

INVESTIGACIONES

Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas municipales*

Reading comprehension, listening comprehension, and decoding in 2nd and 4th grade students of public schools

Compreensão de leitura, compreensão oral e decodificação escrita e decodificação conforme estudantes de 2° e 4° anos da Educação Básica de escolas municipais

Marta Infante, Carmen Julia Coloma, Erika Himmel

Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, minfantj@uc.cl,
ccoloma@meduchile.cl, ehimmel@uc.cl

RESUMEN

El objetivo de la investigación es indagar sobre la influencia de la comprensión oral y de la decodificación en la comprensión lectora de alumnos que asisten a colegios municipales. Se trabajó con 73 escolares de 2° básico y 72 estudiantes de 4° básico y se los evaluó en tareas de decodificación, comprensión oral y comprensión lectora. Los resultados señalan que mientras la comprensión oral da cuenta de la mayor parte de la varianza en el desempeño de los alumnos en comprensión lectora de 2° básico, la decodificación aparece como el mejor predictor para los sujetos en 4° básico.

Palabras clave: comprensión lectora, comprensión oral, decodificación, escuelas municipales.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the influence of listening comprehension and decoding in reading comprehension of students from public schools. Seventy-three students from second grade and seventy-two from fourth grade have been evaluated in decoding, listening comprehension and reading comprehension tasks. Results indicate that while listening comprehension accounts for most of reading comprehension performance in students at grade two, decoding skills appear to be the best predictor for students at grade four.

Key words: reading comprehension, listening comprehension, decoding, public schools.

RESUMO

Objetiva-se investigar sobre a influência da compreensão da oralidade e da decodificação na compreensão de leitura de estudantes frequentes em instituições municipais. 73 estudantes do 2° ano da Educação Básica e 72, do 4° ano do mesmo nível escolar foram avaliados em tarefas de decodificação, compreensão da oralidade e da leitura. Os resultados sinalizam que, enquanto a compreensão da oralidade se encarrega da maior variação do desempenho dos estudantes, s estudantes com melhor desempenho em compreensão de leitura são do 2° ano, enquanto que os do 4° anos aparecem na melhor condição para a decodificação para os estudantes do 4° ano.

Palavras chave: compreensão da leitura, compreensão oral, decodificação, escolas municipais.

* FONDECYT. Proyecto N° 1040985

1. INTRODUCCIÓN

Durante las primeras etapas del desarrollo lector, los niños se centran principalmente en adquirir la decodificación. Decodificar se refiere a la habilidad para transformar las palabras escritas en expresiones orales. Ésta se sustenta en dos habilidades relacionadas con el lenguaje: la conciencia fonológica y los procesos de reconocimiento de palabras. Así, una vez que los escolares han alcanzado la decodificación, se focalizan en desarrollar la comprensión lectora. En esta etapa, que generalmente ocurre entre tercer y cuarto año básico, la comprensión escrita depende fundamentalmente de las habilidades de comprensión oral (Aaron, Joshi & Williams, 1999; Badian, 1995; Fletcher *et al.*, 1994).

La comprensión de textos escritos permite la adquisición de nuevos y significativos aprendizajes durante la edad escolar. A su vez, el aprendizaje de la lectura contribuye a que el lenguaje oral se desarrolle específicamente en los planos sintáctico, semántico y pragmático (Westby, 2005).

Tradicionalmente, se han reconocido tres modelos teóricos que explican los procesos de comprensión del lenguaje tanto oral como escrito: de abajo-arriba, de arriba-abajo e interactivo (Orellana, 2000; Parodi, 2003).

Los modelos de abajo-arriba proponen que la comprensión comienza con la identificación de los estímulos visuales o auditivos. Este *input* sensorial atraviesa una serie de etapas donde los lectores progresivamente integran la información en unidades cada vez más complejas de significados. Los procesos mencionados se dan más en las etapas iniciales de la lectura y se observan en periodos posteriores cuando los lectores maduros requieren leer una palabra desconocida o descontextualizada. Contrariamente, los modelos arriba-abajo enfatizan la importancia de las estructuras del texto, la realización de inferencias y la elaboración de predicciones e hipótesis sobre la información escrita. Este tipo de procesos se activan cuando los lectores manejan un discurso específico, en consecuencia, el que los sujetos utilicen los procesos arriba hacia abajo en las narraciones no significa necesariamente que los usen en las exposiciones (Kamhi & Catts, 2005). Finalmente, los modelos interactivos integran las perspectivas anteriores (abajo-arriba y arriba-abajo) debido a que destacan la importancia de procesos del lenguaje tanto básicos como complejos. Los mecanismos de procesamiento de la información operan en paralelo e interactúan mutuamente. Así, procesos cognitivos y lingüísticos complejos contribuyen con información a los procesos más básicos. Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como una continua interacción entre los procesos mencionados (Parodi, 2003).

Como se planteó anteriormente, los modelos teóricos explican la comprensión independientemente de si la modalidad es escrita u oral. Sin embargo, reconocen diferencias basadas en la información perceptual que es procesada. De hecho, los inputs auditivos y visuales son distintos así como también los mecanismos sensoriales involucrados (audición y visión respectivamente). Más aún, en la comprensión oral se identifican los fonemas, lo que requiere de la habilidad para discriminar rasgos fonológicos. Por otro lado, la identificación de las palabras en la comprensión lectora implica diferenciar las características de los grafemas y asociarlos a los fonemas.

Los sujetos utilizan las características perceptuales de los fonemas y los grafemas para acceder al lexicón mental. En este nivel se produce el reconocimiento de palabras sin considerar las características perceptuales debido a que la estructura del lexicón mental es independiente de la modalidad oral y escrita (Kamhi & Catts, 2005). Además

del nivel léxico, la comprensión incluye los niveles gramatical y discursivo. La información sintáctica se utiliza en la comprensión de palabras y de oraciones. A nivel de palabras, se utiliza una variedad de claves morfológicas y sintácticas para especificar el significado de términos desconocidos. Por su parte, la comprensión sintáctica se efectúa a partir de la construcción de sus significados (trascendiendo el significado de cada palabra en una oración). Por último, la comprensión del discurso requiere del conocimiento de las estructuras textuales para elaborar el significado global y relacionar la información explícita con el conocimiento de mundo (Kamhi & Catts, 2005).

Por otra parte, la importancia del lenguaje oral en la lectura es indiscutible tanto en los momentos iniciales como en las etapas más tardías del proceso lector. Así, los estudiantes, cuando están aprendiendo a leer usan principalmente procesos lingüísticos básicos asociados al avance en el procesamiento fonológico y su relación con la decodificación. Luego, cuando la habilidad de decodificar se ha afianzado, los escolares comienzan a comprender textos. Para ello, usan procesos de alto orden como son la comprensión oral y el conocimiento de mundo. A su vez, la comprensión lectora les permite adquirir nueva información que incluye incluso conocimientos sobre su propio lenguaje (Westby, 2005).

Una perspectiva que aborda el proceso lector es la denominada “Visión simple de la lectura”. En esta visión se describe la comprensión lectora como el producto de las habilidades de decodificación y de comprensión oral. Debido a que estas dos habilidades son consideradas como dos factores separados en una ecuación, suponen que no existe una relación entre ellas. Así, se encontró que la contribución de ambas habilidades a la comprensión lectora varía según el nivel en que se encuentren los estudiantes. De este modo, las habilidades de decodificación aportan significativamente al desempeño en comprensión lectora en primero y segundo año de enseñanza básica. En cambio, las habilidades de comprensión oral explican mayoritariamente la comprensión lectora en tercer y cuarto año básico (Hoover & Gough, 1990). Los planteamientos previos son coherentes con el desarrollo general de los procesos de comprensión (Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007).

La visión simple de la lectura se plantea como un predictor interesante para dar cuenta del desempeño en comprensión lectora ya que explica sus problemas como el resultado de dificultades en comprensión oral del lenguaje. Así, los sujetos con habilidades descendidas en comprensión lectora pueden evidenciar un adecuado nivel de decodificación y un bajo desempeño en comprensión oral (Catts, Aflof & Ellis, 2006). Más específicamente, se identificaron dos áreas en la cognición que contribuyen a leer y comprender un texto escrito: a) destrezas de decodificación, entendidas como la habilidad para identificar sonidos del habla y relacionarlos con sus respectivos grafemas y b) la comprensión oral, basada en la habilidad del lector para tomar conciencia de la gramática del lenguaje y así poder procesar oraciones (Tunmer & Hoover, 1993).

Lo anterior señala que el desarrollo de habilidades lingüísticas es un elemento fundamental en el aprendizaje de la lectura; sin embargo, existen otros factores que pueden influir en el desempeño lector. Así, un aspecto importante a considerar en el estudio de la relación entre comprensión lectora, decodificación y comprensión oral es el tipo de escuela (particular pagada, particular subvencionada o municipal) a la que asisten los niños. Ello porque al comparar los desempeños de alumnos de escuelas municipales versus particulares, se advierten diferencias significativas en pruebas nacionales que evalúan lenguaje y matemáticas (MINEDUC, 2009). Específicamente, los estudiantes de escuelas

públicas muestran un menor desempeño en estas mediciones. También se han efectuado evaluaciones en el ámbito del lenguaje oral (componentes fonológico y léxico) y en el plano metalingüístico. Se ha determinado que los niños de nivel socioeconómico bajo presentan desempeños significativamente inferiores al compararlos con alumnos pertenecientes a niveles más altos (Hoff, 2003; Flórez *et al.*, 2005 y Pavez *et al.*, 2009). Por lo anterior, es necesario considerar el nivel socioeconómico como un factor importante a incluir en estudios que aborden ámbitos lingüísticos.

En síntesis, la literatura plantea que mientras las habilidades de decodificación no se han adquirido totalmente, no existiría relación entre comprensión lectora y comprensión oral (Infante & Coloma, 2005). También los procesos de lectura se relacionan con momentos diferentes de este aprendizaje. Así, los procesos de abajo hacia arriba están más presentes en las etapas iniciales y los de arriba hacia abajo son más frecuentes en periodos posteriores donde el foco es la comprensión del texto escrito. Los estudios sobre los temas aludidos han sido escasamente abordados en nuestro medio, por ello, parece necesario realizar investigaciones que muestren la importancia de la decodificación y de la comprensión oral en la comprensión lectora. Por ello, el objetivo de esta investigación es indagar sobre la influencia de la comprensión oral y de la decodificación en la comprensión lectora de alumnos que asisten a colegios municipales.

2. METODOLOGÍA

2.1. SUJETOS

Los participantes eran alumnos de colegios municipales que cursaban 2° y 4° básico¹. Específicamente, 73 niños estaban en 2° básico (44 hombres y 29 mujeres; \bar{X} = 8 años) y 72 en 4° básico (45 hombres y 27 mujeres, \bar{X} = 10 años).

2.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se evaluó la decodificación, la comprensión oral y la comprensión escrita a todos los participantes de la investigación.

Para medir el desempeño de los sujetos de 2° básico en decodificación se utilizó un test estandarizado (Himmel & Infante, en prensa) que incluye 75 ítem que miden conocimiento de fonemas, decodificación de sílabas, lectura de pseudopalabras y de palabras. El instrumento presenta una consistencia interna de .91. En el caso de los alumnos de 4° básico, se usó el mismo instrumento, pero solo se aplicaron los 10 ítems correspondientes a las pseudopalabras, porque en este nivel escolar las habilidades de decodificación están adquiridas, en consecuencia, se utiliza la tarea más exigente. La consistencia interna de los 10 ítem es .56.

En la medición de la comprensión oral y escrita se aplicaron dos instrumentos estandarizados con dos versiones, una para 2° básico y otra para 4° básico. Las preguntas de ambas pruebas son de selección múltiple (Himmel & Infante, en prensa). Se utilizan

¹ La selección y la evaluación de los sujetos consideraron los procedimientos del comité de ética (Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 01/07/09).

textos narrativos en ambos cursos y expositivos solo en la prueba de 4° básico. En las narraciones se consideran aspectos relacionados con el espacio y el tiempo en que transcurre la historia, el evento inicial, las respuestas internas, los planes y los intentos de los personajes, las consecuencias de sus acciones y las reacciones a los actos efectuados (Coloma, 2005; Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997). En los textos expositivos la información está organizada de manera comparativa y enumerativa. Dicha organización permite identificar y caracterizar conceptos. Se incluyen preguntas que exigen extraer información literal e inferencial.

Específicamente, en el caso de la comprensión lectora, en segundo básico se utilizan dos textos narrativos y se responden 12 preguntas. Su índice de consistencia interna es .80. Por su parte, en cuarto básico, se usa un texto narrativo y dos expositivos y se contestan 20 interrogantes. El índice de consistencia interna del instrumento es .78. En la comprensión oral de segundo básico se utilizaron 4 textos narrativos que incluyen 19 preguntas. La consistencia interna del instrumento es .72. En cuarto básico se midió a través de 2 textos narrativos y 1 expositivo con 22 ítem. Su consistencia interna es de .75.

La utilización de textos expositivos en cuarto básico se sustenta en el currículo y en la evidencia proporcionada por las investigaciones sobre el tema (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou & Papageorgiou, 2005; León, Escudero & van den Broek, 2003; MINEDUC, 2009). El currículum plantea que en cuarto básico los alumnos son capaces de comprender otro tipo de textos además de los narrativos. Por su parte, los estudios sobre el tema muestran que la comprensión de narraciones y exposiciones es diferente. Así, la narración es un discurso fácil ya que aparece frecuentemente en las conversaciones y trata de contenidos que están asociados con las experiencias de los niños. Todo ello permite que adquieran tempranamente información sobre las narraciones y que puedan elaborar predicciones sobre lo que escuchan y leen (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou & Papageorgiou, 2005; León, Escudero & van den Broek, 2003). Por el contrario, la acción de escuchar o leer textos expositivos aparece más compleja debido a que generalmente su contenido es menos familiar y no es frecuente en las conversaciones, por lo tanto, los alumnos están menos expuestos a este tipo de discurso. Otro factor que hace que este tipo de discurso sea difícil es su variedad de estructuras, ya que los lectores/oyentes deben activar diferentes esquemas cognitivos (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou & Papageorgiou, 2005). Lo mencionado previamente, tiene como efecto que la realización de predicciones e inferencias sea más demandante en las exposiciones (León, Escudero & van den Broek, 2003).

3. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

Tres profesoras de enseñanza básica capacitadas especialmente para este estudio realizaron la totalidad de las evaluaciones. Tanto la prueba de comprensión lectora como la de comprensión oral son de administración grupal. Por el contrario, el instrumento de decodificación es de aplicación individual.

En el caso de la comprensión lectora, los alumnos deben leer con atención y responder las preguntas de selección múltiple. En cambio, en la comprensión oral escuchan atentamente los textos que lee la examinadora y, posteriormente, responden marcando la alternativa correcta.

El instrumento de decodificación consiste en que el estudiante menciona los fonemas que se le presentan y lee en voz alta las sílabas, las palabras y las pseudopalabras de la prueba.

Los tres instrumentos cuentan con un ejemplo que permite asegurarse de que los alumnos comprenden la tarea realizar.

4. RESULTADOS

Se examinó la relación entre el desempeño de los estudiantes de segundo y cuarto básico en decodificación, comprensión oral y lectora. Además, se estableció las variables (decodificación o comprensión oral) que explicaban la mayor varianza en el desempeño de la comprensión lectora en ambos cursos.

Con el fin de que exista mayor claridad en la presentación de los resultados, se exponen primero los datos obtenidos en segundo básico y luego los correspondientes a cuarto básico.

Segundo Básico

La tabla 1 describe las medias y desviaciones estándar del desempeño de los estudiantes en decodificación, comprensión oral y comprensión lectora.

Medidas	M	SD
Comprensión Lectora ^a	48.5	11.167
Decodificación ^b	50.08	11.243
Comprensión Oral ^c	50.82	10.816
<i>Nota.</i> <i>n. a = 70, b = 73, c = 77</i>		

Tabla 1. Medias y Desviaciones Estándar para todas las medidas de los estudiantes en 2° Básico

En la tabla 1 se advierte que la mayoría de los estudiantes evidencian un desempeño que se encuentra en la media de las pruebas de comprensión oral, decodificación y comprensión lectora y no difieren estadísticamente de aquellos sujetos de la muestra normativa de segundo básico. Del mismo modo, se observa una alta variabilidad en los puntajes de los estudiantes en las tres pruebas administradas.

Se realizó una correlación simple para examinar la relación entre los desempeños de los estudiantes en comprensión lectora, decodificación y comprensión oral. Los resultados se ilustran en la tabla 2.

Medidas	1^a	2^b	3^c
CompL	--	.377	.525**
Decodificación		--	.376
CompO			--
Nota. CompL = comprensión lectora; CompO = comprensión oral n. a = 70, b = 73, c = 77 **p < .01.			

Tabla 2. Correlaciones entre las mediciones para los estudiantes de 2° Básico

La tabla 2 muestra relaciones estadísticamente significativas entre el desempeño de los estudiantes en las medidas de comprensión oral y comprensión lectora.

Finalmente, se efectuó un análisis de regresión paso a paso para buscar el mejor predictor (decodificación y comprensión oral) del desempeño de los estudiantes de segundo básico en comprensión lectora. La tabla 3 ilustra los resultados.

Comprensión Oral de Textos en Segundo Básico (N = 73).			
Variable	B	EE C	β
Comprensión Oral de Textos	.585	.117	.557**
CompO			--
Nota. R2 = .310 **p < .01			

Tabla 3. Resumen del Análisis de Regresión por Pasos para las variables predictivas de la comprensión oral de textos en 2° básico

En los análisis de regresión se advierte que solo la comprensión oral predice el desempeño en comprensión lectora de los alumnos de segundo básico, dando cuenta del 31% de la varianza en comprensión lectora.

Cuarto Básico

La tabla 4 describe las medias y desviaciones estándar del desempeño de los estudiantes en decodificación, comprensión oral y comprensión lectora.

Medidas	M	SD
Comprensión Lectora ^a	46.11	9.299
Decodificación ^b	52.29	9.920
Comprensión Oral ^c	51.21	12.022
Nota. n. a = 70, b = 73, c = 77		

Tabla 4. Medias y Desviaciones Estándar para todas las medidas en los estudiantes en 4° Básico.

Los resultados en las tareas de decodificación y comprensión oral no difieren estadísticamente de aquellos de la muestra normativa de cuarto básico. Sin embargo, se observa un desempeño significativamente bajo en comprensión lectora en relación a la muestra normativa ($t = -3,212$, $p = 0,002$).

La tabla 5 muestra el análisis de correlación simple entre las variables de comprensión lectora, decodificación y comprensión oral.

Medidas	1 ^a	2 ^b	3 ^c
CompL	--	.333**	.126
Decodificación		--	.101
CompO			--
Nota. CompL = comprensión lectora; CompO = comprensión oral n. a = 59, b = 71, c = 72 ** $p < .01$.			

Tabla 5. Correlaciones en todas las medidas para los estudiantes de 4° básico

Se advierte que la correlación es estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y la decodificación, lo que no sucede entre la comprensión oral y la comprensión lectora.

Finalmente, se efectuó un análisis de regresión paso a paso para determinar el mejor predictor (decodificación y comprensión oral) de la comprensión lectora de los alumnos de cuarto básico. En la tabla 6 se exponen estos resultados.

Variable	B	EE C	β
Decodificación	.312	.119	.333 **
Note. $R^2 = .111$ ** $p = <.01$			

Tabla 6. Resumen del Análisis de Regresión por Pasos para las variables predictivas de la Comprensión Lectora en 4° básico. (N =72).

La tabla 6 indica que cuando las variables de comprensión oral y decodificación son incluidas en la ecuación de regresión, sólo la decodificación predice la comprensión lectora de los estudiantes. En otras palabras, el desempeño en decodificación cuenta con un 11.1% de la varianza en tareas de comprensión lectora.

5. DISCUSIÓN

Este estudio concluye dos ideas principales. La primera es que la comprensión oral adquiere peso explicativo para la comprensión lectora solo cuando los estudiantes

evidencian desempeños promedios en decodificación, comprensión oral y lectura. La segunda alude a que un buen rendimiento en decodificación y/o en comprensión oral no asegura una comprensión lectora apropiada.

La primera conclusión se basa en los resultados obtenidos en 2° básico donde se advirtió una asociación entre comprensión lectora y comprensión oral. Lo anterior fue inesperado porque la evidencia indica que las habilidades de decodificación se relacionan con la comprensión lectora en este nivel (Infante, 2006; Lonigan, Burgess & Janson, 2000). Una posible explicación es que los estudiantes que participaron presentaron un desempeño promedio con respecto a la muestra normativa en las tres habilidades evaluadas. Al parecer es este hecho el que permite que la comprensión oral adquiriera un mayor peso en el rendimiento lector, es decir, para que exista asociación entre ambos procesos de comprensión se requiere de desempeños equivalentes y adecuados en decodificación, lectura y comprensión oral. Este dato relativiza algunos planteamientos de la visión simple de la lectura porque la relación entre comprensión lectora y oral exigiría un rendimiento promedio similar en las habilidades estudiadas. Si no es así, la asociación se produce entre comprensión lectora y decodificación, que fue lo observado en el grupo de cuarto básico. Lo anterior ya se había establecido en un estudio previo donde no se determinó una relación entre comprensión oral y comprensión lectora cuando ambas habilidades estaban descendidas (Infante & Coloma, 2005).

Con respecto a los desempeños en las tres habilidades, se estableció que solamente la comprensión lectora estuvo descendida, lo que es sorprendente porque el supuesto es que los escolares de cuarto año han alcanzado niveles básicos de comprensión lectora (Badian, 1995; Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen, 2007). Ello puede explicarse al considerar que las exigencias para el desarrollo de la lectura comprensiva en este nivel son mayores que en segundo porque los textos de lectura usados en la medición de cuarto incluían textos expositivos. Al respecto se sabe que la exposición requiere de una enseñanza explícita porque es un tipo de discurso al que no se accede por medio del ámbito familiar sino que es en el mundo escolar donde se aprende (Snow, Griffin & Burns, 2005). El resultado previo además es concordante con el hecho que los escolares de escuelas municipales muestran un desempeño más descendido en comprensión lectora que los estudiantes de colegios particulares (MINEDUC, 2009). En este sentido, el factor socioeconómico bajo asociado a las escuelas municipales puede constituir una barrera para el aprendizaje lector de los estudiantes. Lo anterior también se sustenta por un estudio realizado en el Reino Unido en que se estableció que los alumnos pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico bajo poseen mayor cantidad de actitudes negativas hacia la lectura, se definen como lectores menos confiados y disfrutaban menos de las actividades lectoras que sus pares. También ellos reportan tener pocos libros en casa, carecer de materiales educativos (libros, computadores, revistas) y recibir menos incentivos por parte de sus apoderados para leer (Clark & Akerman, 2006). Por otro lado, se ha demostrado que los estudiantes de escuelas municipales manifiestan un desempeño descendido en habilidades psicolingüísticas necesarias para el aprendizaje de la lectura (Bravo, Bermeosolo & Pinto, 1993).

La segunda conclusión se fundamenta en que los escolares de cuarto básico exhibieron rendimientos adecuados en decodificación y comprensión oral y bajos desempeños en lectura. Los datos previos, sugiere que habría otros factores que influirían en el desempeño lector, como son la producción sintáctica y la léxica. En relación a lo anterior, existen

investigaciones que afirman que estos dos aspectos lingüísticos son fundamentales para el rendimiento lector. Así, se plantea que uno de los predictores más significativos en una alfabetización satisfactoria es el vocabulario (Hart & Risley, 1995, Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). La idea previa se sustenta en que los estudiantes presentan dificultades cuando comprenden textos con múltiples palabras desconocidas (Snow & Juel, 2005). Ello porque para comprender las proposiciones y los discursos se requiere de la comprensión individual de los términos y sus relaciones semántico-sintáctica (Kamhi, 2005).

Por otro lado, variadas investigaciones reportan la relación entre el conocimiento sintáctico y el aprendizaje de la lectura (Crain & Shankweiler, 1988; Martohardjono, *et al.*, 2005). La idea de que la sintaxis tiene un rol preponderante en la actividad lectora también se refleja en la hipótesis del déficit estructural que postula que la ausencia de conocimiento gramatical influye en los niveles más altos de comprensión textual. Así, desde una perspectiva evolutiva, las estructuras sintácticas más simples preceden a las más complejas en la adquisición del lenguaje y son estas últimas las que se desarrollan menos en los lectores iniciales y en los que presentan dificultades lectoras (Bentin, Deutsch & Liberman, 1990; Scarborough, 1991). La hipótesis anterior es sustentada por los datos encontrados en una investigación que indica que la habilidad para procesar estructuras sintácticas complejas como las cláusulas subordinadas, es relevante para el desarrollo de la comprensión oral en los estudiantes (Martohardjono *et al.*, 2005).

El estudio presentado sugiere que es necesario seguir indagando más profundamente sobre las dimensiones lingüísticas de la oralidad que están influyendo de manera específica en el desarrollo de la comprensión lectora. Ello porque la decodificación y la comprensión oral no parecen dar cuenta de todo el fenómeno lector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaron, P. G., Joshi, M., & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, n. 32, 120-137.
- Badian, N. A. (1995). Predicting reading ability over the long term: the changing roles of letter naming, phonological awareness, and orthographic processing. *Annals of Dyslexia*, n. 45, 79 - 96.
- Bentin, S., Deutsch, A. & Liberman, I. Y. (1990). Syntactic competence and reading ability in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 48, 147-172.
- Bravo, L., Bermeosolo, J. & Pinto, A. (1993). Diferencias Neuropsicológicas en niños con retardo lector severo de distinto nivel socioeconómico. *Revista Chilena de Psicología*, n. 13, 31 - 40.
- Catts, H., Adlof, S. & Ellis Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, n. 49, 278-293.
- Clark, C. & Akerman, R. (2006). *Social inclusion and reading: An exploration*. National Literacy Trust. http://www.literacytrust.org.uk/research/nlt_research/272_social_inclusion_and_reading_an_exploration.
- Coloma, C. J. (2005). Comprensión oral de discursos expositivos y narrativos en niños con problemas en comprensión lectora. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, vol. 6, n. 1, 43-51.
- Crain, S. & Shankweiler, D. (1988). Syntactic complexity and reading acquisition. In A. Davison & G. M. Green (eds.), *Linguistic complexity and test comprehension: readability issues reconsidered*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Diakidoy, I., Stylianou, P., Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2004). The relationship between listening and reading comprensión of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology: An International Quarterly*, vol. 26, n. 1, 55-80.

- Flórez, R.; Torrado, M.; Arévalo, I.; Mesa, C.; Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, n. 18, 15-44.
- Hart, B., & Risley, R. T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Himmel, E. & Infante, M. *Construcción y validación del Perfil de Aprendizajes Escolares Logrados en los Sectores de Lenguaje y Matemática en los niveles NBI y NB2*. (En prensa).
- Hoff, E. (2003). The specific of Environmental Influences: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Developmental Via Maternal Speech. *Child Development*, vol. 74, n. 5, 1368-1378.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n. 2, 127-160.
- Hughes, H., McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Infante, M. (2006). Las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y su relación con habilidades lingüísticas en contextos socioeconómicos diversos. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, vol. 7, n. 1, 29-44.
- Infante, M. & Coloma, C. J. (2005). Comprensión oral y lectura: ¿Qué sucede cuando la decodificación ha sido superada? *Boletín de Investigación Educativa*, vol. 20, n. 2, 267-280.
- Kamhi, A. (2005). *Finding Beauty in the Ugly Facts about Reading Comprehension*. En H. Catts y A. Kamhi, *The connections between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kamhi, A. & Catts, H. (2005). *Reading development*. En H. Catts, A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 26-47). Boston, MA: Pearson.
- León, J., Escudero, I. & van den Broek, P. (2003). La influencia del género del texto en el establecimiento de inferencias elaborativas. En J. León (ed.), *Conocimiento y discurso claves para inferir y comprender* (pp. 153-169). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lonigan, C., Burgess, S. & Anthony, J. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in preschool Children: Evidence a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, vol. 36, n. 5, 596-613.
- Martohardjono, G., Otheguy, R., Gabriele, A., de Goeas-Malone, M., Szupica-Pyrzanowski, M., Troseth, E., Rivero, S. & Schutzman, Z. (2005). *The Role of Syntax in Reading Comprehension: A Study of Bilingual Readers*. En J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. The 4th International Symposium on Bilingualism was held from April 30 to May 3, 2003, at Arizona State University.
- MINEDUC (2009). *Sistema de medición de calidad de la educación*. Recuperado el 5 de mayo de 2009 de <http://www.simce.cl/index.php?id=248>.
- MINEDUC (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. Recuperado el 9 de abril de 2009 de <http://www.mineduc.cl>.
- Orellana, E. (2000). La enseñanza del lenguaje escrito en un modelo interactivo. *Revista Pensamiento Educativo*, n. 27, 20-32.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pavez, M.M.; Maggiolo, M.; Peñalosa, C. & Coloma, C.J. (2009). Desarrollo Fonológico en Niños de 3 a 6 años: Incidencia de la edad, el Género y el Nivel Socioeconómico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, vol. 47, n. 2, 89-109.
- Scarborough, H. S. (1991). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, n. 41, 207-220.
- Snow, C. & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? En M. Snowling, & C. Hulme (eds.), *The science of reading* (pp. 501-520). Oxford: Blackwell.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M.S. (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading: Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tunmer, W. & Hoover, W. (1993). *Components of variance models of language-related factors in reading disability: A conceptual overview*. En R. J. Joshi & C.K. Leong (eds.), *Reading disabilities: Diagnosis and component processes* (pp. 135-173). Dordrecht: Kluwer.
- Vellutino, F., Tunmer, W., Jaccard, J. & Chen, R. (2007). Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Scientific Studies of Reading*, n. 11, 3-32.
- Westby, C. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. En H. Catts & A. Kamhi (eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 157-231). Boston, MA: Pearson.