar a las representaciones fonológicas de las palabras en la memoria de trabajo (Baddeley, 1999; 2000). Con ello, se hace posible el acceso léxico y la asignación del correspondiente significado conceptual a cada representación léxica. Estas operaciones elementales, por lo general de carácter automático, se sitúan en la base del proceso y permiten la realización de tareas de mayor complejidad que implican, entre otras, la integración de las representaciones en unidades superiores de almacenamiento en la memoria de largo plazo (Kintsch, 1998; Gernsbacher & Kaschak, 2013; Zwaan, 2015). La construcción de estas representaciones más complejas requiere unir piezas del texto cuyos vínculos muchas veces no se encuentran explícitos en la superficie textual, por lo que se

hace necesario inferir tales relaciones mediante la elaboración de un *modelo mental* que representa la situación referida por el texto (Riffo, 2016, para una revisión).

Parte fundamental de los conocimientos que requiere el lector para su cometido es el de la técnica de la escritura. En lenguas como el español, el sistema utilizado es el latino, de carácter alfabético, donde los grafemas representan fonemas. Las palabras se escriben de forma secuencial -siguiendo el orden temporal que los segmentos fonológicos tienen en el habla- con una distribución espacial horizontal de las letras de izquierda a derecha. A causa de estas condiciones, los aprendices deben disponer de habilidades cognitivo-perceptivas tanto del habla como del espacio, lo mismo que otras de naturaleza motora (Defior, Jiménez-Fernández, Calet, & Serrano, 2015). Al mismo tiempo y, dado que las unidades significativas básicas más reconocibles para los hablantes son las palabras², su conocimiento constituye un factor decisivo en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Varias propuestas teóricas y considerable evidencia empírica sustentan la idea de que las habilidades tanto fonológicas como léxicas desempeñan un papel crítico en la tarea de aprender a leer y escribir (Defior, 2006; 2008; Perfetti, 2007; 2010; Bravo, 2013; Perfetti & Stafura, 2014); más aún, por tratarse de un proceso no espontáneo sino explícito y deliberado, las capacidades metalingüísticas adquieren particular relevancia, especialmente aquellas que involucran la fonología y el vocabulario³. En este contexto, al conjunto de dichas habilidades metalingüísticas se les ha denominado también *conciencia lingüística*⁴ - desglosada en cada uno de los niveles de la lengua-, existiendo cierto consenso en definirla como la facultad de reflexionar sobre las unidades del lenguaje (fonemas, morfemas, palabras, oraciones, etc.) y manipularlas en función de tareas específicas (Gombert, 1992). De manera diferenciada y gradual, estas capacidades se desarrollan a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo, y presentan importantes diferencias individuales (Tunmer & Herriman, 1984; Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones & Cuckle, 1996; Bravo, 2013). Para el propósito de la presente investigación, nos centraremos en las de naturaleza fonológica y léxica.

1.2. Conciencia lingüística fonológica y léxica

De las distintas habilidades metalingüísticas, la más estudiada es sin duda la *conciencia fonológica* (CF) (Tunmer & Herriman, 1984). Abundante y robusta evidencia empírica respalda la hipótesis de que la capacidad de reflexión y manipulación de la forma fonológica del enunciado y sus componentes constituye un requisito indispensable para el aprendizaje de la lectura, así como también un indicador predictivo del grado de éxito de dicho proceso (Jiménez, 1992; Jiménez & Ortiz, 1995; Bravo, Villalón & Orellana, 2006;

² Si bien la lingüística estructural reconoce el *morfema* como la mínima unidad significativa de la lengua, para cualquier hablante es más factible reconocer o decir *palabras*, ya que estas unidades pueden ser utilizadas con mayor autonomía que los morfemas.

³ Junto a estas, otras habilidades lingüísticas implicadas en distintos niveles del lenguaje (morfológico, sintáctico) también son requeridas en la alfabetización y la comprensión lectora (Mariángel & Jiménez, 2016; Rueda & Medina, 2018).

⁴ Gombert (1992), siguiendo a Levelt, Sinclair y Jarvella (1978), considera las distintas habilidades metalingüísticas como una forma de conciencia lingüística, entendida como un conocimiento *implícito* que se ha vuelto *explícito*.

Jiménez, Venegas & García, 2007; Bizama, Arancibia & Sáez, 2011). De particular relevancia resulta esto en lenguas con escritura alfabética, toda vez que el aprendizaje requiere cierto grado de conocimiento explícito de la estructura fonológica de las palabras para representarlas luego en forma gráfica, realizando la conversión de fonemas a grafemas en la escritura y viceversa en la lectura (RCGF) (Defior, 2004; 2008; Bravo, 2013). Como resultado de numerosos estudios realizados en niños anglo parlantes, se ha hallado una relación estable y consistente entre la CF y el aprendizaje de la lectura (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Melby-Lervag, Lyster & Hulme, 2012; Hulme & Snowling, 2014). Algo equivalente ha sucedido con investigaciones en lenguas romances como el italiano y el español (Cossu, Shankweiler, Liberman, Ratz & Tola, 1988; Jiménez & Ortiz, 1995; Bizama et al., 2011). No obstante estas similitudes, algunos aspectos muestran diferencias relevantes, específicamente en las tareas que incluyen la sílaba como estructura fonológica suprasegmental, donde los ítalo e hispano parlantes logran un mayor desempeño que sus pares de la lengua inglesa, lo que se atribuye al papel que la unidad silábica desempeña en ciertas propiedades temporales del habla que distinguen las lenguas germánicas (de compás acentual) de las romances (de compás silábico) (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Cossu, Shankweiler, Liberman, Ratz & Tola, 1988; Jiménez & Ortiz, 1995). El desarrollo de la CF se sitúa en el rango etario de los 4 a los 8 años y ocurre gradualmente (Tunmer & Herriman, 1984; Bravo et al., 2006; Bizama et al., 2011); esto es, la habilidad metalingüística se ve paulatinamente incrementada e incluso modificada por la alfabetización. Con la escolarización, aumenta significativamente el desempeño en tareas más finas, como la segmentación a nivel fonémico, efecto del que algunos autores responsabilizan a la enseñanza explícita de las RCGF (Jiménez, 1992; Jiménez & Ortiz, 1995; Jiménez, Venegas & García, 2007; Mariángel & Jiménez, 2016). Un aspecto de la CF menos estudiado hasta ahora es la prosodia. Trabajos más recientes han evidenciado una relación importante entre las habilidades metalingüísticas implicadas en el manejo de los componentes suprasegmentales del habla tales como el ritmo, el acento y la entonación, entre otros. Algunas de estas investigaciones de carácter evolutivo han hallado pruebas de que la CF incluye también habilidades para el manejo consciente de propiedades temporales consideradas parte de la prosodia, y que estos componentes metalingüísticos presentan una relación con la comprensión lectora equivalente a la hallada para las otras medidas tradicionales de CF (Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo, & Defior, 2015; Kim & Wagner, 2015).

Del mismo modo que la CF, las facultades implicadas en algunas operaciones léxicas forman parte del desarrollo metalingüístico de los niños. Gombert (1992) incluye dentro de ellas la capacidad para aislar las palabras como unidades constitutivas de la cadena de habla que abarca estructuras mayores, como la oración. Así, al igual que en varias medidas de CF, la *conciencia léxica* (CL) puede ser observada mediante tareas que implican segmentar unidades sintácticas en piezas menores (palabras, en este caso). Las capacidades incluidas dentro de lo que se ha llamado *conciencia lingüística*, sin embargo, no se reducen a la habilidad de segmentar (sean estos segmentos fonemas, sílabas, morfemas o palabras). Desde este punto de vista, las operaciones cognitivas implicadas en el reconocimiento de palabras, distinguiéndolas de objetos verbales que no lo son (v. gr., *pseudopalabras* o *logotomas*), constituyen otra manifestación de la CL (Gombert, 1992). Aunque mucho menos estudiadas -en comparación con la CF-, las habilidades metalingüísticas de

naturaleza léxica desempeñan un papel crítico tanto en el desarrollo lingüístico general como específicamente en el aprendizaje de la lectura y la comprensión del discurso escrito. Incluso en etapas previas a la alfabetización, se ha hallado evidencia de una relación entre la CL y la comprensión del discurso oral (Riffo, Reyes, Cerda & Castro, 2015), así como en estudiantes mayores (Domínguez & Cuetos, 1992; Riffo, Reyes, Novoa, Véliz & Castro, 2014). Karmiloff-Smith y sus colaboradores (Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones & Cuckle, 1996) demostraron que al comienzo de los 4 años de edad los niños ya disponen de un conocimiento metalingüístico sobre el concepto ‘palabra’ y que esa habilidad se incrementa en los años siguientes. En un marco más amplio, se considera que el vocabulario no solo se encuentra relacionado con la comprensión lectora, sino que forma parte de aquellos componentes fundamentales de la competencia lingüística y cognitiva responsables del desempeño lector (Perfetti, 2007; 2010; Perfetti & Stafura, 2014).

Tomadas en conjunto, las habilidades de CF y CL ocupan un lugar central en el aprendizaje de la lectura y la comprensión del discurso escrito, por diversas razones. Entre las más destacables, es preciso tener en cuenta que la palabra constituye una unidad de procesamiento esencial para la comprensión lectora y, en este escenario, un foco para la percepción visual. El ojo fija la atención en las palabras -antes que en la frase o la letra- y mantiene allí la fijación por el tiempo requerido para su percepción, y posterior procesamiento fonológico y léxico. Una vez resuelta la tarea, esto es, que la palabra haya sido reconocida y su significado integrado a unidades mayores, el ojo se desplaza mediante un salto (*movimiento sacádico*) a la siguiente unidad léxica (Rayner & Kliegl, 2012). Lo anterior se conoce desde hace décadas como el *principio de la conexión ojo-mente* y el *principio de la inmediatez* (Just & Carpenter, 1980). Para el éxito de la tarea, el lector debe disponer de un conocimiento tanto del código alfabético como del vocabulario y su significado. Si bien estos procesos son denominados hoy como *operaciones de bajo nivel* (Kinstch, 1998; Gernsbacher & Kaschak, 2013), ello no implica en absoluto que carezcan de relevancia; muy por el contrario, sin el significado conceptual derivado de las unidades léxicas no es posible la elaboración de representaciones más complejas (como el *modelo de situación*, cuya ausencia impediría la comprensión cabal del texto). El reconocimiento visual de las palabras, a su vez, no es posible sin el conocimiento del código alfabético y la aplicación de las RCGF (Perfetti, 2010; Rayner & Kliegl, 2012). De esta manera se explica, en buena medida, la consistente y sostenida relación entre la CF y la CL, por un lado, y el desempeño lector en etapas tempranas de la alfabetización, por otra (Domínguez & Cuetos, 1992; Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones & Cuckle, 1996; Defior, Jiménez-Fernández, Calet & Serrano, 2015).

1.3. La lectura en voz alta (LVA) como medida de la comprensión lectora.

Leer un texto en voz alta forma parte de las actividades habituales en el contexto escolar, tanto así que los docentes dedican tiempo y esfuerzo a enseñar, corregir y evaluar el desempeño de sus estudiantes a fin de que su lectura sea fluida, libre de errores y ‘expresiva’, es decir, que muestre congruencia entre las inflexiones de la voz y el sentido del texto leído (Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo, & Defior, 2015; Kim & Wagner, 2015). Existiría, por lo tanto, una relación subyacente entre la LVA y la comprensión; un lector hábil dispondría de las capacidades para realizar una lectura fluida,

expresiva y con una baja tasa de error, mientras que una menor destreza lectora se vería reflejada en un desempeño más pobre en LVA. Resulta pertinente en este aspecto del asunto que nos ocupa determinar cuáles son los componentes de la LVA, qué status psicolingüístico tendría y cómo se relaciona con las habilidades metalingüísticas fonológicas y léxicas antes descritas.

En primer lugar, leer en voz alta supone un mínimo conocimiento del código alfabético, el uso de RCGF para relacionar las letras con unidades fonológicas y el reconocimiento de las palabras que conforman la cadena textual para luego convertir estas representaciones en un conjunto de instrucciones de carácter fonético-articulatorio. En las palabras escritas no siempre se marca el acento mediante la tilde, siendo necesario entonces que el lector disponga de un conocimiento del vocabulario que incluya propiedades fonológicas suprasegmentales (v. gr. acento léxico) (Llisterri, Machuca, Mota, Riera & Ríos, 2005). Al ampliar la perspectiva al nivel de la oración, leer en voz alta implica hacer uso de un conjunto de habilidades prosódicas (como la entonación, por ejemplo) vinculadas al periodo oracional y otras propiedades sintáctico-semánticas (Quilis, 1993), cuya expresión fonética puede revelar incluso el grado de comprensión de la lectura o el énfasis que el lector otorgue a algunos aspectos del texto por sobre otros (Kim & Wagner, 2015).

Al igual que otras habilidades, la LVA presenta un curso evolutivo cuyo punto de partida se sitúa con el inicio de la alfabetización. A lo largo de su desarrollo va adquiriendo diversas características, tanto así que es posible distinguir lectores novatos (estudiantes de los primeros años de educación formal), de aquellos más avanzados (Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo, & Defior, 2015; Kim & Wagner, 2015), o incluso de ancianos. Tales distinciones pueden efectuarse atendiendo a los diversos componentes de la LVA, puesto que se trata de una habilidad compleja y, por lo mismo, no es un constructo unitario. El *National Reading Panel* (NRP) de Estados Unidos ha definido tres criterios para su enseñanza y evaluación, a saber, la *velocidad*, la *precisión* y la *prosodia*⁵ (National Reading Panel, 2000). Recientemente, González-Trujillo y sus colaboradores elaboraron y validaron un instrumento para evaluar la LVA en el contexto escolar, la *Escala de Fluidez Lectora en Español* (EFLE) (González-Trujillo, Calet, Defior & Gutiérrez-Palma, 2014), basada en propuestas previas de Rasinski (2004), y de Miller y Schwanenflugel (2006; 2008). La escala considera los tres componentes principales utilizados por estos autores y de acuerdo con los criterios del NRP, esto es, *velocidad*, *precisión* y *prosodia*.

1.4. El estudio propuesto

Teniendo en cuenta los antecedentes teóricos y empíricos aquí expuestos, el presente estudio tuvo como propósito averiguar en qué medida se encuentran relacionadas las variables *conciencia fonológica*, *conciencia léxica* y *lectura en voz alta*, con la *comprensión lectora*. Otro propósito de la investigación fue determinar qué valor predictivo

⁵ Una pauta de evaluación de la lectura en voz alta para fines de entrenamiento de esta habilidad en estudiantes universitarios fue desarrollada en la Universidad de Concepción (Chile) en 1984 por Valdivieso, Merello y Candia. La publicación póstuma de este trabajo tuvo lugar dos décadas más tarde (Valdivieso, Merello & Candia, 2007). El instrumento tenía, además, una orientación sociolingüística, motivo por el cual no fue considerado para el presente estudio.

tienen las primeras variables con respecto a la comprensión del discurso escrito en una fase inicial de alfabetización. En este contexto, nuestra investigación se distingue conceptualmente de otras en el ámbito hispánico como las de Bizama (Bizama et al., 2011), Bravo (Bravo et al., 2006; Bravo, 2013), Jiménez (Jiménez, 1992; Jiménez & Ortiz, 1995; Jiménez, Venegas & García, 2007; Mariángel & Jiménez, 2016), y Calet (Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo, & Defior, 2015) por incluir la variable léxica en términos de una habilidad metalingüística específica. Metodológicamente, el aporte del estudio tiene, a nuestro juicio, dos aspectos destacables, cuales son el uso de la TDL como medida de *conciencia léxica* y el desarrollo de una pauta *ad hoc* para la LVA, como se puede apreciar en la siguiente sección del artículo. La hipótesis general que orientó la investigación postula que, en una etapa temprana del proceso de aprendizaje de la lectura, las diversas variables en estudio no presentarán la misma fuerza asociativa ni el mismo valor predictivo, sobresaliendo las de naturaleza fonológica, debido al peso que ellas tienen en dicho momento de la escolarización. Como se señala antes, de la revisión bibliográfica se desprende que no existen trabajos previos en español que incluyan la CF y la CL, junto con la LVA y la comprensión lectora, en la particular forma que se aborda en el presente estudio, condición que constituye el principal aporte de esta investigación.

2. MÉTODO

En función de los objetivos e hipótesis propuestos, se realizó un estudio no experimental de corte correlacional. Las variables consideradas fueron: *conciencia lingüística* (desglosada en *conciencia fonológica* y *conciencia léxica*), *lectura en voz alta* y *comprensión lectora*, las que no se definieron a priori como independientes o dependientes por tratarse de una investigación en la que ninguna de ellas fue manipulada para producir algún efecto.

2.1. Participantes

La muestra estuvo constituida por 28 estudiantes de segundo año de enseñanza básica (15 mujeres, 13 hombres; promedio de edad de 7 años con 7 meses; D. E. 0,3). Los participantes pertenecían a un mismo grupo-curso de una escuela pública de la ciudad de Concepción (Chile). Seis individuos del grupo fueron eliminados de la muestra final, porque su edad era superior al rango etario permitido para la *Prueba de Segmentación Lingüística* (test utilizado aquí para medir la CF); no obstante, se aplicaron los instrumentos al grupo-curso completo. Para participar en el estudio, el padre o madre o tutor firmó un documento de consentimiento informado; mientras que a los estudiantes se les dio a conocer la actividad en forma oral para obtener su asentimiento. Un dato relevante a considerar es el hecho de que la escuela pertenecía, al momento de realizar la recolección de datos, a un selecto grupo de establecimientos caracterizados por su alto rendimiento académico. Para ser aceptados como alumnos, los aspirantes debían aprobar un proceso de selección que incluía, entre otros requisitos, un promedio de calificaciones igual o superior a 6,0 (en la escala de 1 a 7 del sistema escolar chileno). Debido a estas condiciones, el grupo participante no representa las características típicas de los alumnos de escuelas públicas del país.

2.2. Instrumentos

A objeto de medir las variables en estudio, se emplearon los instrumentos que a continuación se describen. Una prueba de segmentación lingüística permitió medir la conciencia fonológica; la tarea de decisión léxica, a su vez, se usó para medir la conciencia léxica; para la evaluación de la lectura en voz alta se empleó una pauta *ad hoc*. Por último, la comprensión lectora se midió mediante una prueba estandarizada.

Prueba de Segmentación Lingüística (PSL). Este instrumento permite evaluar habilidades de conciencia fonológica en un rango etario de 5 años a 7 años y 11 meses. Se compone de tres sub-test. El sub-test 1 tiene como objetivo evaluar la habilidad de los niños para identificar unidades léxicas. Se presentan los estímulos en forma oral mediante un audio grabado en el que se incluyen palabras de una, dos o más sílabas, además de una tarea que consiste en la identificación de palabras confundibles en el estímulo sonoro. El sub-test 2, por su parte, tiene como propósito evaluar la capacidad de los niños para segmentar palabras en sílabas, así como introducir una sílaba dentro de una palabra. El sub-test 3, a su vez, se orienta al nivel del segmento fonológico mediante tareas que incluyen (a) aislar el primer fonema de una palabra, (b) descomponer una palabra en sus fonemas constituyentes y (c) producir una palabra a partir de la serie de fonemas que la conforman.

Tarea de decisión léxica (TDL). Es una técnica de larga data en Psicolingüística y consiste en presentar al participante una serie de letras, respecto de la cual se debe decidir si ella es una palabra o no. Las series que no constituyen palabras corresponden, por lo general, a *pseudopalabras*. Estas se componen de sílabas legales, pero carecen de significado (por ejemplo, ‘popu’). Se utilizó para efectos de la presente investigación la TDL incluida en la prueba LECTUM, la que contiene 16 ítems (8 palabras, 8 pseudopalabras). Los participantes realizaron la tarea en modalidad escrita e impresa; esto es, teniendo a la vista una lámina con todos los ítems, debían marcar las alternativas *sí/no*, según cada caso. Dadas las condiciones de aplicación, el registro del desempeño permitió medir la precisión de la respuesta, pero no el tiempo de reacción (como se hace habitualmente cuando la TDL se emplea mediante computador).

Pauta de evaluación de la lectura en voz alta (LVA). Para medir la calidad de lectura en voz alta se elaboró una pauta *ad hoc* que incluyó tres criterios: *velocidad*, *prosodia* y *precisión*, los que corresponden a los criterios de calidad de lectura en voz alta considerados en este estudio como rasgos de dicha variable. Cada uno de los criterios se desglosa en tres niveles de desempeño categorizados como *excelente* (3 puntos), *bueno* (2 puntos) e *insuficiente* (1 punto); el puntaje máximo fue de 9 puntos. Para evaluar la velocidad se consideró la cantidad de palabras leídas en un determinado rango de tiempo; la prosodia incluyó el ritmo y la entonación; mientras que la precisión se midió de acuerdo con el número de errores de decodificación. No se optó por utilizar la escala EFLE (González-Trujillo et al., 2014), porque no se disponía de una versión de ella adaptada a los rasgos del español de Chile y validada en este contexto dialectal. La pauta *ad hoc* elaborada en nuestro estudio incluyó los tres componentes fundamentales de EFLE, los mismos que utiliza el NRP, cuya pertinencia ha sido probada en estudios previos (Rasinski; 2004;

Miller & Schwanenflugel, 2006; 2008; González-Trujillo et al., 2014), y que corresponden a los tres criterios señalados en este apartado. Estimamos, por lo tanto, que nuestro instrumento está bien sustentado en su validez de contenido y reforzado, además, con el análisis factorial de los datos de la aplicación, que arrojó que el primer factor permite explicar un 71% de la varianza total ($\lambda_1=2.131$). La confiabilidad del instrumento, a su vez, se comprobó mediante el *Alpha de Cronbach*, cuyo valor fue de .789. La lectura en voz alta se efectuó empleando uno de los textos de la forma B de la prueba *LECTUM*. El texto contenía palabras con sílaba directa, indirecta, compleja, combinaciones silábicas, diptongos y hiatos, condiciones que fueron consideradas teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje propuestos en las *Bases Curriculares* del Ministerio de Educación de Chile para segundo año básico.

Prueba de comprensión lectora. Para el presente estudio, se empleó la prueba de comprensión lectora *LECTUM* (Riffo, Véliz, Castro, Reyes, Figueroa, Salazar & Herrera, 2013). Este instrumento, basado en un modelo psicolingüístico, consiste en una batería de test graduada en 7 niveles (desde pre-escolar hasta el 4° año de enseñanza media, el último del sistema escolar chileno), con una forma A y forma B equivalentes para cada nivel. En el caso de esta investigación, se utilizó el nivel 2 (para 1° y 2° año de enseñanza básica), forma A. El test incluye 4 textos y 21 preguntas de selección múltiples con 3 alternativas cada una (rotuladas con las letras a, b y c, respectivamente). Los escolares debían escoger la correcta encerrando en un círculo la letra que servía para rotularla. El modelo que sustenta *LECTUM* distingue tres dimensiones de la comprensión, a saber, *comprensión textual*, *comprensión pragmática* y *comprensión crítica*. La primera de ellas considera las habilidades implicadas en la comprensión de los contenidos a nivel micro-estructural (comprensión de palabras, oraciones, secuencias de dos oraciones) y macro-estructural (comprensión de secuencias de más de dos oraciones, párrafos y texto completo). La dimensión pragmática, a su vez, está centrada en evaluar la comprensión de la relación texto-contexto (reconocer los participantes en el circuito comunicativo del texto, situar el texto en su contexto inmediato y cultural, determinar los propósitos y sentidos del texto). La dimensión crítica, por su parte, evalúa la comprensión de relaciones complejas que implican el texto, el lector y el contexto (transferir información a partir del texto a un contexto distinto, formular juicios de valor, comprender lenguaje figurado, entre otras habilidades). Además de las habilidades antes descritas, la prueba distingue entre aquellas preguntas de respuesta explícita de las preguntas de respuesta implícita; estas últimas exigen procesos inferenciales más complejos.

2.3. Procedimientos

La recolección de datos se efectuó durante la finalización del segundo semestre académico mediante los instrumentos descritos en la sección anterior. Todos los resultados fueron llevados a una planilla Excel para su posterior análisis estadístico.

La aplicación de la prueba *LECTUM* se hizo de manera colectiva y tuvo lugar en la sala de clases con todo el grupo curso, pero cada estudiante contaba con un ejemplar propio y respondía individualmente utilizando la versión impresa del instrumento. La TDL se aplicó

de manera colectiva en la sala de clases del grupo-curso; para ello, cada estudiante disponía de su propio ejemplar impreso y respondió individualmente seleccionando la alternativa *sí* o *no* según considerara la secuencia de letras como palabra o pseudopalabra, respectivamente. La PSL, por su parte, se aplicó de manera individual, según el protocolo establecido, es decir, en una sala destinada para este fin, donde se encontraban el estudiante y la examinadora. A cada estudiante se les administraron los ejercicios de forma oral para ser respondidos de la misma manera. Cada respuesta fue registrada en una pauta individual, asignando 1 punto a cada respuesta correcta y 0 a las incorrectas. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo para cada caso. La LVA se efectuó en forma individual con el texto impreso delante del estudiante. Su voz fue grabada con un dispositivo de audio profesional (grabadora TASCAM DR40); las grabaciones fueron escuchadas por cuatro jueces para evaluar la calidad de la lectura en voz alta de cada participante completando la pauta *ad hoc* correspondiente. Previo a la evaluación, los jueces conocieron la pauta y se fijaron criterios comunes para su aplicación utilizando un audio de prueba como ensayo.

3. RESULTADOS

Los hallazgos de este estudio se presentan a continuación organizados en tres secciones. En primer lugar, se da cuenta de los resultados generales obtenidos en cada una de las pruebas utilizadas. En la segunda sección, se muestran por separado el análisis de correlación entre las variables *conciencia fonológica* (medida con la PSL), *conciencia léxica* (medida con la TDL) y *lectura en voz alta* (medida con la pauta de evaluación de la LVA), por una parte, y *comprensión lectora*, por otra (medida con la prueba *LECTUM*). Por último, en la tercera sección se presentan los resultados de un análisis de regresión cuyo propósito fue determinar qué valor predictivo tenían respecto de la comprensión lectora las demás variables incluidas en la investigación.

3.1. Resultados generales.

Conciencia fonológica. Como se detalla antes, la variable conciencia fonológica fue medida con la PSL. Los resultados correspondientes a cada sub-test se presentan a continuación en las tablas I, II y III, las que contienen los datos obtenidos de los sub-test 1, 2 y 3, respectivamente. Se observa un rendimiento regular en los sub-test 1 y 2, mientras que en el sub-test 3 las cifras son más bien bajas. Lo anterior indica que esta prueba resultó medianamente difícil para los participantes.

Tabla I PSL, sub-test 1

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Segmentación	6,2	2,4	7,0	6,0	8,0
Puntaje T	54,7	14,5	59,7	53,7	65,8

Tabla II. PSL, sub-test 2

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Análisis de sílabas	6,3	1,2	6,0	6,0	7,0
Inclusión de una sílaba	4,5	2,8	6,0	2,0	6,0
Total	10,8	3,1	12,0	7,0	13,0
Puntaje T	47,0	11,8	51,9	32,7	55,8

Tabla III. PSL, sub-test 3

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Aislam. primer fonema	3,4	2,4	4,0	0,0	5,0
Síntesis fonémica	4,1	1,4	4,0	3,0	5,0
Análisis fonémico	2,9	2,0	3,5	0,0	4,0
Total	10,4	4,4	11,5	6,0	14,0
Puntaje T	34,5	15,5	37,6	15,6	47,6

Conciencia léxica. Esta variable se midió mediante el uso de la TDL. Los resultados se presentan en la tabla IV; en ellos se aprecia un buen rendimiento de los escolares. Este instrumento no dispone de baremos o normas de desempeño, no obstante, siendo la media de logro muy cercana al máximo (14,6 de un máximo de 16), resulta evidente que la tarea no presentó una alta dificultad para los participantes.

Tabla IV. TDL

	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
TDL	14,6	2,1	15,0	14,0	16,0

Lectura en voz alta. Para el estudio del comportamiento de esta variable, se utilizó la pauta descrita en la sección anterior de este artículo. No se trata de un instrumento normado y, en consecuencia, los valores solo pueden ser apreciados con respecto a un desempeño ideal (3 puntos en cada dimensión). Considerado esto, el rendimiento de los alumnos se ubicó en un nivel moderado a superior en lo general. En la medida de *precisión* es donde se registra la cifra más baja, lo que permite pensar que este aspecto presentó mayor dificultad para los escolares, como se observa en la tabla V.

Tabla V. LVA

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Velocidad	2,2	0,8	2,0	2,0	3,0
Prosodia	2,1	0,7	2,0	2,0	3,0
Precisión	1,9	0,7	2,0	1,0	2,0
Total	6,3	1,8	6,5	5,0	7,0

Comprensión lectora. La tabla VI contiene los resultados del rendimiento en comprensión lectora, habilidad en la que el grupo alcanzó un alto nivel de rendimiento (14,1 de un máximo de 21 en el total, correspondiente al percentil 94). En cada una de las sub-habilidades o dimensiones que mide esta prueba, los resultados también alcanzan un alto nivel de desempeño.

Tabla VI. LECTUM

Variable	Media	D.E.	Mediana	Q1	Q3
Preguntas de resp. explícita	5,6	1,8	6,0	5,0	7,0
Preguntas de resp. implícita	8,5	3,1	9,5	6,0	11,0
Preguntas compr. textual	9,9	3,3	11,0	8,0	12,0
Preguntas compr. pragm.	2,3	0,8	2,5	2,0	3,0
Preguntas compr. crítica	1,9	1,1	2,0	1,0	3,0
Total	14,1	4,6	15,0	10,0	18,0

3.2. Análisis de correlación entre las variables

Se presentan a continuación los resultados del análisis de correlación entre variables.

Correlación PSL-LECTUM. La tabla VII contiene los datos del análisis de correlación entre las variables *conciencia fonológica* y *comprensión lectora*. Globalmente, la PSL muestra una alta correlación con la comprensión de la lectura (coeficiente ,706). Aunque las tareas de *segmentación* y *análisis de sílabas* no arrojaron valores significativos (coeficiente ,303 y ,243, respectivamente), todas las demás medidas exhiben altos niveles de correlación y explican la cifra de conjunto de la prueba.

Tabla VII. Correlación PSL-LECTUM

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. LECTUM	1									
2. PSL	,706**	1								
3. Segmentación	,303	,622**	1							
4. Análisis de sílabas	,243	,446*	,318	1						
5. Inclusión de una sílaba	,574**	,679**	,228	,095	1					
6. Conocimiento	,602**	,775**	,325	,472*	,923**	1				
7. Aislam. primer fonema	,254	,615**	,274	,094	,189	,204	1			
8. Síntesis fonémica	,657**	,611**	,256	,221	,439*	,475*	,118	1		
9. Análisis fonémico	,641**	,726**	,187	,330	,367	,453*	,445*	,450*	1	
10. Fonema	,644**	,862**	,316	,274	,412*	,471*	,780**	,593**	,846**	1

* $p < .05$. ** $p < .01$

Correlación TDL-LECTUM. La correlación entre las variables *conciencia léxico-semántica* y *comprensión lectora* presenta valores significativos, a saber, un coeficiente de correlación igual a 0.619 ($p < 0,0001$). Esto implica que la habilidad metalingüística de juzgar si una secuencia de letras constituye una palabra o no (incluso, en este último caso, aunque su constitución silábica sea correcta) está relacionada con la capacidad de leer comprensivamente un texto.

Correlación LVA-LECTUM. La correlación entre *lectura en voz alta* y *comprensión lectora* resultó significativa en lo general, de acuerdo con los valores contenidos en la tabla VIII. En efecto, los componentes *velocidad* y *prosodia* resultaron significativos (coeficiente de correlación ,718 y ,669, respectivamente); no así la *precisión*, la que no alcanzó significancia en su relación con la *comprensión lectora*.

Tabla VIII. Correlación LVA-LECTUM

	1.	2.	3.	4.	5.
1. LECTUM	1				
2. LVA	,718**	1			
3. Velocidad	,795**	,883**	1		
4. Prosodia	,669**	,889**	,780**	1	
5. Precisión	,330	,745**	,422*	,469*	1

* $p < .05$. ** $p < .01$

Correlación general de todas las mediciones. En la tabla IX se presentan los resultados de todas las correlaciones estudiadas en la investigación. En su conjunto, se puede ver que las distintas medidas correlacionan entre sí, salvo la *segmentación, análisis de sílaba y aislamiento del primer fonema* (de la PSL), al igual que la *precisión* (de la LVA). Con estos datos, es posible afirmar que las distintas pruebas utilizadas miden diferentes aspectos de la competencia lingüística, los cuales se encuentran vinculados entre sí; es decir, las habilidades de conciencia lingüística (fonológica y léxica), como el desempeño en lectura en voz alta y la comprensión lectora se relacionan de manera consistente, siendo esta evidencia robusta.

Tabla IX. Correlación conjunta

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. LECTUM	1														
2. TDL	,619**	1													
3. PSL	,706**	,677**	1												
4. Segmentación	,303	,462*	,622**	1											
5. Conocimiento	,602**	,402*	,775**	,325	1										
6. Análisis de sílabas	,243	,085	,446*	,318	,472*	1									
7. Incl. de una sílaba	,574**	,417*	,679**	,228	,923**	,095	1								
8. Fonema	,644**	,647**	,862**	,316	,471*	,274	,412*	1							
9. Aislam. primer fon.	,254	,497**	,615**	,274	,204	,094	,189	,780**	1						
10. Síntesis fonémica	,657**	,315	,611**	,256	,475*	,221	,439*	,593**	,118	1					
11. Análisis fonémico	,641**	,604**	,726**	,187	,453*	,330	,367	,846**	,445*	,450*	1				
12. LVA	,718**	,531**	,572**	,242	,568**	,355	,486**	,466*	,172	,527**	,442*	1			
13. Velocidad	,795**	,619**	,697**	,274	,613**	,332	,547**	,636**	,310	,607**	,594**	,883**	1		
14. Prosodia	,669**	,395*	,442*	,146	,430*	,280	,363	,389*	,110	,482**	,380*	,889**	,780**	1	
15. Precisión	,330	,304	,279	,181	,374*	,279	,300	,125	-,005	,226	,119	,745**	,422*	,469*	1

*p<.05. **p<.01

3.3. Análisis de regresión

Luego de haber confirmado mediante las pruebas de correlación que las variables en estudio se encuentran relacionadas, se realizó un análisis de regresión lineal a fin de determinar cuáles de las variables ofrecían un mayor valor predictivo respecto de la comprensión lectora (que actúa en este caso como variable dependiente). De acuerdo a los

procedimientos de rigor en este tipo de estudio, se probaron distintos modelos considerando aquellos valores que presentaban las más altas correlaciones. Las tablas X, XI y XII muestran los tres modelos que arrojaron los mayores niveles de predictibilidad, los que se concentran en la LVA y la PSL. La TDL, aunque también se consideró debido a la correlación demostrada con respecto a LECTUM y arrojó valor predictivo, este alcanzó un menor nivel, por lo que no fue incluido en los modelos aquí expuestos. En los modelos 1 y 2 (tablas X y XI, respectivamente) se ve el valor de la LVA en su conjunto. El modelo más potente alcanzado, no obstante, consideró aspectos específicos de LVA y PSL, siendo las medidas de *velocidad* y *síntesis fonémica* las que, en conjunto, logran el más alto poder predictivo, y explican hasta un 68% de la varianza (R^2 0,680).

Tabla X. Modelo de regresión 1

Modelo	Variables	Est.	E.E.	valor p	R	R ²	R ² Aj	CME
1					0,718	0,515	0,497	10,56
	Constante	2,926	2,213	0,1977				
	LVA	1,789	0,340	<0,0001				

Tabla XI. Modelo de regresión 2

Modelo	Variables	Est.	E.E.	valor p	R	R ²	R ² Aj	CME
2					0,798	0,638	0,609	8,22
	Constante	1,563	2,008	0,4435				
	LVA	1,330	0,339	0,0006				
	Análisis de fonemas	0,408	0,141	0,0076				

Tabla XII. Modelo de regresión 3

Modelo	Variables	Est.	E.E.	valor p	R	R ²	R ² Aj	CME
3					0,825	0,680	0,654	7,25
	Constante	2,368	1,725	0,1820				
	Velocidad	3,651	0,829	0,0002				
	Síntesis fon.	0,890	0,458	0,0636				

4. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el objetivo del presente estudio era determinar en qué medida las diferentes variables investigadas se encuentran relacionadas y que, en congruencia con ello, se propuso como hipótesis que las variables de tipo fonológica tienen un mayor valor predictivo en una etapa temprana de la alfabetización, es posible afirmar, de acuerdo con los hallazgos empíricos, que ambos aspectos han sido plenamente resueltos en la investigación.

Los resultados obtenidos confirman que, en una etapa temprana de la alfabetización, las habilidades tanto fonológicas como léxicas desempeñan un papel clave en el aprendizaje de la lectura y la comprensión del discurso escrito, confirmando así una tendencia ya observada en trabajos previos (Tunmer & Herriman, 1984; Jiménez & Ortiz, 1995; Bravo, et al., 2006; Jiménez et al., 2007; Bizama et al., 2011; Melby-Lervag et al., 2012; Hulme & Snowling, 2014; Riffo et al., 2015). Más específicamente, los hallazgos del estudio aquí informado refuerzan el supuesto de que las habilidades metalingüísticas llamadas *conciencia fonológica* y *conciencia léxica* se encuentran estrechamente relacionadas con la comprensión lectora, tal como muestran las robustas cifras estadísticas, las que exhiben un alto coeficiente de correlación entre la mayoría de las variables estudiadas. 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. Así, reconocer las letras y las palabras dispuestas secuencialmente en la superficie del texto exige del lector una cierta madurez en el conocimiento de las unidades que conforman el sistema fonológico de la lengua tanto en el nivel del segmento como en el suprasegmental. En efecto, la decodificación de la señal gráfico-visual de la escritura implica el aprendizaje de las RCGF, lo que, a su vez, supone el dominio del sistema fonológico, cuáles son las unidades mínimas que lo integran (fonemas) y las reglas de combinación de las mismas para producir unidades más complejas (sílabas). Ello, no obstante, es condición necesaria pero no suficiente para la alfabetización exitosa. En efecto, por tratarse de un aprendizaje explícito, que obedece a objetivos específicos para cuyo logro se planifican y ejecutan actividades didácticas que requieren control consciente, los escolares deben disponer de habilidades metalingüísticas fonológicas para el logro del dominio lector. Sin ellas, el aprendizaje y posterior desarrollo de destrezas en el manejo de RCGF, imprescindibles para la decodificación, no son posibles. De este modo, se explica que, tanto en este estudio como en la literatura revisada, se haga evidente el papel de la conciencia fonológica en el desempeño lector (Tunmer & Herriman, 1984; Jiménez & Ortiz, 1995; Bravo, et al., 2006; Jiménez et al., 2007; Bizama et al., 2011; Melby-Lervag et al., 2012; Hulme & Snowling, 2014; Riffo et al., 2014).

Respecto de los resultados que muestran el aporte del vocabulario a la comprensión lectora, los hallazgos de esta investigación resultan consistentes con estudios previos y corroboran los supuestos teóricos que la sustentan. En efecto, se ha encontrado una relación robusta entre el léxico y la comprensión del discurso escrito, tal como se había evidenciado en trabajos anteriores (Domínguez & Cuetos, 1992; Karmiloff-Smith et al., 1996; Perfetti, 2007; 2010; Perfetti & Stafura, 2014; Riffo et al., 2014; Riffo et al., 2015). Según se ha argumentado, el conocimiento de las palabras y su significado -que supone un dominio tanto fonológico como conceptual- ocupa un lugar central en los procesos de comprensión

del discurso escrito. Como unidad básica de procesamiento, las piezas léxicas son objeto de la atención visual durante la lectura (Just & Carpenter, 1980; Rayner & Kliegl, 2012); de su percepción y reconocimiento, así como de la integración de su significado en representaciones más complejas, depende en buena medida el éxito de la comprensión lectora (Kinstch, 1998; Gernsbacher & Kaschak, 2013; Perfetti & Stafura, 2014), por lo que los resultados obtenidos no deben sorprender. Pero el aporte de nuestro estudio se sitúa más allá de esta relación. El uso de la TDL no solo proporciona información acerca del conocimiento léxico de los participantes, sino también de habilidades metalingüísticas implicadas en el procesamiento de palabras y, por lo mismo, de la *conciencia léxica* (Gombert, 1992), una capacidad que aparece incluso en etapas previas a la escolarización, como ha quedado en evidencia en las investigaciones referidas (Karmiloff-Smith et al., 1996; Riffo et al., 2015). En el proceso de alfabetización, estas habilidades continúan desempeñando un papel relevante, tal como lo confirman los resultados obtenidos.

La LVA, por su parte, mostró ser un indicador pertinente del desarrollo lector. Confirmando las tendencias observadas en estudios previos (Rasinski, 2004; Miller y Schwanenflugel, 2006; 2008; Calet, Gutiérrez-Palma, Simpson, González-Trujillo, & Defior, 2015; Kim & Wagner, 2015), los resultados reportados en este trabajo dan cuenta de una estrecha vinculación entre LVA y comprensión lectora. De los tres componentes de este constructo, dos de ellos presentaron correlación significativa con el desempeño en comprensión del discurso escrito, a saber, *velocidad* y *prosodia*. La *precisión*, en cambio, no arrojó un coeficiente de correlación significativo. Teniendo en cuenta los antecedentes teóricos y los hallazgos de trabajos anteriores, interpretamos estos resultados como una manifestación del dominio lector de los participantes, el que se caracteriza por su alto desempeño, algo congruente con las características socio-culturales del grupo. No es extraño, entonces, que los escolares de nuestra investigación hayan alcanzado un buen nivel de desempeño al leer en voz alta un texto, y en la mayor parte de las pruebas utilizadas.

En su conjunto, todas las variables incluidas en este estudio mostraron una relación fuerte y consistente entre sí, por una parte; por otra parte, situando la atención en la comprensión lectora, las variables de conciencia lingüística y LVA alcanzaron coeficientes de correlación significativos en casi todos sus aspectos con respecto a *comprensión lectora*, salvo la *segmentación*, *análisis silábico* y *precisión*. Al considerar que el estudio se sitúa en una etapa temprana de la alfabetización, podríamos interpretar estas excepciones como un indicador de que se trata de un grupo aventajado, con niveles altos de éxito en el proceso escolar, tanto así que son las tareas de mayor complejidad (como las que se sitúan en el nivel del segmento fonológico) las que ofrecen cierta dificultad. Consistente con lo anterior, el análisis de regresión permitió discernir entre aquellos componentes del estudio que alcanzaron una capacidad predictiva más alta. Aunque la medida de conciencia léxica también logró un interesante grado en este aspecto, fueron finalmente la suma de la *velocidad* de la LVA y la *síntesis fonémica* de la PSL las que llegan a explicar hasta un 65% de la varianza, es decir, un alto poder predictivo. Nuestra interpretación de estos resultados es la siguiente: habiendo un buen grado de desarrollo lector, en una etapa temprana del proceso de alfabetización, son las variables fonológicas más finas las que sobresalen en su poder explicativo para dar cuenta de la varianza. Junto con esta interpretación y conclusión del estudio, es necesario recordar que ello no desmerece el

aporte que los demás elementos en juego (*conciencia léxica, prosodia*, otros componentes de la *conciencia fonológica*) a la comprensión lectora, sino más bien lo relativiza en función del estadio evolutivo del proceso.

Finalmente, resulta pertinente proyectar que nuevos estudios podrán precisar mejor el papel de cada una de las variables estudiadas aquí, especialmente si se replica la investigación en contextos de distintas características socioculturales.

REFERENCIAS

- Baddeley, Alan. (1999). *Memoria Humana: Teoría y práctica*. Madrid, España: Editorial Mc Graw Hill.
- Baddeley, Alan. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends Cognitive Science*, 4 (11), 417-423.
- 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. *ONOMÁZEIN*, 23 (1), 81-103.
- Bravo, Luis. (2013). *Lectura inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, Luis; Villalón, Malba & Orellana, Eugenia. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 38, No 1, 9-20.
- Calet, Nuria; Gutiérrez-Palma, Nicolás; Simpson, Ian Craig; González-Trujillo, M. Carmen & Defior, Sylvia. (2015). Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 19 (1), 51-71. DOI: [10.1080/10888438.2014.976342](https://doi.org/10.1080/10888438.2014.976342)
- Cossu, Giuseppe; Shankweiler, Donald; Liberman, Isabelle; Katz, Leonard & Tola, Giuseppe. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Defior, Sylvia. (2004). Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. In P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *Handbook on children's literacy* (pp. 631–649). Londres, Inglaterra: Academic Press.
- Defior, Sylvia. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333–345. DOI: [10.1174/021037008785702983](https://doi.org/10.1174/021037008785702983)

- Defior, Sylvia; Jiménez-Fernández, Gracia; Calet, Nuria & Serrano, Francisca. (2015). Learning to read and write in Spanish: phonology in addition to which other processes? / Aprendiendo a leer y escribir en español: además de la fonología, ¿qué otros procesos? *Estudios de Psicología*, 36:3, 571-591. DOI: [10.1080/02109395.2015.1078552](https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1078552)
- Domínguez, Alberto & Cuetos, Fernando. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva*, 4-2, 193-208.
- Gernsbacher, Morton Ann. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, N.J, Estados Unidos.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gernsbacher, Morton Ann. (1985). Surface information loss in comprehension. *Cognitive Psychology* 17, 324-363.
- Gernsbacher, Morton Ann & Kaschak, Michael. (2013). Text comprehension. En: D. Reisberg (Ed.), *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology* (pp. 462-474). Londres, Inglaterra: Oxford University Press.
- Gombert, Jean. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- González-Trujillo, M. Carmen; Calet, Nuria; Defior, Sylvia & Gutiérrez-Palma, Nicolás. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35:1, 104-136, DOI: [10.1080/02109395.2014.893651](https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651)
- Hulme, Charles & Snowling, Margaret J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 369: 20120395. DOI: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Jiménez, Juan. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, Juan & Ortiz, María del Rosario. (1995). *Conciencia, fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. *Educación XXI*, vol. 21, núm. 1, 2018, pp.
- Jiménez, Juan; Venegas, Enrique & García, Eduardo. (2007) Evaluación de la conciencia fonológica en niños y adultos iletrados: ¿es más relevante la tarea o la estructura silábica?, *Infancia y Aprendizaje*, 30:1, 73-86
- Just, Marcel & Carpenter, Patricia. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87 (4), 329-354.

- Karmiloff-Smith, Anette; Grant, Julia; Sims, Kerry; Jones, Mary-Claude & Cuckle, Pat. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing knowledge about what count as a word. *Cognition*, 58, 197-219.
- Kim, Youn-Souk Grace & Wagner, Richard K. (2015) Text (Oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation of Its Mediating Role for Children from Grades 1 to 4, *Scientific Studies of Reading*, 19:3, 224-242. DOI: [10.1080/10888438.2015.1007375](https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375)
- Kintsch, Walter. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Levelt, Wilhelm; Sinclair, Anne & Jarvella, Robert J. (1978). Causes and functions in linguistic awareness in language acquisition: Some introductory remarks. In: A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.). *The Child's Conception of Language*. (pp. 1-14). Berlin, Alemania: Springer-Verlag.
- Liberman, Isabel; Shankweiler, Donald; Fischer, F. William & Carter, Bonnie. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Llisterri, Joaquin; Machuca, María Jesús; de la Mota, Carme; Riera, Monserrat & Ríos, Antonio. (2005). La percepción del acento léxico en español. En: *Filología y lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis* (Vol. 1, pp. 271-297). Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Universidad Nacional de Educación a Distancia - Universidad de Valladolid.
- Mariángel, Sandra & Jiménez, Juan. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48 (1), 1-7. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016Zj.rlp.2015.09.010](https://dx.doi.org/10.1016/Zj.rlp.2015.09.010)
- Melby-Lervåg, Mónica; Lyster, Solveig-Alma Halaas & Hulme, Charles. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026744>
- Miller, Justin & Schwanenflugel, Paula. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98, 839–853. DOI:10.1037/0022-0663.98.4.839
- Miller, Justin & Schwanenflugel, Paula. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43, 336–354. DOI:10.1598/RRQ.43.4.2
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.

Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development. Disponible en <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/findings>

- Perfetti, Charles. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4) 357-383.
- Perfetti, Charles. (2010). Decoding, vocabulary and comprehension: The Golden triangle of reading skill. *Bringing reading research to life*, 15, 291-303.
- Perfetti, Charles & Stafura, Joseph. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Quilis, Antonio. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid, España: Gredos.
- Rasinski, Timothy. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI, Estados Unidos: Pacific Resources for Education and Learning. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rayner, Keith & Kiegl, Reinhold. (2012). Eye movements and cognitive processes. En H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 413-427). Washington, DC, Estados Unidos: APA
- Riffo, Bernardo. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significante lineal al modelo de situación. *Revista Signos*, 49 (S1), 205-223.
- Riffo, Bernardo; Véliz, Mónica; Castro, Ginette; Reyes, Fernando; Figueroa, Beatriz; Salazar, Omar & Herrera, María Olivia. (2013). *LECTUM. Prueba de comprensión lectora*. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.
- 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) 355-378.
- Riffo, Bernardo; Reyes, Fernando; Novoa, Abraham; Véliz, Mónica & Castro, Ginette. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento. *Literatura y Lingüística* N° 30, 165–180.
- Rueda, Mercedes & Medina, Sandra. (2018). The role of morphological awareness in explaining reading-writing difficulties/El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 41:4, 702-732, DOI: [10.1080/02103702.2018.1504861](https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504861)
- Tunmer William & Herriman, Michael. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. In: Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. (eds). *Metalinguistic*

Awareness in Children (pp. 12-35). Springer Series in Language and Communication, vol 15. Berlin/Heidelberg, Alemania: Springer.

Valdivieso, Humberto; Merello, Zoila & Candia, Luis. (2007). Fonética aplicada. Diagnóstico y tratamiento de deficiencias en la lectura en voz alta. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45 (2), 37-58.

Zwaan, Rolf. (2015). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23, 1028-1034.