



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE MEDICINA

**MAGÍSTER EN FONOAUDIOLOGÍA MENCIÓN LENGUAJE
INFANTIL Y ADULTO**

**RELACIÓN ENTRE NIVEL DE VOCABULARIO PASIVO,
ORGANIZACIÓN LÉXICO-SEMÁNTICA Y RENDIMIENTO EN
COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE 2º, 4º Y 6º DE
ENSEÑANZA BÁSICA DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
FONOAUDIOLOGÍA**

MENCIÓN LENGUAJE INFANTIL Y ADULTO

Tesista:

Flga. Macarena Orellana González

Profesor Guía:

Mg. Eva Sotelo Trujillo

Viña del Mar, Abril 2016

AGRADECIMIENTOS

*“Gracias por estar siempre a mi lado,
por apoyarme, por las preguntas y
respuestas, por el interés en mi
persona”.*

Es mucho el tiempo que ha transcurrido desde el inicio de este camino, implica horas de trabajo, horas sin dormir, dejar muchas otras cosas por hacer. El aprendizaje ha tomado tiempo, ha sido específico, ha dejado huella. Este trabajo quiero dedicárselo a varias personas que han estado presente a lo largo de estos años y que han estado vinculados de diferentes formas.

Gracias a mis padres que siempre han sido un pilar fundamental en los proyectos que me he planteado, que me han alentado siempre a estudiar y amar lo que uno hace a ser responsable con los otros. A mis amados sobrinos por las horas que quise estar y no pude; a mi querida familia e importantes amigos que no les pude dedicar todo el tiempo que me hubiese gustado en este período.

Gracias profesora Evita por su tiempo, dedicación y compromiso en la guía del trabajo, por las largas horas de dedicación. Gracias por mostrarme la pasión a lo que hace, por guiar la investigación y por sacar lo mejor de mi en esta tarea.

ÍNDICE

	PAG.
• Resumen	3
• Abstract	5
• Introducción	7
• Marco Teórico	
▪ Discusión teórica sobre la adquisición léxico-semántica	11
▪ Adquisición y desarrollo léxico-semántico: vocabulario pasivo	21
▪ La competencia léxica y las relaciones léxico semánticas	27
▪ Estrategias de aprendizaje de vocabulario pasivo	43
▪ Relaciones léxico semánticas	45
▪ Comprensión Lectora	49
▪ Incremento de vocabulario pasivo, establecimiento relaciones léxico semánticas y desempeño en comprensión lectora	62
• Marco Metodológico	65
• Resultados	76
• Discusión	87
• Conclusiones	95
• Referencias Bibliográficas	98
• Anexos	105

RESUMEN

Investigar acerca de la posible relación entre vocabulario pasivo, las relaciones léxico-semánticas y la comprensión lectora interesa tanto a profesores, a educadores diferenciales como a fonoaudiólogos, entre otros, pues su estudio es escaso en el ámbito educativo y clínico chileno. El propósito de la presente investigación es establecer una correlación entre estas tres variables y con ello contribuir al conocimiento de su comportamiento en escolares de educación básica de la comuna de Valparaíso. Asimismo, este trabajo se enfoca en una realidad que aún falta por indagar, pues el desempeño en la comprensión lectora puede estar asociada a factores, como los antes referidos, y cualquier hallazgo al respecto puede aportar a la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten un mejor rendimiento de los niños y niñas con alteraciones comunicativas y con desarrollo típico del lenguaje e incrementar su desarrollo lingüístico.

Con el propósito de conocer la correlación entre las variables antes mencionadas, se evaluó a 90 estudiantes (45 niñas y 45 niños) con desarrollo típico del lenguaje, de entre 7 y 12 años de edad, que cursaban Segundo, Cuarto y Sexto Año de Educación Básica en los colegios particular-subsuccionados de Valparaíso, Salesiano y María Auxiliadora, ambos de nivel socio-cultural medio. Para alcanzar los objetivos de investigación, se aplicaron tres instrumentos de evaluación: una prueba destinada a evaluar vocabulario pasivo [TEVI-R] (Echeverría, Herrera & Segure, 2005), Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas de Aprendizaje de la Comprensión Lectora (ACL) de 1ª a 6ª de Primaria (Catalá, Catalá, Molina & Monclús, 2001) y la Tarea Léxica, de creación propia.

Posterior a la obtención de los datos, los resultados indican que existe correlación positiva entre las tres variables estudiadas sólo en Sexto Básico, no así en Segundo ni en Cuarto Básico, lo que implica que se refuta la hipótesis de investigación. Aun así, el presente estudio aportó dos hallazgos que pueden conducir otras investigaciones en esta área del saber: a) los estudiantes incrementan su vocabulario, aplicando distintas relaciones léxico-semánticas, que en cursos inferiores no incluyen, así como variadas estrategias de aprendizaje, y progresan en su desempeño en comprensión lectora en la medida que avanzan

de nivel de escolaridad, al menos, en los colegios particular-subsuencionados de Valparaíso que participaron; b) se propuso un marco teórico que integró los modelos de memoria semántica, vinculándolos con las estrategias de aprendizaje y los tipos de relaciones léxico-semánticas; por tanto, estas pueden abordarse en indagaciones futuras en base a esta última propuesta. En conclusión, con este estudio fue posible constatar que el trabajo colaborativo de las diferentes disciplinas en el ámbito educativo es fundamental, pues en equipo es posible proponer actividades didácticas que propicien el despliegue por parte de los estudiantes de nuevas estrategias de aprendizaje que, de alguna manera, los induzca a la activación de sus modelos de memoria semántica en pro del desarrollo de sus competencias comunicativas y lectoras.

Palabras claves: Vocabulario Pasivo, Relaciones Léxico-Semánticas, Modelos de Memoria Semántica, Estrategias de Aprendizaje, Comprensión Lectora.

ABSTRACT

To research likely relations between passive vocabulary, lexical-semantic relations and reading comprehension, enthrall many professionals as special need teacher, speech language pathologist and educators, among others, due the lack of study within educational and clinical settings in Chile. The aim of this investigation is to establish a correlation between these three variables and thereby contribute to the knowledge of its behavior in primary school children of the commune of Valparaiso. Also this work focuses on a field that still needs to be investigated and described, since the performance in reading comprehension activities might be related to diverse factors such as the aforementioned, and any findings in this subject may contribute to put into practice several teaching-learning strategies to ease and improve academic performance of both children with normal language development and communicative disorders and to increase their linguistic growth.

In order to determine the correlation between the variables, ninety 7 to 12-years-old students were assessed (45 girls and 45 boys) with normal language development, who were enrolled in second, fourth and sixth grade of private voucher schools, the Colegio Salesiano and Maria Auxiliadora, both middle socio-economic status from Valparaiso. To achieve the research objectives, three assessment instruments were applied: one test designed to assess passive vocabulary *-TEVI-R-*, (Echeverria, Herrera & Segure, 2005); the second one aims to evaluate reading comprehension from first to sixth grade of school called *Pruebas de Aprendizaje de la Comprensión Lectora - ACL-*, (Catala, Catala, Molina & Monclús, 2001) and the third one pretend to assess lexical tasks, created and designed by the investigator for this research.

After obtaining the data, the results indicate that there is correlation between the three variables studied only in sixth grade, but not in second nor fourth grade school, which implies that the research hypothesis is refuted. Nevertheless this study may infer two new findings toward another study fields within this acquaintance: a) sixth grade students from Valparaiso's private voucher schools, increase their vocabulary by applying different lexical-semantic relations than lower grades students do not use, utilizing several learning strategies and

enhancing their performance in reading comprehension tasks as they move along school grade; b) a conceptual framework were proposed which integrated semantic memory models, establishing a link to learning strategies and lexical-semantic relations; therefore, these can be studied in future investigations in accordance with this proposal.

In conclusion, throughout this study it is possible to confirm that the collaborative work of different disciplines is critical within education sphere, since teamwork may propose educational activities that promote students deployment of new learning strategies that, somehow, induces the activation of semantic memory models in favor of development of their communication and reading skills.

Keywords: Passive Vocabulary, Lexical-Semantic Relationships, Semantic Memory Models, Learning Strategies, Reading Comprehension

INTRODUCCIÓN

Hace más de una década, educadores, psicólogos, profesores y fonoaudiólogos, entre otros profesionales, iniciaron un trabajo multidisciplinario en las escuelas y colegios chilenos para proveer el conocimiento de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los estudiantes de educación básica y media. Tal labor se respalda en las leyes chilenas, entre ellas, la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial [SEP] (2008) y la Ley 19.284 de Integración Escolar [PIE] (2000). Asimismo, el avance de las investigaciones y su contribución al conocimiento del lenguaje tardío se ha enfocado también en la educación formal de los niños; de tal forma que fonoaudiólogos y profesionales de la educación se han interesado en problemas atingentes a su desarrollo académico en la etapa escolar, sobre todo, se han buscado explicaciones al descendido nivel de su comprensión lectora y a su reducido repertorio léxico. De hecho, ya en 1917, Thorndike señalaba que en la lectura se producían errores en la identificación del significado de una palabra, asignación de poca o mucha importancia a una palabra o a una idea, respuestas pobres a conclusiones hechas a partir de la lectura. Por su parte, más tarde en 1991, Dubois sostiene que las teorías predominantes durante más de cincuenta años han reforzado la preponderancia de la adquisición del léxico para la comprensión lectora, dicho de otra manera, manejan el conocimiento de palabras, comprensión y extracción del significado de las proposiciones, enfatizando, además en que el sentido desprendido del texto radica en las palabras y en las oraciones que lo componen y la función del lector para descubrirlo (Monroy & Gómez, 2009). Más actualmente, otros especialistas en el área han hecho aportes que siguen sosteniendo que existen dificultades para comprender y que ello se relaciona con la falta de léxico almacenado en la memoria de los sujetos (Monroy & Gómez, 2009). Al respecto, Crespo (2004) planteó que los jóvenes “no están ni ahí”, es decir, aunque el léxico se comparte, se observa que las palabras escasean y también las normas requeridas para organizarlas.

Adquirir léxico contribuye al incremento del vocabulario y también permite desarrollar otros conocimientos del mundo. Como afirma Crespo (2004), tanto escribir como leer constituyen las bases del desarrollo del conocimiento y los sujetos en crecimiento se deben

insertar a una sociedad del conocimiento, es decir, aumentar el vocabulario corresponde a más conceptos y matices de significados, y los textos y oraciones adecuadamente construidas contribuyen a un mejor desarrollo del pensamiento. Por tanto, el niño debe emprender desde pequeño este desafío con ayuda de los adultos que lo rodean; ya en la etapa de la escolarización, su productividad léxica y lectora se incrementaría por la sistematización progresiva de los conocimientos en distintas áreas de la formación escolar. Como sostienen Pavez, Rojas O., Rojas P. y Zambras (2013), los estudiantes que alcanzan un repertorio de vocabulario amplio pueden comprender textos de mayor complejidad. El léxico también facilita el acceso a palabras nuevas o nuevos significados para las palabras ya incorporadas al lexicón. Para que los niños logren dichos objetivos, las bases curriculares chilenas establecen que los niños de Segundo Básico incrementen sus habilidades de búsqueda de palabras desconocidas e indaguen su significado; para Cuarto Básico, que aprendan y apliquen diversas estrategias de aprendizaje para dar significado a palabras nuevas, a través de pistas ofrecidas por los textos que leen, por ejemplo. Se trata de activar, por tanto, las constantes interrelaciones lingüísticas establecidas por las palabras a partir de conexiones asociativas de todo tipo, sinonímicas, antonímicas, de inclusión, etc. Los procesos de enseñanza aprendizaje en el niño provocan que la idea vaya fijando las nuevas conexiones en un aprendizaje significativo y no arbitrario.

La Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003) establece que la adquisición del léxico está conectada con la comprensión de lectura y resulta uno de los más eficientes predictores del éxito académico de los escolares. En este sentido, al ingresar al sistema formal de educación, el consecuente desarrollo lingüístico del niño incidiría en el incremento de sus habilidades y en su desempeño como comprendedores de distintos tipos de textos (Barrera, 2005). De hecho, se considera al lenguaje como una variable fundamental en el rendimiento escolar, debido a su estrecha relación con el pensamiento y, además, porque es el principal instrumento de aprendizaje en las diversas áreas del saber (Barrera, 2005). Según lo anterior, el lenguaje debiera constituir la base de la indagación de las causas del bajo rendimiento escolar, con lo cual también se podría contribuir a la identificación de alteraciones en la comprensión y expresión del lenguaje. Los objetivos planteados por las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (2012) se condicen con los antecedentes del desarrollo lingüístico escolar que se reportan en la

literatura; diversas habilidades que son propuestas por el MINEDUC (2012) son trabajadas en las escuelas, entre ellas, las centrales son las léxico-semánticas y la competencia lectora.

El nivel semántico del lenguaje, de acuerdo a la literatura (Barrera, 2005), presenta dificultades significativas que obstaculizan el procesamiento de la información. Dichos problemas se manifiestan a través de una importante limitación en el manejo de léxico, complicaciones para asignar significados a palabras, para distinguir distintos semas de frases o términos, y déficit en la capacidad para incorporar y relacionar palabras de mayor abstracción. Estos constituyen indicadores del bajo rendimiento académico de la población de escolares chilenos, cuyas dificultades a nivel semántico se proyectan no sólo al escaso vocabulario sino que también refleja déficit para asociar significados en oraciones, y en el discurso oral y escrito (Barrera, 2005).

Pareciera ser que el vocabulario pasivo de los estudiantes, entonces, no es empleado con facilidad en sus actuaciones orales y escritas; ello también se supone estaría relacionado con los tipos de reorganizaciones léxico-semánticas que han aprendido a ejecutar y que, a su vez, se vincularían ambas variables con el desarrollo de la competencia lectora. Se podría suponer, asimismo, que la lectura enriquecería el vocabulario pasivo, pero plantea un problema que aún no está resuelto para la educación primaria, como cuando el estudiante debe enfrentar la lectura de textos relativamente extensos (Valdivia, 2011). Por lo tanto, cabe preguntarse si lo anteriormente sostenido implicaría que las operaciones cognitivas funcionarían como una red que permite el establecimiento de asociaciones intercaladas entre una entrada léxica y la relación que se activaría por los distintos conocimientos almacenados y ofrecidos a nivel textual para que el ser humano alcance los diferentes niveles de comprensión. Tal conjetura motiva enfocarse en el presente estudio en la adquisición y desarrollo léxico semántico de los primeros años escolares, dado que los reportes de distintos estudios ya citados manifiestan la constatación de que los niños chilenos de distintas edades, inclusive hasta la adolescencia y la adultez, tienen no sólo un bajo rendimiento en la comprensión lectora, sino que también el repertorio léxico no ha logrado la suficiente indexación para enfrentar los desafíos académicos. Lo anterior puede repercutir en el desempeño académico en la mayoría de las asignaturas, porque la comprensión y el vocabulario estarían a la base, suponemos, de los procesos de aprendizaje y desarrollo de la competencia lectora.

Ahora bien, el fonoaudiólogo habilita y rehabilita el lenguaje en caso de alteración, y potencia las habilidades lingüística de niños con desarrollo típico, contribuyendo al trabajo de los educadores en las escuelas chilenas. Entonces, es fundamental que conozca los contenidos curriculares planteados en las Bases Curriculares para los distintos niveles de escolarización, con el propósito de que los estudiantes transformen sus conocimientos y se conviertan en lectores autónomos, capaces de conocer, relacionar, integrar e inferir. De esta manera, el fonoaudiólogo puede apoyar el trabajo que realiza el profesor en aula y abordar estrategias para el desarrollo del lenguaje tardío. Con esta meta en miras y con la motivación de incrementar el conocimiento aportado por otros estudios realizados en torno a la comprensión lectora y al vocabulario pasivo y a la falta de indagación sobre la incidencia de las relaciones léxico semánticas en ambas variables, se propone para la presente investigación establecer la posible correlación entre el vocabulario pasivo, las relaciones léxico-semánticas y la comprensión lectora en estudiantes que cursen 2º, 4º y 6º de Enseñanza General Básica.

Para desarrollar la investigación propuesta, el presente informe abordará los principales fundamentos teóricos que guiarán el estudio, los procedimientos metodológicos y los resultados y su análisis. El marco teórico se enfocará, por tanto, en la adquisición y desarrollo léxico-semántico, en los modelos de memoria semántica, en las estrategias de aprendizaje, en las relaciones léxico semánticas y en el procesamiento cognitivo de la comprensión lectora. En el marco metodológico, se planteará la hipótesis de investigación, los objetivos general y específicos, se presentará la muestra seleccionada, se describirán los instrumentos de evaluación y los métodos de análisis de los datos. Por último, se presentarán los hallazgos y las discusiones de los resultados contrastándolos con los supuestos teóricos.

1. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo, se abordarán los supuestos teóricos que sustentarán el desarrollo de la investigación. Para comenzar, se expondrán las principales discusiones teóricas sobre la adquisición de conceptos, así como de la adquisición y desarrollo del vocabulario pasivo, según los enfoques innatista y cognitivista. Posteriormente, se aludirá a los fundamentos acerca de la competencia léxica, así como de los modelos de memoria semántica, y se aludirá a las estrategias de aprendizaje que se espera que los niños activen para que comprendan nuevo léxico y conceptos. Luego, se presentará una descripción y categorización de las relaciones léxico semánticas, las que serán vinculadas a los modelos de memoria semántica. Asimismo, se abordarán las propuestas teóricas sobre el procesamiento de la comprensión lectora, aludiendo a su definición, las actividades cognitivas que se desarrollan, los principales factores que intervienen y a los niveles de comprensión lectora. El capítulo finalizará con una breve explicación sobre la incidencia del incremento del vocabulario pasivo y de las relaciones léxico semánticas en el desempeño lector de los estudiantes de Educación Básica, en función de algunas investigaciones, al respecto, y de los objetivos propuestos por las bases curriculares chilenas.

1. Discusión teórica sobre la adquisición léxico-semántica

El mundo proporciona a los recién nacidos ciertos conocimientos que son el complemento de aquellos con los cuales el bebé viene provisto desde el útero. Cierta cantidad de información se activa al momento de entrar en contacto con el medio ambiente, pues, al parecer, los conocimientos son traspasados vía comportamientos gestuales, orales y sensoriales desde quienes rodean a un niño. En este sentido, el desarrollo del lenguaje ha implicado teorías tanto lingüísticas como provenientes de diversas disciplinas, que han tratado de describir y explicar cómo un niño transita desde la simple emisión de sonidos al descubrimiento de un código establecido.

El léxico o conjunto de palabras que componen el vocabulario de una lengua y que cada usuario de un idioma almacena en su memoria constituye el “lexicón o diccionario mental” que se va formando mediante un proceso de adquisición y desarrollo durante el ciclo vital del sujeto. Este repertorio se va adquiriendo mediante la toma de conocimiento del significado de una palabra que corresponde a una representación mental; a su vez, la palabra es la unidad léxica por excelencia (Baralo, 2000). El lexicón almacenado también es denominado “vocabulario pasivo” cuya organización permite proceder en el proceso de comunicación, tanto del significado a la forma para su codificación, como de la forma al significado, en el caso de la interpretación al escuchar o leer, es decir, se activa al realizar la actividad de comprensión del concepto (Baralo, 2000).

En cuanto al nivel semántico o conceptual, es posible señalar que el significado es un símbolo -o signo en términos de Saussure (Roca 2010)- “(...) culturalmente determinado y utilizado por cada interlocutor en un contexto de uso y es el que el diccionario fija como léxico de una lengua” (Leontiv, 1972, cit por Serra, Solé, Bel, Aparici, 2000: 233). ¿Acaso significado y concepto son términos que refieren a lo mismo? Pareciera no haber acuerdo, al respecto, entre los autores (Galeote, 2002); de todos modos, es posible asumir una postura acerca de si la estructura del significado coincidiría con la estructura del concepto o si ambas son autónomas, y si acaso ambos constituyen una representación mental acerca de lo que una palabra o una etiqueta léxica activa.

Según Bierwisch y Schreuder (1992), cabe “(...) adscribir el mismo formato representacional al significado y al concepto, siendo los elementos primarios [*primes*] y relaciones del primero un subconjunto de los de la estructura conceptual” (cit. por Galeote, 2002: 159), es decir, tanto significado como concepto comparten propiedades. Así, este último se hallaría en el nivel supraordinado con respecto al significado léxico y, en definitiva, todos los conceptos representables mentalmente son expresados por palabras únicas. Por tanto, y coincidiendo con diversos autores (Bierwisch & Schreuder, 1992; Jakendoff, 1983; Carey, 1982), la estructura conceptual o concepto, “(...) incluiría todo tipo de conocimiento del que el conocimiento léxico sería un subconjunto” (cit. Por Galeote, 2002: 159).

La adquisición del lenguaje respecto al nivel semántico o ámbito del significado, equiparado por algunos al término “concepto” (Galeote, 2002), ha suscitado especial interés a lingüistas y psicólogos. Si se observa a un bebé entre 7 - 9 meses y se le indica: “el osito quiere dormir”, la respuesta más esperable es ver cómo el niño golpeará la espalda del peluche y lo mecerá. En este sentido, surgen preguntas referidas a la adquisición de conceptos: ¿Cómo es que el niño antes de pronunciar palabras entiende lo que significa “dormir”?; ¿innatamente, se encuentra predispuesto biológicamente para adquirir primero los conceptos y luego representarlos con palabras?; ¿el medioambiente contribuye a incrementar experiencias para que el infante aprenda nuevos conceptos? Ante estas interrogantes, surgen dos enfoques diversos que plantean cómo el infante adquiriría el lenguaje: por una parte, una dotación innata predispone al niño para aprender su lengua materna (Chomsky, 1992). Por otra, la experiencia facilitaría la adquisición a través del contacto con el medio que rodea al sujeto y, así, los conocimientos se incrementarían en la medida en que se desarrolla y madura cognitivamente (Piaget, 1970).

1.1 Perspectiva innatista sobre la adquisición conceptual

Siguiendo a Chomsky (1992), el niño posee de modo innato un conocimiento inconsciente y previo a toda experiencia; algo que él aporta a su proceso de aprendizaje del lenguaje. Si bien Chomsky (1992) se enfoca fundamentalmente en la explicación acerca de cómo se incrementa la competencia sintáctica de los niños, de sus premisas se desprende, por tanto, que para adquirir conceptos el infante posee los recursos para generar más recursos, para ser creativo y para entender lo que las palabras significan y el significado que representan. De allí que sea necesario que el niño desarrolle las potencialidades que trae consigo desde su nacimiento, permitiéndole que active su creatividad y recursividad lingüística (Gombert, 1992).

Por su parte, Fodor (1998), influenciado por Chomsky, sostiene que la conducta del hombre es motivada por sus estados mentales, que son computacionales, y que se realizan desde representaciones mentales. La mente es concebida como distinta del soporte cerebral desde donde se realiza; el cerebro es entendido como una especie de *hardware* y del mismo

modo que un *software* puede ejecutarse desde distintos ordenadores o soportes; así, la mente es distinta del cerebro. Inspirado en la teoría representacional, que defiende la idea respecto a la existencia de un lenguaje del pensamiento, Fodor (1998) considera que el lenguaje es una especie de código interior, donde tienen lugar los procesos de la mente y la codificación de las percepciones que se reciben de los sentidos. El conocimiento, pues, implica y presupone este lenguaje del pensamiento; es decir, el niño posee dicho lenguaje del pensamiento como algo innato. Agrega Fritz (2004) que todo lenguaje adquirido admite un lenguaje previo innato (que debe poseer también innatamente una semántica y una sintaxis), desde el que realizan las primeras formulaciones de su propio pensamiento, siendo éste previo a cualquier otro lenguaje.

Con relación a la formulación de una teoría de los conceptos, Fodor (1998), basado en la Teoría Representacional de la Mente (TRM), propone cinco condiciones:

1. Los conceptos son particulares mentales.
2. Los conceptos son categorías y se emplean de manera rutinaria, como tales.
3. Los conceptos poseen composicionalidad.
4. Gran cantidad de conceptos deben aprenderse.
5. Los conceptos son públicos.

Respecto al primer aspecto, “conceptos particulares mentales”, se refiere a aquellas cosas que debieran funcionar como causas y efectos mentales. De este modo, la intencionalidad mental explicaría la conducta causal y ésta debiera llevar a un efecto. En cuanto al segundo, los conceptos son categorías, porque se aplican a las cosas en el mundo; “mucho de la vida de la mente consiste en aplicar conceptos a cosas” (Fodor, 1998: 47). Sin embargo, para que ello se cumpla debieran existir condiciones de satisfacción de manera manifiesta entre las propiedades esenciales del concepto. Es así que si se tiene el concepto de “auto”, tiene que existir esa cosa designada, cuyas propiedades esenciales son: vehículo motorizado, con cuatro ruedas. En este sentido, los conceptos son considerados como un modo de categorizar el mundo para entenderlo y comunicarse sobre él mismo (Bermeosolo, 2001).

Según la filosofía tradicional, el concepto o idea es “la representación mental de las notas o rasgos que se consideran característicos de una clase de objetos” (Bermeosolo: 2001: 360). Al respecto, caben dos breves alcances sobre las relaciones entre los conceptos y sus rasgos, a saber, la de la teoría clásica o de las condiciones necesarias y suficientes (rasgos compartidos), y la teoría de los prototipos. La propuesta clásica señala que un ejemplar determinado es un ejemplo del concepto en sí, es decir, posee los rasgos definitorios necesarios. Por ejemplo, el dibujo de un perro responde a su concepto: es un animal que tiene cuatro patas, pelo, y ladra, entre otras. Si no posee esas condiciones, no es miembro del concepto. En tanto, el supuesto de los prototipos explica que las categorías tienen frecuentemente límites difusos, más bien poseen un parecido familiar antes que un set de rasgos compartidos por todos los miembros, en otras palabras, tienen algo en común. Sobre ambos modelos, se profundizará más adelante.

En cuanto a la tercera condición, composicionalidad, se explica porque los conceptos son constituyentes de los pensamientos; y las representaciones mentales “(...) heredan sus contenidos de los contenidos de sus constituyentes” (Fodor, 1998: 48). Por lo tanto, no se podría captar una proposición sin tener un pensamiento, o según la TRM, “no hay cognición sin representación” (Fodor, 1998: 49). Pero ¿cómo debiera ser una representación mental? Al respecto, Fodor (1998) concluye que la representación dependería de la sistematicidad de la mente, lo que le es enseñado por el mundo. Sin embargo, muchas veces la mente se hace más sistemática que el mundo, y lo único tan sistemático como el pensamiento es el lenguaje, por lo que también se señalaría que el aprendizaje del lenguaje haría una mente sistemática. No obstante, ¿qué ocurre cuando una mente no es sistemática?; significaría ello que esa mente no podría aprender el lenguaje sistemático, por lo que no cabe esta posibilidad, de que la mente aprende la sistematicidad desde el lenguaje, ni de la experiencia. Entonces, esta sistematicidad y, por ende, productividad de la actitud proposicional radicaría en la composicionalidad de los conceptos y de los pensamientos, lo que permite inferir que ello sería innato. De este modo, así como hay conceptos y pensamientos que son composicionalmente innatos, hay otros que deben aprenderse, lo que constituye la cuarta condición, según Fodor (1998).

Atendiendo a la composición de los conceptos, propuesta por Fodor (1998), dicho componente sería “(...) un reflejo de predisposiciones perceptuales y conceptuales humanas

innatas” (Galeote, 2002: 162). Ahora bien, los tipos de conceptos que constituyen los significados de las palabras pueden dividirse en dos tipos: primitivos y complejos. Los primitivos se pueden entender en tres sentidos (Galeote, 2002:162):

Primitivos definicionales: conceptos a partir de los cuales pueden ser definidos otros conceptos expresables en el lenguaje.

Primitivos computacionales: conceptos que son el estadio final de la comprensión y/o el primero de la producción y/o los elementos manipulados por el pensamiento.

Primitivos evolutivos: conceptos innatos o, al menos, adquiridos muy pronto, a partir de los cuales son construidos todos los demás conceptos. (...) la noción de primitivo por definición sería la más básica.

Según esta tipología, la comprensión de un enunciado correspondería a la recuperación de una representación conceptual de éste en la que los léxicos individuales serían reemplazados por sus definiciones. Por su parte, la producción de enunciados serían manifestados en términos de primitivos conceptuales, los que se serían representados posteriormente en palabras pertenecientes a un lenguaje (Galeote, 2002). Según lo propuesto por Fodor (1998), todos los conceptos léxicos asociados a las palabras en un lenguaje natural serían primitivos y, por lo tanto, todos los conceptos léxicos son innatos. Llevado al plano de la adquisición del significado del léxico, la teoría de Fodor insistiría en que el niño nace con el conjunto innato de conceptos que pueden ser lexicalizados en el desarrollo humano, de tal manera que la tarea del infante estaría dirigida a proyectar cada palabra adquirida en dicho conjunto. Sin embargo, la teoría de los rasgos (compartidos), señalada más arriba, resulta más constructivista, porque según ésta el niño comenzaría con alguna hipótesis inicial acerca del significado de las palabras, acercándolo gradualmente y de diferentes formas hasta hacerlo corresponder con el significado adulto (Galeote, 2002).

Por último, y como quinta condición, Fodor (1998) afirma que los conceptos son públicos, dado que corresponden a la clase de cosas que las personas comparten. Esto lo explica basado en la Teoría Representacional Modular (TRM), para la que los conceptos son símbolos; y distintos individuos muchas veces tienen un mismo concepto, como por ejemplo “casa”, “árbol”, “papá”, etc., traspasando las barreras culturales y temporales. En otras palabras, se pueden compartir los contenidos mentales en la medida que se pueden generalizar, construyéndose así la similitud conceptual.

1.2 Perspectiva cognitivista sobre la adquisición conceptual

Piaget (1970) se interesa por el proceso de incremento progresivo de los conocimientos desde una postura biológica-evolutiva; es decir, no existe un conocimiento innato ni predeterminado, tampoco dependiente de las características preexistentes del objeto, ya que éste sólo puede ser conocido mediante las estructuras cognitivas del sujeto. En este sentido, el proceso de construcción del conocimiento, además de basarse en dichas estructuras cognitivas, se sirve de la experiencia.

El problema del conocimiento para Piaget (1982) se sitúa en el proceso de interacción entre sujeto y objeto. Las estructuras cognitivas de un sujeto se desarrollan a partir de un proceso de adaptación biológico centrado en la diferenciación entre los objetos. Este desarrollo concibe la “actuación” de éstos sobre el niño y/o la acción sobre ambos. Esta operación directa se enmarca, en un primer momento, en un contexto de “intencionalidad”, es decir, la búsqueda de un propósito o la solución a un problema práctico, en el cual se coordinan medios para lograr un fin. Con el paso del tiempo, esta acción directa desaparece y los infantes adquieren el concepto de permanencia de los objetos, advirtiendo que estos poseen una existencia e identidad más allá de su propia percepción (Galeote, 2002). Surge así, la función simbólica; para Piaget, el simbolismo se caracteriza por la unión de significantes que permiten evocar objetos ausentes relacionándolos con elementos presentes:

(...) el símbolo se basa en el simple parecido entre el objeto presente que juega el papel de “significante” y el objeto ausente “significado”, lo cual implica una representación: una situación no dada es evocada mentalmente y no sólo anticipada como un todo en función de alguna de sus partes (Piaget, 1982: 137)

Desde esta perspectiva piagetana, el lenguaje sería un caso particular de la función semiótica o simbólica que se constituye en los primeros años de vida y que en su conjunto (imitación, gestualidad, juego simbólico, imagen mental, dibujo, etc.) es gestora del progreso desde las conductas sensorio-motrices hasta el nivel de representación o pensamiento (Ibañez, 1999). De este modo, en su proceso genético adaptativo, el niño pasa por dos fases. La primera es el desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz que abarca desde el nacimiento hasta los 18-24 meses de vida. En este período, el infante comienza a distinguir entre él mismo y los objetos; poco a poco, éstos se vuelven independientes del niño, mientras que éste actúa sobre ellos. La segunda fase es el surgimiento de la inteligencia conceptual, la que, a su vez, pasa por tres estadios, descritos a continuación:

Periodo	Pensamiento	Descripción
18-24 meses	“Preconceptual” “Función simbólica”	El surgimiento del lenguaje supondrá un avanzado desarrollo de la inteligencia; a partir de ahora el pequeño va interiorizando con su lenguaje el mundo de los objetos y su propio mundo, desvinculándose de la dependencia de los objetos concretos; y de aquí surge el pensamiento, propiamente dicho, y el conocimiento reflejo.
Desde los 2 a 7-8 años	“Pensamiento intuitivo y pre-operativo”	Desarrollo de la inteligencia intuitiva y el pensamiento conceptual, lo cual permite al niño interactuar con su entorno de una manera más compleja mediante el uso de las palabras y de imágenes mentales (utilización de símbolos).
Hasta los 11-12 años	“Operaciones mentales”	A lo largo de la etapa adolescente, va surgiendo la inteligencia reflexiva hasta su desarrollo en la adultez. En este sentido, podríamos afirmar que para el ginebrino los conceptos no se aprenden, sino que se construyen y se van internalizando, mediatizados por la experiencia.

Tabla 1: Fases proceso genético adaptativo (Piaget, 1970).

Por su parte, Nelson (1985) agrega que siendo el concepto una unidad del pensamiento, es un todo indivisible, es decir, su identidad es mezclada con el todo. En otras palabras, el concepto puede tener estructura interna, al igual que un objeto, pero su estructura interna especifica las condiciones bajo las cuales el concepto puede ser aplicado: funciones, atributos perceptuales y relaciones entre cosas conceptualizadas. Por lo tanto, considera los conceptos con estructura, pero sin miembros individualizados y que, además, pueden ser manipulados como si fueran objetos mentales.

Mediante el lenguaje se expresan algunos acontecimientos personales o cognitivos, y sus elementos básicos se pueden describir como conceptos. Según esta perspectiva cognitivista, el manejo de los conceptos como objetos mentales refiere a que “los conceptos son átomos del pensamiento que se pueden ordenar y recolectar de formas infinitas para representar las intenciones” (Best, 2001: 312). En este sentido, el concepto es el elemento básico del pensamiento que corresponde al almacenamiento material de información que se crea procesando lo que los sentidos informan sobre el entorno. ¿Qué perciben los sentidos? Del entorno, éstos perciben los objetos; las relaciones entre las cosas y partes de las cosas; el movimiento de ellas; sus cambios y los cambios en la relación entre los objetos (Fritz, 2004). Entonces, lo que se distingue son estructuras y transformaciones, tanto espaciales como temporales, las que incluyen a los objetos y sus relaciones.

En consideración a lo anteriormente señalado, cabe destacar que los conceptos, representaciones mentales, corresponden a las categorías de las cosas en el mundo (Margolis, 1994; Smith & Medin, 1981). Si bien es cierto que las categorías (e.g., *perro*, *mueble*) son fundamentales y constituyen una de las estructuras conceptuales más importantes y mejor estudiadas, no son los únicos tipos conceptuales disponibles para niños y adultos. Los conceptos también incluyen propiedades (e.g., *rojo*, *feliz*), eventos o estados (e.g., *correr*, *ser*), individuos (e.g., *mamá*, *Pluto*) e ideas abstractas (e.g., *tiempo*, *injusticia*).

Los conceptos son generalmente conocidos como los bloques constructores de las ideas. Para formar la idea *Pluto es un perro feliz*, un niño debe poseer los conceptos constitutivos. Al mismo tiempo, los conceptos están enmarcados en estructuras de conocimientos más amplias y, en consecuencia, no pueden comprenderse como componentes

aislados (Gelman & Kalish, 2006). A pesar de la aparente complejidad de esta proeza, desde muy temprano los niños adquieren conceptos de manera altamente similar a los que forman los adultos (Imai, Gentner & Ushida, 1994) con solo una exposición (Heibeck & Markman, 1987).

Hasta aquí, hemos revisado algunos supuestos teóricos sobre los conceptos, las condiciones para una teoría de los conceptos, los tipos según su composición y algunas reflexiones sobre sus implicaciones en su adquisición; todo ello, teniendo en cuenta el nivel cognitivo y lo que le es innato en el niño. Al respecto, la bibliografía ofrece diferentes interpretaciones sobre este tema, pero para efectos del presente estudio se hará referencia a algunas consideraciones sobre la adquisición de los conceptos que han de tenerse en cuenta (Galeote, 2002):

- Los adultos ofrecen al niño un modelo lingüístico, determinando posibles efectos del medio lingüístico sobre el aprendizaje; de hecho, algunos defienden que el significado es un componente más abierto al influjo ambiental.
- Al aprender una palabra, el niño tiene que encontrar qué concepto representa una palabra dentro de todas las posibilidades. La reducción de este enorme espacio que tienen que considerar ocurriría gracias a que vienen equipados con ciertas restricciones, *a priori*, y que son biológicamente específicas del lenguaje, sobre los posibles significados de las palabras.
- Los niños se podrían basar en otras posibles fuentes de información para restringir el significado de las palabras. Entre éstas se cuentan el contexto sintáctico en que aparece una palabra, que ayudaría a restringir su significado. También, las claves sociales y pragmáticas lo auxiliarían, utilizando como fuente el referente de un nuevo término que es capaz de monitorear el foco de atención del hablante e inferir sus intenciones comunicativas.
- El uso de restricciones en el aprendizaje de las palabras está presente en tres tipos: la del objeto total, la taxonómica y la de la mutua exclusividad. La primera se manifiesta porque los niños asumirían que las nuevas palabras nombran a los objetos como un todo más que sus partes o propiedades. Por ejemplo, los nombres se refieren a objetos de la misma clase más que a objetos relacionados temáticamente. La segunda, la

taxonómica, es empleada por los menores a una edad inferior a la explosión del vocabulario, aproximadamente desde un año de edad. Los objetos serían relacionados temáticamente con otros, lo que disminuiría el número de posibles significados para una nueva palabra. La tercera, de exclusividad mutua, señala que los niños prefieren sólo un nombre por objeto, lo que lo llevaría a rechazar un nuevo nombre en presencia de diversos objetos familiares, algunos con nombres conocidos y otros cuyo nombre es desconocido, asumiendo que el término se aplica a los nuevos objetos.

En definitiva, los niños se basan en varias fuentes de información y en múltiples claves para lograr el significado de una palabra, entre las que se citan la prosodia, la sintaxis y la observación del contexto.

2. Adquisición y desarrollo léxico-semántico: vocabulario pasivo

Las secuencias sonoras o discrepancias de tonos y entonación a las que se ven expuestos los recién nacidos les permiten diferenciar, ya en el transcurso de los primeros días de vida, si se enfrentan a un ruido o una oración, si habla su madre o un sujeto desconocido, si se emplea su lengua nativa o una extranjera (Baralo, 2000). De esta forma, se van captando y adquiriendo las primeras palabras hasta alcanzar un vocabulario que se ajusta a las necesidades que se van presentando. Al respecto, Clark y Wong (2002, en Dockrell & Messer 2004) sostienen que la construcción del vocabulario pasivo o receptivo depende de lo que se escucha y de la interpretación de las palabras en un contexto definido.

En niños alfabetizados, muchas de las palabras aprendidas no se definen usando mecanismos exploratorios en un vocabulario concreto, sino más bien incorporando nuevas etiquetas abstractas a sus repertorios. Así, los aprendices acceden a su dominio específico-general (o temático) y, de esta manera, aprenden un significado no literal (Nagy et al. 1993; Nippold et al. 1988, en Dockrell & Messer 2004). El repertorio o lexicón mental es un “almacén de palabras, aprendidas y disponibles para que el hablante las use según sus necesidades” (Baralo, 2000; 165), siendo ésta la herramienta que permite unir el contenido y la percepción.

Según Bloom (2000, en Dockrell & Messer, 2004), la clave para adquirir el léxico es la representación entre el mundo, el significado y la forma; así, un niño aprende que “gato” (representación fónica) se refiere a algo concreto que se mueve, tiene cuatro patas, etc. (realidad perceptual) y que es un animal (significado); y que “felicidad” (representación fónica) se interpreta de la conducta de las personas - ya sea risa - (realidad perceptual) asociada a una emoción (significado). No obstante, Anglín (1993, en Dockrell & Messer, 2004) sostiene que es imposible desarrollar una representación semántica con solo comparar un objeto concreto con una forma fónica; este supuesto explicaría el hecho de que los niños cometiesen errores al intentar evocar el significado de un término abstracto. En este sentido, puede observarse que los niños fallan, por ejemplo, ante palabras como los verbos, los cuales les resultan más complejos y abstractos que los sustantivos (Dockrell & Messer, 2004) y por ello es que muestran mayores dificultades para integrar una etiqueta a su vocabulario pasivo. De allí que se considere que la sintaxis surgiría como soporte del aprendizaje del léxico (Hoff & Naigles 2002, en Dockrell & Messer, 2004). Al respecto, Gelman & Kalish (2006) se refieren a este fenómeno de facilitación sintáctica como “*bootstrapping sintáctico*”, es decir, la sintaxis puede constituirse en una pista para predecir el significado. A lo anterior, Waxman y Lidz (2006) también se refieren a que este es un proceso que involucra el aprendizaje en múltiples niveles, no sólo a partir de la sintaxis. Según estos autores, los niños son al inicio sensibles a características relativamente superficiales que se correlacionan con distinciones conceptuales más abstractas o profundas, por tanto, el niño también accedería, de manera inversa, al significado, como una pista para arribar a la sintaxis (*bootstrapping semántico*); y a la entonación, para llegar al significado o la forma (*bootstrapping fonológico*).

En cuanto al desarrollo conceptual más amplio, las propuestas de *bootstrapping* incluyen la hipótesis del aprendizaje perceptual (Goldstone, 1998) y las relaciones de forma-función (Nelson, 2000). En esta línea, Kemler Nelson, Russell, Duke y Jones (2000) han demostrado que los niños pequeños son capaces de tener en cuenta la información funcional al nombrar un objeto, si su función se encuentra en relación con las características físicas (información perceptiva) de dicho objeto. Para demostrar esto, en un experimento los niños reciben un nombre nuevo (*Gidget*) aplicado a un artefacto desconocido y luego se les pide que extiendan ese nombre a otros candidatos posibles: a) perceptual y funcionalmente similar al artefacto modelo (P+, F+); b) perceptualmente similar, pero funcionalmente diferente (P+, F-);

c) perceptualmente diferente y funcionalmente similar (P-, F+); d) perceptual y funcionalmente diferente (P-, F-). Este estudio demostró que hacia los dos años, los niños son más propensos a extender un nombre nuevo a un artefacto que cumple la misma función cuando es perceptivamente similar al objeto modelo (P+, F+). En otras palabras, los niños son capaces de detectar información funcional cuando la misma es facilitada (*bootstrapping*) por las características físicas del objeto.

La adquisición del lenguaje aún se debate, específicamente, cuando se establece una comparación entre el tamaño del vocabulario y la cantidad de aprendizaje de nuevos ítems en el léxico (Anglín 1993, en Dockrell & Messer, 2004). Así, por ejemplo, cuando los niños están aprendiendo a conjugar los verbos, usan la etiqueta adquirida, pero no alcanzan a comprender del todo cómo es que puede variar su significado dependiendo del tiempo y modo en que la utiliza; ello, por tanto, implica que existe una demora entre comprender el significado de una palabra y producirla (Clark 1993 en Dockrell & Messer, 2004). Los autores coinciden en que la comprensión se necesita para el reconocimiento de las palabras y para proveer ejemplos de producción. Al respecto, Anglin (1993) afirma que los niños proveen definiciones de mejor calidad en los sustantivos que en los verbos y adjetivos, en las raíces de las palabras y en su composición más que en las palabras derivadas o inferencias morfológicas (Anglin, 1993, en Dockrell & Messer, 2004). Algunas palabras son aprendidas y usan la información morfológica para buscar su significado, como se precisara anteriormente.

Dockrell y Messer (2004) señalan que el proceso de adquisición léxico es complejo, porque se complementan los distintos tipos de conocimientos lingüísticos: fonológico, semántico y morfosintáctico. Los autores enfatizan en que dicho proceso está más bien condicionado por las características individuales y cognitivas del niño y que, en consecuencia, el factor social impactaría menos en el incremento del vocabulario. Precisan, además, que los niños primero identifican una palabra y luego la convierten en una representación y así se establece la relación entre palabra y mundo. De esta manera, si existen representaciones fonológicas equivocadas, se reduce el aprendizaje de léxico y lógicamente no ocurre la representación semántica. A lo anterior se agrega que el acceso al léxico es más rápido en la medida que el niño se desarrolla y avanza en edad, y de acuerdo a la frecuencia de uso de las

palabras. Dockrell y Messer (2004) sostienen, además, que el vocabulario se enriquece porque se vuelve más específico y permite el uso de una misma palabra en distintas circunstancias.

Ahora bien, el desarrollo del lenguaje es un proceso que se prolonga durante toda la vida, pero es durante el periodo escolar que su adquisición y desarrollo se afianza, tanto a nivel lexical, semántico, morfosintáctico y pragmático, porque aumentan las representaciones abstractas del conocimiento lingüístico. Anglin (1993, en Dockrell & Messer, 2004) señala que al término de la etapa preescolar se consolida el vocabulario gracias a los procesos sociales y lingüísticos; de hecho, a los 6 años, los niños conocen alrededor de diez mil palabras (mucho del léxico es enriquecido por el modelo recibido de los padres). Un estudio de Ralli (1999) permitió observar a dos grupos de escolares entre cinco y seis años, distribuidos en cuatro grupos experimentales y uno control, a quienes expusieron a un nuevo vocabulario en cinco condiciones: a) repetición de palabras no conocidas, b) definiciones claras, c) introducción a una palabra que se contrapone al léxico, d) una definición la cual incluye una descripción del tema y e) búsqueda libre de significado. Luego de una semana, se les aplicó una prueba que consistió en escuchar un relato en que se utilizaban estas palabras. Su conocimiento fue evaluado y se constató que el grupo b) y c) desarrollaron detalles en las representaciones semánticas de los nuevos términos. En tanto, el grupo d) proporcionó mayores detalles de su conocimiento y se mantuvo por más tiempo. Sin embargo, los grupos a) y e) aportaron escaso conocimiento del significado léxico.

Coincidiendo con el enfoque innatista, pareciera que los seres humanos poseen una capacidad innata para aprender el lenguaje; así, los niños se guían en su aprendizaje del significado de las palabras por un sesgo taxonómico: ponen una clase de palabra en una clase especial y buscan semejanzas entre los miembros de esa clase. Esto lleva a pensar que los niños ya saben dónde buscar para encontrar las regularidades inherentes al significado de las palabras.

Muy de acuerdo con la anterior, y desde la perspectiva cognitivista, el desarrollo y formación del lenguaje requiere del entorno que rodea al niño, para que le brinde el adecuado *input* lingüístico de modo de que el pequeño, en forma activa, construya progresivamente su lenguaje. La adquisición del lenguaje sigue el ritmo del nivel general del desarrollo

cognoscitivo (Best, 2001): los niños, tanto lactantes como preescolares, tienen un perfeccionamiento cognoscitivo que les permite aprender o saber que hay sonidos articulados y palabras, que las palabras significan algo y que pronunciar unas en determinado contexto es una forma eficaz de satisfacer sus necesidades, que las palabras se unen para comunicar ideas complicadas.

Ha de considerarse también que en el plano de la formación de los infantes, muchas veces, cuando los niños comienzan a aprender en el colegio las categorías gramaticales (aproximadamente a los 7 años), como los sustantivos concretos y abstractos, les resulta muy difícil incluir, por ejemplo, el sustantivo “día” en la categoría abstracto. Esto se debe a que ellos entienden como concepto de “día” aquello que es perceptible por el sentido de la visión: “cuando comienza a amanecer; cuando sale el sol o empieza a aclarar; cuando se puede ver sin necesidad de la energía eléctrica”. Sin embargo, no todos entienden lo mismo; de hecho, el adulto puede saber que el día comienza a las 24.01 AM, lo que implica que aún está oscuro, pero el niño cree que aún es de noche. Por lo tanto, ello se podría dilucidar agregando la información que aún no maneja: todos no tienen el mismo concepto de día, no se refiere a un objeto asible y que cualquiera pueda reconocerlo como tal y, por lo tanto, es una categoría difusa. Pareciera ser que los menores a esta edad todavía requieren de su experiencia para clasificar los objetos; tal vez, este tipo de concepto es innato para el niño.

Otro aspecto del conocimiento léxico, es decir, de la construcción del lexicón mental, es la cantidad de memoria que se activa para que se produzca la adquisición de una palabra y progresivamente se incremente la cantidad de términos que se adquieren. Sobre la cuantificación del léxico hay investigaciones y propuestas muy diferentes que van desde las 13.000 palabras en los niños en educación básica a las 60.000 en enseñanza media (Baralo, 2000). Por su parte, Loraine (2009) sostiene que un niño de 6 años de edad alcanza un vocabulario pasivo de 20.000 a 24.000 palabras; mientras que uno de 12 años, alrededor de 50.000. Estas cifras se refieren a listemas, es decir, “piezas léxicas que implican los dos aspectos del símbolo lingüístico: el significante o estructura fónica y el significado o estructura léxico-conceptual” (Baralo, 2000: 166). La asociación entre ambas estructuras es totalmente arbitraria, por lo que retener un término implica que se encuentre disponible en el habla y en la escucha, sin técnicas o procedimientos de asociación mental. Ahora bien, cuando

el niño aprende una palabra, la guarda con la etiqueta correspondiente a su categoría gramatical. Además, se sirve de:

(...) la mayor cantidad y calidad de información referencial posible, para facilitar el establecimiento implícito de una asociación entre la estructura fonológica y la estructura léxico conceptual de la nueva pieza léxica. La selección del vocabulario atiende tanto al nivel de dificultad como a su relación con el conocimiento del mundo y del tema que manejen los niños (Baralo, 2000: 173).

Desde una perspectiva más bien cognitivista, una consecuencia esencial del modo de entender la formación de conceptos son los procesos de inferencia inductiva. La inferencia inductiva es una función cognitiva clave que hace uso del repertorio de conceptos disponibles en el equipamiento cognitivo para promover inferencias hacia lo desconocido (Gelman & Coley, 1990). Una vez que los conceptos o categorías conceptuales han sido establecidos, los niños desarrollan la capacidad para inferir propiedades no observables a partir de un miembro de una categoría conocida. Por ejemplo, en un experimento se les comunicó a niños pequeños un hecho nuevo: que un determinado animal posee “leucocitos” dentro de él; los niños fueron más propensos a inferir que otro animal tiene la misma propiedad si los animales en cuestión recibían el mismo nombre y, por consiguiente, formaban parte de la misma categoría (Gelman & Coley, 1990; Gelman & Markman, 1986).

Considerando las explicaciones desprendidas de teorías e investigaciones sobre la adquisición y desarrollo léxico, los niños van incrementando su vocabulario mediante distintas estrategias en la escuela y desarrollando su competencia léxica. A continuación, se abordarán ambos contenidos.

3. La competencia léxica y las relaciones léxico semánticas

La competencia léxica “(...) está constituida por un conjunto de relaciones: por asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas entre las unidades constitutivas del léxico” (Baralo, 2007: 384). Este conocimiento de la estructura de la lengua debe ser empleado por los hablantes de modo eficiente en diversos contextos discursivos (Lescano, 2002). No obstante, según Baralo (2004), este conocimiento conforma una compleja representación, debido a que completa aspectos y componentes cognitivos distintos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales, así como factores emocionales del individuo. Dicha representación mental puede igualarse a la metáfora de la “red entretejida con diferentes hilos”, en la que cada hilo suministra algún tipo de conexión que incrementa la competencia léxica del usuario de la lengua.

El desarrollo de la competencia léxica requiere del acceso a construcciones cognitivas entre las palabras, las cuales tienen lugar en el lexicón de todo hablante. Éstas constituyen una motivación para el aprendizaje léxico, ya sea el reconocimiento de una palabra o la producción de una situación lingüística. Esto indica que se encuentra disponible una memoria de almacenamiento en el reconocimiento del léxico y de recuperación de los ítems léxicos (Baralo, 2007). Así, “(...) la memoria semántica es aquella que nos permite acceder a los recuerdos de los significados de los conceptos, a la comprensión de recuerdos y a disponer de todo otro conocimiento basado en ideas sin tener necesidad de recuperar las experiencias específicas en las que las obtuvimos” (Vivas, 2009: 1).

Sobre la memoria semántica, algunos autores (Smith, 1978, Mc Namara & Holbrook, 2003; en Vivas, 2009) han coincidido en que para que una teoría sobre ella resulte completa requiere de la consideración de cuatro fenómenos que a continuación se presentan:

PRIMERO	SEGUNDO
<p>Explicar cómo los significados de las palabras se representan mentalmente. El cómo se representa un concepto conjugando, al mismo tiempo, características esenciales, y otras no tanto, de algunos conceptos o palabras.</p> <p>Ej. Pájaro = animado; puede volar.</p>	<p>Explicar cómo el significado de palabras únicas se puede combinar para formar unidades más complejas.</p> <p>Ej.: Animal doméstico= se infiere el significado a partir de dos sustantivos.</p>
TERCERO	CUARTO
<p>Especificar y predecir qué inferencias se pueden hacer a partir del significado de una palabra u oración.</p> <p>Ej. ¿Qué se deduce sobre un lenguaje si se sabe qué es un pez?</p>	<p>Explicar la conexión entre el significado de una palabra y el mundo al que se refiere. Dar respuesta a las conexiones entre las representaciones semánticas y los sistemas perceptuales. Lo común que se da de un concepto en un colectivo social.</p> <p>Ej. Cómo se reconoce un objeto desde la descripción que hace alguien o cómo se describe a otros un objeto a partir de una entrada perceptiva.</p>

Tabla N° 2. Fenómenos implicados para la formulación de un modelo de memoria semántica (Vivas, 2009)

De acuerdo a lo señalado anteriormente, en la memoria semántica se encuentran conceptos vinculados por medio de una relación que puede ser no lógica o inferencial. En otras palabras, la vinculación puede ocurrir porque dos conceptos se encuentran juntos o próximos; en este último caso, se estimaría la similitud semántica entre dos o más ideas por medio de diferentes redes, conformadas por la parte o el todo, contraste, causa-propósito, entre otras. Esta actividad cognitiva puede mejorar su desempeño si se halla almacenada información del contexto o de otras y distintas categorizaciones semánticas anteriormente registradas. Así, para alcanzar una velocidad de procesamiento más rápida en el reconocimiento del significado, se establecería la relación entre un significado precedente que no se encuentre vinculado al significado de una palabra actual (por Ej.: perro-gato contra perro-avestruz). Con todo, se supera la velocidad y exactitud de la respuesta a un estímulo mediante la vinculación de significados próximos o distantes, propiciada por el almacenamiento semántico (Bejar, Chaffin & Embretson, 1991; Mayor & López 1995; Vivas,

2009).

La explicación que dan los modelos de memoria semántica se enfoca en la organización, estructura y base de cómo el sistema cognitivo activa las relaciones entre los significados (Vivas, 2009). A continuación, se hará referencia a dos de los tres tipos básico de modelos de memoria semántica que ofrece la literatura: Comparación de Rasgos y en Red, debido a que son estos dos los que están a la base de investigaciones sobre el desarrollo léxico-semántico.

3.1 Modelos de Memoria Semántica

Para estudiar la memoria semántica, dos modelos guían las investigaciones científicas, preferentemente. En la siguiente Tabla, se presenta a los autores que se han centrado en ellos: modelo de comparación de rasgos y modelo en red; el que concentra diferentes subtipos es el modelo en Red, a saber: modelos reticulares, modelo de la propagación y de la activación, modelos conexionistas distribuidos, modelos espaciales de alta dimensión.

MODELO	AUTORES
a) De comparación de rasgos	Smith, Shoben y Rips (1974).
b) En Red: redes jerárquicas; Estructura reticular; Memoria asociativa o Sistema; Conexionista	Quillian (1967, 1968); Collins y Loftus (1975); Anderson (1976, 1983); McRae & Boisvert, 1988; Plaut, 1995; Alonso 1993.

Tabla N° 3: Modelos de memoria semántica

3.1.1 Modelo de Comparación de rasgos (Smith, Shoben & Rips, 1974)

El modelo de comparación de rasgos explica cómo se accede al significado de palabras únicas o de aquellas que carecen de enlaces etiquetados, es decir, se especificaría que existe relación entre palabras y, además, el tipo de relación entre ellas. En este sentido, el modelo de

comparación de rasgos o de atributos daría cuenta de las redes de los procesos automáticos o inconscientes establecidos por la memoria semántica; sin embargo, son menos eficientes para explicar relaciones complejas entre conceptos, que sí puede realizar el modelo de redes, que supone que el ser humano accede directamente al significado de un concepto y a sus relaciones con otros conceptos, porque están implicadas las operaciones cognitivas de orden superior que se realizan también cuando se llevan a cabo actividades de la vida diaria (Santalla, 2000). Así, la comparación de rasgos supone dos tipos de enfoques: la representación del significado de la palabra y el proceso de atribución de significado de la palabra (Smith, Shoben & Rips, 1974; Vivas, 2007).

Según la teoría de comparación de rasgos, propuesto por Smith *et al* (1974), el significado de una palabra no es una “unidad indivisible”, es decir, está representado en el lexicon mental por un listado de características semánticas, en primer lugar; y cada componente tiene un atributo, en segundo lugar, con lo que se asumiría que este modelo es jerárquico. Los rasgos asociados con una categoría dada varían en el grado en que definen a esa categoría; así, los significados son almacenados como un grupo de elementos de manera ordenada y cada componente de la lista coincide con algún valor de atributo, como forma, color, tamaño, entre otros (Vivas, 2007). Entonces, se distinguen algunos de estos elementos como “definitorios” para la pertenencia a la categoría y, además, por la dispersión de los valores de atributo en la lista, la que determinaría su distancia con respecto al centro prototípico del significado, del que surge la introducción del concepto de “distancia semántica”. Este refiere a que algunas categorías se encuentran en un nivel más alto (o próximo) de la red y otras más bajo (distante). De acuerdo a estos dos aspectos, los rasgos estarían expuestos a variación de manera continua en la escala de “definibilidad” que indicarían que son atributos esenciales (son obligatorios) o particulares de la palabra (son más accidentales o accesorios, porque son propiedades asociadas a la categoría). En el siguiente cuadro, se observa el continuum de la escala de “definibilidad” de rasgos semánticos:

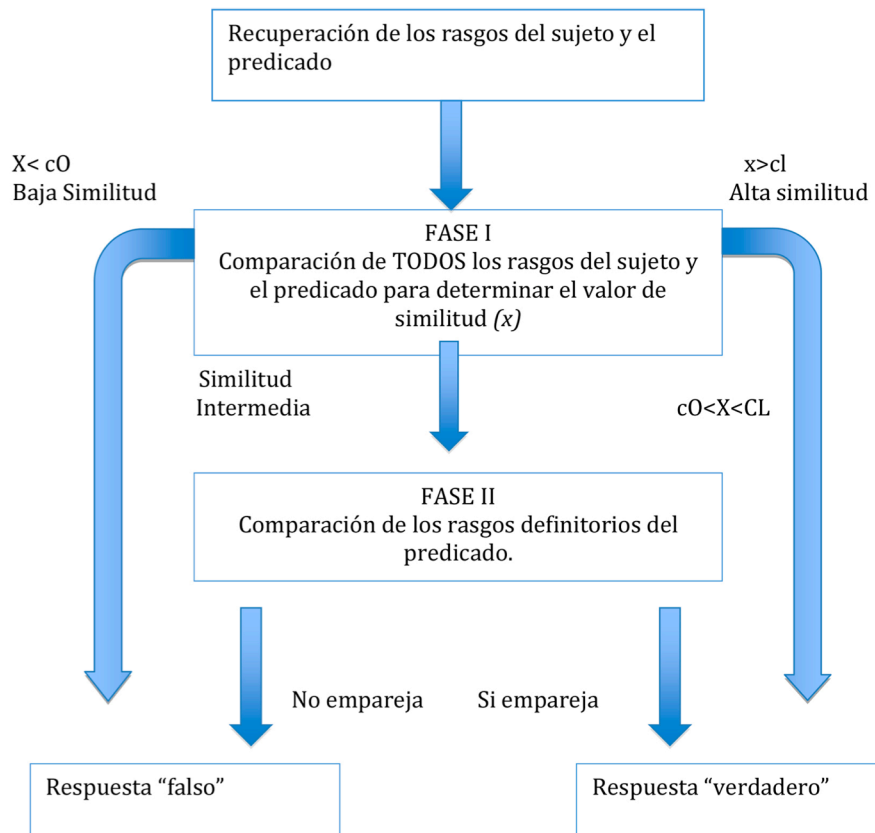


Fig.1: Modelo de Comparación de Rasgos (Smith, Shoben & Rips, 1974).

Como se observa en la Fig. 1, y según los rasgos esenciales y particulares de las palabras comparadas, pareciera ser que la información se organiza de acuerdo a principios de superordinación y que se genera un solapamiento entre los rasgos de categorías y ejemplares, por lo tanto, determinan al fenómeno de la prototipicidad. Esta categorización pasaría por un proceso de comparación, constituida por dos fases, que permitiría a los sujetos dar una respuesta adecuada. La primera fase corresponde a la recuperación de los rasgos, tanto definitorios o esenciales como característicos o particulares, de los dos conceptos que se están poniendo a prueba (p.e. jilguero- pájaro). Posteriormente, se comparan ambos conceptos para lograr un valor de similitud general entre los rasgos; este valor, a su vez, se confronta con dos criterios preexistentes: el grado de similitud mínimo para emitir una respuesta positiva, y el

valor mínimo desde el cual la certeza de la respuesta positiva es absoluta. Ahora bien, entre los dos criterios antes señalados, surge un espacio de incertidumbre de respuesta que induce al sujeto a una segunda fase de comparación. En esta segunda etapa se comparan únicamente los rasgos definitorios de la categoría con los del ejemplo. Si el ejemplo los posee todos, y además en el mismo orden de importancia, el sujeto emitirá una respuesta positiva (Dasí, 1991).

El modelo de comparación de rasgos propuesto por Smith, Sloben y Rips en 1974 predice los tiempos de reacción para las afirmaciones verdaderas dando cuenta de los efectos de tipicidad, predice los resultados encontrados para las afirmaciones falsas y evidencia los errores y los efectos del tamaño de las categorías. No obstante, fue criticado por algunos autores (McCloskey & Glucksberg, 1979; Fodor, Fodor & Garrett, 1975; Fodor, Garrett, Walker & Parkes, 1980), quienes consideraron que los rasgos definitorios y característicos son polos de un continuo en el que es difícil trazar una línea precisa, además de argumentar que es improbable que se reconozcan los rasgos definitorios de todos los significados (en Ruiz, 2008).

3.1.2 Modelos Reticulares o Activacionales

a) Modelo de red jerárquica

En 1968, Quilian presenta el denominado “Modelo de red jerárquica”; en éste, la red semántica es definida como “un grafo en la cual los nodos o vértices etiquetados representan conceptos o características específicas, mientras que los arcos, también etiquetados, representan vínculos de diversas clases entre conceptos” (cit. por Vivas, Comesaña & Vivas, 2007: 1). De este modo, los nodos o conceptos carecen de significado al ser considerados de forma aislada; sólo revelan y exponen su sentido al ser percibidos en relación con otros nodos, aquellos con los cuales están conectados por medio de arcos. Así, mientras más propiedades compartan dos nodos, más vínculos existirán entre ambos, más próximamente relacionados se hallarán, y por lo tanto más rápido se propagará la asociación semántica entre ellos (Vivas, 2007). Según esta teoría, los nodos “barco” y “lancha” presentarían más vínculo entre sí; “barco” y “naranja” ostentarían escasa relación, debido a que naranja activa primero el nodo del concepto “fruta”, en segundo

lugar, el concepto “color”, lo que implicaría una mayor probabilidad de que el proceso de relación se detenga.

Vivas (2007) plantea que el modelo propuesto por Quillian (1968) considera una memoria semántica que abarca más allá de un espacio reticular, pues se estructura como una red jerárquica, o una taxonomía semántica que distingue varios tipos de vínculos: supraordinarios, subordinarios, modificadores, disyuntivos, entre otros. No obstante, dos tipos de enlaces direccionales básicos entre nodos son:

- De clases conceptuales (por ejemplo: "salmón"), que representan relaciones jerárquicas o categoriales entre conceptos ("pez", "animal")
- De propiedades (por ejemplo: "es rosado") que representan características específicas que se asocian a conceptos particulares.

La red semántica se organiza por líneas de similitud semántica, las cuales presentan dos restricciones:

- Cada nodo sólo puede tener un vínculo “de clases conceptuales” que llega a él.
- Cada vínculo “de propiedades” debe aparecer tan alto en la jerarquía como sea posible.

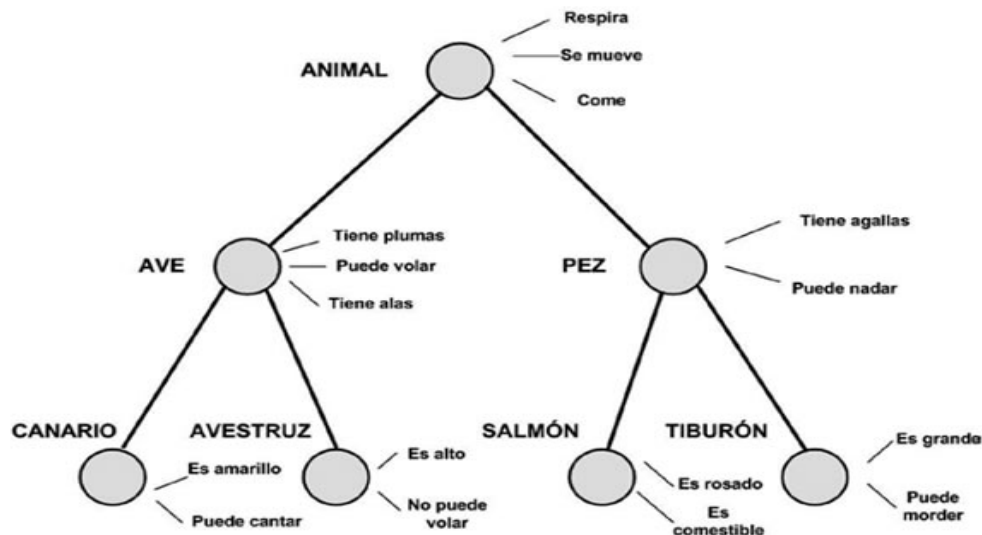


Fig 2: Estructura de la memoria según Quillian (1968 en Vivas, 2007)

Collins y Quillian en 1969 formulan la Teoría de la Propagación de Activación basada en el modelo de taxonomía jerárquica. Investigaciones fundamentadas en “(...) el paralelismo hombre — máquina en el tiempo de respuesta en la búsqueda de propiedades asociadas a un concepto a través de la jerarquía definida” (cit. por Alonso, 1993: 313) permitieron la exposición de dos términos en el formalismo de las redes semánticas:

- “Herencia de propiedades”: Preexiste una serie de marcas, a modo de reglas sintácticas (sujeto, objeto directo, modificador) que se establecen en la estructura de la memoria (conceptos) como indicadores organizacionales del predicado.
- “Distancia semántica”: Existe un mayor o menor tiempo de procesamiento del significado de las frases según los conceptos que se representan en forma de red semántica.

A partir de estudios efectuados en torno a este último formalismo, la validez de la teoría propuesta por Collins y Quillian (1969) comenzó a perder fuerza. De este modo, se pudo apreciar que existían diferencias en el tiempo de respuesta que eran significativas ante dos nodos subordinados a la misma distancia de un nodo superior. La predicción de los teóricos sostenía que el tiempo de verificación debió haber sido el mismo. Este fallo, conocido como “efecto típico”, fue abordado por Conrad en 1972.

El “principio de economía” planteado por Conrad (1972) estipulaba que “La facilidad al acceso de un concepto, visualizada por el tiempo de respuesta, parece depender más de la frecuencia con que dos conceptos aparecen juntos que de la posición que cada uno ocupa en la jerarquía semántica” (Vivas, 2007: 7). Así, distintos procesos de vinculación en esta relación jerárquica pueden explicar la proximidad entre dos nodos en la red. Referido a este aspecto, aún no existe acuerdo definitivo, no obstante, algunas relaciones propuestas y coincidentemente aceptadas por los estudios son: relación lógica inferencial relación analógica, relación topológica, relación por oposición y relación por parte y otras relaciones incluidos errores.

b) Modelos en red de Propagación y Activación

Collins y Loftus en 1975 reformulan el modelo base propuesto por Collins y Quillian (1969). En base al concepto de distancias semánticas se propone la Teoría Extendida de la Propagación de la Acción como modelo reticular de búsqueda y comprensión en la memoria humana, abandonando las jerarquías. Ruiz-Vargas (1991) sostiene al respecto:

(...) cuando el programa recibe como entrada una frase, los nodos correspondientes a los conceptos presentes en la red se activan. La activación se propaga a todos los nodos adyacentes, es decir, a los que están conectados con los primeros por alguna relación (lazos). El proceso de propagación se repite [...] El proceso de propagación de la activación se detiene cuando un nodo recibe activación de dos direcciones diferentes” (Ruiz-Vargas, 1991: 212).

Desde esta perspectiva, la búsqueda de un significado es comprendida como una propagación de la activación desde dos o más nodos hasta su intersección. Estructuralmente, las propiedades entre dos nodos en una red son representadas como conexiones etiquetadas con otros nodos y así, conforme se van añadiendo conceptos nuevos se establecen relaciones con otros de la red. La información recuperada se produce por la activación de alguno de los componentes de la red o de representaciones parciales almacenadas (Vivas, Comesaña & Vivas, 2007), como se observa en la Figura 3:

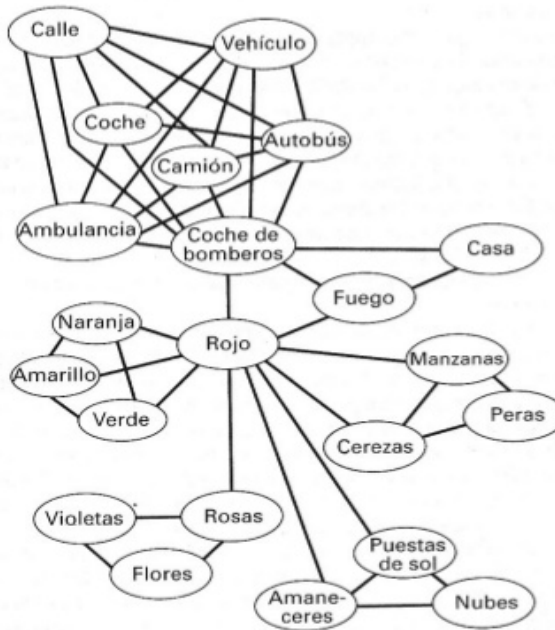


Fig. 3. Teoría Extendida de la Propagación de la Acción según Collins y Loftus (1975)

En la influencia que el procesamiento de un determinado estímulo contextual (estímulo previo) ejerce sobre el procesamiento de otro estímulo (estímulo objetivo) relacionado semánticamente con el anterior, es decir, efecto semántico o “priming semántico” (“facilitación semántica”), ocurre algo similar a lo antes descrito. Cuando un concepto es preparado, las marcas de activación son propagadas a través del trazado de un set de vínculos en la red en expansión; cuando otro concepto es presentado posteriormente, tiene que tomar contacto con una de las marcas dejadas previamente para hallar la intersección. Existe un almacén lexical en donde cada nodo representa una palabra individual u objeto, el proceso de familiaridad refleja la activación de estos nodos. Cada vez que se accede a un nodo, es activado y esa activación decrece gradualmente a lo largo del tiempo (Vivas, Comesaña & Vivas, 2007).

La Teoría Extendida de la Propagación de la Acción presenta, entre otros, tres supuestos globales acerca de la estructura y procesamiento de la memoria, que significan un aporte al modelo propuesto por Collins y Quillian en 1969. Así, según Vivas, Comesaña y Vivas (2007):

1. La red semántica se organiza por líneas de similitud semántica. Esto significa que cuantas más propiedades en común tienen dos conceptos más próximamente relacionados se hallan. Si dos nodos están vinculados por tener más cosas en común mayor es la similitud y la proximidad en la red. Entonces la propagación de la activación para cualquier concepto o palabra vinculada es acumulativa de las relaciones cercanas.
2. Los nombres de los conceptos son guardados en una red lexical (diccionario) organizados por similitud fonológica y ortográfica. Se vincula en esta memoria de propiedades fonológicas de fonemas incluidos en diferentes posiciones dentro de la palabra.
3. La persona puede controlar de modo parcial la propagación de la activación en la red semántica. Así, es posible dominar una línea al activar por medio de una red lexical por similitud fonológica o por medio de una red semántica, activando similitudes semánticas o fonológicas por el recorrido semántico.

Anderson (1983) propuso otro modelo de propagación de la activación: “*Adaptive Character of Thought*” (ACT), formulado para explicar toda la conducta humana y, específicamente, el aprendizaje de procesos cognitivos superiores (memoria, lenguaje, solución de problemas, entre otros). ACT es un modelo de aprendizaje basado en la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de información (Vivas, 2007). De esta forma, la activación puede provenir tanto de estímulos externos como estímulos del propio sistema, consecuencia de la ejecución de una acción. Este proceso de activación continuo, se caracteriza por contar con una memoria con capacidad limitada, lo que coarta también el número de nodos que pueden estar activos simultáneamente. Los nodos están conectados entre sí mediante eslabones, por lo tanto, la activación de uno de ellos se propagará a través de la red jerárquica: "La activación cumple en el ACT la función de un heurístico asociativo relevante. Es decir, la activación mide lo estrechamente asociada que una pieza de información está con respecto a la información actualmente usada" (Anderson, 1983: 27).

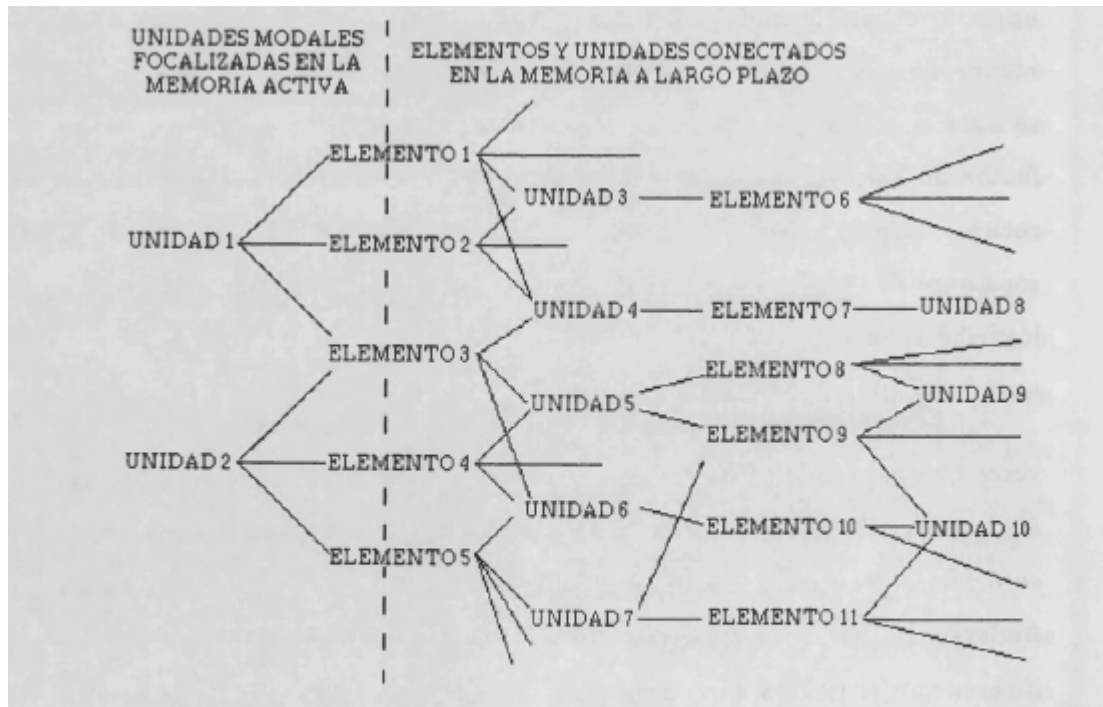


Fig. 4. Representación esquemática de una zona de la memoria a largo plazo que ha sido activada por medio de un proceso de recuperación de información, según modelo ACT (Anderson, 1983)

ATC presenta una serie de convergencias con el modelo propuesto por Collins y Loftus (1975). Entre estos puntos se encuentran:

- La recuperación de un concepto o elemento en la memoria semántica deriva de la activación de su representación interna mental.
- La activación se propaga desde un concepto a los elementos o conceptos vinculados.
- La activación residual acumulada en un concepto facilita su posterior recuperación.

No obstante, discrepancias entre ambos modelos son posibles de apreciar en la Tabla 4:

Modelo de la Propagación y la Activación	ATC
La propagación tarda poco tiempo desde un concepto a otro, es decir, existe una distancia relativa jerárquica durante el tiempo de verificación de conceptos.	La propagación es muy rápida y alcanza el continuo en muy poco tiempo.
La activación continúa propagándose durante un tiempo, incluso, cuando el concepto ya no se procesa.	La activación decae rápidamente cuando el concepto no es fuente de activación.
Un concepto puede ser fuente de activación a la vez	El número de fuentes se limita únicamente por la capacidad de atención.

Tabla N° 4: Diferencias entre Modelo de Propagación y Activación y Modelo ACT

Los modelos de memoria semántica de tipo reticular dejan de prevalecer a partir de los años 80, ya que, con el auge del conexionismo, surge un conjunto extenso de modelos neuronales sencillos, basados en los aspectos biológicos y destinados a explicar procesos cognitivos. La finalidad de estos es simular el sistema cognitivo humano con una amplia visión del fenómeno, por lo que se recogen aportes provenientes de otras ciencias como la Ingeniería, Informática y Neurofisiología. Desde esta nueva perspectiva, las investigaciones se centraron en el reconocimiento de la palabra, la comprensión de la lengua y su producción a partir de elementos simples o unidades interconectadas entre sí.

c) **Modelo en red Conexionista Distribuido en Paralelo**

Uno de los modelos propuesto por la corriente del conexionismo es el que se origina a partir del concepto de Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP). Su denominación obedece al hecho de considerar que el conocimiento no queda codificado en forma de símbolos fijos, albergados en determinadas zonas del cerebro, sino en forma de elementos elaborados que se encuentran “distribuidos” en diversas neuronas, todas ellas conectadas entre sí. A esta designación se le añade el concepto ‘en paralelo’ porque el procesamiento de la

información se produce simultáneamente en un extenso conjunto de redes neuronales. De acuerdo con estos supuestos, el cerebro posee miles de neuronas que se conectan entre sí mediante la conformación de redes. En este sentido, PDP es una nueva teoría sobre el aprendizaje que plantea una descripción al fenómeno de la adquisición de conocimiento basada en los procesos neuronales que tienen lugar en el cerebro. Más allá de analizar los procesos de asignación de estructura, su objetivo fue dar cuenta del proceso de acoplamiento entre diversos elementos semánticos (McRae & Boisvert, 1988; Plaut, 1995).

La comprensión del lenguaje bajo la perspectiva de este paradigma puede ser considerada como un proceso esencialmente interactivo, en el que participan varias fuentes de información cada una de las cuales impone constricciones sobre el resultado final. Estas constricciones actúan como fuerzas de magnitud variables que modelan, con distintos grados de influencia, la formación de representaciones de salida del proceso. Según Alonso (1993):

El modelo conexionista supone un punto de vista nuevo en el estudio de la comprensión del lenguaje natural. Una multitud de unidades de procesamiento profusamente interconectadas que al recibir una estimulación (información, *inputs*), inician un proceso de agrupamiento, cuyo resultado (*output*), a diferencia de los sistemas de procesamiento de alto nivel, es dinámico, puede depender de muchos factores y, hasta cierto punto, es imprevisible. (Alonso, 1993: 174)

Así, dos fuentes de restricción o información se traducen en patrones de activación que interactúan en una red de nodos:

- a. Información de entrada: Representación de los significados de las palabras y las estructuras temáticas asociadas a ellas.
- b. Entorno o contexto: Datos lingüísticos y conceptuales incorporados previamente al sistema.

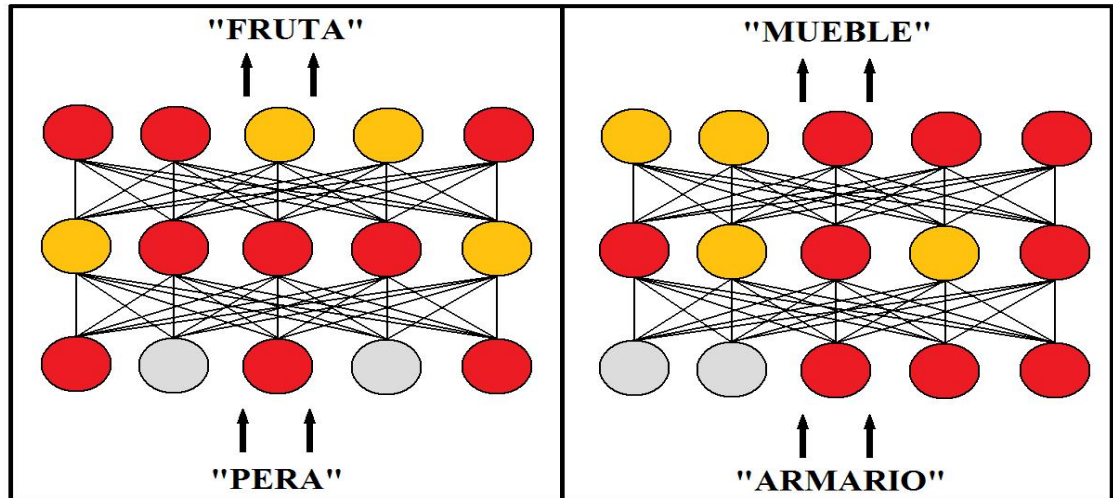


Fig. 5. Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP) [Alonso, 1993]

Como se observa en la figura 5, el concepto es el patrón de activación específico de la red de neuronas. Cuando los conceptos son similares, se activa el patrón de activación similar. Cada nodo puede codificar un rasgo semántico particular que puede participar en varios conceptos. El sujeto no enumera necesariamente las características al describir; más bien puede activar conceptos relacionados o similares. Las unidades de proceso se organizan en módulos, que pueden representar una clase de tratamiento de la información o bien para lograr una meta de tratamiento de la información (Vivas, 2007).

Uno de los modelos de memoria semántica distribuida que destaca en la literatura, fue el propuesto por Grossberg y Stone (1986), quienes sostuvieron que existen varias capas de nodos interconectadas, con el funcionamiento en paralelo de un sistema reticular de tipo neural. Según este modelo, un estímulo causa activación en la capa de “entradas”; esta activación sigue un proceso de avance de niveles o de capas hasta llegar a la de “salidas”, lo que permite emitir una respuesta. Existe, además, un sistema activacional de vuelta desde las capas superiores a las inferiores; la activación que sube no es la recibida por los nodos activados, sino que viene modificada de forma multiplicativa por la fuerza de esas huellas en la memoria a largo plazo. Al multiplicarse, no continúan el proceso aquellos estímulos a los que les falta su correspondiente huella en la memoria a largo plazo. De esta manera, aunque el aprendizaje de conceptos nuevos pareciera no ocurrir, se logra debido a que un mecanismo atencional complementa el proceso con la estabilización de la información en la memoria de

trabajo y la consecuente modificación de la red semántica. Sin embargo, este modelo coherente teóricamente ofrece dificultades para comprobarlo con datos empíricos para elaborar predicciones explícitas y realizar ajustes que faciliten la validación o refutación del modelo (Dasí, 1991).

En tanto, Farah y McClelland (1991) presentan un modelo conexionista distribuido enfocado en la “debilitación de la memoria semánticas, el que está constituido por tres módulos; entrada verbal, entrada visual y representación semántica (Vivas, 2007). De esta manera, las unidades (una clase particular de información, por ejemplo, verbal contra visual o entrada versus salida) que se encuentran en cada uno de estos módulos se pueden interconectar; y las unidades que se encuentran en distintos módulos se pueden o no conectar. Que se presente un estímulo va a causar una activación inicial en las unidades y este patrón cambia cada vez que recibe un estímulo. Hay un patrón estable de activación que es permanente. Éste da respuesta a una entrada que puede ser escuchar una palabra o ver un objeto. Entonces bien, el conocimiento es codificado por su impacto de los pesos de las conexiones y que constituyó la red semántica en la memoria de largo plazo. Cuando se procesa una palabra o concepto, las unidades de proceso se mueven entre sí de acuerdo a las conexiones que causaron, hasta que la red se estabiliza en su actividad. Este estado se corresponde con el significado de una palabra; si ingresa otra desde este estado de equilibrio se procesará mucho más rápido la siguiente si está vinculada con la previa.

Los modelos de memoria semántica distribuida permiten explicar su procesamiento con mayor claridad, pues facilitan respuestas para el aprendizaje de conceptos. Se puede entrenar la red para que dé una respuesta particular a una entrada determinada; se entrenan, así, los pesos de las unidades que se organizan en módulos que corresponden a la capacidad de la red de producir una salida apropiada. Asimismo, estos modelos ofrecen la posibilidad de reconocer si el funcionamiento de determinado modelo de memoria semántica decae sin desaparecer debido a un daño en la red; sólo puede que disminuya su peso de funcionamiento, porque otras zonas asumen que el conocimiento está distribuido en otras redes. Finalmente, se enfatiza en que los modelos distribuidos se han aplicado a diversas conductas humanas que dependen de información que está representada en la memoria semántica, como la adquisición del conocimiento genérico desde experiencias específicas (McClelland & Rumelhart, 1985),

nominación de palabras y elección lexical (Kawamoto, Farrar y Kello, 1994; Seidenberg & McClelland, 1989), y déficit de lectura y uso de significado después de un daño cerebral (Farah & McClelland, 1991; Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996).

Por último, es posible que la respuesta al problema del significado se hallaría en la riqueza de la red semántica y su relación con el proceso reconstructivo de la memoria (Valdés, 1981). La memoria semántica puede ser concebida como una poderosa red de interconexiones entre variados conceptos y sus significados. En tanto, las redes semánticas forman un modelo explicativo que plantea que el significado es fundamental para la organización de la información y facilita también explicaciones acerca del aprendizaje y de la memoria. Sus ventajas se encuentran en el ofrecimiento de explicaciones acerca de cómo está representada y organizada determinada información y cómo la adquisición de nueva información produce cambios en la red, la que se va ajustando y enriqueciendo dependiendo de las transformaciones del conocimiento del sujeto sobre un tema y de la adquisición de otras relaciones y conceptos.

4. Estrategias de aprendizaje de vocabulario pasivo

Enfocados en la competencia léxico semántica, ha de considerarse que alcanzarla involucra no sólo el aprendizaje de palabras particulares, sino también la incorporación de estrategias múltiples. Según Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio (2001, en Lescano, 2002), el funcionamiento léxico y la proyección de éste en el texto o discurso, en general, se interrelacionan mediante aspectos: situacionales (pragmáticos y discursivos), conceptuales (semánticos) y gramaticales (morfológicos y sintácticos). De esta manera:

(...) una estrategia corresponde a un esquema global de acción formado en la memoria a largo plazo que, una vez automatizado, permite actuar eficazmente en una nueva situación. Por lo tanto, las estrategias necesitan ser aprendidas y ejercitarse antes de automatizarse” (Lescano, 2002: 3).

Las estrategias específicas de aprendizaje del vocabulario equivalen a la activación de estrategias generales de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza de procesos se centra en la formación progresiva de un aprendiz autónomo que pueda organizar de modo significativo sus conocimientos previos y los nuevos e integrarlos de manera coherente en diversas situaciones de comunicación (Lescano, 2002). Es posible, entonces, distinguir, para el análisis del léxico y de sus relaciones semánticas, estrategias pragmático-discursivas, léxico-semánticas, morfosintácticas, léxico-cognitivas, metacognoscitivas (Martínez. 1999; Giammatteo, et al, 2001; Tamola de Spiegel, 1999; Peronard , 1997; Lescano, 2002):

- a. Las estrategias pragmático-discursivas permiten seleccionar el léxico adecuado a la situación comunicativa considerando factores, tales como: género discursivo, tipo textual, tema, registro, propósitos de los hablantes.
- b. Las estrategias metacognoscitivas¹ actúan sobre la regulación de la cognición, facilitando el monitoreo del propio aprendizaje, para alcanzar autonomía en el aprendizaje.
- c. Las estrategias léxico-cognitivas permiten el establecimiento de la relación entre léxico y conocimiento del mundo, de esta forma, es posible reconocer la incidencia del marco conceptual en la incorporación de vocabulario; así también, por medio de estas estrategias se constituyen redes nodales que integran las nuevas unidades terminológicas con los saberes previos de los estudiantes, según lo ya precisado sobre los modelos de memoria semántica.
- d. Las estrategias morfosintácticas proporcionan los medios para extraer la información de la estructura interna de las palabras; también, permiten optimizar el uso de las distintas clases de palabras; es posible, además, integrar procedimientos de condensación de la información, como las nominalizaciones; asimismo, identificar las regularidades de los mecanismos de derivación, flexión y composición, a partir de la interpretación semántica de los elementos de formación y reconocer los significados de palabras nuevas; por último, facilitan la conexión adecuada de las palabras en el enunciado.
- e. Las estrategias léxico-semánticas facilitan la transmisión clara y precisa del léxico evitando la incoherencia, ambigüedad, imprecisión, redundancia, etc. Estas estrategias

¹ Esto es, capacidad que el lector tiene de reflexionar sobre sus procesos cognitivos y de juzgar su calidad (Viramonte de Ávalos, 1999)

se apoyan en el reconocimiento y uso de las relaciones semánticas paradigmáticas (hiponimia, hiperonimia, sinonimia, antonimia, relaciones todo-parte, paráfrasis, asociaciones por conocimiento de mundo) y sintagmáticas (solidaridades léxicas², efectos expresivos: metáforas, eufemismos, hipérbolos, metonimias). Otras relaciones son las que conectan el significante con distintos significados y el contexto (homonimia u homofonía y polisemia).

5. Relaciones léxico semánticas

Para comenzar, conviene para la presente investigación distinguir entre relaciones léxicas y relaciones semánticas, en principio. No obstante lo anterior, para abordar ambas, en los siguientes apartados relacionados con la exposición del estudio de campo se referirá a ellas como relaciones léxico-semánticas. Cabe destacar que, para el establecimiento de las relaciones léxico semánticas, los sujetos han de aplicar algunas de las estrategias de aprendizaje antes presentadas. Asimismo, ha de considerarse que las relaciones léxico-semánticas están vinculadas a los modelos explicativos de la memoria semántica, ya precisados. Al respecto, estos han proporcionado la distinción entre nodos y enlaces que subyacen a la memoria semántica; así, es posible distinguir que los nodos pueden representar conceptos, palabras o rasgos percibidos de ellas, entre otras características; y los enlaces diferirían entre sí en su grado de fortaleza o algunos enlaces variarían su recorrido, ya sea mayor o menor, en su latencia de respuesta, al reconocer o incorporar significados de palabras.

Las relaciones léxicas se establecen entre los significados léxicos de las palabras. El significado léxico corresponde al consignado por el diccionario, es decir, el significado extraído de las diferentes formas de representación del significado, la que, a su vez es abstraída de la experiencia del sujeto. Las relaciones dadas entre piezas léxicas equivalen a las relaciones semánticas vinculadas a la forma de la palabra, como homofonías, homografías, polisemias, paronimias (Espinoza, Muñoz & González, 2006).

Una relación semántica, por su parte, se establece entre dos o más significados; este tipo de relación se activa en la memoria semántica del sujeto comprendedor, ya sea del

² La solidaridad léxica es el empleo de una palabra (*ladrar*) junto con otra (*perro*), cuyo significado es un rasgo distintivo de aquella (Ofelia Kovacci, 1996)

discurso oral o el escrito, mediante la aplicación de estrategias para conectar de diversas formas la información de entrada con la almacenada, lo que le permite encontrar la representación del significado más coherente (Espinoza, Muñoz & González, 2006). Entre las relaciones semánticas más comunes se encuentran: hponimia, hiperonimia, sinonimia, antonimia, cohiponimia. La siguiente figura muestra las relaciones según significado y según forma lexical:

Relaciones desde el contenido	Relaciones desde la forma
Antonimia	
	Homonimia – Homofonía – Homografía
Hiperonimia – Hponimia – Cohponimia	
Sinonimia	Paronimia
Polisemia	

Cuadro N° 1: Tipos de Relaciones Léxico-semánticas (Espinoza, Muñoz & González, 2006).

A continuación, en la Tabla 5, se describen las relaciones léxico semánticas, es decir, las basadas en la forma y en el contenido, de las cuales, preferentemente se accederá a las centradas en el contenido en la presente investigación:

Relación Léxico semántica	Descripción	Ejemplo
Sinonimia	Identidad o semejanza.	Cumbre-cima
Antonimia (contrariedad)	Se caracterizan por la gradación y pueden ser negados simultáneamente.	Caliente-frío
Hiponimia	Relación de inclusión de un significado respecto a su genérico.	Pera (fruta) Avión (medios de transporte)
Cohiponimia	Hipónimos que comparten entre sí un mismo hiperónimo.	Casa, choza, edificio hipónimos que comparten entre sí el hiperónimo vivienda
Hiperonimia	Es la palabra más general y que contiene a otras con rasgos semánticos comunes.	Frutas (manzana-sandía) Animales (perro-caballo)
Metonimia o Meronimia	Palabra cuyo significado constituye una parte del significado total de otra.	La mano tiene dedos, los dedos son parte de la mano.
Complementariedad (contrariedad)	La afirmación de un término implica la negación del otro.	niño-niña vertebrados – invertebrados
Reciprocidad o inversión (contrariedad)	Son términos que se implican mutuamente.	Abuelo-nieto Comprador-vendedor.
Sema Común	Las palabras comparten determinadas características como el uso. Pueden o no tener el mismo hiperónimo.	Cosas que cortan.
Relaciones Temáticas	Unión de dos términos que se complementan recíprocamente. Las relaciones de una son el objeto, la acción, lugar de otro.	Colmena-abeja Martillo-clavo.
Polisemia	Palabra que tiene varios significados.	Frente de la casa Frente de una guerra Frente parte de la cara.
Homofonía (homonimia)	Poseen distinto significado, se pronuncian igual, pero se escriben de manera distinta.	Casa / caza.
Homografía (homonimia)	Se pronuncian y escriben igual., pero tienen distinto significado.	“Cura” de sanación y “Cura” de sacerdote.
Paronimia	Palabras que se asemejan en su escritura o sonido pero tienen distinto significado.	Actitud y Aptitud.

Tabla N° 5. Descripción y ejemplificación de relaciones léxico semánticas (Martínez, 2002)

De acuerdo a lo ofrecido por la literatura sobre las relaciones semánticas (basadas en la forma y en el contenido) o léxico-semánticas, y considerando los aportes de los modelos de memoria semántica, es posible deducir que éstos últimos están a la base de dichas relaciones. Ello tiene su explicación en que los modelos de redes semánticas y de comparación de rasgos ofrecen respuestas acerca de cómo se representa la información en la memoria y cómo se procesa y se utiliza dicha información (Valdés, 1981). Por lo tanto, se propone que cada tipo de relación semántica se asociaría a determinado modelo de memoria semántica. Así, las relaciones semánticas basadas en el contenido, pueden estar vinculadas a los siguientes modelos:

- Sinonimia, antonimia, complementariedad y sema común: se pueden vincular al modelo de memoria semánticas de comparación de rasgos o de atributos (Smith, Shoben & Rips, 1974), porque se establecen relaciones entre conceptos mediante la selección de características semánticas con sus atributos (forma, color, tamaño), que son evaluados por su grado de cercanía con el concepto, seleccionando el que tiene un valor esencial y reconociendo aquellos valores particulares.
- Hiponimia e hiperonimia: tienen su base más bien el modelo de memoria semántica en red, jerárquico (Quilian, 1968), debido a que se supone que estos tipos de relaciones requieren que los significados sean asociados a otros que comparten propiedades de diversa índole, entre las cuales puede ser seleccionada aquella que se encuentra en la jerarquía más alta o símil (blusa y falda se encuentran en jerarquía subordinada más alta para su supraordinario vestimenta, que cinturón).
- Metonimia: corresponde al modelo en red de Propagación y Activación (Collins & Loftus, 1975), puesto que se centra en la distancia de la búsqueda y comprensión sin jerarquizar, sino que se propone la propagación de la activación en los nodos, el que se repite hasta que se detiene porque ocurre la intersección buscada, en este caso, dicha activación está organizada por similitud semántica.
- Cohiponimia, reciprocidad, relaciones temáticas y polisemia: parecieran coincidir con los modelos conexionistas en paralelo (McRae & Boisvert, 1988; Plaut, 1995), debido a que el procesamiento de la información se produce simultáneamente en un conjunto de redes conectadas entre sí para conformar una red, necesaria para la identificación interactiva del significado asociado; este modelo está orientado al aprendizaje de

conceptos porque activa la red neuronal como un todo y supone que una multitud de unidades de entrada y salida siguen un proceso dinámico en el que la información se activa en y entre las distintas capas de nodos, estableciendo, mediante el acoplamiento de elementos semánticos, similitud entre conceptos.

En el caso de las relaciones semánticas basadas en la forma, corresponderían a:

- Homofonía, homografía y paronimia: asociadas también al modelo en red de Propagación y Activación (Collins & Loftus, 1975), es decir, la propagación de la activación en los nodos está organizada por similitud fonológica y ortográfica.

Ahora bien, el desarrollo de la competencia léxico semántica pareciera ser fundamental para el éxito de la comprensión lectora durante la edad escolar. En la medida que el(a) niño(a) logra establecer en forma coherente las relaciones léxico semánticas, aplicando estrategias que aprende durante su enseñanza formal, es muy probable que sus procesos de comprensión lectora también se afiancen y que además se incremente su vocabulario pasivo. En el siguiente apartado, se abordarán los procesos de comprensión que se activan para comprender textos, los principales modelos que los intentan explicar, y los niveles de comprensión; por último, se aludirá a la incidencia de la competencia léxica o vocabulario pasivo, así como de las relaciones léxico semánticas, en el incremento de la comprensión lectora.

6. Comprensión Lectora

La comprensión lectora ha sido estudiada desde distintos enfoques, tanto desde la perspectiva lingüística, psicolingüística como socio-psicolingüística, entre otras. El interés de los especialistas en el área se ha centrado, fundamentalmente, en los tipos de procesamiento tanto lingüísticos como cognitivos que desarrollan los lectores ante su actividad de comprensión. De esta manera, la literatura ofrece distintos modelos que explicarían dicho proceso; así también, se ha profundizado en los distintos niveles más específicos que se activarían.

Ahora bien, la comprensión lectora es entendida como la habilidad que posee una persona para entender los mensajes explícitos e implícitos plasmados en el texto por un autor (Smith, 1983). Ello implica que, para lograrlo, el ser humano ha de desarrollar las competencias necesarias, es decir, aprender cómo se manejan los mecanismos que ofrece la lengua materna y haber alcanzado la madurez cognitiva requerida para lograr decodificar la información textual, elaborar inferencias, a partir de sus conocimientos previos acerca del tema tratado en el texto y de su conocimiento de mundo, e interpretar y reconstruir significados. Para entender todo este complejo proceso, que involucra el desarrollo de distintas estrategias para alcanzar la solución de una situación problemática como es la comprensión lectora, abordaremos a continuación algunos modelos teóricos que intentan explicar cómo se produciría la actividad cognitiva del lector y los factores implicados en ello.

6.1 Modelos Teóricos de Lectura

Desde principio del siglo XX, tanto educadores como psicólogos han considerado la necesidad de indagar en la comprensión del discurso debido a su importancia para el desarrollo de la competencia lectora. De esta manera, los modelos teóricos constituyen una representación de lo que ocurriría en la mente de los lectores cuando se enfrentan a la lectura. Entre estos, cabe destacar aquellos que se han denominado ascendente (*botton up*), descendente (*top up*) e interactivos.

Uno de los modelos ascendentes, o *botton up*, corresponde al propuesto por Gough (1972), denominado así porque se ciñe la presentación jerárquica y secuencial del procesamiento de la información extraída del texto por el lector, cuyo propósito es explicar la secuencia de mecanismos y procesos del lector desde que mira los signos gráficos hasta que los codifica oralmente. En otras palabras, este enfoque destaca el procesamiento según las condiciones que ofrece el texto como producto que ha de comprenderse. Entonces, el proceso se inicia por las unidades más discretas, letra a letra, hasta alcanzar el nivel superior, que es la oración y el texto completo (en Pipkin, 2010).

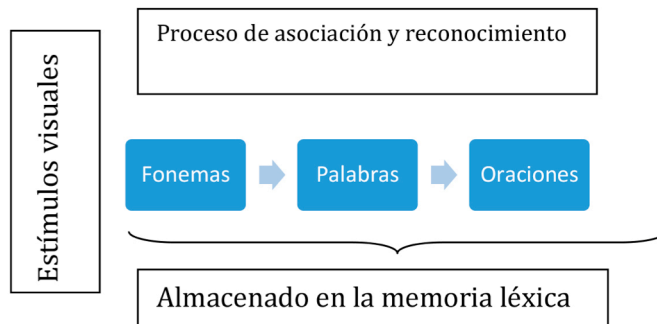


Fig. 6. Modelo teórico de lectura ascendente de Gough (1972)

Los modelos descendentes o *top down*, como el planteado por Goodman (1967), también son secuencial y jerárquico, pero el proceso de lectura no es serial, sino que inicialmente está inducido por los significados, expectativas y conocimientos previos y recursos cognitivos del lector, lo que le permite anticipar el contenido del texto y verificar información, superando etapas. Ello implica que el procesamiento del texto en los niveles inferiores (decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales del nivel superior; es un proceso guiado por conceptos, en el cual el lector es el eje principal.

Ahora bien, ambos enfoques de la comprensión han resultado insuficientes para explicar el proceso lector. En el caso de los modelos ascendentes, enfatizan en la decodificación, sin atribuirle importancia al contenido del texto ni al contexto, como tampoco considera el conocimiento y las experiencias previas lector como variables que facilitan la comprensión. Por lo tanto, dan cuenta de lectores en su proceso de lectura en su lengua materna, pero no serían útiles para explicar el aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera, en cuyo caso el lector aporta el aprendizaje previo de la lectura en su propio idioma (Parodi, 2003). Por su parte, los modelos descendentes presentan la lectura como un proceso inexacto, centrado en la conjetura, predicción y la comprobación de hipótesis; al contrario del anterior modelo ascendente, este no le atribuye valor a la decodificación. En síntesis, estos

modelos representan las características del lector experto, como los adultos leyendo en su propio idioma textos con cuyo contenido estén familiarizados.

En tanto, los modelos interactivos, que consideran también los supuestos de los modelos descritos anteriormente, ilustran a un lector activo que construye progresivamente los posibles significados que brinda la superficie textual, porque su lectura está guiada por un propósito determinado y es un proceso en el que intervienen, interrelacionándose, niveles de representación del conocimiento contextual y lingüístico, y actividades cognitivas (Pipkin, 2010). Entre estos modelos, destacan en los estudios sobre comprensión lectora el de procesamiento cognitivo del discurso de Kintsch y Van Dijk (1978), el estratégico de comprensión del discurso de los mismos autores (1983) y el de indexación de eventos (Zwan, Magliano & Graesser, 1995), entre otros.

El modelo de 1978 de Kintsch y Van Dijk está inspirado en la lingüística del texto; los autores se adhirieron al paradigma simbólico, lo que los lleva a considerar la mente como una maquinaria simbólica que se sirve de cierto lenguaje abstracto y conceptual para realizar su proceso de cómputo. En otras palabras, la cognición interpreta los significados desprendidos del texto por otros más abstractos, es decir, proposiciones que permitirían elaborar un texto base a partir de micro-reglas. De hecho, este modelo incluye tres niveles de representación: proposicional, micro estructural y macroestructural. Por una parte, la información provista por el texto es procesada en la memoria a corto plazo, que busca información almacenada en la memoria a largo plazo para ir formando el significado global del texto base, mediante la relación que va estableciendo entre proposiciones establecidas por mecanismos de correferencia (cohesión textual). Por otro lado, las metas del lector y sus conocimientos previos y activación de procesos inferenciales, interrelacionados con la información proporcionada por la almacenada en la memoria a corto plazo, permitirá al lector ir formado mediante reglas macroestructurales, como la supresión, generalización y construcción, un resumen de los significados fundamentales del input lingüístico. Estas son reglas de proyección semántica que relacionan el tópico con las proposiciones de la base textual, es decir, permiten reducir y organizar la información, considerando también su conocimiento de las superestructuras posibles.

Por su parte, el modelo estratégico de comprensión del discurso propuesto por Kintsch y Van Dijk en 1983 enfatiza en que la construcción de representaciones semánticas, expresiones léxicas y estructuras sintácticas es flexible y de naturaleza estratégica. En este sentido, el lector enfrenta la lectura como una actividad compleja, es decir, la comprensión de textos es un problema que requiere ser resuelto mediante el despliegue de micro y macro estrategias de diversa índole, que en el modelo del 1978 corresponderían, en parte, a las micro y macro reglas, para alcanzar dicha meta. Por tanto, el lector a utilizaría estrategias que interactuarían en forma bidireccional (Cubo, 2008); entre algunas, operarían las estrategias léxicas que identifican y representan el significado de cada palabra; otras estrategias corresponderían a las proposicionales que activan la red de relaciones semánticas desprendidas de cada oración; las estrategias microestructurales que son usadas para relacionar el significado de cada oración con lo anterior y posterior; las estrategias macroestructurales corresponderían a la selección de la información relevante de todo el texto; y las estrategias superestructurales permitirían reconocer la organización estructural de los diferentes tipos y géneros discursivos, como el de un texto expositivo, argumentativo, descriptivo, entre otros.

Este modelo operaría a dos supuestos; uno cognitivo y otro contextual. El supuesto cognitivo refiere a que el lector construye las representaciones semánticas del texto en base a sus propósitos de lectura, por lo tanto, es un procesamiento cognitivo *on line*, aunque gradual. En este sentido, el lector busca las redes semánticas ofrecidas por el input lingüístico, mientras lee, y construye el texto base en base a información relevante proporcionada por la memoria a largo plazo, estableciendo las relaciones suficientes y necesarias guiado también por sus conocimientos previos, y lo indexa para acudir a ella cuando deba enfrentar otro texto. En otras palabras, cuando se lee, se requiere interpretar qué y cómo fue dicho, quién y por qué, cuándo, dónde, para qué, entre otros factores que intervienen en dicho proceso. De esta manera, operarían tres componentes; el plan global, es decir, el tema del que se trata, el plan semántico, el discurso propiamente tal, y el pragmático, que es el contexto de habla o situación cultural. En la producción o reconstrucción de un discurso coherente, el emisor organiza sus ideas y experiencias en torno a una representación global donde se puede identificar claramente un tópico, proporcionando información específica a partir de una idea central. En síntesis, mediante la representación de un modelo de texto base y un modelo de situación, es

posible interpretar, almacenar y recuperar la información por el mecanismo cognitivo activado.

A lo anteriormente precisado, se agrega que dicho modelo de 1983 es estratégico desde el punto de vista contextual comunicativo, porque involucra actividades que son funcionales en términos de que el lector se representa los datos obtenidos, tanto cultural como socialmente. Ahora bien, en este proceso, es fundamental la representación activada en el lector a nivel de coherencia local que se obtiene desde la información tanto implícita como explícita textual y contextualmente. En otras palabras, al enfrentar la actividad lectora, se tienen en cuenta el propósito del emisor del discurso - o de los actos de habla -, el estilo y la audiencia a quien está dirigida, controlando la coherencia entre las redes semánticas y el establecimiento del modelo de situación presente en el texto y que es reconstruido por el lector.

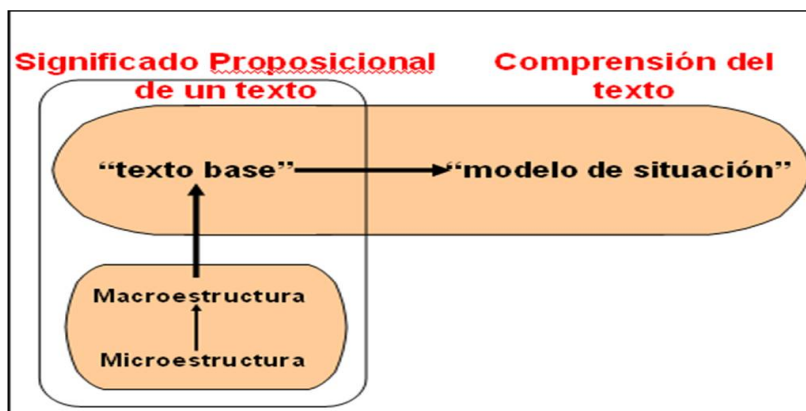


Fig. 7. Componentes del modelo de Kintsch y Van Dijk de 1983 (Nieto, 2011)

Ahora bien, van Dijk y Kintsch (1985, 1990) sostienen que el modelo de situación se construye en base a las experiencias pasadas del comprendedor y a su conocimiento de las diferentes tipologías textuales; así, a partir de una misma situación se construye otra similar. De esta manera, el modelo de situación se activaría en base a las representaciones cognitivas de experiencias personales que involucra al autor o emisor, creencias, opiniones; e incluiría a los participantes, y circunstancias causales, temporales y locativas, las que se ubicarían en la

memoria episódica del lector. Una persona cuando escribe o lee, construye un modelo de situación único de un evento puntual u organiza uno ya existente en su memoria, en función de los conocimientos previos de las distintas estructuras y organizaciones informativas, tanto textuales como contextuales (van Dijk, 2002). Este modelo es monitoreado por un sistema de control general que ajusta el flujo de información proveniente de la memoria semántica y de trabajo, es decir, el sistema es monitoreado para la búsqueda, uso y reconstrucción semántica del modelo de situación para seleccionar información relevante, el tipo de texto, el objetivo del autor, la macroestructura del texto, entre otros elementos. A continuación se presenta un esquema que grafica los elementos del modelo de situación:

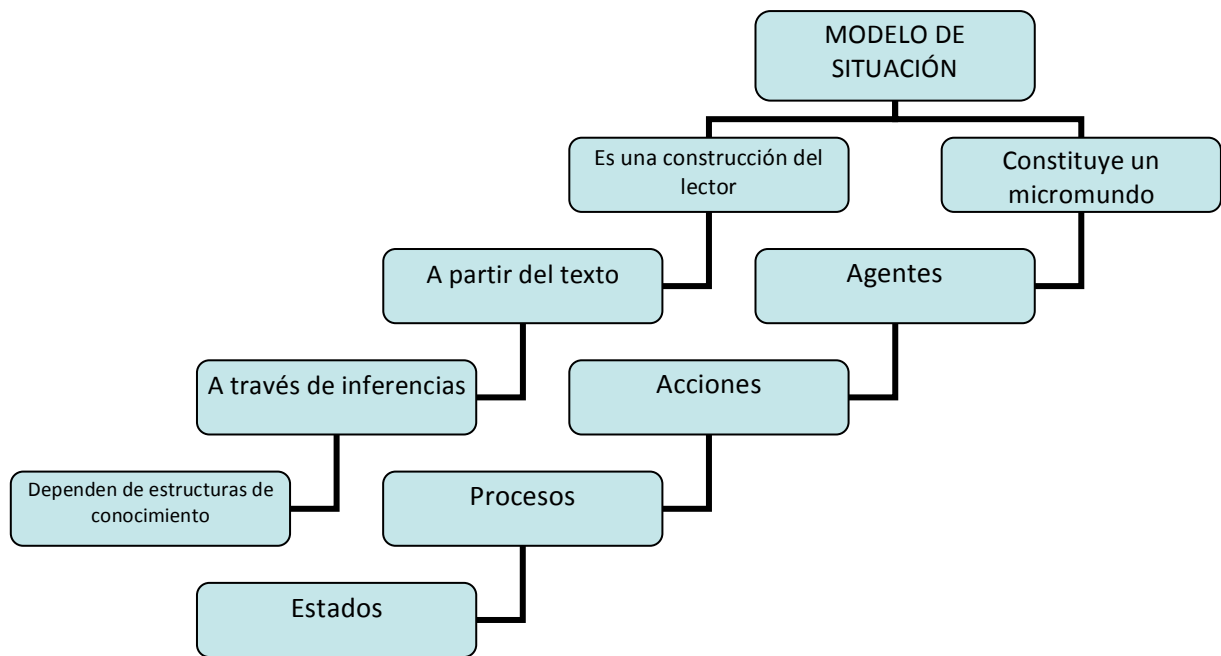


Fig. 8. Modelo de Situación (Kintsch & Van Dijk, 1983)

Por último, el modelo de indexación de eventos de Zwan, Magliano y Graesser (1995) se basa en modelo de situación propuesto por Van Dijk y Kintsch en 1983. Los autores se proponen describir cómo construyen los lectores los micro-mundos -o modelo de situación- que yacen en las narraciones. Enfatizan en que dicho modelo se centra en los eventos y en las acciones intencionadas de los personajes. Los eventos son los puntos focales de las

situaciones descritas en las narraciones y se hallan conectadas en la MLP y presentan cinco dimensiones, ya sean continuas o discontinuas: temporalidad, causalidad, protagonista, espacialidad e intencionalidad.

Ahora bien, las dimensiones antes señaladas siguen un procesamiento de continuidades o discontinuidades. Por lo tanto, lo que ocurriría en la mente del lector cuando construye el modelo de situación es la activación de un nodo que constituye el mecanismo más básico de la comprensión. Por una parte, el lector activa y desactiva nodos al producirse una continuidad o discontinuidad en cualquiera de las cinco dimensiones; asimismo si se produjera un cambio en la narración, el lector desactivaría un nodo ya activado para reactivar uno nuevo. Los autores sostienen que el procesamiento parece ser más intenso cuando hay mayor discontinuidad en cualquiera o todas las dimensiones, ello lo deducen a partir de lo observado en tareas desarrolladas por sujetos a quienes se les mostraron agrupaciones de palabras de un sistema limitado de categorías (en su mayoría verbos), basadas en la representación mental del texto, porque el tiempo de lectura aumentaba en relación al número de dimensiones discontinuas. A continuación se presenta un cuadro que grafica cómo ocurriría este fenómeno comprensivo:

Dimensión	Continuidad	Discontinuidad
Temporal	Oración entrante describe un evento, acción o estado que ocurre en el mismo intervalo de tiempo que la oración previa.	Salto avanzado en el tiempo: hacia el pasado o hacia el futuro.
Causal	Unión causal directa entre oración entrante y la información previa.	Lector infiere relación causal, lo que implica tiempo de procesamiento extra.
Espacial	Eventos, estados y acciones relatados suceden en un mismo marco espacial (espacios=características distintivas)	Narración se mueve hacia un nuevo marco espacial.

Fig. 9. Continuidad y Discontinuidad Dimensiones Indexación Eventos Modelo Situación (Zwaan, Magliano & Graesser, 1995)

Por último, cabe destacar que la indexación de eventos, según Zwaan, Magliano y Graesser (1995), es un proceso de construcción de la representación del modelo de situación de narraciones, lo que ocurriría en la MLP. De esta manera, el comprendedor buscaría en el texto continuidades y discontinuidades; así, procesaría el primer evento, reconociendo cada indicio que ofrece el texto, es decir, ante una discontinuidad y mediante el monitoreo de la indexación, el lector selecciona qué pista o dimensión indexar, lo que en definitiva quedaría almacenado en la MLP. En este sentido, se podría extrapolar el procesamiento comprensivo y construcción del modelo de situación a otros tipos de textos a los que se enfrentan los lectores, como informativos, explicativos, descriptivos, entre otros, sólo que los tipos de eventos a indexar en estos casos se ajustarían a la superestructura textual, por una parte, y al propósito comunicativo, por otra.

6.2 Niveles de Comprensión Lectora

Los modelos de procesamiento de la comprensión lectora antes descritos propusieron explicaciones acerca de cómo es que comprenden los sujetos. Queda de manifiesto, entonces, que es un procesamiento complejo que involucra la activación de distintos niveles de representación, como ya se señaló. Ahora bien, referir a los niveles de comprensión lectora permite enfocarse específicamente en las operaciones desplegadas por el lector antes, durante o después de la lectura con el propósito de entender lo que lee. Al respecto, Gagné (1991) sostiene que tales procesos se activan en los niveles decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión. Estos niveles fueron mencionados por los autores de los modelos de comprensión, pero para efectos de la presente investigación es necesario abordarlos en profundidad; a continuación, se describirá cada uno de ellos.

La decodificación consiste en descifrar el código escrito –las palabras- para activar en la memoria los significados posibles. Este proceso se puede dar de forma directa entre la palabra escrita y su significado –vocabulario visual- o de forma indirecta o por medio de pasos intermedios, en que se establece correspondencia entre el grafema y el sonido (Gagné, 1991). La decodificación puede ocurrir de dos maneras: por el proceso de emparejamiento y por el de recodificación. En el primer caso, emparejamiento, el lector reconoce palabras del vocabulario

visual, de esta manera, el concepto se activa en la memoria a largo plazo y se reconoce el patrón sonoro de la palabra (Gagné, 1991). Por ejemplo, ante la palabra “amor”, se busca el concepto en la MLP (afecto y atención que se dirige a alguna persona o cosa) y se activa el patrón de sonido para a-m-o-r. El segundo proceso, la recodificación, consiste en la activación en la MLP de las sílabas de la palabra, luego el sonido y por último el concepto de la palabra; por ejemplo, para la misma palabra: a-mor; a-m-o-r y, por último, el significado. Ahora bien, estos procesos se desarrollan según las habilidades que cada lector ha logrado alcanzar o dependen del momento de aprendizaje de la lectura en que se encuentre, o del propósito de la lectura; así, para un niño que está aprendiendo a leer, primero se activaría la recodificación y para otro que ya ha adquirido la lecto-escritura, comenzaría por el de emparejamiento, aunque es un procesamiento flexible y en línea.

Por su parte, la comprensión literal corresponde a la decodificación de los patrones de escritura o sonidos activados por el input lingüístico, lo que constituye la entrada o estímulo que actúa sobre los procesos de comprensión literal (Gagné, 1991), en primera instancia. A lo anterior se agregan, en segundo lugar, los procesos del nivel superior, como las expectativas que se forma el lector sobre los contenidos del texto. Ambos procesos, la decodificación y las expectativas del lector, le permiten extraer los significados que proporcione el texto escrito, que involucran el desarrollo de actividades lingüísticas y cognitivas para unir el significado de las palabras y formar proposiciones.

Existen dos sub procesos a nivel de la comprensión literal: el acceso léxico y el análisis. Durante el primero, se identifican los significados de las palabras y con ellos se forma el lexicon mental como resultado final de la decodificación. Durante el segundo subproceso análisis sintáctico, se combinan varios significados de palabras a través de las indicaciones o reglas sobre el orden y terminación de las palabras, así como de la información recibida de otras fuentes; con todo lo cual se formará una unidad de conocimiento declarativo (Gagné, 1991). Ahora bien, el análisis sintáctico proporciona cierta comprensión de las oraciones, pero resulta incompleta; en tanto, el acceso léxico otorga otro tipo de comprensión que también es insuficiente. Por lo tanto, los dos subprocesos, al combinarse, facilitan la comprensión literal.

En tanto, a nivel de la comprensión inferencial, el lector alcanza un nivel más profundo de comprensión, es decir, va más allá de lo explicitado por escrito para resumir o elaborar ideas sobre la base de los conocimientos declarativos ofrecidos por el texto, de información no abordada directamente en el texto, de información almacenada sobre las estructuras posibles de los textos, así como de los micromundos posibles (modelo de situación) y conocimientos y experiencias previas. Ahora bien, “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 otras palabras, constituyen procesos mentales le permite al sujeto construir un conocimiento nuevo a partir de la información textual disponible junto a la actividad cognitiva o representación mental coherente del lector (Parodi, 2005). Al respecto, León (2001) sostiene que el proceso mental para comprender el discurso o texto considera las siguientes actividades:

- Extracción de información de la base del texto.
- Información de los conocimientos previos del lector.
- Buscar relaciones entre acepciones de palabras y el contexto.
- Encontrar conexiones entre ideas del texto y sus referentes.
- Acceso a espacio común de conocimientos universales sobre el mundo, acciones humanas organizadas y almacenadas en la memoria entre oyente o lector y emisor o escritor

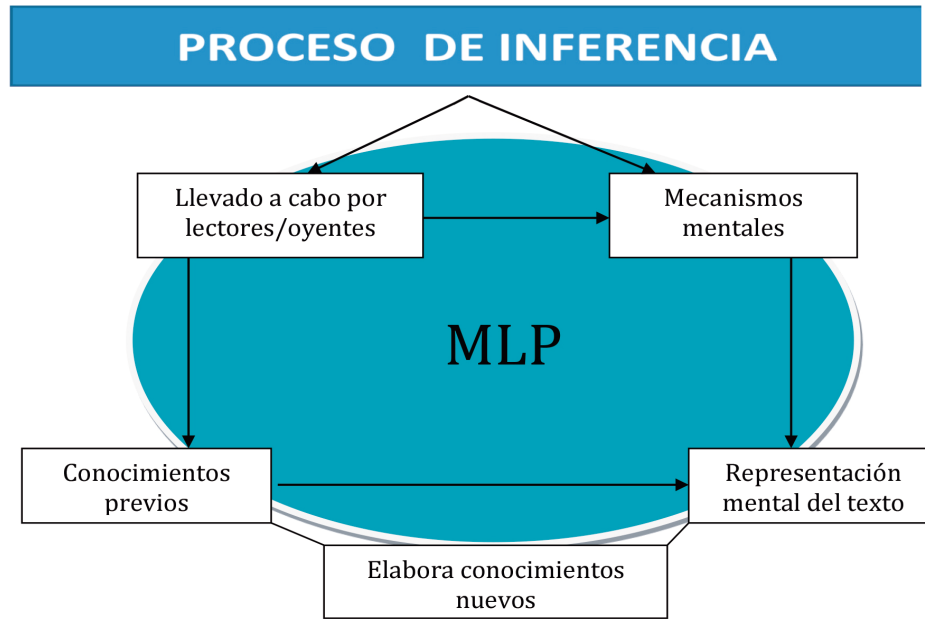


Fig. 10. Procesamiento del nivel inferencial

En términos más específicos aún, Gagné (1991) señala que el comprendedor elabora inferencias mediante procesos de integración, de resumen y de elaboración. La estrategia de integración permite acceder a una representación mental coherente de las ideas expuestas, y establecer relaciones entre ellas (oraciones independientes). En cuanto al resumen, éste consiste en reelaborar el texto para formar un conjunto de proposiciones que constituyen las ideas relevantes del texto original, para lo que han de aplicarse macroestrategias de generalización, omisión y construcción. Por último el proceso de elaboración corresponde a la representación mental del significado global del texto al que se le incorporan conocimientos previos con el fin de recuperar información nueva, posteriormente.

El nivel de comprensión correspondiente al control es un mecanismo que activa el lector y, por tanto, corresponde al acceso a procesos metacognitivos que le permiten al lector planificar el propósito de la lectura en forma eficiente (Gagné, 2001). Por tanto, la actividad mental se enfoca en los procesos de establecimiento de la meta, selección de la estrategia más adecuada, comprobación de la meta y corrección. En este sentido, para utilizar el conocimiento desprendido del texto y buscar aquellos que le permitirán completar el

significado no explicitado, el sujeto ha de esforzarse por acceder a todos los recursos cognitivos, lingüísticos, textuales y contextuales.

Con respecto al establecimiento de la meta es un proceso que el lector desarrolla en forma planificada, por lo que debiera ocurrir antes de la lectura, guiado por algunas pistas que ofrece el texto previo a la lectura silenciosa y detenida. Ahora bien, la meta de lectura es una:

(...) intención expresa de encontrar una finalidad determinada y precisa para la lectura de un texto determinado y preciso. Es un objetivo de acción, una aspiración que trasciende el acto mismo de lectura. Es la mira que permitirá determinar el tema o el asunto que el texto aborda en función del propósito de lectura. Es un proyecto peculiar indispensable, que le dará sentido a la interacción texto-lector (Barnes, 2002: 34).

Una meta pudiera experimentar cambios durante la lectura y requiere del conocimiento estratégico para que se cumpla, porque el lector tiene que establecer la coherencia explícita del texto para elaborar inferencias, lo cual puede variar si se relaciona con los saberes previos sobre distintos factores que intervienen, como superestructura textual, organización prototípica de información en diversos géneros discursivos, haberse formado distintos modelos de situación, manejar léxico y todos sus posibles significados, entre otros. A lo anterior, Graesser, Singer y Trabasso (1994) agregan una distinción entre tres niveles de especificidad de las metas: por defecto, basadas en el género e idiosincrásica:

- Por defecto: para construir un modelo significativo de la situación y compatible con el texto.
- Basada en género: permite generar diversidad de propósitos, lo que depende de si se lee un texto narrativo, uno expositivo o uno argumentativo.
- Idiosincrásicas: conducen al lector a crear textos base o modelos de situación, entre otras, por ejemplo buscar lo que comparten las distintas dimensiones.

Las estrategias son representaciones cognitivas secuenciadas necesarias para alcanzar la meta propuesta, principalmente, para resolver un problema determinado y son parte del conocimiento del lector. Las estrategias permiten planificar la tarea, ubicar la motivación, facilitar la comprobación y revisión, tomar decisión en función del objetivo.

En tanto, la comprobación de la meta consiste en evaluar si se están cumpliendo las metas del lector. Finalmente, la corrección permite rectificar el proceso de la comprensión cuando se ha producido alguna interrupción o ruptura durante la lectura, como por ejemplo, si una palabra ofrece más de un significado. Si se adoptara el concepto erróneo, se contará con una primera interpretación; si se accede a una segunda interpretación, se comprueba la meta, se detiene el flujo normal de la lectura, se busca otro significado y se retoma el proceso lector. La concretización de dicho proceso implicaría alcanzar la comprensión de manera efectiva y eficaz.

De acuerdo a lo planteado, por lo tanto, y para efectos del presente estudio, se asumirá que en el proceso de comprensión lectora intervienen distintos factores, tanto lingüísticos, cognitivos, como contextuales, y operan, específicamente, los niveles de lectura antes expuestos antes, durante y después de la lectura. En este sentido, interesa en esta investigación enfocarse en la incidencia del conocimiento de lectores novatos, en etapa de escolarización, sobre el léxico, así como en las relaciones léxicas que establecen al activarse el proceso de comprensión lectora.

7. Incremento de vocabulario pasivo, establecimiento relaciones léxico semánticas y desempeño en comprensión lectora

Al ingresar al sistema de educación básica chileno, los niños (aproximadamente a los 6 años) se enfrentan al proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura (Owens, 2003), por lo tanto, el propósito fundamental de la enseñanza en este período es la adquisición y la potenciación de distintas habilidades lingüísticas. Tal objetivo facilitará el desarrollo de las competencias lingüísticas del niño para que construya y comprenda la realidad y se comunique con otros individuos. De esta manera, las Bases Curriculares de Educación Básica (1° a 6°)

proponen que la asignatura de Lenguaje y Comunicación esté integrado por tres ejes principales: lectura, escritura y comunicación oral (MINEDUC, 2012). Para efectos de la presente investigación, se hará referencia a la comprensión lectora y a la competencia léxico-semántica.

Con respecto al eje de lectura, se pretende contribuir al incremento del conocimiento de mundo del escolar y reflexionar sobre diversos tópicos. La comprensión de textos escritos implica aplicar nuevos y significativos aprendizajes durante la edad escolar. El aprendizaje de la lectura, asimismo, fortalece el desarrollo del lenguaje oral en los planos sintáctico, semántico y pragmático (Westby, 2005 en Infante, Coloma & Himmel, 2012, Pavez, Rojas F., Rojas P. & Zambra, 2013). En este sentido, las habilidades de decodificación aportarían al desempeño en comprensión lectora en primer y segundo año de enseñanza básica, mientras que en tercero y cuarto año el aporte estaría dado por las habilidades de comprensión oral (Hoover & Gough, 1990 en Infante, Coloma & Himmel, 2012).

Como la comprensión de lectura requiere de procesos de interpretación literal e inferencial, los estudiantes se enfrentan a tareas cognitivas más complejas, como la de establecer relaciones semánticas entre distintos conceptos, tanto ya adquiridos como nuevos, entre otras actividades. El conocimiento previo acerca del significado de una palabra facilita el acceso al significado del texto en general, es decir, quienes cuentan con un amplio repertorio léxico podrán comprender, entonces, textos de mayor complejidad. A su vez, el vocabulario pasivo almacenado en la memoria semántica de los estudiantes permitirá que distinga y seleccione nuevas etiquetas léxicas y significados para agregarlos a su lexicón (Pavez *et al*, 2013). De hecho, las bases curriculares de 2° año Básico establecen como objetivo que los estudiantes desarrollen curiosidad por palabras o expresiones que desconocen y adquieran el hábito de indagar sobre su significado. En tanto, en 4° Básico, se propone que los estudiantes utilicen diversas estrategias de aprendizaje para atribuirle significado a palabras desconocidas (MINEDUC, 2012). Al respecto, un estudio realizado por Rally (1999) confirma que, al proveer instrucciones a los estudiantes que inician la etapa escolar acerca de la tarea y explicaciones sobre el significado de las palabras desconocidas, se les facilita la adquisición de nuevas palabras y conceptos incrementando su lexicón. Este investigador sostiene, por tanto, que estas estrategias motivan a los niños y los lleva a convertirse en

lectores activos, lo que, a su vez, les permitiría aumentar su vocabulario pasivo entre los 6 y 8 años (en Berman, 2004). Cabe destacar que la comprensión lectora, además, está vinculada a la adquisición del léxico y que se constituye como uno de los predictores del rendimiento académico de los escolares (Eyzaguirre & Le Furlon, 1999; Pavez, *et al*, 2013).

Ahora bien, el nivel semántico del lenguaje durante el periodo escolar suele ofrecer dificultades para el procesamiento de la información en los estudiantes, lo que se manifiesta en el manejo limitado de léxico, en la asignación errada de significados así como en la débil capacidad para incorporar y relacionar palabras de mayor abstracción (Pavez *et al*, 2013). Además, el procesamiento de información semántica se encuentra restringido al buscar significados como al asociarlos entre ellos (Barrera, 2005; Pavez, 2013). A lo anterior, se suma que los niños de esta etapa escolar que manifiestan problemas en comprensión lectora cometen mayores errores para establecer relaciones léxico semánticas y para integrar nuevas palabras a una red en su memoria semántica (Berman, 2004).

Por último, se desprende de las bases curriculares de educación básica que para el aprendizaje de la lecto-escritura y para el desarrollo de la competencia lectora, los estudiantes han de contar con un repertorio de vocabulario pasivo de base. En la medida que los niños avanzan de nivel de escolaridad, se les facilita el desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje para establecer relaciones léxico-semánticas, las que, a su vez, les permitirá que integre nuevo léxico a su lexicón. Según Anglín (1993) y Dockrell y Messer (2004), la adquisición del vocabulario es un proceso muy marcado y es un algo que se necesita para comprender mejor; la adquisición del léxico es un proceso complejo y el lexicón se incrementa en la medida en que el niño aumenta en edad (en Berman, 2004). De acuerdo a la literatura revisada en esta investigación, se puede deducir, entonces, que un vasto vocabulario pasivo fortalece la comprensión lectora y viceversa.

2. METODOLOGÍA

Desde hace una década aproximadamente, los fonoaudiólogos han podido integrarse a los equipos multidisciplinarios que apoyan la labor de los docentes en los establecimientos que imparten educación básica en Chile, producto de la Ley SEP y de los programas de integración escolar que han señalado tales medidas. El trabajo en equipo de los docentes y especialistas fonoaudiólogos se enfoca, fundamentalmente, en el desarrollo lingüístico de los niños en etapas tardías, dado que en dicha realidad escolar puede aún mantenerse un trastorno específico del lenguaje, trastorno fonético fonológico y déficit de algunos niveles del lenguaje; asimismo, el fonoaudiólogo puede colaborar a la labor docente, potenciando las distintas áreas del lenguaje de niños con desarrollo típico en edad escolar. De esta manera, el terapeuta no sólo se centra en la rehabilitación y habilitación del lenguaje de los niños, sino también en contribuir al trabajo del profesor en aula y favorecer los aprendizajes de los estudiantes para el incremento de sus habilidades comunicativas.

Los fonoaudiólogos ante ese desafío deben tomar conocimiento de las bases curriculares, para guiar su intervención terapéutica, considerando de manera integrada los avances programados en las distintas áreas del saber y en concordancia con las metas propuestas para el progreso académico de los estudiantes. Específicamente, cuando el terapeuta trabaja alguno de los niveles del lenguaje en niños con alteraciones o con desarrollo típico, ha de contemplar las habilidades de los estudiantes en otras áreas, como la comprensión lectora, por ejemplo, lo que involucra la identificación de nivel de comprensión de vocabulario, entre otras competencias. Al respecto, Novoa (2013) señala que pareciera que el vocabulario pasivo incide en la competencia lectora de manera intrínseca, es decir, el nivel de conocimiento semántico de las palabras restringe o no la integración de información textual con el conocimiento previo de los sujetos. De esta manera, cabe también preguntarse si el desempeño de los niños de educación básica en comprensión lectora y en el nivel de comprensión léxica dependería de los tipos de relaciones léxico-semánticas que son capaces de activar al intentar comprender textos escritos.

Existen estudios nacionales y extranjeros que relacionan el desempeño en comprensión lectora y el nivel de vocabulario pasivo de estudiantes de educación media y universitarios (Novoa, 2013; Fajardo, Hernández & González, 2012); así también, algunas investigaciones han abordado el rendimiento académico, comprensión lectora y competencia léxica en Educación Media (Riffo, Reyes, Novoa, Véliz & Castro, 2014); además, se ha estudiado la relación entre decodificación, conocimiento léxico semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria (Villalonga, Padilla y Buring, 2014), entre otros estudios al respecto. Por tanto, los especialistas han dedicado su atención a la relación entre la comprensión lectora y al vocabulario pasivo, pero falta aún dirigir la mirada a qué tipo de relaciones léxico semánticas activan los lectores de escolaridad básica, por un lado, y si existe alguna relación entre dicha variable y la comprensión lectora, por otro. Una tercera variable que puede incorporarse en la influencia del vocabulario pasivo en el uso de relaciones léxico semánticas o viceversa. Entonces, se propone indagar en la posible relación entre nivel de vocabulario pasivo, uso de relaciones léxico-semánticas y nivel de comprensión lectora en escolares de Segundo, Cuarto y Sexto Básico. El nivel de escolaridad desde donde se seleccionó la muestra de estudio se debe a que a partir de Segundo se afianza la comprensión lectora (nivel literal), en Cuarto comenzaría la transición para alcanzar el nivel inferencial de comprensión lectora, y en Sexto Básico se lograría la comprensión inferencial.

2.1. Pregunta de investigación

¿Existe una asociación positiva entre el vocabulario pasivo, reorganización léxico-semántica y comprensión lectora en estudiantes de segundo, cuarto y sexto de enseñanza básica en colegios particulares-subvencionados de la comuna de Valparaíso?

2.2. Objetivos de investigación

2.2.1. Objetivo General

Correlacionar el vocabulario pasivo, reorganización léxico-semántica y comprensión lectora en estudiantes de segundo, cuarto y sexto año de enseñanza básica de colegios particulares-subvencionados, María Auxiliadora y Salesiano, de la comuna de Valparaíso.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de vocabulario pasivo, el o los tipos de organización léxico-semántica ante nombres concretos y abstractos y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de Segundo, Cuarto y Sexto año de Enseñanza Básica de colegios particular- subvencionados de la comuna de Valparaíso.
- Comparar el nivel de vocabulario pasivo con el uso de organización léxico semántica, nivel de vocabulario pasivo con nivel de comprensión lectora, nivel de comprensión lectora con el uso de relaciones léxico-semánticas de acuerdo a nivel de escolaridad.
- Establecer la relación entre el tipo de organización léxica, vocabulario pasivo y la comprensión de lectura de estudiantes de Segundo, Cuarto y Sexto Año Básico de los colegios particulares subvencionados, María Auxiliadora y Salesiano de Valparaíso.

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis de investigación (Hi)

Existe correlación positiva entre nivel de vocabulario pasivo, uso de relaciones léxico-semánticas y el nivel de comprensión lectora de estudiantes de Segundo, Cuarto y Sexto básico de colegios particulares-subvencionados, María Auxiliadora y Salesiano de la comuna de Valparaíso.

2.3.2. Hipótesis nula (H₀)

No existe correlación positiva entre nivel de vocabulario pasivo, uso de relaciones léxico-semánticas y el nivel de comprensión lectora de estudiantes de Segundo, Cuarto y Sexto básico de colegios particulares-subvencionados, María Auxiliadora y Salesiano de la comuna de Valparaíso

2.4. Tipo de estudio o diseño

Se realizó un estudio de carácter descriptivo, observacional, transversal y correlacional.

Descriptivo, se debe a que la investigación se realizó para describir variables léxico-semánticas y comprensión lectora en un cohorte de estudiantes de segundo, cuarto y sexto año de enseñanza básica.

Observacional, consiste en anotar y registrar sucesos sin una manipulación formal de las variables que operan en los sucesos que se estudian. (Hernández Sampieri, 2012.) Es el caso de la tarea léxica, se registra lo que el estudiante comprende y expresa bajo, un contexto dado, y ante términos concretos y abstractos dados.

Transversal, pues se describen las variables definidas previamente y sus asociaciones en un momento dado.

Correlacional, debido a que se determinó a través de pruebas estadísticas el grado de relación que existió entre el nivel de vocabulario pasivo, uso de relaciones semánticas, y nivel de comprensión lectora, así como la relación entre nivel de comprensión lectora y el uso de relaciones léxico-semánticas.

2.6 Sujetos participantes

2.6.1 Universo

El estudio se realizó en dos colegios particulares-subvencionados de la comuna de Valparaíso a fines del año 2010 (María Auxiliadora, de niñas, y Salesiano Valparaíso, de

niños). La investigadora seleccionó ambos colegios por conveniencia, es decir, pudo acceder a ellos por mantener contacto con sus directivos o porque ejercía su profesión de fonoaudióloga durante ese año. La población total sumó 480 niños, pues cada curso contaba con 40 estudiantes (de 2°, 4° y 6° de Enseñanza Básica).

2.6.2 Muestra

El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo consecutivo, ya que no se realizó cálculo del tamaño muestral, debido a que se investigó al total de niños de Segundo, Cuarto y Sexto Básico de los colegios particular subvencionados de Valparaíso, antes precisados, que fueron seleccionados por criterios de inclusión y exclusión. De esta manera, la muestra total quedó constituida por 90 estudiantes (15 niñas y 15 niños de cada curso). A continuación, se presentan los criterios de inclusión y exclusión que permitieron la conformación de la muestra:

Criterios de inclusión:

- Niñas matriculadas en segundo, cuarto y sexto año básico en el Colegio María Auxiliadora y niños matriculados en los mismos niveles de escolarización en el Colegio Salesiano, ambos establecimientos de Valparaíso.
- Niños y niñas de entre los 7 y 12 años de edad.
- Niños y niñas con el mayor rendimiento académico del primer semestre 2010 de sus cursos respectivos
- Niños y niñas que no asistieran a tratamiento fonoaudiológico ni psicopedagógico al menos un semestre al momento de ser evaluados.
- Estudiantes a quienes no se les hubiera aplicado alguna de las pruebas estipuladas para la presente investigación durante el año 2010.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes matriculados en los establecimientos educacionales antes señalados, pero que asistan a otros niveles de escolaridad
- Niños y niñas que estén fuera del rango etario, contemplado para este estudio.
- Niños y niñas que no obtuvieran el mayor rendimiento académico el primer semestre del año 2010, en comparación a sus pares de nivel educativo.
- Estudiantes que hubieran contado con apoyo psicopedagógico y fonoaudiológico dentro o fuera de los establecimientos educacionales durante el año 2010.
- Estudiantes que se les haya aplicado pruebas léxico-semánticas y de comprensión lectora durante el año del estudio.

2.7 Caracterización de Variables en estudio

Variable	Dependiente o Independiente	Escala de medición
Vocabulario pasivo	Dependiente	Cualitativa ordinal
Relaciones léxico semánticas	Dependiente	Cualitativa nominal
Comprensión lectora	Dependiente	Cuantitativa ordinal
Nivel de escolaridad	Independiente	Cuantitativa Continua

Tabla 1. Variables en estudio

2.8 Instrumentos

Para el cumplimiento de los objetivos del presente estudio, se aplicaron dos pruebas y una tarea léxica, que a continuación se describen:

2.8.1 Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R)

La primera edición del Test de Vocabulario en Imágenes (TEVI-R) fue diseñado (Echeverría, 1982) para evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo en sujetos entre 2 años y medio y 17 años, hablantes de español. Este instrumento ofrece criterios de inicio (edad en año y meses) y corte (6 respuestas incorrectas en 8 láminas consecutivas). Para comenzar la aplicación de la prueba, se calcula la edad del sujeto en años y meses, ubicando la lámina que le corresponde para iniciar la aplicación; luego, el evaluador decide si examinará con la Forma A o B ofrecida como alternativa en el Manual. Se verbaliza el estímulo y el individuo debe seleccionar una imagen de entre cuatro posibilidades que corresponda al término expresado por el evaluador: “muestra probar”, por ejemplo. El listado considera objetos concretos, conceptos, acciones, entre otras opciones. Esta prueba permite conocer el rendimiento de comprensión de vocabulario de un individuo, respecto de sus pares de la misma edad.

La edición aplicada en la presente investigación corresponde a la tercera edición revisada el año 2005, la que fuera validada previamente en 120 sujetos entre 2 y 19 años, de tres estratos socioeconómicos de establecimientos educacionales de la ciudad de Concepción (Echeverría, Herrera & Segure, 2005). Este test se puede aplicar de manera individual o colectiva y mantiene las formas A y B de la anterior versión. La muestra permitió establecer la validez concurrente con ambas formas y determinar dos tipos de confiabilidad, una de equivalencia entre las dos formas y de consistencia interna de cada una de las formas. Se determinan las normas en escala T (promedio 50 y desviación estándar 10).

La validez comprobada de la edición 2005 permitió establecer las siguientes categorías para interpretar el puntaje resultante:

Sobresaliente : >65 ptos

Muy bueno : 55 a 64 ptos.

Normal : 45 a 54 ptos.

Retraso leve : 35 a 44 ptos.

Retraso grave : <35 ptos.

2.8.2 Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas de Aprendizaje de la Comprensión Lectora (ACL) de 1ª a 6ª de Primaria

Las pruebas de Comprensión Lectora ACL constituyen una herramienta evaluativa objetiva que fueron creadas por cuatro especialistas españolas, Glória Catalá, Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús, en el año 2001. Su propósito es valorar la comprensión lectora de una diversidad de tipologías textuales y de temas relacionados con las áreas curriculares de educación básica, específicamente, están dirigidas a estudiantes de 1º a 6º año para identificar el progreso de la competencia lectora e idear posteriormente estrategias remediales si fuera necesario. Cada prueba consta de un número determinado de textos breves (7 para 1º, 2º y 3º de primaria; y 8 y 10 textos para 4º, 5º y 6º, respectivamente), cuya cantidad de ítems varían de 24 a 36, según el nivel de escolaridad. En esta prueba se han considerado las siguientes dimensiones cognitivas o ítems: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial y comprensión crítica o de juicio.

Si se analiza detenidamente la prueba, ésta nos aporta elementos de juicio para valorar las estrategias que acostumbra a utilizar el estudiante para interpretar la información: si tiene en cuenta los conocimientos previos del tema y si es capaz de utilizarlos, si domina el vocabulario en relación a su edad, si tiene facilidad para inferir situaciones no explícitas y si es hábil en reorganizar o sintetizar un texto. Se puede visualizar el resultado de un solo niño y de todo el grupo curso. Las pruebas Aprendizaje de la Comprensión Lectora (ACL) ayudan a objetivar una situación y a tener elementos de valoración a fin de promover estrategias superadoras.

Existen 6 pruebas, los baremos se elaboraron mediante escala de decatipos que divide la curva normal en 10 sectores o clases. Para cada test, se cuenta con una columna con diferentes intervalos de puntuación directa o aciertos. Las puntuaciones oscilan entre 1 y 10.

La interpretación es la siguiente:

- 1-2: Nivel muy bajo
- 3: Nivel bajo
- 4: Nivel moderadamente bajo
- 5-6: Nivel dentro de la normalidad
- 7-8: Nivel moderadamente alto
- 9: Nivel alto
- 10: Nivel muy alto.

2.8.3 Tarea Léxica

La Tarea Léxica se elaboró en este estudio para conocer qué significados evocan los niños al expresarles una palabra con un significado concreto y con uno más abstracto. Para cumplir con este objetivo, se propuso un listado de 24 palabras concretas y de 20 abstractas, para lo que se contó con la evaluación de tres expertos en el área y se aplicó un piloto en 10 niños de entre 7 y 12 años, con lo cual se pudo modificar la redacción de instrucción y agregar un ejemplo para que el niño lograra responder lo expresado.

Aplicadas las modificaciones luego del pilotaje, esta Tarea Léxica se reelaboró para que fuera posible cuantificar el tipo de reorganización léxico-semántica que es capaz de establecer el estudiante de enseñanza básica. Esta prueba se aplica de manera individual y se le da dos ejemplos antes de comenzar la aplicación, tanto de palabras de tipo concretas como abstractas. En uno de los estímulos de prueba se le pide al niño o niña que responda para asegurarnos que entendió la dinámica de evaluación. Contempla que se aplique el total de estímulos 24 ítems de términos concretos y 20 ítems de términos abstractos, independiente de si conoce o no el término. Se coteja exactamente la palabra o idea que expresa el individuo para posteriormente ser analizada; de esta manera, el evaluador reconoce el tipo de reorganización léxico semántica a la que accedió el sujeto. Lo relevante es identificar qué tipo

utiliza del listado que propuesto, independiente de la cantidad de veces que repite el tipo de relación léxica semántica.

2.9 Procedimientos éticos y de aplicación de las pruebas

En primer lugar, se pidió la autorización a los directores de ambos establecimientos educacionales para realizar la investigación con estudiantes de sus respectivos colegios. Accedieron voluntariamente y sin inconvenientes. Previamente, los directivos se interiorizaron acerca de lo que se evaluaría en el proyecto del estudio. También, fue autorizado por el Departamento de Necesidades Educativas Especiales de cada colegio. Posteriormente, los apoderados de los estudiantes accedieron voluntariamente a firmar un consentimiento informado y los alumnos candidatos asintieron voluntariamente; esto permitió, finalmente, la aplicación de los instrumentos utilizados en esta investigación.

En un primer día, se aplicó la prueba TEVI-R; otro día la prueba de comprensión lectora y el último día la tarea léxica, debido al tiempo que ocupa cada instrumento en realizarse según el procedimiento estandarizado. Tanto TEVI-R como la tarea léxica fue aplicada individualmente, mientras que la prueba de comprensión lectora fue tomada grupalmente. Cabe señalar que, antes, durante y al finalizar cada aplicación de los instrumento, se les aclaraba a los alumnos que esta evaluación no sería calificada con nota, para así disminuir posibles sesgos de resultados y de apreciación, debido a que la investigadora que aplicaba los instrumentos no era la profesora jefe de ellos, si no la investigadora principal. Una vez realizadas todas las evaluaciones, se informó a cada establecimiento y a los apoderados que el estudio ya contaba con los datos recabado y que, por tanto, los estudiantes no requerían otras evaluaciones.

2.10 Procedimientos de análisis de los datos

Los resultados se presentaron como promedio \pm desviación estándar para las variables continuas, y como número (porcentaje) para las variables cualitativas nominales u ordinales. Las variables continuas fueron testeadas para determinar si tienen una distribución normal,

mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para establecer las relaciones entre variables categóricas, se utilizó la prueba de chi cuadrado (χ^2) o la prueba exacta de Fisher según correspondiera. Un valor de $p < 0,05$ fue considerado estadísticamente significativo.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos luego de la aplicación de las distintas pruebas. Mediante los datos recabados, fue posible establecer relaciones entre vocabulario pasivo, reorganización léxico semántica y comprensión lectora por nivel de escolaridad. Se abordará la interpretación de los datos mediante análisis cuantitativo y cualitativo para profundizar en los hallazgos sobre las distintas relaciones de las variables estudiadas.

3.1 Identificación del Nivel de Vocabulario Pasivo

La identificación del nivel de vocabulario pasivo será presentada según los resultados obtenidos en la Prueba TEVI-R por el total de estudiantes según grado de escolaridad. Posteriormente, se expondrá el nivel en que se encuentran los niños y niñas de cada curso, es decir, primero se identificará el nivel de comprensión de vocabulario en el curso inferior y, luego, en los de cursos superiores (Segundo, Cuarto, Sexto Básico).

3.1.1 Vocabulario Pasivo del total de la muestra por nivel de escolaridad

El porcentaje de estudiantes del total de la muestra de cada curso evaluado que se ubicó en las distintas categorías de la prueba TEVI-R se presenta de acuerdo al puntaje obtenido en ella. Así, se observó que no se registran estudiantes de segundo, cuarto y sexto básico con Retraso Grave en su nivel de vocabulario pasivo. En tanto, al identificar y comparar la frecuencias absolutas entre Segundo y Cuarto Básico, se evidenció que el porcentaje de alumnos en cada una de las categorías es similar, salvo en la categoría “muy bueno”, cuyo porcentaje es mayor en Cuarto Básico (23,3%). Ahora bien, en Sexto Año Básico se registró un mayor porcentaje de participantes (23,3%) en la categoría “sobresaliente”, lo que lo distingue de los dos cursos de escolaridad inferior; además, cabe destacar que sobre el 80% de estudiantes de ese mismo curso se ubica en las categorías

“normal”, “muy bueno” y “sobresaliente”; un 50% aproximadamente de estudiantes de cuarto básico se encuentran en las categorías “normal”, “muy bueno” y “sobresaliente”; y menos del 50% de los alumnos de segundo básico se encuentran entre las categorías “normal” y “sobresaliente”, todo lo cual se refleja en el valor de $p < 0,05$. Estos resultados permiten inferir que los estudiantes de cursos superiores logran un repertorio de vocabulario pasivo acorde a su edad en su mayoría (de normal hacia categorías superiores), en relación a sus pares de cursos inferiores, como se observa en la Tabla 1.

CARACTERISTICAS	Segundo (n=30)	Cuarto (n=30)	Sexto (n=30)	Valor p (p<0,05)
TEVI-R, n (%)				0,012
Sobresaliente	3,3%	3,3%	23,3%	
Muy bueno	6,6%	23,3%	20%	
Normal	30%	26,7%	43,4%	
Retraso leve	30%	30%	13,3%	
Retraso grave	0%	0%	0%	

Tabla 2. Total de estudiantes de segundo, cuarto y sexto básico de la comuna de Valparaíso ubicados en las diferentes categorías de la prueba TEVI-R

3.2 Identificación de los tipos de relaciones léxico semánticas entre nombres concretos y abstractos por nivel de escolaridad

En este apartado, se presentan los hallazgos evidenciados luego de la aplicación de la tarea léxica a los estudiantes de los tres niveles en estudio. Para comenzar, se identificaron los tipos de relaciones léxico-semánticas que los niños utilizaron ante palabras que, desde el punto de vista semántico, son reconocidas como nombres de objetos concretos. Luego, se listaron los tipos de relaciones léxico-semánticas presentes en el lenguaje oral de los alumnos de los tres cursos de educación básica ante nombres abstractos dados.

3.2.1 Tipos de relaciones léxico-semántica concretas según nivel de escolaridad

Los estudiantes de los distintos cursos estudiados utilizan sólo algunas relaciones léxico semánticas de un total de 15 tipos ante un nombre concreto dado. Así, en Segundo Básico, se accede a 9 en busca del concepto que refiriera a la palabra recibida como estímulo. En tanto, en Cuarto Básico, establecieron 7 tipos de relaciones léxico-semánticas. En Sexto Básico, sólo 5 tipos, es decir, en la medida de que se avanza de nivel de escolaridad, el uso de los tipos de relaciones léxico-semánticas en el lenguaje oral disminuyen. Cabe destacar que los tipos de relaciones léxico-semánticas utilizadas y en las que coincidieron los tres cursos fueron: meronimina, hiperonimia, hiponimia, sinonimia, relaciones temáticas y sema común; entre estas, las que ofrecen menor nivel de complejidad son hiponimia, hiperonimia y sema común. Por su parte, las relaciones léxico semánticas omitidas en el repertorio del lenguaje oral de los estudiantes de esos cursos son: paronimia, cohponimia, homonimia, homografía, polisemia y complementariedad, que resultan, al parecer, más complejas. Sólo en Segundo Básico, se ocuparon homófonos y reciprocidad, como se observa en Gráfico 1:

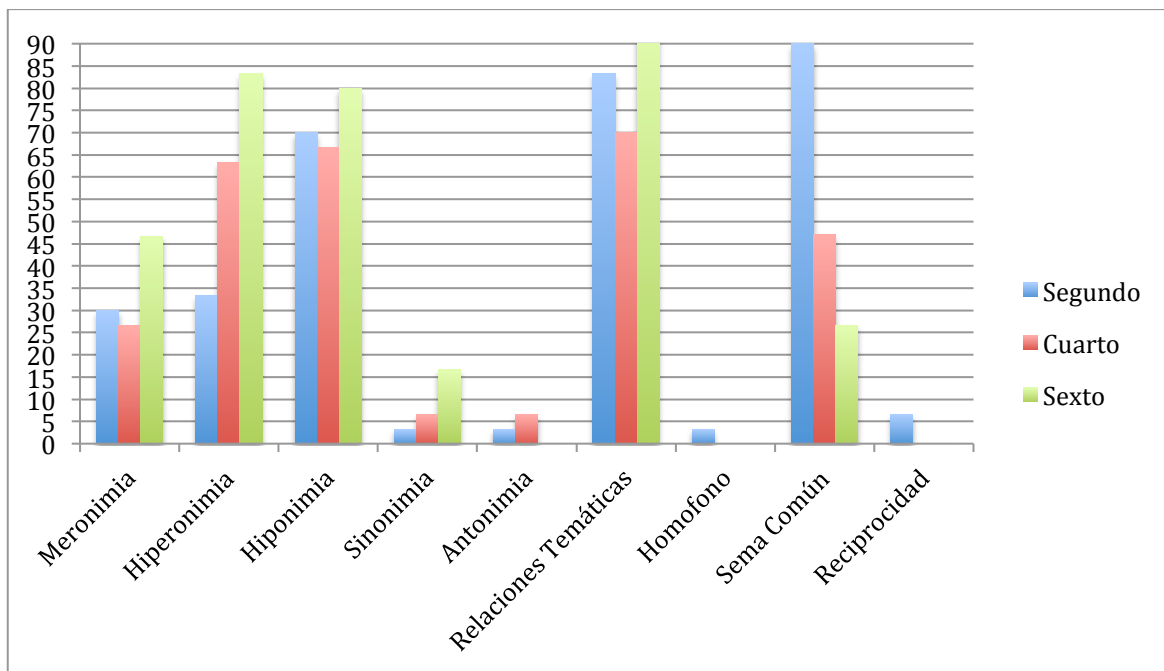


Gráfico 1: Relaciones léxico-semánticas de tipo concretas, utilizadas por estudiantes de Segundo, Cuarto y Sexto Básico

Un análisis estadístico, a su vez, permite establecer la presencia de valores estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre porcentaje de estudiantes de los distintos cursos que utilizaron o no determinados tipos de relaciones léxico-semánticas. De esta manera, sólo tres tipos de ellas logran valores significativos en los tres niveles de escolaridad: hiperonimia ($p = 0,0004$); le sigue sema común ($p = 0,0001$); por último, relaciones temáticas ($p = 0,02$). Sin embargo, en los demás tipos de relaciones léxico semánticas no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los cursos, como se observa en la Tabla 3

Relaciones léxico-semánticas	N° de alumnos que utilizan			Valor p
	Segundo básico (n=30)	Cuarto básico (n=30)	Sexto básico (n=30)	
Meronomia	9 (30%)	8 (26,6%)	14 (46,6%)	0,22
Hiperonimia	10 (33,3%)	19 (63,3%)	25 (83,3%)	0,0004
Hiponimia	21 (70%)	20 (66,6%)	24 (80%)	0,49
Sinonimia	1 (3,3%)	2 (6,6%)	5 (16,6%)	0,76
Antonimia	1 (3,3%)	2 (6,6%)	0	0,74
Paronimia	0	0	0	1
Cohiponimia	0	0	0	1
Homonimias	0	0	0	1
Homografías	0	0	0	1
Polisemías	0	0	0	1
Relaciones Temáticas	25 (83,3%)	21 (70%)	29 (96,6%)	0,02
Homófonos	1 (3,3%)	0	0	0,92
Sema Común	27 (90%)	14 (46,6%)	8 (26,6%)	0,0001
Complementariedad	0	0	0	1
Reciprocidad	2 (6,6%)	0	0	0,89

Tabla 3. Relaciones léxico-semánticas concretas en Segundo, Cuarto y Sexto Básico

3.2.2 Tipos de relaciones léxico-semántica abstractas según nivel de escolaridad

Los niños participantes en el estudio, que cursaban Segundo, Cuarto y Sexto Básico, acceden a diversos tipos de relaciones léxico semánticas ante nombres abstractos. Los

estudiantes de Segundo Básico produjeron 9, al igual que ante los nombres concretos; los de Cuarto Básico, 6; y los de Sexto, 6, también. Entre las que usaron los tres cursos se encuentran: hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, relaciones temáticas y sema común. Entre las que utilizó sólo Segundo Básico, se hallan meronimia, paronimia y reciprocidad; en tanto, Cuarto como Sexto Básico coinciden en el uso de las mismas 6 utilizadas por los tres cursos. Por su parte, las relaciones léxico semánticas omitidas del repertorio del lenguaje oral de los estudiantes de esos tres cursos son: cohaponimia, homonimia, homografía, polisemia, homófono y complementariedad. El Gráfico 2 muestra dichos resultados:

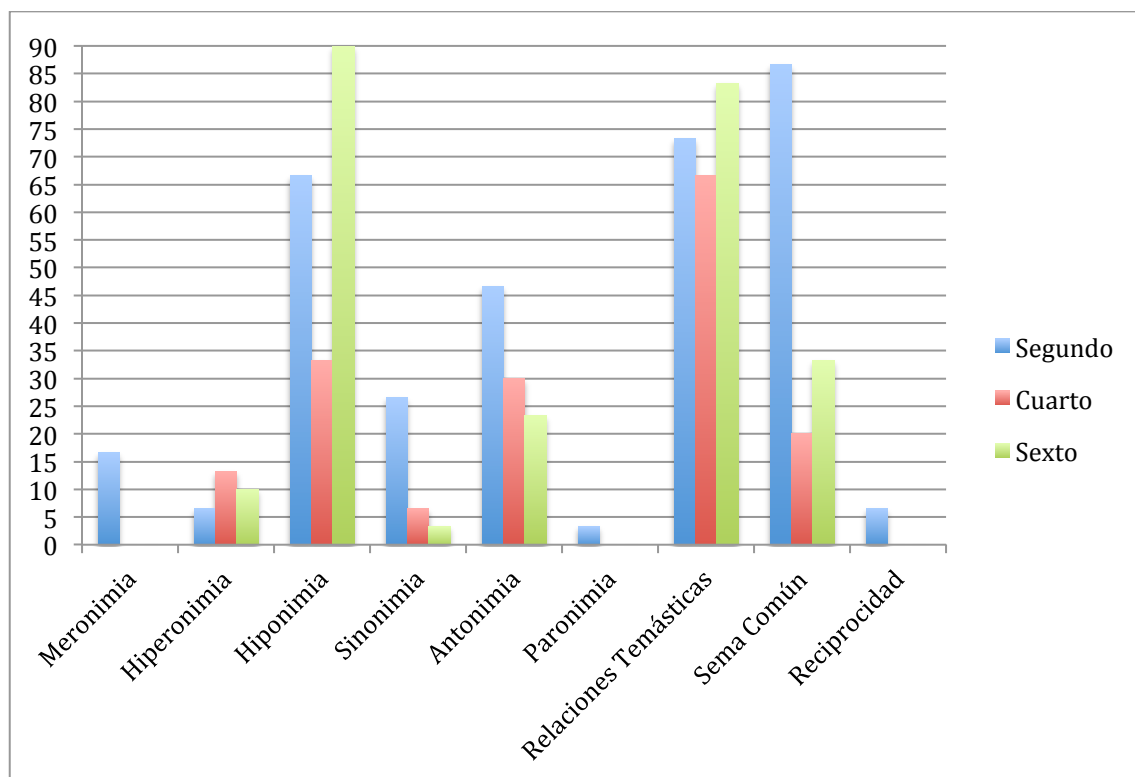


Gráfico 2. Relaciones léxico-semánticas de tipo abstractas, utilizados por estudiantes de Segundo, Cuarto y Sexto Básico

El posterior análisis estadístico señala que sólo algunas relaciones léxico semánticas alcanzan un valor estadísticamente significativo ($p < 0,05$) al establecer diferencias entre el porcentaje de estudiantes de los tres cursos que las utilizan. Como se observa en la Tabla 4, las relaciones con valores significativos usadas oralmente son 4: sema común ($p = 0,0001$); meronimia ($p = 0,005$); hiponimia ($P = 0,02$); y sinonimia ($p = 0,01$). Ello indicaría que el único tipo de relación léxico semántica que se ocupa en los tres cursos, tanto ante nombres concretos como abstractos, es sema común.

Relaciones léxico-semánticas	N° de alumnos que responden correctamente			Valor p
	Segundo básico (n=30)	Cuarto básico (n=30)	Sexto básico (n=30)	
Meronimia	5 (16,6%)	0	0	0,005
Hiperonimia	2 (6,6%)	4 (13,3%)	3 (10%)	0,69
Hiponimia	26 (66,6%)	19 (33,3%)	27 (90%)	0,02
Sinonimia	8 (26,6%)	2 (6,6%)	1 (3,3%)	0,01
Antonimia	14 (46,6%)	9 (30%)	7 (23,3%)	0,14
Paronimia	1 (3,3%)	0	0	0,92
Cohiponimia	0	0	0	1
Homonimias	0	0	0	1
Homografías	0	0	0	1
Polisemías	0	0	0	1
Relaciones Temáticas	22 (73,3%)	20 (66,6)	25 (83,3%)	0,33
Homófonos	0	0	0	1
Sema Común	26 (86,6%)	6 (20%)	10 (33,3%)	0,0001
Complementariedad	0	0	0	1
Reciprocidad	2 (6,6%)	0	0	0,12

Tabla 4. Relaciones léxico-semánticas abstractas en Segundo, Cuarto y Sexto Básico.

3.3 Identificación del nivel de comprensión lectora

Lo que sigue a continuación corresponde a los resultados que se obtuvieron después de aplicar las distintas pruebas de comprensión lectora a los estudiantes de cada curso. Por lo tanto, se evidenciará qué nivel de comprensión lectora alcanzaron los estudiantes al responder

a las preguntas desprendidas ya fuera de textos narrativos o informativos, de acuerdo al nivel de escolaridad que se encontraran cursando. De esta manera, se mostrarán los resultados que se obtuvieron comparando nivel de comprensión lectora y nivel de escolaridad.

3.3.1 Nivel de comprensión lectora por nivel de escolaridad

La Tabla 5 permite constatar el número de alumnos de los diferentes cursos en relación al nivel de comprensión lectora. Los escolares de Segundo Básico se encuentran, principalmente, entre las categorías “normal” y “moderadamente bajo” (+ 90% de los estudiantes), pero predomina la categoría “normal” con 70% de los alumnos. Respecto a Cuarto Básico, se observó que también existe un predominio de las categorías “normal” y “moderadamente bajo” que lograron 80% de los estudiantes; se puede distinguir un aumento en el rango de “moderadamente alto” del mismo curso, pues lo obtuvieron 20% de niños. Es posible también observar que en los cursos de Segundo y Cuarto básico los participantes no se ubicaron en categorías “Bajo” ni “Alto”, con lo que se demuestra una mayor homogeneidad en el centro de la tabla, o sea entre “moderadamente bajo” y “moderadamente alto”, pasando por “normal”.

En tanto, fue posible identificar una mayor heterogeneidad en Sexto Básico, dado que los estudiantes se ubicaron en todas las categorías de la comprensión lectora. Esto se puede verificar en que sobre el 12% de los estudiantes se situaron en los niveles “Muy Alto” y “Alto”, pero también se observa que 23% de ellos se halló en el nivel “Moderadamente Bajo”; y, aproximadamente, 15% se ubicó entre la categoría de menor grado “Bajo” o “Muy Bajo”. Ahora bien, un alto porcentaje de los niños del curso, alrededor de 46%, se concentra en las categorías “normal” y “moderadamente alto”. Por lo tanto, si se compara la tendencia de comprensión lectora en Sexto Básico, ésta indica que su nivel propende a “Normal y “Muy Alto” (60%) en contraste con las categorías bajas de comprensión lectora que alcanzaron un porcentaje inferior de estudiantes (40%). Aunque los estudiantes de segundo y cuarto básico se concentran en la categoría “moderadamente bajo” con un 23,3% y un 36,7%, respectivamente, ninguno de los dos cursos alcanza categorías “alto” ni “muy alto” lo que sí logran los niños de Sexto Básico. Entonces, al situarse en el análisis estadístico respectivo, es posible constatar que a mayor nivel de escolaridad aumenta la capacidad de comprensión lectora ($p < 0,05$) en los colegios particular-subvencionados estudiados.

CARACTERISTICAS	Segundo (n=30)	Cuarto (n=30)	Sexto (n=30)	Valor p
Comprensión lectora, n (%)				0,006
Muy alto	0 (0%)	0 (0%)	2 (6,7%)	
Alto	0 (0%)	0 (0%)	2 (6,7%)	
Moderadamente alto	2 (6,7%)	6 (20%)	6 (20%)	
Normal	21 (70%)	13 (43,3%)	8 (26,7 %)	
Moderadamente bajo	7 (23,3%)	11 (36,7%)	7 (23,3%)	
Bajo	0 (0%)	0 (0%)	3 (10%)	
Muy bajo	0 (0%)	0 (0%)	2 (6,7%)	

Tabla 5. Categorías Prueba de Comprensión lectora en Segundo, Cuarto y Sexto Básico.

3.4 Comparación entre vocabulario pasivo, relaciones léxico-semánticas y comprensión lectora por nivel de escolaridad

En el presente apartado, se establecerá una comparación entre vocabulario pasivo y relaciones léxico-semánticas, entre vocabulario pasivo y comprensión lectora, y entre comprensión lectora y relaciones léxico semánticas por nivel de escolaridad. Estas comparaciones permitirán determinar la correlación existente entre ellas, mediante el valor estadístico chi cuadrado (χ^2) y valor $p < 0,05$, considerado este último estadísticamente significativo. Por último, se expondrán los totales finales de dichos valores para visualizar en qué nivel de escolaridad se constatan correlaciones positivas entre variables.

3.4.1 Comparación entre vocabulario pasivo y relaciones léxico semánticas según nivel de escolaridad

Al comparar estadísticamente la relación entre nivel de vocabulario pasivo y uso de relaciones léxico semánticas, se observan diferencias notorias. Así, cabe destacar que sólo en Sexto Básico se produce una relación estadísticamente significativa ($p=0,012$); sin embargo, tanto en Segundo Básico como en Cuarto Básico, dicha relación entre estas variables no existe ($p0,32$ y $p0,48$, respectivamente), como se puede verificar en la Tabla 6.

	Variable		Variable	χ^2	Valor p (<0,05)
Segundo básico	Nivel de vocabulario pasivo	vs	Uso de relaciones léxico-semánticas	5,3	$p=0,32$
Cuarto básico	Nivel de vocabulario pasivo	vs	Uso de relaciones léxico-semánticas	3,2	$p=0,48$
Sexto básico	Nivel de vocabulario pasivo	vs	Uso de relaciones léxico-semánticas	10,1	$p=0,012$

Tabla 6. Relación entre el número de alumnos que usan alguna relación léxico-semántica concreto y el grado de vocabulario pasivo en alumnos de segundo básico, cuarto y sexto básico.

3.4.2 Comparación entre vocabulario pasivo y nivel de comprensión lectora según nivel de escolaridad

A continuación, se aborda la comparación entre el nivel de vocabulario pasivo y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de Segundo, Cuarto y Sexto Básico. Como se muestra en la Tabla 7, en los niveles de escolaridad inferior no existe relación estadísticamente significativa ($p0,47$ en Segundo Básico y $p0,33$ en Cuarto Básico). En cambio, se da una relación positiva en Sexto Básico entre estas dos variables ($p0,003$).

	Variable		Variable	χ^2	Valor p
Segundo básico	Nivel de vocabulario pasivo	vs	Nivel de comprensión lectora	2,1	p=0,47
Cuarto básico	Nivel de vocabulario pasivo	vs	Nivel de comprensión lectora	4,1	p=0,33
Sexto básico	Nivel de vocabulario pasivo	vs	Nivel de comprensión lectora	15,2	p=0,003

Tabla 7. Comparación entre el grado de vocabulario pasivo y el nivel de comprensión lectora en alumnos de segundo básico, cuarto y sexto básico.

3.4.3 Comparación entre nivel de comprensión lectora y relaciones léxico semánticas por nivel de escolaridad

La comparación entre nivel de comprensión lectora y el porcentaje de estudiantes que utilizaron relaciones léxico-semánticas, por nivel de escolaridad, permitió establecer la relación que se calculó estadísticamente, como se aprecia en la Tabla 8. Así, tanto en Segundo como en Cuarto Básico se constató que no existe correlación entre dichas variables (p0,56 y p0,67, respectivamente). En tanto, el valor estadístico alcanzado por Sexto Básico resultó positivo para la relación entre comprensión lectora y relaciones léxico-semánticas (p0,008).

	Variable		Variable	χ^2	Valor p
Segundo básico	Nivel de comprensión lectora	vs	Uso de relaciones léxico-semánticas	3,3	p=0,56
Cuarto básico	Nivel de comprensión lectora	vs	Uso de relaciones léxico-semánticas	2,4	p=0,67
Sexto básico	Nivel de comprensión lectora	vs	Uso de relaciones léxico-semánticas	8,9	p=0,008

Tabla 8. Comparación entre el nivel de comprensión lectora y el número de alumnos que usan alguna relación léxico-semántica concreta en alumnos de segundo básico, cuarto y sexto básico.

En síntesis, la Tabla 9 evidencia los valores p alcanzados por nivel de escolaridad al establecer las relaciones entre: nivel de vocabulario pasivo y uso de relaciones léxico semánticas, nivel de vocabulario pasivo y nivel de comprensión lectora, y nivel de comprensión lectora y uso de relaciones léxico semántica. Este análisis permite visualizar, a modo de resumen, si la hipótesis de investigación se comprueba o no.

NIVEL	Vocabulario pasivo y Relaciones Léxico semánticas (valor p)	Vocabulario pasivo y Comprensión de Lectura (valor p)	Comprensión de Lectura y Relaciones Léxico semánticas (valor p)	Correlación
Segundo	0,32	0,47	0,56	No hay
Cuarto	0,48	0,33	0,67	No hay
Sexto	0,012	0,003	0,008	Positiva

Tabla 9. Correlación entre las variables en estudio según valor p <0,05.

Como se constata en la Tabla 9, tanto en Segundo como en Cuarto Básico no se pudo establecer correlación alguna entre las variables estudiadas. Sin embargo, cabe destacar que se pudo establecer correlación positiva entre todas las variables investigadas en Sexto Básico. Si bien los resultados pueden aportar información relevante, es imposible extrapolarlos a otras realidades educativas de otras regiones o comunas del país, pues la muestra sólo fue constituida por estudiantes de dos establecimientos educacionales particular subvencionados de la comuna de Valparaíso. Por último, los resultados indican que la hipótesis de investigación se refutó.

4. DISCUSIÓN

Investigar sobre la comprensión de lectura, el vocabulario pasivo y la reorganización léxico semántica puede aportar al área de la Fonoaudiología y de la Educación con miras a que se incrementen los conocimientos acerca del desarrollo del lenguaje oral y su incidencia en las competencias lectoras. En este sentido, se pueden optimizar, a futuro, los recursos humanos y terapéuticos para intervenir en la población con alguna alteración o trastorno lingüístico así como estimular los niveles descendidos en la población de niños con desarrollo típico en edades más tardías, mediante el trabajo en equipo conformado por educadores diferenciales, profesores de enseñanza básica y fonoaudiólogos. Con dicha motivación, se propuso correlacionar el vocabulario pasivo, reorganización léxico semántica y la comprensión lectora en estudiantes de segundo, cuarto y sexto año de enseñanza básica de colegios particulares subvencionados de la comuna de Valparaíso. Para cumplir con los objetivos de la presente investigación, tanto general y específicos, se analizarán los resultados obtenidos por los niños, de los tres cursos de nivel básico, en las distintas pruebas: TEVI-R (Echeverría, Herrera & Segure, 2002), Prueba de Comprensión Lectora “Aprendizaje de la Comprensión Lectora (ACL) en Primero a Sexto de Primaria” (Catalá G., Catalá M., Molina & Monclus, 2001) y Tarea Léxica elaborada por la investigadora para el presente estudio. Para estos efectos, se discutirán los hallazgos según variable estudiada (nivel de vocabulario pasivo, tipo de relaciones léxico-semánticas y nivel de comprensión lectora) y por curso, a la luz de los principales aportes teóricos.

Corresponde referirse, en primer lugar, al nivel de vocabulario pasivo de los escolares participantes de educación básica. Al respecto, los resultados parecen indicar que el vocabulario se incrementa y se accede al léxico con mayor rapidez según se avanza en edad y, por ende, de nivel de escolarización. De hecho, los cursos de nivel inferior obtienen resultados similares, es decir, entre el 40% y 50% de los estudiantes de segundo y cuarto año básico, respectivamente, alcanzan un desempeño adecuado para su edad, es decir, se encuentran en las categorías “Normal”, “Muy Bueno” y “Sobresaliente”. En tanto, sobre el 80% de los alumnos de sexto básico logran un desempeño “Normal”, “Muy bueno” y “Sobresaliente”. Cabe destacar que ningún participante de los distintos niveles de escolaridad

presenta un “retraso grave” para el vocabulario pasivo. Por tanto, es posible asumir que una explicación posible al rendimiento de los niños en estudio coincide con los señalado por Berman (2004), para quien el enriquecimiento del vocabulario en edad escolar debe a que es más específico, además, una misma palabra la pueden utilizar de manera coherente en distintos contextos, lo que parece estar influido por el ingreso de los niños a la escuela y por tener que desarrollar estrategias de aprendizaje (Lezcano, 2002) que les permitan comprender el significado de nuevas palabras, concretas y abstractas, agregar etiquetas a su lexicón y recuperarlas para establecer relaciones entre palabras en su proceso de interpretación de textos orales y escritos. En este sentido, ha de considerarse que las Bases Curriculares para Educación Básica se proponen facilitar el aprendizaje de vocabulario; así, para Segundo Básico se pretende que los niños y niñas adquieran el hábito de preguntar por palabras que no conocen para incrementarlo diariamente; para Cuarto Básico, que incorporen de manera pertinente vocabulario nuevo, extraído de textos escuchados o leídos, a la expresión escrita y oral; para Sexto Básico, además de lo anterior, que apliquen estrategias de aprendizaje para establecer el significado de palabras nuevas: claves contextuales, raíces y afijos, preguntar a otro, diccionarios, enciclopedias e internet (MINEDUC, 2012).

Otra razón que indicaría que los niños en edad escolar desarrollarían su vocabulario pasivo progresivamente en etapas tardías se basa en el supuesto de que sus capacidades cognitivas se encuentran en la fase de la inteligencia conceptual (entre el estadio de pensamiento intuitivo y pre-operativo, y el de operaciones mentales), de acuerdo a Piaget (1970). Según el ginebrino, cuando el niño interactúa con su entorno, lo hace de una manera más compleja utilizando palabras y activando símbolos; además, mediante su pensamiento reflexivo y más abstracto, va construyendo conceptos e internalizándolos mediados por la experiencia. En otras palabras, el desarrollo de las habilidades cognitivas del sujeto a partir de los 7 años, junto con el ingreso a la escuela, potenciaría sus habilidades lingüísticas que involucran el nivel léxico-semántico (Pavez, Rojas, F., Rojas, P. & Zambra, 2013).

En cuanto a las relaciones léxico semánticas, se incorporaron en la tarea léxica tanto palabras de tipo concretas como abstractas, para evaluar si los escolares las podían relacionar con otro concepto o etiqueta, cuyo significado se pudiera conectar con el estímulo, y cuál fue la relación a la que accedió. Los escolares de los tres cursos básicos prefirieron establecer

determinadas relaciones léxico semánticas, por sobre otras, y algunas relaciones no se observaron, para las palabras de tipo concretas. En Segundo, Cuarto y Sexto Básico, prevalecieron la hiperonimia (por ejemplo, para el término “elefante”, se propuso “animal”; para el término “medias”, “ropa”), relaciones temáticas (por ejemplo, para “ambulancia”, señalaron “enfermo; para “pantalón” “género” o “tela”) y sema común (por ejemplo, para “corrector”, “borrador”), las que alcanzaron valores estadísticamente significativos; otras relaciones también aparecieron, pero sus valores no resultaron significativos; cabe destacar que de un total de 15 tipos de relaciones semánticas, Segundo utilizó 9; Cuarto, 7; y Sexto, 6. También fue un hallazgo comprobar que los niños de los tres niveles de enseñanza jamás establecieron las siguientes relaciones: paronimia, cohiponimia, homonimia, polisemia y complementariedad, pues muy probablemente les implicó activar mecanismos reflexivos de mayor abstracción, es decir, aplicar estrategias de aprendizaje metacognitivas que pudieran requerir un mayor entrenamiento.

Retomando lo planteado por Owens (2003), los rasgos semánticos refieren a las características que definen a la palabra y facilitan el acceso a significados alternativos y a un repertorio léxico más amplio, lo que coincide con los logros de los escolares participantes de la presente investigación, pues se incrementa el vocabulario al desarrollar otras relaciones semánticas por grados de semejanza, de acuerdo al supuesto planteado por el modelo de memoria semántica en redes, y por comparación y contraste, según el modelo de memoria semántica con el mismo nombre. De hecho, cuando los niños acceden a la relación hiperonímica, la asociación se evidencia por grado de semejanza jerárquico compartido por las palabras, es decir, para las palabras que tienen propiedades en común, se selecciona aquella que se ubica entre las que poseen un mayor grado de similitud en términos de subordinación coincidente con su supraordinario (Quillian, 1968). En el caso de las relaciones temáticas, el modelo conexionista en paralelo (McRae & Boisvert, 1988; Plaut, 1995) explicaría que la red neuronal del sujeto se activa como un todo simultáneamente; implica el aprendizaje de nuevos conceptos; es un proceso dinámico en el que varias unidades de entrada y salida llevan a la activación de distintas capas de nodos en donde se produce el acoplamiento de elementos semánticos y se establece la similitud entre conceptos. Para la realización de la relación sema común, a nivel cognitivo ocurriría la asociación entre conceptos por medio de la selección de características semánticas, con sus atributos evaluados por cercanía con el concepto y según su

valor distintivo, según el modelo de memoria semántica por Comparación de Rasgos y Atributos (Smith, Shoben & Rips, 1974). Estos modelos de memoria semántica permiten inferir que en cuanto se avance de edad y, por ende, de nivel de enseñanza, se incorporan otras relaciones semánticas más complejas motivadas, fundamentalmente, por estrategias de aprendizaje léxico-cognitivas y léxico semánticas, entre otras (Martínez, 1999; Gianmmateo et al, 2001; Tamola de Spiegel, 1999; Peronard, 1997, Lezcano, 2002).

Semejantes resultados se evidenciaron en el análisis de las relaciones léxico semánticas establecidas para palabras abstractas con respecto a las de tipo concretas, es decir, la tendencia fue preferir algunos tipos de conexiones en los tres cursos estudiados, y a otras no accedieron. Los tipos de organización semántica para los términos abstractos más recurrentes en los tres cursos estudiados fueron meronimia (para el término "amor", se respondió "querer"), hiponimia (para "sabiduría, "entender"), sinonimia (por ejemplo, para "paz", "calma") y sema común ("obediencia" para la palabra "colegio", o para "respeto", "cuidar"), que obtuvieron valores estadísticamente significativos; cabe destacar que también aparecieron otros tipos de relaciones en dichos niveles de enseñanza, pero su presencia no resultó significativa estadísticamente (Segundo Básico presentó un mayor distribución de relaciones léxico semánticas -9 de un total de 15- que en Cuarto y Sexto Básico -6 de un total de 15). Por su parte, ningún niño estableció las siguientes relaciones léxico semánticas para las palabras abstractas: polisemia, cohiponimia, homonimia, complementariedad, semejante a lo que ocurrió para los términos concretos.

Una explicación plausible al por qué los niños prefieren establecer determinadas relaciones léxico semánticas al iniciar su enseñanza formal es que a partir de los cuatro años su desarrollo semántico se enfoca en el sentido o significado de las palabras, es decir, en este rango etario los niños ya pueden asociar términos facilitados, principalmente, por la cantidad de información referencial que han ido acumulando, lo que implica que pueden realizar asociaciones entre palabras guiados por su conocimiento de mundo (Baralo, 2000; Sentis, Nusser & Acuña, 2009). En edades posteriores, aproximadamente a partir de los seis años, pueden relacionar objetos y palabras más complejas, específicamente, por la forma de la palabra y por su uso, así como categorizar los elementos comunes, debido a que la escuela les provee otro tipo de información y de aprendizajes, como la incorporación de conocimientos de

las reglas morfosintácticas, entre otros (Fodor, 1998; Bermeosolo, 2001; Sentis *et al*, 2009). En este sentido, en la medida en que los niños se desarrollan y avanzan en edad, debieran mantener las relaciones léxico-semánticas para términos concretos y agregarse otras para el mismo de tipo de categoría; sin embargo, los hallazgos del presente estudio parecen indicar que lo que ocurriría es que algunas organizaciones léxico semánticas para términos concretos dejan de activarse y en su lugar aparecen otras nuevas para palabras abstractas, lo que de alguna manera se presentaría porque los estudiantes incrementan sus habilidades para definir conceptos en la escuela, privilegiando estrategias de aprendizaje de tipo metacognoscitiva, léxico-cognitiva, léxico semántica y morfosintáctica, como ocurrió al relacionar un sustantivo abstracto con un verbo, en este último caso (Martínez, 1999; Gianmmateo et al, 2001; Tamola de Spiegel, 1999; Peronard, 1997, Lezcano, 2002).

Sobre el desarrollo de la habilidad para definir palabras, Owens (2003) plantea que el significado de un término puede ampliarse en forma horizontal o vertical. En otras palabras, de manera horizontal, se pueden agregar características al concepto hasta alcanzar la similitud con la del adulto; en forma vertical, implica que a una misma palabra se le pueden atribuir distintas definiciones. Las habilidades para definir en la primera infancia, según Nippold (1998), involucra realizar definiciones personales, concretas, funcionales y orientadas a la acción; cuando avanzan a la adolescencia y a la adultez, sus definiciones son más abstractas, formales y socialmente compartidas. Un estudio realizado con escolares ingleses concluyó que el desarrollo según rango etario permite un cambio en las habilidades para definir, pasando de lo funcional, y basada en las características perceptuales de los conceptos, a otra más abstracta y categorial (al-Issa 1969 en Nippold, 1998). Otro punto importante que hay que destacar es que en el colegio los profesores fomentan la utilización de definiciones aceptables en sus estudiantes y esperan que estas incluyan términos de orden superior (Watson, 1985; Snow et al., 1989; Merinellie & Johnson 2002; Pavez *et al*, 2013); y ello se logra porque los estudiantes conocen la palabra determinada y son capaces de utilizarla con distintas finalidades lingüísticas (Johnson Anglin, 1995; Marinellie & Johnson, 2002; Pavez *et al*, 2013).

Con respecto a los hallazgos sobre el nivel de comprensión de lectura, se observó que los estudiantes de Segundo y Cuarto Básico logran resultados similares en comparación con Sexto

Básico, que es más bien heterogéneo. Así, los cursos inferiores alcanzan niveles de comprensión, principalmente, “moderadamente bajo” y “normal” (entre 93.3% en segundo y 80% en Cuarto Básico, del total de estudiantes) progresando en un bajo porcentaje hacia el “moderadamente alto”, es decir, la tendencia indicaría una leve curva ascendente hacia una buena comprensión lectora. En cambio, en Sexto Básico, los estudiantes se ubican entre los niveles de comprensión “muy bajo” y “muy alto”, pero un mayor porcentaje de niños de este curso se concentra en la norma avanzando en forma más significativa hacia una mejor comprensión lectora (83,4% de estudiantes se ubican entre niveles de “moderadamente bajo” y “muy alto”) en comparación con sus pares de Segundo y Cuarto (Catalá, Molina & Monclús, 2001). Estos hallazgos coinciden con los objetivos propuestos en las Bases Curriculares (MIDEDUC, 2012), planteados para los niveles de enseñanza estudiados, los que se proponen iniciar a los estudiantes de Segundo y Cuarto Básico en la comprensión literal, cuyo desarrollo es activado por estrategias de distinto tipo, y en sexto se promueve el avance hacia la comprensión inferencial y crítica, potenciando estrategias más bien metacognitivas.

El trabajo intencionado en la escuela en el área de la comprensión oral y escrita pretende que los estudiantes chilenos incrementen su nivel de comprensión, en forma progresiva. Por lo tanto, en Segundo Básico, se enfoca en: el desarrollo del gusto por la lectura, aumento de sus conocimientos de estrategias de comprensión, aprendizaje de mecanismos de cuestionamiento sobre lo que leen, consolidación del proceso de lecto-escritura, a través de preguntas sobre lo que comprenden. En Cuarto Básico, se centran los objetivos en seguir reforzando estrategias de comprensión, continuar desarrollando el gusto por la lectura, comprender y disfrutar distintos tipos de textos, incorporando los líricos a los narrativos. En estos dos niveles de enseñanza-aprendizaje, se enfatiza en la decodificación de los textos (estrategia de aprendizaje léxico-semántica y cognitivo-semántica), también en el análisis de la morfología y sintaxis de las palabras (estrategia de aprendizaje morfosintáctica), que proporciona la comprensión de oraciones. Por último, en Sexto Básico, se insta a los estudiantes para que sean curiosos, amplíen su conocimiento del mundo, mejoren su capacidad de análisis y aumenten su capacidad de investigación, todo lo cual promueve el gusto por la literatura, incentiva la creatividad, desarrolla las habilidades de comprensión de obras narrativas y científicas y permite que los escolares integren los conocimientos almacenados en su memoria (MINEDUC, 2012). Las actividades de aprendizaje desarrolladas en este último

nivel de enseñanza, se enfocarían, fundamentalmente, entonces, en la aplicación de distintas estrategias que los induzca a activar sus mecanismos inferenciales, lo que a su vez implica avanzar hacia el incremento de su nivel de comprensión lectora (estrategia de aprendizaje pragmático-discursiva) .

Ahora bien, los hallazgos señalan que existe correlación, estadísticamente significativa, entre las distintas variables sólo en Sexto Año Básico, pero no así en Segundo y en Cuarto Básico en que dicha correlación no se da entre ninguna de las variables, lo que indicaría que la hipótesis de investigación se refuta. No obstante lo anterior, este estudio provee algunos aportes para potenciar el conocimiento científico ya desarrollado por otros investigadores. De hecho, sobre el incremento del vocabulario, o de la competencia léxica, y la comprensión lectora se ha establecido que ambas se vinculan, constituyéndose en uno de los mejores predictores del éxito académico escolar así como del desempeño lector (Eyzaguirre & Le Furlon, 1999; Caín & Oakhill, 2003; Perfetti, 2005, 2007; Pavez *et al*, 2012, Novoa, 2013); se enfatiza, así, en que una representación léxica de alta calidad, fiable y coherente, es decir, especificada ortográfica, fonológica y semánticamente en un núcleo común y disponible de manera sincrónica en la memoria operativa, permitiría al lector-comprensor que acceda a la representación semántica de la palabra en su totalidad y no sólo a una parte de ella y, por ende, esto incidiría en el desempeño en comprensión lectora (Novoa, 2013). Por tanto, los resultados de la presente investigación coincidirían con tales supuestos, pero es posible agregar que dicha asociación ocurriría en cursos superiores de enseñanza básica, a partir de Sexto Año, aunque tales conclusiones solo son válidas para la realidad escolar de los establecimientos escolares participantes en el presente estudio.

Por último, otro aporte de la presente investigación desarrollada corresponde al establecimiento de la correlación entre el nivel de vocabulario pasivo y los tipos de relaciones léxico semánticas, así como de la incidencia de estas últimas en el nivel de desempeño lector, pues no se ha encontrado algún reporte investigativo al respecto. En este sentido, los hallazgos indican que en estos niveles de enseñanza básica es necesario estimular y trabajar distintos tipos de relaciones léxico semánticas, como aquellas que no fueron utilizadas por los niños participantes: cohiponimia, homonimia, polisemia, complementariedad; y fortalecer aquellas menos utilizadas, como reciprocidad y paronimia, todas, tanto para nombres

concretos como abstractos. En cuanto a las que tuvieron un mayor uso, es fundamental referirse a que en la terapia fonoaudiológica se suelen desarrollar actividades que fomentan el aumento de vocabulario pasivo a través de relaciones léxicas como hiperonimia, hiponimia, sinonimia, antonimia, metonimia, relaciones temáticas y sema común; en consecuencia, tanto la escuela como la clínica fonoaudiológica podrían dirigir su trabajo hacia las otras relaciones léxico semánticas, como lo sugieren los resultados, desde los cursos inferiores de educación básica. De dicha manera, es posible sugerir que toda vez que los niños sean expuestos a estrategias de aprendizaje que permitan la activación de otras relaciones semánticas, el vocabulario pasivo se puede incrementar; a su vez, el desarrollo del léxico y comprensión de los posibles significados implicaría un mayor nivel de comprensión lectora, como fue posible observar en Sexto Año Básico, curso en que correlacionaron todas estas variables. Para finalizar, y para reforzar los aportes señalados, los niños de dicho nivel de educación, de las escuelas particular subvencionadas estudiadas, alcanzaron un nivel de vocabulario pasivo “normal” a “sobresaliente”, aumenta la recurrencia de determinadas relaciones semánticas para palabras abstractas con respecto a los cursos inferiores y obtuvieron un desempeño en comprensión lectora de “normal” a “muy alto”, señalando que aumenta su desempeño en cuanto avanzan de nivel de escolaridad.

5 CONCLUSIONES

La investigación realizada se propuso indagar en la posible relación entre tres variables, vocabulario pasivo, organización léxico semántica y comprensión lectora, aplicando dos instrumentos de evaluación validados, Test de Vocabulario en Imágenes (Echeverría, Herrera & Segure, 2002) y Pruebas de Aprendizaje de la Comprensión Lectora [ACL] de 1° a 6° de Primaria (Catalá, G., Catalá, M., Molina & Monclús, 2001), además de una tarea léxica elaborada para el presente estudio que obtuvo validación de constructo. Los datos obtenidos, tras la aplicación de los instrumentos a una muestra de 90 escolares de 2°, 4° y 6° de Enseñanza Básica de colegios particular subvencionados de Valparaíso, recibieron el correspondiente análisis estadístico, lo que permitió establecer correlación positiva entre las tres variables sólo en Sexto Básico, pues los valores arrojados para los cursos inferiores no fueron estadísticamente significativos.

Aunque la hipótesis de investigación se refutó, cabe destacar que los hallazgos contribuyen al conocimiento, fundamentalmente, de los tipos de relaciones léxico semánticas que los escolares de estos tres niveles de educación activan para una palabra dada, lo que no ha sido reportado por estudios anteriores, y también a la detección del estado del desarrollo de vocabulario pasivo en que se encuentran. En cuanto a la comprensión lectora, fue posible corroborar que, efectivamente, en la medida que avanzan hacia cursos superiores, los escolares progresan del nivel de comprensión de lectura literal hacia el inferencial. Así, la comparación del comportamiento de las distintas variables estudiadas entre los tres niveles de enseñanza básica lleva a suponer que el desarrollo lingüístico y comprensivo de los escolares se va incrementando debido a que en la escuela se les facilitan estrategias de aprendizaje de diversa índole y se mantiene el trabajo sistemático en vocabulario y comprensión, junto a otras áreas del conocimiento lingüístico (como el morfosintáctico y pragmático), y porque se potencia, asimismo, la comprensión oral, y se consolidan y activan los conocimientos previos. Se concluye, además, que si bien se alcanzaron los objetivos propuestos, los resultados no son extrapolables a toda la población de escolares chilenos, pues sólo corresponden a la realidad de dos establecimientos educacionales particular subvencionados de Valparaíso.

Otro aporte lo constituyó la compilación teórica sobre los modelos de memoria semántica, lo que facilitó a la investigadora el establecimiento de su vinculación con las estrategias de aprendizaje y los tipos de organización léxico-semánticas. Ello permitió asociar determinado tipo de relación semántica con las estrategias de aprendizaje que se supone que ejecutaría un sujeto al realizar dicha actividad, en función, a su vez, del procesamiento cognitivo activado en la memoria semántica, como se propone en el Marco Teórico. La implicancia de tal conjetura puede sentar las bases para estudios posteriores cuyo objetivo sea comprobar la relación entre, por ejemplo, tipo de organización léxica y estrategia de aprendizaje probable para la ejecución de dicha tarea.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, y con respecto a la utilidad del presente estudio para el ámbito educacional y fonoaudiológico, cabe destacar que los profesionales de estas áreas han ido consolidando su trabajo en equipo en pro del desarrollo y desempeño de los escolares, con y sin alteraciones lingüísticas. Su compromiso y mirada biopsicosocial de la realidad escolar los motiva para compartir sus conocimientos y experiencias y alcanzar una mayor eficiencia en su labor como educadores y terapeutas. De hecho, los resultados de esta investigación sugieren que el quehacer intencionado, de ambos especialistas, hacia estrategias de aprendizaje léxico-semánticas, léxico-cognitivas, metacognitivas, morfosintácticas y pragamático-discursivas, entre otras, y hacia actividades didácticas sobre distintos tipos de relaciones léxico-semánticas, podrían mejorar el desempeño académico y aumentar las competencias lectoras de los niños en edad escolar. En este sentido, el fonoaudiólogo, en el campo educacional, puede contribuir no sólo al tratamiento de niños con alteraciones del lenguaje, sino también dirigir su trabajo hacia niños con desarrollo típico del lenguaje para potenciar y desarrollar sus habilidades comunicativas a nivel comprensivo y expresivo, tanto oral como escrito, en un trabajo colaborativo con el profesor.

Para finalizar, cabe referirse a los aciertos y limitaciones con respecto a los instrumentos utilizados. Se verificó, por tanto, que el test de vocabulario TEVI-R resultó un instrumento confiable para detectar el nivel de vocabulario pasivo de los niños. Ello permite sugerir, a su vez, que se continúe indagando cuantitativamente sobre cuánto se incrementa el vocabulario pasivo en Enseñanza Básica y Media, y cualitativamente, sobre el tipo de léxico que se va incorporando en forma progresiva (sustantivos concretos, abstractos, adjetivos,

verbos, etc.). Si bien las pruebas de comprensión lectora permitieron identificar el desempeño de los escolares al leer textos de diversas modalidades, conviene que sean adaptadas y validadas en escolares chilenos, pues fueron elaboradas para lectores españoles y aborda vocabulario conocido solo en ese contexto sociocultural. Con relación a la tarea léxica, esta cumplió con la detección de los tipos de relaciones léxico semánticas establecidas por los niños ante nombres (sustantivos) concretos y abstractos, sin embargo, se podría adaptar agregando otros tipos de palabras cuyos significados también manejan, como ante adjetivos (cualidades), verbos (acciones, estados) y adverbios (circunstancias). Asimismo, se debiera contemplar su aplicación a poblaciones de adolescentes, adultos y adultos mayores, a una muestra de mayor tamaño, de distintas regiones o comunas del país y también proyectar este estudio a establecimientos educacionales municipales y particulares.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta V., Moreno A., Ramos V., Quintana A. & Espino O. (1996). *La evaluación del Lenguaje, Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe.
- Alonso C., (1993), *Redes semánticas en el procesamiento del lenguaje natural*. Memoria para optar al grado de doctor <http://biblioteca.ucm.es/tesis/fll/ucm-t18020.pdf>
- Anderson J R, (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Anglin J. Miller G & Wakefield P, (1993). *Vocabulary development: a Morphological analysis*. Monographs of the society for research in child development. Serial N^o 238, vol. 58, N^o 10, 1993.
- Baralo M.. (2007). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*, en Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007. Munich: Instituto Cervantes, pp 39-61.
- Barrera, J. (2005). *Relación entre comprensión del lenguaje figurado y rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza básica*. Rev. Chilena de Fonoaudiología, 6 (2), 19-35.
- Bermeosolo J. (2001), *Psicología del Lenguaje. Fundamentos para Educadores y Estudiantes de Pedagogía*, Santiago: Ediciones U. Católica de Chile.
- Best J. (2001), *Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo en Psicología Cognitiva*, Cap. 9, pp.287- 322, España: Thompson Editores S.A.
- Bravo Valdivieso, L. (2006). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica.

Catalá G., Catalá M., Molina E. & Monclús R.. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas de Aprendizaje de la Comprensión Lectora (ACL) de 1ª a 6ª de Primaria*. España: Grao Nacional.

Comisión para el Desarrollo y uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago: Ministerio de Educación.

Cuadernos Digitales. (2011). *Semántica y Léxico*. 2011, de Aula 31 Sitio web: to <http://es.scribd.com/doc/58873289/Semantica>

Clemente, R.A. (1995). *Sonidos del habla. Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales intervención en ambientes comunicativos*. Barcelona: Octaedro.

Crespo N. (2004). Lenguaje juvenil en la mira. *El Mercurio Valparaíso*, Sección Reportajes. En http://www.mercuriovalpo.cl/prontus4_noticias/site/artic/20040822/pags/20040822034045.html

Chomsky N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Dockrell J. & Messer D. (2004). *Lexical Acquisition in the Early School Years*. En Berman R., *Language Development across Childhood and Adolescence*.

Echeverría M., Herrera M. & Segure J., . (2002). *TEVI-R Test de Vocabulario en Imágenes*. Concepción-Chile: Editorial Universidad de Concepción.

Espinoza A., Muñoz N., González G., (2006). *Elaboración de un Software para evaluar relaciones Léxicas en Niños de 4 A 5 años 11 meses.*, Valparaíso, Chile. Universidad de Valparaíso.

Eyzaguirre, B. & Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84.

Fajardo A., Hernández J. & González A. (2012). *Acceso Léxico y Comprensión Lectora: un Estudio con Jóvenes Universitarios.*, Revista Electrónica de Investigación Educación, Vol 14, Num 2.

Fodor J. (1998). *Conceptos: Donde la ciencia cognitiva se equivocó.* Barcelona: Gedisa Editora.

Fritz W. (2004), *Sistemas inteligentes y sus sociedades.* Conceptos. Disponible en www.Documents and Settings\MADE-84194AF857\Conceptos.htm

Galeote M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas.* Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Gelman S. Markman E. (1986). *Categories and induction in Young children.* Cognition 23, 183-209. Elsevier science Publishers B.V.

Gelman S. Coley J. (1990), *The importance of knowing a Dodo is a Bird: categories and inferences in 2- year-old children.* Developmental Psychology 1990, vol 26, Nª 5, 796-804.

Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development.* Chicago: University of Chicago Press.

González M.. (2011). *Avance del Glosario Lingüístico Relaciones Léxicas. 2008,* de Prolee
Sitio web: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/articulos.html>

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2012) *Metodología de la Investigación.* Cuarta Edición. México D.F Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Lescano M.. (2002). *Desarrollo de la Competencia Léxica desde un Enfoque Discursivo y Cognitivo. 2002,* de XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística Sal 2002 Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Lenguas Centro de Investigaciones Lingüísticas Sitio web: <http://usuarios.vtr.net/~global/littera.htm>

Loraine, S. (2009). *El desarrollo del vocabulario*. Recuperado el 28 de abril de 2010. www.superdupering.com

Martínez M.. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de texto*. Cali, Colombia : Cátedra UNESCO, 2002. p. 47-71

Marinellie, S. & Johnson, C. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35, 241-259.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2000). *Reglamento capítulo II Título IV de la Ley N° 19.284 que Establece Normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad, Decreto N 1*. En <http://www.leychile.cl/N?i=155849&f=2000-02-11&p=>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2008). *Ley 20248 Subvención Escolar Preferencial*. En <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2012). *Currículum en Línea, Recursos para el Aprendizaje MINEDUC . 2012*, de Gobierno de Chile Sitio web: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49396>

Monroy J. & Gomez B (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mex.Orient.Educ. Vol 6*, Num 16.

Nelson K. (1985). *Making Sense. The Acquisition of Shared Meaning*. Capítulo 3. New York: Academic Press.

Nippold, M.A. (1998). Later language development: the school-age and adolescents years. Texas: Proed.

Nippold, M.A. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of language and linguistics*, 6, 368-373

Novoa A. (2013) *Incidencia de la Competencia Léxica en la comprensión de Lectura*. Seminario de Investigación (Magister en Lingüística Aplicada). Concepción, Chile. Universidad de Concepción, Facultad de Humanidades y Arte.

Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. (2003a). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.

Parodi G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura una perspectiva cognitiva discursivas*. 2ª Edición, Chile. Ediciones Universitarias Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.

Pavez A., Rojas F., Rojas P. & Zambra N. (2013). *Habilidades Semánticas y Rendimiento Académico en Escolares de 2ª y 4ª Año Básico*. Seminario de Investigación (Licenciado en Fonoaudiología). Santiago, Chile. Universidad de Chile, Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*. (4), 357-383.

Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The science of reading: A handbook. *The acquisition of reading comprehension skill*. (13), 227-253.

Piaget, J. (1970). *La Epistemología Genética*. Barcelona: A. Redondo Editor.

Pipkin M. & Reynoso M. (2010). *Prácticas de Lectura y escritura académicas*. Córdoba, Argentina. Editorial Comunicarte.

Puerta J.. (2006). *La Competencia Léxica en el Discurso Escrito en E/LE de Aprendices Francófonos de Ascendencia Hispanófono*. Barcelona: Memoria master en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

- Riffo B., Reyes F., Novoa A., Veliz M. & Castro G. (2014). *Competencia Léxica, comprensión de lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media*. Artículo Num. 30, Scielo.
- Roca Jusmet , L. (2010). *Redes y Obstáculos*. Editorial Club Universitario. España.
- Ruiz-Vargas, J.M. (1991). *Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santalla Z., (2000). *El sistema de la memoria humana: memoria episódica y semántica*, Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Sentis F., Nusser C. & Acuña X. (2009). *El Desarrollo Semántico y el Desarrollo de la Referencia en la Adquisición de la Lengua Materna*. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Onomázein* 20 (2009/2): 147-191.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Taverna A. & Peralta O. (2009). *Desarrollo Conceptual: Perspectivas Actuales en la Adquisición Temprana de Conceptos*. PSYKHE, VOL 18 N°1, 49-59. 2009, De Editorial de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile Base de datos.
- Vivas J., comesaña A., Vivas L. (2007). *Evaluación de las redes semánticas de conceptos académicos en estudiantes universitarios*. Psico-USF, v. 12, n. 1, p. 111-119, jan./jun. 2007.http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712007000100013
- Valdivia M. (2011). *El Desarrollo del Lenguaje y la Adquisición de la Lengua en la Educación Básica Regular*. Revista Gaceta de Educación y Pedagogía en <http://gacetadeeducacion.wordpress.com/2011/09/12/el-desarrollo-del-lenguaje-y-la-adquisicion-de-la-lengua-en-la-educacion-basica-regular/>.

Vivas, J. (2007). *Modelos de Memoria Semántica*. En Evaluación de Redes semánticas. Instrumentos y Aplicaciones. Mendoza: EUDEM-Editorial de la Universidad Nacional del Mar del Plata

7 ANEXOS

TAREA LÉXICA

Nombre: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Colegio: _____

Escucha con atención para que puedas realizar este ejercicio:

- Si yo digo “FRUTILLA”, tú me podrías decir “NARANJA”
- También me podrías decir “CREMA” o “FRUTA”.
¡Viste!, siempre hay más de una posibilidad.

Ya, ahora realicemos, otra prueba, te toca a ti:

- Si yo digo: “PELOTA”, tú me dices: _____

Ahora comencemos:

1. Si yo digo “PANTALÓN” tú me dices: _____
2. Si yo digo “LANCHA” tú me dices: _____
3. Si yo digo “CAMA” tú me dices : _____
4. Si yo digo “OLLA” tú me dices: _____
5. Si yo digo “CABALLO” tú me dices: _____
6. Si yo digo “PEGAMENTO” tú me dices: _____
7. Si yo digo “TRAJE DE BAÑO” tú me dices: _____
8. Si yo digo “HELICÓPTERO” tú me dices: _____
9. Si yo digo “SILLÓN” tú me dices: _____
10. Si yo digo “TETERA” tú me dices: _____
11. Si yo digo “ELEFANTE” tú me dices: _____
12. Si yo digo “REGLA” tú me dices: _____
13. Si yo digo “MEDIAS” tú me dices: _____
14. Si yo digo “AMBULANCIA” tú me dices: _____
15. Si yo digo “CLOSET” tú me dices: _____
16. Si yo digo “ABRELATA” tú me dices: _____
17. Si yo digo “DELFÍN” tú me dices: _____
18. Si yo digo “CUADERNO” tú me dices: _____
19. Si yo digo “PARKA” tú me dices: _____
20. Si yo digo “TRINEO” tú me dices: _____
21. Si yo digo “ESCRITORIO” tú me dices: _____
22. Si yo digo “COLADOR” tú me dices: _____
23. Si yo digo “PALOMA” tú me dices: _____
24. Si yo digo “CORRECTOR” tú me dices: _____

Observaciones:

Ahora será un poco más complejo, así que piénsalo antes de responder. Mira, te daré un ejemplo, así que escucha bien:

- Si yo digo “RABIA”, tú me podrías decir “ENOJO” o “PELEA” o “LLORAR”. Viste, siempre hay más de una posibilidad; entonces, piensa bien y recuerda que me debes decir sólo una idea por palabra.

Ya ahora te toca a ti, probemos:

Si yo te digo “ALEGRÍA”, tú me dices: _____

1. Si yo digo “AMOR”, tú me dices: _____
2. Si yo digo “PACIENCIA”, tú me dices: _____
3. Si yo digo “LIBERTAD”, tú me dices: _____
4. Si yo digo “SABIDURÍA” tú, me dices: _____
5. Si yo digo “HONRADEZ”, tú me dices: _____
6. Si yo digo “PAZ”, tú me dices: _____
7. Si yo digo “MIEDO”, tú me dices: _____
8. Si yo digo “BONDAD”, tú me dices: _____
9. Si yo digo “JUSTICIA”, tú me dices: _____
10. Si yo digo “PENA”, tú me dices: _____
11. Si yo digo “GENEROSIDAD”, tú me dices: _____
12. Si yo digo “COMPAÑERISMO”, tú me dices: _____
13. Si yo digo “VALENTÍA”, tú me dices: _____
14. Si yo digo “FIDELIDAD”, tú me dices: _____
15. Si yo te digo “RESPETO”, tú me dices: _____
16. Si yo te digo “HUMILDAD”, tú me dices: _____
17. Si yo digo “VERGÜENZA”, tú me dices: _____
18. Si yo digo “AMABILIDAD”, tú me dices: _____
19. Si yo digo “OBEDIENCIA”, tú me dices: _____
20. Si yo digo “ESPERANZA”, tú me dices: _____

Observaciones:



UNIVERSIDAD
DE
VALPARAÍSO

Valparaíso, noviembre de 2010.

Sr. Apoderado:

Junto con saludarle, me dirijo a usted para solicitarle que autorice a su pupila para que se le realice una evaluación de Comprensión Lectora y Vocabulario, la cuales serán aplicadas en el establecimiento educacional Colegio María Auxiliadora por la alumna Macarena Orellana González tesista de Magíster en Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, quien es la investigadora a cargo, será apoyada por dos alumnas en práctica profesional. La elección de cada alumna que formará parte de este estudio se ha elegido por su buen rendimiento, sin embargo, se ha considerado, como criterio de exclusión, la presencia de antecedentes de trastorno específico de lenguaje y trastornos de aprendizaje que alteren el proceso de enseñanza.

Informamos a usted que esta evaluación será realizada en las dependencias del Colegio y consiste en la aplicación de tres pruebas. Hay una de ellas que se llevarán a cabo en forma individual, y dos de manera grupal. El tiempo que tomará la aplicación de los tres instrumentos es de aproximadamente de 120 min. El objetivo de la presente investigación, por un lado, es encontrar la correlación que existe entre vocabulario pasivo y reorganización léxica en relación a la comprensión lectora. Si usted autoriza la participación voluntaria de su hija en este proyecto, complete la plantilla adjunta del consentimiento informado respectivo.

Por su cooperación, de antemano, muchas gracias.

Macarena Orellana González

Fonoaudióloga

Universidad de Valparaíso



UNIVERSIDAD

DE

VALPARAÍSO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____

RUT _____ apoderado de

ACEPTO la participación de mi hija en la investigación que realiza la fonoaudióloga Macarena Orellana González, estudiante de Magíster de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso. Declaro que se me ha informado de que este estudio consiste en la aplicación de tres pruebas para evaluar comprensión lectora, vocabulario y reorganización léxica. También, he tomado conocimiento de que mi hija será evaluado en un tiempo máximo de ciento veinte minutos, en las dependencias del Colegio María Auxiliadora, institución donde estudia mi pupila. Por último, se me ha comunicado que los datos personales de mi hija serán reservados y de exclusivo uso en esta investigación.

Nombre y Firma Apoderado

Valparaíso, noviembre de 2010.