



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO CHILE

FACULTAD DE MEDICINA

CARRERA DE FONOAUDIOLOGÍA

**“RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE
TEXTO ESCRITO EXPOSITIVO Y COMPRENSIÓN ORAL DE FRASES HECHAS”**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN FONOAUDIOLOGÍA

MENCIÓN LENGUAJE

Tesista:

Fonoaudióloga

Carla Andrea del Pino Soto

Profesor Guía:

Magíster Sra. Eva Sotelo Trujillo

Viña del Mar, Octubre 2016

ÍNDICE

Resumen.....	7
Introducción.....	9
Marco Teórico.....	12
Comprensión lectora v/s comprensión oral.....	12
Procesamiento cognitivo de la comprensión lectora.....	15
Niveles de comprensión lectora.....	22
Procesamiento inferencial comprensión lectora.....	24
Texto escrito expositivo.....	30
Procesamiento cognitivo de la comprensión oral.....	36
Niveles de comprensión oral.....	47
Procesamiento inferencial de comprensión oral.....	48
Frasas hechas.....	55
Marco Metodológico.....	62
Planteamiento del problema.....	62
Pregunta de investigación.....	63
Objetivos	
Objetivo general.....	64
Objetivos específicos.....	64
Viabilidad del estudio.....	64
Limitaciones del estudio.....	65
Tipo de estudio	
Enfoque.....	65
Alcance.....	65
Diseño.....	66
Hipótesis	
Hipótesis de investigación.....	66
Hipótesis nula.....	66
Hipótesis alternativa.....	67

Operacionalización de las variables.....	67
Población.....	68
Tamaño de la población.....	68
Muestra.....	68
Criterios de selección de la muestra	
Criterios de inclusión.....	69
Criterios de exclusión	69
Tipo de muestreo.....	70
Tamaño de la muestra.....	70
Unidad de información.....	71
Variables controladas.....	71
Instrumentos	
Para la selección de la muestra.....	72
Para los objetivos del estudio	
Prueba de hechas comprensión lectora	72
Prueba de evaluación de frases	74
Procedimiento de aplicación.....	76
Materiales.....	77
Análisis de datos.....	78
Criterios éticos.....	78
Resultados.....	80
Rendimiento en comprensión lectora de texto expositivo y rendimiento en comprensión oral de frases hechas.....	80
En el total de la muestra.....	80
Por nivel de educación, 4° básico.....	83
Por nivel de educación, 6° básico.....	86
Por nivel de educación, 8° básico.....	89
Comparación entre el rendimiento de comprensión lectora de textos expositivos y el rendimiento de comprensión oral de frases hechas en estudiantes entre 4°, 6° y 8° año básico.....	92
En el total de la muestra.....	93

En 4° básico.....	95
En 6° básico.....	97
En 8° básico.....	99
Entre estudiantes de 4°, 6° y 8° año básico.....	101
Correlación entre el rendimiento en comprensión lectora de texto expositivo y comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 4°, 6° y 8° básico.....	102
Discusión	104
Conclusión	113
Referencias bibliográficas.....	116
Anexos	
Anexo 1: Recolección de datos estudiantes seleccionados.....	125
Anexo 2: Pauta de cotejo de contenido prueba comprensión lectora.....	126
Anexo 3: Prueba de comprensión lectora 4° básico.....	130
Anexo 4: Hoja de repuesta Prueba de comprensión lectora 4° básico.....	131
Anexo 5: Prueba comprensión lectora 6° básico.....	132
Anexo 6: Hoja de repuesta Prueba de comprensión lectora 6° básico.....	134
Anexo 7: Prueba comprensión lectora 8° básico.....	135
Anexo 8: Hoja de repuesta Prueba de comprensión lectora 8° básico.....	137
Anexo 9: Prueba de evaluación de frase hechas.....	139
Anexo 10: Hoja de respuesta de prueba de evaluación de frases hechas.....	143
Anexo 11: Carta de invitación a los directores establecimientos.....	145
Anexo 12: Autorización de los directores establecimientos.....	147
Anexo 13: Consentimiento informado para padres y/o apoderados.....	149
Anexo 14: Ficha de consentimiento informado para padres y/o apoderados.....	151
Anexo 15: Asentimiento informado para participantes del estudio.....	153
Anexo 16: Ficha de asentimiento informado para participantes del estudio.....	155

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer, de manera especial y sincera, a la Profesora Sra. Eva Sotelo Trujillo por aceptar guiar esta Tesis de Magíster, por aportar y participar de manera activa en ella, por su entrega y dedicación y por todas las horas de trabajo requeridas para poder finalizar este proceso, por aclarar mis ideas, fomentar mi interés por la investigación y ayudarme a crecer profesionalmente. También debo agradecer a mi marido, quien me acompañó al decidir continuar profundizando mis estudios, sacrificando espacios familiares y comprendiendo los tiempos requeridos en esta etapa. Finalmente agradezco a mis padres quienes desde pequeña me incentivaron a ser una persona responsable , no sólo en lo personal, sino también en lo académico, y a mis hermanas por incentivarme día a día a finalizar mi grado de Magíster y no dejarlo inconcluso, idea que en algunas ocasiones se hizo presente.

Con el cierre de esta investigación finalizo satisfecha por los resultados de un proceso extenso, donde también busco motivar a todos aquellos estudiantes de posgrado, quienes se enfrentan día a día a dificultades diversas para llevar a cabo sus investigaciones, ya que todas ellas son un aporte para nuestro país y principalmente para nuestra profesión.

RESUMEN

La comprensión lectora y comprensión oral son habilidades que se desarrollan durante toda la vida escolar de los niños y jóvenes; no obstante, desde el punto de vista de la Educación y de la Fonoaudiología, se ha observado que son recurrentes las dificultades que se presentan en los escolares chilenos en estos dos ámbitos del conocimiento y competencias. A su vez, los especialistas en estas áreas han reportado, producto de sus estudios, que es probable que tanto la comprensión de textos escritos como la comprensión oral estén relacionadas y aún faltan investigaciones en Chile que las aborden. Para contribuir al conocimiento de dicho fenómeno y de la posible vinculación del rendimiento de los escolares chilenos entre comprensión lectora y comprensión oral, el objetivo de la presente investigación fue correlacionar el rendimiento entre la comprensión de texto escrito expositivo y comprensión oral de frases hechas en estudiantes de colegios particular-subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca. La muestra que participó en el estudio, realizado durante el año 2013, estuvo constituida por 280 escolares chilenos, distribuidos en los siguientes grupos: 95 sujetos de entre 9 y 9,11 años que cursaban 4° Básico; 94 sujetos de entre 11 y 11,11 años que se encontraban en 6° Básico; y 91 sujetos de entre 13 y 13,11 años, de 8° Básico. El método de estudio correspondió a uno de tipo cuantitativo; para la comprensión de texto expositivo se crearon tres pruebas, una para cada nivel de escolaridad, sometidas a validez de contenido y confiabilidad; en tanto, la comprensión de frases hechas se evaluó mediante el bloque de implicaturas de tipo generalizadas de un instrumento creado en el año 2001 por Catalán, Maturana y Riesco. Los resultados indicaron que los estudiantes de 4°, 6° y 8° año básico mejoran su rendimiento en comprensión oral a medida que avanzan los años de escolaridad; así, en 4° básico, 55,78% del total de sujetos logra un Buen rendimiento; en 6° básico, 91,48%; y en 8° básico, 98,89%. Sin embargo, en comprensión lectora el análisis indicó que disminuye su rendimiento en los cursos superiores; es decir, 45,26% del total de sujetos de 4° básico obtuvo un rendimiento Alto; mientras que el 12,76% en 6° obtuvo un desempeño Alto; y en 8° básico, sólo 6,59% fue Alto.

De acuerdo al objetivo general planteado, la correlación entre el rendimiento en comprensión lectora de texto expositivo y el rendimiento en comprensión oral de frases hechas

se evidencia sólo en 4° año básico, no así en los otros cursos. En definitiva, se refuta la hipótesis de investigación que sostenía que existe relación entre el desempeño en comprensión lectora de texto expositivo y el rendimiento en comprensión oral de frases hechas de los estudiantes de 4°, 6° y 8° Básico de colegios particular subvencionados de la comuna de Talca. No obstante lo anterior, este estudio contribuyó a la descripción del rendimiento en comprensión lectora y oral y fue posible establecer que la comprensión oral de frases hechas se desarrolla en forma progresiva según se avance de nivel de escolaridad; por el contrario, la comprensión lectora de texto expositivo disminuye en los niveles superiores de escolaridad. Esto constituye un hallazgo que no se había constatado en ninguna comuna de Chile, pues se suponía que ambas competencias se desarrollaban de manera similar y, por tanto, estaban relacionadas.

Producto de esta investigación, es posible suponer que distintos factores influyeron en los resultados y que constituyen una limitación del estudio, como la escasa motivación de los estudiantes para enfrentar evaluaciones de comprensión lectora; así también, la falta de una calificación a la que están habituados y, que de alguna manera, implica un desafío e interés; además, pudo haber incidido el distinto nivel de complejidad entre los dos tipos de evaluaciones, pues la comprensión lectora requiere una mayor atención y aplicación de distintas estrategias inferenciales, en comparación con la prueba de comprensión de frases hechas que, fundamentalmente, necesita del procesamiento inferencial que se apoya fuertemente en el contexto. Por tanto, desde la Fonoaudiología, correspondería abordar sus intervenciones en niños escolares, tanto de educación básica como de enseñanza media, como medida preventiva, considerando que el discurso oral es una competencia siempre en riesgo, aún en la adolescencia, mediante estrategias remediales que activen procesos inferenciales de forma guiada; tal vez, ello también pudiera incidir en el progreso de sus habilidades lectoras.

Palabras claves. Comprensión Lectora, Comprensión Oral, Modelos de Comprensión, Niveles de Comprensión, Frases Hechas, Texto Expositivo.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los fonoaudiólogos se desempeñan principalmente en el ámbito educativo. En este contexto, estos profesionales trabajan de manera interdisciplinaria con los educadores para alcanzar el desarrollo de las competencias lingüísticas de los escolares y contribuir al aprendizaje de la lectoescritura, todo lo cual favorecería, por ende, la terapia fonoaudiológica además de facilitar un mejor rendimiento de los estudiantes en Educación Básica, Media y Superior, principalmente en comprensión lectora. Sin embargo, los terapeutas suelen encontrarse con estudiantes de educación básica que, además de sus dificultades de lenguaje, presentan un bajo nivel de comprensión, no solo de la modalidad escrita, sino también oral. Por tanto, reiteradamente, las intervenciones fonoaudiológicas deben enfocarse al área de comprensión para lograr avanzar en el desarrollo lingüístico, en sus distintos niveles. Para los estudiantes de educación básica, en este sentido, significa atrasarse académicamente, pues sus procesos de aprendizaje se ven obstaculizados por el lento desarrollo de sus competencias de comprensión lectora y oral, así como de las lingüísticas.

Ahora bien, la comprensión del discurso oral constituye una competencia fundamental para el éxito de las terapias fonoaudiológicas, como ya se anticipó; de hecho, muchas veces los niños, en etapa escolar, tampoco comprenden las instrucciones del terapeuta y se suele dudar sobre si es un problema sólo de comprensión o si ocurre por alguna alteración lingüística, propiamente tal. El texto o discurso oral es paralelo al texto escrito, pues se sostiene que no es solo una transcripción del oral, es decir, presenta un sistema lingüístico particular y distintivo, porque se escribe de manera diferente a como se habla (Parodi, 2003). En tanto, el texto escrito resulta más estructurado que el oral y, además, el lector no recibe retroalimentación de forma inmediata, sin embargo, permanece en el tiempo para ser revisado posteriormente (Parodi, 2003). En consecuencia, quienes realizan labores de intervención educativa y fonoaudiológica han de considerar tales características textuales para implementar estrategias remediales que insten el progreso del nivel comprensivo de ambas modalidades discursivas.

Una de las modalidades del discurso oral es la de frases hechas que se aprenden en distintos contextos y son abordadas también en la escuela básica. Ya en Primero Básico, las bases curriculares indican que los estudiantes deben demostrar la comprensión del discurso oral que aborde temas que les sean familiares, extrayendo información implícita y explícita; en tercero básico, además, deben extraer esta información de textos orales, entre ellos, noticias, conferencias u otros con carácter informativo, y frases hechas que se encuentren insertos o no en estos tipos de discursos (Planes y Programas, MINEDUC 2012). Sobre la comprensión de las frases hechas, Levorato y Cacciari (1999) señalan que esta habilidad se desarrolla de manera tardía; rescatan la importancia del contexto y del análisis semántico que se puede realizar desde este tipo de modismos y suponen que existe relación entre la capacidad de comprensión de ellas y el aprendizaje de la lectoescritura. Por su parte, algunos investigadores (Cain, Oakhill & Lemmon, 2005; Crespo & Cáceres, 2006) proponen estudiar si existe alguna relación entre la comprensión de frases hechas y el dominio de la lectura, lo que también ha motivado la presente investigación.

Con relación a la persistencia de las dificultades en la comprensión lectora, ello ha sido foco de estudio por años, tanto en Chile como en el extranjero; estos señalan que el bajo rendimiento en el sistema escolar tiene su origen en el escaso desarrollo de esta competencia. Algunos hallazgos (Villasmil & Fuenmayor, 2010) refieren que los estudiantes del sistema escolar básico, en etapas tempranas, alcanzan difícilmente a aplicar estrategias inferenciales requeridas para lograr comprender textos escritos; de hecho, es necesario plantearles preguntas que le faciliten a los niños la activación de procesos inferenciales más elevados para que elaboren significados a partir de información presente y ausente en el texto y lograr, en definitiva, una mejor comprensión de lo leído, es decir, que no sólo se establezcan relaciones de significado a nivel literal, sino también a nivel inferencial mediante mecanismos de control. En educación superior, se ha llegado a similares resultados (López, 2010) y los autores han coincidido en que el nivel de comprensión lectora se incrementa cuando se enseñan estrategias para activar las inferencias. Otros, en tanto, en busca de las razones del bajo rendimiento de comprensión lectora de los estudiantes chilenos, han intentado establecer relaciones entre la comprensión y la producción de textos escritos (Parodi, 1999), llegando a la conclusión de que los problemas para la comprensión lectora persisten, y que a ella subyace el nivel de inferencia

que es capaz de realizar el lector (Viramonte, Peronard, Gómez, Carullo & Velásquez, 2000). De esta manera, también se reconoce que la comprensión lectora, o también denominada comprensión inferencial, es un proceso estratégico que consiste en que el lector elabora un plan para resolver una tarea específica, habilidad que se desarrolla con el paso del tiempo (van Dijk & Kintsch, 1983).

Para efectos del presente estudio, nos enfocaremos en la comprensión lectora del texto expositivo; a diferencia de los textos narrativos, los expositivos no forman parte de la cotidianidad de los estudiantes (Concha, Aravena, Coloma & Romero, 2010) hasta que son incorporados a partir de Cuarto Básico en la escuela. Esta modalidad discursiva se caracteriza porque el propósito comunicativo preponderante es explicar y exponer información o conocimientos diversos en los distintos campos del saber (Álvarez, 1996), desarrollándose durante el tiempo que recorre la enseñanza básica, media y superior (Concha *et al* 2010). El discurso expositivo requiere del manejo de un repertorio de dominio lingüístico-discursivo que ayuda a la organización y expresión (Concha *et al*, 2010) y su uso está estrechamente relacionado con las posibilidades de interacciones culturales de las personas (Silvestri, 2002 en Concha *et al*, 2010). Dicho de otra manera, la comprensión de textos expositivos, por las características prototípicas de este tipo de discurso (descontextualización episódica, escaso nivel de redundancia, entre otras), permitiría que las habilidades lectoras de los estudiantes avancen progresivamente, porque la comprensión de la exposición escrita requiere del despliegue de mayores recursos cognitivos que activan los procesos de análisis y síntesis hasta alcanzar la transformación del conocimiento (Sánchez, 1990).

Ahora bien, ambos repertorios discursivos, el escrito y el oral, son abordados en la escuela básica (Planes y Programas, MINEDUC 2012), en concordancia con el supuesto teórico de que el desarrollo de ambas competencias es preferible iniciarlo de manera tardía y de que para alcanzar la comprensión de ambos discursos se despliega similar nivel de procesamiento cognitivo. Específicamente, y para efectos de este estudio, nos enfocaremos en la comprensión del texto escrito expositivo y la comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 4°, 6° y 8° Básico de colegios particular subvencionados de la Comuna de Talca. Debido a la falta de investigaciones sobre la posible relación entre la comprensión del

texto escrito expositivo y de frases hechas en el discurso oral, se propone indagar en ésta área; los resultados que se desprendan de ello podrían constituir un aporte para la Fonoaudiología. Esto tiene su base en que la terapia fonoaudiológica también se enfoca en la evaluación del discurso y, por tanto, interesa conocer si la comprensión del discurso oral y del escrito está relacionada.

Para cumplir con el propósito de establecer la relación entre la comprensión de texto escrito expositivo y texto oral de frases hechas en los niveles de educación antes señalados, el presente informe da cuenta del proceso de indagación teórica y empírica, como sigue. En primer lugar, se exponen las bases teóricas que sustentan el estudio en el capítulo del Marco Teórico; de esta manera, se abordarán los modelos de procesamiento cognitivo de la comprensión lectora y comprensión oral, en que están involucrados los niveles inferenciales; finalmente el texto escrito expositivo y texto oral de frases hechas. En segundo lugar, en el Marco Metodológico se retoma el planteamiento y justificación del problema, se presentan los objetivos de investigación, se describen tipo de estudio, hipótesis, variables, muestras, instrumentos y procedimientos de aplicación, éticos y de análisis de los datos. En tercer lugar, se abordan los principales hallazgos en el capítulo de Resultados, los que son graficados e interpretados. En cuarto lugar, se exponen la Discusiones en donde se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo en función de los hallazgos de otras investigaciones y de las observaciones realizadas por la investigadora. Por último, se presentan Conclusión y Referencias Bibliográficas y Anexos.

I. MARCO TEORICO

La comprensión lectora y oral son actividades complejas en las que están involucradas distintos niveles de procesamiento: cognitivos, perceptivos, lingüísticos y pragmáticos (Espinoza, Guerra & Ulloa, 2006). Para dar cuenta de los procesos que intervienen, se hará referencia, en primer lugar, a algunos alcances sobre la comprensión escrita y oral. En segundo lugar, se abordarán los supuestos que están a la base del procesamiento cognitivo de la Comprensión Lectora (CL); para dicho efecto, se aludirá a los modelos que representan los factores implicados, a los niveles de comprensión lectora, al procesamiento inferencial activado por el lector y a la modalidad textual expositiva. En tercer lugar, se abordará, en el mismo orden que en la CL, el procesamiento cognitivo, los niveles de procesamiento y estrategias inferenciales aplicadas por el intérprete de la información para alcanzar la Comprensión Oral (CO). Por último, se presentarán las características esenciales de la modalidad oral, específicamente, de las frases hechas.

1.1. Comprensión lectora vs. comprensión oral

Comprender es una capacidad que desarrollan todos los seres humanos y que se incrementa progresivamente durante toda la vida; es una actividad que requiere enfocarse en la construcción del significado a partir del *input* lingüístico, escrito u oral, de distintas modalidades discursivas y textuales. Desde la perspectiva psicolingüística, la comprensión discursiva (tanto oral como escrita) es un proceso complejo, debido a que integra distintos mecanismos, cognitivos, lingüísticos y contextuales; de esta manera, se activan los conocimientos previos, objetivos de comprensión, y demandas del medio social, entre otras, hasta alcanzar una interpretación resumida, pero plena de significado (van Dijk & Kintsch, 1983; Gagné, 1985; Parodi 2003; Gordillo & Restrepo, 2012).

Ahora bien, la comprensión lectora, al igual que la comprensión oral, requiere de la activación de los mismos niveles cognitivos de procesamiento, pero la secuencia de dicha

activación podría resultar distinta dependiendo del momento en que se produce el acto de interpretación, de los participantes que intervienen en dicha actividad y del *input* lingüístico en curso. Al respecto, las diferencias serían evidentes, ya que enfrentarse a la modalidad oral implica la presencia de un hablante y un oyente; en tanto, para la escrita, la interacción se da entre lector y texto; así también, la decodificación inicial del código oral requiere de mecanismos perceptivos auditivos y la interpretación fonológica posterior y semántica parcial del mensaje; en tanto, para el código escrito, se necesita de la percepción visual de los grafemas y del análisis gramatical que incide en la interpretación semántica del texto (Belinchón, Riviere & Igoa, 1996). Además, el tiempo de procesamiento cognitivo puede diferir entre uno y otro tipo de modalidad discursiva.

El proceso de la comprensión, oral y escrita, involucra la participación de mecanismos cognitivos básicos, por un lado, y superiores, por otro. Los procesos cognitivos básicos son aquellos que ocurren sin la intervención consciente del lector u oyente, pero, que gradualmente se irán volviendo conscientes (Viramonte, Peronard, Gómez, Carullo & Velásquez, 2000). Entre los mecanismos cognitivos básicos que participan en el procesamiento de la comprensión, se encuentran: la percepción, la atención y la concentración. El primero es un proceso cognitivo que permite interpretar y entender la información que se recibe mediante los distintos sentidos; esta involucra la decodificación que se realiza mediante el trabajo de la Memoria Corto Plazo (MCP) y de la Memoria a Largo Plazo (MLP), para luego relacionar dicha información con la que se recibe del medio, y, por último, construir el sentido global del texto (Vallés, 2005; Fuenmayor & Villasmil, 2008). La atención, en tanto, es la capacidad de seleccionar la información recibida a través de los sentidos, para dirigir y controlar los procesos mentales; desde el enfoque de la psicología, la atención y la concentración son etapas de un mismo proceso que ocurren gracias al estado de conciencia que el comprendedor activa y que permite que la atención se dirija al objeto o tarea que se está realizando (Vallés, 2005; Fuenmayor & Villasmil, 2008). Por tanto, la concentración corresponde a la capacidad de inhibir información irrelevante y de focalizarse en datos relevantes, manteniéndola por un período prolongado de tiempo (Ardila, Lopera, Pineda & Rosselli, 1997).

De acuerdo a lo ya señalado, la única manera de ejecutar dos tareas en forma simultánea es que una de ellas sea realizada hasta lograr que sea aprendida de modo que el mecanismo se automatice sin que deba prestársele especial atención (Viramonte *et al.*, 2000). Esto es lo que debería ocurrir en la automatización de ciertos procesos durante algunas actividades cognitivas complejas, como la lectura; ya que si no se ha logrado, por ejemplo, automatizar su decodificación, no es posible dedicar toda la atención al proceso de reconstrucción del sentido del texto (Viramonte *et al.*, 2000).

En tanto, los procesos cognitivos superiores, implicados en la comprensión lectora y oral, corresponden a la MCP y a la MLP. La memoria es la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual y conceptual que, finalmente, es almacenada para ser recuperada cuando se requiera (Viramonte, *et al.*, 2000). La MCP, por un lado, es un almacén de memoria, que se activa por medio de mecanismos de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo; este procesamiento cognitivo se caracteriza por una capacidad limitada de almacenamiento y de tiempo de retención de la información de entrada, la que es enviada a la MLP (Viramonte *et al.*, 2000; Valles, 2005; Fuenmayor & Villasmil, 2008). La MLP, por otro lado, permite el almacenamiento de todos los conocimientos, experiencias y saberes alcanzados durante toda la vida. A su vez, la MLP está integrada por la memoria semántica, que almacena los conocimientos organizados en estructuras (guiones, marcos o esquemas); y la memoria episódica, que contiene los recuerdos, representaciones verbales o sensoriales y todo lo vivido en momentos y lugares determinados; por ejemplo, puede retener el contenido de textos verbales expositivos (Valles, 2005; Fuenmayor & Villasmil, 2008).

Según lo planteado, los niños escolarizados, durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura y de afianzamiento de la lengua oral, dirigirían los procesos cognitivos básicos en función de los superiores. Por tanto, es esperable que las actividades de enseñanza en la escuela se vuelquen al desarrollo de las habilidades en ese sentido y que guíen la comprensión de textos (orales y escritos) con determinados fines. Ello supone que los niños aprendan a utilizar sus procesos cognitivos estratégicamente (Viramonte *et al.*, 2000). Al respecto, Piaget (1975) y Vygotsky (1987) coinciden en que el desarrollo del intelecto consiste en alcanzar una mejor comprensión y control sobre los propios procesos cognitivos mentales y en aprender a

ponerlos al servicio de un objetivo. Sobre estos procesos cognitivos, junto a otros tipos de actividades que intervienen en la comprensión del discurso, se han referido distintos modelos que han intentado explicar lo que ocurre en la mente de los sujetos comprendedores durante su actividad. Estos modelos y niveles de procesamiento de comprensión serán descritos a continuación, en primer lugar, los puestos en actividad durante la comprensión lectora y, luego, los aplicados durante la comprensión oral.

1.2 Procesamiento cognitivo de la comprensión lectora

La literatura ofrece diversas explicaciones acerca de lo que ocurre en la mente del comprendedor cuando intenta interpretar las distintas modalidades discursivas (escritas u orales). Desde la perspectiva psicolingüística y psicosociolingüística, se ofrecen supuestos enfocados, fundamentalmente, en el discurso escrito. Desde el punto de vista de la psicolingüística y psicosociolingüística, para efectos de este estudio, se considerará el Modelo de Comprensión y Producción Textual (Kintsch & van Dijk, 1978) y el Modelo de Estrategias de Comprensión del Discurso (van Dijk y Kintsch, 1983).

a) Modelo de Comprensión y Producción textual (Kintsch & van Dijk, 1978)

En primer lugar, corresponde considerar qué se entiende por modelo; éste corresponde a la representación de una teoría que abarca tanto sus variables como sus componentes y sus relaciones, en el intento por explicar un fenómeno determinado (Parodi, 1999). El modelo de Kintsch y van Dijk (1978) describe cómo se construye la estructura semántica del texto, es decir, explica el fenómeno del procesamiento cognitivo que sigue el lector y/o comprendedor cuando se enfrenta a un mensaje codificado en forma lingüística, del cual se crea una representación semántica. Este modelo es una ampliación del propuesto por Kintsch (1974) y plantea la comprensión lectora como la construcción de una red proposicional coherente, con el objeto de representar el significado de un texto por medio de una lista estructurada de proposiciones, compuesta por conceptos.

Uno de los supuestos en que se basa este modelo se relaciona con el procesamiento cognitivo, es decir, considera que se lleva a cabo una serie de operaciones en la MCP y MLP del sujeto comprendedor. Otro supuesto corresponde a la construcción de una base textual (representada en el modelo como micro-estructura), que toma como *input* una lista de proposiciones compuesta de conceptos. También, en este modelo, se especifica que los procesamientos ocurren en forma cíclica y automática, secuencial y paralela, que van desde la comprensión de palabras, oraciones simples y complejas, secuencias de oraciones y estructuras textuales, hasta múltiples relaciones entre diferentes niveles de procesamiento a fin de formar la macro-estructura (contenido global y esencial del texto) y activar conocimiento sobre la superestructura textual (de distintas modalidades textuales).

El procesamiento cognitivo, por tanto, requiere distintos recursos, ya que algunas proposiciones se mantienen retenidas en la MCP, cuya capacidad es limitada, las que posteriormente se conectarán con las del ciclo entrante. En caso de no hallar conexiones, el lector accede a operaciones inferenciales, que consumen mayores recursos cognitivos (Kintsch & van Dijk, 1978). Entonces, será necesario que busque la información faltante en sus conocimientos previos o en las claves contextuales durante su interpretación textual (Parodi, 1999).

En tanto, la formación de la macro-estructura se realiza a través de la aplicación de macro-reglas (incorporadas en el modelo como macro-operadores), tales como, la supresión (selección de información relevante y omisión de la menos importante para los fines de lectura), la generalización (sustitución de una secuencia de proposiciones o conceptos por una más general que involucre a ese subgrupo) y la construcción (elaboración de información nueva no explicitada, pero que se puede inferir del texto). Estas reglas son controladas por las metas del lector, componente que, en este modelo, es representado formalmente por “esquemas” (Kintsch & van Dijk, 1978).

Conviene, entonces, detenerse, por cierto con brevedad, sobre lo que se entiende por esquema en este contexto. Puente (1998) define el esquema de la siguiente manera:

(...) los esquemas son estructuras abstractas almacenadas en la memoria que representan lo que uno piensa acerca de las cosas, personas y animales. (...) dirigen los comportamientos, y crean expectativas acerca del comportamiento de las personas. Cuando no hay equivalencia entre el comportamiento y los esquemas que se tiene formados es cuando se rompen (Puente, 1998: 400).

Lo anterior puede ser complementado con las funciones del esquema en la comprensión lectora, a las que se refiere Puente (1991) y que había propuesto Anderson y Ortony (1975). Por un lado, el esquema aporta el marco referencial necesario para comprender la información escrita en el texto y guía la atención del lector. Por otra, Por último, el esquema es útil para realizar y revisar la síntesis o macroestructura textual y permite la reconstrucción de inferencias al estar incorporado en la MLP.

Sobre la teoría de los esquemas, que operaría en la comprensión lectora, Rumelhart (1980) concluye que la comprensión puede finalizar sin éxito, debido a la presencia imprevista de algunos factores. Además, señala que un sujeto puede fracasar al comprender un texto por no tener un esquema apropiado para comprender el concepto que se está tratando de comunicar, ya sea, por una ineficacia de las claves que ha propuesto el autor del texto para activar el esquema pertinente en el lector, o porque el lector comprende el texto, pero interpreta el mensaje de manera distinta a lo que se había propuesto el autor (en Campanario, 2004). Dicho de otra manera, el lector sólo comprende el texto si posee un esquema de conocimiento previo apropiado.

Si bien los esquemas constituyen un factor que incide en los niveles de procesamiento del lector, éstos operan, principalmente, para distinguir las proposiciones de una base textual como relevante o irrelevante. Por lo tanto, el rol del esquema es determinar cuáles de las generalizaciones formarán parte del núcleo textual (macro-estructura). Ahora bien, Kintsch y van Dijk (1978) coinciden, en parte, con Rumelhart (1980) al considerar que los esquemas del lector pudieran no estar bien definidos, ya sea porque cada lector se propone distintas metas, o porque el texto carece de una estructura convencional, por lo que los esquemas de control

pueden resultar impredecibles (Kintsch & van Dijk, 1978). De allí que los autores proponen estudiar a miembros de un grupo cultural determinado que lean tipos de textos regularizados convencionalmente por esa comunidad, de modo que compartan esquemas específicos definidos. Por lo tanto, la meta refiere a los esquemas que se despliegan para darle sentido a la información procesada y no a una meta independiente en la mente del lector, como sería, por ejemplo, leer para estudiar o para buscar cierta información.

Lo antes señalado indicaría, por un lado, que para comprender, primero, se requiere tener esquemas flexibles y guiados por reglas. Estos esquemas parten de la experiencia y conocimientos previos que posee el sujeto; segundo, los esquemas se relacionan con los objetivos que se propongan los sujetos, se forman de las experiencias previas de los individuos en situaciones frecuentes y son almacenados en la memoria de los sujetos comprendedores. De esta manera, se puede acceder a ellos cuando sea necesario construir nuevas relaciones, es decir, el cúmulo de información es reestructurado constantemente con la entrada de nueva información (Parodi, 1999). En otras palabras, es fundamental para esta revisión teórica destacar que los esquemas están relacionados con las metas u objetivos que se pueden proponer los sujetos lectores, debido a que ejercen un control sobre el comportamiento humano y sobre su comprensión lectora.

b) Modelo de Estrategias de Comprensión del Discurso (van Dijk & Kintsch, 1983)

El Modelo Estratégico de Procesamiento del Discurso de 1983 es una versión ampliada del modelo de 1978 de los mismos autores, pero distinto al anterior (Kintsch & van Dijk, 1978), pues está orientado a la complejidad del procesamiento de la comprensión del discurso y no sólo se enfoca en los niveles de procesamiento cognitivo. El modelo de 1983 se basa en supuestos tanto cognitivos como contextuales, es decir, el comprendedor construye una representación semántica a partir de información recibida del *input* lingüístico que compara con la almacenada en su MLP y con la proporcionada por el contexto. Ello se da mediante un proceso que ocurre gradualmente y en línea, lo que implica que para cada situación el procesamiento puede transcurrir de distinta manera. Esta propuesta de la comprensión

estratégica consideró el cambio del concepto de macro reglas por “macroestrategias”, y agrega un sistema de control de la comprensión y el modelo de situación.

Según lo manifiestan van Dijk y Kintsch (1983), las estrategias son parte del conocimiento general y representan el conocimiento procedural que el sujeto acumula sobre la comprensión discursiva. Asimismo, en este modelo estratégico, se asume que el uso de conocimiento estratégico depende de las metas del lector; así, la meta de la estrategia general corresponde a la construcción de una base textual, entendida esta como la representación semántica del discurso entrante en la memoria episódica.

Uno de los rasgos distintivos de este modelo es que la comprensión discursiva involucra, además de la representación de una base textual en la memoria episódica, la activación y actualización del modelo de situación en dicha memoria. Tal modelo de situación corresponde a la representación cognitiva de los eventos, acciones, personas y, en general, de la situación de la cual trata el texto. Por esta razón, el sujeto comprendedor, al enfrentarse a un texto narrativo, por ejemplo, incorpora sus experiencias previas, así como bases textuales previas, que se relacionan a la misma situación o a una similar. De la misma manera, el modelo de procesamiento estratégico integra todo tipo de conocimiento general acerca de la situación en cuestión, procedente de la memoria semántica. En consecuencia, todo este conocimiento episódico y semántico puede ser incorporado en un modelo de situación más completo con el que la base textual es constantemente comparada. Con ello, se entiende que la base textual es sometida a evaluación por el lector no sólo con respecto a la coherencia local y global, sino también en función a su modelo de situación correspondiente (Van Dijk & Kintsch, 1983; Parodi, 2003).

Otra propiedad fundamental del modelo de procesamiento estratégico es su sistema de control general. Este mecanismo es alimentado por información general y específica del tipo de situación, del discurso, de la superestructura y de la macroestructura del texto y de las metas generales del lector. Esto permite que se coordinen las distintas estrategias que se puedan aplicar, se decida qué información es la más relevante y se traspasen los datos seleccionados de la MCP a la MLP (Parodi, 2003). Este proceso permite, en definitiva, el

rápido acceso y la recuperación efectiva de información, siempre que el conocimiento se halle bien organizado.

El modelo atiende, en forma especial y de manera flexible, las estrategias del uso del conocimiento, ya que se contemplan creencias, opiniones y actitudes que facilitan la valoración personal del lector sobre los mundos posibles que encuentre en el texto. Desde esta perspectiva, las estrategias son “(...) representaciones cognitivas de secuencias de acciones en relación a las metas del lector...” (Parodi, 2003: 50), orientadas a la resolución de un problema determinado. Dicho de otra manera, las metas del lector en este modelo estratégico están en relación con su conocimiento de mundo y con su conocimiento procedural sobre el entendimiento del discurso. Entonces, en lugar de reglas, este modelo considera las estrategias como uno de sus principales componentes; entre ellas, distinguiremos las siguientes (van Dijk & Kintsch, 1983):

- Estrategias proposicionales: Al enfrentarse a la tarea lectora, el comprendedor se involucra en la construcción estratégica de proposiciones. Por ejemplo, para el reconocimiento de palabras, depende de la interpretación semántica subyacente, lo que genera expectativas sobre los posibles significados y, por ende, sobre posibles clases de palabras, así como, sobre la estructura general de las cláusulas.
- Estrategias de coherencia local: Si bien las pistas textuales, como la co-referencia y las cláusulas anteriores, contribuyen al establecimiento estratégico de la coherencia, los autores suponen que los lectores no necesitan esperar por el resto de una cláusula u oración para otorgar la coherencia local; lo hacen tan pronto como sea posible.
- Macro-estrategias: Consiste en la re-aplicación de estrategias inferenciales relevantes, con lo que se obtienen varios niveles de macroproposiciones hasta formar lo esencial del texto, o tópico. Por ejemplo, el lector puede anticipar de qué trata el texto con un mínimo de información textual, como título u oraciones temáticas, a veces, complementado con información del contexto.
- Estrategias esquemáticas: Los autores consideran el término “esquemas” muy general y vago, por lo cual prefieren otro término, “superestructura textual”, al conjunto de esquemas convencionales que dan origen a los distintos tipos de discurso. La superestructura provee la sintaxis general para el significado global, es decir, para la

macroestructura del texto; todo lo cual es manipulado y activado por los comprendedores cuando la memoria semántica, el contexto y el tipo de texto otorgan una primera pista.

Por último, cabe destacar que todo tipo de estrategia que el lector despliegue durante su proceso de comprensión lectora está sujeta a la consecución de una o más metas de lectura. No obstante, los especialistas no precisan qué tipos de metas pueden proponerse los sujetos, tampoco se interesan por determinar si es que algunas ocurren antes de la lectura, o si estas cambian durante el proceso de lectura. Como ya se indicó, el modelo especifica el proceso de construcción y de comprensión estratégica del discurso. Los autores destacan que el sujeto comprendedor alcanza mayor protagonismo en dicho modelo, sobre todo, porque se consideran sus conocimientos discursivos, procedurales y contextuales, así como la selección de estrategias para enfrentar la tarea lectora dirigida a una o más metas (o propósitos). En la Figura 1, se representa el procesamiento estratégico del discurso:

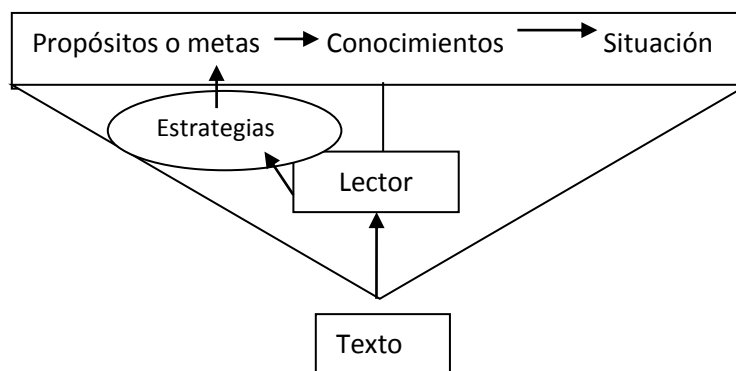


Fig. 1. Procesamiento estratégico del discurso (Parodi, 2003)

Si bien otros modelos complementan y actualizan los aportes de Van Dijk y Kintsch (1978 y 1983), para efectos del presente estudio se considera que sus explicaciones permiten investigar en el área de la comprensión escrita, sobre todo en escolares chilenos. Estas contribuciones serán complementadas, brevemente, por la propuesta de Gagné (1991) quien especifica cuáles son los niveles de procesamiento cognitivo que subyacen a la comprensión lectora.

1.2.1 Niveles de comprensión lectora

Para la comprensión lectora, Gagné (1991) señala que los niveles de procesamiento activados son: la decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de comprensión. Según Frederiksen (1982), el proceso de comprensión lectora se activa en los niveles de decodificación, comprensión literal y comprensión inferencial (en Gagné, 1985 y 1991), que corresponden a los denominados por Parodi (2003) como microprocesos, los cuales, ordenados jerárquicamente, permiten alcanzar la comprensión, propiamente tal.

La decodificación ha sido explicada por distintas teorías (Layton, 1979; Just & Carpenter, 1987; Crowder, 1985; en Parodi, 2003; y Gagné, 1991). Por un lado, el lector puede usar las palabras impresas para activar el significado de las palabras en la memoria a través de una asociación directa entre la palabra escrita y el significado, mediante pasos intermedios que representan las correspondencias entre letras y sonidos. En este momento, son desplegados dos procesos (Ehri, 1982; en Gagné, 1985): emparejamiento y recodificación. Por un lado, se empareja la palabra impresa con un patrón conocido para activar la palabra en la MLP, desde donde se accede al significado usado para reconocer palabras de la memoria visual. Por otro lado, la recodificación consiste en que la palabra impresa se traduce en patrones de sonido que activan el significado de la palabra en la MLP, separa la palabra en sílabas, genera un patrón de sonido para cada sílaba, forma una cadena de sonidos y usa el sonido generado para activar el significado.

En tanto, la comprensión literal corresponde a la formación de proposiciones mediante la activación del significado de las palabras. Los patrones de escritura o sonidos son el estímulo para la activación de la comprensión literal, que es dado por dos procesos. Uno es el acceso léxico que permite la identificación del significado de la palabra (proceso final de la decodificación); el otro es el análisis que ocurre para combinar los significados de varias palabras y formar la relación apropiada que generará una unidad de conocimiento declarativo, pudiendo operar sobre la etiqueta o el significado. Cada proceso permite la reconstrucción de un significado incompleto que se complementa con el otro (Gagné, 1991).

Finalmente, la comprensión inferencial se da cuando el lector reconstruye el significado a partir de lo explícitamente expresado en el texto, pero de manera resumida, lo que ocurre mediante dos procesos: integración y elaboración. La integración corresponde a una representación mental coherente de las ideas expuestas en el texto; y la elaboración consiste en la producción de la macroestructura para lo que el lector accede a la información almacenada en su memoria (Kintsch & van Dijk, 1978) de la que selecciona las ideas generales de un texto; este es un esquema mental y se puede considerar como un conjunto de proposiciones que representan las ideas principales. El lector se apoya en claves y en el significado extrayendo la información esencial de un texto, manteniendo las relaciones en las que ellas participan y reformulando esa información a un nuevo texto cohesivo y coherente, cuya elaboración constituye la representación del significado en que también se consideran sus conocimientos previos (Gagné, 1985; Gagné, 1991).

De acuerdo a lo antes expuesto, si bien la comprensión del discurso escrito requiere de distintos niveles de procesamiento cognitivo para usar la información que ingresa y relacionarla con la almacenada en sus sistemas de memoria, en ella también intervienen las metas del lector que están orientadas por sus conocimientos previos; ello involucra contar con una representación de las superestructuras textuales que circulan en su medio. El *input* lingüístico dependerá de las condiciones en que se da y de la situación contextual en que ocurre, todo lo cual, sumado a las competencias lingüísticas, implicaría un mayor empleo de recursos cognitivos según el nivel de comprensión en que el lector se encuentre, que se vuelven estratégicos, sobre todo, porque requiere establecer relaciones por medio de inferencias. Para efectos del presente estudio, se profundizará en el concepto de inferencias, en los tipos de inferencias propuestas por distintas teorías, con la premisa de que el procesamiento cognitivo del lector es estratégico para alcanzar su meta: comprender el texto escrito, que emprende como la resolución de un problema.

1.2.2 Procesamiento inferencial para la comprensión lectora

Las inferencias han sido estudiadas durante largo años por diversos autores (León, 1986; McKoon & Ratcliff, 1992; Sharkey & Sharkey 1992; Graesser, Singer & Trabasso,

1994). Ya desde los años setenta, las abordan en conjunto con el desarrollo de distintas disciplinas, como la psicología cognitiva, inteligencia artificial, sociología, entre otras (Aravena, 2004), intentando dilucidar definiciones, nuevas taxonomías, determinar con la mayor precisión posible cuándo y dónde se generan las inferencias al comprender o sus vinculaciones con otros procesos, estrechamente relacionados con el procesamiento de la memoria (León & Escudero, 2000 en León, 2001).

Ahora bien, Bruner (1984) señala que el ser humano es como una “máquina de inferencias” por su destreza para activar conocimiento almacenado y usarlo para organizar e interpretar nueva información. Desde la Filosofía, por una parte, Bungue (1969) establece que la inferencia es “(...) el paso de un conjunto de proposiciones a otro; el primer conjunto puede llamarse premisa; el segundo, conclusiones” (Bungue, 1969: 860). Por otra parte, desde la perspectiva psicolingüística, “las inferencias son representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos” (Gutiérrez- Calvo, 1999:231 en Duke, Vera & Hernández, 2010). A continuación, algunos supuestos teóricos acerca del procesamiento inferencial ocurrido al intentar comprender textos escritos.

a) Inferencias durante y después de la comprensión de textos

La Teoría Constructivista (Anderson & Ortony, 1975) plantea que las inferencias se realizarían durante y después de la comprensión (Aravena, 2004). Al crear un modelo de situación del texto, Glenberg, Meyer y Lindem (1987) añaden que este modelo guía y controla la inferencia que se activa e influye en el grado en que el texto se valora como coherente (García, 1999). Esta posición plantea que, en la comprensión, se utilizan: inferencias puentes o conectivas, que serían procesos constructivos que se realizarían durante la comprensión (Aravena, 2004); y las inferencias elaborativas, que ocurrirían después de la comprensión. Las inferencias puente, que establecen la unidad proposicional, se clasifican en: inferencias *on-line* y en inferencias *off-line*. Las inferencias *on-line* serían clasificadas, a su vez, en inferencias de asignación de rol, antecedente causal, meta

principal, temática y reacción emocional del personaje. Por otro lado, las inferencias *off-line* las categorizan en inferencias de consecuencia y causa, sustitución de categoría por ejemplar, instrumento, acciones y metas subordinadas, emocionalidad del lector y propósito del autor (Graesser, *et al.*, 1994). Ahora bien, las inferencias elaborativas plantean como objetivo inferencial la satisfacción de la meta del lector y entregar coherencia global y local al texto (Gutiérrez- Calvo, 1992 en Aravena, 2004).

b) Inferencias automáticas y estratégicas

La teoría minimalista, apoyada por la Hipótesis Minimalista, supone una alternativa al procesamiento de las inferencias desde el punto de vista constructivista de años pasados. De acuerdo con esto, McKoon y Ratcliff (1992) sugieren dos tipos de inferencias: las automáticas y las estratégicas. Por una parte, las inferencias automáticas se generarían durante la lectura, en ausencia de procesos estratégicos dirigidos y específicos, y en los primeros milisegundos de procesamiento. Estas se clasifican en aquellas que establecen la coherencia local y aquellas generadas a partir de la información disponible de manera explícita en el texto y del conocimiento general del lector. En el primer grupo, las inferencias que establecen coherencia local, incluirían las inferencias puente, que son aquellas que establecen la unidad proposicional y la unión entre la anáfora y su referente. En el segundo grupo, las inferencias que se generan a partir de la información entregada explícitamente y la conocida por el lector, que involucrarían las denominadas inferencias causales, que son aquellas que identifican las relaciones causales locales entre la información que se está leyendo y la que ya se ha leído, y las inferencias que provienen del conocimiento del lector.

Por otra parte, las inferencias estratégicas son orientadas por procesos estratégicos y específicos; su procesamiento es más lento y se realizan después de las inferencias automáticas. En este grupo, se encuentran las inferencias elaborativas, que generan conexiones de información no necesarias para la coherencia local. Este grupo de inferencias se encuentra subdividido en inferencias semánticas, instrumentales y predictivas. Las inferencias semánticas son aquellas que aportan el contexto a la

representación de un concepto; las inferencias instrumentales, atienden al instrumento que implica la acción del verbo; y las inferencias predictivas facilitan información sobre lo que sucederá en la historia. Finalmente, un último grupo entre las inferencias elaborativas son las encargadas de generar la coherencia global del texto, conectando información que se encuentra muy separada en el texto y que no está en la memoria operativa, al mismo tiempo; estas inferencias se producirían solo ante una dificultad con la coherencia local.

Es importante señalar que esta posición no deja conformes a los estudiosos del tema, principalmente, en lo relacionado a la clasificación. En consecuencia, otras teorías han intentado dar respuesta a dicha incertidumbre, como es el caso de la Teoría Construccionalista (Graesser, *et al.*, 1994).

c) Inferencias basadas en el conocimiento del lector

La teoría Construccionalista (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) da cuenta de las inferencias basadas en el conocimiento del lector. Retoma la construcción del modelo de situación referencial propuesta por van Dijk y Kintsch (1983), para lo cual el sujeto comprendedor genera un rico y variado repertorio de inferencias, pero especifican que no todas son elaboradas durante el proceso de comprensión. En esta teoría, destaca el supuesto de que el lector, al intentar comprender un texto narrativo y construir un modelo de situación, lo que busca es el significado del texto, es decir, construye una representación del significado que, a su vez, dirige las metas del lector y le permite la representación de la coherencia global y local del texto. Esta información yacería en las cláusulas explícitas o sería completada inferencialmente con el conocimiento de mundo del sujeto. Producto de estas acciones, el lector se puede explicar por qué los eventos, los estados y las acciones son mencionados en el texto leído.

Sin embargo, la teoría construccionalista, apoyada en investigaciones empíricas, propone que sólo algunas inferencias son elaboradas en línea; otras ocurren después, es decir, la búsqueda del significado del texto es elaborado luego de haberlo leído (durante la recuperación de la tarea). Esta afirmación se basa, en primer lugar, en la meta del lector;

en segundo lugar, en la de la coherencia; y, en tercer lugar, en la de la explicación. En relación a la meta del lector, Graesser, *et al.* (1994) sostienen que el sujeto construye una representación del significado que dirige las metas del lector, lo que es alcanzado en el nivel del modelo de situación referencial y semántica, más que en las palabras y la sintaxis; dicha representación del significado es coherente al nivel local y global. Por último, la explicación refiere a la dilucidación que elabora el lector acerca de la presencia de determinadas acciones, eventos y estados en el texto.

El principio esencial de esta teoría es la búsqueda del significado fuera del texto, de las interacciones sociales y de la entrada perceptiva. Una de las bases que permite tal afirmación son las metas del lector, pero la consecución de estas depende del esfuerzo que ponga el sujeto para establecer la coherencia explícita en el texto y para elaborar inferencias. La generación de inferencias también depende del tiempo que le dedique el comprendedor al proceso de comprensión y de la existencia de las estructuras necesarias para llegar al conocimiento previsto. De este modo, llegar a satisfacer las metas propuestas requiere de la persistencia del sujeto por cumplirlas para que pueda construir las inferencias que intenta con dichos propósitos.

Generalmente, cuando los lectores comprenden un texto, una o más metas los motivan; ellas pueden ser generales, por ejemplo, cuando leen para entretenerse; otras pueden ser específicas, como las que se proponen ajenas a la lectura (al leer un periódico, determinar si es buen momento para invertir). Los autores distinguen tres niveles de especificidad de la meta: por defecto, las metas asociadas al género del texto y metas idiosincrásicas. Por defecto, es la meta propuesta para construir un modelo significativo de la situación, compatible con el texto, y que es lo que normalmente ocurre al leer. Las metas asociadas al género del texto se distinguen por la diversidad de propósitos, dependiendo de si se lee un texto narrativo (excitarse, cautivarse, divertirse, asustarse), uno expositivo (informarse sobre acontecimientos y hechos del mundo real) o argumentativo (tomar postura por un punto de vista); así, las metas según la forma del discurso pueden ser para entretener, para persuadir, para informar o para experimentar un impacto estético literario. Por último, las metas idiosincrásicas del lector pueden conducir al lector a construir cualquier tipo de

código, como texto-base o modelo de situación, y cualquier dimensión del modelo de situación, como especialidad, causalidad o rasgos de los personajes.

Cabe destacar que esta teoría también considera que las metas del lector pueden estar influidas por las creencias, características personales y conocimientos manejados por el sujeto. Por lo tanto, la búsqueda del significado coherente para construir un modelo de situación guía las metas del lector, quien, a su vez, aporta sus conocimientos previos, su capacidad cognitiva y capacidad para esforzarse y perseverar en la consecución de sus metas, asegurando, con ello, una mejor comprensión lectora.

Finalmente, cabe destacar que los teóricos antes referidos no lograron acuerdo acerca de una única categorización de los tipos de inferencias, aunque sí coinciden en algunas, pero las diferencias se hallan, fundamentalmente, en el momento del proceso lector en que ocurrirían (antes, durante o después de la lectura). Por este motivo, en la presente investigación se considerará como base una propuesta de tipos de estructuras inferenciales y de preguntas posibles para guiar la comprensión lectora, resumida por lingüistas contemporáneos que han elaborado pruebas de comprensión (Viramonte, Peronard, Gómez, Carullo & Velázquez, 2000; Parodi, 2005), según la siguiente clasificación que se presenta en la Tabla 1: léxica, comparativa, causal, especificativa, macroestructural, inclusiva y elaborativa:

Tipos de preguntas posibles	Función	Estructura inferencial esperada
Qué quiere decir que.... Qué significa.... Quien es el.... Que se entiende por.....	Para la comprensión del significado de expresiones o palabras del texto.	Léxica
En qué se diferencia..... de ... Compara la forma en que... influye en... Que diferencia los... de los Que factor permite diferenciar....	Para el establecimiento de una comparación entre dos o más centros de información, uno explícito y otro implícito	Comparativa
De qué manera el.... incide en Por qué al referirse a.... habla de.... De qué depende..... Porqué son útiles.....	Para el reconocimiento o interpretación de las relaciones de causa o efecto entre diferentes eventos dentro de un texto.	Causal
De qué se alimentan Según el texto ¿de dónde....?	Para el reconocimiento de información específica del texto que se relaciona	Especificativa

	con otra más general.	
Realiza un resumen de lo expresado en el texto	Para la jerarquización de los significados que se presentan en el texto desde lo más relevante a lo menos relevante.	Macro-estructural
Que términos engloban... De qué manera se llama a Cómo se denomina..... Qué son Busca en el texto el término.....	Para la identificación de palabras con significados comunes a todo un grupo de palabras (hiperónimos).	Inclusiva
A qué se refiere..... en el texto De acuerdo a todo lo leído en el texto....	Requiere haber leído el texto completo para responder.	Elaborativa

Tabla1. Estructuras inferenciales (Viramonte, Peronard, Gómez, Carullo & Velázquez, 2000)

A continuación, y para efectos de la presente investigación, se presentan las principales características estructurales y marcas lingüísticas del texto expositivo. Esta modalidad textual es abordada a partir de Cuarto Año Básico en la escuela, dado que se plantea temas de múltiple alcance, científico, social, cultural, biológico, ecológico, entre otros, que requieren del manejo de diversos conocimientos previos de parte de los estudiantes. Además, se suele desarrollar y organizar información a través de distintos recursos retóricos expositivos que implican como base el aprendizaje y aplicación de estrategias lingüísticas e inferenciales del discurso escrito de otras estructuras discursivas antes de emprender la tarea de comprensión lectora de mayor nivel de complejidad.

1.2.3 Texto escrito expositivo

El texto es:

(...) la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención del hablante de crear un texto interior a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (Bernárdez, 1982:85).

Es una estructura secuencial fundamentalmente heterogénea y compleja jerárquicamente, formada por secuencias iguales o distintas (Adams, 1990). Provee una explicación de cómo los elementos que lo componen se interrelacionan como un todo significativo (Jouini, 2005). Entre los distintos géneros textuales, el propósito de los textos expositivos es informar al público de un tema en particular (Casamiglia & Tusón, 1999), el cual se utilizará en la presente investigación.

Para abordar las características del texto expositivo, es conveniente distinguir entre exposición y explicación, pues es motivo de discusión entre los autores. Ya en el año 1985, Adams (en Marimón, 2006) se refería a texto expositivo y desde el año 1992 se evidencia el uso del término explicación. Tanto exposición como explicación son actividades elementales relacionadas con la comprensión del mundo, pero, a su vez, son diferenciables. Por una parte, la exposición es considerada una organización textual que requiere de la explicación como un modelo organizativo, pero asociado a distintos tipos de textos, no solo al explicativo. Por otra parte, la explicación es el modelo textual que se vale de la exposición para hacer entender al destinatario un objetivo complejo (Marimón, 2006).

Ahora bien, para Munich (1995), el texto expositivo es un escrito en prosa con información de un tema. Este es informativo, ya que desarrolla y da a conocer conocimientos e información nueva de manera ordenada y jerarquizada; explicativo, puesto que intenta aclarar la información; directivo, ya que controla el tipo de información pertinente; y heterotemático, ya que aborda distintos tópicos (Arnáez, 1996). Requiere del registro formal de la lengua, del manejo de reconocimiento, competencia textual y discursiva, destacando, también, por su dialogismo, el cual es el rasgo más relevante que define el discurso expositivo como género (Castejón & España, 2004). Tiene como objetivo mostrar, en detalle, la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales, ampliando permanentemente la información nueva en busca de objetividad y precisión para comprender e interpretar conceptos y objetos de estudio (Álvarez & Ramírez, 2010).

a) Estructura del texto expositivo

La forma en que se organizan las ideas en el texto expositivo (Sánchez, 1995; Mendoza, 2003) ha causado controversia entre los autores, generando distintos esquemas de organización de la información. La importancia de la distribución informativa radica en la entrega de una idea mental de lo que se está leyendo, lo que forma imágenes de los patrones a los lectores y es una estrategia efectiva para la comprensión de la lectura, relacionándose con el propósito, contenido y contexto para evitar la memorización, así como con la generación de interés en el lector (Gil, Cañizales & Riggs, 2001a; Gil, Cañizales & Riggs, 2001b; Hardin, 2001; Gunning, 2003).

La forma de organización del texto expositivo puede partir desde el más prototípico, es decir, la información se distribuye entre la introducción (marco, espacio y tiempo, donde se observa el objetivo o hipótesis del autor), el desarrollo y la conclusión (Aznar, Cros & Quintana, 1991 y Díaz, 2000). Sin embargo, también se pueden encontrar otras más complejas, como la propuesta por Van Dijk y Kintsch (1983), quienes consideran que no solo es necesaria una conclusión y justificación en el texto expositivo, sino también, el planteamiento de un problema y solución.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) agregan que se pueden establecer algunos procedimientos que facilitan la explicación en el texto expositivo. Entre ellos, se encuentran: la definición, mediante la cual se delimita el problema y se le dan características al objeto sobre el cual versa; la clasificación, por la que se agrupan objetos o conceptos de una clase; la reformulación, para expresar en términos más simples lo que se ha explicado de manera específica; la ejemplificación, que permite acercar al lector a experiencias que podrían ser muy abstractas; las analogías, que requieren de comparaciones o metáforas; y la cita, por medio de la cual se refiere a los aportes de expertos en un tema. Cabe destacar que estos procedimientos se pueden utilizar en función de las condiciones pragmáticas de la explicación, distinguiéndose cuatro procedimientos lingüísticos que estarían participando: el núcleo clasificador (son estructuras que tienen que ver con los procesos síntesis y análisis de representaciones conceptuales), uso de léxico específico (que depende del tema y del nivel explicativo), verbos preferentemente en presente de indicativo (que le otorga valor intemporal

y universal a la explicación) y la subordinación sustantiva y adjetiva (determinada por el proceso explicativo que define la secuencia).

Gunning, (2003), además, destaca algunos modelos de organización común en la mayoría de los textos expositivos:

- descripción o lista simple: se caracteriza a personas, cosas u otros sin un orden especial o determinado;
- secuencia temporal o cronológica que permite la descripción y organización de la relación secuencial entre ideas o eventos y sus consecuencias, tomando en cuenta el paso del tiempo;
- definición y ejemplo mediante el cual se analiza el significado en una palabra clave o concepto, ilustrado por un ejemplo;
- proceso relación causa efecto, que organiza la información de los pasos que llevan a un producto además de la interacción entre dos eventos, causa y efecto;
- comparación y contraste, para explicita similitudes o diferencias entre dos o más tópicos;
- problema solución, para la discusión de la acción entre dos factores: el problema y la solución;
- episodio, que permite la organización de un pasaje relacionado con eventos históricos específicos;
- generalización o principio, a través del cual se presentan planteamientos generales con ideas y ejemplos que los sostienen.

Finalmente, Álvarez y Ramírez (2010) argumentan que el texto expositivo se distingue de otras modalidades textuales, porque no responde a una estructura homogénea; es versátil, ajustándose a la forma básica de ordenar la información queriendo mostrar en detalle el problema. Estos autores proponen los siguientes sub-tipos expositivos: de definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencia e ilustración, que a continuación se presentan:

- Expositivo de definición y descripción: relaciona la definición con ideas, como conceptos, ley, teorema, axioma, principio, etc. e implica la delimitación de una categoría con respecto a otra.
- Expositivo clasificación-tipología: consiste en dividir un conjunto en clases, identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo, es un subtipo común entre textos que permiten exponer y explicar información.
- Expositivo comparación y contraste: compara y establece semejanzas y diferencias; constituye una representación mental o subtipo de exposición de información, que sugieren la búsqueda de elementos que se oponen en su estructura, funcionamiento, procedencia o utilidad.
- Expositivo pregunta-respuesta: es un esquema mental o subtipo de exposición de información frecuente, que indaga sobre una determinada realidad inmediata o relativamente inmediata, lo que deriva en la explicación o solución.
- Expositivo problema-solución: incluye despliegues explicativos más complejos en los que pueden resultar implicados los subtipos anteriores, ya que es factible entender el problema como una dificultad que supone una investigación sistemática y rigurosa, que exige, a su vez, la búsqueda de particularidades o especificidades del fenómeno, para plantear alternativas de solución en base al conocimiento exhaustivo del mismo; la solución requiere del proceso que implica la observación directa y guiada de manera consecuente, la focalización o delimitación del asunto en contextos determinados, especificación del grupo y estrato social al que se refiere, marco teórico del comportamiento, selección de metodología apropiada, etc.. Por lo tanto, esta representación mental comprende una amplia gama de informaciones que no necesariamente son parte de la MCP del sujeto, sino que necesitan, de un recorrido conceptual diverso y amplio.
- Expositivo causa y consecuencia: requiere una representación esquemática para exponer información la cual admite variantes, según su orden anterior o posteriormente a los antecedentes y consecuente.
- Expositivo ilustración: es otra representación de organización de información redundante y con fines mostrativos, que se manifiesta a través de fotografías, vistas panorámicas, dibujos, planos, gráficos, tablas, esquemas, etc.

En la manera de explicar u organizar la estructura del texto expositivo que realiza cada autor, queda de manifiesto la complejidad de este tipo discursivo (Montolío, 2000). Sin embargo, existe concordancia en que el orden de estos textos es lógico: primero va el problema, luego, la solución y, finalmente, la conclusión (Cortier, 1986 en Oliveros 2013; Adam, 1990; Oliveros, 2013). Por consiguiente, en el presente estudio se adaptaron tres textos expositivos, teniendo como base estas propuestas de organización de la información y subtipos.

b) Marcas lingüísticas y textuales del texto expositivo

En los textos expositivos, es posible encontrar algunas marcas lingüísticas y textuales. Entre ellas, están (Álvarez & Ramírez, 2010):

- Organizadores del texto, que pueden ser representados por guiones, números o letras para argumentar hechos, argumentos, fenómenos, etc.
- Control de márgenes o alinear, las comillas, los subrayados y los cambios en el tipo de letra o paréntesis, así como también el uso de frases como “véase más adelante” o “como dijimos anteriormente”; además de citas.
- Uso frecuente de títulos, subtítulos, epígrafes, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Reformulaciones, que consisten en decir lo mismo, pero con palabras más fáciles de entender, es decir, paráfrasis usando expresiones como: “es decir”, “esto es”, “en otras palabras”, etc.
- Las Aposiciones explicativas, que permiten incorporar información nueva al texto.
- Abundantes conectores lógicos, dentro de los cuales los más usados son los de adición (“y”, “además”, “así mismo”, entre otras), de continuación, de enumeración, de causa y consecuencia (“por eso”, “por lo tanto”, “porque”, entre otros), de comparación, de ejemplificación, de explicación (“es decir”, “o sea”, “esto es”, entre otras), de aclaración, de reformulación, de fuente, de origen, de conclusión, de cierre; y de resumen.

- Predominio del presente y del futuro de indicativo, donde suelen predominar los verbos estativos (ser) de las formas verbales no personales o impersonales.
- Adjetivación específica, propuesta y valorativa que supone una particularización del sustantivo, es decir, agrega al significado del sustantivo algo que no está necesaria o naturalmente comprendido en ella.
- Frecuente uso de definiciones, citas y referencias, descripciones, formulaciones de hipótesis, justificaciones causales, inducciones y deducciones.
- Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices, consecuencia de la pretensión de universalidad y de objetividad que persiguen estos textos.
- Fórmula de cierre, expresada, generalmente, mediante un resumen o conclusión.

Por último, cabe destacar que los textos expositivos más conocidos, de los cuales algunos circulan en el ámbito escolar, son: los libros de cuentos, tratados, artículos científicos y exámenes; conferencias, lecciones magistrales y exposiciones orales; instancias y formularios, oficios y códigos, folletos explicativos y de instrucciones (Marimón, 2006) y libros escolares (Boscolo 1990, en Álvarez, 1996). Sin embargo, Halte (1989) afirma que, entre los discursos explicativos, los más puros, representativos y objetivos son los discursos científicos (Álvarez, 1996). Por lo tanto, esta es una modalidad discursiva que no forma parte del repertorio comunicativo cotidiano y familiar de los niños como ocurre con el texto narrativo (Montolío, 2000); es más, este tipo de texto es una práctica discursiva que se adquiere y desarrolla durante la escolarización (en Chile, a partir de Cuarto Básico, por lo general), con el objetivo de convertirse en uno de los pilares fundamentales de transmisión del conocimiento en las diversas materias escolares (Sánchez, Rosales, Cañedo & Conde, 1994; Adam & Lorda, 1999; Montolío, 2000; Cros, 2002; Sánchez, Romanutti & Borzone, 2007; Concha, Aravena, Coloma & Romero, 2010).

Para finalizar, el texto expositivo es la base del discurso académico, es la secuencia prototípica para comunicar, construir y destruir el conocimiento (Montolío, 2000); sin embargo, es escasamente utilizado en los primeros años de escolarización, lo cual puede deberse a que les resulta más complejo de comprender y producir a los escolares, pues están

poco familiarizados con él. Ahora bien, la introducción de este tipo de texto en la enseñanza formal es favorable, porque permite el desarrollo de estrategias de comprensión textual, apoya la interacción social y puede resultar motivante para los estudiantes al presentar temas diversos, tanto de la contingencia nacional, internacional, histórica, artística, como científica, entre otros (Duke, 2004; Kleitzen & Dreher, 2004; Moss, 2004; Moss, 2005).

A continuación, se abordarán algunos de las principales teorías que plantean aproximaciones al procesamiento de la comprensión oral.

1.3 Procesamiento cognitivo de la comprensión oral

Si bien el procesamiento de la comprensión oral requiere la activación de los mismos recursos cognitivos que la comprensión lectora, el curso de dicho procesamiento sería distinto, principalmente, por el *input* lingüístico de ambos discursos. Si bien se han sugerido distintas teorías y explicaciones enfocadas en la comprensión oral, Crespo y Manghi (2005) se ocupan de reunir dichos aportes y contribuyen con una aproximación a un modelo que represente el procesamiento ocurrido en la comprensión oral, aunque enfocado en el diálogo. Estas especialistas tomaron como base los supuestos de Van Dijk y Kintsch, entre otros autores, para dar cuenta de cómo se produciría dicho procesamiento, lo que, de alguna manera, puede guiar también la comprensión oral de distintas tipologías discursivas, como es el de las frases hechas. Para efectos del presente estudio, entonces, se abordará, en primer lugar, dicho Modelo Pragmático Cognitivo de Comprensión del Diálogo (Crespo & Manghi, 2005). En segundo lugar, se presentará el Modelo Global de Elaboración de Frases Hechas de Levorato y Cacciari (1995). En tercer lugar, se aludirá a los niveles de procesamiento cognitivo que se activarían según Cassany, Luna y Sanz (1994). Por último, se hará referencia al procesamiento inferencial activado durante la comprensión oral, específicamente, inferencias pragmáticas (Catalán, Maturana & Riesco, 2001), y a las frases hechas.

a) Aproximación a un modelo pragmático cognitivo de comprensión del diálogo oral (Crespo & Manghi, 2005)

Desde el punto de vista pragmático, Crespo y Manghi, en el año 2005, esbozan una primera aproximación sobre cuáles serían los elementos que debiesen formar parte de un modelo pragmático cognitivo de la comprensión del diálogo oral. Para ello, destacan las características de la conversación “cara a cara” y consideran algunas teorías planteadas por autores, como Searly (1975 en Benítez y Crespo, 2006), Bara, *et al.* (1999), Gibbs (2002) y Wilson y Sperber (2002), además de los modelos antes expuestos en esta revisión (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983).

Para comenzar, cabe destacar los aportes de Searle, quien propone una teoría de los actos de habla y sostiene, considerando a Austin (1962), que cuando un hablante se comunica oralmente lo hace mediante enunciados que corresponden a acciones; estos son procesados cognitivamente por el oyente con el propósito de interpretarlos y transformarlos en unidades de significado, tanto literales como no literales. En otras palabras, los interlocutores usan su sistema lingüístico en un contexto comunicativo determinado para lo cual se activan reglas pragmáticas. Como ya se anticipó, el procesamiento cognitivo de la comprensión oral sigue similar curso de acción al de la comprensión de textos escritos, sólo que su input lingüístico adquiere otra forma, los sonidos, que constituyen enunciados, ya no los grafemas y oraciones como en los textos escritos. De hecho, para Searle, la oración no constituye la unidad básica de la comunicación, sino que las acciones representadas en enunciados emitidos en condiciones apropiadas son la mínima unidad de la comunicación lingüística (Escandell, 1996). Así, al producir un enunciado, el hablante realizaría un acto de emisión o locutivo (sonidos, morfemas, palabras y oraciones), un acto proposicional (referir y predecir) y un acto ilocutivo (enunciar, preguntar, mandar). De esta manera, el significado de una oración puede ser analizada mediante el indicador proposicional - el contenido expresado - y la fuerza ilocutiva - énfasis prosódico, curva de entonación, orden de palabras, entre otras - (en Catalán, Maturana & Risco, 2001)

Ahora bien, Searle (1975) propone dos actos de habla comunicativos, los directos e indirectos. Los actos de habla directos corresponden a aquellos que ocurren cuando un hablante pretende expresar exacta y literalmente lo que está comunicando, lo que no ocurriría

en los actos de habla indirectos, en que el hablante comunica al oyente algo distinto a lo expresado en el contenido proposicional (en Benítez & Crespo, 2006). De hecho, la comprensión del acto de habla directo es inmediata y depende del código lingüístico, es decir, requiere un proceso inferencial más sencillo, porque el significado transmitido se encontraría explicitado en el contenido proposicional. En tanto, un acto de habla indirecto se caracteriza porque la fuerza ilocutiva primaria deriva del significado literal, luego de una serie de pasos inferenciales, los que se producirían cuando los enunciados emitidos satisfacen las condiciones necesarias para el acto ilocutivo (Escandell, 1996); entonces, el oyente trata de interpretar el enunciado de manera literal, pero cuando fracasa en esta tarea, busca otro enunciado que transmita la fuerza ilocutiva primaria, por lo cual, el proceso de comprensión se complejizaría.

A lo señalado anteriormente sobre los actos de habla indirectos, Searle (1975) agrega que estos actos de habla se generan por el conocimiento compartido de los hablantes, lingüístico y no lingüístico, basado en el principio de cooperación, por el que los hablantes construyen su proceso de comunicación desplegando una intención determinada en el enunciado. En este sentido, considera que las condiciones de adecuación de los enunciados para llegar a comprender los actos de habla indirectos están cimentadas en el origen de los actos ilocutivos. Las condiciones definidas por Searle (en Benítez & Crespo, 2006) son: contenido proposicional, que se relaciona con las características significativas de la proposición usada para realizar el acto de habla; condiciones preparatorias, aquellas que deben darse para que realizar un acto de habla determinado tenga sentido; condiciones de sinceridad, que expresan lo que siente el hablante al realizar un acto de habla ilocutivo y se relaciona con su estado psicológico; y condiciones esenciales, es decir, el intento de que alguien haga algo (Catalán *et al*, 2001).

Searle (1975) señala que difiere la forma lingüística de la fuerza ilocutiva en los actos de habla indirectos, y que se producirían tres tipos de actos en un enunciado: el acto de emisión (emitir morfemas, palabras y oraciones), el proposicional (referir y predecir) y el acto ilocutivo (enunciar, preguntar, mandar, etc). Estos últimos, los actos ilocutivos, los clasifica y organiza en cinco categorías: los representativos, cuyo propósito es comprometer al hablante con la verdad de la proposición expresada; los directivos, que son intentos del hablante de

lograr que el oyente lleve a cabo alguna acción; conmisivos, cuyo objetivo es comprometer al hablante con un futuro curso de acción; los expresivos, cuyo objetivo es expresar un estado psicológico del hablante acerca del estado de cosas expresadas en el enunciado; y, finalmente, las declaraciones; en este caso, la realización con éxito de la fuerza ilocutiva da lugar a la correspondencia entre el contenido del enunciado y el estado de las cosas en la realidad (Escandell, 1996).

Por su parte, Bara *et al* (1999) postulan abandonar la distinción de actos de habla indirecto o directo convencional ya planteados (Gibbs, 2002; Wilson & Sperber, 2002), ya que hacen referencia inmediata a un plan que comparte el oyente y hablante de manera parcial, cuyo resultado involucra la omisión de información relevante. Por ello, modifican el concepto por actos de habla simples y complejos, sustentándose en la creciente conciencia de la complejidad de los procesos inferenciales que subyacen a la comprensión. Esto parece muy plausible, ya que otros estudios realizados por Bara *et al.*, (1999) confirmaron los hallazgos de que los niños de alrededor de 3 años comprenden correctamente actos de habla simples. En tanto, estudios realizados por Crespo, Benítez y Ramos (2005) demuestran que niños de entre 5 y 13 años tienen más facilidad para comprender peticiones indirectas, en forma de preguntas, más convencionales (actos de habla simples), que las peticiones indirectas, de forma declarativa, atípica (actos de habla complejos), las cuales solo son comprendidas por niños mayores. Sin embargo, pese a todas estas evidencias, aún faltan resultados concluyentes, por lo que, para efectos de este estudio, se considerarán estos tipos de actos de habla como directos e indirectos.

Ahora bien, en base a la teoría de Actos de Habla de Searle (1975) y de la recopilación de propuestas de otros autores (Sperber & Wilson, 1986; Sperber & Wilson, 1994; Bara & Tirassa, 1999; Wilson & Sperber, 2002; Escandell, 1996; Leslie, 1987; Kintsh & van Dijk, 1978; Granato, 2005; Miller & Weinert, 2002; Graesser, Swamer, Bagget & Sell, 1996; Carston, 2002; Gernsbacher, 1990; Grice, 1957; Chamizo, 2005), Crespo y Manghi (2005) resumen esos aportes y proponen un modelo que dé cuenta del procesamiento de la comprensión oral. Para este efecto, destacan que se debe contar con algunos aspectos básicos: la teoría de la mente, la interacción entre los participantes y la retroalimentación, los cuales

generan un dinamismo en esta actividad (Holliday, 1987; Peronard, 1988). Además, consideran que un modelo requiere del establecimiento de los conceptos centrales a través de los cuales se construirá: el mecanismo rector, los tipos de información, los procesos y los niveles de representación.

Su propuesta sobre el mecanismo rector toma como base la teoría de la relevancia. La relevancia es entendida como un equilibrio costo- beneficio a nivel cognitivo para economizar recursos implicados en la recepción de información (Sperber & Wilson, 1994; en Crespo & Manghi, 2005). Ahora bien, la relevancia es activada cuando hay ciertos rasgos del estímulo que llaman la atención del sujeto según la teoría de la percepción de Wilson y Sperber (2002), la cual operaría en la comunicación humana (Sperber & Wilson, 1986), pasando a ser este estímulo una característica de la comunicación, transmitiendo la presunción de relevancia óptima. Sperber (1995) relaciona esta capacidad de reconocer en el otro la intención de transmitir un mensaje con la “teoría de la mente” (Leslie, 1987), considerando que va a recibir ganancias cognitivas de esta interacción (Escandell, 1998).

Cabe, por tanto, referirse brevemente al “módulo de la teoría del mente”, cuyo desarrollo se iniciaría aproximadamente al año de vida de los niños con el juego simbólico y que fuera propuesto por Leslie (1987) mediante investigaciones sobre habilidades cognitivas de niños sin alteraciones lingüístico-discursivas, este constituye una capacidad cognitiva innata que evoluciona hasta convertirse en una teoría de la mente más elaborada (Uribe, Gómez & Arango, 2010). Consiste en la elaboración de representaciones sobre representaciones del mundo real, es decir, el niño separa información simbólica de la realidad (representación secundaria o meta representación) - o creencias sobre el mundo - que no necesariamente guarda parecido con dicha realidad (representación primaria o exacta del mundo). Para ello, el niño accede a sus creencias, deseos, intenciones, sentimientos, etc., para explicarse, también, el comportamiento de las personas (Karmiloff-Smith, 1994).

Continuando con el concepto de “relevancia”, este explicaría el proceso de comprensión en situaciones comunicativas monologables, es decir, cuando cada participante toma su turno de habla de manera automática (Crespo & Manghi, 2005). Sin embargo, el

dinamismo y la retroalimentación en la comunicación son los que cumplirían un rol fundamental en la búsqueda del “significado compartido”, de acuerdo a lo propuesto por Bara y Tirassa (1999). De esta manera, participa la co-construcción desde dos perspectivas: en la primera, se incluyen los supuestos, la situación comunicativa, el escenario y el significado construido; en cambio, la segunda perspectiva enfatiza en que al verse expuesto a un texto dialogal “cara a cara” hay elementos imprevistos del contexto y del interlocutor (Granato, 2005), que van marcando el rumbo de la conversación. En este sentido, participarían de manera activa y constante los participantes para crear el significado compartido, lo que difiere de lo que ocurre en los textos escritos. Esto llevaría a una visión más psicosocial de la relevancia, asignándole un papel aún más determinante a la intersubjetividad y teoría de la mente en la interpretación que debe darse en una conversación (Crespo & Manghi, 2005).

Los tipos de información se relacionarían con los estímulos que el hablante entrega al comunicar, ya sean lingüísticos, como los fonéticos, semánticos, léxicos, morfológicos y sintácticos (Miller & Weinert, 2002); paralingüísticos, relacionados con la prosodia (Aguilar, 2000 a y b); o extralingüísticos, que corresponden a los gestos faciales, movimientos, postura, vestimenta, entre otras (en Crespo & Manghi, 2005). Los dos primeros requieren de estímulos auditivos; sin embargo, los últimos, a otras modalidades sensoriales. Estas tres formas de información están compitiendo como portadores de significado (Crespo & Manghi, 2005), complementándose, además, con la información rescatada de la MLP, semántica y episódica (Graesser, Swamer, Bagget & Sell, 1996), interactuando, finalmente, en forma paralela en la memoria operativa (en Crespo & Manghi, 2005).

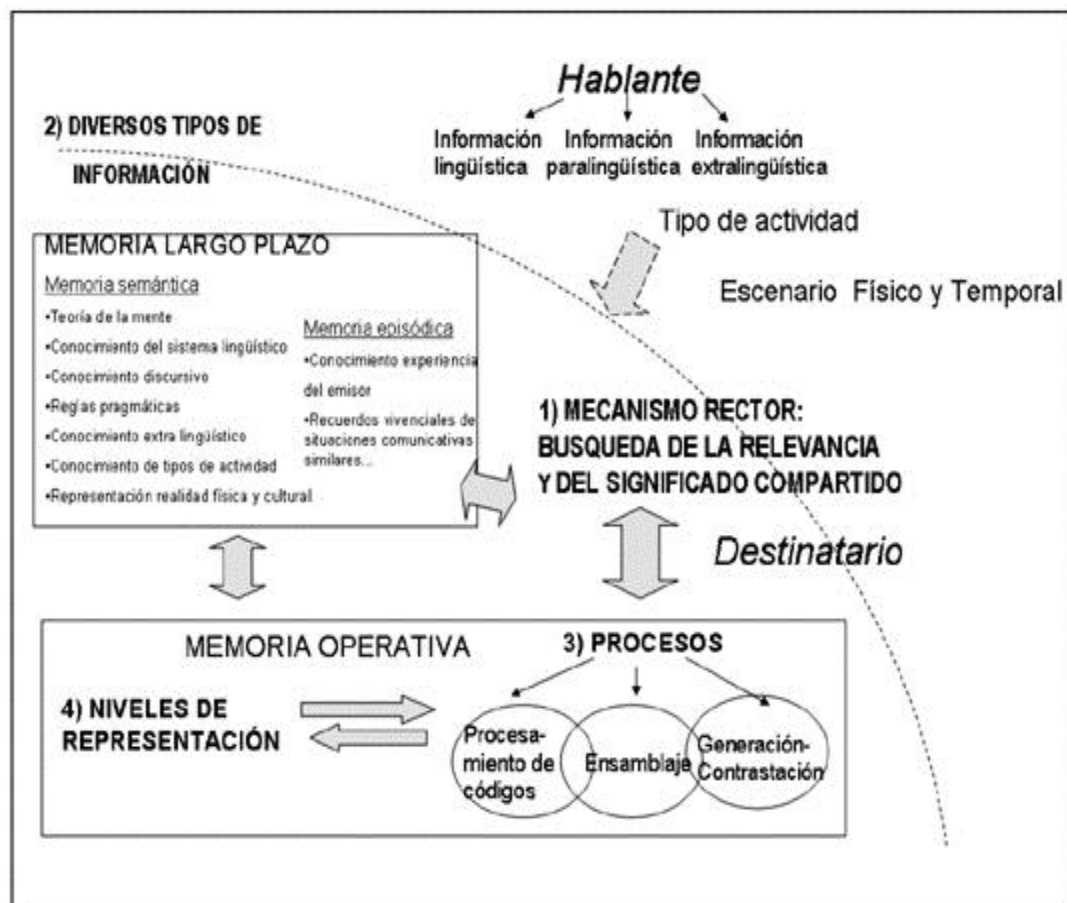


Fig. 2. Elementos constitutivos de la comprensión oral (Crespo & Manghi, 2005: 272)

Para que la interacción de información se lleve a cabo, participan las etapas de: procesamiento de códigos, ensamblaje y generación-contrastación (Crespo & Manghi, 2005). El procesamiento de códigos actúa como una especie de mapeo (Carston, 2002) entre la información que se recibe del medio externo y la recuperada de la MLP, analizándose por separado la información lingüística de la extralingüística. Al integrarse ambos tipos de información, participarían los dos últimos procesos. Por un lado, el procesamiento por ensamblaje o coherencia local (Gernsbacher, 1990) corresponde a la interacción entre la información lingüística y la no lingüística (proporcionada por el contexto) hasta alcanzar el ajuste mutuo y construcción definitiva del significado compartido (en Crespo & Manghi, 2005); en este procesamiento, participan procesos pragmáticos y discursivos. Por otro lado, el proceso de generación-contrastación se basa en la teoría de la mente y la noción de co-

construcción, es decir, el destinatario busca interpretar la intención de quien le habla, generando una hipótesis interpretativa, la cual se confirma o modifica dependiendo de la información que transita entre los procesos de código y de ensamblaje. Sin embargo, en algunas ocasiones, puede confirmarse una hipótesis que no coincide con lo que el hablante realmente quiere expresar, impidiendo que el proceso comunicativo sea exitoso, lo que también ocurriría en el proceso de comprensión de textos escritos, pero en dicho caso no podría repararse. A continuación, se presenta la Figura 3 que representa los procesos psicológicos de la comprensión oral:

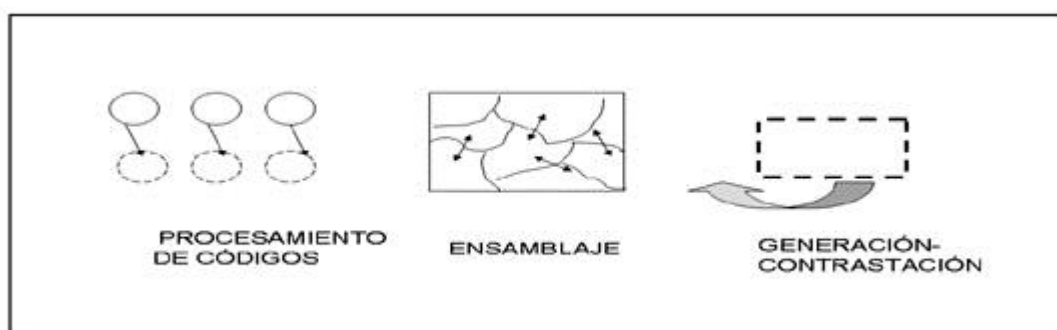


Fig. 3. Procesos Psicológicos de la Comprensión Oral (Crespo & Manghi, 2005: 276)

En cuanto a los niveles de representación que operarían, según el modelo cognitivo de comprensión oral, estos coincidirían con los planteados por diferentes corrientes, como ya se explicó anteriormente, psicolingüística o pragmática (Crespo & Manghi, 2005). Ambos enfoques coinciden en la importancia que tienen estos niveles de representación. Se postulan seis niveles de representación simultáneos e interactivos: cuatro protoniveles y dos niveles. Entre los protoniveles se encuentran el lingüístico, paralingüístico y extralingüístico, los cuales funcionan en el marco de un tipo de actividad, escenario físico y temporalidad que el intérprete del mensaje internaliza, denominado “contexto” por Wilson y Sperber (2002). Por último, el protonivel de representación opera por el almacenamiento de información no intencionada del hablante.

En tanto, las explicaturas e implicaturas corresponden a los dos niveles de representación mental de lo comunicado (Crespo & Manghi, 2005). Las explicaturas, son la representación de la información explícita, producto de la interacción de los cuatro

protoniveles antes señalados, completándose la información mediante los procesos de ensamblaje y generación-contrastación. Ahora bien, entre ellas se encuentran los actos de habla directos e indirectos (Searle, 1975; en Benítez & Crespo, 2006), que indicarían que los usos y las costumbres se han estabilizado como formas válidas para transmitir cierta fuerza ilocutiva (Escandell, 1998), como es el caso de las frases hechas y algunas ironías en donde una determinada forma lingüística, junto a una serie de indicadores no verbales intencionales y una cierta situación percibida, son interpretadas por el hablante como un significado irónico. En cuanto a las implicaturas, estas son de orden superior y producto de procesos pragmáticos inferenciales, ya que no pueden analizarse mediante la lógica formal, pasando a llevar las máximas conversacionales de Grice (1957 en Crespo y Manghi, 2005): cantidad, cualidad, relevancia y modo, principalmente, la máxima de cualidad. Además, las implicaturas se relacionan con el proceso de generación-contrastación y abarcan el significado de las ironías no prototípicas, actos de habla indirectos, en los cuales la forma lingüística no está asociada a una fuerza ilocutiva, y las metáforas nuevas o semilexicalizadas (Chamizo, 2005), que son la base de las frase hechas.

Lo planteado por Crespo y Manghi (2005) nos acerca a un modelo para entender cómo comprendemos el discurso oral, reconociendo elementos similares a la comprensión del discurso escrito; pero a su vez, diferenciando la interacción lector/oyente y el tipo de información de entrada y salida, tanto literal como inferencial, tal como en el caso de las frases hechas que se explica, a continuación, por el Modelo global de elaboración de Levorato y Cacciari (1995).

b) Modelo global de elaboración de frases hechas (Levorato & Cacciari, 1995)

Distintos estudios han tratado de aclarar el comportamiento que tendrían los niños con relación al dominio de las habilidades que se necesitan para extraer el significado de un enunciado no literal. Nippold (1998) plantea que la comprensión de las frases hechas metafóricas o de cualquier figura no literal se desarrollaría de manera tardía en los niños. Ellos, como señalan Gibbs (2002) y Owens (2003), deben aprender convenciones sociales para utilizarlas con un objetivo específico y desarrollar la habilidad para usar la información del

contexto, lo que ocurriría a partir de los 6 años de edad, que coincide con el inicio de la etapa escolar. Al respecto, Levorato y Cacciari (1995) habían señalado, con anterioridad a dichos autores, que la comprensión de las figuras no literales involucra un despliegue de estrategias y habilidades denominadas “competencia figurativa”, las cuales engloban un conjunto de destrezas que integran un mecanismo cognitivo más general que subyace a la competencia semántica y comprensión del lenguaje. Una de estas destrezas correspondería a la habilidad para comprender significados de una palabra, dominantes, periféricos y relacionados, y su posición en un dominio semántico dado. Además, se considera la habilidad para ir más allá del dominio literal y para usar la información del contexto con el objetivo de crear una representación semántica coherente. Finalmente, implica la conciencia de que hay convenciones de uso, que de alguna manera incidirían en que lo dicho no siempre coincidiría con el significado expresado.

Levorato y Cacciari (1995) proponen el Modelo Global de Elaboración para explicar que la comprensión del lenguaje figurativo no solo se relaciona con el proceso que subyace al desarrollo léxico, sino también, con las capacidades lingüísticas generales que un niño debería desplegar para adquirir y elaborar el lenguaje en su totalidad. De esta manera, proponen que el desarrollo de la competencia figurativa ocurriría en cinco fases, las cuales podrían solaparse unas con otras, basados en lo sostenido por Karmiloff- Smith (1992).

En la primera fase, se usaría una estrategia literal para elaborar el significado (de primer orden), es decir, se realizaría un análisis pieza por pieza. Esto se ejecuta desde que los niños son pequeños y en todo tipo de lenguaje no literal, ya que elaboran el lenguaje de manera superficial sin considerar la coherencia dada por el contexto ni la inconsistencia de los distintos tipos de información. Esto se explicaría por el estado de las estructuras cognitivas, ya que en este periodo el concretismo intelectual y el realismo refuerzan la concepción literal del lenguaje (Levorato & Cacciari, 1999).

En la segunda fase, el niño ya se da cuenta de que la incongruencia entre lo que se dijo y se quiso decir no es un error cometido por el interlocutor, sino una forma diferente de usar el lenguaje. Esto se debe, principalmente, al conocimiento del mundo que lo motiva a buscar

pistas que lo puedan llevar al significado no literal para llegar a un significado diferente, al de primer orden. Este procedimiento se repite, debido a la diversidad de contextos en que la expresión puede aparecer, así como la cantidad y diferente conocimiento de mundo que se requiere en dicho contexto para comprender, por ejemplo, una frase hecha (Levorato & Cacciari, 1999).

En la tercera fase, el niño entiende que la intención comunicativa se puede expresar de distintas maneras: metáforas, ironías, etc. Ahora bien, en la segunda y tercera fase, el niño va más allá de la información literal considerando nuevas reglas de uso, pero en la fase dos el mecanismo usado para dar sentido al enunciado se basa en el conocimiento del mundo. En cambio, en la tercera fase, el niño suma a esto la consideración de los estados internos, intención y conocimiento de su interlocutor (Levorato & Cacciari, 1999).

La cuarta y quinta fase se desarrollan en la adolescencia y adultez y corresponden a la capacidad de crear enunciados no literales. En estas dos últimas fases, el sujeto logra utilizar apropiadamente todas las formas del lenguaje figurado, cotidiana y creativamente. Estas, por lo tanto, se encuentran relacionadas con el desarrollo de las habilidades meta-lingüísticas y meta-semánticas (Levorato & Cacciari, 1999).

Los aportes de Levorato & Cacciari (1995 y 1999) han sido el soporte para distintas investigaciones sobre las frases hechas; de hecho, estos autores han sugerido que establecer una relación entre la comprensión oral de frases hechas y la comprensión lectora de textos escritos en niños en edad escolar permitiría una mayor aproximación a una posible distinción en el proceso de comprensión de ambas modalidades textuales/discursivas. Para ese efecto, también es conveniente considerar la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994) sobre los niveles de procesamiento de la comprensión oral, para quienes ante dicha tarea se desarrollan y activan microhabilidades. Se revisarán cada uno de estos niveles o microhabilidades que se utilizarían al momento de enfrentarse el discurso oral y, finalmente, se aludirá el procesamiento inferencial que operaría en la comprensión oral.

1.3.1 Niveles de comprensión oral

Los especialistas en comprensión oral han intentado descifrar cuáles son los procesos que participan de la comprensión del discurso oral (Rixon, 1981; McDowell & Stevens, 1982; McDowell, 1984); en consideración a dichas propuestas, Cassany, *et al.* (1994) han presentado un listado de microhabilidades de forma lineal, sin interacción entre ellas, que participarían activamente de este proceso. Cabe señalar que, de manera previa al inicio del intercambio comunicativo oral, se realiza un conjunto de estrategias de pre-comprensión que estarían llevándose a cabo, entre ellas: el conocimiento del interlocutor, la experiencia comunicativa, características del encuentro, la intención, entre otras.

Ahora bien, las microhabilidades que activa el receptor durante el proceso comunicativo oral son: reconocimiento, selección, interpretación, anticipación, inferencia y retención (Cassany *et al.*, 1994). En primer lugar, el reconocimiento implica la realización de una actividad inicial, puesta en curso por el comprendedor del discurso, que consiste en identificar los sonidos articulados por una persona discriminándolos y diferenciándolos de otros, captados por el aparato auditivo para segmentar el discurso del interlocutor en unidades lingüísticas menores. En segundo lugar, el procesamiento sigue con la selección de las unidades lingüísticas reconocidas, postergando lo que resta por comprender desde el punto de vista gramatical. En tercer lugar, la interpretación ocurre cuando se asigna sentido a las formas lingüísticas identificadas y seleccionadas, de acuerdo al conocimiento gramatical y del mundo, en que parte de esta interpretación de los enunciados puede extraerse infiriendo. En cuarto lugar, la anticipación permite prever lo que el interlocutor pueda ir expresando, al igual que en la pre-comprensión, utilizando como apoyo la entonación, la estructura del discurso, el contenido, etc. En quinto lugar, la inferencia le permite al intérprete relacionar la información verbal con la no verbal para construir el significado; así también, de los enunciados, el oyente puede construir significados inferidos. En sexto lugar, la retención permite el uso de algunos elementos del discurso que son guardados en la MCP para la interpretación y reinterpretación de fragmentos subsiguientes del discurso. De esta manera, una vez que el discurso ha finalizado, los elementos más relevantes de la conversación quedan almacenados en la MLP, con el fin de ser usados para comprender nuevos discursos.

1.3.2 Procesamiento inferencial para la comprensión oral

Al interpretar información recepcionada de manera oral, se activan mecanismos cognitivos entre los que es fundamental el desarrollo de la capacidad para aplicar estrategias que permitan generar la inferencia más adecuada para que la comprensión resulte coherente. Sin embargo, dicho procesamiento puede resultar complejo, como también ocurre al comprender textos escritos, pero de manera distinta, debido a la atención que se debe poner en el tipo de información recepcionada. Asimismo, pueden incidir los factores que intervendrían, como el input lingüístico, el contexto, o el tiempo de procesamiento y la modalidad discursiva. Además, el receptor de información oral ha de desarrollar su competencia figurativa (Levorato & Cacciari, 1999), dependiendo del tipo de texto oral al que se enfrente. Por tanto, el procesamiento interpretativo, ante lo que el receptor debe poner en ejecución su capacidad inferencial, requiere de la aplicación, también, de estrategias para identificar el significado implícito de lo ya explicitado en el texto en busca de la reconstrucción estratégica de su significado y de la interpretación de la intención del hablante. En otras palabras, requiere complementar los datos recuperados de sus conocimientos previos con la información proporcionada por el contexto, establecer las relaciones entre las distintas informaciones recibidas y almacenadas e identificar el propósito del emisor. A continuación, se exponen los aportes de teóricos que han proporcionado las bases para el entendimiento del procesamiento inferencial de la actividad comunicativa oral, específicamente, de las frases hechas (o también conocidas como modismos o locuciones), sumado a las planteamientos de Levorato y Cacciari (1999) antes señaladas, mediante la relación entre inferencias default e interpretación, derivando en las inferencias pragmáticas.

Para comenzar, se tomará como base una aproximación del procesamiento inferencial que subyace a la interacción comunicativa oral, otorgada por Bustos (2013) con un enfoque de la pragmática estándar. Para este autor, un modelo inferencial de la modalidad discursiva oral se distingue porque se han de considerar los elementos ajenos a los lingüísticos que influyen o determinan la comprensión o producción de las acciones lingüísticas, es decir, la pragmática se enfoca en la función del contexto de esas producciones o comprensión del significado. Este modelo inferencial se propone explicar la forma en que los usuarios de la

lengua comparten los conocimientos relevantes para la coordinación de sus acciones, ya sea como agentes de significados, o como receptores que interpretan esas acciones verbales. En este sentido, y de acuerdo con Sperber y Wilson (1986), las personas no se comunican codificando y descodificando pensamientos, porque los procesos psicológicos que se llevan a cabo no involucran un código mental subyacente que permita la expresión y comprensión de lo que las acciones significan. En este sentido, Quiroga (2013) plantea que el agente cognitivo puede realizar interpretaciones defectibles a partir de la naturaleza relacional de lo dicho que involucra procedimientos de revisión de información en el proceso pragmático de la comunicación. De hecho, la operación postulada por Bustos (2013) es la activación de inferencias a partir de la producción o captación de un conjunto de informaciones antecedentes.

En forma específica, el modelo inferencial pragmático explica cómo ocurre dicho proceso, tanto desde la producción (agente) como desde la recepción (interpretador). Así, el agente se propone la transmisión de información a sus receptores, para lo que activa todos sus conocimientos sobre el conjunto de convenciones o procedimientos compartidos por la comunidad que consecuentemente le permite expresar los significados. Por tanto, hace uso de esos procedimientos para la representación de la situación en que realizará la acción, la que constituye el contexto de la acción verbal. Dicho contexto determina, de alguna manera, la acción llevada a cabo (Bustos, 2013):

Si pretendo decir X	Entonces dado C	He de hacer Z
= significado del hablante	= contexto pertinente para la expresión de la intención	= acción verbal como medio apropiado para la expresión como para la comprensión

Tabla2. Proceso inferencial del Agente (Bustos, 2013)

En tanto, el proceso inferencial llevado a cabo por el receptor consiste en la reconstrucción de la intención comunicativa del agente, como se describe en la siguiente Tabla:

Si A ha hecho Z	Entonces dado C	Ha querido decir X
= auditorio comprende el significado de la acción verbal del agente	= representación del contexto por parte del auditorio, coincidente o no con el del agente y de su conocimiento de las convenciones sociales y comunicativas.	= auditorio conjetura sobre la acción del agente para llegar a una conclusión sobre el objeto su intención comunicativa.

Tabla3. Proceso inferencial del receptor o auditorio (Bustos, 2013)

Siguiendo la línea de la pragmática estándar, y de acuerdo a lo ya señalado, cabe referirse a la propuesta de Grice (1975), brevemente. Retomando, cuando el receptor interactúa en el proceso comunicativo oral con el emisor, establecería una diferencia entre lo dicho -contenido semántico- y lo que se comunica (implicatura), según Grice (1975), proceso que se puede entender como “interpretación” del contenido y de las intenciones del emisor, que posteriormente Quiroga (2013) las identifica como “interpretaciones *default*”. Para Escandell (1993), por su parte, las interpretaciones son “(...) una función entre el significado (o contenido semántico) codificado en la expresión lingüística utilizada, de un lado, y la información pragmática con que cuenta el destinatario (con todos sus conocimientos, creencias, hipótesis, sobre su interlocutor), del otro” (Escandell, 2006: 44).

En tanto, Quiroga (2013) plantea que las interpretaciones *default* tienen que ver con las implicaturas, es decir, las condiciones de enunciación en que está ausente la correspondencia entre lo que se dice y lo que se quiere decir. Agrega a ello también que, por ende, están asociadas al “Principio de Cooperación”, propuesto por Grice (1975), que interviene en el intercambio de enunciados y que señala: “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga” (Grice 1975:516). De acuerdo a esto, el intercambio comunicativo involucra que los hablantes respeten cuatro máximas conversacionales: cantidad, cualidad, relación y modo, como ya se considerara; de violarse una de éstas, se activa un proceso constituido por inferencias que requiere la recuperación de la intención comunicativa del hablante, que resulte diferente al contenido proposicional

(Quiroga, 2013). Para este autor, entonces, la activación de una inferencia requiere de las relaciones establecidas entre el *datum* (información proposicional) y las interpretaciones default (implicaturas), a cuyo proceso relacional denomina “inferencias pragmáticas”.

Coincidiendo con esa línea de la pragmática estándar, Pérez (2008) agrega que en el procesamiento inferencial, la interpretación intencional de los enunciados resulta una etapa tardía y lenta en los niños y que requeriría del oyente, por ende, tres tipos de actividades para la comprensión oral:

- a) Derivación del significado literal o lingüístico del enunciado
- b) Evaluación de la plausibilidad y relevancia de dicha interpretación semántica respecto del contexto conversacional y el contexto cognitivo previo.
- c) Realización de inferencias pragmáticas que conducen a la identificación de significado intencional o pretendido por el hablante (implicaturas conversacionales)

En consecuencia, el modelo inferencial pragmático estándar, aludido por los autores antes mencionados, concuerda con lo señalado por Monfort y Monfort (2013). Estos autores consideran que, en el proceso de la comunicación oral, el contexto influiría sustancialmente en la activación de inferencias, y estas son aquellas que han sido denominadas “inferencias pragmáticas”. Estas se realizarían, en forma específica, cuando la actividad oral se enfoca en la comprensión de un tipo de metáfora, como las frases hechas, para lo cual el contexto y los conocimientos previos son más fuertes y resultan facilitadores para concluir con éxito dicho procesamiento cognitivo.

Ahora bien, otros autores también han intentado explicar el procesamiento cognitivo para la comprensión oral de las frases hechas (modismos) y, por tanto, para activar los mecanismos inferenciales. Los supuestos de dicho procesamiento se han planteado en algunos modelos que se ubican en tres enfoques: no composicionales, composicionales e híbridos. Entre los modelos no composicionales, que coinciden con el enfoque de la pragmática estándar, destaca la “hipótesis lexicista” (Bobrow & Bell, 1973), que se inserta en el enfoque

de la pragmática estándar, pues plantea que el procesamiento cognitivo de las frases hechas ocurriría de manera “serial”. En otras palabras, el oyente primero procesaría la información de manera literal y, luego, al reconocerla como irrelevante activaría el significado figurado accediendo a su “memoria fraseológica” - en donde se almacenarían el léxico figurado (Almeida, 2011; Crespo & Góngora, 2012).

Otro modelo no composicional corresponde al de la hipótesis “de acceso directo” (Gibbs, 1985; en Crespo & Góngora, 2012), que considera a los modismos como expresiones “lexicalizadas”, que no requerirían un análisis lingüístico ni acceso al significado literal. De esta manera, la activación inferencial ocurriría de manera directa sin necesidad de apoyo del contexto.

Una tercera propuesta de la línea no composicional corresponde a la hipótesis de la “representación léxica” (Swinney & Cutler, 1979), que sostiene que el acceso al significado no literal se daría de manera indirecta o en paralelo. Así, cuando el comprendedor escucha una frase hecha realizaría, en primer lugar, un análisis sintáctico relacionado con la evaluación lingüística; cuando se evidencia que el significado literal no se requiere, entonces se detiene este análisis lingüístico y se activa de manera automática el análisis semántico, llevando al significado no literal (en Crespo & Góngora, 2012).

Por su parte, los modelos composicionales integran las hipótesis de “saliencia gradual” (Giora, 1997, 2002) y “configuracional” (Cacciari & Tabossi, 1988). En primer lugar, el modelo de la hipótesis de la “saliencia gradual” postula que la comprensión literal e inferencial dependen del principio de “saliencia” y que la prioridad se le entregará siempre a un significado saliente, sin importar el contexto. La autora determina como significado saliente aquel que está codificado en el lexicón mental y cuyas características (convencionalidad, frecuencia, familiaridad y prototipicidad) son prominentes (en Crespo y Góngora, 2012). Además, la saliencia está marcada por grados, por lo cual, si una palabra tuviera más de un significado, el más popular, prototípico, familiar, frecuente, más recientemente aprendido o significado activado por contextos previos, será el seleccionado

como más saliente. Esta hipótesis se basa en tres supuestos para explicar el procesamiento del lenguaje figurado y literal (cit. por Crespo & Góngora, 2012: 266):

- a) la interpretación que posee mayor grado de saliencia tiene prioridad incondicional sobre la menos saliente. Siempre se activarán aquellos significados salientes de una palabra o frase; b) toda nueva interpretación de un significado saliente implicará un proceso secuencial, en cuya primera fase se procesa el significado saliente, el que posteriormente es rechazado como significado intencional, para finalmente ser reinterpretado. Mientras más saliente el lenguaje mayor será la dificultad para rechazarlo como significado intencional; y c) las interpretaciones nuevas o menos salientes son más difíciles de derivar y se sustentan en mayor medida en los apoyos contextuales.

En segundo lugar, la hipótesis “configuracional” (Cacciari & Tabossi, 1988) de los modelos composicionales señala que la comprensión de las frases hechas implica el acceso a una palabra clave que se encuentra en la cadena fraseológica. Este procesamiento, a su vez, dependerá del momento en que la atención del oyente se fije en dicha clave, lo cual incidiría en la activación de la comprensión figurativa (en Crespo & Góngora, 2012). A lo anterior se añade que dicho procesamiento depende también del contexto. Sin embargo, esta hipótesis aún no ha logrado dilucidar todas las aristas que podrían incidir en la activación de la palabra clave, así como tampoco si existiría sólo una palabra clave por frase o más, o cuáles son más fáciles de reconocer (Crespo & Góngora, 2012).

Por último, entre los modelos híbridos, se ha planteado la teoría “híbrida de la representación de las locuciones” (Cutting & Bock, 1997) y la teoría de “súper lema” (Sprenger, Levelt & Kempen, 2006); ambas consideran que las frases hechas siguen un procesamiento lineal. La primera teoría se sostiene en un marco oracional a nivel conceptual para explicar la comprensión de las locuciones, es decir, el procesamiento implicaría que estas

expresiones se situarían en un nivel léxico-conceptual y conceptual, siguiendo dos direcciones: un sistema sintáctico y *lemmas* constituyentes de la locución activada, es decir, subyace un marco oracional en un nivel conceptual. En este sentido, cobra relevancia la composicionalidad de las locuciones, puesto que ella dependería de la cantidad de conexiones que se establecerían entre los dos niveles, sobresaliendo las relaciones gramaticales que se darían entre ellas. Por lo tanto, para Cutting & Bock (1997), las frases hechas son expresiones unitarias, ya que requieren su propia entrada léxica, y que sean distinguidas como composicionales, debido a que almacenan *lemmas* simples en el lexicón mental (en Crespo & Góngora, 2012).

Finalmente, la teoría del “*súperlemma*” (Sprengler, Levelt & Kempen, 2006) considera que los distintos componentes de una frase hecha están unidos por una entrada léxica común en el lexicón mental. Además, suponen que un modelo de procesamiento de los modismos debiera ser posible de interpretarse desde los conceptos a los lemas (*top-down*) y desde los lemas a los conceptos (*bottom-up*). En este modelo híbrido, las frases hechas presentan su propio nodo léxico-conceptual y su activación va en dirección del nivel léxico-sintáctico o *lemmas* (en Crespo & Góngora, 2012). Estos autores señalan, en consecuencia, que para la comprensión y producción de modismos se activarían *lemmas* simples y *súperlemmas*; los primeros son analizados conceptualmente según su ubicación sintáctica en la frase hecha; los segundos constituyen un nodo conceptual activado a partir del *lemma* simple nuclear (por ejemplo, el verbo). Así, por ejemplo, ante la frase “romper el hielo”, cada palabra constituye un *lemma*, que activa un significado según su ubicación en la oración, en el que *lemma* nuclear es el verbo “romper”, por su ubicación, y el hielo, el *lemma* simple que como objeto directo permite completar el significado figurativo. El *súperlemma* activado puede ser “relajar”, que deriva del *lemma* simple nuclear (Crespo & Góngora, 2012).

En síntesis, el modelo pragmático estándar explicaría que, en el procesamiento de las frases hechas, se activarían inferencias pragmáticas; este planteamiento coincidiría con el supuesto de la hipótesis lexicista (no composicional), la de saliencia gradual (composicional) y la configuracional (composicional). En el primer caso, el contexto lingüístico está marcado por la interpretación figurativa de la frase como un único léxico, y el contexto situacional

determinaría la congruencia entre el significado literal y figurativo. La segunda hipótesis considera el contexto como un factor determinante para aquellas palabras o frases menos salientes (en función de su familiaridad, frecuencia, convencionalidad, prototipicidad, entre otros). En la tercera hipótesis, se considera que las operaciones de procesamiento serían al mismas, tanto en, expresiones literales como figuradas.

Por último, la mayoría de los modelos, tanto no composicionales, composicionales como híbridos, refieren al procesamiento de la comprensión oral de frases hechas. Por un lado, los modelos no composicionales se enfocan en que estas expresiones serían analizadas como frases únicas, sin segmentar cada uno de sus componentes. En el caso de los modelos composiciones, se plantea que los elementos que forman parte de estas expresiones serían semántica y sintácticamente analizables en conjunto con el contexto, permitiendo inferir un significado intencionado. Finalmente, los modelos híbridos surgen a partir de las limitaciones que presentan los modelos anteriores, proponiendo una representación específica de la configuración sintáctica de este tipo de enunciado no literal, que se aborda a continuación.

1.3.3 Frases Hechas

Entre los enunciados utilizados en el habla cotidiana, se identifica tres tipos de enunciados no literales que se desarrollan de manera tardía: las ironías, los actos de habla indirectos y las metáforas, especialmente, las frases hechas metafóricas (Searle, 1993; Crespo & Cáceres, 2006). En este apartado, se abordará un tipo de metáfora, las frases hechas metafóricas, debido a que son objeto de este estudio.

Las metáforas corresponden a aquellas figuras en las cuales una palabra se utiliza para aludir a una realidad diferente a aquella a la que se refería de un modo convencional (Crespo, Manghi, García & Cáceres, 2007). Son definidas por la RAE (2006) como “un tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación táctica” (cit. en Crespo & Cáceres, 2006: 81). También, son entendidas como

una expresión lingüística en la que una determinada entidad se presenta, describe o clasifica mediante la referencia a otra entidad que proviene de una categoría distinta (Chamizo, 2005).

Ahora bien, se distinguen dos elementos de la metáfora: el sujeto (tópico, marco o tenor), que refiere a los significados literales; y el vehículo (foco o predicado), que corresponde al sentido figurado. A modo de ejemplo, en la oración “Pablo es un burro”, si Pablo no es dicho animal, se interpreta como tópico, que se comprende literalmente, mientras que burro sería el vehículo, interpretado así gracias al significado figurativo (Chamizo, 2005).

La metáfora cumple distintas funciones en la comunicación humana: informativo, estético o retórico. Las últimas dos están más relacionadas con el lenguaje poético; y la primera, con tres hipótesis básicas (Gibbs, 1994): inexpressividad, compactación e imagen vivida. La inexpressividad se relaciona con aquellas ideas para las cuales el lenguaje literal es insuficiente e ineficaz; la compactación implica que la metáfora puede expresar una idea abstracta con poca cantidad de palabras; y la imagen vivida permitiría comunicar ideas enriquecedoras mediante la evocación de una experiencia en forma de imágenes mentales. Estas hipótesis explicarían la motivación del hablante para usar estas expresiones en su comunicación cotidiana.

Las expresiones metafóricas tienen un rol relevante en la creación y evolución del lenguaje, ayudando al hablante a “decir lo indecible” (Le Guern, 1985). Para ello, pasan por un proceso de difusión, llegando incluso a modificarse la denominación inicial con el paso de los años (Chamizo, 2005). La primera etapa al elaborar una metáfora es la motivación de los hablantes para preferir este tipo de comunicación, entre los que se incluirían: los impulsos estilísticos, para ornamentar obras retóricas y literatura; el uso en el ámbito coloquial, para denominar aquello que carece de un término apropiado; e intentar persuadir al oyente, para influir en su sensibilidad mediante una emoción o sentimiento compartido (Le Guern, 1985). La segunda etapa es la semi-lexicalización, mediante la cual se acepta socialmente que hay un término (generalmente un conjunto de palabras) que puede reemplazar al significado de primer orden. En este nivel se encuentran principalmente las frases hechas de origen metafórico que, según Corpas Pastor (1997), serían estructuras prefabricadas que los hablantes usan en sus

producciones lingüísticas para determinar la formación, el funcionamiento y desarrollo del lenguaje, cuya interpretación semántica global es convencional y se relaciona con hábitos y costumbres locales (Belinchón, 1999; Crespo & Cáceres, 2006). Finalmente, la tercera etapa es la lexicalización, caracterizada por la trascendencia en el tiempo y en la comunidad. En este nivel ya no se pueden modificar los términos, pues parecería que hay un error, por ejemplo, “pata de gallo” no puede ser reemplazada por “pierna de gallo”. Esto llevaría a la última parte de esta tercera etapa en que se llega a olvidar cuál fue el significado de primer orden. Cabe señalar que son escasas las que llegan hasta este punto, ya que muchas de ellas se interrumpen en las etapas anteriores (Chamizo, 2005).

Si bien el proceso de lexicalización enriquece el vocabulario en una cultura, es en la semilexicalización donde se ha centrado el interés identificando expresiones encontrándose con expresiones figuradas, prefabricadas y convencionales denominadas frases hechas (Le Guen, 1985; Diamante, 2004). En la actualidad, existe una considerable cantidad de frases hechas, sin embargo, muchas de ellas son consideradas como metáforas en proceso de lexicalización. Las frases hechas equivalen a unidades léxicas formadas por más de una palabra con una cohesión determinada por su uso, formando un significado propio que va más allá de la suma de sus partes, en las cuales al menos una de las palabras tiene un lenguaje no literal (Diamante, 2004).

Las frases hechas presentan características específicas desde el punto sintáctico y semántico (Diamante, 2004; Rakotojoelimaria, 2004). La característica sintáctica hace referencia al grado de rigidez estructural que tiene cada expresión idiomática (Rakotojoelimaria, 2004). Autores como Zuluaga (1980), Corpas Pastor (1996), Rakotojoelimaria (2004), Martínez Marín (1996), entre otros, concuerdan con que la rigidez combinatoria es relativa (Rakotojoelimaria, 2004). Sintácticamente, existen unidades fraseológicas flexibles o productivas que admiten sustituciones o inserciones, generando variantes que matizan la frase hecha inicial (Belinchón, 1999; Crespo & Cáceres, 2006), por ejemplo, “me importa un bledo/ un rábano/ un comino, etc.”. En otros casos, la fijación es intermedia, puesto que se permiten modificaciones, pero están predeterminadas, por ejemplo, “no me cabe/ entra en la cabeza”. Finalmente, existen otras con una fijación absoluta, en las

cuales no se permiten cambios sin que la frase se vea afectada (Belinchón, 1999; Crespo & Cáceres, 2006), como es el caso de “en un abrir y cerrar de ojos” y “sacar de quicios”.

En tanto, semánticamente, las frases hechas destacan por su idiomatidad, ya que el significado global de la unidad es fijo, es decir, no se deduce del significado aislado de los elementos, (Corpas Pastor, 1997; Diamante, 2004), ya que al menos uno de sus constituyentes cambia su sentido usual por uno figurativo (Diamante, 2004; Rakotojoelimaria, 2004). Es así como es posible distinguir diferentes grados de idiomatidad en las frases hechas (Diamante, 2004), desde las que son menos idiomatizadas, por ejemplo “dormirse en los laureles”, las cuales son más analizables semánticamente; hasta las que poseen un mayor grado de idiomatización, como “peinar la muñeca”, en que es imposible acceder a su significado a través de sus constituyentes, es decir, la frase hecha es no analizable semánticamente (Rakotojoelimaria, 2004). Esta variación en la escala en la variación de la idiomatización se relacionaría directamente con la cultura del lugar donde se estén usando estas expresiones.

Diversos autores han intentado proponer criterios de clasificación taxonómica de las frases hechas (Corpas Pastor, 1996 en Rakotojoelimaria, 2004; Ruíz Gurillo, 2001, entre otros). Casares (1992) es uno de los primeros autores en proponer tres grandes grupos: locuciones, frases proverbiales y refranes (Rakotojoelimaria, 2004). Posteriormente, Corpas Pastor (1997) propone dos criterios que constituyen la base para tener una clasificación de las frases hechas: el de fijación (grado de rigidez estructural) y el de enunciado (capacidad de construir actos de habla), dividiendo las frases hechas en colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos

En primer lugar, las colocaciones, según Corpas Pastor (1996), son: “(...) unidades fraseológicas que desde el punto de vista del sistema de la lengua, son sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso” (cit. en Rakotojoelimaria, 2004: 49). En ellas, se incluirían las expresiones que los hablantes consideran como familiares y que usan como fragmento prefabricado, como por ejemplo, “correr un rumor”. Housmann (1998, en Rakotojoelimaria, 2004) distingue en las colocaciones dos lexemas, la base (referido al

elemento autónomo) y el colocativo (que depende del primero para ser definido). Por ejemplo, en la colocación “odio mortal”, el lexema “odio” es la base, y “mortal”, el colocativo, ya que expresa un sentido específico de la base, en este caso, la magnitud del odio. Sin embargo, Koike (1998 en Rakotojoelimaria, 2004) destaca que no siempre se presentan los dos lexemas juntos, por ejemplo, en la colocación “apagar la sed” hay otros verbos como “matar” o “saciar” que pueden sustituirlo sin cambiar el significado, demostrando que el grado de fijación sería menor que el de las locuciones. El mismo autor refiere que en las colocaciones, un elemento no superpone semánticamente a otros y que, además, carecerían de idiomatidad, pues los lexemas tienen cierto grado de independencia semántica (Rakotojoelimaria, 2004).

En segundo lugar, las locuciones, según Corpas Pastor (1996, en Rakotojoelimaria, 2004), son unidades fraseológicas que no forman enunciados completos. Sin embargo, generalmente funcionan como elementos oracionales, cuyos rasgos distintivos serían la fijación y la idiomatidad (Ruíz Gurillo, 2001). En ellas, el significado que se refleja es propio y va más allá de la suma de los lexemas que lo forman. Además no permite cambios estructurales sin que se afecte el significado figurado, por ejemplo: “en un abrir y cerrar de ojos”, “corta el queque”, entre otras (Rakotojoelimaria, 2004).

Finalmente, se encuentran los enunciados fraseológicos definidos por Corpas Pastor (1996) como “enunciados completos en sí mismos, es decir, forman unidades mínimas de comunicación” (cit. por Rakotojoelimaria, 2004: 77). Estos se dividen en fórmulas rutinarias no metafóricas y paremias. Las fórmulas rutinarias no metafóricas son enunciados prefabricados que funcionan como fórmulas de interacción habitual, cuyo significado es de tipo social, expresivo y discursivo. Tienen mayor libertad sintagmática que otras unidades fraseológicas y semánticamente el significado de primer orden se cambia por uno especializado relacionado con su uso, dentro de ellas caben enunciados como “¡ahí me las den todas!”, “¿cómo vamos?” o “de eso, nada” (Rakotojoelimaria, 2004). Por otro lado, las paremias tienen significación referencial y autonomía textual, además se relacionarían con las costumbres, situaciones vivenciales y el comportamiento del hombre (Sevilla Muñoz, 1993). Corpas Pastor (1996 en Rakotojoelimaria, 2004) señala que tienen un significado denotativo literal y translaticio, motivado por figuras e imágenes convencionales reconocidas por toda la

comunidad del hablante, por ejemplo, en “a caballo regalado no se le miran los dientes” se usa una metáfora de animal referente a una conducta y situación humana. Además, las paremias, al haberse originado en el pasado, tienen connotaciones que reflejan el nivel socio-cultural (Rakotojoelimaria, 2004).

De acuerdo a Corpas Pastor (1997), existirían distintas paremias: los refranes y las citas, caracterizándolas mediante cinco criterios: lexicalización, autonomía sintáctica, autonomía textual, valor de verdad general y carácter anónimo. Así, las citas no cumplirían con el carácter anónimo, ya que son extraídas de textos escritos o fragmentos. En cambio, los refranes cumplirían con todos los criterios, por ejemplo: “en boca cerrada no entran moscas”, por ello sería la paremia más representativa del español, sobresaliendo por su uso popular y carácter (Rakotojoelimaria, 2004).

Por último, cabe destacar que, en un estudio realizado por Crespo y Cáceres en el año 2006, se evidencia que a medida que se incrementa de manera significativa la edad de los sujetos aumenta la capacidad de comprender frases hechas metafóricas. En este también se constata que es en los primeros años de escolaridad, cuando este desarrollo se va afianzando progresivamente, lo que podría relacionarse con la adquisición de la lectoescritura, como ya lo han mostrado estudios de Cain, Oakhill & Lemmon, (2005). En concordancia con este supuesto, cabe destacar lo que Serrano (1999) propusiera con anterioridad con respecto a que el lenguaje del niño surge y se desarrolla en interacciones con el adulto lo que se evidencia y conforma por medio de la conversación, que facilita formas convencionalmente utilizadas por la comunidad “(...) así como las intenciones pragmáticas de expresiones de otros en contexto” (Serrano, 1999: 78). Para finalizar, se concluye que la comprensión de frases hechas constituye un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje (Crespo & Cáceres, 2006), con lo que coincide Pérez (2011) quien agrega que la comprensión de frases hechas depende del estímulo figurativo, es decir, el presentar la locución en contexto incrementa su comprensión en comparación a su presentación en forma aislada, lo que ocurriría, sobre todo, a una edad temprana (6 años). En edades posteriores, los niños van dependiendo cada vez menos del apoyo contextual (entre los 8 y diez años en adelante) para comprenderlas (Ackerman, 1982).

En función de las bases teóricas abordadas, por lo tanto, se propone el estudio de la comprensión lectora y de la comprensión oral de frases hechas en momentos de la escolarización de niños que se encuentran en etapas de desarrollo de sus competencias comprensivas, lo que permitirá establecer la posible relación entre ambas variables. Esta iniciativa se emprenderá debido a que sobre dicha relación han propuesto indagar algunos autores, como Crespo y Levorato y Cacciari, entre otros, para proveer conocimientos que permitan facilitar dichos procesos, más específicamente, para la comprensión oral y lectora, pues son procesamientos cognitivos complejos que implican distintas actividades y esfuerzos para interpretar lo expresado por los emisores y escritores.

II. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo aborda la presentación del problema que generó este estudio, así como la descripción de los procedimientos requeridos para su consecución. Más específicamente, se referirá a su relevancia para el área fonoaudiológica, las preguntas que lo guiaron, objetivos de investigación y viabilidad del estudio. Además, se expondrá qué tipo de enfoque, alcance y diseño están a la base de la investigación, y población y criterios de inclusión y exclusión que permitieron seleccionar la muestra. Por último, se aludirá a los procedimientos y materiales utilizados en el proceso de recolección de información y criterios éticos que se contemplaron para preservar la integridad de los participantes.

2.1 Planteamiento del problema

Actualmente en Chile, uno de los principales campos laborales del profesional fonoaudiólogo es el ámbito educativo; de hecho, trabaja interdisciplinariamente con esta comunidad. En este sentido, los profesionales de las distintas áreas se enfocan en alcanzar un mejor desempeño escolar en los estudiantes y procuran la superación de cualquier trastorno asociado a la comunicación oral y escrita. Sin embargo, los resultados arrojados por la Prueba del Sistema de Medición de Calidad de la Educación [SIMCE] (2013) indican un bajo rendimiento de los estudiantes chilenos en el área del lenguaje, en especial, han manifestado escasa comprensión lectora. A su vez, investigadores nacionales y extranjeros (Ruiz de Miguel 2001; Infante, Coloma & Himmel, 2012) han concluido, producto de sus estudios, que diversos factores, por una parte, incidirían en dicho bajo rendimiento, como la capacidad para generar estrategias inferenciales, capacidad de decodificación, nivel socioeconómico, estrato cultural, metodologías de enseñanza aprendizaje, técnicas de estudio, características familiares, entre otros. Por otra parte, los estudios señalan que no sólo la comprensión de textos escritos se ve descendida, sino también la comprensión oral y, más aún, pareciera ser que persevera el desempeño más bajo en la comprensión textual (Infante, *et al*, 2012), producto de lo cual se ha planteado que sería fundamental lograr establecer la relación entre el rendimiento de ambos tipos de comprensión y, más específicamente, entre texto escrito

expositivo y texto oral, frases hechas (Levorato & Cacciari, 1999; Caín, *et al*, 2005), porque la comprensión de ambas modalidades textuales son desarrollados tardíamente, y abordada su enseñanza a partir de cuarto básico aproximadamente en la escuela. Sumado a lo anterior, en la clínica fonoaudiológica, en ocasiones, resulta complejo distinguir si el tipo de trastorno lingüístico está asociado a un problema propiamente del lenguaje o a uno comprensivo, ya sea de tipo oral o escrito. Ahora bien, el conocimiento sobre la posible relación entre el desempeño de los estudiantes de enseñanza básica en comprensión oral y escrita contribuiría a los profesionales fonoaudiólogos con información que les permita tener una mayor certeza del diagnóstico del trastorno del lenguaje y a distinguirlo de un problema de aprendizaje. De esta manera, también se podrían optimizar los tratamientos fonoaudiológicos, disminuir los tiempos de terapia y realizar un trabajo enfocado en las necesidades del estudiante, a través de la generación de estrategias remediales que favorezcan el desarrollo de su comprensión lectora y oral.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que se desprenden del problema presentado y de su justificación.

2.1.1 Pregunta de investigación

¿Cuál es el rendimiento en comprensión de texto escrito expositivo y comprensión oral de frases hechas en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca?

¿Existe relación entre la comprensión de texto escrito expositivo y comprensión oral de frases hechas de estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca?

¿Qué relación existe entre la comprensión de texto escrito expositivo y comprensión oral de frases hechas en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca?

2.1.2 Objetivos

Objetivo general

Correlacionar el rendimiento entre la comprensión de textos escritos expositivos y comprensión oral de las frases hechas en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca.

Objetivos específicos

- Describir el rendimiento de comprensión lectora de textos escritos expositivos en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca.
- Describir el rendimiento de la comprensión oral de frases hechas en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca.
- Establecer una comparación entre el rendimiento en comprensión lectora de textos escritos expositivos y comprensión oral de frases hechas en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca.
- Establecer una comparación entre el rendimiento de la comprensión lectora del texto escrito expositivo y el rendimiento de la comprensión oral de frases hechas entre los niveles educativos 4°, 6° y 8° año básico.

2.1.3 Viabilidad del estudio

La investigación contempló dos tipos de evaluaciones: una prueba de comprensión lectora de un texto expositivo, distinta para los tres niveles de educación básica estudiados, elaboradas para este estudio y una prueba de evaluación oral de frases hechas (Catalán, Maturana & Risco, 2001), con las cuales se pudieron obtener los datos que apuntan a resolver las preguntas de investigación.

2.1.4 Limitaciones del estudio

Si bien fue posible llegar a conclusiones y resultados generalizables por la cantidad de sujetos establecidos estadísticamente, estos no se podrían transferir a otras realidades ni a otras regiones del país, lo que podría constituir una limitación del estudio. Ello se debe a que esta investigación sólo se enfocó en establecimientos particular subvencionados de la comuna de Talca y se centró sólo en los niveles de enseñanza de 4°, 6° y 8° año básico.

2.2 Tipo de estudio

2.2.1 Enfoque

El enfoque de esta investigación fue de tipo cuantitativo, ya que se planteó un problema concreto, que en este caso corresponde al rendimiento de los estudiantes en comprensión de textos escritos expositivo y comprensión oral de frases hechas. En base a lo anterior, se postula una pregunta de investigación que se debe responder durante todo el proceso, mediante la recolección de datos numéricos. Posteriormente, estos datos fueron analizados a través de procedimientos estadísticos. Este enfoque se caracterizó por ser objetivo, es decir los datos que se midieron no fueron manipulados por la investigadora (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

2.2.2 Alcance

El alcance de este estudio fue de tipo correlacional, para relacionar la comprensión lectora de texto escrito expositivo y de la comprensión oral de las frases hechas de estudiantes de 4°, 6° y 8° año básico. Con respecto al rendimiento de los sujetos, se recolectaron los datos en relación a las variables del estudio, las cuales fueron comprensión de textos escritos expositivos y comprensión oral de frases hechas.

2.2.3 Diseño

El diseño de investigación en este estudio correspondió a uno no experimental, transeccional, correlacional, puesto que se observó el fenómeno de la comprensión escrita y oral en el contexto escolar sin manipular deliberadamente las variables. Por lo tanto, no se construyó ninguna situación ajena al contexto natural en que se desenvuelven los estudiantes de 4°, 6° y 8° año de educación básica de los colegios particulares subvencionados de la comuna de Talca, por lo que la investigadora no tuvo control directo sobre dicha variable ni sobre sus efectos. Fue un estudio transeccional correlacional dado que se analizó cuál es la relación entre un conjunto de variables (comprensión de texto escrito expositivo y comprensión oral de las frases hechas), se recolectaron datos en un tiempo único, se midió la relación entre las variables, se describieron las variables y se analizó su incidencia o interrelación en un momento dado (Hernández, *et al*, 2006).

2.3 Hipótesis

2.3.1 Hipótesis de investigación

Existe relación entre el rendimiento en la comprensión de texto escrito expositivo y el rendimiento de la comprensión oral de frases hechas en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca.

2.3.2 Hipótesis nula

No existe relación entre el rendimiento en la comprensión de texto escrito expositivo y el rendimiento de la comprensión oral de frases hechas en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca.

2.3.3 Hipótesis alternativa

Existe una relación positiva entre el rendimiento en la comprensión de texto escrito expositivo y el rendimiento de la comprensión oral de frases hechas en estudiantes de colegios particulares subvencionados de 4°, 6° y 8° básico de la comuna de Talca.

2.4 Operacionalización de las variables

A continuación se presentan las variables consideradas en este estudio con las dimensiones de cada una de ellas y el tipo y escala de medición, en la Tabla 2.

Variable	Dimensión	Tipo y Escala de Medición
Género	Masculino/Femenino	Cualitativa nominal
Edad	Años	Cuantitativa continua
Rango etario	9 a 9,11 años 11 a 11,11 años 13 a 13,11 años	Cualitativa ordinal
Curso	4°, 6° y 8° básico	Cualitativa ordinal
Puntaje prueba de comprensión lectora de 4° básico.	0 a 4 puntos	Cuantitativa continua
Puntaje prueba de comprensión lectora de 6° básico.	0 a 4 puntos	Cuantitativa continua
Puntaje prueba de comprensión lectora de 8° básico.	0 a 4 puntos	Cuantitativa continua
Puntaje prueba de frases hechas	0 a 10 puntos	Cuantitativa continua
Rendimiento bajo en comprensión lectora.	0 a 2 puntos	Cualitativa Nominal

Rendimiento medio en comprensión lectora.	3 puntos	Cualitativa Nominal
Rendimiento alto en comprensión lectora.	4 puntos	Cualitativa Nominal
Rendimiento bajo en frases hechas.	0 a 5 puntos	Cualitativa Nominal
Rendimiento medio en frases hechas.	6 a 8 puntos	Cualitativa Nominal
Rendimiento alto en frases hechas.	9 a 10 puntos	Cualitativa Nominal

Tabla4. Variables consideradas en el estudio

2.5 Población

Niños y niñas que cursan 4°, 6° y 8° año básico de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la comuna de Talca, VII Región del Maule, Chile.

2.5.1 Tamaño de la población

El tamaño de la población en total es de 945 sujetos, distribuidos de la siguiente manera: 328 estudiantes de 4° básico, 313 de 6° básico y 304 de 8° básico que asiste a colegios particulares subvencionados de la comuna de Talca, VII Región de Maule, Chile.

2.5.2 Muestra

945 niños y niñas que cursan 4°, 6° y 8° año básico de establecimientos educacionales particulares subvencionados de la comuna de Talca, VII Región del Maule, Chile y cumplen con todos los criterios de inclusión requeridos por la investigadora.

2.5.2.1 Criterios de selección de muestra

a) Criterios de inclusión

- Estudiantes, de sexo femenino y masculino, que se encontraban cursando 4° año básico, de edades entre 9 y 9,11 años; de 6° básico, de 11 a 11,11 años; y de 8°, de 13 a 13,11 años.
- Estudiantes que no tuviesen dificultades de aprendizaje, sin retraso o trastorno del lenguaje y sin diagnóstico de déficit atencional y/o hiperactividad.
- Estudiantes que pertenecían a colegios particulares subvencionados de la comuna de Talca.
- Estudiantes cuya lengua materna fuese el español de Chile.

b) Criterios de exclusión

- Estudiante que se encontraran cursando cualquier nivel educativo distinto a 4°, 6° y 8° año básico.
- Estudiantes que estaban cursando 4° año básico pero no tenían entre 9 y 9,11 años; 6° básico entre 11 a 11,11 años y 8° básico entre 13 a 13,11 años.
- Estudiantes que no pertenecían a colegios particulares subvencionados de la Comuna de Talca.
- Estudiantes que presentaban trastornos de aprendizaje, trastorno o retraso del lenguaje y déficit atencional y/o hiperactividad.
- Estudiantes cuya lengua materna fuese un idioma distinto al español de Chile.

2.5.2.2 Tipo de muestreo

El tipo de muestreo en este estudio fue probabilístico por muestra estratificada aleatoria, con afijación proporcional. Es probabilístico ya que todos los sujetos de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Esto se logra con las características de la población, el tamaño de la muestra y a través de una selección aleatoria de las unidades de análisis. Es estratificada, ya que los estratos que integraron la muestra corresponden a los distintos niveles educativos antes señalados (Hernández, *et al*, 2010).

2.5.2.3 Tamaño de la muestra

Para poder calcular una muestra que fuese significativa y que permitiese generalizar los resultados del estudio a la población, se calculó el nivel de significancia con la siguiente fórmula: donde $D=B^2/4$ y $p_i=0,5$ correspondió a la estimación de la proporción:

$$n = \frac{\sum_{i=1}^k N_i p_i (1 - p_i)}{ND + \frac{1}{N} \sum_{i=1}^k N_i p_i (1 - p_i)}$$

Los resultados arrojaron un nivel de significancia de 05, lo que representa un error del 5% y un nivel de confianza del 95%, lo cual es aceptable para este estudio.

Los tamaños de muestra en los estratos se calcularon con asignación proporcional, en que los estratos son los 7 colegios, cuyo N total corresponde a: 280 sujetos (Scheaffer, Mendenhauil & Ott, 2011).

$$n_i = n \frac{N_i}{N}, \quad i=1,2,3,\dots,k$$

La muestra total estuvo constituida por:

Nivel educativo	Mujeres	Hombres	Total
4°	43	52	95
6°	44	50	94
8°	33	58	91

Tabla5. Constitución de la muestra

Todos ellos fueron seleccionados al azar de un total de 5 colegios, ya que 2 de los colegios decidieron no participar del estudio. La información referente a los colegios en relación al área geográfica en que se encuentran y tipo de enseñanza que imparten fue extraída del Directorio Regional de Establecimientos Educacionales.

2.5.3 Unidad de información

La información se obtuvo por las respuestas otorgadas por los mismos participantes del estudio en ambas pruebas.

2.5.4 Variables controladas

a) Sector: Se decidió trabajar con estudiantes de colegios particulares subvencionados, de la comuna de Talca, VII Región del Maule, ya que esta ciudad es capital regional, sector urbano y por conveniencia de la investigadora para la aplicación de las pruebas.

b) Nivel socioeconómico: Se determinó trabajar con estudiantes de colegios particulares subvencionado, ya que pertenecen a un nivel sociocultural medio.

c) Edad: Todos los estudiantes que participaron del estudio debían pertenecer al rango etario que corresponde a su nivel educativo, debido a que así se evita incluir a sujetos que han repetido curso o que están adelantados en ellos por edad.

d) Lengua materna: Solo se incluyeron sujetos cuya lengua materna era el español de Chile, ya que si fuese otra podrían no comprender o no conocer las frases hechas principalmente.

e) Características académicas de los estudiantes: Mediante el uso de una encuesta de recolección de datos del estudiante que se aplicó a la profesora jefe de los participantes se controló que ellos no presentaran problemas de aprendizaje, retraso o trastorno del lenguaje y déficit atencional con o sin hiperactividad, los cuales podrían haber interferido en las pruebas aplicadas.

2.6 Instrumentos

2.6.1 Para la selección de la muestra

Los criterios de inclusión se manejaron mediante una encuesta que se realizó para identificar el rendimiento académico de los estudiantes. Esta se realizó al profesor (a) jefe de cada curso seleccionado (Anexo 1).

2.6.2 Para los objetivos del estudio

2.6.2.1 Prueba de comprensión lectora 4°, 6° y 8° básico

La comprensión de texto escrito expositivo se evaluó mediante tres textos expositivos. Se decidió utilizar este tipo de texto ya que, de acuerdo a las bases curriculares, los alumnos desde 4° básico son capaces de comprender textos distintos a los narrativos, además estos son más complejos de comprender ya que sus contenidos son menos familiares y menos frecuentes en las conversaciones de los estudiantes, por lo que estos estarían menos expuestos a este tipo de discurso, activándose distintos esquemas cognitivos (Diakidoy, Stylianou, Karefillidou & Papageorgiou, 2005 en Infante, *et al*, 2012) y realizándose mayor cantidad de predicciones e inferencias (León, Escudero & van den Broek, 2003; Infante, *et al*, 2012).

Los textos utilizados fueron diferentes para cada nivel educativo: para 4° básico se utilizó el texto “Animales sensibles, sociables y sabios”, tomado y adaptado de un texto expositivo para tercer año de educación primaria (Cardenal Cisneros & Villanueva Mesía, 2007); para 6° básico se usó el texto “Chile construye la primera planta de energía solar para regar frutales en el desierto”, tomado y adaptado de Rocío Rivera (noticia de Emol, publicada el Sábado, 11 de Febrero de 2012); y finalmente, para 8° básico se usó el texto “Los efectos del calentamiento global en Chile”, tomado y adaptado de El Mercurio on line, (noticia publicada el 02 de Febrero de 2007). A partir de estos textos, se plantearon 6 preguntas para cada una de las pruebas, cuyas respuestas debían ser inferidas del texto de entre un total de cuatro alternativas. A cada respuesta correcta se le asignó 1 punto, y 0 punto si era incorrecta.

Por otro lado este instrumento fue sometido a pruebas de validez y confiabilidad. La validez de contenido se obtuvo mediante el juicio de cuatro expertos en el área quienes revisaron el instrumento y respondieron una pauta de cotejo del contenido (Anexo 2). Después de esta revisión, el instrumento fue modificado de acuerdo a las recomendaciones de los expertos, entre ellas, se enumeraron los párrafos de cada texto, se ennegrecieron algunas partes de las preguntas consideradas relevantes, se modificaron algunas preguntas y parte de las alternativas y se reelaboró la redacción de algunas partes de los textos.

Luego, se procedió a evaluar la confiabilidad mediante un primer pilotaje; para ello, se seleccionaron 10 estudiantes al azar por cada nivel educativo (quienes no fueron incluidos en la muestra final) y se les aplicó la evaluación de manera grupal (primero, a los 10 estudiantes de 4°; segundo, a los 10 de 6°; y tercero, a los 10 de 8° básico). Los resultados no fueron los esperados, ya que demoraron en promedio 10 minutos en contestar la prueba (tiempo considerado muy bajo para el nivel de complejidad de la prueba) y las respuestas evidenciaron haber sido marcadas al azar, además de no haber realizado ninguna pregunta a la investigadora durante la aplicación. Por ello, se decidió realizar un segundo pilotaje aplicado a 30 sujetos nuevamente, 10 por cada nivel educativo (los cuales no fueron incluidos en la muestra final y no fueron los estudiantes incluidos en el primer pilotaje). En esta ocasión, se agruparon en grupos pequeños de 3 a 4 estudiantes (por nivel educativo), respondiendo la evaluación en un espacio adecuado para ello (sin distractores) y guiados por la investigadora quien entregó, en primera instancia, la hoja con el texto, otorgando un tiempo mínimo para esta lectura de 10 a 15 minutos y luego se les entregó la hoja con las preguntas, sin retirarles el texto. Además, se les indicó que podían utilizar cualquier técnica que los ayudase a comprender el texto (subrayado, nota al margen, entre otras) y que podían realizar preguntas en caso de ser necesario.

Después del segundo pilotaje, también se realizaron modificaciones a las pruebas, principalmente, reducción de preguntas y se procedió a calcular la confiabilidad mediante la prueba de Kuder Richardson (KR-20), la cual arrojó un porcentaje aceptable en el coeficiente de confiabilidad del instrumento para cada una de las pruebas de comprensión. Finalmente, las pruebas se organizaron de la siguiente manera: para 4° básico, el texto final consta de cinco

párrafos enumerados (Anexo 3) con la hoja de respuesta (Anexo 4); para 6° básico, de tres párrafos enumerados (Anexo 5) con la hoja de respuesta (Anexo 6); y finalmente, para 8° básico, de seis párrafos enumerados (Anexo 7) con la hoja de respuesta (Anexo 8). El total de preguntas que integran las pruebas son 4, las que, a su vez, constan de cuatro alternativas para cada una de ellas. Las estrategias inferenciales que se esperó que los estudiantes activaran para encontrar la respuesta adecuada, en definitiva, son: léxicas, comparativas, causales, especificativa, macroestructural, inclusiva (Viramonte, Peronard, Gómez, Carullo & Velázquez, 2000) y elaborativas (Parodi, 2003), distribuidas de la siguiente manera: en 4° básico, preguntas de tipo causal, elaborativa y léxica; en 6° básico, inferencias de comparación, macroestructural, léxica y de especificación; y en 8° básico, inferencias de causalidad, inclusiva, elaborativa y léxica. Los puntajes asignados fueron de 1 punto por respuesta correcta y 0 punto por respuesta incorrecta, con un máximo de 4 puntos. Finalmente, la prueba de cada sujeto fue valorada con rendimiento Bajo (0 a 2 puntos), Medio (3 puntos) y Alto (4 puntos), lo cual coincide con el desempeño que obtendrían al utilizar una escala de notas al 60%, quedando de la siguiente forma:

Puntaje	Calificación	Rendimiento
0	1,0	Bajo
1	2,3	
2	3,5	
3	5,1	Medio
4	7,0	Alto

Tabla7. Rendimiento de los estudiantes

2.6.2.2 Prueba de evaluación de frases hechas

Para evaluar la comprensión de frases hechas, se utilizó un ítem de una prueba validada en el año 2001, creada por Catalán, Maturana y Risco con la Dra. Nina Crespo como profesora guía en el curso de una tesis para optar al título de fonoaudiólogo y al grado académico de Fonoaudiología. Su objetivo fue estudiar de manera descriptiva las inferencias pragmáticas, en base a las teorías de presuposición, actos de habla y las implicaturas, entre las cuales se

incluyen las frases hechas (fuerza ilocutiva y efecto perlocutivo) y el uso metafórico de términos. La prueba consta de 3 bloques; el primer bloque evalúa presuposiciones con apoyo de imágenes; el segundo, implicaturas; y el tercero, actos de habla, también con apoyo de imágenes para contextualizarlas. Cada uno de estos bloques cuenta con sub-bloques. Para el presente estudio, se utilizó el bloque dos, debido a que evalúa frases hechas (implicaturas del tipo generalizada). Este consta de 10 enunciados que plantean una situación cotidiana para contextualizar las preguntas sobre el significado de distintas frases hechas utilizadas en el medio chileno (Anexo 9), cuya respuesta se encuentra entre un listado de tres alternativas. Antes de comenzar la prueba se presenta un ejemplo para que comprenda el método a seguir y así logre responder. Cada respuesta correcta obtiene 1 punto; y cada respuesta incorrecta, 0 puntos lo que se marca en una hoja de respuesta (Anexo 10), obteniendo un máximo de 10 puntos en la prueba. Finalmente la prueba de cada sujeto fue valorada dentro de un rendimiento Bajo (0 a 5 puntos), Medio (6 a 8 puntos) y Alto (9 a 10 puntos), lo cual coincide con el rendimiento que obtendrían al utilizar una escala de notas al 60%, quedando de la siguiente forma:

Puntaje	Calificación	Rendimiento
0	1,0	Bajo
1	1,5	
2	2,0	
3	2,5	
4	3,0	
5	3,5	
6	4,0	Medio
7	4,8	
8	5,5	
9	6,3	Alto
10	7,0	

Tabla6. Rendimiento de los estudiantes

2.7 Procedimientos de aplicación

En primera instancia, se envió una carta de invitación (Anexo 11) a cada uno de los directores de los establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Talca, VII Región del Maule, Chile con una autorización (Anexo 12) que debía ser firmada por ellos en caso de acceder a la participación de sus estudiantes en la investigación. Con las autorizaciones de los directores se procedió a hacer entrega, por parte de la investigadora principal, en las reuniones de apoderados de cada curso en cada colegio, de los consentimientos informados (Anexo 13) a los apoderados para que autorizaran a sus pupilos a participar de la investigación firmando la ficha del consentimiento (Anexo 14), leyendo las autorizaciones en el caso de apoderados no lectores. Esta fue la instancia para poder explicar con claridad en qué consistía el estudio y que implicancia tendría. Finalmente se entregó la encuesta (Anexo 1) a los docentes de los estudiantes para que entregaran aquellos datos que determinarían si los participantes cumplían o no con los criterios de inclusión, en ella se solicita información acerca de alteración de aprendizaje, déficit atencional, hiperactividad, trastornos específicos del lenguaje, asperger o estudiantes con un idioma distinto al español de Chile. Luego de analizar esta información a aquellos estudiantes que cumplían los requisitos se les entregó la información del estudio en palabras sencillas mediante el asentimiento informado (Anexo 15) y se les solicitó firmar la ficha del asentimiento informado (Anexo 16).

Luego de ello, se procedió a aplicar la evaluación de ambos instrumentos de evaluación durante el mes de noviembre del año 2013. Ambas pruebas contaron con un momento de inicio, en el que se les explicó la actividad a los estudiantes en grupo por curso; un momento de desarrollo, en que se aplicó cada una de las pruebas; y otro de cierre, en el que se les otorgó una retroalimentación de la actividad realizada y se solicitaron comentarios de ella.

Estas pruebas se aplicaron en dos instancias distintas; primero, la prueba de comprensión lectora donde se evaluó en grupos pequeños de 3 a 4 estudiantes, esta aplicación se realizó en una sala de cada establecimiento educacional, en un ambiente confortable y tranquilo y en ausencia de ruidos distractores. Para esto los estudiantes, en primera instancia solo tienen acceso al texto para su lectura, aquí se les explicó que debían leer atentamente el

texto ya que después tendrían que responder unas preguntas, se les señaló que podían usar diferentes técnicas que les ayudaran a la comprensión lectora, como el subrayado o notas al margen y que podían leer el texto más de una vez. Luego de unos 10 a 15 minutos se les entregó la hoja con las preguntas para que las respondieran. Se les explicó que debían encerrar en un círculo la alternativa correcta y que podían continuar con el texto y volver a leer algunos párrafos de considerarlo necesario. El evaluador podía responder preguntas que no manipularan la respuesta del estudiante. La prueba en total tenía una duración máxima de 30 minutos.

Luego de aproximadamente 2 horas se aplicó la prueba de frases hechas, la cual se realizó de manera individual con una duración máxima aproximada de 15 minutos por estudiante. Esta prueba se aplicó en un ambiente confortable y libre de distractores, donde sólo se encontrara el estudiante y el evaluador. El examinador no debía cambiar las consignas ni las preguntas, pero si podía repetirlas hasta tres veces si un estudiante no la entendía. Los enunciados debían ser leídos con una prosodia acorde a la situación planteada y a velocidad normal. Se debía aplicar, previo a la prueba, el ítem de demostración para que el estudiante comprendiera que debía escoger una de las alternativas presentadas por el examinador. Si el niño no sabía o no deseaba responder una pregunta, se debía pasar a la siguiente. Las respuestas de los estudiantes se registraban en una hoja de respuestas.

2.8 Materiales

- Hoja de respuesta prueba frases hechas
- Hoja de respuesta prueba de comprensión lectora por curso
- Encuesta de recolección de datos de los estudiantes seleccionados
- Pauta de cotejo para validez de contenido
- Escala de notas al 60%

2.9 Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos en este estudio se hizo de manera cuantitativa y cualitativa mediante el programa SPSS (versión 16, Chicago Illinois). De acuerdo a esto y al nivel de medición de las variables, las hipótesis y los objetivos planteados el análisis se realizó, en primera instancia, de manera estadístico descriptivo para cada variable, mediante la medida de tendencia central: media, que entrega el promedio de los puntajes obtenidos por los sujetos y la mediana, que indica el valor que divide la distribución por la mitad; y mediante la medida de variabilidad: desviación típica, que entrega la desviación de los puntajes promedios. Luego se realizó el test *Kolmogorov Smirnov* (n mayor a 50), para determinar normalidad en los datos de ambas variables, al ser “no normales” ambas variables se aplica la prueba para observar modalidad (n mayor a 30), entregando unimodalidad en ambas, por lo que se asume normalidad por el teorema central del límite. Luego usamos el *Coficiente de Correlación de Pearson* para aceptar o rechazar la hipótesis cero de acuerdo a la probabilidad de significancia (p). Finalmente para poder correlacionar ambas variables y comparar cualitativamente se utiliza la prueba χ^2 (X^2) para asociaciones de estratos (categorías).

2.10 Criterios éticos

Para poder cumplir con los criterios éticos en la realización de este estudio se siguió una serie de acciones. En primera instancia se redactó el anteproyecto que fue enviado a la coordinadora del Magister para su recepción. En él se incluyó el nombre del proyecto y un breve resumen de este donde se entrega información teórica que abalaba la realización del estudio, objetivo general y objetivos específicos y el diseño del estudio.

Luego de esto se procedió a redactar el formulario de solicitud de evaluación de protocolos de investigación del comité de bioética de la facultad de medicina de la Universidad de Valparaíso, Chile. En este se incluyeron datos teóricos, hipótesis y objetivos (objetivo general y objetivos específicos), materiales y métodos (enfoque del estudio, pruebas que se utilizarían, la población a la que estaba dirigido el estudio con su muestra y criterios de inclusión y exclusión de esta), la justificación y relevancia del proyecto y la valoración de los aspectos éticos. Aquí además se anexaron los asentimientos y consentimientos informados con

sus respectivas fichas, las cartas de invitación y autorización a los directores de los establecimientos, la prueba de frases hechas y la prueba de comprensión de textos expositivos por nivel educativo, la recolección de datos de los estudiantes seleccionados y el currículum vitae de la investigadora principal.

Luego de unas semanas el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina aprobó la investigación mediante Acta de Evaluación Bioética N° 16/2013 firmada por la presidenta y secretaria del comité. Además, hicieron entrega de los asentimientos y consentimientos informados y sus respectivas fichas con el timbre y sello de agua de la universidad, para ser distribuidos y firmados por los participantes de la investigación.

III. RESULTADOS

En el siguiente capítulo, se presentan los resultados obtenidos en este estudio mediante análisis estadístico cuantitativo y cualitativo. De acuerdo al análisis cuantitativo, se describen los resultados que obtuvieron los estudiantes por prueba (comprensión lectora y oral), tanto en la muestra total como por nivel educativo (4°, 6° y 8° Básico), presentando el puntaje obtenido por los sujetos y los parámetros estadísticos, e incluyendo las medidas de tendencia central (media y mediana) y de variabilidad (desviación típica); finalmente, se calcula la correlación entre rendimiento de la comprensión oral y comprensión lectora mediante análisis de correlación de Pearson. En segundo lugar, se analiza cualitativamente el rendimiento (bajo, medio o alto) de los sujetos en ambas pruebas y se realiza la comparación del rendimiento mediante el análisis cuantitativo y cualitativo (chi cuadrado), considerando su valor de asociación.

1. Rendimiento en comprensión lectora de texto expositivo y rendimiento en comprensión oral de frases hechas

A continuación, se presenta el rendimiento de los estudiantes tanto en comprensión lectora de texto expositivo como en comprensión oral de frases hechas, en primer lugar, por el total de la muestra y, en segundo lugar, de acuerdo al nivel de escolaridad que cursan.

a. En el total de la muestra

La descripción del rendimiento de la muestra total en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo y en comprensión oral de frases hechas se presenta en los gráficos y tablas, como se señala a continuación. En primer lugar, se representará el puntaje total que obtuvo la muestra en comprensión lectora (gráfico N°1) y luego se observarán los parámetros estadísticos calculados para esta evaluación (tabla N°8). En segundo lugar, se observará el puntaje obtenido por la muestra total en comprensión

oral de frases hechas (gráfico N°2) con los parámetros estadísticos correspondientes (tabla N°9).

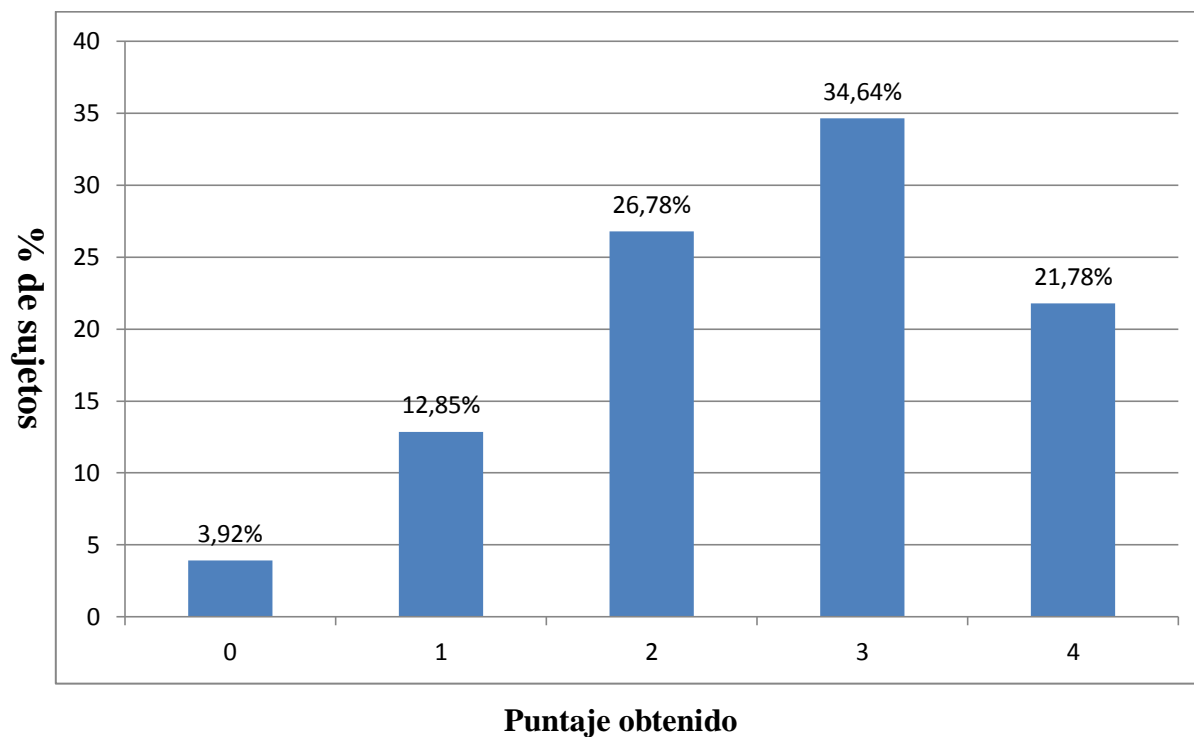


Gráfico1. Puntaje obtenido en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo de acuerdo al total de la muestra

En el gráfico N°1, se observa que, del total de 280 sujetos que rindieron la prueba de comprensión lectora, 3,92% (11 sujetos) obtuvo 0 puntos; 12,85% (36 sujetos) logró 1 punto; 26,78% (75 sujetos) alcanzó 2 puntos; 34,64% (97 sujetos) obtuvo 3 puntos; y 21,78% (61 sujetos) logró 4 puntos en esta prueba. La distribución de los puntajes obtenidos por los 280 sujetos tiene una tendencia asimétrica negativa, es decir, la mayoría de los estudiantes se concentra en los 3 puntos, lo que corresponde al 75% de logro.

Para complementar los resultados descritos, a continuación se presentan en la tabla N°8 los parámetros estadísticos de esta evaluación, a saber, media, mediana y desviación típica.

TEXTO	ESTADÍSTICAS						PERCENTILES	
	TOTAL	MEDIA	MEDIANA	DESV. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO	25	75
EXPOSITIVO	280	2,58	3	1,085	0	4	2	3

Tabla8. Parámetros estadísticos para la prueba de comprensión lectora de texto expositivo en el total de la muestra

La tabla N°8 muestra que el promedio de puntaje obtenido en comprensión lectora por el total de la muestra fue de 2,58 puntos con una variabilidad de 1,085 puntos. De esta manera, hubo estudiantes que no lograron responder preguntas de manera correcta y también quienes lo hicieron acertadamente en todas las preguntas de la prueba. En este sentido, 25% logró máximo 2 puntos; 50% de los sujetos, 3 puntos como máximo; y 75%, también un máximo de 3 puntos.

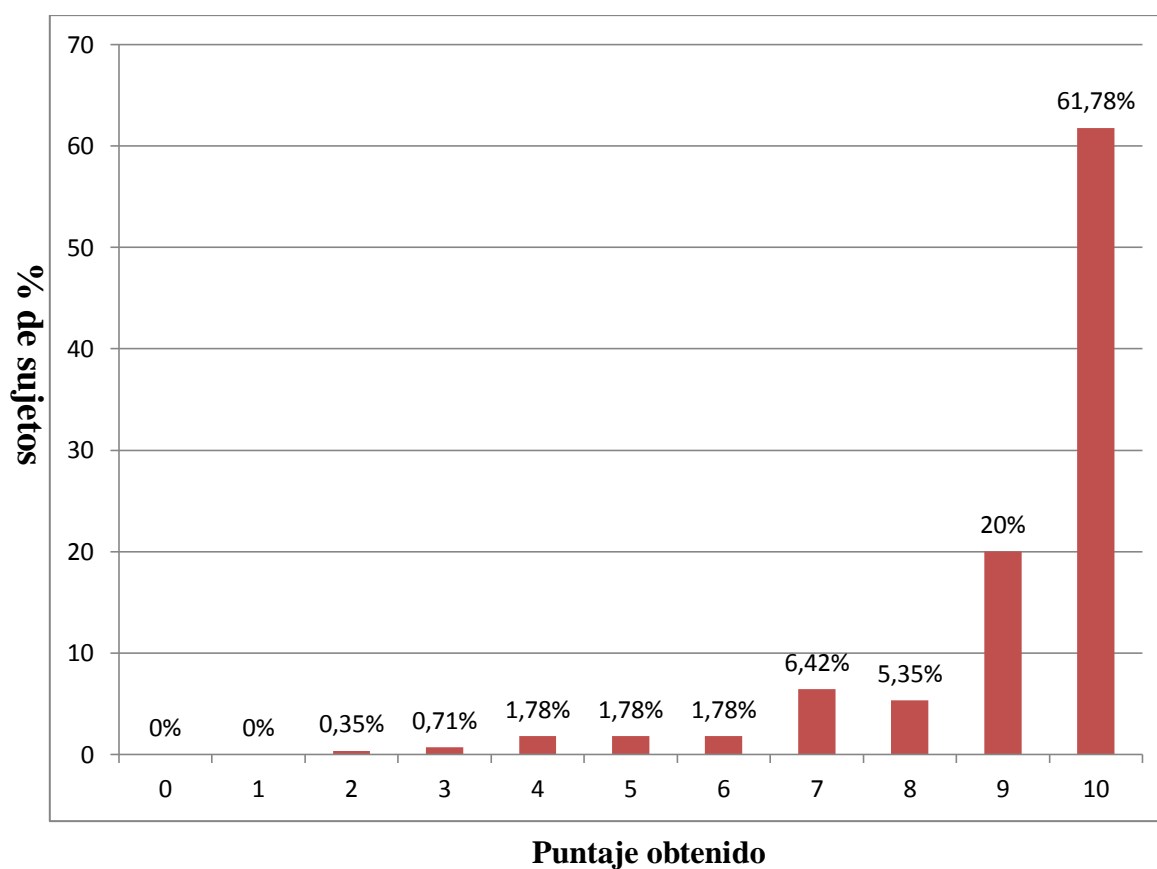


Gráfico2. Puntaje obtenido en la prueba de comprensión oral de frases hechas en el total de la muestra

En el gráfico N°2, se observa que, del total de 280 sujetos que rindieron la prueba de comprensión oral, 0% (0 sujetos) obtuvo 0 puntos y 1 punto; 0,35% (1 sujeto) logró 2 puntos; 0,71% (2 sujetos) obtuvo 3 puntos; 1,78% (5 sujetos) logró 4, 5 y 6 puntos; 6,42% (18 sujetos) obtuvo 7 puntos; 5,35% (15 sujetos) logró 8 puntos; 20% (56 sujetos) obtuvo 9 puntos; y finalmente, 61,78% (173 sujetos) obtuvo 10 puntos. La distribución de los puntajes de los 280 sujetos tiene una tendencia asimétrica negativa, es decir, la mayoría de los estudiantes se concentra en el puntaje máximo (10 puntos), lo que corresponde al 100% de logro.

Para complementar los resultados descritos, a continuación se presentan en la tabla N° 9 los parámetros estadísticos de esta evaluación, a saber, media, mediana y desviación típica.

FRASES HECHAS	ESTADÍSTICAS						PERCENTILES	
	TOTAL	MEDIA	MEDIANA	DESV. TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO	25	75
	280	9,15	10	1,496	2	10	9	10

Tabla9. Parámetros estadísticos para la prueba de comprensión oral de frases hechas en el total de la muestra

En la tabla anterior, se puede observar que el promedio de puntaje obtenido en comprensión oral por el total de la muestra es 9,15 puntos, con una variabilidad 1,496 puntos. De esta manera, no hubo estudiantes que erraran alguna pregunta, presentándose como mínimos dos respuestas correctas, en tanto, algunos estudiantes lograron responder al total de las preguntas de manera correcta. En este sentido, 25% de los sujetos logró, a lo más, 9 puntos: 50%, 10 puntos; y 75%, 10 puntos.

b. Por nivel de educación: 4° Básico

Con el propósito de describir el rendimiento en ambas pruebas en estudiantes de 4° Básico, en primer lugar se presentará el puntaje obtenido en comprensión lectora (gráfico N°3), con los parámetros estadísticos correspondientes (tabla N°10). En segundo lugar, se verá el puntaje alcanzado en comprensión oral (gráfico N°4), con los parámetros estadísticos correspondientes (tabla N°11).

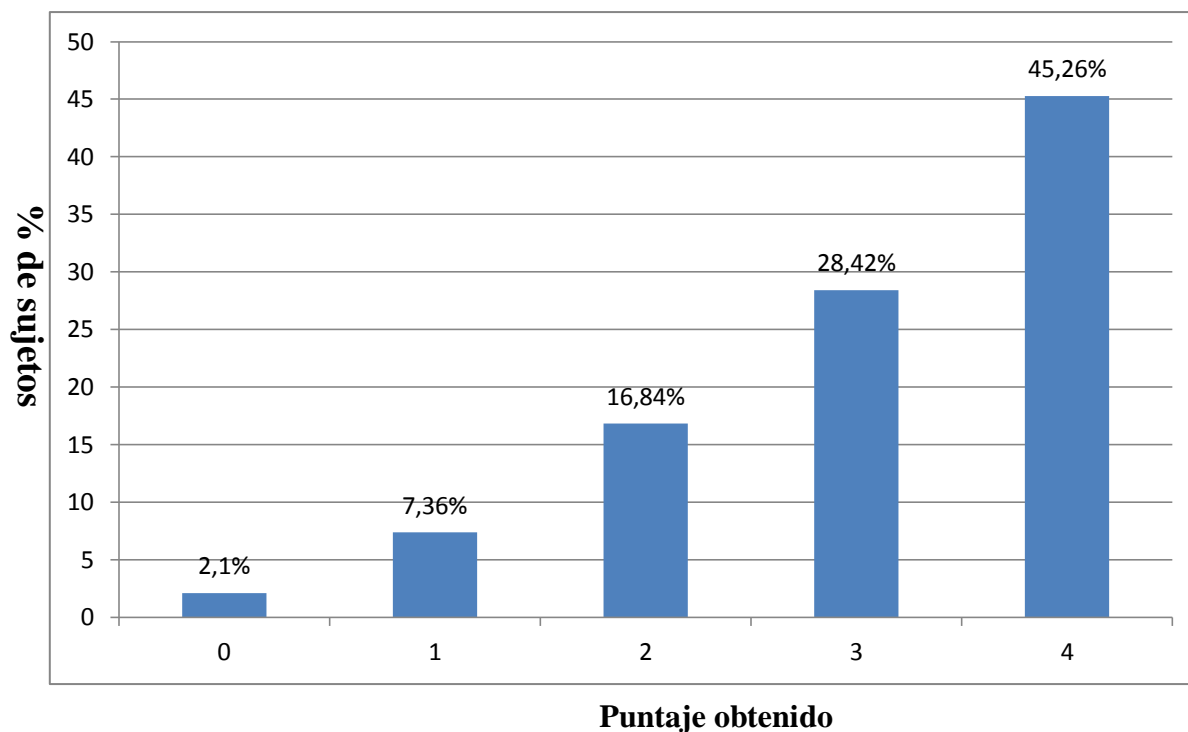


Gráfico3. Puntaje obtenido en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo en estudiantes de 4° Año Básico

En el gráfico N°3, se puede observar, del total de 95 sujetos que rindieron la prueba de comprensión lectora, 2,1% (2 sujetos) obtuvo 0 puntos; 7,36% (7 sujetos) obtuvo 1 punto; 16,84% (16 sujetos) logró 2 puntos; 28,42% (27 sujetos) logró 3 puntos y 45,26% (43 sujetos) obtuvo 4 puntos. La distribución de los puntajes obtenidos por los 95 sujetos tiene una tendencia asimétrica negativa, es decir, la mayoría de los estudiantes se concentra en los 4 puntos, que corresponde al máximo del puntaje, el 100% de logro.

Para complementar los resultados descritos, a continuación se presentan en la tabla N°10 los parámetros estadísticos de esta evaluación, a saber, media, mediana y desviación típica.

TEXTO	ESTADÍSTICAS						PERCENTILES	
	TOTAL	MEDIA	MEDIANA	DESV. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO	25	75
EXPOSITIVO	95	3,07	3	1,054	0	4	2	4

Tabla10. Parámetros estadísticos en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo en estudiantes de 4° Año Básico

En la tabla anterior, se puede observar que el promedio de puntaje obtenido por los estudiantes de 4° Básico en comprensión lectora fue 3,07 puntos con una variabilidad de 1,054 puntos. De esta manera, hubo estudiantes que respondieron incorrectamente a todas las preguntas y otros que lograron el máximo de puntaje. En este sentido, 25% de los sujetos logra a lo más 2 puntos, 50% 3 puntos y 75% 4 puntos.

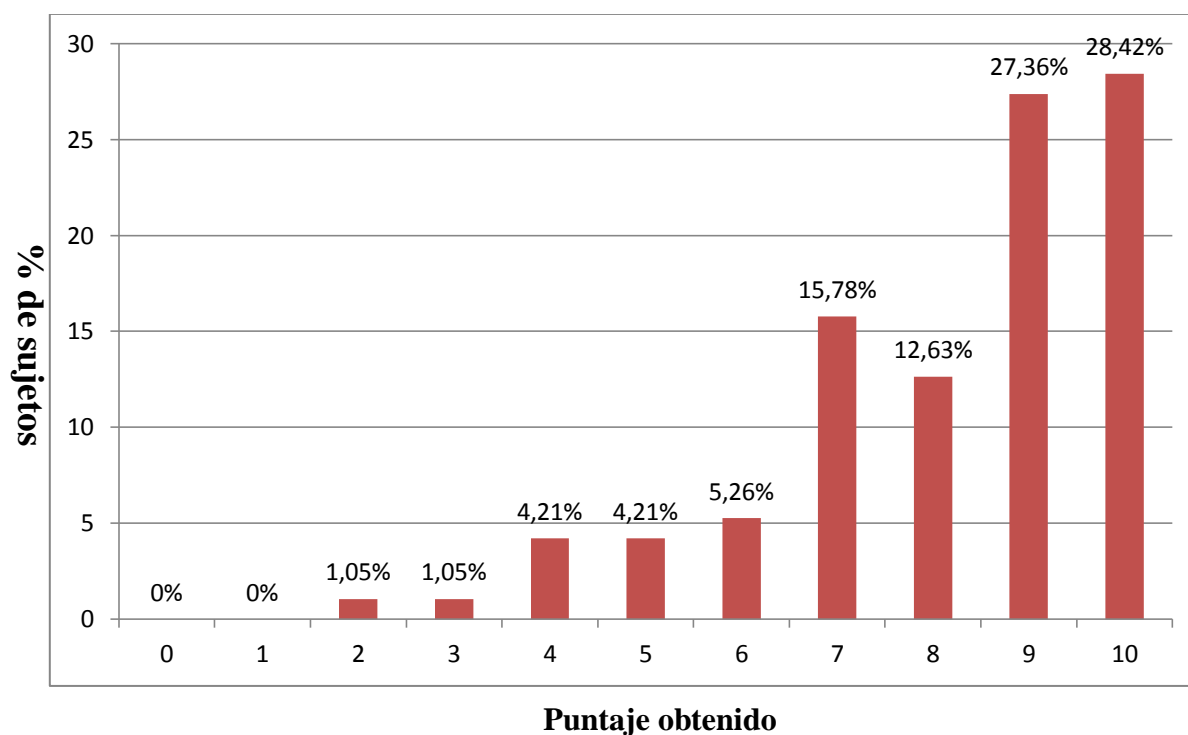


Gráfico4. Puntaje obtenido en la prueba de comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 4° Año Básico

En el gráfico N°4, se puede observar que, del total de 95 sujetos que rindieron la prueba de comprensión oral, 0% (0 sujetos) obtuvo 0 y 1 punto; 1,05% (1 sujeto) obtuvo 2 y 3

puntos; 4,21% (4 sujetos) logró 4 y 5 puntos; 5,26% (5 sujetos) obtuvo 6 puntos; 15,78% (15 sujetos) logró 7 puntos; 12,63% (12 sujetos) logró 8 puntos; 27,36% (26 sujetos) obtuvo 9 puntos y, finalmente, 28,42% (27 sujetos) obtuvo 10 puntos. De acuerdo a los resultados anteriores, es posible señalar que la distribución de los puntajes obtenidos por los 95 sujetos tiene una tendencia asimétrica negativa, es decir, la mayoría de los estudiantes se concentra en el puntaje máximo, que corresponde a 10 puntos, el 100% de logro.

Para complementar los resultados descritos, a continuación se presentan en la tabla N°11 los parámetros estadísticos de esta evaluación, a saber, media, mediana y desviación típica.

FRASES HECHAS	ESTADÍSTICAS						PERCENTILES	
	TOTAL	MEDIA	MEDIANA	DESV. TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO	25	75
	95	8,17	9	1,866	2	10	7	10

Tabla11. Parámetros estadísticos en la prueba de comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 4° Año Básico

En la tabla anterior, se puede observar que el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes de 4° Básico en comprensión oral fue 8,17 puntos con una variabilidad de 1,866 puntos. De esta manera, ningún estudiante respondió incorrectamente a todas las preguntas, ya que el mínimo de puntaje obtenido fue de 2 puntos; en tanto, algunos estudiantes lograron responder a todas las preguntas de manera correcta. En este sentido, 25% de los estudiantes logran a lo más 7 puntos de 10, es decir, entre 50% 9 y 75%.

c. Por nivel de educación: 6° básico

Con el propósito de describir el rendimiento en ambas pruebas en estudiantes de 6° Año Básico, en primer lugar, se presentará el puntaje obtenido por ellos en la prueba de comprensión lectora (gráfico N°5), con los parámetros estadísticos correspondientes (tabla N°12). En segundo lugar, se presentará el puntaje obtenido en comprensión oral (gráfico N°6) y los parámetros estadísticos (tabla N°13).

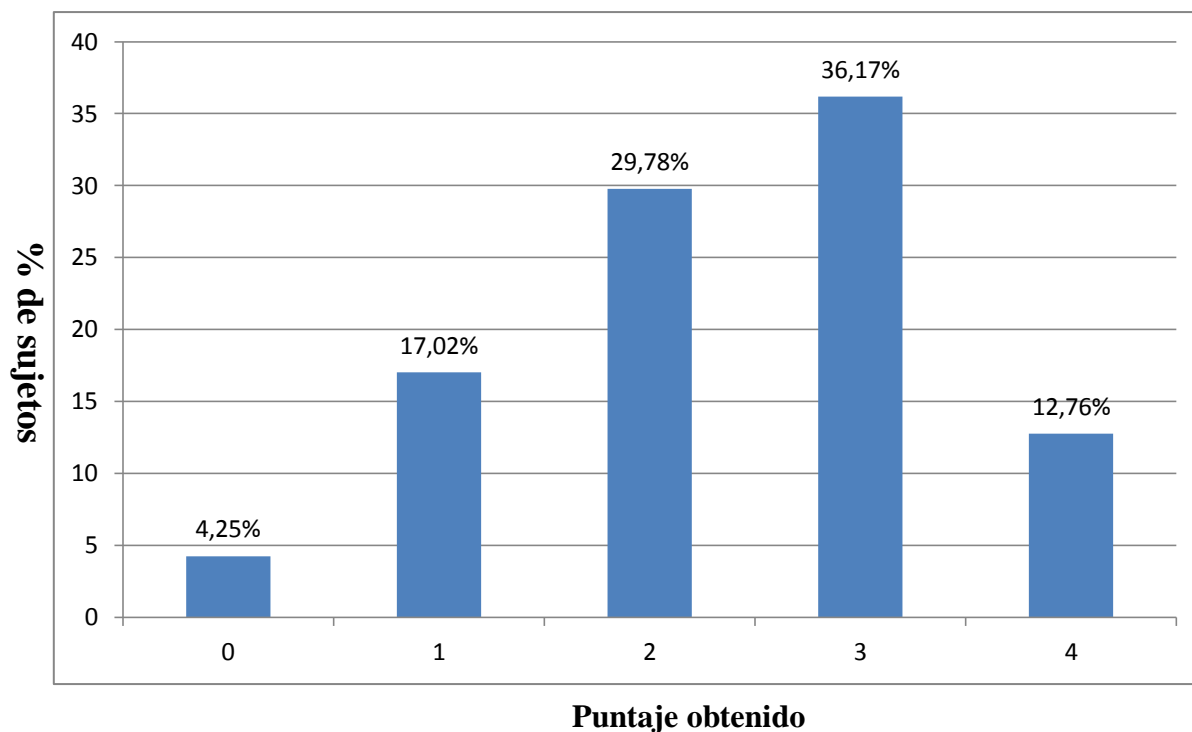


Gráfico5. Puntaje obtenido en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo en estudiantes de 6° Básico

En el gráfico N°5, se puede observar que, del total de 94 sujetos que rindieron la prueba de comprensión lectora, 4,25% (4 sujetos) obtuvo 0 puntos; 17,02% (16 sujetos) logró 1 punto; 29,78% (28 sujetos) obtuvo 2 puntos; 36,17% (34 sujetos) obtuvo 3 puntos y 12,76% (12 sujetos) logró 4 puntos. De acuerdo a los resultados anteriores, se puede señalar que la distribución de los puntajes obtenidos por los 94 sujetos tiene una tendencia asimétrica negativa, es decir, la mayoría de los estudiantes se concentra en los 3 puntos, que corresponde al 75% de logro.

Para complementar los resultados descritos, a continuación se presentan en la tabla N°12 los parámetros estadísticos de esta evaluación, a saber, media, mediana y desviación típica.

TEXTO	ESTADÍSTICAS						PERCENTILES	
	TOTAL	MEDIA	MEDIANA	DESV. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO	25	75
EXPOSITIVO	94	2,36	2	1,046	0	4	2	3

Tabla12. Parámetros estadísticos en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo en estudiantes de 6° Año Básico

En la tabla anterior, se observa que el promedio de puntaje obtenido por los estudiantes de 6° Básico en comprensión lectora fue 2,36 puntos, con una variabilidad de 1,046 puntos. De esta manera, algunos estudiantes responden incorrectamente a todas las preguntas y otros aciertan al total de preguntas. En este sentido, 25% de los sujetos obtuvo a lo más 2 puntos, 50% 2 puntos y 75% 3 puntos.

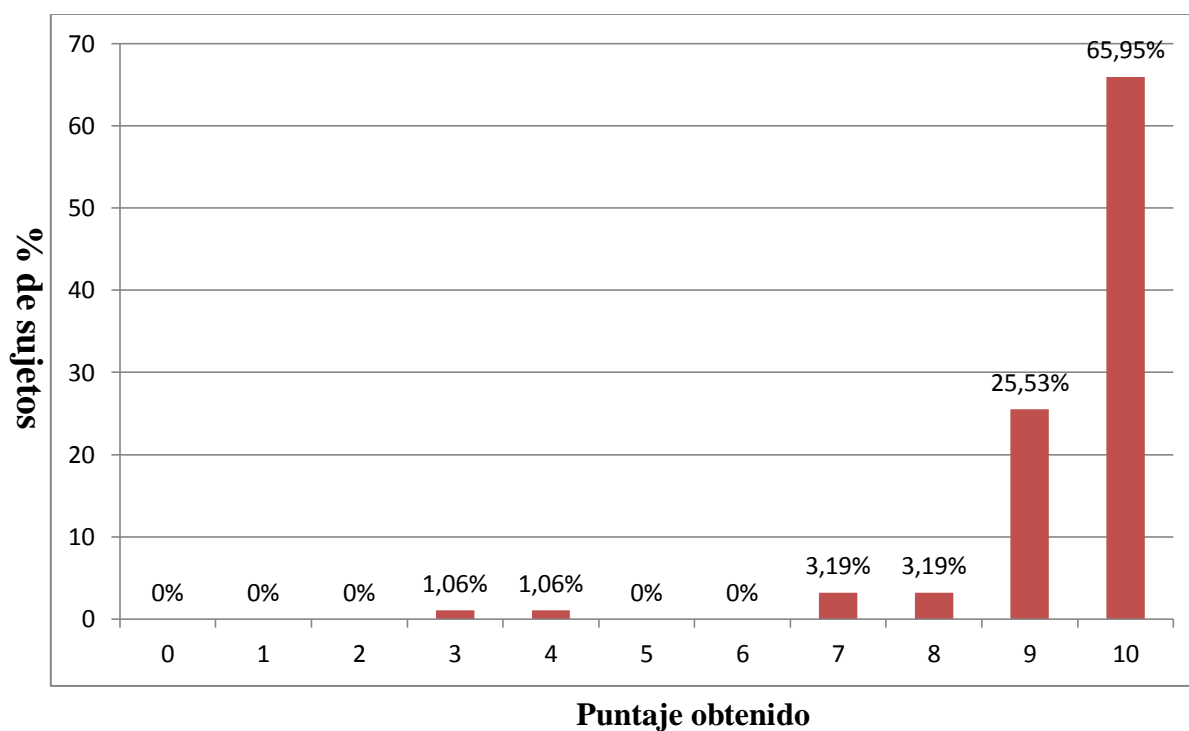


Gráfico6. Puntaje obtenido en la prueba de comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 6° Año Básico

En el gráfico N°6, se puede observar que, del total de 94 sujetos que rindieron la prueba de comprensión oral, 0% de sujetos obtuvo entre 0 y 2 puntos y entre 5 y 6 puntos;

1,06% (1 sujetos) logró entre 3 y 4 puntos; 3,19% (3 sujetos) logró entre 7 y 8 puntos; 25,53% (24 sujetos) obtuvo 9 puntos y 65,95% (62 sujetos) obtuvo 10 puntos. De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que la distribución de los puntajes obtenidos por los 94 sujetos tiene una tendencia asimétrica negativa, es decir, la mayoría de los estudiantes se concentra en el puntaje máximo, que corresponde a 10 puntos, 100% de logro.

Para complementar los resultados descritos, a continuación se presentan en la tabla N°13 los parámetros estadísticos de esta evaluación, a saber, media, mediana y desviación típica.

FRASES HECHAS	ESTADÍSTICAS						PERCENTILES	
	TOTAL	MEDIA	MEDIANA	DESV. TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO	25	75
	94	9,45	10	1,132	3	10	9	10

Tabla13. Parámetros estadísticos en la prueba de comprensión oral de frases hechas de estudiantes de 6° Año Básico

En la tabla anterior, se observa que el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes de 6° Básico en comprensión oral fue 9,45 puntos con una variabilidad de 1,132 puntos. De esta manera, no hubo estudiantes que logaran el mínimo de puntaje ya que este fue de 2 puntos y hubo estudiantes que logran el máximo de puntaje. En este sentido, 25% de los sujetos obtuvo, a lo más, 9 puntos; 50% ,10 puntos; y 75%, 10 puntos.

d. Por nivel de educación: 8° Básico

Con el propósito de describir el rendimiento en ambas pruebas en 8° Año Básico, en primer lugar, se presentará el puntaje obtenido en comprensión lectora (gráfico N°7), con los parámetros estadísticos correspondientes (tabla N°14). En segundo lugar, se presentará el puntaje alcanzado en comprensión oral (gráfico N°8) y los parámetros estadísticos correspondientes (tabla N°15).

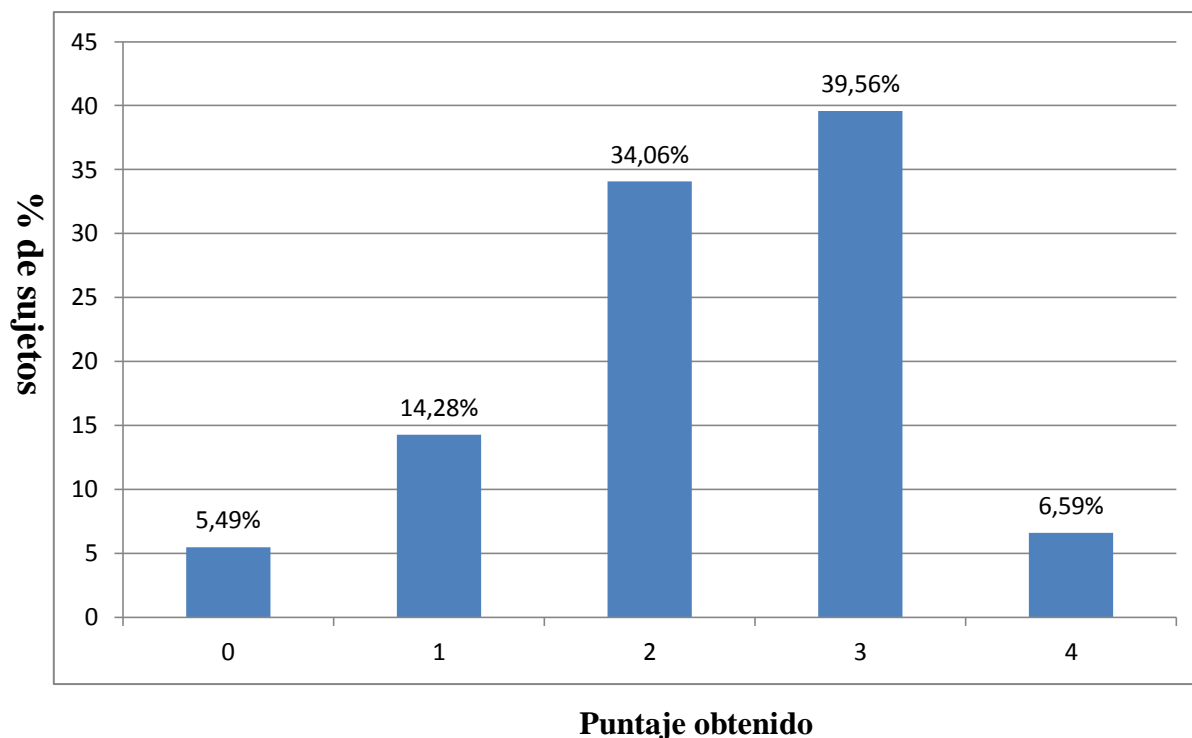


Gráfico7. Puntaje obtenido en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo en los estudiantes de 8° Básico

En el gráfico N°7, se puede observar que, del total de 91 sujetos que rindieron la prueba de comprensión lectora, 5,49% (5 sujetos) obtuvo 0 puntos; 14,28% (13 sujetos) logró 1 punto; 34,06% (31 sujetos) obtuvo 2 puntos; 39,56% (36 sujetos) obtuvo 3 puntos y 6,59% (6 sujetos) logró 4 puntos. De acuerdo a lo anterior, se puede inferir que la distribución de los puntajes obtenidos por los 91 sujetos tiene una tendencia asimétrica negativa, es decir, la mayoría de los estudiantes se concentra en los 3 puntos, 75% de logro.

Para complementar los resultados descritos, a continuación se presentan en la tabla N°14 los parámetros estadísticos de esta evaluación, a saber, media, mediana y desviación típica.

TEXTO	ESTADÍSTICAS						PERCENTILES	
	TOTAL	MEDIA	MEDIANA	DESV. TIPICA	MÍNIMO	MÁXIMO	25	75
EXPOSITIVO	91	2,27	2	0,978	0	4	2	3

Tabla14. Parámetros estadísticos en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo en estudiantes de 8° Año Básico

En la tabla anterior, se puede observar, que el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes de 8° Básico en comprensión lectora fue 2,27 puntos con una variabilidad de 0,978 puntos. De esta manera hubo estudiantes que no lograron acertar a ninguna pregunta y otros que aciertan al total de preguntas. En este sentido 25% de los sujetos obtiene a lo más 2 puntos, 50% 2 puntos y 75% 3 puntos.

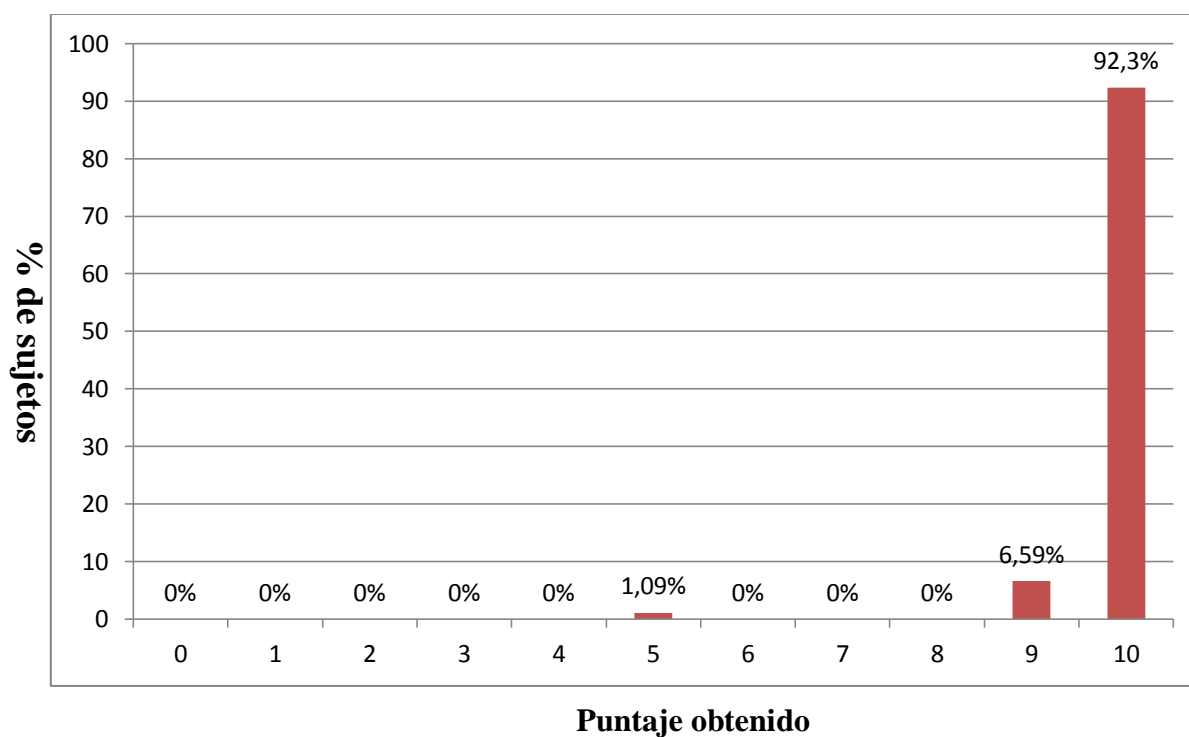


Gráfico8. Puntaje obtenido en la prueba de comprensión oral de frases hechas en los estudiantes de 8° Básico

En el gráfico N°8, se puede observar que, del total de 91 sujetos que rindió la prueba de comprensión oral, 0% (o sujetos) obtuvo entre 0 y 4 puntos y entre 6 y 8 puntos; 1,09% (1

sujeto) logró 5 puntos; 6,59% (6 sujetos) obtuvo 9 puntos y 92,3% (84 sujetos) logró 10 puntos. De acuerdo a lo anterior, podemos concluir que la distribución de los puntajes obtenidos por los 91 sujetos tiene una tendencia asimétrica negativa, es decir la mayoría de los estudiantes se concentra en el puntaje máximo, es decir, 10 puntos, 100% de logro.

Para complementar los resultados descritos, a continuación se presentan en la tabla N°15 los parámetros estadísticos de esta evaluación, a saber, media, mediana y desviación típica.

FRASES HECHAS	ESTADÍSTICAS						PERCENTILES	
	TOTAL	MEDIA	MEDIANA	DESV. TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO	25	75
	91	9,88	10	0,574	5	10	10	10

Tabla15. Parámetros estadísticos en la prueba de comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 8° Año Básico

En la tabla anterior, se puede observar que el puntaje promedio de los estudiantes de 8° Básico en comprensión oral fue 9,88 puntos con una variabilidad de 0,574 puntos. De esta manera, no hubo estudiantes que logaran el mínimo puntaje, ya que este fue de 5 puntos y hubo estudiantes que acertaron al total de preguntas. En este sentido, tanto 25% de los sujetos como 50% y 75% obtuvo, a lo más, 10 puntos.

2.- Comparación entre el rendimiento de comprensión lectora de textos expositivos y el rendimiento de comprensión oral de frases hechas en estudiantes entre 4°, 6° y 8° Año Básico

Para realizar la comparación del rendimiento obtenido por los estudiantes en ambas pruebas (comprensión lectora y oral), se utilizó un rango de rendimiento, el cual coincide con el uso de una escala de notas al 60%. Recordemos que esta escala considera en la prueba de Comprensión Lectora, rendimiento Bajo a quienes hayan obtenido entre 0 y 2 puntos; rendimiento Medio, 3 puntos; y rendimiento Alto, 4 puntos. En el caso de la prueba de

Comprensión Oral, se considera rendimiento Bajo a quienes hayan obtenido entre 0 y 5 puntos; Medio, entre 6 y 8 puntos; y Alto, entre 9 y 10 puntos. Con estos antecedentes se compara el rendimiento que obtuvieron los estudiantes en Comprensión Lectora y Comprensión Oral en la muestra total y en cada uno de los niveles educativos incluidos en este estudio (4°, 6° y 8°). Además, se incluye un análisis estadístico cualitativo de la comparación del rendimiento en ambas pruebas entre estos niveles de educación mediante la prueba χ^2 .

a. Comparación entre el rendimiento en comprensión lectora y comprensión oral en el total de la muestra

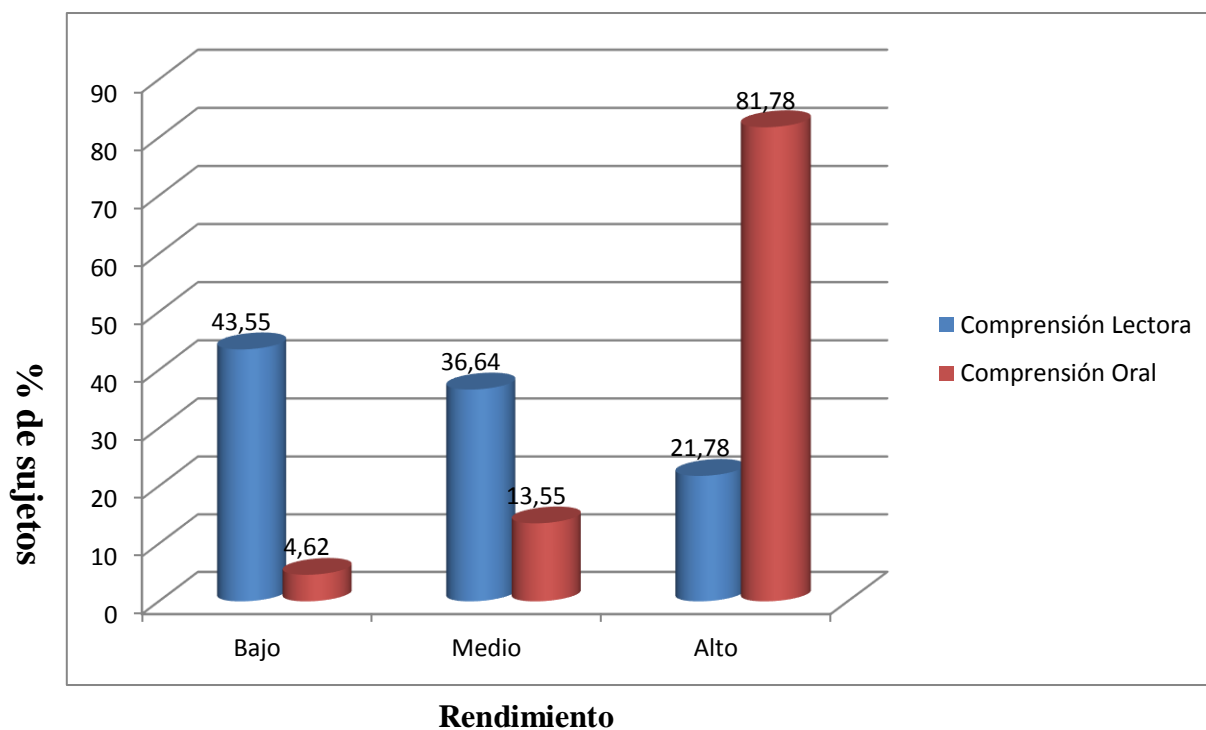


Gráfico9. Rendimiento en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo y la comprensión oral de frases hechas en el total de la muestra

En el gráfico anterior, se puede observar que, del total de la muestra (280 sujetos), la mayoría de los estudiantes obtuvo en comprensión lectora un rendimiento Bajo, con 43,55%; le sigue el rendimiento Medio, con 36,64%; finalmente, el menor porcentaje se agrupa en el rendimiento Alto (21,78%). En el caso de la comprensión oral, la mayoría de los estudiantes se

agrupa en el rendimiento Alto (81,78%); luego un rendimiento Medio (13,55%); finalmente, rendimiento Bajo (4,62%). Con estos datos, es posible sostener que la mayoría de los sujetos obtiene un rendimiento Alto en comprensión oral, no así en comprensión lectora, en que predomina un rendimiento Bajo.

COMPRENSIÓN	LECTORA			Valor p	
ORAL	Rendimiento total de sujetos	Bajo	Medio	Alto	0,374 Acepta hipótesis nula, no hay asociación.
	Bajo	7 (2,5%)	2 (0,71%)	4 (1,4%)	
	Medio	13 (4,6%)	14 (5%)	11 (3,9%)	
	Alto	102 (36,4%)	81 (28,9%)	46 (16,4%)	

Tabla16. Cantidad de sujetos según rendimiento en ambas pruebas en el total de la muestra

En la tabla anterior, se observa, que del total de sujetos (280), 7 estudiantes obtuvieron un rendimiento Bajo en ambas pruebas, es decir 2,5%; 13 sujetos un rendimiento Medio en comprensión oral; y Bajo, en comprensión lectora, es decir 4,6%; 102 sujetos presentan un rendimiento Alto en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora, es decir 36,4%; 2 sujetos presentan rendimiento Bajo en comprensión oral y Medio en comprensión lectora, es decir, 0,71%; 14 sujetos presentan rendimiento Medio en ambas pruebas, es decir, 5%; 81 sujetos presentan un rendimiento Alto en comprensión oral y Medio en comprensión lectora, es decir, 28,9%; 4 sujetos presentan un rendimiento Bajo en comprensión oral y Alto en comprensión lectora, es decir, 1,4%; 11 sujetos presentan un rendimiento Medio en comprensión oral y Alto en comprensión lectora, es decir, 3,9%; por último, 46 sujetos presentan rendimiento Alto en ambas pruebas, es decir, 16,4%.

b. Comparación entre el rendimiento en comprensión lectora y comprensión oral en 4° Año Básico

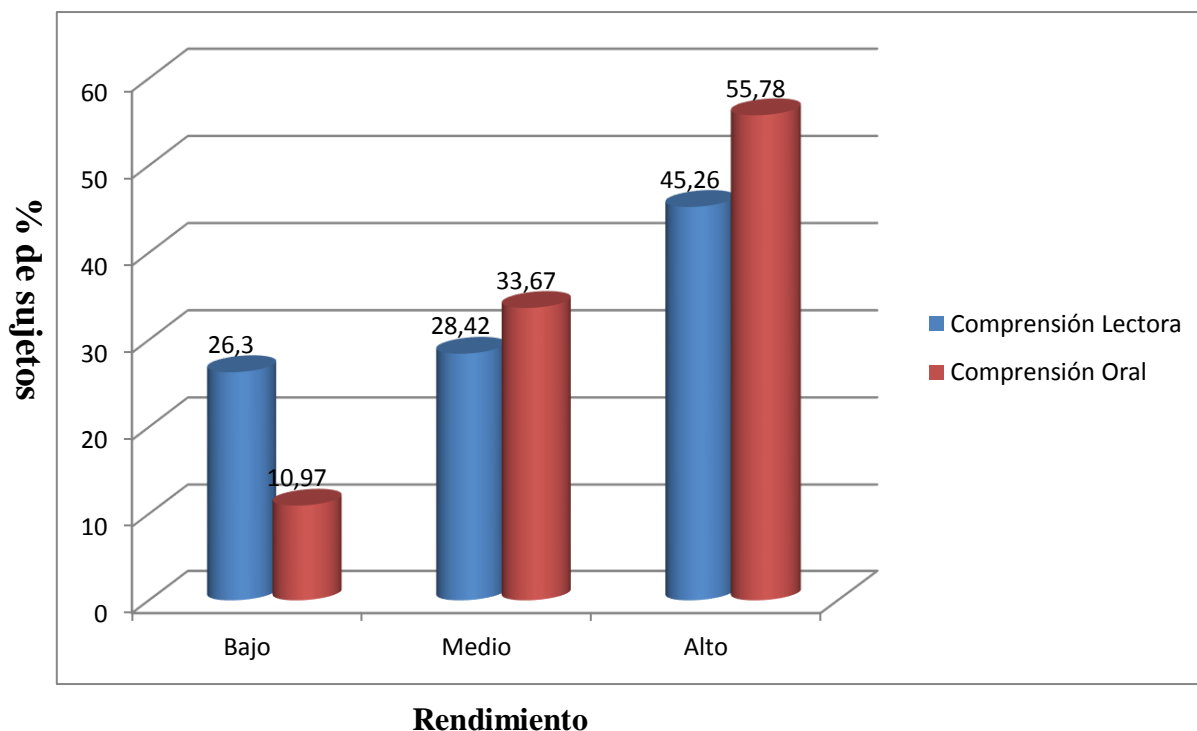


Gráfico9. Rendimiento en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo y la comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 4° Año Básico

En el gráfico anterior, podemos observar que, del total de sujetos de 4° Año (95 estudiantes) que rinden la prueba de Comprensión Lectora, 45,26% obtuvo un rendimiento Alto; este fue el grupo con mayor cantidad de sujetos; luego 28,42% obtuvo un rendimiento Medio; y finalmente, 26,3% obtuvo un rendimiento Bajo. En la prueba de Comprensión Oral, se observa que la mayor cantidad de estudiantes se agrupa en el rendimiento Alto (55,78%); luego, rendimiento Medio con 33,67%; y finalmente, rendimiento Bajo con 10,97%. Con estos resultados, podemos señalar que la mayor cantidad de sujetos se concentra en el rendimiento Alto en ambas pruebas, siendo superior el porcentaje de estudiantes en comprensión oral que en comprensión lectora.

COMPRESIÓN	LECTORA				Valor p
ORAL	Rendimiento 4° Básico	Bajo	Medio	Alto	0,033 Acepta hipótesis investigación, hay asociación.
	Bajo	6 (6,31%)	1 (1,05%)	3 (3,1%)	
	Medio	10 (10,5%)	11 (11,5%)	11 (11,5%)	
	Alto	9 (9,4%)	15 (15,7%)	29 (30,5%)	

Tabla17. Total de sujetos según rendimiento en ambas pruebas en el 4° Básico

En la tabla anterior, se observa que, del total de sujetos de 4° Básico, solo 6 obtuvieron un rendimiento Bajo en ambas pruebas 6,31%; 10 sujetos obtienen un rendimiento Medio en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora (10,5%); 9 sujetos presentan un rendimiento Alto en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora (9,4%); 1 sujeto presenta rendimiento Bajo en comprensión oral y Medio en comprensión lectora (1,05%); 11 sujetos, rendimiento Medio en ambas pruebas (11,5%); 15 sujetos, rendimiento Alto en comprensión oral y Medio en comprensión lectora (15,7%); 3 sujetos, rendimiento Bajo en comprensión oral y Alto en comprensión lectora (3,1%); 11 sujetos, rendimiento Medio en comprensión oral y Alto en comprensión lectora (11,5%); y 29 sujetos, rendimiento Alto en ambas pruebas (30,5%). Cabe destacar que, en este curso, el valor p es $<0,05$, constituyendo el único nivel de escolaridad en que se cumpliría la hipótesis de investigación, lo que indicaría relación entre el rendimiento de comprensión lector y oral.

c. Comparación entre el rendimiento en comprensión lectora y comprensión oral en 6° Año Básico

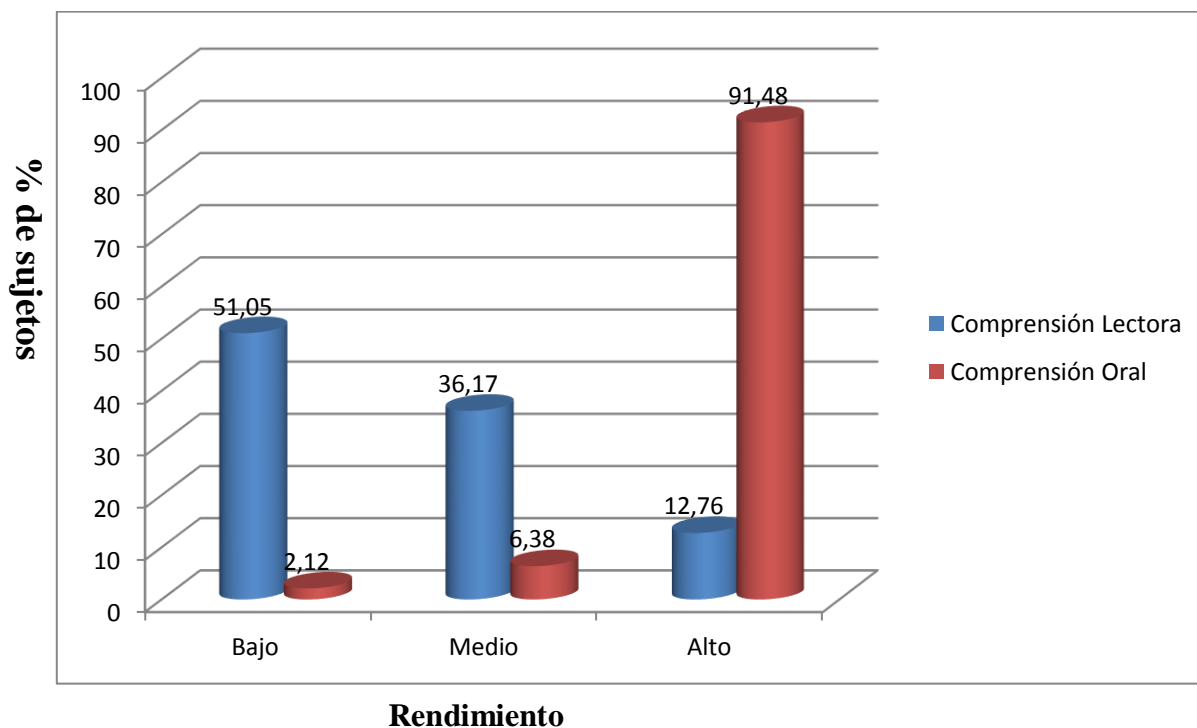


Gráfico10. Rendimiento en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo y la comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 6° Año Básico

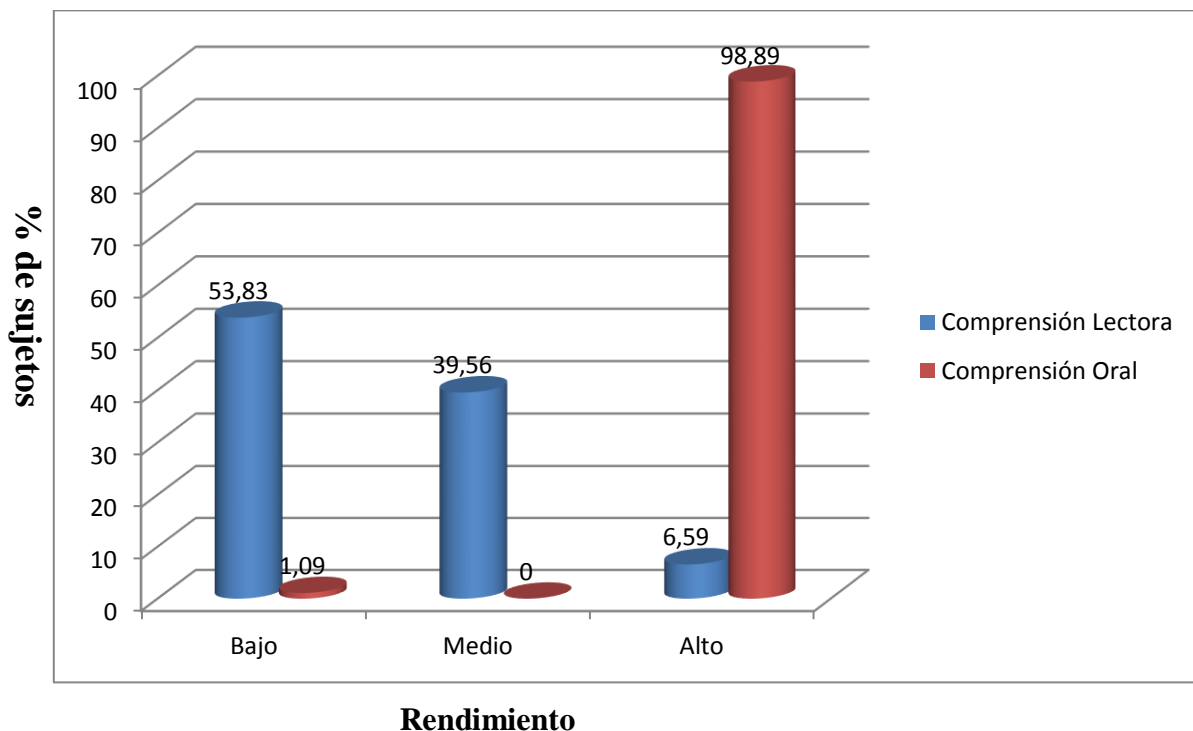
En el gráfico 10, se observa que, del total de sujetos que rindieron la prueba de Comprensión Lectora en este nivel de educación, la mayoría se encuentra en un rendimiento Bajo (51,05%), luego le sigue el rendimiento Medio con 36,17% y, finalmente, el rendimiento Alto con solo 12,76%. En la prueba de Comprensión Oral, la mayoría de los estudiantes se agrupa en el rendimiento Alto, con 91,48%, luego en un rendimiento Medio, con 5,38%, y rendimiento Bajo con solo 2,12%. A partir de estos resultados, se desprende que la mayoría de los sujetos obtienen un rendimiento Alto en comprensión oral; por el contrario, en comprensión lectora la mayoría de los sujetos obtiene un rendimiento Bajo.

COMPRESIÓN	LECTORA				Valor p
ORAL	Rendimiento 6° Básico	Bajo	Medio	Alto	0,459 Acepta hipótesis nula, no hay asociación.
	Bajo	1 (1,06%)	0 (0%)	1 (1,06%)	
	Medio	3 (3,19%)	3 (3,19%)	0 (0%)	
	Alto	44 (46,8%)	31 (32,9%)	11 (11,7%)	

Tabla18. Cantidad de sujetos según rendimiento en ambas pruebas en 6° Básico

En la tabla anterior, se observa que 1 sujeto del total de estudiantes de 6° Año Básico obtuvo un rendimiento Bajo en ambas pruebas, es decir, 1,06%; 3 sujetos, rendimiento Medio en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora, es decir, 3,19%; 44 sujetos, rendimiento Alto en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora, es decir, 46,8%; 0 sujetos, rendimiento Bajo en comprensión oral y Medio en comprensión lectora, es decir, 0%; 3 sujetos presentan rendimiento Medio en ambas pruebas, es decir, 3,19%; 31 sujetos, rendimiento Alto en comprensión oral y Medio en comprensión lectora, es decir, 32,9%; 1 sujeto, rendimiento Bajo en comprensión oral y Alto en comprensión lectora, es decir, 1,06%; 0 sujetos, rendimiento Medio en comprensión oral y Alto en comprensión lectora, es decir, 0% y 11 sujetos, rendimiento Alto en ambas pruebas, o sea, 11,7%.

d. Comparación entre el rendimiento en comprensión lectora y comprensión oral en 8° Año Básico



. Gráfico11. Rendimiento en la prueba de comprensión lectora de texto expositivo y la comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 8° Básico

En el gráfico anterior, se observa que, del total de sujetos que rindieron la prueba de Comprensión Lectora en 8° Año Básico (91 estudiantes), la mayoría de ellos se encuentra en un rendimiento Bajo (53,83%); 39,56%, en rendimiento Medio, y 6,59%, rendimiento Alto. En relación al rendimiento en Comprensión Oral, la gran mayoría de los estudiantes se agrupa en el rendimiento Alto, con 98,89%, 1,09%, en rendimiento Bajo; y 0%, en rendimiento Medio. Estos hallazgos indican que la mayoría de los sujetos de 8° Año Básico presenta un rendimiento Alto en comprensión oral; por el contrario, en comprensión lectora, la mayoría de los sujetos obtiene un rendimiento Bajo.

COMPRESIÓN	LECTORA				Valor p
ORAL	Rendimiento 8° Básico	Bajo	Medio	Alto	0,462 Acepta hipótesis nula, no hay asociación.
	Bajo	0 (0%)	1 (1,09%)	0 (0%)	
	Medio	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
	Alto	49 (53,8%)	35 (38,4%)	6 (6,5%)	

Tabla19. Cantidad de sujetos según rendimiento en ambas pruebas en 8° Básico

En la tabla anterior, se observa que 0 sujeto del total de estudiantes de 8° Año Básico obtuvo un rendimiento Bajo en ambas pruebas, es decir, 0%; 0 sujetos, rendimiento Medio en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora, es decir, 0%; 49 sujetos, rendimiento Alto en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora, es decir, 53,8%; 1 sujeto presenta rendimiento Bajo en comprensión oral y Medio en comprensión lectora, es decir 1,09%; 0 sujetos, rendimiento Medio en ambas pruebas, es decir, 0%; 35 sujetos, rendimiento Alto en comprensión oral y Medio en comprensión lectora, es decir, 38,4%; ningún sujeto, rendimiento Bajo en comprensión oral y Alto en comprensión lectora, es decir, 0%; 0 sujetos, rendimiento Medio en comprensión oral y Alto en comprensión lectora, es decir, 0%; y 6 sujetos, rendimiento Alto en ambas pruebas, es decir, 6,5%.

e. Comparación entre la cantidad de sujetos con rendimiento alto en comprensión lectora y comprensión oral entre estudiantes de 4°, 6° y 8° Año Básico

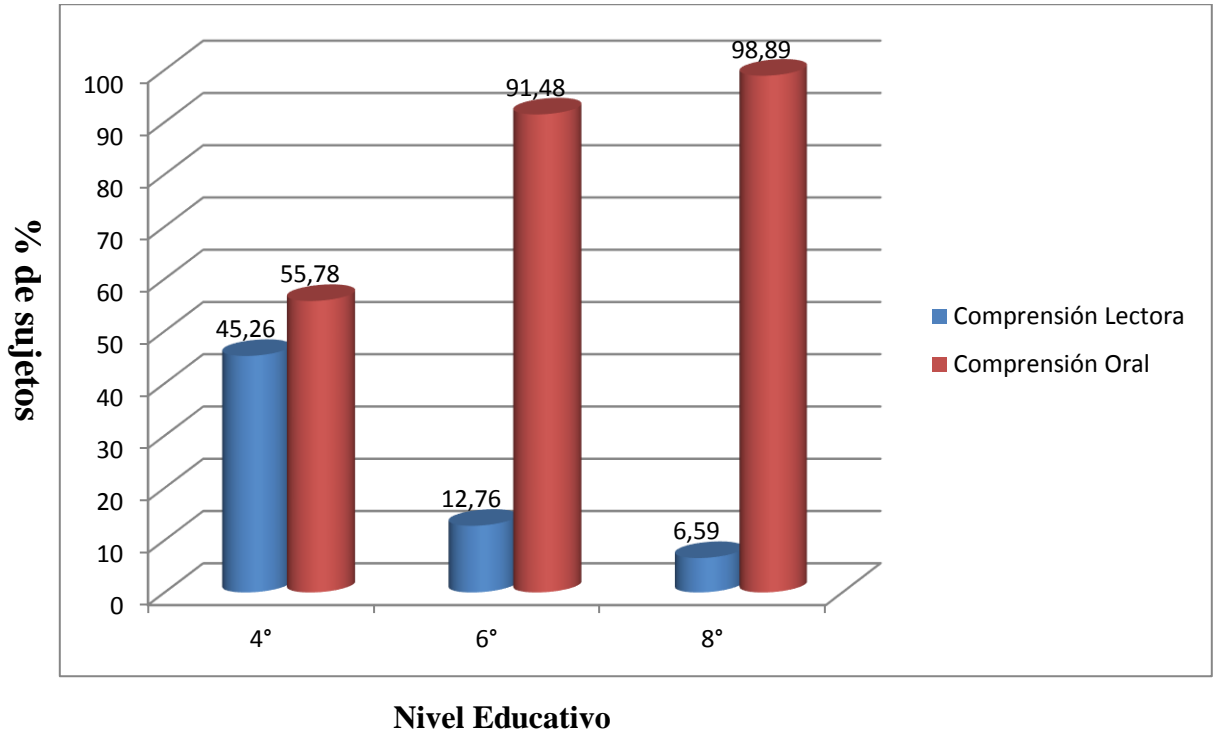


Gráfico12. Comparación entre cantidad de sujetos con rendimiento alto en la prueba de comprensión lectora y en la de comprensión oral entre 4°, 6° y 8°

En el gráfico anterior, se constata el porcentaje de estudiantes que logró un rendimiento Alto en cada prueba por nivel de estudio. Así, 4° Año Básico obtiene la mayor cantidad de estudiantes en rendimiento Alto en Comprensión Lectora (45,26% de sujetos); le sigue 6° Año Básico, con 12,76%; finalmente, 8° Año, con 6,59%. En Comprensión Oral, se observa que la mayoría de estudiantes de 8° Básico logra un rendimiento Alto (98,89%); luego, 6° con 91,48%; por último, 4° Básico, con 55,78% de los estudiantes de ese nivel. A partir de estas cifras, se puede sostener que a medida que aumenta el nivel educativo de los estudiantes mejora el rendimiento en comprensión oral; sin embargo, en comprensión lectora, el rendimiento disminuye.

3.- Correlación entre el rendimiento en comprensión lectora de texto expositivo y comprensión oral de frases hechas en estudiantes de 4°, 6° y 8° Básico

A continuación, se presentará la correlación entre el rendimiento en Comprensión Lectora y Comprensión Oral. Este procedimiento se llevó a cabo utilizando el coeficiente de correlación de Pearson para determinar el nivel de correlación entre ambas variables, siempre y cuando la probabilidad de significancia determinara que esta existe.

Tabla20. Correlación entre los puntajes de texto escrito expositivo y frases hechas.

Muestras	Probabilidad de significación	Coef. R de Pearson	Decisión
En el total de la muestra	0,862	-----	Valor p es mayor que alfa, por lo que acepta Hipótesis nula, no hay correlación.
En el 4° año básico	0,001*	0,334	Valor p menor que alfa, por lo que acepta hipótesis de investigación, puesto que existe correlación lineal muy débil.
En el 6° año básico	0,875	-----	Valor p es mayor que alfa, por lo que acepta hipótesis nula, no hay correlación.
En el 8° año básico	0,453	-----	Valor p es mayor que alfa, por lo que acepta Hipótesis nula, no hay correlación.

*valor p mayor que alfa, hay correlación

En la tabla N°20, se presenta la correlación entre el rendimiento en comprensión lectora de texto expositivo y comprensión oral de frases hechas de acuerdo a los puntajes obtenidos en

ambas pruebas. Según los valores estadísticos de Pearson, no existe correlación en el total de la muestra (280 niños) debido a la baja probabilidad de significancia. Sin embargo, al realizar un análisis más detallado en cada nivel educativo, se constata que en 4° Básico hay correlación (lineal muy débil), lo que no ocurriría en el 6° ni 8° Año Básico, en los que, al igual que en la muestra total, la probabilidad de significancia es muy baja. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, pues se evidencia que la asociación entre el rendimiento en comprensión lectora y oral no existe, dado por la correlación de Pearson.

IV. DISCUSIÓN

En este capítulo, se discutirán los resultados de manera cuantitativa en consideración al cumplimiento de la hipótesis de investigación y a los objetivos propuestos, mediante la contratación de ellos con la bibliografía; además, se integrará un análisis cualitativo de tipo comparativo, basado, fundamentalmente, en lo observado por la investigadora durante el desarrollo de las pruebas. Para estos efectos, se abordará lo que se desprende de los logros de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento sin distinguir entre cursos, es decir, en función de la muestra total, y en consideración a los factores que pudieron influir, ya sea por las características de las pruebas o por el ambiente y actitud observada en los niños al momento de rendir sus pruebas. Luego, se hará referencia al rendimiento de los estudiantes en ambas pruebas por nivel de escolaridad, para posteriormente exponer el análisis comparativo entre cursos y nivel de rendimiento de los escolares en ambas pruebas.

El análisis de la descripción estadística de los datos de esta investigación permite vislumbrar un hallazgo relevante al enfocarse en el rendimiento general de los estudiantes - de los tres grupos curso en conjunto que rindieron las pruebas de comprensión lectora y la de frases hechas. En primer lugar, hemos constatado que se cumple la hipótesis nula, es decir, no correlaciona el rendimiento en comprensión lectora de texto expositivo y comprensión oral de frases hechas; sin embargo, ante un análisis por curso, se constataría la hipótesis de investigación; en otras palabras, correlaciona el rendimiento de comprensión en ambas pruebas sólo en 4° Básico. Estos hallazgos coincidirían con los de estudios realizados por autores como Badian (1995); Aaron, Joshi & Williams (1999); Benítez & Crespo (2006) e Infante, *et al* (2012); en este último, relacionan ambas variables en dos grupos; uno, en estudiantes de 2° año; y otro, de 4° año Básico de colegios municipales, quienes concluyen que la comprensión oral incidiría en la comprensión lectora sólo cuando los niños logran un desempeño similar en decodificación, comprensión oral y lectura, y no se relacionarían estas variables cuando los rendimientos son distintos, pero de todos modos un buen desempeño en la comprensión oral no asegura una buena comprensión lectora; en este sentido, suponen que los resultados en comprensión lectora disminuyen en 4° Básico en comparación a los de 2° Básico debido a que los tipos de textos fueron distintos, al igual que en nuestro estudio, pero

utilizaron un texto expositivo para 4° y uno narrativo para 2° Básico. Además, esto podría explicarse con los resultados de otro estudio realizado por Infante *et al* (2012) con una muestra de 73 niños de 2° básico y 72 niños de 4° básico donde se plantea que mientras las habilidades de decodificación de lectura no se han adquirido totalmente, no existiría relación entre comprensión oral y comprensión lectora, insinuando que estos estudiantes, aunque avancen en nivel de escolaridad, podrían no tenerla completamente adquirida.

En segundo lugar, cabe destacar que se pudo comprobar que el rendimiento de la muestra total en comprensión lectora fue Bajo (43,55% del total de sujetos obtuvieron entre 0 y 2 puntos). Ello concuerda con lo señalado en los resultados de la prueba a nivel nacional, Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE, 2013), que también evidencia que los estudiantes de estos niveles de escolaridad tienen problemas de comprensión lectora (de los colegios particulares subvencionados de la comuna de Talca que rinden esta evaluación se obtuvo entre 180 y 290 puntos en lenguaje, encontrándose la gran mayoría de los cursos en los niveles de aprendizaje insuficiente y elemental). En tanto, el rendimiento de comprensión oral de frases hechas resultó Alto (81,78% de los estudiantes obtuvieron entre 9 y 10 puntos), lo que concuerda con la literatura (Levorato & Cacciari, 1999; Catalán, Maturana & Riesco, 2001) en la que se sostiene que el desarrollo de la comprensión de frases hechas es evolutivo, por lo tanto, se iría afianzando progresivamente, mientras se avanza en edad.

Ahora bien, al analizar comparativamente los resultados por nivel de escolaridad, un mayor porcentaje de los estudiantes de 4° Básico alcanzaron un Alto rendimiento en ambas pruebas. Por una parte, en la prueba de comprensión lectora, un 42,25% de participantes obtuvo el mayor puntaje (4 puntos). Por otra parte, en la prueba de comprensión oral de frases hechas, también un porcentaje considerable de estudiantes de 4° Básico (55,78%) consigue el máximo de puntaje en la prueba, siendo superior al de comprensión lectora. Al respecto, cabe añadir un análisis comparativo de tipo cualitativo más específico, que permite enfocarse en el rendimiento de los estudiantes de este nivel de escolaridad en ambas pruebas; centrándose en los logros por sujetos. De esta manera, 6 sujetos (6,3% del total de sujetos de 4° Básico) obtuvieron un rendimiento Bajo en ambas pruebas; 11 (11,5% de 4° básico), un rendimiento Medio en ambas pruebas; y 29 sujetos (30,5%) alcanzó un rendimiento Alto en ambas

pruebas, lo que indica que aproximadamente el 50% de los estudiantes de 4° Básico rinde de la misma manera en ambas pruebas. Un porcentaje restante similar oscila entre rendimiento Medio en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora, rendimiento Alto en comprensión oral y Bajo en comprensión lectora, Bajo en comprensión oral y Medio en comprensión lectora, Alto en comprensión oral y Medio en comprensión lectora, Bajo en comprensión oral y Bajo en comprensión lectoras, Medio en comprensión oral y Alto en comprensión lectora. Esta información nos permite deducir que a mejor comprensión oral, mejor comprensión lectora por sujetos en 4° Básico.

Con respecto a lo anteriormente señalado, una explicación plausible para el alto rendimiento en comprensión lectora en este nivel de escolaridad yacería en las Bases Curriculares de Enseñanza Básica (Ministerio de Educación, 2012), que indican que la comprensión lectora, por una parte, corresponde a una de las habilidades que se aborda tanto en la asignatura de Lenguaje como en las demás asignaturas, siendo esto transversal en todos los niveles de escolaridad, pero en los cursos menores los docentes le dedican un mayor trabajo al desarrollo de dichas habilidades. Por otra parte, pareciera ser que los niños de menor edad prestan mayor atención a las actividades lectoras por resultarles novedosa, en el sentido de que se motivan con mayor facilidad cuando aprenden algo nuevo que les reportará beneficios académicos, lo que es reforzado con el mayor apoyo del hogar, lo que coincide con algunos estudios que indican que la motivación es una variable moduladora de la comprensión lectora, es decir, puede modificar un hábito (González, 2005). Recordemos que los estudiantes de 4° Básico comienzan a aprender otros métodos de comprensión que implican la activación de distintas estrategias para inferir información implícita de los textos, lo que puede resultarles una actividad novedosa, en comparación con sus pares de cursos superiores, quienes se encontrarían en el proceso de consolidación de esos aprendizajes y, por tanto, es una tarea menos atractiva (Bases curriculares MINEDUC, 2012).

En cuanto al rendimiento Alto en comprensión oral en 4° Básico, es posible inferir que en consideración al reducido conocimiento previo acerca de las frases hechas de los niños del rango etario de este nivel de escolaridad - debido a que han estado menos expuestos a este tipo de recurso lingüístico en su medio cotidiano y a que es uno que se aprende tardíamente en la

escuela, los resultados son alentadores para el desarrollo de la competencia oral. Esto también quedó demostrado al observar la disposición de los estudiantes para responder a esta prueba, que consideraron “más atractiva” y “menos compleja” que la de texto escrito expositivo por la densidad informativa de su contenido, según la retroalimentación recibida verbalmente de los niños.

El rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes de 6° año Básico y 8° Básico fue similar en ambos cursos, es decir, resultó inferior a la de comprensión oral, e inferior a la comprensión lectora de 4° Básico. Cabe destacar que disminuyó considerablemente el grupo de estudiantes de 6° y 8° Básico que respondieron a la totalidad de las preguntas de la prueba de manera acertada, quienes, a su vez, se mostraron menos interesados que sus pares de 4° debido, según lo manifestaran a la investigadora, a que: “la lectura siempre se torna una actividad aburrida en la escuela”. Sin embargo, se hubiera esperado que la mayor experiencia con la lectura incidiera en una mayor comprensión lectora, como lo manifiesta González (2005), para quien esta variable moduladora determinaría una actitud motivada hacia la tarea y, por ende, una mejor comprensión lectora.

Por otra parte, en la prueba de comprensión oral de frases hechas, el rendimiento fue Alto tanto en 6° como en 8° Básico; la mayoría de los estudiantes resuelven la prueba al 100% de logro, aumentando considerablemente en relación al nivel educativo inferior y aproximándose al análisis de la muestra total. Estos resultados podrían explicarse por el interés que presentó en ellos la actividad realizada, al contrario de lo ocurrido con la comprensión lectora. Debemos considerar también que muchos relacionaron estas frases con expresiones que utilizaban sus familiares para entregar un mensaje en algunas situaciones específicas, en el caso de 6° Básico y, sumado a lo anterior, los mismos estudiantes refirieron hacer uso de ese tipo de frases en contextos específicos, en el caso de 8° Básico. Pareciera ser, por lo tanto, que el uso de la frase hecha facilita su comprensión.

En cuanto a los bajos resultados en comprensión lectora tanto en 6° como en 8° Básico, cabe considerar los supuestos de Kintsch y Van Dijk (1978) quienes refieren a que el fracaso de la comprensión lectora podría darse también porque el lector no hace uso del esquema

adecuado (metas del lector), porque no identifique las claves contextuales para activar el esquema correspondiente o que comprenda de manera correcta pero interprete mal, lo cual podría haber ocurrido en los estudiantes de esta investigación, quienes, generalmente, requieren de la utilización del recurso de comunicación y comprensión oral con mayor frecuencia que en la dedicación a tareas de lectura, específicamente, en la etapa escolar. En este sentido, la meta del lector podría haber incidido en los resultados de la comprensión lectora del estudio y de la comprensión oral, ya que esta debe estar bien delimitada por el lector (Van Dijk & Kintsch, 1983), que en este caso corresponde a buscar información sobre acontecimientos y hechos del mundo real, por un lado, y para las frases hechas, por otro, se presume que la meta del comprendedor es compartir el significado fijo de una frase para facilitar el proceso de comunicación “cara a cara”. Ambos tipos de metas, basadas en el género e idiosincrásicas (Gagné, 1991), dependen también de las creencias, características personales, conocimientos, capacidad cognitiva, entre otras habilidades de los estudiantes, parámetros difícilmente aislables y variables que no son posibles de controlar totalmente.

Sumado a lo anterior, el alto rendimiento en comprensión oral en los tres cursos estudiados tendrían su explicación en los sostenido por Holliday (1987) y Peronard (1988) quienes señalan que en la conversación “cara a cara”, como ocurre en el proceso de comprensión de frases hechas, se da un dinamismo entre los interlocutores, ya que al estar presentes ambos es posible recibir retroalimentación inmediata y corregir la meta de comprensión, contrario a lo que ocurre con la comprensión lectora, en cuyo proceso están ausentes las características del emisor, como el tono de voz, expresión facial o el patrón de entonación de las frases, lo que facilita la retroalimentación (González, 2005), es decir, el conocimiento compartido así como la meta son más difíciles de enmendar en la comprensión lectora.

La comparación del rendimiento por prueba en cada curso nos permite establecer una relación del rendimiento de los estudiantes entre los niveles educativos en estudio; dicho de otra manera, cuál es la relación del rendimiento en comprensión lectora y comprensión oral de frases hechas entre 4° y 6°, entre 4° y 8°, y entre 6° y 8°. Como se anticipó, el avance del

nivel de escolaridad conlleva un mejor rendimiento en comprensión oral, pero no así en comprensión lectora, como se observa en la figura 4:

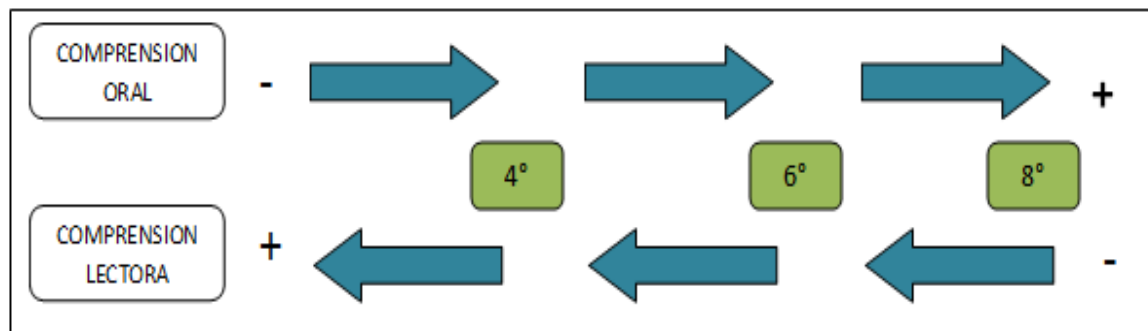


Fig. 4: Rendimiento de Comprensión lectora ($8^{\circ} <$ rendimiento que 6° ; $6^{\circ} <$ rendimiento que 4°) y Comprensión Oral de Frase Hechas ($8^{\circ} >$ rendimiento que 6° ; $6^{\circ} >$ rendimiento que 4°)

De acuerdo a la graficación de la Fig. 4, se observa una relación inversa por niveles de escolaridad entre comprensión oral y comprensión lectora, porque mientras aumenta el rendimiento en la prueba de frases hechas, disminuye en la prueba de comprensión lectora.

El hecho de que los niños desarrollen mejor la comprensión oral coincide con lo propuesto por Crespo & Manghi en la aproximación al modelo pragmático de comprensión del diálogo oral (2005) y antes descrito por Bara & Tirassa (1999), es decir se genera un significado compartido que se daría en el discurso oral, específicamente en un intercambio comunicativo cara a cara. Así mismo pareciera ser que los niños entre 6° y 8° han logrado afianzar su competencia figurativa, es decir, van más allá del dominio literal, para usar la representación del contexto con el objetivo de crear una representación semántica coherente en base al conocimiento del mundo, de los estados internos del interlocutor, así como de su intención y conocimiento (Levorato & Cacciari, 2002).

Por otro lado se puede suponer una razón de tales resultados en función de la complejidad de las pruebas aplicadas. Si bien ambas evaluaciones requieren de la activación de estrategias inferenciales (Villasmil & Fuenmayor, 2010; Rakotojoelima, 2005), la comprensión de textos expositivos pareciera ofrecer preguntas de mayor complejidad en forma

gradual por nivel de educación dado que la información que debiera inferirse se condice con el establecimiento de distintos tipos de deducciones y relaciones. A saber, las preguntas del texto expositivo solicitan inferir relaciones causales, identificación de léxico de acuerdo al significado dado, identificación de hiperónimo que incluya distintos conceptos, comparación de semejanzas y/o diferencias entre situaciones que implica el tema tratado en el texto, construcción de nueva información a partir de la dada en todo el texto, extraer detalles desde información general proporcionada, identificación de ideas principales desde ideas secundarias. Por su parte, los frases hechas solicitan al comprendedor que identifique desde una expresión con significado fijo de tipo convencional (léxico), otro significado específico a partir de una situación dada, para lo cual debe activar inferencias metapragmáticas (Levorato & Cacciari, 1999). Por consiguiente, la densidad informativa, de una parte, del texto expositivo es mayor en comparación con la de las frases hechas por la cantidad y especificidad de relaciones y deducciones que se deben realizar; de otra parte, las pistas son de tipo lingüísticas y requiere una mayor activación de conocimientos previos al comprender el texto expositivo, en contraste con las frases hechas, para las cuales se requiere también la activación de conocimientos previos, pero fundamentalmente las estrategias inferenciales se encuentran mediadas por las pistas situacionales.

En función de la explicación antes expuesta, la investigadora consideró relevante analizar cualitativamente qué tipo de pregunta del texto expositivo se encuentra con los porcentajes altos de respuestas acertadas, que coincida con el tipo de pregunta de frases hechas. Aunque ello no constituyó objetivo del presente estudio, puede proporcionar información para entender el desempeño de los estudiantes según la complejidad del texto. En este sentido, la pregunta del texto escrito de tipo léxica (“qué se entiende por...”) concuerda con la de comprensión oral (“qué se entiende por...”). Los porcentajes señalan que las respuestas acertadas de tipo léxica en comprensión lectora se corresponden con el logro de aciertos en comprensión oral (82,1% de aciertos en 4° Básico, 76,5% de aciertos en 6° Básico y 73,5% de aciertos en 8° Básico, por un lado; y 28%, 65% y 92%, por otro). En consecuencia, es posible suponer que el conocimiento del significado del léxico es insuficiente para alcanzar un mayor rendimiento en comprensión lectora, pero sí es una variable posible de relacionar con el desarrollo de la comprensión lectora, de acuerdo a lo señalado por González (2005).

En consideración a lo antes explicado, podemos suponer que una variable cognitiva también pudiera haber incidido en los resultados, pero esta no es posible de controlarla, pero sí tenerla en cuenta para futuros estudios. En este sentido, cabe destacar lo señalado por Kintsch y Van Dijk (1978), quienes plantean que la comprensión en un texto requiere de la retención de información de entrada en la MCP (memoria a corto plazo) para poder entrelazarla con la información que va apareciendo más adelante y, en caso de no ser literal, buscar en el conocimiento previo o clave contextual (Memoria Largo Plazo). De hecho, la exigencia de la tarea de comprensión lectora implicaría mayores recursos cognitivos, como el incremento de la velocidad de acceso al significado del léxico durante la lectura (González, 2005); otro recurso cognitivo consiste en la activación de diversas estrategias inferenciales (lingüísticas a nivel de coherencia y cohesión; y situacionales, según conocimientos previos), mientras que para la comprensión oral de frases hechas se necesita desplegar estrategias inferenciales metapragmáticas para el reconocimiento del significado fijo de una frase hecha.

Por tanto, el tipo de texto escrito también pudo haber incidido en los resultados, ya que el texto narrativo es al cual se exponen con mayor frecuencia los estudiantes, en este caso, el texto utilizado es expositivo el cual requiere realizar mayor cantidad de inferencias, ya que la información se encuentra algo descontextualizada episódicamente y el nivel de redundancia es escaso (Sánchez, 1990), siendo más formal en su registro, lo que es poco común en el contexto diario de los estudiantes de esta investigación. No obstante lo anterior, si bien la organización de información del texto expositivo fue la adecuada según el juicio de profesionales expertos que permitió la validación de contenido y constructo, sus discontinuidades episódicas, situacionales, motivaciones y caracterización de personajes (Álvarez & Ramírez, 2010) resultan más frecuentes que la de las frases hechas y menos familiares para los estudiantes. Esto pudo haber incidido en la comprensión lectora, pues pudiera ser que los estudiantes de los niveles de escolaridad estudiados desconocieran los antecedentes que les permitieran completar dichas discontinuidades (Gil, Riggs & Cañizales, 2001 a o b; Hardin, 2001 y Gunning, 2003). En este sentido, cabe un análisis cualitativo sobre la discontinuidad de los eventos, que pareciera haber sido mayor en el texto expositivo, incluso que en un texto narrativo, es decir, se requiere activación de conocimiento previo que es muy posible que los

niños no retengan en su memoria episódica, aunque los expertos señalaron que en la escuela se abordan los temas tratados en todos los textos escritos. En las frases hechas, aunque también se dan discontinuidades de los eventos, similar a lo que ocurre en el texto expositivo, los estudiantes tienen la posibilidad de apoyarse más en el contexto situacional, que suele acercarse a lo que ocurre con la narración, con lo que están más familiarizados, y que no sólo se adquiere y practica en la escuela, como sí ocurre con la enseñanza y aprendizaje del texto expositivo.

Para finalizar, cabe destacar que en la relación entre rendimiento en comprensión lectora y rendimiento en comprensión oral pudieran haber influido cualquiera de los factores antes expuestos u otras variables, como lo señalan los estudios realizados (González, 2005). En este sentido, también pueden afectar el desarrollo de la competencia lectora la velocidad y eficacia de la decodificación de palabras y de acceso al léxico, desarrollo de vocabulario, comprensión de la estructura del texto, metacompreensión, morfología, sintaxis, y prosodia; todas estas variables son consideradas “vinculadas a la comprensión lectora”.

CONCLUSIÓN

El propósito de este estudio fue correlacionar el rendimiento entre la comprensión lectora de texto escrito expositivo y comprensión oral de frases hechas de estudiantes de 4°, 6° y 8° años básico de colegios particulares subvencionados de la comuna de Talca. Esta relación se constató solo en el 4° año básico, no así en 6° y 8° año, por tanto, la hipótesis de investigación se refutó. No obstante lo anterior, cabe destacar que, si bien hay estudios (Levorato & Cacciari, 1999; Infante, *et al*, 2012), que han confirmado la existencia de dicha relación, ellos han incluido un tercer componente en su investigación: la decodificación. Este nivel de procesamiento lector, según los autores, resultó estar directamente asociado al progreso de la comprensión lectora, pero en la presente investigación no se propuso indagarlo por considerar que en estos niveles de escolaridad la decodificación se encuentra consolidada, pero es probable que pudiera haber interferido de alguna manera. Además, en esas investigaciones se consideraron textos de tipo narrativos y no expositivos, los cuales son de desarrollo de comprensión lectora tardía y, por tanto, de escaso conocimiento para los escolares, lo que pudo haber influido también en nuestros resultados.

Otro hallazgo notorio es la constatación de que en los niveles superiores de escolaridad (6° y 8° Básico) el rendimiento de comprensión oral es Alto en comparación al de comprensión lectora que se manifestó de Bajo Nivel. Ello podría indicar que los estudiantes de estos cursos han consolidado el desarrollo de su competencia oral debido a que este es su principal y habitual medio de comunicación; no así la comprensión lectora, cuyo rendimiento aún se observa descendido y solo son capaces de alcanzar el nivel literal, tal vez, porque distintos factores actitudinales, ambientales o metodológicos pudieran influir, como: falta de compromiso con sus procesos de aprendizaje, escaso apoyo del hogar, tipos de metodologías de enseñanza-aprendizaje, abordaje de enseñanza de distintas estrategias inferenciales, tipos de evaluaciones de comprensión lectora, falta de motivación por la lectura, entre otros. Por lo tanto, pareciera que aún es necesario abocarse a la implementación de distintos y novedosos procedimientos de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora en la enseñanza básica y media, por una parte, y buscar las causas, mediante otras investigaciones, por otra parte, del bajo rendimiento en el procesamiento comprensivo de textos escritos.

Ahora bien, en el área de la Fonoaudiología, una descripción y relación entre el rendimiento en comprensión oral y escrita son fundamentales para la intervención, debido a que el desarrollo de la oralidad se vincula al desarrollo de la lectura, de acuerdo a lo confirmado por distintos autores (Levorato & Cacciari, 1999; Infante, *et al*, 2012). Para los investigadores en estas áreas, los niveles del lenguaje, como la fonología, es impulsor del desarrollo de la decodificación inicial y, por ende, de la comprensión lectora. Al respecto, una de las contribuciones de la presente investigación es que a partir de la descripción del rendimiento en comprensión oral y escrita y la relación que existe entre ellas se puede considerar a futuro la aplicación de una intervención en estudiantes de distintos rangos etarios que involucre el ejercicio de estrategias inferenciales, tanto de forma oral como escrita, ya que el desarrollo de dichas habilidades también requieren del procesamiento de la decodificación y de los distintos niveles del lenguaje. Ello, a su vez, permitiría que la intervención fonoaudiológica se expandiera hacia niveles de escolaridad más avanzados, pues en la actualidad el fonoaudiólogo contribuye al área de la educación hasta 4° año Básico, por lo general. En este sentido, no sólo se verían beneficiados los estudiantes y los especialistas de Fonoaudiología, sino que también los educadores, a quienes con la información emanada de esta y otras investigaciones se los puede apoyar desde la fase de adquisición de la lectura de manera de que los educandos puedan progresar hacia la comprensión, generando distintas estrategias para ello.

Para los casos de estudiantes diagnosticados con algún trastorno lingüístico y que requieran intervención fonoaudiológica en la escuela, el presente estudio puede proporcionar pistas para abordarlos desde un enfoque más sociopsicolingüístico, que contemple una evaluación de las habilidades lectoras también. De esta manera, se podrían optimizar los tratamientos fonoaudiológicos, disminuir los tiempos de terapia y realizar un trabajo enfocado en las necesidades del estudiante, trabajando de manera conjunta, educadores y fonoaudiólogos. En definitiva, cualquier hallazgo al respecto afianzaría el conocimiento sobre el rendimiento de la comprensión lectora de los niños chilenos y con ello se podrían proponer estrategias remediales para desarrollar con mayor eficacia esta habilidad en la escuela y avanzar en la efectividad de las terapias fonoaudiológicas.

Si bien el estudio cumplió con los objetivos propuestos, se evidenció un factor que pudo incidir en los resultados y que podría considerarse como limitante del proceso de investigación: la complejidad de la tarea en las distintas pruebas (oral y escrita). Por un lado, la dificultad que ofrecieron los distintos textos expositivos para los estudiantes de educación básica estuvo dada por las diversas preguntas que requerían el despliegue de estrategias inferenciales con las que, probablemente, no estaban familiarizados, así como con la longitud y temas desarrollados en los textos. De hecho, se observó falta de interés y de motivación por la lectura del texto escrito, lo que se sumó a que no recibieron una evaluación inmediata, como beneficio por el desarrollo de esta actividad. Por otro lado, la complejidad de la prueba de comprensión de frases hechas resultó una tarea menos azarosa, debido a que los casos expuestos fueron los mismos (propuestos por la prueba original) para los tres niveles educativos y, por tanto, para los estudiantes de 6° y 8° significó una actividad más fácil que para sus pares menores, seguramente, por la exposición a este tipo de frases hechas con mayor recurrencia en su medio familiar y de amistades.

Finalmente, entre las proyecciones, desprendidas de este estudio, se plantea profundizar en esta área del conocimiento que todavía nos ofrece desafíos que pudieran ser explorados para aportar a la educación de nuestros niños y jóvenes chilenos. En primer lugar y en consideración a la anterior limitación señalada, se propone adaptar las pruebas de comprensión lectora de texto expositivo, ya sea incorporando otras preguntas que impliquen activación de estrategias inferenciales de otro tipo, o ya sea agregando un mayor número de preguntas literales (a lo menos dos o tres) y/o insertando frases hechas al texto. En segundo lugar y de igual manera relevante, adaptar el bloque de comprensión oral de frases hechas, presentando distintos tipos de casos según nivel de educación. En tercer lugar, se sugiere investigar otro tipo de enunciado no literal, como las ironías o actos de habla indirectos para compararlos con la comprensión de frases hechas. Finalmente, podría indagarse la lectura en voz alta de los textos para relacionarla con la comprensión lectora, según lo demuestran algunas investigaciones, ya que esta última fue la tarea más compleja de realizar y que más bajo rendimiento obtuvo en los niveles de educación estudiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aaron, P. G., Joshi, M., & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*. 32, 120-137.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press. (Traducción español (1982): *Cómo hacer cosas con palabras; palabras y acciones*. Barcelona: Paidós).
- Ackerman, B. (1982b). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 439-454.
- Adam, J. M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles: Mardaga.
- Adam, J. & Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. España, Barcelona: Ariel.
- Agencia de Calidad (2014). Informe técnico SIMCE 2013. Descargado 15 Octubre 2014. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/informe-tecnico-simce/>.
- Almeida, A. (2011). La comprensión de modismos en lectores competentes y no competentes (Tesis de grado para optar al título de magíster en educación). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Álvarez T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Revista Didáctica*. 8,29-44.
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). Texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*. 32, 73-88.
- Anderson, R. C. & Ortony, A. (1975). On putting apples into bottles. A problem of polysemy. *Cognitive Psycholog Journal*. 7, 167-180.
- Aravena, M.S. (2004). Noción de inferencias y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral. *Revista ONOMÁZEIN*. 10, 145-162.
- Ardila, A.; Lopera, F.; Pineda, D. & Rosselli, M. (1997). *Neuropsicología Infantil*. México D.F.: Prensa creativa.
- Arnaéz, P. (1996). El discurso discursivo: algunas propuestas metodológicas. *Revista En clave*. 5, 39-51.
- Aznar, E., Cross, A. & Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. España, Barcelona: ICE- Horsori.

- Badian, N. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Journal Annals of Dyslexia*. 9-96.
- Bara, B. & Tirassa, M. (1999). *A mentalist framework for linguistic and extralinguistic communication*. Ponencia presentada en Proceedings of the 3rd European Conference on Cognitive Science (ECCS'99). Certosa di Pontagnio, Siena, Italia.
- Belinchón, M., Riviére, A. & Igoa, J. (1996). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Editorial Trota.
- Benítez, R. y Crespo, N. (2006). Comprensión oral de ironías y producción escrita en escolares hispanohablantes. *Revista Hispanismo*. 2,161-167.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: España-Calpes S.A.
- Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. España, Barcelona: Ariel.
- Bustos, E. (2013). *Filosofía del Lenguaje*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bruner, J. (1984). *El desarrollo de los procesos de representación, en: acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza ED.
- Cain, K.; Oakhill, J. & Lemmon, K. (2005). "The relation between children reading comprehension level and their comprehension of idioms". *Experimental Child Psychology Journal*. 90, 65-87.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. España, Barcelona: Ariel.
- Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC.
- Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1994) [reimpresión 2008]: *Enseñar lengua*. España, Barcelona: Graó.
- Castejón, L. y España, Y. (2004). El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido. *Revista Aula abierta*. 83, 107-126.
- Catalán, S., Maturana, J.C., & Risco, J.C. (2001). *Comprensión de las inferencias pragmáticas explicadas por las teorías de presuposición, implicatura y actos de habla* (tesis de pregrado). Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Concha, S.; Aravena, S.; Coloma, C.J. & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Revista Literatura y Lingüística*. 21, 75-92.

- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Chamizo, M. (2005). La Metáfora (Semántica y pragmática). Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de [http:// www.ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/](http://www.ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/).
- Crespo, N., Benítez, R. & Ramos, C. (2005). Informe Proyecto FONDECYT N° 1040740.
- Crespo, N. y Manghi, D. (2005). Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral: posibles elementos para un modelo. *Revista Signos*. 38, 269-285.
- Crespo, N. y Cáceres, P. (2006). La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno del desarrollo tardío del lenguaje. *Revista de Lingüística Teoría y Aplicada*. 44, 77-90.
- Crespo, D., Manghi, D., García, G & Cáceres, P. (2007). Déficit de atención y comprensión de significados no literales: interpretación de actos de habla indirectos y frases hechas. *Rev Neurol*. 44, 75-80.
- Crespo, N. & Góngora, B. (2012). ¿Cómo se procesan las locuciones? Un debate desde la psicolingüística. *Revista Signos*. 45 (80), 257-279.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Revista Cultura y Educación*. 14, 81-97.
- Diamante Colado, G. (2004). Fraseología del español en la enseñanza del ELE. *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 2.
- Díaz, L. (2000). Autocorrección y co- corrección: una alternativa didáctica para mejorar la coherencia y la cohesión de los textos expositivos. Maracay: documento sin publicar.
- Duke, N. (2004). The case for informational text. Younger students need to expand their repertoire and build literacy skills with informational text. *Educational Leadership Journal*. 61, 40-44.
- Duke, C.; Vera, A. & Hernández, A. (2010). Comprensión Inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Revista OCNOS*. 6, 35-44.
- Escandell, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. España, Barcelona: Ariel.
- Escandell, M.V. (2006, 2° Ed.). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Espinoza, M., Guerra, J. & Ulloa, V. (2006). *Comprensión de frases hechas metafóricas en niños con Trastornos Específico del Lenguaje Mixto* (Tesis de Pregrado). Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. 9, 187-202.
- Gagné, E. (1985). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Gagné, E. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- García, J. (1999). *Inferencias y comprensión lectora: comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Gernsbacher, M.A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind*. Cambridge: Cambridge: University Press.
- Gibbs, R. (2002). New look at literal meaning in understanding what is said and implicated. *Journal of Pragmatics*. 34; 457-86.
- Gill, G.A.; Cañizales, R. & Riggs, E. (2001a). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Revista Lectura y vida*. 22, 28-35.
- Gill, G.A.; Cañizales, R. & Riggs, E. (2001b). El docente metacognitivo y el lector estratégico. *Revista Investigación y posgrado*. 16, 33-45.
- González, M. (2005). Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Gordillo, A. y Restrepo, J. (2012). Comprensión lectora y concepciones de estudiantes universitarios sobre enunciados matemáticos. *Revista del Instituto de estudios en educación universidad del Norte*. 17, 2-23.
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literature instruction for all children*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Glenberg, A.M., Meyer, M. & Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Languag*. 26, 69-83.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*. 48, 163-189.
- Hardin, V. B. (2001). Transfer and Variation in Cognitive Reading Strategies of Latino Fourth – grade Students in a Late- exit Bilingual Program. *Bilingual Research Journal*. 25, 539-561.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Educación.
- Infante, M.; Coloma CL. & Himmel E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas municipales. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVIII*. 1,149-160.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales de la comprensión lectora. *Glosas didácticas*. 13, 95-114.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más Allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85, 363-394.
- León, J.A. (1986). *La memoria de los niños a través de los cuentos: Un análisis experimental*. Madrid: UNED.
- León, J.A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*. 34(49-50), 113-125.
- Le Guern, M. (1985). *La metáfora y la metonimia*. Madrid: Cátedra.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: The origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*. 94, 412-426.
- Levorato, M. y Cacciari, R. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms of children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 261-283.
- Levorato, M. y Cacciari, R. (1999). Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable? *European Journal of Cognitive Psychology*. 11, 51-66.
- Levorato, M. y Cacciari R. (2002). The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults". *Journal of Child Languag*. 29, 127-50.
- López, A. (2010). *Estrategias inferenciales de causa-efecto en la comprensión de textos expositivos para ser aplicado por los estudiantes de primer semestre de administración y*

- contaduría pública de la UCLA* (Trabajo de ascenso presentado para optar a la categoría de asociado en el escalafón de personal docente y de investigación). Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Decanato de administración y contaduría pública. Barquisimeto.
- Marimón, C. (2006). *El texto explicativo /expositivo*. ISBN- 84-9822-381-4. E- Excelence. Disponible en www.liceus.com
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Ministerio Educación (2012). *Bases curriculares Lenguaje y Comunicación Educación Básica*. Recuperado el 10 de Noviembre 2014 desde <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html>.
- Monfort, I. & Monfort, M. (2013). Inferencias y comprensión verbal en niños con trastornos del desarrollo del lenguaje. *Revista Neurol* N° 56 (Supl 1). 141-146.
- Montolío, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retelling. *The Reading Teacher*. 57, 710-725.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*. 59, 46-55.
- Munich, D. (1995). *El texto expositivo*. Argentina: Aigue.
- McDowell, J. y Stevens, S. (1982). *Basic Listenin*. Londres: E. Arnold.
- McDowell, J. (1984). *Curso de formación de monitores. Generalidades de Cataluña*. (Material Multicopiado).
- Mckoon, G. y Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- Nippold, M. (1998). *Later Lenguaje Development The school-age and adolescent years*. Texas: Pro-ed.
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Chicago, IL: Pearson.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva, bases teóricas y antecedentes empíricos*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pérez, D. (2011). *Comprensión de los significados no literales en TEL expresivo. Actos de Habla Indirectos, Ironías y Metáforas*. Alemania: Editorial Académica Española; LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
- Pérez, C. (2008). La comprensión de los actos de habla directos e indirectos simples y complejos en niños con y sin Asperger. *Cyber Humanitatis* N° 45; Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile; disponible en http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21724%2526ISID%253D738,00.html
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Puente, A. (1998). *Psicología básica: introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid: Pirámide.
- Quiroga, L. (2013). Razonamiento e inferencias pragmáticas. Perspectivas para una explicación lógico-cognitiva de las inferencias pragmáticas (Tesis para optar al grado de Magíster en estudios cognitivos). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Rakotojoelima, A. (2004). Esbozo de un diccionario de locuciones verbales. Recuperado el 15 de septiembre de 2014 de <http://sgci.mec.es/rebelde/biblioteca2005/rakotojoelima.shtml>.
- Rixon, S. (1981). *The design of materials to foster particular listening strategies. The teaching of Listening Comprehension*. Londres: British Council.
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en el español actual*. Madrid: Arco libros.
- Campanario, M. (2004). El enfoque conexionista en psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias. *Revista Enseñanza de las ciencias*. 22 (1), 93-104.
- Sánchez, M. (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I. & Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 67-68, 51-74.

- Sánchez, E. (1995). *Los Textos Expositivos. Estrategias para Mejorar su Comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI Santillana S.A.
- Sánchez, V.; Romanutti, G. & Borzone, A.M. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Revista Lectura y Vida*. 24-3.
- Serrano (1999). Desarrollo del lenguaje en el periodo escolar. *Rev. Logop., Fon., Audiol*, Vol.X N° 2; 74-82.
- Sevilla Muñoz, J., (1993). Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa. *Revista Paremia*. 2, 15-20.
- Scheaffer, R., Mendenhall, W. & Ott, L. (2011). *Elementos de muestreo*. México: Grupo editorial Iberoamérica.
- Sharkey, A.J. y Sharkey, N.E. (1992). Weak contextual constrains in text and word priming. *Journal of Memory and Language*. 31, 507-524.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Uribe, D., Gómez, M. & Arango, O. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. 1, 1, 28-37.
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma clara y colaborativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora?. *Revista Ocnos*. 10, 71-89.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista de Psicología*. 11, 49-61.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Villasmil, Y. & Fuenmayor, G. (2010). Las inferencias: estrategias lingüístico- cognitivas para la comprensión del cuento venezolano en estudiantes de la II etapa de educación básica. *Revista Académica*. 2, 1-16.
- Viramonte, M., Peronard, M., Gómez, L., Carullo, A. & Velásquez, M. (2000). *Comprensión Lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- Wilson, D. y Sperber, D. (2002). Truthfulness and relevance. *Mind* 111. 583-632.

Zuluaga Ospina, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Berna: Peter Lang.

ANEXOS

ANEXO 1

RECOLECCIÓN DE DATOS ESTUDIANTES SELECCIONADOS

Nombre estudiante :

Fecha de nacimiento :

Curso :

Establecimiento :

Complete con una X donde corresponda

Antecedentes de	SI	NO	Observaciones
Alteración de aprendizaje			
Déficit atencional			
Hiperactividad			
T.E.L			
Problemas de sociabilización (Asperger)			
Niños con idioma distinto al español de Chile como lengua materna.			

*Estos datos serán de uso exclusivo de las investigadoras y no serán utilizados más que mediante códigos numéricos en la investigación.

ANEXO 2Pauta de cotejo para evaluación de contenido de la “Prueba de comprensión lectora”

Instrucciones: Marque con una X en la columna correspondiente la respuesta que considere pertinente (SI, NO o En parte) para cada pregunta de acuerdo a lo observado en la prueba de comprensión lectora para 4°, 6° y 8° año básico. En caso de que su respuesta sea NO o En parte entregue alguna sugerencia.

Indicadores	S: Sí	N: No	EP: En parte
--------------------	--------------	--------------	---------------------

Ítem I: Preguntas “Prueba de comprensión lectora 4° básico”

N°	Pregunta	SI	NO	E P
1	El nivel de complejidad del texto es adecuado para alumnos que cursan 4° año básico.			
Obs:				
2	La extensión del texto es adecuada para alumnos que cursan 4° año básico.			
Obs:				
3	La redacción del texto es adecuada.			
Obs:				
4	Considera que es posible que los estudiantes de este nivel de escolaridad realicen las inferencias que se espera en esta prueba.			
Obs:				
5	La pregunta n°1 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
6	La pregunta n°2 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				

7	La pregunta n°3 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
8	La pregunta n°4 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
9	La pregunta n°5 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
10	La pregunta n°6 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
11	Las preguntas generan la estrategia necesaria para que el estudiante infiera.			
Obs:				

Comentarios:**Ítem II: Preguntas “Prueba de comprensión lectora 6° básico”**

N°	Pregunta	SI	NO	E P
1	El nivel de complejidad del texto es adecuado para alumnos que cursan 6° año básico.			
Obs:				
2	La extensión del texto es adecuada para alumnos que cursan 6° año básico.			
Obs:				
3	La redacción del texto es adecuada.			
Obs:				
4	Considera que es posible que los estudiantes de este nivel de escolaridad realicen las inferencias que se espera en esta prueba.			
Obs:				
5	La pregunta n°1 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
6	La pregunta n°2 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			

Obs:			
7	La pregunta n°3 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.		
Obs:			
8	La pregunta n°4 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.		
Obs:			
9	La pregunta n°5 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.		
Obs:			
10	La pregunta n°6 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.		
Obs:			
11	Las preguntas generan la estrategia necesaria para que el estudiante infiera.		
Obs:			

Comentarios:**Ítem III: Preguntas “Prueba de comprensión lectora 8° básico”**

N°	Pregunta	SI	NO	E P
1	El nivel de complejidad del texto es adecuado para alumnos que cursan 8° año básico.			
Obs:				
2	La extensión del texto es adecuada para alumnos que cursan 8° año básico.			
Obs:				
3	La redacción del texto es adecuada.			
Obs:				
4	Considera que es posible que los estudiantes de este nivel de escolaridad realicen las inferencias que se espera en esta prueba.			
Obs:				
5	La pregunta n°1 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
6	La pregunta n°2 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y			

	opciones de respuestas.			
Obs:				
7	La pregunta n°3 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
8	La pregunta n°4 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
9	La pregunta n°5 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
10	La pregunta n°6 es adecuada en cuanto a complejidad, redacción y opciones de respuestas.			
Obs:				
11	Las preguntas generan la estrategia necesaria para que el estudiante infiera.			
Obs:				

Comentarios:

ANEXO 3**PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
4TO BASICO**

Instrucciones: lee atentamente el siguiente texto. Puedes subrayar, destacar o hacer comentarios al margen del texto si lo necesitas para comprender mejor.

ANIMALES SENSIBLES, SOCIABLES Y SABIOS

- 1) Los animales terrestres más grandes del mundo, no destacan sólo por su gran tamaño y su larga trompa, también son únicos por su capacidad de relacionarse y solidarizar con sus parientes y por su inteligencia, que les ha permitido acostumbrarse al medio.
- 2) Este mamífero tiene una trompa que es una unión de la nariz y del labio superior, transmitida por sus padres. Con ella puede respirar, comer, oler, beber, llevarse la comida a la boca, ducharse, echar polvo por su cuerpo, arrancar ramas y cortezas y hasta pelar un maní. También produce señales de alarma, conduce a las crías, acaricia, tranquiliza y saluda a algún compañero; es una herramienta muy necesaria.
- 3) El grupo está dirigido por la matriarca; es la más experta, conoce cada rincón de la región y todos la obedecen. Ella posee una memoria asombrosa, recuerda los caminos recorridos por sus antepasados hace siglos y trasmite esta información a sus hijas y nietas.
- 4) Las hembras y los machos de hasta 11 ó 12 años viven en familia. Cuando los jóvenes machos abandonan al grupo familiar para recorrer caminos solos, se guían por todas las experiencias que les han transmitido los machos mayores para cuidarse y alimentarse. Mientras, las hembras primerizas reciben la ayuda de sus madres y abuelas cuando va a nacer una cría. Durante el parto, el resto del clan forma un círculo alrededor de las hembras en actitud vigilante. Tras el nacimiento, la matriarca limpia al recién nacido y, luego, toda la manada lo olfatea con ternura y curiosidad. Se organizan verdaderas guarderías para cuidar de los pequeños, pues son animales muy solidarios que ayudan a las crías, a los enfermos y a los heridos.
- 5) Por último, si uno de los miembros de la manada llega al fin de su vida, los demás manifiestan, una vez más, su sensibilidad y solidaridad. Por ejemplo, cuando una cría muere, la madre la transporta durante varios días y, finalmente, la cubre de ramas y hojarasca antes de abandonarla. Y cuando la manada pasa por un lugar donde murió un compañero, se detiene y permanece en silencio durante unos minutos. Es realmente asombroso.

(Adaptado y tomado desde

https://docs.google.com/document/d/1G32xZT_SDtU2r8wm5I180_5bX_oph9e_wNYNnCO-DI/preview)

ANEXO 4

**HOJA DE RESPUESTA
PRUEBA COMPRENSIÓN LECTORA 4TO BASICO**

Nombre estudiante:.....

De acuerdo a lo leído en el texto, responde las siguientes preguntas marcando con un círculo la alternativa correcta.

1.- Según el **párrafo 3** ¿Por qué la matriarca es la hembra que guía al grupo?

- A) Por ser la más cariñosa y alegre.
- B) Por ser la más inteligente y respetada.
- C) Por tener la trompa más larga y oler mejor.
- D) Por ser la más grande y amistosa.

2.- ¿A qué animal se refiere el texto?

- A) Dinosaurio
- B) Oso hormiguero
- C) Elefante
- D) Ornitorrinco

3.- Según lo que leíste en el **párrafo 4**, ¿por qué razón los machos pasan mucho tiempo con sus mayores?

- A) Porque quieren estar acompañados.
- B) Porque necesitan aprender a sobrevivir por sí solos.
- C) Porque quieren aprender a pelear con sus compañeros.
- D) Porque les gusta ayudar a los animales más viejos.

4.- ¿A qué se refiere en el **párrafo 2** la palabra “herramienta”?

- A) Martillo
- B) Trompa
- C) Colmillo
- D) Oreja

ANEXO 5**PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
6TO BÁSICO**

Instrucciones: lee atentamente el siguiente texto. Puedes subrayar, destacar o hacer comentarios al margen del texto si lo necesitas para comprender mejor.

CHILE CONSTRUYE LA PRIMERA PLANTA DE ENERGÍA SOLAR PARA REGAR FRUTALES EN EL DESIERTO

- 1) En el valle de Copiapó, una empresa chilena exportadora de fruta usará la energía del sol para extraer agua desde corrientes subterráneas y regar casi 300 hectáreas plantadas con uva de mesa. Se trata de la primera planta de este tipo en Chile, llamadas fotovoltaica, que se dedica al desarrollo de la agricultura. Este proyecto es único, permite cultivar fruta de exportación en el desierto más “árido” del mundo y además genera una huella de carbono igual a cero.

- 2) Según José Miguel Fernández, gerente general de la empresa Subsole, una de las cinco mayores exportadoras de fruta del país, “la idea es que la producción de productos frescos tenga un cuidado con el medio ambiente, esté libre de emisiones y sea amigable”. “Este proyecto, en la ciudad de Copiapó, destaca por ser único en la agricultura, tanto a nivel nacional como mundial”.

- 3) Ahora bien, otros tipos de energía utilizadas en la agricultura han elevado en los últimos años sus costos, así que la creación de esta planta evitará las posibles alzas de precios que podrían ocurrir a futuro. Este proyecto es replicable en otras zonas del país con alta radiación solar y en cualquier tipo de industria. Permite además adecuarse a los requerimientos de los

mercados internacionales a los cuales se envían los productos, cada vez más exigentes en el cuidado del medio ambiente.

(Adaptado de Rocío Rivera, Emol, Sábado, 11 de Febrero de 2012)

ANEXO 6**HOJA DE RESPUESTA
PRUEBA COMPRENSIÓN LECTORA 6TO BÁSICO**

Nombre estudiante:.....

De acuerdo a lo leído en el texto, responde las siguientes preguntas marcando con un círculo la alternativa correcta.

1.- Según lo que leíste en el texto, ¿en qué se diferencia el uso de energía solar con otros sistemas para extraer agua?

- A) En que esta energía disminuye la contaminación ambiental y es más económica.
- B) En que esta energía se irá haciendo escasa hasta agotarse.
- C) En que el uso de la energía solar dependerá de los cambios del clima.
- D) En que la energía solar es más costosa y difícil de usar que otras energías.

2.- De acuerdo a lo que leíste en el **párrafo 3**, se entiende que

- A) Este proyecto no será un seguro económico a futuro.
- B) Este proyecto se puede llevar a cabo solo en el sur de Chile para producir solo arbustos.
- C) Este proyecto es posible realizarlo en cualquier lugar donde lleguen muchos rayos solares.
- D) Este proyecto perjudicará a la capa de ozono y a todos los países.

3.- En el texto la palabra **“fotovoltaica”** quiere decir

- A) Regar la fruta mediante el uso de recursos solares.
- B) Regar la fruta mediante el uso de napas.
- C) Regar la fruta por medio del uso de pozos.
- D) Regar la fruta mediante el uso de recursos eléctricos.

4.- Según lo leído en el texto, se entiende que el valle de Copiapó es

- A) Una de las zonas frutales más productivas del país.
- B) Una zona que tiene mucha agua y no cultiva fruta.
- C) Una zona con escasa cantidad de agua para el cultivo de la fruta.
- D) Una de las zonas de mayor producción de uva del mundo.

ANEXO 7**PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA
8VO BÁSICO**

Instrucciones: lee atentamente el siguiente texto. Puedes subrayar, destacar o hacer comentarios al margen del texto si lo necesitas para comprender mejor.

LOS EFECTOS DEL CALENTAMIENTO GLOBAL EN CHILE

1) Mangos en el norte, industrias de vino en el sur, árboles replantados en la zona de Balmaceda y aguas tibias en Concepción. Así pinta el panorama futuro de Chile de cumplirse las “predicciones” de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre el calentamiento global de la tierra. Hoy, el Panel Intergubernamental sobre el Cambio Climático (IPCC) de Naciones Unidas entregó en París un resumen de las posibles problemas que ocasionaría el calentamiento terrestre. Los efectos para el mundo serán múltiples y Chile tampoco quedará fuera de ellos.

2) La temperatura de la Tierra aumentará entre 1,8 y 4 grados centígrados hasta finales de siglo, con una "muy alta probabilidad" de que el calentamiento se deba a la actividad humana. ¿Y qué pasará en Chile? De partida, habrá un aumento en las precipitaciones en la zona altiplánica y Austral y disminución desde la II región hasta Puerto Montt, provocando aumento de la aridez del suelo en la zona norte y central; cambios en el área forestal, más y nuevas plagas y enfermedades, zonas agrícolas afectadas y una transformación del ecosistema marítimo.

3) El doctor en química cuántica, Eduardo Sanhueza, asesor del cambio climático de la Corporación Nacional del Medio Ambiente (CONAMA) y que desde 1992 se desempeña

profesionalmente en las negociaciones internacionales en torno al cambio del sistema climático del planeta, asegura que el impacto en Chile será desde la I Región hasta la Antártica, pero que influirá menos en la costa chilena, aumentando la variabilidad climática.

4) En Chile, se afectarían los Campos de Hielo sur, habrá “pérdida de masa de agua dulce”, incluso, este exceso de calor podría afectar a la industria del *skí*, ya que la línea de nieve en la cordillera está subiendo.

5) Muchas de las actividades frutícolas, en definitiva, van a tener que moverse hacia el sur. Se van a abrir espacios para actividades que eran menos favorecidas antes y que ahora serían posibles en Chile por un clima más caliente. Por ejemplo, los cítricos, como limones y naranjas; también se va a poder plantar papayas, mangos y chirimoyas en el norte y, en definitiva, se va a producir una “reacomodación” de las plantaciones. En la actividad forestal, las zonas más afectadas serán las regiones V, VI y parte de la VII, por la baja de precipitaciones, por lo que podría haber una expansión forestal desde la VIII Región hacia el sur.

6) Respecto del aumento del nivel de las aguas hasta la X Región, no debieran provocarse cambios de su geografía, pero sí desde esa zona hacia el sur por sus costas bajas y desmembradas lo que además afectaría a los puertos australes e incluso a los peces, moluscos y crustáceos que habitan en esa zona.

(Adaptado de El Mercurio On line, 2 de febrero 2007)

ANEXO 8**HOJA DE RESPUESTA
PRUEBA COMPRENSIÓN LECTORA 8VO BASICO**

Nombre estudiante:.....

Preguntas: de acuerdo a lo leído anteriormente, responde las siguientes preguntas marcando con un círculo la alternativa correcta.

1.- Según lo leído en el texto, ¿de qué manera va a afectar el calentamiento global en la economía Chilena?

- A) La producción de cítricos no es tan valorada por el mercado.
- B) Será imposible el cultivo de productos frutícolas.
- C) Se venderá todo tipo de verduras a otros países.
- D) Se cultivarán otros productos en Chile, los que podrán ser vendidos en el extranjero.

2.- De acuerdo al **párrafo 6**, ¿con qué término podemos englobar los conceptos: peces, moluscos y crustáceos?

- A) Aguas cálidas
- B) Fauna marina
- C) Algas marinas
- D) Flora marina

3.- De acuerdo a todo lo leído en el texto, ¿qué parte de la producción chilena se verá más afectada por el calentamiento global?

- A) La turística y ganadera
- B) La marítima y deportiva
- C) La agrícola y forestal
- D) La frutícola y pesquera

4.- En el **párrafo 5**, ¿qué quiere decir la palabra “reacomodación”?

- A) Que los lugares en donde se distribuyen las plantaciones en Chile serán distintos a los actuales.

- B) Que la forma de plantar los cítricos será igual que en el continente.
- C) Que los cítricos se plantarán solamente en el sur.
- D) Que en todo Chile las zonas frutícolas se transformarán en forestales.

ANEXO 9

PRUEBA DE EVALUACIÓN DE FRASES HECHAS
(Extraído de Catalán, S., Maturana, J.C., Riesco J.C., 2001)

Nombre estudiante:.....

Lee las instrucciones que se presentan a continuación:

Instrucciones: escucha atentamente lo que voy a leerte, luego dime cuál es la alternativa correcta para el significado de la frase que escuchaste, si no lo

Ítem de demostración

Ahora yo voy a contarte algo y te haré una pregunta, para que puedas contestarla te daré tres alternativas Ejemplo:

Los niños se salvaron por un pelo.

¿Qué quiere decir esto?

- A) Un pelo los ayudó.
- B) Se les cayó todo el pelo y solo les quedo uno.
- C) Se salvaron por muy poco.

La respuesta correcta es la “C” Se salvaron por muy poco. Cada vez que yo te haga una pregunta, tú deberás escoger solo una de las alternativas de respuesta ¿Entiendes?

FRASES HECHAS

1.- Mauricio estaba viendo televisión y se le puso la piel de gallina.

¿Qué quiere decir esto?

- a) Que tiene la piel sucia
- b) Que le dio mucho miedo
- c) Que en la película salía una gallina

2.- Juanita habla hasta por los codos.

¿Qué quiere decir esto?

- a) Que habla mucho
- b) Que tiene la boca en los brazos
- c) Que cuando habla, mueve los codos

3.- Francisca metió la pata.

¿Qué quiere decir esto?

- a) Francisca se cayó y se rompió el pie.
- b) Francisca cometió un error
- c) Francisca le pegó una patada a su amigo

4.- Juan le dice a su amigo: “sabes estás entre la espada y la pared”.

¿Qué quiere decir esto?

- a) Tiene un problema que no puede resolver
- b) Que alguien le puso una espada en el pecho
- c) Que lo empujaron contra una pared

5.- Cristián y Mauricio son como dos gotas de agua.

¿Qué quiere decir esto?

- a) Que ellos son muy parecidos
- b) Que ellos están muy enojados
- c) Que no se parecen en nada

6.- Daniel se fue de la casa en un abrir y cerrar los ojos.

¿Qué quiere decir esto?

- a) Se demoró mucho en salir de la casa
- b) Salió de la casa rápidamente
- c) Antes de salir, cerró y abrió los ojos varias veces

7.- La profesora le dice a Miguel: “Lo que te digo, te entra por un oído y te sale por el otro”.

¿Qué quiere decir esto?

- a) Que él no se lavó los oídos

- b) Que él no hace caso a lo que la profesora le dice
- c) Que se debe tapan un oído para escuchar bien

8.- La profesora le dice: “Usted mete la nariz donde no debe”

¿Qué quiere decir esto?

- a) Que él tiene un buen olfato
- b) Que él siempre juega con su nariz
- c) Que él es muy curioso e intruso

9.- María, cuando fue al circo, se quedó con la boca abierta

¿Qué quiere decir esto?

- a) Abrió la boca y no la pudo cerrar
- b) Ella gritó todo el día
- c) Ella quedó muy sorprendida

10.- El televisor les costó un ojo de la cara

¿Qué quiere decir esto?

- a) Se sacaron un ojo para pagar el televisor
- b) Les costó mucho dinero
- c) Vieron con un solo ojo el televisor.

ANEXO 10**HOJA DE RESPUESTA EVALUACIÓN DE IMPLICATURAS: FRASES HECHAS**

(Bloque 2, sub-bloque 1 Prueba de Catalán, S., Maturana, J.C., Riesco J.C., 2001)

La investigadora marcará con una X la respuesta indicada por el (la) estudiante en el casillero que corresponda. Asigna 1 punto a cada respuesta correcta y 0 punto a cada respuesta incorrecta.

Nº	A	B	C	Ptje.	Observaciones
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
Total Puntaje					

Resultados

Puntaje	Rendimiento
0-3	Bajo
4-6	Regular
7-10	Bueno

ANEXO 11**CARTA DE INVITACIÓN A LOS DIRECTORES****Viña del Mar, de junio de 2013**

Señor
Director Colegio....
TALCA

REF.: SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA
DESARROLLAR ESTUDIO “RELACIÓN ENTRE EL
RENDIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL
DEL TEXTO ESCRITO EXPOSITIVO Y DEL TEXTO ORAL
DE FRASES HECHAS EN NIÑOS DE 4°, 6° Y 8° BÁSICO”/

Estimado Sr. Director:

Junto con saludarlo muy cordialmente, y en el marco de la realización de una tesis de postgrado de Magíster en Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, le solicitamos autorización para desarrollar un estudio en su establecimiento educacional. Nuestro objetivo es relacionar la comprensión inferencial de textos escritos y la comprensión inferencial oral de las frases hechas de niños de 4°, 6° y 8° Básico. Este estudio contribuiría al trabajo de educadores y fonoaudiólogos(as), de manera de identificar a futuro con mayor certeza las dificultades de lenguaje o de aprendizaje..

Para poder llevar a cabo este estudio, necesitaríamos contar con la participación de estudiantes de los cursos antes mencionados, quienes se seleccionaría de manera aleatoria. En este contexto, correspondería también informarles a los padres y apoderados en qué consistiría el estudio y la participación de sus hijos o pupilos; posteriormente, deberían firmar su

consentimiento, y los niños, su asentimiento informado. Con ayuda de la profesora jefe se reunirá la información relevante sobre sus alumnos, mediante una encuesta para dilucidar que efectivamente cumplen con el rango etario adecuado para el nivel educativo, que no presentan trastornos del lenguaje, aprendizaje o déficit atención y/o hiperactividad y que su lengua materna es el Español de Chile; esta información se corroborará a través de las fichas de ingreso de los estudiantes al colegio.

Si usted accede a facilitar nuestra investigación, nos comprometemos a entregarle un informe de los hallazgos más relevantes, si usted así lo requiriese.

Esperando una favorable acogida y su pronta respuesta, agradecemos de antemano su atención.

.....
Director Tesis: Eva Sotelo

Mail: eva.sotelo@uv.cl

.....
Investigadora Principal, tesista: Carla del Pino

Mail: cdelpinosoto@gmail.com

ANEXO 12

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DEL ESTABLECIMIENTO

Talca,de junio de 2013

Señora
Carla del Pino
Fonoaudióloga
Postgrado Magíster Fonoaudiología
Universidad de Valparaíso
PRESENTE

REF.: AUTORIZACIÓN DESARROLLO ESTUDIO
“RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO DE LA
COMPRENSIÓN INFERENCIAL DEL TEXTO ESCRITO
EXPOSITIVO Y LA COMPRENSIÓN INFERENCIA DEL
TEXTO ORAL DE FRASES HECHAS EN NIÑOS DE 4°, 6° Y
8° BÁSICO”./

Estimada investigadora:

Mediante la presente carta yo, rut,
Director Colegio, autorizo a los
estudiantes de 4°, 6° y 8° del establecimiento educacional
RBD, ubicado en para
participar de una investigación del área educativa, titulada “Relación entre el rendimiento de la
comprensión inferencial del texto escrito expositivo y la comprensión inferencial del texto oral
de frases hechas en niños de 4°, 6°. Y 8°” Básico”. Esta investigación será desarrollada dentro
del Colegio, por la Fonoaudióloga Carla del Pino Soto, RUT 15.773.667-1, tesista de Magister
de Trastornos del Lenguaje en niños y adultos de la Universidad de Valparaíso durante el
segundo semestre del año 2013 y primer semestre del año 2014, quien podrá informar a los
padres y apoderados de los estudiantes de esos niveles de escolarización acerca del estudio,

solicitarles su consentimiento firmado, el asentimiento a los alumnos y encuesta a la profesora jefe y/o acceso a las fichas de ingreso de los niños.

La saluda atentamente,

.....

Timbre, nombre y firma Representante Establecimiento

ANEXO 13**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O APODERADOS**

El propósito de este documento es invitar a su hijo o pupilo a participar en el estudio titulado “Relación entre el rendimiento de la comprensión inferencial del texto escrito expositivo y la comprensión inferencial oral de frases hechas en niños de 4°, 6° y 8° básico”, cuya investigadora principal es la fonoaudióloga Carla del Pino Soto. Para que usted autorice su participación y pueda tomar una decisión informada, le explicaremos a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría la colaboración de su hijo o pupilo:

- El objetivo del estudio es establecer una relación entre lo que comprende el estudiante al leer un texto expositivo breve y lo que entiende cuando se le presentan frases hechas en forma oral, las que son de uso corriente en nuestro medio nacional. En otras palabras, tendrá que deducir información de un texto que lee y de un texto expresado en forma oral
- Este estudio contribuirá al trabajo de educadores y fonoaudiólogos(as), ya que permitirá el diagnóstico más certero de dificultades lingüísticas, las que suelen confundirse con problemas de comprensión lectora sobre todo en niños que requieren apoyo diferencial. Con todo, aunque su hijo o pupilo no se beneficie directamente, su colaboración permitirá ayudar, a futuro, a otros estudiantes que requieren tratamiento fonoaudiológico o educacional diferencial.
- El colegio y la profesora jefe facilitarán datos personales de su hijo/ pupilo que se encuentran en la ficha de ingreso, pero estos datos serán confidenciales y por ningún motivo se darán a conocer; la identidad del estudiante, por lo tanto, será reservada y se utilizará un código numérico en lugar de su nombre.
- En dos momentos durante el segundo semestre del año 2013 y primer semestre del año 2014, el niño rendirá una prueba de comprensión escrita en grupo, que constará de diez preguntas y durará aproximadamente una hora de clase; y una prueba de comprensión oral de manera individual para evaluar la comprensión de frases hechas, mediante diez situaciones, cuya duración alcanzará quince minutos aproximadamente. Ambas evaluaciones se tomarán durante la jornada escolar en el establecimiento educacional.
- La participación de su hijo o pupilo es voluntaria; cualquiera sea el resultado que obtenga en las pruebas de comprensión, no interferirá en los procedimientos evaluativos del colegio, pues su hijo no obtendrá una nota por participar. Si decidiera retirarlo(se) del estudio en cualquier momento, puede hacerlo comunicándose a la investigadora principal, Carla del Pino, al fono 81329017 sin que ello lo(a) perjudique en modo alguno; también puede dirigirse a la investigadora en cualquier momento, si es que le surgiera alguna duda, al correo cdelpinosoto@gmail.com o a la directora de tesis, profesora Mg. Eva Sotelo al teléfono 90995726 o a su mail eva.sotelo@uv.cl.
- Este estudio se realizará en el contexto escolar, atendiendo a la integridad y derechos del participante, por lo que no ofrece ningún riesgo para él o ella. La participación de los sujetos en el estudio finalizaría en caso de que sea cambiado de establecimiento.
- El estudiante no recibirá remuneración por participar, ni tampoco tendrá que incurrir en gastos.

- Los resultados de la investigación podrán ser publicados en revistas académicas o especializadas resguardando siempre la confidencialidad de los datos o utilizados en otros estudios que no se alejen del objetivo del presente.
- Los resultados y datos confidenciales serán resguardados en archivos bajo llave en la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso, al que puede contactar a través de su secretaría administrativa, Srta. Ana María Carreño, en el fono 032-2507370. Si acepta participar, recibirá un ejemplar de este documento, firmado por la investigadora principal

.....
Carla del Pino Soto
15.773.667-1 –Fono 81329017
cdelpinosoto@gmail.com

Talca, de, 201.....

ANEXO 14**FICHA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y/O APODERADOS**

Yo....., RUT-.....

(indicar madre, padre o apoderado) de

(nombre y apellidos del pupilo) DECLARO que la investigadora principal de este estudio, fonoaudióloga Carla Andrea del Pino Soto, de la carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, Valparaíso Chile, ubicada en Calle Alcalde Prieto Nieto, N° 452, Viña del Mar, me ha informado de forma completa en qué consiste la investigación “Relación entre el rendimiento de la comprensión inferencial del texto escrito expositivo y la comprensión inferencial oral de frases hechas en niños de 4°, 6° y 8° básico” y cuáles son los procedimientos a los que serán sometido mi y en qué consistirá su participación. De acuerdo a lo explicado en el Consentimiento Informado, del que recibí una copia, entiendo que:

- El objetivo del estudio es establecer una relación entre lo que comprende mi pupilo al leer un texto expositivo breve y lo que entiende cuando se le presentan frases hechas en forma oral.
- La participación de mi pupilo en este estudio contribuirá al trabajo de educadores y fonoaudiólogos(as), a la identificación de problemas a nivel de comprensión lectora en niños que requieran apoyo diferencial y a establecer diagnósticos más certeros ayudando a otros estudiantes a futuro.
- El Colegio y la profesora jefe facilitarán datos personales de mi hijo(a)/pupilo(a) que se encuentran en la ficha de ingreso, pero estos datos serán confidenciales y sólo manejados por la investigadora principal; por lo tanto la identidad de mi hijo(a) será resguardadas, en lugar de su nombre, se usará un código numérico..
- Mi hijo(a)/pupilo(a) participará de este estudio en dos momentos durante el segundo semestre del año 2013 y primer semestre del año 2014, rendirá una prueba escrita de comprensión lectora, con todo el grupo de participantes; constará de diez preguntas y durará aprox. una hora de clase; y una prueba de comprensión oral para evaluar la comprensión de frases hechas, mediante diez situaciones, cuya duración alcanzará quince minutos aprox. y será individual. Ambas evaluaciones se tomarán durante la jornada escolar en el establecimiento educacional de mi pupilo.

- La participación de mi hijo es voluntaria; esta no interferirá en los procedimientos evaluativos del colegio, pues mi hijo no obtendrá una nota por participar. Si decidiera retirarlo del estudio en cualquier momento, puedo hacerlo comunicándome a la investigadora principal, Carla del Pino, al fono 81329017 sin que ello perjudique a mi hijo en modo alguno; también puedo dirigirme a la investigadora en cualquier momento, si es que me surgiera alguna duda, al correo cdelpinosoto@gmail.com o a la directora de tesis, profesora Mg. Eva Sotelo al fono 90995726 o a su mail eva.sotelo@uv.cl.
- Este estudio se realizará en el contexto escolar, atendiendo a la integridad y derechos de mi pupilo, por lo que no ofrece ningún riesgo para él. La participación de mi hijo en el estudio finalizaría en caso de que lo cambie de establecimiento educacional.
- Mi hijo(a)/ pupilo(a) no recibirá remuneración por participar, ni tampoco tendrá que incurrir en gastos.
- Los resultados de la investigación podrán ser publicados en revistas académicas o especializadas resguardando siempre la confidencialidad de los datos o utilizados en otros estudios que no se alejen del objetivo del presente.
- Los resultados y datos confidenciales serán resguardados en archivos bajo llave en la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso, al que puedo contactar a través de su secretaría administrativa, Srta. Ana María Carreño, en el fono 032-2507370. Si acepta participar, recibirá un ejemplar de este documento, firmado por la investigadora principal.

De acuerdo a lo declarado por mí en este documento, firmo aceptando la participación de mi en esta investigación.

.....
Nombre, apellidos y firma
RUT Nro.:.....

.....
Flga. Carla del Pino
RUT Nro.

Talca,, de, 201...

ANEXO 15**ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DEL ESTUDIO**

El propósito de este documento es invitarte a participar en el estudio titulado “Relación entre el rendimiento de la comprensión inferencial del texto expositivo y de frases hechas en niños de 4°, 6° y 8° básico” cuya investigadora principal es la Fonoaudióloga, Carla Andrea del Pino Soto. Para que tú tomes una decisión de manera informada te explicaremos a continuación en qué consiste el estudio y cómo participarías:

- El objetivo de este estudio es relacionar lo que tú comprendas al leer textos expositivos escritos y lo que entiendas de una serie de frases hechas en forma oral
- Tú participación en este estudio contribuirá al trabajo de educadores y fonoaudiólogos(as), a reconocer problemas a nivel de comprensión lectora y a establecer diagnósticos adecuados de problemas del lenguaje o aprendizaje, ayudando a otros estudiantes a futuro.
- Se obtendrán tus datos personales de las fichas de ingreso que el Colegio y los que tu profesora jefe pueda facilitar a la investigadora.
- Tu participarás de este estudio en dos oportunidades durante el segundo semestre del año 2013 y primer semestre del 2014, en los que tendrás que leer textos escritos expositivos breves y responder a diez preguntas con alternativas, así como responder en forma oral cuando tengas que deducir información de diez textos que expongan situaciones en que aparezcan frases hechas. La primera prueba tendrá una duración de una hora, y la segunda, veinte minutos aproximadamente. Ambas evaluaciones se te tomarán durante la jornada escolar en tu establecimiento educacional.
- Tu participación es voluntaria; esta no interferirá en tu rendimiento escolar, pues no obtendrás una nota por participar. Si decidieras retirarte del estudio en cualquier momento, puedes hacerlo comunicándote a la investigadora principal, Carla del Pino, al fono 81329017 sin que ello te perjudique en modo alguno; también puedes dirigirte a la investigadora en cualquier momento, si es que te surgiera alguna duda, al correo cdelpinosoto@gmail.com, o a la directora de tesis, profesora Mg. Eva Sotelo, al fono 90995726 o a su mail eva.sotelo@uv.cl.
- Este estudio se realizará en el contexto escolar, cuidando tu integridad y derechos, por lo que no ofrece ningún riesgo para ti. Tu participación en el estudio finalizaría en caso de que te cambies de establecimiento educacional.
- Tú no recibirás remuneración por participar, ni tampoco tendrás que incurrir en gastos.
- Para resguardar tu identidad, se utilizará un código numérico. En ningún caso se divulgarán tus datos personales, pues son confidenciales; los resultados de la investigación podrán ser publicados en revistas académicas o especializadas

resguardando siempre la confidencialidad de tus datos o serán utilizados en otros estudios que no se alejen del objetivo del presente.

- Los resultados y datos confidenciales serán resguardados en archivos bajo llave en la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.
- Si aceptas participar voluntariamente en esta investigación, recibirás una copia de este documento

Este estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso, al que puedes contactar a través de su secretaría administrativa, Srta. Ana María Carreño, en el fono 2507370.

.....
Carla del Pino Soto
15.773.667-1 –Fono 81329017
cdelpinosoto@gmail.com

Talca,....., de....., 201.....

ANEXO 16

**FICHA DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DEL
ESTUDIO**

Yo,
 rut, DECLARO que la investigadora
 Fonoaudióloga, Carla Andrea del Pino Soto de la Facultad de Medicina, de la carrera de
 Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, Valparaíso Chile, ubicada en Calle Alcalde
 Prieto Nieto, N° 452, Viña del Mar, me ha informado de forma completa en qué consiste la
 investigación “Relación entre el rendimiento de la comprensión inferencial del texto
 expositivo y de frases hechas en niños de 4°, 6° y 8° básico” y en qué consistirá mi
 participación. De acuerdo a lo explicado en el Consentimiento Informado, del que recibí una
 copia, entiendo que:

- El objetivo de este estudio es relacionar lo que yo comprenda de textos expositivos escritos y lo que entienda de una serie de frases hechas.
- Mi participación en este estudio contribuirá al trabajo de educadores y fonoaudiólogos(as), a reconocer problemas a nivel de comprensión lectora y a establecer diagnósticos adecuados de problemas del lenguaje o aprendizaje, ayudando a otros estudiantes a futuro.
- Sé que se obtendrán mis datos personales de las fichas de ingreso que el Colegio y mi profesora jefe facilitarán a la investigadora.
- Yo participaré de este estudio en dos oportunidades durante el segundo semestre del año 2013 y primer semestre del año 2014, en los que tendré que leer textos escritos expositivos breves y responder a diez preguntas con alternativas, así como responder en forma oral cuando tenga que deducir información de diez textos que expongan situaciones en que aparezcan frases hechas. La primera prueba tendrá una duración de una hora, y la segunda, veinte minutos aproximadamente. Ambas evaluaciones se me tomarán durante la jornada escolar en mi establecimiento educacional.
- Mi participación es voluntaria; esta no interferirá en mi rendimiento escolar, pues no obtendré una nota por participar. Si decidiera retirarme del estudio en cualquier momento, puedo hacerlo comunicándome a la investigadora principal, Carla del Pino, al fono 81329017 sin que ello me perjudique en modo alguno; también puedo dirigirme a la investigadora en cualquier momento, si es que me surgiera alguna duda,

al correo cdelpinosoto@gmail.com o a la directora de tesis, profesora Mg. Eva Sotelo al fono 90995726 o a su mail eva.sotelo@uv.cl.

- Este estudio se realizará en el contexto escolar, cuidando mi integridad y derechos, por lo que no ofrece ningún riesgo para mí. Mi participación en el estudio finalizaría en caso que me cambie de establecimiento educacional.
- Yo no recibiré remuneración por participar, ni tampoco tendré que incurrir en gastos.
- Para resguardar mi identidad, se utilizará un código numérico. En ningún caso se divulgarán mis datos personales, pues son confidenciales; los resultados de la investigación podrán ser publicados en revistas académicas o especializadas resguardando siempre la confidencialidad de mis datos o serán utilizados en otros estudios que no se alejen del objetivo del presente.
- Los resultados y datos confidenciales serán resguardados en archivos bajo llave en la Carrera de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso, al que puedo contactar a través de su secretaría administrativa, Srta. Ana María Carreño, en el fono 2507370.

De acuerdo a lo declarado por mí en este documento, firmo aceptando mi participación en esta investigación.

.....
 Nombre, apellidos y firma participante
 Rut Nro.:.....

.....
 Carla del Pino
 Rut Nro.

Talca,....., de....., 201.....