

**Referencia para citar este artículo:** Bizama, M.; Arancibia, B.; Sáez, K. & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 219-232.

# Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable\*

**MARCELA BIZAMA\*\***

Profesora Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

**BEATRIZ ARANCIBIA\*\*\***

Profesora Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

**KATIA SÁEZ\*\*\*\***

Profesora Universidad de Concepción, Chile.

**LAURENT LOUBIÈS\*\*\*\*\***

Licenciado Universidad de Concepción, Chile.

*Artículo recibido en enero 23 de 2015; artículo aceptado en mayo 21 de 2015 (Eds.)*

• **Resumen (analítico):** *La relación entre Conciencia Sintáctica y Comprensión de Lectura ha sido insuficientemente investigada en escolares de habla hispana. El presente trabajo tiene como propósito analizar el desarrollo de la Conciencia Sintáctica y su relación con la Comprensión de Lectura en escolares chilenos socialmente desfavorecidos que asisten a escuelas vulnerables. El estudio utilizó una metodología de tipo transversal, descriptiva y correlacional. La muestra consideró 161 escolares básicos de ambos sexos: 61 de segundo año, 55 de tercer año y 57 de cuarto año de enseñanza básica, de dos centros educacionales. Los resultados muestran rendimientos bajo el promedio esperado para la edad, tanto en Comprensión de Lectura como en Conciencia Sintáctica en todos los grupos. El estudio evidencia además, una relación significativa entre las variables estudiadas.*

**Palabras clave:** Lectura, cognición, desarrollo del lenguaje, rendimiento escolar, investigación sobre la lectura, niños vulnerables, escuelas desfavorecidas, dificultades en el aprendizaje (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

\* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte del proyecto de investigación titulado "Estudio Psicopedagógico Evolutivo de la Conciencia Sintáctica como Habilidad Metalingüística y su relación con la Comprensión de Lectura, en Escolares de 2° a 4° año de Enseñanza Básica de Escuelas Vulnerables". Código *DIN 02/2012*, patrocinado y financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de la SSMA Concepción, Chile. Aceptado en enero de 2012, iniciado el 1 de marzo de 2012 y finalizado el 30 de marzo 2014. Área del Conocimiento: Ciencias Sociales. Sub-área: Ciencias de la Educación.

\*\* Profesor de Estado. Doctor en Educación. Profesor Adjunto Departamento de Fundamentos de la Pedagogía. Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Correo electrónico: mbizama@ucsc.cl.

\*\*\* Dr. En Lingüística. Profesor Adjunto Departamento de Lenguas. Facultad de Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Correo electrónico: barancib@ucsc.cl

\*\*\*\* Dr. En Estadística. Profesor Adjunto Departamento de Estadística Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: ksaez@udec.cl.

\*\*\*\*\* Psicólogo. Licenciado en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile: Correo electrónico: laurenloubièsv@udec.cl



## Syntactic awareness and reading comprehension in vulnerable children

• **Abstract (analytical):** *Syntactic awareness is one of the metalinguistic skills used in reading comprehension that has been less researched in the Spanish language. This study aims to analyze the development of syntactic awareness and its relation to the development of reading comprehension skills among socially disadvantaged children who attend schools classified as vulnerable. The study uses a descriptive correlational and transversal methodology. The sample consists of 161 children of both sexes: 61 in the 2nd Grade, 55 in the 3rd Grade and 57 in the 4th Grade in two schools. The results of the study indicate a level of performance that is below the expected average in terms of reading comprehension skills based on students' age, as well as below average results for syntactic awareness. The study also reveals a high significant correlation between both variables.*

**Key words:** Reading, cognition, language development, academic achievement, reading research, disadvantaged children, disadvantaged schools, learning disabilities (Unesco Social Science Thesaurus).

## Consciência sintática e compreensão de leitura em infância vulnerável

• **Resumo (analítico):** *A relação entre Consciência Sintática e Compreensão de leitura tem sido insuficientemente investigada em escolas de língua espanhola. Este trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento da consciência sintática e sua relação com o desenvolvimento da compreensão de leitura em estudantes chilenos socialmente desfavorecidos que freqüentam escolas vulneráveis. O estudo utilizou uma metodologia transversal, descritiva e correlacionai. A amostra foi composta por 161 escolas básicas de ambos os sexos: 61 alunos do segundo ano, 55 do terceiro ano e 57 do quarto ano do ensino básico de dois centros educacionais. Os resultados mostram rendimentos abaixo da média esperada para a idade, tanto na compreensão de leitura como em consciência sintática em todos os grupos. O estudo evidencia também uma correlação altamente significativa entre as variáveis estudadas.*

**Palavras chave:** Leitura, cognição, desenvolvimento o da linguagem, desempenho escolar, pesquisa em leitura, crianças vulneráveis, escolas desfavorecidas, dificuldades de aprendizagem (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

**-1. Introducción. -1.1. La Comprensión de Lectura-concepciones, niveles y pautas evolutivas. -1.2. La conciencia sintáctica como proceso metalingüístico a la base de la Comprensión de Lectura. -1.3. Vulnerabilidad social, aprendizaje y Comprensión de Lectura. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.**

### 1. Introducción

El carácter transversal de la comprensión de lectura otorga a este proceso una importancia fundamental para el desempeño en todas las áreas del aprendizaje escolar (Gutiérrez-Braojo & Salmerón, 2012). Desde una perspectiva cognitiva, es importante señalar que entre los procesos mentales superiores implicados en la comprensión de textos se cuentan, entre otros, los procesos sintácticos (Cuetos, 2008). A pesar de su importancia, estos procesos han sido estudiados en escolares de habla inglesa (Cain, 2007) pero han sido menos estudiados

en lenguas transparentes como el español (Jiménez, Rodríguez, Guzmán & García, 2010b, Jiménez, García de la Cadena, Bizama, Flores, Zambrano & Frugone, 2013), en comparación con las habilidades fonológicas y su relación con el aprendizaje inicial de la lectura, cuyo estudio ha sido ampliamente reportado por la literatura especializada (Bizama, Arancibia & Sáez, 2011, Arancibia, Bizama & Sáez, 2012, Bizama, Arancibia & Sáez, 2013, Bravo, 2002, Bravo, 2006, Jiménez, 2009). En lengua francesa, en cambio, un interesante resultado ha sido reportado por Foucambert (2009), cuyo estudio demuestra que, luego de

un entrenamiento específico de las habilidades sintácticas, un grupo de jóvenes de secundaria mejoró considerablemente su nivel de comprensión de lectura.

Según Viero y Gómez (2004), la comprensión de un texto incluye, entre otros, que el lector descubra las relaciones funcionales entre las unidades léxicas y asigne una estructura gramatical a la secuencia de palabras en la oración. Para ello, debe aplicar sus propios conocimientos de la gramática en uso. Es en este nivel de análisis en el que participan los procesos sintácticos (Cuetos, 2008), cuya relación con la comprensión de lectura es el objeto central de este reporte. Por otra parte, es importante señalar que, desde una perspectiva sociocultural, se concibe la lectura como una práctica cultural inserta en comunidades particulares (Cassany, 2006). La comunidad puede ser un factor determinante para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que subyacen a la lectura.

En esta investigación, nos interesó particularmente situarnos en un contexto educativo y psico-social determinado, el de escuelas chilenas con alto índice de vulnerabilidad, una realidad nacional a la cual pertenece al menos un tercio de la población en edad escolar. Generalmente las situaciones de vulnerabilidad social, como la pobreza socioeconómica, están asociadas a la asistencia a escuelas desfavorecidas, al fracaso educativo y a una baja calidad de la educación (Villalta-Páucar, 2010).

El presente trabajo, entonces, se enmarca en la evaluación del desarrollo de la conciencia sintáctica y su relación con la comprensión de textos en escolares de enseñanza básica que ya han alcanzado las reglas de conversión fonema-grafema y que asisten a escuelas vulnerables.

### 1.1. La comprensión de lectura: concepciones, niveles y pautas evolutivas

En relación con la comprensión de lectura, Cassany (2006) postula que existen tres concepciones:

i) la *concepción lingüística*, que afirma que el significado se aloja en el texto, por lo tanto, el texto es único, estable, objetivo e independiente

de los lectores y de las condiciones de la lectura. Por esto, leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores. Desde esta perspectiva el significado del texto es la suma de los significados de todos sus vocablos y oraciones.

ii) la *concepción psicolingüística*, que postula que el significado no se aloja en el texto ni en las palabras, ni es único, ni objetivo. Éste se ubica en la mente del lector, quien lo entiende a partir de sus conocimientos previos. Es por esto que las personas, a mayor cantidad y profundidad de conocimientos que tengan, mayor será la comprensión del texto, porque leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino que requiere desarrollar habilidades cognitivas implícitas en el acto de comprender: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis y verificarlas.

iii) la *concepción sociocultural*, que enfatiza otros aspectos tales como el origen social del significado de las palabras y del conocimiento previo que aporta el lector, así como el reflejo, en el discurso, de los puntos de vista y de la visión del mundo de quien lo formula. Este enfoque entiende, por tanto, el acto de leer no sólo como un proceso psicobiológico que se produce a partir de las unidades lingüísticas y las capacidades mentales, sino como una práctica cultural inserta en una comunidad particular, que tiene una cierta historia y tradición, y unos hábitos y prácticas comunicativas especiales.

Siguiendo a Cassany (2006), los niveles de complejidad de la comprensión lectora, son: i) la *lectura literal*, o *en la línea*, que permite recuperar la información explícita del texto, ii) la *lectura inferencial* o *entre líneas*, que permite al lector integrar y articular la información proporcionada por el texto con sus conocimientos previos y iii) la *lectura crítica*, *otras las líneas*, que posibilita construir interpretaciones personales, emitir juicios y analizar la intencionalidad del autor, entre otros.

Por su parte, desde un punto de vista evolutivo, las estrategias involucradas en la comprensión lectora siguen una pauta de desarrollo determinada (Paris & Paris, 2007, Viero & Gómez, 2004). En el período comprendido entre los siete y los trece años,

se produce un aumento considerable de las estrategias de comprensión de lectura. Muchas de ellas deben aprenderse de manera explícita, mientras que otras se aprenden con la práctica. Los lectores principiantes menores de diez años requieren una guía en el uso de estrategias cognitivas de comprensión de lectura, pero a partir de esa edad comienzan a utilizarlas de manera espontánea. Los lectores iniciales tienden a leer de forma lineal, desde el principio hacia el final, mientras que los adolescentes hacen búsquedas hacia delante y hacia atrás. Inicialmente, las estrategias se aplican en segmentos textuales cortos. La adquisición progresiva y el control de las estrategias de comprensión de lectura se deben al mejor desarrollo de los procesos metacognitivos tales como la autorregulación de la lectura, entre otros. De esta forma, la comprensión lectora, como proceso de aprendizaje, evoluciona a través de la escolaridad, desde una lectura lineal a una lectura de búsqueda, con un control progresivo de estrategias en textos cada vez más complejos.

### 1.2. La Conciencia Sintáctica como proceso metalingüístico a la base de la Comprensión de Lectura

La Conciencia Sintáctica se refiere a una habilidad metalingüística que permite manipular de manera consciente los aspectos sintácticos del lenguaje y reflexionar sobre ellos (Andrés, Canet & García, 2010), así como evaluar una oración como gramaticalmente correcta o incorrecta y, en este último caso, poder corregirla (Chávez, 2006, Andrés, Canet & Urquijo, 2011). En esta forma, coincidimos con Montealegre y Forero (2006), en el sentido de que el dominio de los procesos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos está determinado por el nivel de manejo consciente de estos procesos.

Durante la comprensión de lectura, el lector no sólo tiene que comprender las palabras del texto, sino que también tiene que establecer las relaciones estructurales entre ellas, y construir una representación mental de toda la oración que le permita extraer su significado

(Branigan, Pickering & Cleland, 2000). Para ello, es necesario establecer los límites de los constituyentes sintácticos (sintagmas y cláusulas en los que se agrupan las palabras de una oración), identificar el papel que cada uno desempeña en la estructura oracional (sujeto, objeto, etc.) y asignar también los papeles estructurales o etiquetas sintácticas a las unidades léxicas que los conforman (Cuetos, 2008). Fundamental en todo el proceso es establecer las adjunciones y dependencias entre los distintos constituyentes así como entre los elementos que los conforman, en un proceso de carácter recursivo que permite el ordenamiento jerárquico de los componentes de la oración y su transformación en una representación semántica.

¿Cuáles son las claves que ayudan al lector a realizar todas estas operaciones? Desde luego, el conocimiento experiencial que posibilita comprender los mensajes lingüísticos y que también se aplica a nivel de la oración. Así, por ejemplo, el lector puede resolver ambigüedades de adjunción sintáctica en oraciones con cláusula de relativo de doble interpretación, como *“El policía disparó al empleado de la actriz que recientemente obtuvo un Oscar”*. Pero también el lector recurre a claves que ponen en juego su conocimiento metalingüístico. Entre estas claves están el orden de las palabras dentro de la oración, su significado, las concordancias de género y número, los signos de puntuación, la aparición de palabras funcionales (Elosúa, 2000, Cuetos, 2008). Si el lector falla en la interpretación de estas claves, la comprensión puede verse afectada por las deficiencias en las representaciones generadas a nivel microproposicional. Del mismo modo, la comprensión podría verse disminuida si el lector no aplica oportunamente su conocimiento extralingüístico en el procesamiento de oraciones en que el orden de los constituyentes no es el canónico (SVO) o que presentan algún tipo de ambigüedad.

El orden de las palabras en una oración también es importante, puesto que el primer nombre de la oración tiende a hacer de sujeto y el segundo, de objeto. Sin embargo, en este aspecto el español es una lengua bastante

flexible en comparación con otras como el inglés, por lo que parte del dominio lingüístico de los hispanohablantes para comprender oraciones es asignar los roles sintáctico-temáticos correctamente en oraciones que siguen un orden distinto al canónico, como en “*A la niña la peina su mamá*” o en pasivas como “*El perro es perseguido por el gato*”. Con respecto a las palabras funcionales, es posible señalar que éstas juegan un papel principalmente sintáctico, ya que informan de la función de los constituyentes más que de su contenido.

Por su parte, el significado de las palabras también es una clave importante para conocer su papel sintáctico. Así por ejemplo, las propiedades léxico-semánticas de algunos verbos pueden resultar determinantes para su análisis, pues constriñen las relaciones que pueden establecer con sus argumentos. Tal es el caso del verbo “reflexionar”, en que el papel de agente sólo puede ser desempeñado por un sustantivo +inanimado/+humano. En otros casos, es la estructura argumental del verbo la que condiciona las posibilidades de análisis, como en “poner”, que demanda un sintagma nominal que haga las veces de agente y un sintagma preposicional que haga las veces de objeto (*alguien pone algo*).

En cuanto a los signos de puntuación, estos son elementos auxiliares que le indican al lector los límites de los “empaquetamientos de información” (frases, oraciones, párrafos) y la intención comunicativa que encierra el mensaje. Aunque los signos de puntuación no constituyen por sí solos un correlato de toda la información prosódica, su adecuada y oportuna interpretación por parte del lector es un indicador de procesos de integración de información, por lo que autores como Young y Bowers (1995) sugieren que las características prosódicas de la lectura constituyen una ventana desde la cual es posible observar la comprensión en curso. Al respecto, Koriat, Greenberg y Kreiner (2002) sostienen que los lectores construyen un marco estructural para el sintagma o la oración combinando diversas claves. Este marco es previo a la interpretación semántica completa y su función es guiar la interpretación de

unidades individuales y su integración dentro de un esquema semántico general. De acuerdo con esta hipótesis, conocida como *hipótesis de la precedencia estructural*, si se alteran las claves estructurales de la oración, se producirá una alteración de la prosodia (Koriat et al., 2002), por lo que se puede entender que si dichas claves son alteradas por el propio lector producto de fallos en el procesamiento, esto se verá reflejado a su vez en la prosodia.

En relación con el curso evolutivo de la conciencia sintáctica, antiguas investigaciones de Caramazza y Zurif (1978), reportadas en Viero y Gómez (2004), constatan que la capacidad del ser humano para utilizar claves sintácticas se va perfeccionando con la edad, es decir, el procesamiento sintáctico también tiene un curso evolutivo. Sólo a partir de los 6 años de edad los niños son capaces de usar claves sintácticas para comprender oraciones. Antes del aprendizaje inicial de la lectura, en el nivel pre-escolar, los niños están acostumbrados a comprender el lenguaje oral, en el cual la prosodia es más marcada que en el lenguaje escrito. En la lectura de textos, en cambio, el escolar deberá, poco a poco, a medida que avanza en el desarrollo de su proceso lector, descubrir el objetivo de los signos de puntuación (Vieiro & Gómez, 2004).

Durante el aprendizaje inicial de la lectura, los niños leen de forma monótona, por ello es difícil que realicen una lectura comprensiva. Una vez superado el proceso inicial de decodificación, en el que es importante el procesamiento fonológico (Bravo, 2002, Bravo, Villalón & Orellana, 2006, Jiménez, 2009, Herrera & Defior, 2005, Bizama et al. 2011), pasa a cobrar importancia el procesamiento sintáctico, que facilita la comprensión de lectura. Así lo evidencia el estudio de Mata, Gallego y Mieres (2007), realizado con niños españoles de quinto año de educación primaria y con adolescentes de segundo año de educación secundaria. En él se encontró que las habilidades lingüísticas (fonológicas, léxicas, morfológicas y sintácticas) se relacionaban significativamente con la comprensión de lectura, siendo las habilidades sintácticas las que tenían un mayor poder predictivo.

### 1.3. Vulnerabilidad Social, Familia, Aprendizaje y Comprensión de Lectura

Numerosas investigaciones, tanto nacionales como internacionales muestran que el nivel socio-económico y cultural se asocia al desempeño cognitivo a lo largo de la escolaridad (Bizama et al., 2011, Bravo, Villalón & Orellana, 2002, Lipina, Martelli, Vuelta, Injoque-Ricle & Colombo, 2004). El análisis de la influencia que ejerce el estatus socio-económico en el rendimiento escolar visibiliza factores relacionados con la familia y la comunidad en que se desenvuelve el niño.

Al respecto, la evidencia empírica constata que los contextos alfabetizadores y las características socio-económicas y culturales tienen importante influencia sobre los procesos de aprendizaje de la lectura. La posesión de libros en el hogar, los hábitos de lectura de los padres y la lectura temprana de cuentos a los niños son variables que se asocian al desarrollo del lenguaje y a la alfabetización temprana (Piacente, Granato, Talou & Marder, 2000).

En el mismo sentido, el Informe de Capital Humano en Chile plantea que el principal condicionante de los resultados escolares es el factor estudiante/familia (Brunner & Elacqua, 2003). Los hábitos de trabajo de la familia, la estimulación para explorar y discutir ideas y eventos, las aspiraciones y expectativas académicas, el apoyo y la guía en el trabajo académico y el entorno lingüístico son factores y prácticas familiares que influyen en el éxito escolar.

De esta forma, el constructo ambiente alfabetizador familiar (AAF), o *Home Literacy Environment* (HLE), ha sido entendido como la variedad de recursos y oportunidades brindadas a los niños por sus padres y las habilidades y posibilidades de éstos para proporcionarlos (Burguess, Hetch & Lonigan, 2002, Rodríguez & Jiménez, 2012).

Por tanto, en casos de vulnerabilidad social o pobreza, la escuela debería asumir un rol fundamental en el intento de compensar, a través de la alfabetización y el trabajo sistemático en lectura, las carencias de capital cultural que los escolares reciben de sus familias, las que no están en condiciones de brindarles el

ambiente alfabetizador necesario para un buen desempeño escolar. Sin embargo, la realidad muestra que los escolares hijos de familias de escasos recursos socio-económicos asisten a escuelas que también presentan índices de vulnerabilidad, es decir a escuelas socialmente desfavorecidas.

Al respecto, como señalamos anteriormente, el propósito del trabajo fue analizar los niveles de desarrollo de la comprensión de lectura en escolares de 2° a 4° año básico que asisten a escuelas vulnerables y establecer la relación entre comprensión de lectura y conciencia sintáctica.

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño

Se utilizó un diseño transversal de tipo descriptivo, analítico, evolutivo y correlacional.

### 2.2. Procedimiento

En primera instancia, se establecieron convenios con los directivos de los centros educacionales que participaron del estudio y se solicitó los consentimientos informados a los apoderados de los escolares evaluados en ambos establecimientos.

Luego, se aplicó como cribaje, la Prueba Factor G de Inteligencia General de Catell y Catell (2001) a todos los escolares de segundo, tercer y cuarto año de los centros educativos. Este instrumento es un test de inteligencia general libre de cultura que tiene como propósito medir inteligencia fluida y ha sido anteriormente aplicado en investigaciones en escolares de habla hispana, tanto españoles, como latinoamericanos (Jiménez et al., 2013). Se aplicó esta prueba en forma de tamizaje para evaluar la inteligencia general de los participantes de la muestra. Se utilizó la Escala 1 (Forma A) para los niños menores de ocho años y la Escala 2 (Forma A) para los escolares mayores de ocho años. El instrumento fue aplicado por el psicólogo del equipo, en grupos de diez niños, en las salas de clase de cada curso evaluado, en presencia del profesor del nivel respectivo.

Fueron excluidos de la muestra aquellos escolares que presentaron un CI inferior o igual a 75, con el fin de no sesgar los resultados del estudio por déficit intelectual (Siegel & Ryan, 1989, Jiménez et al., 2013). Esto permitió conformar la muestra definitiva de acuerdo a los criterios de exclusión anteriormente señalados, por lo que todos los grupos estudiados muestran un CI promedio por grupo dentro del rango normal promedio (90-110).

Posteriormente, los investigadores aplicaron, a todos los escolares que conformaron la muestra definitiva, las pruebas de medición de las variables en estudio, Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica, utilizando el protocolo para el nivel escolar correspondiente.

### 2.3. Participantes

Se trabajó con grupos muestrales intencionados, estratificados por edad y nivel

escolar. La muestra definitiva consideró 160 escolares de ambos sexos: 56 de segundo año, 52 de tercer año y 53 de cuarto año de enseñanza básica de dos escuelas públicas que atienden escolares socio-económicamente vulnerables de la Provincia de Concepción, Región del Biobío, Chile.

La primera de ellas, dependiente del municipio de la ciudad de Concepción, tiene un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)<sup>1</sup> de 79.2 %. La segunda, dependiente del municipio de la ciudad de Talcahuano, presenta un IVE de 77.9%.

La distribución de la muestra puede apreciarse en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Cursos, Edades y CI Promedios de la Muestra de Estudio.

Curso	Participantes (n=160)	Edad Promedio (años, meses)	DE	CI Promedio	DE
Segundo Año Básico	55	7.6	0.5	98.8	(13.8)
Tercer Año Básico	51	8.6	0.5	100.1	(12.6)
Cuarto Año Básico	54	9.7	0.6	105.5	(14.3)

### 2.4. Instrumentos

Para la evaluación y el diagnóstico psicopedagógico de las variables en estudio se utilizaron los siguientes instrumentos:

**a) Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos-CL-PT-** (Medina & Gajardo, 2009): este instrumento psicopedagógico, desarrollado y estandarizado en Chile, es de aplicación colectiva o individual y evalúa tres ejes: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua. Para efectos de la investigación se aplicó, en forma colectiva, sólo el eje que explora la comprensión de lectura. Este eje incluye, para cada curso, un texto narrativo continuo, un texto informativo continuo y otros textos tales como: portadas de libros y plano de barrio

(segundo año básico), afiche y plano de ciudad (tercer año básico), y mapa geográfico y cuadro de pronóstico del tiempo (cuarto año básico). El índice de confiabilidad reportado como coeficiente de correlación test-retest oscila entre un mínimo de .57 a un máximo de .76, con un valor  $p < .001$ . Por otra parte, la validez de constructo reportada para la prueba oscila entre un mínimo de .40 y un máximo de .59, con un  $p < .001$  (Medina & Gajardo, 2009). La prueba se corrige en base a puntajes directos que se llevan a tablas de percentiles. De acuerdo al propósito de aplicación del instrumento se

<sup>1</sup> Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento educacional en Chile. Este indicador es calculado en base a la información levantada en las encuestas anuales que aplica la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) en Chile y refleja una vulnerabilidad asociada fundamentalmente a "pobreza". (Junaeb, 2015), disponible en <http://www.junaeb.cl/programa-de-alimentacion-escolar>. Recuperado el 20 de noviembre de 2015.



entregan los resultados en forma de porcentajes de logro, perfil individual y/o perfil del curso.

**b) Prueba de Evaluación de los Procesos Lectores-Prolec** (Cuetos, Rodríguez & Ruano, 1998): es una batería destinada a escolares de primer a cuarto año de educación primaria y está agrupada en cuatro grandes bloques: Bloque I: Procesos de Identificación de Letras, Bloque II: Procesos Léxicos, Bloque III: Procesos Sintácticos y Bloque IV: Procesos Semánticos. Para evaluar el procesamiento sintáctico, objeto de este trabajo, se utilizó sólo el Bloque III, que tiene dos sub-tests: la Prueba de Estructuras Gramaticales y la Prueba de Signos Ortográficos.

**+Subtest Estructuras Gramaticales** (Subtest 7): La finalidad de esta prueba es comprobar la dificultad que puede producir el utilizar distintas estructuras sintácticas (activas, pasivas y de complemento focalizado). Consta de 15 ítems, cada uno de ellos compuesto por un dibujo y tres oraciones. Las oraciones tienen una estructura sujeto-verbo-objeto. Las tres alternativas de respuesta varían en que los papeles, *sujeto* y *objeto*, están cambiados de orden. El estudiante debe seleccionar la oración que corresponde al dibujo presentado. En cinco casos, la oración correcta es activa (Ej. *El gato persigue al perro*), en otras cinco es pasiva (Ej. *El perro es perseguido por el gato*) y en las restantes es de complemento focalizado (Ej. *Al perro le persigue el gato*).

**+Subtest Signos de Puntuación** (Subtest 8): El propósito de esta prueba es comprobar si el escolar es capaz de realizar las pausas y entonaciones que le indican los signos de puntuación, puesto que esto es fundamental para lograr una lectura comprensiva. La tarea consiste en la lectura en voz alta de un texto en el que aparecen los principales signos de puntuación, que el niño debe respetar. Los signos son: 3 puntos, 2 comas, 3 interrogaciones y 2 exclamaciones.

La Batería Prolec fue baremada en escolares españoles provenientes de centros educativos de 3 tipos de estamentos: colegios privados, colegios municipales y establecimientos rurales. Como propiedad psicométrica, la confiabilidad

del Prolec, obtenida con el coeficiente Alpha de Cronbach, es de .92, por lo que los resultados obtenidos a través de su aplicación son altamente confiables.

## 2.5. Técnicas para el Análisis de la Información

Los datos fueron procesados a través del paquete estadístico SPSS versión 23.

Para comparar los rendimientos entre segundo, tercero y cuarto año se realizó un análisis de varianza ajustado por edad y CI y posteriormente se utilizó la prueba de Bonferroni para determinar dónde se producían las diferencias.

Para el estudio de correlación entre Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica se obtuvo el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de correlación de Pearson ajustado por edad y CI.

Se verificó la normalidad de las variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la homogeneidad de las varianzas a través de la Prueba de Levene.

Se utilizó un nivel de significancia de .05 en todos los casos.

## 3. Resultados

### 3.1. Resultados obtenidos en Comprensión de Lectura

En la tabla 2 se presentan los resultados en Comprensión Lectora, expresados en puntuaciones directas, percentiles y porcentajes de logro, que obtuvo cada uno de los grupos que formaron parte del estudio.



**Tabla 2.** Resultados en Niveles de Comprensión Lectora.

Resultados	2º Año Básico	3er Año Básico	4º Año Básico	F	p	η <sup>2</sup>
Puntaje Total Directo <sup>&amp;</sup>	10.5 (5,6)	13.2 (5,2)	15.9 (7.0)			
Percentil <sup>&amp;K</sup>	22.4 (16,7)	27.4 (17.8)	22.4 (16.3)	4.25 <sup>&amp;</sup>	.2450	
% Logro	26.4(14,3) <sup>b</sup>	31.8 (12.7) <sup>a</sup>	35.7 (15.9) <sup>a</sup>	6.27	.0054	.0748

<sup>&</sup> Datos no ajustados.

<sup>K</sup> Test Kruskal-Wallis.

\* Letras distintas indican diferencias significativas entre los grupos.

Tal como muestra la tabla, los puntajes directos en comprensión de lectura aumentan progresivamente desde segundo a cuarto año básico, sin embargo, todos los grupos evaluados muestran desempeños que se ubican a más de dos desviaciones estándar bajo la norma. En efecto, en los tres casos, los escolares muestran un rendimiento que los ubica en el 25% de la población escolar nacional con más bajo rendimiento en comprensión de lectura. En el caso de los niños de cuarto, el aumento de su puntuación directa no alcanza a ser suficiente para ubicarlos en un percentil superior a los niños de tercero. Es más, su desempeño los sitúa en el mismo nivel que los niños de segundo año básico, por lo que estadísticamente no se encontraron diferencias evolutivas entre los grupos.

Se examinaron también los porcentajes de logro para estimar si el avance que se observa era

significativo al comparar entre ellos mismos, es decir, por nivel escolar. Los resultados arrojaron que, aunque los tres grupos se encuentran bajo la media esperada para la edad y nivel escolar, se produce una diferencia estadísticamente significativa al comparar el porcentaje de logro de segundo y cuarto año, es decir, transcurridos dos años de escolaridad.

### 3.2. Resultados obtenidos en Conciencia Sintáctica

#### 3.2.1. Resultados en el Subtest Estructuras Gramaticales

Los resultados del análisis descriptivo respecto del desempeño en Estructuras Gramaticales en los participantes del estudio se pueden apreciar en la Tabla 3.

**Tabla3.** Desempeño de todos los grupos en Conciencia Sintáctica en la Prueba de Estructuras Gramaticales.

Estructuras Gramaticales	2º Año Básico	3er Año Básico	4º Año Básico
Oraciones activas	3.7 (1.0) <sup>b</sup>	4,2 (1,0) <sup>a</sup>	4,6 (0,9) <sup>a</sup>
Oraciones pasivas	2.86 (1.43) <sup>b</sup>	2.89 (1.59) <sup>b</sup>	3.89 (1.02) <sup>a</sup>
Oraciones con complemento focalizado	2.3 (1.3) <sup>b</sup>	2.7 (1.6) <sup>ab</sup>	3.3 (1.3) <sup>a</sup>
<b>Puntaje Total</b>	8.8 (0.6) <sup>b</sup>	10 (0.6) <sup>b</sup>	11.8 (0.6) <sup>a</sup>

\* Letras distintas indican diferencias significativas entre los grupos.

Es posible observar que el desempeño mejora a medida que aumenta la escolaridad, lo que denota un dominio progresivo de

las estructuras gramaticales en los centros educacionales formales de enseñanza que formaron parte del estudio. Al igual que en

comprensión de lectura, esto se advierte mejor al comparar segundo con cuarto año, pues en todas las puntuaciones directas se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de escolares.

Al realizar un análisis de las puntuaciones directas obtenidas como resultado en cada tipo de estructura gramatical, se observa que el desempeño en *oraciones activas* mejora paulatinamente entre 2° y 3er año básico, sin embargo este rendimiento alcanzado por los escolares de 3er año, se mantiene relativamente estable en 4° año básico. Al analizar los

desempeños en *oraciones pasivas*, no hay diferencias entre 2° y 3er año básico, pero sí entre 3er y 4° año. Los desempeños en *oraciones con complemento focalizado*, en cambio, muestran una diferencias significativa entre 2° y 4° año.

### 3.2.2. Resultados en Subtest Signos de Puntuación

La tabla 4 presenta los resultados obtenidos en *Signos de Puntuación* en todos los grupos que formaron parte del estudio. Se muestran las puntuaciones directas obtenidas en cada medición por cada grupo.

**Tabla 4.** Desempeño de todos los grupos en *Conciencia Sintáctica en la Prueba de Signos de Puntuación*.

Signos de Puntuación	2° Año Básico	3er Año Básico	4° Año Básico
Comas	1.1 (0.7) <sup>b</sup>	1.7 (0.6) <sup>a</sup>	1.7 (0.6) <sup>a</sup>
Puntos	0.9 (0.9) <sup>b</sup>	2.3 (1.1) <sup>a</sup>	2.1 (1.0) <sup>a</sup>
Exclamaciones	0.6 (0.7) <sup>b</sup>	1.3 (0.8) <sup>a</sup>	1.6 (0.7) <sup>a</sup>
Interrogaciones	0.8 (1.0) <sup>c</sup>	2.0 (1.0) <sup>b</sup>	2.6 (0.7) <sup>a</sup>
<b>Puntaje Total</b>	2.2 (0.5) <sup>c</sup>	7.2 (0.3) <sup>b</sup>	9.2 (0.5) <sup>a</sup>

\* Letras distintas indican diferencias significativas entre los grupos.

Al examinar los resultados expresados en puntajes directos, todos los grupos evaluados evidencian rendimientos bajo la norma en *Signos de Puntuación*, en particular los niños de segundo año. Como también se puede apreciar, todas las comparaciones, muestran diferencias significativas entre segundo y cuarto año. En cambio, al comparar tercer año con cuarto, se observa que ambos grupos no difieren de manera significativa, lo que sugiere un estancamiento en el desempeño de

los niños de cuarto año básico. Sólo en signos de interrogación las puntuaciones directas evidencian un mejoramiento significativo del desempeño al pasar de un nivel escolar a otro.

Ahora bien, en la Tabla 5 se muestra el análisis estadístico de las comparaciones intergrupales así como del tamaño del efecto de la variable *nivel escolar* en el desempeño demostrado por los participantes en cada subtest y la Prueba en general.

**Tabla 5.** Desempeño de todos los Grupos en *Conciencia Sintáctica*.

Conciencia Sintáctica	2° Año Básico	3er Año Básico	4° Año Básico	F	p	$\eta^2$
Estructuras Gramaticales	8.8 (0.6) <sup>b</sup>	10.0 (0.6) <sup>b</sup>	11.8 (0.6) <sup>a</sup>	3.87	.0228	.0476
Signos de Puntuación	2.2 (0.5) <sup>c</sup>	7.2 (0.3) <sup>b</sup>	9.2 (0.5) <sup>a</sup>	39.66	< .0001	.3385
Total (EG + SP)	11.0 (0.8) <sup>c</sup>	17.2 (0.6) <sup>b</sup>	21.0 (0.9) <sup>a</sup>	23.43	< .0001	.2323

\* Letras distintas indican diferencias significativas entre los grupos.

Tal como se observa, el análisis da cuenta de diferencias significativas en el subtest de Estructuras Gramaticales entre 4to año básico y los otros dos niveles escolares, que no se diferencian estadísticamente entre sí. El análisis *post hoc* de Bonferroni mostró en este caso un efecto pequeño, pero significativo, de la variable nivel escolar en el desempeño en esta área.

En relación con el subtest de Signos de Puntuación, el análisis evidencia un mejoramiento progresivo del desempeño a medida que avanza el nivel escolar, el que resulta estadísticamente significativo al comparar los tres grupos entre sí ( $p < .0001$ ). En este caso, el tamaño del efecto de la variable nivel escolar es moderado y explica el 33% de la varianza total de la variable desempeño en Estructuras Gramaticales.

En su conjunto, los resultados obtenidos por los participantes muestran diferencias

significativas entre los tres niveles escolares, las que indican una progresión del desempeño así como avanzan en escolaridad. El tamaño del efecto, también moderado, da cuenta de un 23% de la varianza total de la variable Procesos Sintácticos atribuible a la variable nivel escolar.

### 3.2.3. Correlación entre Comprensión Lectora y Conciencia Sintáctica

El estudio evidencia que existe correlación entre Comprensión de Lectura y Procesamiento Sintáctico a nivel del manejo de Estructuras Gramaticales. Asimismo, la correlación entre Comprensión de Lectura y Procesamiento Sintáctico, a nivel de Signos de Puntuación, es también estadísticamente significativa.

El resultado del estudio de correlaciones puede observarse en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Resultados de Correlación entre Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica a Nivel de Estructuras Gramaticales y Signos de Puntuación.

Variables		<i>r</i>	<i>r</i> parcial
Comprensión de Lectura	Estructuras Gramaticales	.44**	.37**
Comprensión de Lectura	Signos de Puntuación	.49**	.40**
Estructuras Gramaticales	Signos de Puntuación	.36**	.24*

\* $p < .01$  \*\* $p < .001$

## 4. Conclusiones y Discusión

El objetivo de este trabajo fue explorar el desarrollo de la Comprensión de Lectura y de la Conciencia Sintáctica en escolares chilenos de tres grupos de edad que asisten a escuelas con alto índice de vulnerabilidad. Además la investigación buscó establecer la relación entre ambas variables.

Los resultados del análisis descriptivo indican que todos los grupos que formaron parte de la muestra presentan desempeños en Comprensión de Lectura que se ubican bajo el promedio esperado con respecto a su edad cronológica y nivel escolar, a pesar de que los participantes presentaban una capacidad intelectual dentro de límites normales. Esto sugiere las implicancias de la pobreza y vulnerabilidad social en el desempeño

en comprensión de lectura, lo que ha sido ampliamente reportado por la literatura (Ocde, 2009, Ocde, 2010a, Ocde, 2010b, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación-Ceppe, 2010).

Por otra parte, el desarrollo de la Conciencia Sintáctica se ubica también significativamente bajo lo esperado con respecto a la edad y nivel escolar, tanto en *Estructuras Gramaticales* como en *Signos de Puntuación*.

Es importante señalar que, a pesar que los rendimientos no alcanzan el nivel esperado, se produce un salto cualitativo en el uso de signos de puntuación entre segundo y tercer año básico. Esto puede explicarse porque en tercer año los niños dominan mejor el proceso de conversión fonema-grafema, por lo que, desde el punto de vista cognitivo, pueden disponer mejor de los recursos atencionales en favor del

reconocimiento de los signos de puntuación al momento de la lectura y a favor de la propia comprensión. Además, la mayor práctica de la lectura en voz alta bien puede haber favorecido el desarrollo de las habilidades prosódicas en este curso.

Por otra parte, el estudio permite concluir que existe correlación entre Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica, evidenciada en correlaciones tanto entre el manejo de estructuras gramaticales y la comprensión de lectura ( $r = .44$ ;  $p < .0000$ ), como entre el uso de signos de puntuación y comprensión ( $r = .49$ ).

Los resultados encontrados en escolares chilenos participantes del estudio coinciden, en términos de dirección, con aquellos demostrados por autores españoles, tales como Alonso (2005) y Jiménez et al (2010 a), respecto de la correlación existente entre Comprensión de Lectura y Conciencia Sintáctica en escolares hispanohablantes.

Asimismo, los resultados aportan evidencias acerca de la necesidad de implementar programas psicopedagógicos de intervención que promuevan el fortalecimiento de la conciencia sintáctica como habilidad metalingüística relacionada con la comprensión lectora en escolares de niveles intermedios de enseñanza básica que asisten a escuelas socialmente vulnerables en Chile.

### Lista de referencias

- Alonso, J. (2005). Claves para la Enseñanza de la Comprensión de Lectura. *Revista de Educación, (número extraordinario)*, pp. 63-93.
- Andrés, M. L., Canet, L. & García, A. (2010). Conciencia Sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad. *Avaliação Psicológica, 9 (2)*, pp. 199-210.
- Andrés, M. L., Canet, L. & Urquijo, S. (2011). *Relaciones entre las habilidades metalingüísticas y el desempeño lector*. 12º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Recuperado de: [www.interpsiquis.com](http://www.interpsiquis.com).
- Arancibia, B., Bizama, M. & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en pre-escolares de nivel transición 2 y alumnos de 1er. año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos -Estudios de Lingüística- 45 (80)*, pp. 236-256. Doi: 10.4067/S0718-09342012000300001.
- Bizama, M., Arancibia B. & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein, (23-1)*, pp. 81-103.
- Bizama, M., Arancibia B. & Sáez, K. (2013). Intervención Temprana en conciencia fonológica como proceso metalingüístico a la base de la lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Revista Estudios Pedagógicos, (2)*, pp. 25-39.
- Branigan, H., Pickering, M. & Cleland, A. (2000). Syntactic Co-Ordination on Dialogue. *Cognition, 75*, pp. 13-25. Recuperado de: [www.elsevier.com/locate/cognit](http://www.elsevier.com/locate/cognit).
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Estudios Pedagógicos, 28*, pp. 165-177.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan a primer año básico. *Boletín de Investigación educacional, 16*, pp. 156-171.
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). "Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año". *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*, pp. 1-20.
- Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Recuperado de: [http://www.oei.es/etp/informe\\_capital\\_humano\\_chile\\_brunner.pdf](http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf)
- Burguess, S. Hetch, A. & Lonigan, C. (2002). Relation of the home literacy environment (AAF), to the development of Reading

- related abilities: A one year longitudinal study. *Reading Research, Quaterly*, 37, pp. 408-426.
- Cain, K. (2007). Syntactic Awareness and Reading Ability. Is there any evidence for special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 679-694.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Catell, R. & Catell, K. (2001). *Prueba Factor G. Escalas 1 y 2*. Madrid: TEA Ediciones.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación-Ceppe (2010). *Planes de mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Chávez, J. M. (2006). *Guía para el desarrollo de los procesos metacognitivos*. Lima: Kinko Impresores.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Walter Kluwer.
- Cuetos, F., Rodríguez B. & Ruano, E. (1998). *Prueba de Evaluación de Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria -Prolec-*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Elosúa, M. R. (2000). *Procesos de la Comprensión, Memoria y Aprendizaje de Textos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Foucambert, D. (2009). L'Amélioration de la Compréhension en Lecture d'Élèves du Secondaire par un Entraînement Syntaxique: Modalités, Résultats et Perspectives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35 (3), pp. 41-63. Doi: 10.7202/039855ar.
- Gutiérrez-Braojo, C. & Salmerón H. (2012). Estrategias de Comprensión Lectora: Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), pp. 183-202.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Pre lectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación". *Psyche*, 14 (2), pp. 81-95.
- Jiménez, J. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Tenerife: Universidad La Laguna.
- Jiménez, J. E., García de la Cadena, C., Bizama, M., Flores, R., Zambrano, R. & Frugone, M. (2013). Un enfoque transcultural en el estudio de las dificultades de aprendizaje en lectura: Los casos de España, Guatemala, Chile, Ecuador y México. *Revista de Psicología y Educación*, 8 (2), pp. 13-29.
- Jiménez, J. García, E., Estévez, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, R., Rodrigo, M. & Hernández. (2010a). Evaluación del Procesamiento Sintáctico Semántico en la dislexia evolutiva. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), pp. 127-142.
- Jiménez, J., Rodríguez, C. Guzmán R. & García E. (2010b). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normo lectores y en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, pp. 361-386.
- Koriat, A., Greenberg, S. N. & Kreiner, H. (2002). The Extraction of Structure during Reading: Evidence from Reading Prosody. *Memory and Cognition*, 30 (2), pp. 270-280.
- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque-Ricle, I. & Colombo, J. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21 (2), pp. 153-193.
- Mata, F., Gallego J. & Mieres (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59 (1), pp. 153-166.
- Medina, A. & Gajardo, A. M. (2009). *Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos, CL-PT. Kinder a Cuarto Año Básico*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Montealegre, R. & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la Lecto-Escritura: Adquisición y Dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), pp. 25-40.
- Ocde (2009). *Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

- Ocde (2010a). *Résultats du Pisa 2009: Synthèse*. Recuperado de: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810082e.pdf>
- Ocde (2010b). *Informe Internacional vol. II: Résultats du Pisa 2009: Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Recuperado de: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810082e.pdf>
- Paris, A. & Paris, S. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25 (1), pp. 1-44.
- Piacente, T., Granato, L., Talou, C. & Marder, S. (2000). Desarrollo Psicológico y Grupo Social de Pertenencia. El sesgo cultural de los instrumentos de evaluación. *Evaluar. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, 1 (1), pp. 15-28.
- Rodríguez, C. & Jiménez, J. E. (2012). Capítulo 3. Indicadores del ambiente familiar en la Dislexia. En J. E. Jiménez (comp.) *Dislexia en español*. Madrid: Pirámide.
- Siegel, L. S. & Ryan, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, pp. 973-980.
- Vieiro, P. & Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Villalta-Páucar, M. (2010). *Revista de Pedagogía*, 31 (88), pp. 159-158.
- Young, A. & Bowers, P. G. (1995). Individual differences and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, pp. 428-454.