



Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico

Vocabulary and reading comprehension of Primary Education students in Chile

Susana Figueroa-Sepúlveda

<http://orcid.org/0000-0001-6548-2643>

Universidad Arturo Prat (Chile)

José-Luis Gallego-Ortega

<https://orcid.org/0000-0002-6580-6983>

Universidad de Granada

Fecha de recepción:

31/10/2017

Fecha de aceptación:

19/02/2018

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Comprensión lectora; desarrollo del vocabulario; rendimiento lector; evaluación del alumnado; Educación Primaria.

Keywords:

Reading Comprehension; Vocabulary Development; Reading Achievement; Student Evaluation; Primary Education.

Correspondencia:

figsusana@correo.ugr.es
jlgalleg@ugr.es

Resumen

La comprensión lectora involucra diferentes habilidades que la convierten en una actividad cognitiva compleja. El objetivo de esta investigación fue conocer el nivel que los escolares chilenos de primer ciclo de enseñanza básica alcanzaban en vocabulario y comprensión lectora, y analizar la correlación entre ambas variables. Mediante un estudio de diseño descriptivo, correlacional y transversal, fueron evaluados por medio de test estandarizados y validados con población chilena, un total de 206 escolares de 2º y 4º básico. Los niños pertenecían a tres colegios de diferente nivel socioeconómico. Los resultados revelan cuáles son los niveles de desarrollo alcanzados por estos escolares en comprensión lectora y en vocabulario, así como las variables que pueden considerarse explicativas del rendimiento lector. Los datos señalan que el desarrollo léxico, el nivel escolar y el tipo de centro tienen una incidencia significativa en la lectura.

Abstract

Reading comprehension involves different skills that make it a complex cognitive activity. The objective of this research was to know the level Chilean students reached regarding vocabulary and reading comprehension, and to analyze the correlation between these two variables. Through a descriptive, correlational and cross-sectional designed study, a total of 206 2nd and 4th grade students were evaluated using standardized and validated tests for Chilean population. The children were from three schools of different socioeconomic levels. The results reveal the levels of development achieved by these students in reading comprehension and vocabulary, as well as the variables that can be considered predictive for reading performance. The data indicates that the lexicon development, educational level and type of school have a significant impact on reading.

Figueroa-Sepúlveda, S., & Gallego-Ortega, J. L. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Ocnos*, 17 (1), 32-42.
doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1521

Introducción

La enseñanza de la lectura es un objetivo prioritario en la enseñanza básica y constituye uno de los retos más apremiantes para el profesorado. Sin embargo, numerosas investigaciones y distintos informes internacionales alertan sobre las carencias del alumnado en este dominio. Así, Goswami (2011) estima que son relativamente frecuentes los problemas de los niños en lectura y cifra esa dificultad entre el 3% y el 10%. Igualmente, en el Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2016 se indicaba que alrededor del 20% de los estudiantes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) carecían de las competencias lectoras básicas (OCDE, 2016).

En Chile, las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) vienen poniendo de manifiesto el bajo nivel del alumnado de educación básica en comprensión lectora, aunque los resultados de 2016 reflejaron un ligero repunte de esa habilidad. Y también parece ser determinante en el rendimiento lector el tipo de escuela (privada, concertada, pública) en la que los niños se escolarizan (SIMCE, 2016).

La preocupación por la lectura es, pues, notoria y su importancia en el contexto escolar evidente. En este sentido, la revisión de la bibliografía ha revelado la proliferación de investigaciones específicas sobre lectura. El interés por analizar los posibles factores que condicionan el proceso lector no es nuevo. Concretamente diferentes estudios han documentado suficientemente el papel que juega el vocabulario en las habilidades de lectura y en la comprensión. La amplitud de vocabulario, además de favorecer el aprendizaje, incrementa la comprensión textual (Hirsch, 2007).

La mayoría de estas investigaciones concluyen que los niños que desconocen el significado de varias palabras serán probablemente malos lectores. El conocimiento del vocabulario subyacente impulsa la asociación entre la comprensión lectora y la lectura de palabras (Nation y Snowling,

1998). Los estudios sobre conocimiento léxico han demostrado reiteradamente que los problemas en el procesamiento de las palabras son el mejor discriminador entre buenos y malos lectores, ya que los lectores novatos y los malos lectores muestran escasas habilidades en el análisis de palabras.

Hart y Risley (2003) abogan por un esfuerzo sustancialmente mayor para promover el desarrollo del vocabulario, especialmente en los primeros años de la escuela primaria, con el fin de llevar a los escolares a la conquista de altos logros académicos. Se necesita, pues, una mayor implicación del docente en esta tarea, ya que una enseñanza explícita de vocabulario incrementaría las habilidades lingüísticas vinculadas con los procesos de lectura y escritura (Cuetos, 2009).

Muter, Hulme, Snowling y Stevenson (2004) descubrieron que la comprensión lectora está vaticinada consistentemente por las habilidades previas de reconocimiento de palabras y por el conocimiento del vocabulario. Igualmente, Suárez, Moreno y Godoy (2010) hallaron en su estudio una marcada correlación entre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora. Se admite una relación directa entre los procesos asociados a la comprensión y la cantidad y calidad de palabras que un niño posee (Cepeda, Granada y Pomes, 2014). Perfetti (1985) consideró el vocabulario como el mejor predictor de la comprensión en los primeros años de escolaridad. Si bien la comprensión de un texto está condicionada también por otras variables y otros procesos cognitivos (Cain, Oakhill y Bryant, 2004; Morales, 2011).

En esta misma línea, Ricketts, Nation y Bishop (2007) estudiaron qué habilidades de lectura están relacionadas con el vocabulario y encontraron que el vocabulario predice la comprensión lectora, aunque no todas las habilidades de lectura. Sugieren, como otros investigadores (Muter et al., 2004; Nation y Snowling, 2004), que las diferencias individuales en el vocabulario desempeñan un papel relevante en algunos aspectos de la lectura y no

en otros. Sin embargo, subrayan que la extensión del vocabulario de un niño podría limitar la comprensión de un texto cuando este contiene palabras que el niño no conoce. De hecho, los niños con dificultades de comprensión pueden mostrar dificultades a este nivel (Canet, Burin, Andrés y Urquijo, 2013).

Otros estudios han verificado, asimismo, que el vocabulario y el nivel socioeconómico son los que más contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora, confirmando igualmente que las variables predictoras no actúan de manera aislada sino de forma interrelacionada (Fonseca et al., 2014; Morales, 2011; Perfetti, 1992; Urquijo, García y Fernandes, 2015). Al respecto, Jiménez y García (2007), en su estudio realizado en dos países diferentes, pero con alumnos de habla española, hallaron una correlación positiva entre el nivel de comprensión lectora del alumnado y el nivel socioeconómico familiar.

A tenor de lo expuesto podría decirse que, con independencia del contexto, los resultados de investigación están relacionados con las teorías actuales sobre el papel que el vocabulario —también otras habilidades: fonológicas, gramaticales— desempeña en el desarrollo de la lectura temprana, pues en rigor no puede hablarse de una teoría de lectura porque la lectura tiene demasiados componentes para una sola teoría (Perfetti y Stafura, 2014). Si bien algunos estudios han puesto de manifiesto que la correlación entre el desarrollo del vocabulario y la comprensión no siempre alcanza el nivel de significación esperado (Muter et al., 2004; Salvador, Gallego y Mieres, 2007).

Desde esa perspectiva, y en base a la discrepancia entre las investigaciones, compete al investigador continuar indagando en las variables que puedan predecir y/o condicionar el proceso lector, para diseñar e implementar programas específicos orientados a mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes. Por ello, se pretende estudiar el conocimiento del vocabulario y el nivel de comprensión lectora que poseen escolares chilenos de 2º y 4º básico,

para analizar la asociación entre ambos y su comportamiento según género, nivel escolar (curso) y tipo de centro.

En este sentido, se enunció el siguiente interrogante: ¿Qué relación hay entre el vocabulario y la comprensión lectora en escolares chilenos de 1º ciclo de enseñanza básica? En sintonía con el interrogante se formuló la siguiente hipótesis: el vocabulario del alumnado de 1º ciclo básico se relaciona significativamente con la comprensión lectora.

Método

Se trata de un estudio no experimental, de tipo transversal, en el que se utilizó una metodología *ex-post-facto* para describir y analizar la asociación entre variables de una realidad educativa determinada, en su contexto natural, con una intención predictiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Se seleccionó una muestra intencional compuesta por escolares de tres escuelas de Iquique (Chile), de distinta titularidad¹: privada (colegio particular pagado), concertada (colegio particular subvencionado) y pública (colegio municipal), que escolarizan niños de diferente nivel socioeconómico (NSE). Según datos de la Agencia de Calidad de la Educación (SIMCE, 2016), de NSE alto, medio y medio-bajo, respectivamente. Inicialmente, fueron evaluados 218 alumnos del 1º ciclo de enseñanza básica (2º y 4º curso). La edad de los estudiantes de 2º curso era de 7-8 años y la de los de 4º de 9-10 años. Se excluyeron del estudio los alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial, por lo que la muestra definitiva se conformó con 206 alumnos, cuya distribución se detalla en la tabla 1.

Variables

En el diseño de investigación se consideraron tres tipos de variables: atributivas independientes (curso, género, tipo de centro), variable

Tabla 1.
Muestra global

Colegio	2º			4º			Total
	Niñas	Niños	Total	Niñas	Niños	Total	
Privado	26	17	43	26	22	48	91
Concertado	17	14	31	17	12	29	60
Público	9	15	24	14	17	31	55
Totales	52	46	98	57	51	108	206

independiente (vocabulario) y la variable dependiente (comprensión lectora).

El vocabulario se concibe como el conjunto de palabras que forman nuestra lengua, y que un escolar maneja o puede manejar para comprender o para expresarse (Salvador et al., 2007).

La comprensión lectora hace referencia a la habilidad del alumno para comprender la información explícita e implícita de un texto, así como a su pericia para construir un modelo situacional con perspicacia, coherente con las ideas expresadas en el texto, y con el conocimiento mismo del lector (Van-Dijk y Kintsch, 1983).

Instrumentos

Los datos se han recabado mediante los siguientes instrumentos de medida, validados en Chile:

- 1) Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (Alliende, Condemarín y Milicic, 2012), que evalúa la comprensión lectora general por medio de frases y textos. Se presenta en 8 niveles de lectura donde cada nivel va teniendo una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de comprensión. Cada nivel corresponde a un grado escolar. En esta investigación se seleccionaron las pruebas de los niveles 2 y 4. La prueba de cada nivel está compuesta por subtest de dificultad creciente. La tarea consiste en leer silenciosamente y contestar a preguntas de elección múltiple. Se obtiene un punto por cada respuesta correcta, siendo

las puntuaciones máximas de 28 puntos para 2º básico y de 18 puntos para 4º básico.

- 2) TEVI-R test de vocabulario en imágenes (Echeverría, Herrera y Segure, 2002), que mide el nivel de vocabulario pasivo que posee un sujeto, y se puede aplicar a niños desde los 2 años y medio hasta los 17. La tarea que ha de resolver cada niño consiste en indicar una de cuatro imágenes de una lámina que se le presenta, y que se corresponde con la palabra-estímulo emitida por el entrevistador. El test “se administra en una relación de uno a uno en niños menores de 8 años; en niños mayores se puede administrar de forma masiva” (Echeverría et al., 2002, p. 8). Según el puntaje obtenido, cada estudiante se clasifica en una escala de categorías (sobresaliente, muy bueno, normal, retraso leve o retraso grave).

Procedimiento

Para obtener los datos, recogidos en 2016 durante los meses de junio y julio, se estableció inicialmente contacto con los directivos de cada colegio; se les explicó los objetivos y características de la investigación y se les invitó a participar. Los directivos consultaron con los profesores de la asignatura de Lenguaje de los niveles involucrados para conocer su interés.

Consensuadas las fechas y horarios de aplicación de las pruebas, éstas fueron tomadas en la sala de clase, en tres semanas, durante los dos primeros bloques de la jornada escolar. Para ello seis estudiantes del último año de Psicopedagogía, previamente entrenadas, se encargaron de tomar las pruebas de vocabulario de manera individual a los estudiantes de segundo nivel y en forma colectiva al resto. La prueba de comprensión lectora se aplicó por el profesorado de la asignatura, con el apoyo de las estudiantes de Psicopedagogía. Antes de aplicar las pruebas, se mostró un ejemplo para asegurar su comprensión.

Todos los alumnos aceptaron participar voluntariamente, obteniéndose el consentimiento informado de sus padres.

Análisis estadístico

Se obtuvieron las distribuciones de frecuencias y porcentajes para el caso de las variables categóricas, detectando las asociaciones significativas entre ellas. Por tanto, en las puntuaciones obtenidas en vocabulario, clasificadas en categorías para reagrupar al alumnado, se utilizó la Chi-cuadrado (χ^2) para testar la hipótesis de igualdad de distribución de resultados según género, curso y colegio, así como para establecer el contraste de igualdad de distribución de resultados por género dentro de cada curso y colegio, y para estudiar las diferencias por colegio dentro de cada curso.

En el caso de las puntuaciones directas, se describe la media y desviación standard de las variables. Para analizar la significatividad de las diferencias de medias según género y curso, se recurrió a la *t* de Student para muestras homogéneas o heterogéneas, según resultado de la prueba de Levene, y utilizando el método Bootstrap en caso de muestras no normales. Para comparar las medias de los colegios y cursos, se acudió al test de Brown-Forsythe, dado que no se cumplía el principio de normalidad de los datos. La prueba de Welch se aplicó cuando se apreciaba normalidad pero no homogeneidad.

Finalmente, se describe la asociación entre el vocabulario y la comprensión lectora mediante una correlación bivariada, y se procede a realizar un análisis multivariante de regresión lineal para estudiar la asociación global de la puntuación obtenida en vocabulario con los porcentajes de acierto en comprensión lectora, ajustados por género, curso y colegio.

El análisis se realizó con el software de IBM SPSS v.19 y se consideró un nivel de significación del 5%.

Resultados

Comprensión lectora

A nivel global (tabla 2), el análisis reveló una media del alumnado de 1º ciclo en comprensión lectora de 65.18 (DT=24.00), apreciándose diferencias significativas (Brown-Forsythe(1.176) = 7.583; $p < .01$) a favor de los estudiantes de 2º. No obstante, teniendo en cuenta el género y el colegio, el alumnado mostró diferencias significativas (Brown-Forsythe(2 y 167.08)=16.23, $p < .001$) en los porcentajes de aciertos según los distintos colegios, obteniéndose menores valores en el colegio público y concertado que en el privado. También se observó una mayor variabilidad en dichos colegios con desvia-

Tabla 2.
 Resultados globales en comprensión lectora por género, curso, colegio y ciclo

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de Confianza 95% Inferior	Superior	p-valor
Género						
Niños	97	65.53	24.22	60.98	70.31	.834 ^a
Niñas	109	64.88	23.91	60.29	69.05	
Nivel						
2º	98	70.01	27.15	64.44	75.08	.007 ^b
4º	108	60.80	19.86	56.97	64.74	
Colegio						
Privado	91	74.40	20.07	70.24	78.30	16.23***
Concertado	60	62.87	25.26	56.52	69.51	
Público	55	52.45	22.44	46.72	58.84	
Ciclo						
2º y 4º	206	65.18	24.00	61.87	68.56	

^aT-student para muestras homogéneas, ajustada por método Bootstrap para muestras no normales

^bBrown-Forsythe para muestra no normales

*** $p < .001$

ciones típicas de 25 y 22, mientras que en el colegio privado la variabilidad de los resultados entre el alumnado fue menor. No se apreciaron diferencias significativas entre niños y niñas ($t(204)=-0.19, p=.834$).

Si se considera el curso, según género y tipo de colegio, la media entre niños y niñas de 2º es similar, dado que no existen diferencias significativas entre ambos ($t(96)=-0.14, p=.882$). Igual sucede en 4º, donde tampoco se encontraron diferencias significativas por género ($t(106)=-0.15, p=.886$). Sin embargo, sí se observaron diferencias significativas entre colegios en ambos cursos, siendo el alumnado del colegio privado quien obtuvo mayor porcentaje de aciertos, seguido del concertado y del público. En 2º, se detectó una diferencia significativa entre el colegio privado y el público (Brown-Forsythe(2 y 73.37)=4.6., $p<.05$). También en el alumnado de 4º se alcanzó una diferencia significativa entre ambos colegios (Brown-Forsythe(2 y 97.19)=16.93, $p<.001$).

Vocabulario

Los resultados globales (tabla 3) han desvelado una media de 43.02 (DT=11.02), contemplándose diferencias significativas (Brown-Forsythe(3 y

391.51)=20.97, $p<.001$) en la puntuación a favor de los estudiantes de 4º y en detrimento de los de 2º. Según el género y tipo de centro, los análisis no proyectaron diferencias significativas al comparar los niños con las niñas ($t(204)=-0.3, p=.773$), ni entre los colegios (Brown-Forsythe (2 y 183.84)=1.01, $p=.368$).

Teniendo en cuenta el curso, según género y colegio, no se hallaron diferencias significativas entre niños y niñas, ni en 2º ($t(96)=-1.55, p=.398$), ni en 4º ($t(106)=1.19, p=.263$). Asimismo, los resultados revelaron la inexistencia de diferencias significativas entre los colegios en ambos cursos (en 2º, $w(2 \text{ y } 54.39)=2.27, p=.113$; en 4º, $w(2 \text{ y } 66.33)=1.17, p=.846$). Cabe señalar, sin embargo, que el alumnado de 2º del centro concertado obtuvo la puntuación media más baja y el privado la más alta. La puntuación media del alumnado en 4º estuvo en torno a 46 en los tres colegios.

Si se considera la muestra global (tabla 4), teniendo en cuenta el género y el colegio, tampoco se hallaron diferencias significativas entre niños y niñas ($\chi^2(4)=3.723, p=.445$), ni entre colegios ($\chi^2(8)=11.067, p=.198$), constatándose un porcentaje de escolares con categoría de sobresaliente muy similar (en torno al 5%), y siendo el colegio concertado el que menos aportó a esa categoría

Tabla 3.
 Resultados globales en vocabulario por género, curso, colegio y ciclo

	N	Media	Desviación Típica	Intervalo de Confianza 95% Inferior	Superior	p-valor
Género						
Niños	97	42.78	11.19	40.44	45.04	.773
Niñas	109	43.24	10.90	41.20	45.17	
Nivel						
2º	98	39.98	11.31	37.81	42.30	20.97***
4º	108	45.79	10.02	43.96	74.69	
Colegio						
Privado	91	44.20	11.90	41.70	46.64	.368 ^b
Concertado	60	41.82	9,12	39.46	44.10	
Público	55	42.40	11.38	39.43	45.39	
Ciclo						
2º y 4º	206	43.02	11.02	41.61	44.56	

^aT-student para muestras homogéneas, ajustada por método Bootstrap para muestras no normales

^b Brown-Forsythe para muestra no normales

*** $p<.001$

y el que mayor porcentaje de escolares tuvo con retraso leve. Se observó, asimismo, que en torno al 41% del alumnado mostró retraso leve y alrededor del 5% alcanzó el rango de sobresaliente. Sin embargo, en 2º hay un mayor porcentaje de alumnos con retraso grave (28.6%) que en 4º (10.2%). En el resto de categorías (muy bueno, normal y retraso leve) se detectó un porcentaje ligeramente superior en 4º. El mayor número de niños se concentró en ambos niveles en la categoría de retraso leve. Sorprende que casi el 70% del alumnado de 2º y más del 50% de 4º obtuvieran resultados tan pobres ($\chi^2(4)=13.963, p<.05$).

Se destaca que, en 4º curso, más del 50% de las niñas y del 33% de los niños tuvieron un retraso leve. Y en 2º las niñas mostraron un retraso leve del 40% frente al 41% de los niños. En relación al colegio, se observó que, en 2º, el centro concertado registró el valor más elevado de alumnos con retraso leve, mientras que en 4º fue el colegio privado quien alcanzó el mayor valor.

Asociación de la variable léxico con la comprensión lectora

Considerando la muestra global (1º ciclo), no se apreció correlación significativa entre el vocabu-

lario y la comprensión lectora, según el género o el colegio ($\rho=.14, p>.05$). Sin embargo, desglosando los resultados por curso, se observó una asociación significativa entre el alumnado de 2º, siendo mayores los porcentajes de acierto cuanto mayor puntuación obtuvieron en el test de vocabulario ($\rho=0.29, p<.05$). También se advirtió asociación significativa en 2º, en el caso de los niños ($\rho=.38, p<.05$), y en el mismo nivel presentó correlación significativa el colegio concertado ($\rho=.51, p<.05$). No se apreció correlación significativa entre las niñas, ni en los colegios privado y público (tabla 5). En el alumnado de 4º, los resultados revelaron una correlación significativa entre las puntuaciones obtenidas en vocabulario y comprensión lectora en las niñas ($\rho=.30, p<.05$).

Finalmente, con el propósito de obtener resultados concluyentes, se presentan los resultados del modelo de regresión lineal multivariante para la variable comprensión lectora (tabla 6), ajustado por género, nivel y colegio. De las variables empleadas, el curso, el vocabulario y el tipo de centro resultaron ser estadísticamente significativas y, por tanto, pueden considerarse como variables influyentes de la comprensión lectora, aunque en distinto grado. La variable género no mostró asociación alguna con la comprensión.

Tabla 4.
Distribución del alumnado según test de vocabulario

	Sobresaliente		Muy bueno		Normal		Retraso leve		Retraso grave		p-valor
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Nivel											
2º	4	4.1	5	5.1	21	21.4	40	40.8	28	28.6	
4º	6	5.6	14	13.0	31	28.7	46	42.6	11	10.2	
1º ciclo											
2º y 4º	10	4.9	19	9.2	52	25.2	86	41.7	39	18.9	
Género											
Niños	4	4.1	8	8.2	30	30.9	36	37.1	19	19.6	.445 ^a
Niñas	6	5.5	11	10.1	22	20.2	50	45.9	20	18.3	
Colegio											
Privado	5	5.5	14	15.4	21	23.1	37	40.7	14	15.4	
Concertado	1	1.7	2	3.3	17	28.3	28	46.7	12	20.0	.198 ^b
Público	4	7.3	3	5.5	14	25.5	21	38.2	13	23.6	

^aChi-cuadrado de Pearson

^bChi-cuadrado de Pearson exacta

En particular, la diferencia media ajustada entre los alumnos de 2º y 4º curso fue de 15.5 ($t(199)=4.37, p<.001$), siendo mayor el porcentaje de aciertos en 2º. Por colegios, el privado obtuvo porcentajes mayores que el público con una dife-

rencia ajustada de 17.38, mientras que entre el concertado y el público las diferencias fueron de 8.22 puntos. Se comprobó que el incremento de un 1 punto en el test TEVI-R repercute en comprensión lectora en 0.4%.

Tabla 5.
 Correlaciones entre vocabulario y comprensión lectora

	N	Correlación ^a	p-valor
2º			
Género			
Niños	46	.38	.009
Niñas	52	.19	.185
Colegio			
Privado	43	.26	.097
Concertado	31	.51	.003
Público	24	.08	.71
4º			
Género			
Niños	51	.02	.906
Niñas	57	.30	.021
Colegio			
Privado	48	.14	.36
Concertado	29	.11	.565
Público	31	.33	.074
1º ciclo			
Género			
Niños	97	.09	.405
Niñas	109	.16	.103
Colegio			
Privado	91	.12	.271
Concertado	60	.18	.162
Público	55	.09	.537
Totales			
2º	98	.29	.004
4º	108	.17	.08
1º ciclo			
2º y 4º	206	.14	.054

^a Rho de Spearman

Tabla 6.
 Resultados del modelo de regresión multivariante de comprensión

Variable	Estimación (β)	Error típico	g.l.	t	p-valor	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Niño vs. Niña	2.45	3.01	199	0.81	.417	-3.48	8.37
Curso 2º vs. Curso 4º	15.55	3.56	199	4.37	<.001	8.53	22.57
TEVI-R Punt. Total	0.40	0.14	199	2.81	.005	0.12	0.67
Privado vs. Público	17.38	4.00	199	4.34	<.001	9.49	25.27
Concertado vs. Público	8.22	4.09	199	2.01	.046	0.16	16.27

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la asociación entre vocabulario y comprensión lectora, y su comportamiento según género, nivel escolar y tipo de centro en escolares chilenos de 1º ciclo básico, para responder a la pregunta de investigación. Inicialmente se comprobó que los escolares de 2º básico acreditan de forma significativa un mayor nivel de comprensión lectora que el alumnado de 4º, no habiéndose detectado diferencias significativas por razón de género. Este sorprendente hallazgo ya fue puesto de manifiesto por Hirsch (2007), cuando señaló que la mayoría de los escolares pueden salir airosos al enfrentarse en los primeros niveles con textos simples, pero en 4º grado muestran dificultades al abordar textos de estudio más avanzados.

No obstante, tanto en 2º como en 4º existen diferencias significativas según el tipo de colegio, logrando mayor puntaje el colegio privado en ambos niveles. En nuestro estudio,

el tipo de escolarización ha incidido significativamente en la comprensión lectora, pero este hecho no puede ser atribuido solo al NSE alto de sus estudiantes, como han constatado otros estudios en los que esta variable resultó ser determinante (Fonseca et al., 2014; Jiménez y García, 2007; Morales, 2011; Suárez et al., 2010; Urquijo et al., 2015), ya que las condiciones socioeconómicas pueden ser muy amplias e incluir variables que no se han analizado en el trabajo. En cualquier caso, los bajos puntajes en comprensión lectora no son nuevos y es una constante habitual en los informes realizados para tal fin (National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2000; OCDE, 2016).

En cuanto al léxico, se pudo comprobar que los escolares de 4º curso poseían un vocabulario significativamente superior a los de 2º básico, algo ya refrendado en investigaciones anteriores (Hart y Risley, 2003; Pavez, Rojas, Rojas y Zambra, 2016; Suárez et al., 2010; White, Graves y Slater, 1990).

Tampoco se apreciaron diferencias significativas por el género. En efecto, la variable género tiene un papel secundario en cuanto a su contribución al desarrollo de la comprensión lectora (Morales, 2011). Sin embargo, aunque los niños puedan acceder sin problemas al léxico de su lengua, pueden tener dificultades en la comprensión de textos por déficit en otras habilidades lingüísticas superiores y también por carencias de vocabulario (Canet et al., 2013).

La pobreza léxica se evidencia en el alumnado de la muestra, siendo significativamente más acusada en 2º que en 4º curso. Esto parece estar en sintonía con el descubrimiento de Vieiro y Amboage (2015), quienes observaron que un bajo nivel de vocabulario no necesariamente implica un bajo nivel lector. También se constató una progresión adecuada en vocabulario a medida que aumenta el grado escolar sin que se hayan advertido diferencias significativas entre los colegios.

Los datos del análisis correlacional revelaron que la asociación entre vocabulario y compren-

sión lectora no es significativa, considerando la muestra global, ni teniendo en cuenta el género y el colegio. Este dato coincide con estudios anteriores, en los que la correlación entre el léxico y la comprensión lectora no se alcanzó en la medida esperada (Muter et al., 2004; Salvador et al., 2007). Sin embargo, los datos demostraron una asociación significativa entre ambas variables en los escolares de 2º curso y en los niños de 2º y las niñas de 4º. Asimismo, se apreciaron diferencias significativas en 2º básico en el colegio público. Estos datos cuestionan parcialmente los trabajos que sitúan el vocabulario como la variable más determinante de la lectura en los primeros años (Perfetti, 1985), aunque concuerdan con los numerosos estudios que consideran el léxico como un predictor relevante de la competencia lectora (Hirsch, 2007; Morales, 2011; Protopapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou y Simos, 2013; Suárez et al., 2010; Verhoeven y Perfetti, 2011).

En conclusión, los resultados del estudio ponen de manifiesto que el vocabulario, el nivel escolar y el tipo de centro educativo inciden en el rendimiento lector, aunque en distinto grado. La relación encontrada, no obstante, teniendo en cuenta que el género no fue determinante en ningún caso y que las otras variables adquieren mucha relevancia, podría deberse a otras causas.

En este sentido, los datos deben ser interpretados con prudencia y su alcance no puede ignorar el localismo de la muestra y que sólo se estudiaron escolares de dos niveles. Pero los hallazgos alientan la necesidad de investigar en este contexto y en un futuro próximo otras variables (por ejemplo, la relación entre el lenguaje oral y la comprensión lectora) u otros condicionantes escolares (por ejemplo, la asociación entre determinadas metodologías docentes y la comprensión lectora) que pudieran repercutir en el rendimiento lector de los estudiantes, para diseñar e implementar programas que satisfagan las necesidades de estos alumnos y les faciliten un mayor desempeño en tareas de lectura.

Notas

1. En Chile, los colegios municipales son establecimientos públicos de propiedad y financiamiento estatal, administrados por las municipalidades del país. Los colegios particulares subvencionados son los establecimientos de propiedad y administración privada, que reciben financiamiento estatal y aportación de las familias. Los colegios Particulares Pagados son los establecimientos privados, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias de los alumnos.

Referencias

- Alliende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (2012). *Prueba CLP formas paralelas. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Católica.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-42. doi: <http://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Canet, L., Burin, D., Andrés, M. L., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología, 29*(3), 996-1005. doi: <http://doi.org/10.6018/analesps.29.3.138221>
- Cepeda, M., Granada, M., & Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y Lingüística, 30*, 166-181. doi: <http://doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010>
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Echeverría, M., Herrera, M., & Segure, J. (2002). *TEVI- R, Test de vocabulario en imágenes*. Chile: Universidad de Concepción.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., ... & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana, 6*(1), 41-50. doi: <http://doi.org/10.5579/rnl.2014.0151>
- Goswami, U. (2011). A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences, 15*, 3-10. doi: <http://doi.org/10.1016/j.tics.2010.10.001>
- Hart, B., & Risley, T. D. (2003). The Early Catastrophe. *American Educator, 27*(1), 4-9.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos, 108*, 229-252.
- Jiménez, J. E., & García, C. (2007). Learning disabilities in Guatemala and Spain: a cross-national study of the prevalence and cognitive processes associated with reading and spelling disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 22*(3), 161-169. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00247.x>
- Morales, S. (2011). Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 3*, 96-129.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665-681. doi: <http://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- National Assessment of Educational Progress (2000). *Trends in academic progress: three decades of student performance*. Washington, Estados Unidos: Department of Education United States
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language, 39*(1), 85-101.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading, 27*(4), 342-356. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.

- Pavez, A., Rojas, P., Rojas, F., & Zambra, N. (2016). Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2° y 4° año básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15, 1-12. doi: <http://doi.org/10.5354/0719-4692.2016.43749>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1992). The representation of problem in reading acquisition. En P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treitman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. doi: <http://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 168-202. doi: <http://doi.org/10.1080/10573569.2013.758569>
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D.V.M. (2007). Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257. doi: <http://doi.org/10.1080/10888430701344306>
- Salvador, F., Gallego, J. L., & Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón* 59(1), 153-166.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2016). *Resultados nacionales*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación.
- Suárez, A., Moreno, J. M., & Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1. doi: <http://doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.7>
- Urquijo, S., García, A., & Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. doi: <http://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>
- Van-Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Vieiro, P., & Amboage, I. (2015). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 1-7. doi: <http://doi.org/10.1080/10888438.2011.536124>
- White, T. G., Graves, M. F., & Slater, W. H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 281-290. doi: <http://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.281>