

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.**



Relación entre las variables disponibilidad léxica y comprensión lectora en estudiantes de segundo año medio de establecimientos municipales de las comunas de Chiguayante y Lebu

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de
Licenciado en Educación**

Profesor Guía: Sr. Edgardo Cifuentes Becerra

Estudiantes: Jhoselyn Lavín Castillo

María Montecinos Vera

Fernanda Muñoz Gatica

Rosa Troncoso Fonseca

CONCEPCIÓN, JULIO DE 2017

Agradecimientos

Jhoselyn Lavín Castillo

Agradezco, primeramente, a Dios por darnos la fortaleza y habilidades, agradezco el compañerismo de mis amigas Fernanda y María, puesto que con ello se hizo más grato el trabajo. También agradezco a nuestro profesor guía por su optimismo y buena voluntad. Por último, agradezco a mi familia por su apoyo durante mi formación académica.

María Montecinos Vera

Quiero agradecer en primer lugar a mi madre y a mi abuela, quienes han sido mi soporte y mi apoyo ante toda adversidad y sin quienes no sería quien soy el día de hoy. También a mis amigas y compañeras Fernanda y Jhosselyn, con quienes tuve el gusto de trabajar y a pesar de las diferencias siempre primó la amistad. A mis amigos Nardy y Felipe por estar siempre conmigo en mis buenos y malos momentos. Por último a nuestro profesor guía por su paciencia y apoyo en este trabajo, sabemos que fue difícil pero él siempre estuvo con nosotras.

Fernanda Muñoz Gatica

Entre extensas listas de palabras, no encuentro las precisas para agradecer a aquellas personas que me brindaron tiempo y apoyo. Gracias infinitas a mis padres; a mis amigas y compañeras en el largo camino universitario, Jhoselyn y María; y a la inspiración entregada por mi Matilde.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
1. Problematización	
1.1 Antecedentes.....	4
1.2 Planteamiento del problema.....	9
1.3 Pregunta de investigación.....	13
1.4 Hipótesis.....	13
1.5 Objetivos.....	14
1.6 Variables de investigación.....	14
1.7 Justificación.....	15
Capítulo 2: Marco Teórico	
2.1. Disponibilidad Léxica.....	18
2.1.1 Instrumentos de medición.....	24
2.2. Comprensión Lectora.....	25
2.2.1 Los conocimientos previos.....	31
2.2.2 Aspectos cognitivos y socioculturales.....	34
2.2.3 Niveles de comprensión.....	35
2.2.4 Estrategias de lectura.....	41
2.2.5 Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora.....	44
2.3. Texto Literario: Función y Complejidad.....	46

Capítulo 3: Marco Metodológico

3.1 Enfoque de la Investigación.....	50
3.2 Participantes.....	51
3.3 Instrumentos.....	52
3.4 Procedimientos metodológicos.....	55

Capítulo 4: Resultados

4.1 Estadística Descriptiva de las Variables	
Disponibilidad léxica y Comprensión Lectora.....	58
4.1.1. Disponibilidad léxica.....	58
4.1.2. Comprensión lectora.....	59
4.2 Correlaciones entre las Variables.....	65

Capítulo 5: Conclusiones, Proyecciones y Limitaciones

5.1 Conclusiones.....	72
5.1.1 Posibles explicaciones externas para la ausencia de correlación.....	75
5.1.2 Otros estudios que arrojan resultados similares.....	79
5.1.3 Pertinencia de prácticas de enseñanza.....	81
5.2 Limitaciones y Proyecciones.....	83

Capítulo 6: Referencias Bibliográficas.....88

Capítulo 7: Anexos.....95

Resumen

La presente investigación busca conocer de qué manera están relacionadas la variables disponibilidad léxica y comprensión lectora de textos literarios, en 53 estudiantes de establecimientos educacionales municipales de las comunas Chiguayante y Lebu, Octava región.

La medición de las variables se llevará a cabo a través de una prueba de comprensión lectora y un test de disponibilidad léxica, sobre cuyos resultados se aplicará un análisis estadístico descriptivo y pruebas de correlación.

La hipótesis de nuestra investigación nace a partir de la escasa información que existe acerca de la relación entre las dos variables mencionadas anteriormente y con la finalidad de obtener resultados y supuestos que, sin duda, podrán orientar nuestras futuras prácticas docentes en el aula.

Introducción

Mucho se ha discutido acerca de la comprensión lectora en nuestro país: cómo afecta a nuestros estudiantes y las estrategias con las que se pueden remediar los bajos resultados de comprensión lectora. Pero, ¿qué sabemos respecto a lo que origina esta escasa habilidad para comprender textos escritos que poseen nuestros estudiantes de educación media? Es importante conocer las variables que inciden en la comprensión inadecuada de textos, para, de este modo, crear herramientas remediales efectivas.

Históricamente se ha considerado que el reconocimiento de palabras es de crucial importancia para comprender un texto: a fin de poder descifrar un mensaje, es necesario conocer el significado de la palabra como requisito básico. Una de las habilidades primarias en este proceso es la decodificación, la cual consiste en una actividad de carácter mecánico y de reconocimiento que permite descifrar las unidades menores (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, etc.) (Alfonso, C & Sánchez, D., 2004). A partir de esta fase, el lector puede aproximarse a niveles más complejos de comprensión, como lograr la formulación de expectativas, comprensión, inferencias e interpretación. Sin embargo, la mayoría de las prácticas pedagógicas tradicionales para contribuir a la comprensión lectora ponen una atención casi exclusiva en el reconocimiento de vocabulario y en el aprendizaje de las palabras desconocidas. Por esta razón, nos ha parecido relevante estudiar la relación entre la riqueza léxica y la comprensión de textos, específicamente literarios.

Además, como docentes, nos interesa comprobar si existe un fundamento teórico para estas prácticas educativas estandarizadas en nuestro contexto local, como la incorporación básica de nuevo léxico como requisito para la comprensión lectora; o por el contrario, si es necesario incentivar la toma de decisiones hacia nuevas prácticas pedagógicas que contribuyan a la comprensión efectiva de los estudiantes dentro del aula.

Respondiendo a esta preocupación, la presente investigación abordará si existe o no relación entre la disponibilidad léxica de estudiantes de segundo año medio de dos colegios de la región del Bío Bío, y los resultados de comprensión lectora en textos literarios sugeridos por el Plan y Programa de Estudio de Segundo Año Medio del Ministerio de Educación.

1. Problemática

1.1. Antecedentes

Durante décadas hasta la fecha, los estudios sobre disponibilidad léxica han sido de crucial importancia en las distintas áreas de la ciencia, puesto que sus resultados pueden ser útiles en la antropología, neurología, psicología, sociología, pedagogía, dependiendo de los objetivos de cada investigación. Los estudios acerca de la disponibilidad léxica surgieron con la necesidad de incorporar a la lengua a aquellos inmigrantes que formaron parte de la “Unión Francesa”. Por lo mismo, en Francia nacieron los primeros estudios de este tipo, cuya finalidad era conocer la disponibilidad léxica de los hablantes que estaban incorporando una segunda lengua. Debido a esto, muchos de los estudios realizados acerca de la disponibilidad léxica están orientados a la adquisición del léxico de una segunda lengua. Sin embargo, también es pertinente conocer cómo funciona la disponibilidad léxica de la lengua materna en los hablantes y, del mismo modo, cómo se relaciona con otros aspectos como, en nuestro caso, el de la comprensión lectora.

López Rivero (2008) realiza una investigación cuyo objetivo es conocer el léxico disponible en la lengua materna de estudiantes que aún no han comenzado su especialización universitaria. Esta investigación se enmarca en el Proyecto Panhispánico, en donde se incorporan diversos estudios realizados en las zonas de habla hispana. Dicho estudio hace una revisión de las diferentes investigaciones desarrolladas en Hispanoamérica, en donde queda demostrada

la orientación de las investigaciones en disponibilidad léxica. Por ejemplo, la investigación en Puerto Rico de López Morales (1973, citado en López Rivero, 2008) analizó las variables sociales que influyen en el desarrollo de la adquisición léxica en estudiantes de primer grado, asociado a la lengua extranjera, particularmente, a los anglicismos. Concluye que los índices de frecuencia aislados no se traducen en dominio léxico, por lo que es esencial tomar en consideración el factor 'tiempo' en la adquisición del vocabulario en los estudiantes. Asimismo, concluye acerca de la importancia de calcular el grado de disponibilidad de las unidades léxicas, considerando el orden de aparición de los vocablos.

En República Dominicana, los estudios de Orlando Alba (1995, citado en López Rivero, 2008) se centran básicamente en la disponibilidad léxica de estudiantes universitarios, comparados con estudiantes de secundaria. Del mismo modo, Alba incorporó estudios acerca de la disponibilidad de los anglicismos en el léxico del español dominicano. Posteriormente, la línea de investigación se orienta a establecer la relación entre la disponibilidad léxica con la dialectología, comparando cinco dialectos del español (República Dominicana, Puerto Rico, Madrid, México y Chile), basándose en las unidades léxicas de más alto grado de disponibilidad en tres centros de interés: "cuerpo humano", "medios de transporte" y "alimentos". Los resultados de la investigación arrojaron una "compatibilidad léxica entre los diferentes dialectos mayor que la que suele creerse y pregonarse" (Alba, 1995, citado en López Rivero).

En Canarias, los estudios a cargo de Samper Padilla y Hernández Cabrera (1997, citado en López Rivero 2008), analizan 17 centros de interés (los 16 campos léxicos usuales del Proyecto Panhispánico, más el referido a los colores); en la muestra compuesta de 539 alumnos se distinguieron cinco variables de tipo extralingüístico: sexo, nivel sociocultural, tipo de enseñanza (públicos / privados), ubicación de los centros educativos públicos (urbano / rural) y situación de los centros públicos urbanos (zona central / periférica). Mientras que, en Andalucía “existe un proyecto de estudio de la disponibilidad léxica de toda la región andaluza, dirigido por López Morales y García Marcos (2005, citado en López Rivero 2008), cuya finalidad fue la creación de un diccionario general para la región y varios diccionarios particulares para cada demarcación (p. 21).

Del mismo modo, los estudios realizados en Chile aportan grandes contribuciones a la investigación de la disponibilidad léxica. Uno de los precursores es Echeverría (1987), quien desarrolló un estudio que describe de manera cuantitativa y cualitativa el léxico disponible de los alumnos de educación media de Concepción a partir de una muestra de 400 sujetos, introduciendo el concepto de ‘índice de cohesión’. A su vez, Valencia y Echeverría (1999), desarrollaron el estudio “Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos”, en donde trabajaron con una muestra de 2.052 estudiantes de cuarto año de educación media, considerando los siguientes factores extralingüísticos:

'sexo', 'nivel sociocultural', 'régimen educativo', 'regionalidad' y 'procedencia poblacional'.

Una de las precursoras en estudios acerca de disponibilidad léxica en Chile, es Natividad Hernández, quien en una de sus más recientes publicaciones (2015), evaluó la competencia léxica adulta en la población de enseñanza superior. La importancia de esta investigación radica en la población de estudio, ya que sólo se conocían los resultados y la información acerca de la enseñanza básica y media. La investigación se centró en la incorporación de nuevos ítems léxicos que produce el cambio a la enseñanza superior especializada y adulta.

Durante la década de los 90, se desarrollan nuevas investigaciones en Chile, retomando las conclusiones de Echeverría y Valencia. Fue así como Valencia propuso establecer un repertorio léxico en 1998, comparando a estudiantes que cursaban cuarto año medio, y categorizándolos en las siguientes variables: sexo, nivel sociocultural, régimen educacional (público/privado), regionalidad (Región Metropolitana/resto de las regiones) y procedencia poblacional (urbano/rural). El objetivo del estudio era proponer el repertorio que manejaban los estudiantes para que este sirviera de ayuda en la instauración de la educación que proponen los profesores en el aula y para los encargados de los textos escolares. De este modo, se evaluaría cuáles son las carencias y de qué modo podrían abordarse.

Años más tarde, se realiza el estudio “Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico” (Cepeda, Granada & Pomes, 2013), en la ciudad de Talca, con la finalidad de conocer la relación entre la disponibilidad léxica y el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito, considerando la variable sexo. El estudio concluyó que las niñas tienen mayor disponibilidad léxica que los niños; sin embargo, los niños arrojan un número mayor de unidades de palabras. Por lo que, queda de manifiesto que aunque los informantes evoquen un número importantes de palabras distintas, esto no necesariamente se traduce en una mayor disponibilidad de estos repertorios en los sujetos.

Asimismo, las palabras emitidas por los participantes están directamente relacionadas con su realidad contextual, es decir, que las palabras pertenecen a situaciones concretas que ellos pueden definir y a experiencias propias. Este hecho confirma la necesidad de conocer cómo funciona la disponibilidad léxica en la lengua materna para poder realizar correlaciones a nivel de comprensión lectora e, incluso, con otros fines pedagógicos.

Posteriormente, el estudio correlacional “Competencia léxica, Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media” postula que la calidad del conocimiento léxico de los lectores está relacionada con su capacidad para comprender textos y, por ende, afecta su rendimiento académico (Riffo, Reyes, Novoa, Véliz & Castro, 2014). Las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes: aquellos estudiantes que son menos lectores presentan dificultades en la comprensión lectora y las habilidades léxicas, lo

que genera una baja en el rendimiento académico. Del mismo modo, aquellos participantes que declaraban ser lectores, demostraban mayores habilidades léxicas y de comprensión, obteniendo mejores resultados y desempeño en las pruebas.

Como se puede observar, los estudios de disponibilidad léxica tanto en Chile como en el extranjero, se han centrado principalmente en aspectos sociolingüísticos de los hablantes o en la adquisición de segundas lenguas. Este hecho confirma la necesidad de conocer cómo funciona la disponibilidad léxica en la lengua materna para poder realizar correlaciones a nivel de comprensión lectora e, incluso, con otros fines pedagógicos.

1.2. Planteamiento del problema

Sabido es que, en la actualidad, la comprensión lectora es un tema de interés, debido a los bajos niveles de comprensión que presentan los chilenos. Recientemente, un estudio a cargo del Centro de Micro Datos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, (2011) sobre comportamiento lector revela que el 77% de los chilenos no comprende adecuadamente lo que lee. Estas cifras son alarmantes, considerando las horas implementadas para la asignatura de Lenguaje y Comunicación en nuestro sistema educativo. Aún más, teniendo en cuenta que entidades como la Unicef (2015, p. 18) plantean “que un niño de entre 8 a 10 años comprende lo que lee y puede resumir textos,

dejando lo más importante”, por lo que resulta aún más la preocupante y compleja situación actual.

Las variables que pueden provocar los bajos niveles de comprensión lectora en los chilenos son diversas, como la falta de dominio de las estrategias de comprensión, escaso interés por la tarea, escaso control de la comprensión (autorregulación) e incluso factores del entorno, ajenos a la persona. En esta investigación nos enfocaremos en la pobreza de vocabulario, es decir, en el conocimiento léxico como factor detonante para comprender textos de mediana complejidad.

La relación entre comprensión lectora y disponibilidad léxica ha sido planteada por expertos como Cepeda, Granada y Pomes, proponen que

El conjunto léxico que el niño presenta se constituye en un dispositivo con el que el niño cuenta para acceder de mejor manera al lenguaje oral y escrito. Por tanto, existe una relación directa entre la cantidad y calidad de palabras que un niño/a posee y los procesos asociados a la comprensión y conocimiento del mundo que lo rodea. (2013, p. 4)

A partir de lo propuesto por Cepeda, Granada & Pomes, podemos establecer la relación que existe entre la comprensión y el léxico mental, lo que perfectamente podría reflejarse en el ámbito académico, al relacionar el conocimiento del léxico o el vocabulario personal del estudiante con cómo comprende los diferentes textos que se le presentan en el contexto educacional.

Es de gran importancia comprender que el caudal léxico que poseen los jóvenes se encuentra relacionado con el entorno sociocultural en el que se encuentran, representando la forma en la que ven el mundo; como señala Murillo: “En el lenguaje, particularmente en el vocabulario, se refleja el pasado, el presente y el porvenir de un pueblo” (Murillo, 1993 citado por Murillo, 1999). La disponibilidad léxica que poseen los hablantes está determinada además por las situaciones en las que sea posible la ampliación de su vocabulario; la escuela, como motor de la enseñanza del aprendizaje, debería ser el lugar donde el lenguaje se promueva y se exploten las potencialidades de los alumnos (Murillo, 1999). En base a lo expuesto por Murillo Rojas, es posible establecer una estrecha relación entre el factor sociocultural y el léxico disponible, destacando la importancia del entorno en el que se encuentran los jóvenes.

En torno a la importancia del acceso al léxico en la capacidad de comprensión lectora, Galloso (2004) propone que uno de los aspectos fundamentales para que se realice una lectura eficiente es el caudal léxico de los sujetos, puesto que les permitirá a éstos ampliar su capacidad para comprender y producir textos. Esto se debería a que, como lo postulan Anderson & Freebody (1981), “las palabras facilitan el procesamiento de la información y, con ello, la comprensión de lo que se lee”. En consecuencia, mientras una persona maneje un léxico abundante, su comprensión lectora sería buena.

Shefelbine (1990) propone que “students with lower levels of general vocabulary experience difficulty learning word meanings at least partly because they know words less well, encounter more unknown words, and hence have less contextual information available to them”. Por lo tanto, mientras mayor sea el repertorio léxico que el estudiante posea, tendría más oportunidad de extraer el significado de las palabras que le son desconocidas. Según los resultados de algunas investigaciones, “la comprensión lectora adecuada depende de conocer cerca del 90 a 95% de las palabras en un texto, lo que permite al lector captar la idea principal del texto, y construir el significado de las palabras desconocidas” (Hirsch, 1996, citado por Eyzaguirre & Fontaine, 2008).

Por lo tanto, para lograr una buena comprensión de un texto es de vital importancia conocer la mayor cantidad de las palabras presentes en él; de otra forma, podrían presentarse problemas en la comprensión del mismo o comprender de forma parcial o errada lo que se pretende decir en él.

En relación con lo mencionado anteriormente, Lockett y Shore (2003, citado en Cepeda, Granada y Pomes, 2013, p. 184) proponen que “el aprendizaje de una nueva palabra permite una mayor delimitación del espacio semántico de todas las unidades léxicas relacionadas, lo que influye en una mayor riqueza de lenguaje”. Llevando esto al ámbito del aprendizaje, es posible asumir que al adquirir un conocimiento profundo del lenguaje, los estudiantes podrían relacionar nuevas palabras con otras que ya conocen y que el conocimiento y aprendizaje de ellas sería más eficaz si se planificara de forma estructurada y

se presentara de manera más sistemática y explícita a los estudiantes (Cepeda, Granada & Pomes., 2013).

En este sentido, el objetivo de nuestra tesis es establecer la relación que existe entre el manejo del léxico y los procesos de comprensión lectora, específicamente, la relación entre disponibilidad léxica y los niveles de comprensión en los textos literarios en estudiantes de enseñanza media de establecimientos municipales. La elección de este tema se debe al escaso conocimiento existente sobre la relación entre comprensión lectora y disponibilidad en nuestro contexto educativo, ya que en la actualidad, es difícil establecer cifras concretas que nos permitan conocer la disponibilidad léxica de jóvenes; datos que resultarían importantes de considerar al diseñar actividades de aprendizaje de la comprensión de lectura en jóvenes.

Esta investigación busca conocer si la comprensión lectora se encuentra correlacionada con el caudal léxico que manejan los estudiantes.

1.3. Pregunta de Investigación:

¿Hay una relación significativa entre el léxico disponible de los estudiantes y su nivel de comprensión lectora de textos literarios?

1.4. Hipótesis:

Existe relación entre la disponibilidad léxica de los estudiantes de enseñanza media de establecimientos municipales y el nivel de comprensión lectora en textos literarios.

1.5. Objetivos

Objetivo general:

Establecer la relación entre la disponibilidad léxica de los estudiantes de enseñanza media de establecimientos educacionales municipales y los niveles de comprensión lectora en textos literarios.

Objetivos específicos:

1. Evaluar la disponibilidad léxica de los estudiantes de enseñanza media de dos establecimientos municipales.
2. Evaluar el nivel de comprensión lectora de textos literarios, de los estudiantes de enseñanza media de dos establecimientos municipales.
3. Analizar estadísticamente los resultados arrojados por las pruebas de comprensión lectora y disponibilidad léxica. (para establecer correlación)

1.6 Variables

Disponibilidad Léxica:

Ferreira, Salcedo y del Valle (2014) entienden léxico disponible como “aquellas palabras que un hablante puede activar inmediatamente en su memoria según las necesidades derivadas de la producción lingüística.”

Comprensión Lectora

Feito (2008, citado en Mineduc, 2012, p12) propone respecto a la comprensión de textos que:

Comprender consiste en la capacidad para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el modo en que plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de materias, lo que supone extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias.

1.7 Justificación

En términos generales, podríamos definir la disponibilidad léxica como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada (Micheá, 1953); es decir la cantidad de palabras disponibles de un sujeto en una situación comunicativa específica.

En palabras de Pinker (2001), el lenguaje consta de un léxico compuesto de palabras y conceptos que estas representan, es decir, un diccionario mental. Hernández (1996) propone que el conocimiento del vocabulario es el instrumento mediante el cual se desarrolla la lengua y es por esto mismo que su enseñanza es imprescindible para el progreso de las diferentes competencias lingüísticas. En el área educacional, puede ayudar a conducir a una mejor enseñanza de la adquisición de la lengua y, con esto, obtener mejores competencias por parte del alumnado. Al momento de pensar en la influencia del conocimiento del vocabulario en la comprensión lectora, es relevante entender que, en educación, se asume que el conocimiento del significado de

las palabras es la base para la adecuada comprensión de los textos que leen los jóvenes.

Es importante considerar el conocimiento que tienen los estudiantes de las palabras presentes en un texto y el problema que representa el desconocimiento de ellas. Alliende y Condemarín (2009, citado en Unesco, 2016, p. 63-64) plantean que “Lo importante es considerar que el vocabulario no genere dificultad para comprender un texto. No obstante, es importante que éstos introduzcan nuevas palabras a fin de ampliar el léxico de los estudiantes”. Es por esto que los estudiantes deben jugar un rol activo respecto al conocimiento de la lengua, para fomentar así la comprensión que tienen de las palabras y de su relación en los textos. Al respecto, Cairney (1999) aporta que el lector toma parte activa como constructor de significado; el lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia a la lectura de cualquier texto. Este, a su vez, tiene una profunda influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, lo que lleva a múltiples significados de los textos.

Respecto a los estudios de comprensión lectora, Cairney (1999) expone que a pesar de la cantidad de investigación dedicada a la comprensión lectora, quedan todavía por implantarse los cambios necesarios en la forma de enseñarla. Los investigadores han ido percatándose cada vez más de que la lectura constituye un proceso de pensamiento activo. Por tal razón, nos inclinamos por una concepción crítica de la comprensión lectora; para ello se

hace necesario que los estudiantes se empoderen de la lectura, relacionando ideas y desarrollando las propias.

Entendemos, entonces, que es de suma importancia comprender cuál es la relación entre la disponibilidad léxica que posean los estudiantes y su nivel de comprensión lectora, con el objetivo de tomar decisiones en dirección a la mejora del proceso de adquisición del léxico y el de comprensión lectora; de este modo, es posible contribuir a una mejora en la transposición didáctica al momento de la enseñanza del español y al fortalecimiento de la lectura dentro de los establecimientos.

2. Marco Teórico

2.1 Disponibilidad Léxica

Definir disponibilidad léxica es complejo, puesto que no es un concepto limitado sino que corresponde a un aspecto de un fenómeno más amplio: la riqueza o el conocimiento y competencia que tienen los hablantes del léxico y del uso de este por la comunidad a la que pertenecen. La riqueza léxica se refiere al “grado de madurez y dominio léxico general de un hablante, medido en la producción de textos orales o escritos por índices estadísticos” (Domínguez, 2007). A partir de esto, es posible entender la riqueza léxica como el vocabulario, es decir, el conocimiento que tiene el hablante del uso adecuado de palabras en contextos específicos.

Sin embargo, la riqueza léxica va más allá de conocer palabras; implica además comprender el uso ellas. Según lo propuesto por Read (2000 citado en Berton, 2014), la riqueza léxica es un conjunto de aspectos entre los que se encuentran la diversidad léxica, la sofisticación léxica y la densidad léxica; es decir, la riqueza léxica integra el conocimiento de las palabras, además del uso de palabras poco frecuentes.

Es importante mencionar también los supuestos establecidos por Laufer y Nation (1995, citado en Berton, 2014), quienes proponen que la riqueza léxica se refiere a características del vocabulario utilizado, y que el objetivo al medirla es un intento de cuantificar la variedad y el tamaño del vocabulario que poseen las personas. Se entiende entonces la necesidad existente de idear formas

mediante las cuales se pueda establecer una medida numérica que represente el vocabulario conocido por los individuos.

Existen diferentes formas de cuantificar el conocimiento léxico de las personas, entre las que se encuentran la frecuencia léxica y la disponibilidad léxica, entre otras. La diferencia entre ambos índices es que la frecuencia apunta principalmente al número de veces en el que aparece una palabra en una lengua, mientras que la disponibilidad se refiere más al uso comprensivo de palabras en contextos determinados (Gómez y Gómez, 2004). Se entiende por frecuencia el número de veces en que aparece determinada palabra en un corpus; en cambio, la disponibilidad corresponde al grado de espontaneidad de uso de una palabra, al tratar sobre un tema determinado.

En situaciones de interacción y comunicación real, las personas utilizan palabras específicas dependiendo del contexto situacional en el que se encuentran y lo que pretendan expresar en ese momento. La disponibilidad léxica se relaciona con este caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada (Butrón, 1991, citado en López Morales, 1991).

El término disponibilidad léxica hace referencia a el léxico disponible de los sujetos, el que usarían de forma espontánea frente a una situación concreta. Ferreira, Salcedo y del Valle (2014) entienden léxico disponible como “aquellas palabras que un hablante puede activar inmediatamente en su memoria según las necesidades derivadas de la producción lingüística.”

Además, “disponibilidad léxica” se acerca a lo que se denomina “léxico activo” de los sujetos, el que Saralegui & Taberner (2008) definen como “palabras que son capaces de actualizar espontáneamente cuando las circunstancias comunicativas y el tema tratado lo requieren”. Ahora bien, la disponibilidad léxica también puede ser medida a través del léxico pasivo, consistente en las palabras cuyos significados conocen los hablantes (Saralegui & Taberner, 2008). Cuando se les presentan las palabras como estímulos, siempre surgirá algún significado, expresado en alguna palabra para determinado símbolo o significante. De este modo, el estímulo provoca que el hablante realice un ejercicio de asociación. En este trabajo nos concentraremos con más detalle en el léxico activo, debido a que es el que utilizamos en la investigación.

Al hablar del léxico, nos referimos al “vocabulario” o “lexicón”, es decir, el vocabulario mental y el conocimiento y comprensión del uso de las palabras por parte de los hablantes, “donde reside toda la información de la competencia léxica, [y que] está estrechamente relacionado con nuestro entorno” (Palapanidi, 2012, citado en Cepeda, Granada & Pomes, 2013, p. 182)

De acuerdo a López Morales (1995, 1996), la disponibilidad léxica tiene relación con “aquellas palabras que acuden primero a la memoria como reacción a un estímulo determinado”. Es posible complementar esta propuesta con lo señalado por Galisson (1991, citado en Gómez, 2004), quien postula que la disponibilidad léxica es “temática y asociativa”, refiriéndose a que en ella se incluyen las relaciones entre las palabras, ya sea por eje temático o por

asociación mental propia de la persona y que se relaciona, directa o indirectamente, con un tema.

La disponibilidad léxica tiene relación con el orden en que aparecen las palabras cuando un hablante asocia determinado estímulo (concepto, imagen) con una palabra proveniente de su bagaje léxico o lexicón. Según López Morales (1995,1996), en una lista de acuerdo al orden de aparición de las palabras, éstas podrían alcanzar la misma frecuencia, pero no tener el mismo orden de disponibilidad. Ferreira et al (2014) establecen que este concepto se refiere a aquellas palabras que el hablante puede activar inmediatamente en su memoria, dependiendo de las necesidades derivadas de la producción lingüística.

Como se mencionó antes, cada persona posee un vocabulario propio dentro del cual existe cierto número de palabras específicas que se utilizan con mayor frecuencia y palabras que se encuentran más disponibles, ya que al ser utilizadas más asiduamente son las primeras que se asocian al uso determinado que se les pretenda dar. Ante esto, Micheá plantea que:

Las palabras frecuentes se pueden encontrar en cualquier texto con un número moderado de páginas y sin importar su contenido, como adjetivos, verbos y sustantivos comunes; en cambio, las palabras disponibles se relacionan con cierto tema y son, en su mayoría, palabras concretas.

En una situación dada, las palabras que vienen a la mente de primera son aquellas que están especialmente ligadas a la situación que la caracterizan. Una palabra disponible es una palabra que, sin ser particularmente frecuente, está, sin embargo, siempre presente para ser empleada y surge en el instante en que se lo necesite. (Micheá, 1953, p. 342)

A partir de lo mencionado, es posible diferenciar palabras frecuentes y palabras disponibles utilizadas en situaciones concretas. La principal diferencia entre estos tipos de palabras radica en que las primeras, palabras frecuentes, se encuentran en cualquier texto y se encuentran presente más a menudo. El léxico disponible, en cambio, hace referencia a aquellas palabras que no necesariamente son utilizadas frecuentemente, pero que la persona posee y puede utilizar dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentre. Las palabras disponibles son, pues, aquellas que acuden en primer lugar a la memoria, son las más frecuentes e inmediatas al hablar de un tema determinado y reflejan un vocabulario de carácter nocional (Gómez y Gómez, 2004).

El concepto de disponibilidad léxica surge debido a las insuficiencias que demostraron los estudios de frecuencia léxica. Estas limitaciones residían en que no se incluían en los datos de los vocablos, palabras muy conocidas o empleadas habitualmente. De esta manera es que nace el estudio de la

disponibilidad léxica, facilitando la asimilación, por ejemplo, de una lengua extranjera, dado que se realiza la aproximación a esta nueva lengua, a través de los vocablos empleados de forma espontánea por un individuo, según la situación (Fernández, 2015).

A propósito de lo anterior, Bartol (2006) indica que:

El léxico disponible supone un nuevo enfoque sobre el léxico, puesto que no se trata de las palabras utilizadas para producir determinados textos sino de las palabras que organizadas, están en nuestro lexicón mental y están disponibles para ser utilizadas cuando las circunstancias comunicativas lo requieran; cuando un estímulo active el nodo cerebral adecuado (Bartol, 2006: 91).

De acuerdo a lo anterior, las palabras frecuentes no necesariamente logran ser útiles en un determinado contexto, dado que estas están ampliamente relacionadas con la cultura de los hablantes de una determinada comunidad de habla. En cambio, los vocablos disponibles no dependen de la cultura o grado de escolaridad, sino de la prioridad que la mente les da según determinada situación. Por este motivo, las palabras frecuentes son llamadas atemáticas, puesto que tienen utilidad independientemente del tema; en cambio, las palabras disponibles son llamadas temáticas, dado que su utilidad está ligada estrechamente a un tema específico (Bartol, 2006).

Es por los motivos anteriormente mencionados que interesa realizar una correlación con la comprensión lectora, puesto que en el texto se encierra una

temática que interactúa con los conceptos del lector, y por lo tanto, con una serie de significados que se traducen en palabras.

2.1.1. Instrumento de medición

La recogida de información se realiza mediante listados de palabras creados por los individuos y asociados a un tema específico o centro de interés, por medio del que se espera que el hablante explicita el léxico mental que posee (Ferreira et al, 2014). Para escribir estos listados de palabras, los participantes cuentan con un tiempo limitado, lo que posibilita que las palabras que escriban sean las primeras que mentalmente asocian con el centro de interés propuesto. Al lector se le introduce dentro de un contexto, con una temática central que funciona como un estímulo para asociar su conocimiento a los del texto, produciendo así una respuesta que lleva consigo el léxico disponible que se acopla a esta solución.

Los datos obtenidos mediante los listados de palabras creados por los hablantes permiten a los investigadores obtener un estimado numérico del índice aproximado de disponibilidad léxica de los individuos. Este índice es obtenido mediante un cálculo matemático en el que influyen las palabras y el orden en el que aparecen.

2.2. Comprensión lectora

Es bien sabido que la comprensión lectora es una de las grandes preocupaciones del sistema educativo actual de nuestro país. Esto, debido a que saber leer, y más aún, leer comprensivamente, es un factor que afecta a todas las disciplinas y no solo al área de Lengua y Literatura o Lenguaje y Comunicación. Como se conoce, diversos autores han abordado la temática de Comprensión Lectora, por ejemplo Viero & Gómez (2004) dicen que “leer es algo más que un mero acto descifrado mecánico (conversión grafema-fonema), es sobre todo un acto de razonamiento que lleva al sujeto a la construcción activa y consciente de una interpretación del mensaje escrito” (p.155). Es decir que leer es un proceso de construcción que realiza el lector en interacción con el texto.

Dicho proceso involucra conocimientos básicos de apropiación e identificación de léxico, la construcción de significado tanto a nivel macro como micro estructural y finalmente la creación de sentido que el lector le atribuya al texto.

La comprensión lectora es una herramienta esencial para desarrollar nuevos aprendizajes en los estudiantes, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media. El foco central y desarrollo de estrategias de comprensión lectora están supeditados a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y en Chile, los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación en sus recientes actualizaciones (2009) consideran la comprensión como esencial para

relacionarse tanto con su entorno como con los nuevos conocimientos adquiridos.

El Ministerio de Educación en Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 2º año de Educación Media (Mineduc, 2012, p. 12) propone la siguiente definición de comprensión lectora: “Comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier texto que decidamos leer y comprender”. Aunque consideramos que aquella definición no abarca el sentido de la importancia real de tal habilidad dentro del ámbito educativo, se rescata el vínculo que establece entre conocimiento previo y el texto.

Feito (2008, citado en Mineduc, 2012, p. 12) propone respecto a la comprensión en textos que:

Comprender consiste en la capacidad para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el modo en que plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de materias, lo que supone extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, algo fundamental por su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta definición incluye otras habilidades que dan cuenta de la autonomía que desarrollan los sujetos en el momento mismo de su acercamiento con la lectura, y además, pone de manifiesto lo trascendental que resulta la comprensión como herramienta que puede emplearse en distintas materias (asignaturas,

áreas de aprendizaje) y en la vida en general para resolver cualquier tipo de problema.

Ahora bien, específicamente, en el momento de la lectura, el lector toma conciencia de lo que expresa o expone el texto y lo relaciona con lo que sabe. En relación a lo anterior, Peronard propone que el acto de comprender tiene relación con tomar conciencia sobre algo con el fin de *aprehenderlo* de mejor forma (1998, p. 95). Por lo anterior, se considera que el sujeto debe asimilar ideas y conceptos en su contexto específico para familiarizarse con la lectura.

Respecto a la lectura, cercano a la afirmación de Peronard, Parodi expresa sobre la lectura que: “saber leer ya no sólo implica la decodificación léxico-sintáctica de oraciones, sino que implica todo esfuerzo por la construcción de significado, en base a diversos elementos funcionales y contextuales que son relacionados por medio de la cognición” (Parodi, 2010, p. 65); en este sentido aparecen dos conceptos: la incidencia del contexto y la cognición.

La cognición es un proceso mental que realiza el sujeto. En un texto, el individuo relaciona la información nueva con lo que conoce previamente. En este proceso intervienen los conocimientos previos, la memoria y los recuerdos. Aquellos potencian la capacidad de abstraer significados, comparar información nueva con la conocida y relacionar, con el fin de mejorar progresivamente lo que se conoce sobre diversos temas.

Se ha concebido a la comprensión lectora como un complejo proceso de colaboración entre el productor del texto y quien lo construye en su mente como

unidad de sentido. Entre el lector y el texto se establece una interacción, por lo que la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento, para inferir el significado que éste pretende comunicar (Pérez, 2005).

Peronard (1998) se refiere a la comprensión lectora como un acto consciente e intencionado del ser humano, en el que los diferentes aprendizajes, estrategias o habilidades adquiridas salen a la luz, con la finalidad de otorgarle sentido a las cosas. Durante la lectura el hombre obtiene y experimenta nuevo conocimiento, pero también, refuerza el que ya posee. Al comprender un texto, la sensación de éxito aumenta, por tanto la adquisición de contenido nuevo será benéfica para la estructura cognitiva del lector. La lectura acaba convirtiéndose en una experiencia más de vida en la que es posible entender un poco más el mundo que le rodea, desde una perspectiva diferente a la suya.

Por estas razones, resulta imperiosa la necesidad de que el lector tenga cierta disposición a leer para comprender un texto, debido a que el esfuerzo para decodificar, asimilar y formular significados es totalmente atribuible al sujeto que lee. Es aquí donde entrarán en juego las habilidades de lectura que el individuo ha ido aprendiendo a lo largo de su vida.

La idea fuerza de la mayoría de los autores estudiados es la importancia que poseen los conocimientos previos a la hora de comprender un texto; de esta manera, el lector puede generar una idea desde su propia perspectiva. Al respecto Viramonte de Ávalos (2004, p. 29) afirma que:

Existe una tendencia natural a buscarle sentido, coherencia y explicación a todo lo que percibimos, basándonos, para ello en lo que ya sabemos. Solo cuando se logra cierta coincidencia entre lo percibido y lo sabido, aquello adquiere sentido para nosotros. Si se carece de los conocimientos que permiten interpretar satisfactoriamente lo observado, se recurre por analogía a situaciones conocidas y se infiere la información faltante.

Lo anterior afirma que el lector, o de una manera más general, el ser humano, intenta hallar un sentido a todo lo que percibe, y vive interpretando todo lo que le rodea, así o más hará durante el proceso de lectura con un determinado texto. Sin embargo, no hay que olvidar que tanto el texto como el lector son activos durante esta acción interpretativa. La misma autora concibe el texto como un lugar de encuentro en el cual dos o más sujetos tienen la intención de comunicarse, entrecruzando sus visiones de mundo (Viramontes de Ávalos, 2004). De este modo, se propone que ya no solo es el sujeto lector poseedor de una realidad dinámica, sino que también el texto es poseedor de una realidad que, en tanto desconocida por el lector, se dispone a ser descubierta por éste, a la vez que el lector expone su mundo interior para dar inicio al suceso de la interpretación. Complementando lo anterior, Ruffinelli (1996, p. 98) plantea que la consistencia no la da el texto mismo sino que surge del encuentro entre el texto escrito y la mente individual de cada lector con su propio punto de vista. Afirma que “el significado ya no es más un objeto, una cosa en sí misma, sino

un evento, algo que le sucede al lector” (Ruffinelli, 1996, p. 99). Es decir que este significado es algo que experimenta el lector y no una idea sustantivada de manera inerte en la mente del mismo: esta “experiencia” de la lectura ha podido intervenir en el mundo real del lector de alguna u otra manera.

No obstante, considerando lo inconcreto de generalizar un supuesto que se describe desde lo experiencial es que se hace necesario exponer ideas enfocadas en un paradigma científico como lo es la lingüística del texto. De acuerdo a lo anterior, Teun van Dijk (1992) respecto a la comprensión lectora menciona:

“En la actualidad todavía se sabe muy poco acerca de los procesos psicológicos en que se basan la percepción, interpretación y reelaboración de otras estructuras textuales, como los esquemas, y en particular, de estructuras textuales estilísticas, retóricas y literarias. A la vista de la experiencia de que la comprensión se dirige esencialmente hacia las informaciones semánticas y pragmáticas” (p.202).

El autor plantea que a lo primero que el lector presta atención al enfrentarse a un texto es a la información semántica y pragmática. Es decir que la primera acción ante un texto es identificar las palabras y las circunstancias que estas sugieren.

Sin embargo, una vez que la información es *asimilada* por el lector, lo que ocurre de acuerdo a van Dijk (1992) es que esta información es moldeada en la mente mientras ocurre el intercambio de información con el texto:

“Debemos plantearnos la cuestión de qué es lo que en realidad ocurre con la información textual formada o transformada después que se haya almacenado en la memoria. En primer lugar, debemos tener presente que la elaboración y comprensión del texto, por regla general tienen lugar en un proceso de comunicación en el que el hablante desea que el oyente se entere de algo o modifique su estado interior de otra manera (se forme o modifique determinadas opiniones o posturas) y en virtud de ello, eventualmente, lleve o no a cabo ciertas acciones realizadas” (p.214).Entonces, se da por hecho que el receptor ya posee cierto conocimiento o determinada postura, la que, debido a la interacción con el texto, podría o no cambiar.

2.2.1. Los conocimientos previos

Lo que podría definir a un “buen” o “mal” lector son sus conocimientos previos en el momento en que se enfrenta a un determinado texto. En el momento en el que el lector se enfrenta a la lectura, el primer objeto que logra apreciar son los signos gráficos. Ruffinelli sostiene que “el procesamiento activo del texto no se puede llevar a cabo si el lector no reconoce palabras individuales de una forma fiable y eficiente” (1996, p. 27). En este sentido, el lector debería tener alguna experiencia previa con vocablos pertenecientes a la temática específica del texto, y a su vez, identificarlos y utilizarlos en distintos contextos. De acuerdo a Vieiro & Gómez (2004, p. 25):

Para construir la representación mental del significado es preciso que, activamente, el lector utilice su conocimiento previo en interacción con el texto, de modo que integre con coherencia lo expresado por el escritor con lo que ya conoce al respecto, para lo anterior es necesario tener conocimientos sobre la forma de las palabras, sobre sus significados, sobre las reglas gramaticales, experiencia previa acerca del mundo, etc.

Se pone de manifiesto que el sentido que pueda hallar el lector depende de sus conocimientos previos, desde lo más básico de percibir –como lo son las palabras, reglas gramaticales, etc., hasta aspectos más complejos que implican estrategias de lectura para hallar ideas principales o asociar aspectos culturales o ideológicos que nos trasladen a niveles superiores de interacción con el texto. La comprensión lectora no debe ser confundida con la memorización, ya que para comprender no es necesario recordar totalmente el contenido de un texto. Comprender es un proceso cognitivo del lector, el cual construye significados a través de la lectura y la unión de esta con sus intereses y conocimientos previos.

Las estrategias de lectura son un conjunto de procedimientos que un lector pone en juego para construir una representación mental de los que va leyendo (Parodi, 2010, p. 97). Se sabe que las estrategias de lectura ayudan al lector a alcanzar sus objetivos y contribuyen a la comprensión lectora.

Las estrategias de lectura están estrechamente relacionadas con los objetivos de lectura. Parodi (2010) distingue, entre los objetivos del lector, un primer

grupo que denomina *objetivos funcionales*, dentro de los cuales se encuentran los de tipo académico, emocional, intelectual, social, etc. El segundo tipo de objetivo –más acotado– es el llamado *objetivo de lectura*; este último se establece cuando el lector enfrenta un texto y requiere encontrar información específica, aprender, comprender el significado global, etc.

En el momento en que se establece el objetivo, el lector utiliza determinadas estrategias. Existe una amplia gama de estrategias, pero, según Parodi (2010, p. 83), un tipo de estrategia importante es la relacionada con los conocimientos acerca de las características lingüísticas, estructurales y contextuales respecto a los géneros que se leen. Es decir, es importante identificar el tipo de género textual: el uso convencional e intención de un texto, para así aplicar determinadas estrategias.

De este modo, parece necesario capacitar a los alumnos de diferentes niveles para leer estratégicamente. Esto supone que deben desarrollar la capacidad para pensar antes de leer; por ejemplo, saber qué género están leyendo, para qué lo están leyendo y cómo deben leer (Parodi, 2010, p. 82). Las estrategias giran en torno al objetivo de lectura establecido por el lector, además de la tipología textual, la que debe ser reconocida por el lector, según su conocimiento de mundo.

2.2.2. Aspectos cognitivos y socioculturales

Desde un enfoque cognitivo de la comprensión, existen tres niveles de procesamiento de la información establecidos por Pinto & Gálvez (1996. p. 41):

1. Superior, que comprende la representación global del significado del texto, reconocimiento de intenciones comunicativas del emisor, inferencias y conocimiento de mundo. **2. Intermedio**, que abarca todo proceso mental relacionado con: la identificación semántica (reconocimiento de conceptos y proposiciones), la identificación sintáctica (reconocimiento de cláusulas y oraciones), el acceso al léxico (reconocimiento del vocabulario). **3. Inferior**, que se relaciona con el reconocimiento gráfico-visual o fonológico (codificación y decodificación).

Con lo anterior, confirmamos que la comprensión lectora es un proceso complejo y gradual que un individuo realiza para dar sentido a lo que lee, en primera instancia, organizando su actividad con arreglo a planes y estrategias que controlan y guían su conducta.

Esta descripción, puramente cognitiva, debe ser complementada con la influencia del contexto sociocultural, que da fuerza e impulso a las acciones cognitivas e interpretaciones del sujeto en el proceso de comprensión lectora.

Cassany (2009, p. 20) afirma que:

En la propuesta sociocultural, la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y

modelada por unos valores y un orden preestablecidos. Al leer, el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad.

Por lo anterior, debe entenderse la comprensión lectora como un acto cognitivamente individual, pero que no podría ser posible sin la interacción entre el sujeto y su entorno social, para que éste tome posición y se haga partícipe dentro de una determinada comunidad.

2.2.3. Niveles de comprensión

Pueden identificarse tres tipos de elementos en un texto: Elementos microestructurales (estratos), Elementos macroestructurales (intertexto) y Elementos supraestructurales (supratexto). El primer grupo de elementos corresponde a letras, palabras, oraciones y párrafos. Los elementos macroestructurales corresponden a las unidades más significativas de un texto, es decir, los que dan unidad y estructura a un escrito, como lo son: las ideas de una reflexión, hechos y personajes de una narración, etc; en otras palabras, conforman el contexto interno del texto. Finalmente, los elementos supraestructurales otorgan al texto su última dimensión significativa, dado que se componen de todos los factores externos que pueden afectar a la comprensión lectora, es decir, su contexto externo (Alliende & Condemarín, 1982, p.174).

Según los elementos del texto a los que apunte la comprensión, se pueden identificar distintas dimensiones cognoscitivas y afectivas de la comprensión lectora. Estas dimensiones se corresponden con la taxonomía de Barret y pueden clasificarse como: Comprensión Literal, Reorganización, Comprensión Inferencial, Lectura Crítica y Apreciación (Barret, 1962 en Alliende & Condemarín, 1982).

a. La Comprensión Literal hace referencia a la información planteada explícitamente en el texto, y el autor la divide en reconocimiento y recuerdo.

b. La Reorganización se centra en procesos de clasificación, síntesis o resumen para dar una nueva organización a las ideas planteadas en el texto.

c. La Comprensión Inferencial “requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis” (Alliende & Condemarín, 1982, p. 192).

d. La Lectura Crítica consiste en la emisión de un juicio valorativo, comparando ideas presentadas con criterios externos, ya sea por parte del mismo lector o por agentes de autoridad (profesores, otros medios escritos, etc.).

Finalmente, **e. La apreciación** corresponde al “Impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras” (Alliende & Condemarín, 1982, p. 193).

De manera más general, Alfonso & Sánchez (2004) describen tres niveles de lectura, los cuales grafican en una pirámide, a modo de escala. En el nivel inferior se encuentra la **lectura literal**, la cual describen como una comprensión lectora básica, ya que involucra solamente la decodificación de palabras y oraciones. En el nivel medio se ubica la **lectura inferencial**, en la cual el lector aporta sus saberes previos. “El lector lee lo que no está en el texto (aporta su 50% de interpretación). Hace inferencias. Reconoce el lenguaje figurado” (Alfonso & Sánchez, 2004, p. 15). Por último, posicionado en el nivel superior de la pirámide, está la **lectura crítica**, en donde “El lector comprende el texto de manera global, reconoce las intenciones del autor y la superestructura del texto. Toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que sabe. Es capaz de resumir el texto” (Alfonso & Sánchez, 2004, p. 15).

De esta forma, según todo lo anterior, podemos establecer una relación entre las estructuras textuales y la actividad cognitiva del lector: según la atención, asimilación, y luego, comprensión de determinada estructura, se logrará un determinado nivel de comprensión lectora. Aun cuando nos hemos basado en los niveles de comprensión descritos por Riffo & Véliz (1993), concordamos en que la información presentada por Alliende & Condemarín (1982) es coherente con los niveles determinados para nuestra investigación.

Enfocándonos en la delimitación de nuestro estudio, bajo un paradigma científico, en lingüística del texto Teun van Dijk (1992), en cuanto a la comprensión textual, realiza un extenso y profundo análisis de la estructura

semántica, estudiando el uso del texto en diferentes contextos comunicativos bajo un enfoque científico.

En cuanto a la estructura proposición, van Dijk (1992) explica:

“El significado de una oración aislada se denomina, a grandes rasgos, una proposición: este concepto está tomado de la filosofía y la lógica. Por regla general, la proposición se caracteriza como algo que puede ser <<verdadero>> o <<falso>> (...) una oración es verdadera cuando el estado de cosas al que <<remite>> existe, de lo contrario, es falsa”. (Van Dijk, 1992:38).

No obstante, el autor recalca que una semántica que solamente trata de circunstancias de la realidad “real”, sería muy pobre, por lo tanto también se deben considerar otras realidades que él llama alternativas. Sin embargo, menciona el autor que todas estas realidades deben ser consideradas como ideas abstractas. En relación a la idea anterior, es que cabe destacar que cualquier realidad representada por el lector dependerá de sus conocimientos y concepciones de mundo. Van Dijk (1992), destaca que: “si bien el hablante construye la estructura textual en la memoria sobre la base de las reglas lingüísticas (convencionales) de realidades textuales, también lo hace sobre la base de sus propios intereses, prejuicios, conocimientos, comprensión, deseos, objetivos, etc.” (p.206). Lo anterior es tan sencillo como cuando por ejemplo nos mencionan la palabra “familia” (aún más si se trata de un sustantivo abstracto),

puesto que la representación mental no será la misma para cada persona, dado que cada una representa realidades distintas (creencias, moral, cultural, etc.).

Van Dijk (1992) denomina “Conexión entre proposiciones” al siguiente nivel de la estructura: Básicamente establece que debe existir coherencia en el momento de vincular dos proposiciones, pero estas vinculaciones solo son posibles si sus interpretaciones referidas a un hablante, tema y circunstancias anteriores se relacionan. (p.53). Este nivel es el mismo que el que en el estudio que realizó junto con Kintsch (1978) denominó microestructura.

Finalmente, enfocándonos únicamente al ámbito del texto, van Dijk (1992) hace referencia a la macroestructura de un texto:

Una oración es <<más>> que una serie de palabras, también se pueden analizar los textos en un nivel que supera la estructura de las secuencias (...) ya no se consideran ante todo las conexiones entre oraciones aisladas y sus proposiciones, sino las conexiones que se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores. Llamaremos macroestructuras a estas estructuras más bien globales” (pp.54-55).

En el nivel macrotextual el lector está capacitado para extraer la idea principal de un texto.

En concordancia con lo anterior, “Veliz & Riffo (1992,1993) proponen una serie de criterios para evaluar la comprensión textual, los cuales se basan principalmente en el modelo de van Dijk y Kintsch (1983) entre los cuales se

consideran: (1) El nivel de procesamiento textual, (2) El carácter explícito o implícito y (3) Tipo de discurso” (Campos, 2014:37). Sin embargo, la investigación está enfocada únicamente al nivel de procesamiento textual, el cual se conforma de un nivel proposicional, un nivel microtextual y otro macrotextual. Campos (2014: 41-43) describe distintas habilidades que se deben evaluar, de acuerdo a los niveles de comprensión textual. El nivel proposicional implica tanto la comprensión de la palabra como la comprensión de oraciones. En la comprensión de palabras, se requiere determinar su significado, por lo que se necesita de las habilidades de: 1) recuperar o reconocer el significado de una palabra usando las claves que entrega el texto. 2) generar el significado elaborando un concepto para una palabra a partir de un proceso inferencial, utilizando las claves implícitas en el texto.

Dentro del mismo nivel proposicional, se encuentra la comprensión de palabras, en donde se evalúa la capacidad de establecer relaciones significativas entre los constituyentes de las proposiciones que componen una oración autónoma o una que forma parte de un texto. Esto es posible al abordar tareas que permiten: 1) Identificar o relacionar predicados y argumentos. 2) Identificar circunstancias.

El segundo nivel, dentro de la comprensión textual, es el nivel de coherencia local o comprensión de la microestructura, está considera las habilidades de: 1) establecer relaciones de coherencia referencial, 2) establecer relaciones de coherencia condicional, 3) establecer relaciones de coherencia funcional.

Por último, el nivel de la coherencia global o comprensión de la macroestructura y superestructura requiere de las siguientes tareas: 1) Reconocer o derivar el significado global del texto, 2) establecer relaciones de coherencia condicional, 3) establecer relaciones de coherencia funcional, 4) determinar la organización lógica de los contenidos de las estructuras (formatos) textuales.

2.2.4. Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son un conjunto de procedimientos que un lector pone en juego para construir una representación mental de los que va leyendo (Parodi, 2010, p. 97). Se sabe que las estrategias de lectura ayudan al lector a alcanzar sus objetivos y contribuyen a la comprensión lectora.

Las estrategias de lectura están estrechamente relacionadas con los objetivos de lectura. Parodi (2010) distingue, entre los objetivos del lector, un primer grupo que denomina *objetivos funcionales*, dentro de los cuales se encuentran los de tipo académico, emocional, intelectual, social, etc. El segundo tipo de objetivo –más acotado– es el llamado *objetivo de lectura*; este último se establece cuando el lector enfrenta un texto y requiere encontrar información específica, aprender, comprender el significado global, etc.

En el momento en que se establece el objetivo, el lector utiliza determinadas estrategias. Existe una amplia gama de estrategias, pero, según Parodi (2010, p. 83), un tipo de estrategia importante es la relacionada con los conocimientos acerca de las características lingüísticas, estructurales y contextuales respecto

a los géneros que se leen. Es decir, es importante identificar el tipo de género textual: el uso convencional e intención de un texto, para así aplicar determinadas estrategias.

De este modo, parece necesario capacitar a los alumnos de diferentes niveles para leer estratégicamente. Esto supone que deben desarrollar la capacidad para pensar antes de leer; por ejemplo, saber qué género están leyendo, para qué lo están leyendo y cómo deben leer (Parodi, 2010, p. 82). Las estrategias giran en torno al objetivo de lectura establecido por el lector, además de la tipología textual, la que debe ser reconocida por el lector, según su conocimiento de mundo.

El término *estrategias* “se refiere a cualquier conducta que, orientada a un fin, logra dicho objetivo en forma eficiente” (Viramonte de Ávalos, 2004, p. 42). Las estrategias básicas consisten en subrayar ideas principales, realizar esquemas, etc., y aunque se conciben como acciones físicas, “se trata de estrategias cognitivas, puesto que su contenido debe ser pensado antes de proceder a la acción” (Viramonte de Ávalos, 2004, p. 42). Sin embargo, cada lector, en particular, utiliza las estrategias de lectura que le resulten más adecuadas.

No obstante, son necesarios varios tipos de conocimiento para desarrollar determinadas estrategias, los que Viramonte de Ávalos (2004, p. 43-46) describe como declarativos, proceduales y condicionales, además de conocimientos centrados en las acciones del sujeto (conocimiento metacognitivo).

a. Conocimiento declarativo “almacenado en la memoria semántica – asociado al vocabulario pertinente- o en la memoria episódica” (Viramonte de Ávalos, 2004, p. 43).

b. Conocimiento procedual “consiste en saber cómo actuar estratégicamente. Este conocimiento no tiene acceso consciente a ciertos niveles del procesamiento” (Viramonte de Ávalos, 2004, p. 43). Podemos recordar o monitorear nuestra comprensión (si estamos comprendiendo o no), pero no sabemos de qué manera se cumplen nuestras intenciones. Como ejemplo tenemos el conocimiento que nos permite analizar sintácticamente las oraciones sin necesidad de saber gramática sistematizada. Se puede afirmar que es la capacidad de otorgar coherencia local a las oraciones planteadas en el texto.

c. Conocimiento Condicional: Este conocimiento es enseñable y puede ser aplicado y controlado deliberadamente. Permite tomar decisiones cómo cuándo, por qué y para qué aplicar ciertas estrategias. Según el autor, este tipo de conocimiento “es el núcleo y corazón de toda conducta estratégica”. En otras palabras, corresponde saber qué actos sirven para cumplir ciertos propósitos y requiere de todo tipo de conocimiento al momento de enfrentarse a un texto (detectar ideas explícitas e implícitas, relacionar conocimiento previo, inferir, interpretar, etc.). Este tipo de conocimiento es denominado por Flavell Conocimiento metacognitivo, adquirido a través de las experiencias metacognitivas. Si a este conocimiento se agrega la capacidad de regular sus

propios procesos cognitivos se llega a lo que se denomina Metacognición, término que está presente en las proposiciones educacionales que se imparten en la actualidad alrededor de casi todos los países hispanohablantes, en el aforismo “Aprender a aprender”.

Además de la importancia otorgada a los conocimientos que posee el lector para realizar el proceso de lectura, el mismo autor resalta que debe existir, de igual manera, una motivación por parte del lector hacia la lectura, lo que la hará más efectiva y significativa para el mismo.:

“la mejor lectura es aquella que se hace con la disposición de comprender lo que se lee, con atención e interés, reflexionando acerca de lo que “dice” el texto [...] relacionando lo nuevo con lo ya sabido y asumiendo una posición personal frente a la información recogida” (Viramonte, 2004, p. 47).

Lo anterior alude al interés genuino que debe manifestarse en los estudiantes ante determinadas lecturas. Solo así, podrá ver la real necesidad de recurrir a estrategias que contribuyan a su comprensión.

2.2.5. Relación entre comprensión lectora y disponibilidad léxica

Existen diversas estrategias que ayudan a la comprensión adecuada de diversos textos. Sin embargo, uno de los procesos cognitivos básicos que intervienen durante la lectura es el procesamiento léxico (Viera & Gómez,

2004). Los autores plantean que: “el procesamiento activo del texto no se puede llevar a cabo si el lector no reconoce palabras individuales de una forma fiable y eficiente” (p.27). El léxico es un factor que también puede considerarse, en relación a la cantidad que el sujeto posea, es decir, al vocabulario. Así como también diversos factores que determinan la eficacia con la que el lector podrá interpretar una lectura

De acuerdo a un estudio que realiza Cepeda, Cárdenas, Carrasco, Castillo, Flores González & Oróstica (2016): “Considerar aspectos de ampliación de vocabulario resulta fundamental para la lectura comprensiva, puesto que la adquisición de nuevas unidades léxicas trae consigo la incorporación de redes semánticas que permiten acceder al significado del texto” (p.84). Lo anterior indica que el léxico disponible que posee un sujeto resulta fundamental a la hora de procesar información; es decir, habría una relación entre la cantidad de palabras que conoce un lector y la habilidad para comprender texto que este mismo posea.

En comprensión lectora el número de palabras disponibles de un sujeto le ayuda en la construcción de significado de un texto. Al leer es necesario contar con un vocabulario que nos permita comprender lo que leemos, ya que contribuiría a una mayor eficacia lectora. Es por ello que conocer la cantidad de unidades léxicas conocidas por un lector puede ayudar en la tarea pedagógica de la elección de textos y en la comprensión y análisis de estos.

2.3. Texto literario: función y complejidad

No hay demasiada diferencia, a simple vista, entre leer un texto informativo (especializado o divulgativo) y una novela literaria, dado que el sujeto lector realiza los mismos procesos mentales y estratégicos, utiliza sus conocimientos previos, etc. Sin embargo, a modo general, la función que desempeñan ambos textos, en torno a la receptividad del lector es distinta. El modelo de las funciones del lenguaje, desarrollado por Jakobson (1960), señala que los textos narrativos o informativos están focalizados en el contenido mismo o contexto, lo cual significa que el mensaje es objetivo, sin adornos figurativos ni interpretaciones figuradas. En cambio, los textos literarios desarrollan una función poética, la cual permite al lector enfrentarse a nuevas realidades, creaciones con un fin estético, principalmente. Mendoza (2003), al igual que Cassany, define la competencia literaria como una adquisición sociocultural que permite reconocer determinados mecanismos poéticos; que, evidentemente, pertenecerían a determinado autor, con determinado estilo, etc.

Es posible pensar que existe una diferencia de dificultad en la comprensión de textos, según sean literarios o no literarios. Los textos literarios poseen una mayor cuota de subjetividad, ya que el autor tiene la libertad de moldear la realidad ficticia que ofrece este tipo de textos, debido a la intención por lo estético, haciendo uso de variados recursos que otorgan belleza y un sin fin de nuevos sentidos a conceptos, palabras o ideas. Lo anterior permitiría que se extraiga y se priorice lo que el lector estime de acuerdo a su necesidad o

finalidad lectora. Es decir que abre una posibilidad amplia de múltiples interpretaciones.

De acuerdo a lo anterior, Viramonte de Ávalos (2004, p. 17) agrega que: “Es necesario reflexionar acerca de la capacidad simbólica de las palabras orales o escritas que les permite representar algo distinto de lo que ellas son y acerca de la notable calidad de creación convencional que ellas poseen”. Las palabras, según contexto y cómo se ordenen, son capaces de representar diversas realidades, simbolizar conceptos, y cuando se trata de literatura, pueden representar ambientes, evocar sentimientos o sensaciones (debido a la familia léxica, sonidos fonéticos, etc.). Por lo anterior, la comprensión sólo es posible en conjunto con el trabajo cognitivo y la interpretación del lector.

Lograr buenos resultados en la comprensión de textos literarios requiere que el lector organice y vincule sus conocimientos literarios, saberes interculturales, expresivos, lingüísticos y poéticos con el contexto y mensaje de la obra presentada.

Para hacer referencia a la interpretación de textos literarios, se ha descrito el concepto de “Competencia Literaria”, el cual abarca diversos saberes que el lector debe manejar en el momento de enfrentarse a una obra literaria para interpretarla: “La competencia literaria ha sido definida como una adquisición sociocultural ante la evidencia de que los mecanismos poéticos surgen de un concreto modo de expresión reconocido por convenciones culturales” (Mendoza, 2003, p. 55). Una obra literaria da a conocer su contexto de

producción, su corriente, estética, etc., por medio de alusiones, ideas, símbolos, metáforas que son reveladas al lector para que éste los ordene y genere una interpretación. La misma autora define que la competencia literaria es una actitud aprendida que se deriva de la competencia lingüística. De este modo, no será necesario solamente el conocimiento de palabras de uso cotidiano, sino que, además, un conocimiento amplio y universal de las palabras pertenecientes a una determinada lengua, lo cual se torna un trabajo extenso, puesto que, se estaría haciendo referencia a un lector ideal con un amplio bagaje cultural y conocimiento de mundo.

Ruffinelli (1996, p. 82) menciona que “cada autor considera la existencia de un lector más o menos específico y determinado cuando escribe su texto”. De acuerdo al mismo autor, esto se puede comprobar debido al uso de un código lingüístico específico y un determinado estilo literario, entre otros. Sin embargo, cabe la posibilidad de que, dentro del aula, no todos los estudiantes posean los mismos conocimientos; por lo mismo, el docente, más allá de indicar determinada obra literaria para que los estudiantes la lean, debe introducirlos a la lectura, motivándolos; además, debe antes conocer sus conocimientos previos, dado que la capacidad de comprender óptimamente un texto literario es una competencia que se cultiva (Competencia Literaria).

En lo que respecta al concepto de *Competencia Literaria*, esta se configura dentro del marco conceptual de Lengua y Literatura, específicamente dentro del planteamiento curricular, junto con la competencia comunicativa. Entonces, tal

competencia pasaría a formar parte activa de los procesos de enseñanza de la lengua.

3. Marco Metodológico

3.1. Enfoque de la investigación

La siguiente investigación es cuantitativa, puesto que considera la recolección de datos de manera sistematizada, con preponderancia de la medición objetiva y análisis estadístico de los mismos, procurando una generalización de los resultados, según características universales de la muestra de estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que los estudios de esta naturaleza son secuenciales y probatorios, es decir, que cada etapa precede a la siguiente, por lo que no se puede pasar por alto ningún procedimiento.

Además, esta aproximación es de tipo correlacional, no experimental. Esto se refiere a que se relacionan dos variables a partir de una sola muestra o contexto particular, y que las variables no han sido manipuladas previamente, priorizando su comportamiento en su ambiente natural. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), en los estudios correlacionales, primero se mide individualmente cada una de estas variables, luego se cuantifican, analizan y establecen las vinculaciones. El procedimiento anteriormente mencionado es el que se sigue en esta investigación para comprobar la validez de la hipótesis planteada.

3.2 Participantes

a) Población:

El universo de la población corresponde a estudiantes de enseñanza media de establecimientos municipales ubicados en la región del Biobío, en particular, en liceos de las comunas de Chiguayante y Lebu.

b) Muestra:

Los estudiantes que conforman la muestra de esta investigación corresponden a alumnos de segundo año medio de dos liceos municipales de la región del Biobío; el primero, el Liceo polivalente de Chiguayante y, el segundo, el Liceo Bicentenario Isidora Ramos de Gajardo de Lebu.

Se determinó trabajar con estos estudiantes ya que, al encontrarse en mitad de su formación de enseñanza media, no han desarrollado plenamente sus habilidades de comprensión lectora, aunque, en teoría, deben ser capaces de entender el significado de los textos que leen además de ser capaces de realizar inferencias sobre aspectos no presentes en el texto y, junto con lo mencionado anteriormente, su léxico mental debe ser lo suficientemente amplio para relacionar conceptos dependiendo de las necesidades comunicativas de la situación.

La muestra total estuvo conformada por un total de 53 estudiantes de dos liceos diferentes. De ellos 16 pertenecen al Liceo Polivalente de Chiguayante y 37 al Liceo Bicentenario Isidora Ramos de Gajardo de Lebu.

3.3 Instrumentos

La primera variable se medirá mediante un test de disponibilidad léxica (Anexo 8), el que mide la cantidad de palabras que los sujetos escriben, según determinados campos semánticos o centros de interés (que funcionan como estímulos), en un periodo de tiempo de dos minutos por campo o centro de interés (tal como se describe en Valencia y Echeverría, 1999). Los campos semánticos utilizados en el estudio corresponden a Arte, Casa y Profesiones y Oficios. Estos se eligieron de acuerdo a la temática predominante en los textos literarios seleccionados para la muestra.

La segunda variable corresponde a Comprensión Lectora, la que será evaluada por medio de una prueba de lectura literaria comprensiva (Anexo 9). Los textos de dicha prueba fueron seleccionados según el Plan y Programa de Estudios sugerido para Segundo Medio del Ministerio de Educación (2011) y las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (2015). Esta prueba fue diseñada por las investigadoras de este proyecto, quienes redactaron preguntas que exigen un desarrollo breve por parte de los estudiantes, dado que se esperan respuestas restringidas sólo a la comprensión textual. Para elaborar las preguntas de comprensión lectora se utilizó el modelo de evaluación de Riffo y Véliz (citado en Campos, 2014) que categoriza la comprensión lectora según tres criterios: A. Texto, B. Texto-Contexto y C. Lector-Texto y Contexto. Sin embargo, se ha determinado trabajar solamente con el criterio A, dado que, dentro de las dimensiones de la comprensión, establecidos en el mismo cuadro (Anexo11),

concierno únicamente a abordar la comprensión textual (Dimensión 1 de la comprensión) en sus tres niveles: proposicional, microestructural y macroestructural.

Según Riffo y Véliz (citado en Campos, 2014), el nivel proposicional abarca la comprensión de palabras y la comprensión de oraciones. La comprensión de palabras implica recuperar o reconocer el significado de una palabra usando las claves que entrega el texto, pues este se encuentra explícito en él y; generar el significado elaborando un concepto para una palabra a partir de un proceso inferencial, utilizando las claves implícitas del texto. Mientras que, la comprensión de oraciones se evalúa la capacidad de establecer relaciones significativas entre los constituyentes de las proposiciones que componen una oración autónoma o una que forma parte de un texto.

Según Riffo y Véliz (citado en Campos, 2014), el nivel microestructural mide la capacidad de establecer relaciones de significados en una secuencia de oraciones adyacentes o distantes, mediante las relaciones de coherencia referencial, en las que se requiere identificar o reconocer en diferentes puntos del texto a un mismo agente o elemento; relaciones de coherencia condicional, comprendiendo que el o los hechos a los cuales se hace referencia en las oraciones se conectan mediante una lógica causal o temporal y; relaciones de coherencia funcional, en las que se requiere determinar y comprender cómo las oraciones de un texto se relacionan en el plano discursivo.

Según Riffo y Véliz (citado en Campos, 2014), el nivel macroestructural evalúa la capacidad del lector para establecer relaciones de significado, considerando un párrafo, varios párrafos o el texto completo. Los indicadores para este criterio son: reconocer o derivar el significado global del texto, establecer relaciones de coherencia condicional, establecer relaciones de coherencia funcional y determinar la organización lógica de los contenidos y de las estructuras.

Los criterios contextuales y crítico, correspondientes a las siguientes dimensiones de la comprensión lectora, escapan de los propósitos de nuestra investigación, la que se centrará en el análisis de los procesos cognitivos enfocados en el texto.

Para cada nivel delimitado, se establecieron dos preguntas, resultando un total de seis, según los tres niveles que se estudian. El instrumento para medir comprensión lectora consta de tres textos seleccionados para tal estudio: “El retrato oval” de Edgar Allan Poe, “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez y “El gordo y el flaco” de Antón Chéjov. A cada texto le corresponden 6 preguntas, siendo 18 preguntas en total. En cuanto al puntaje asignado, a cada respuesta correcta se le asigna un punto, y cero cuando la respuesta es incorrecta, cualquier sea el nivel a la que ésta pertenezca. De este modo, el puntaje máximo del instrumento será de 18 puntos.

El instrumento con el que se obtuvieron los datos de comprensión lectora fue validado mediante una pauta de evaluación (ver anexo 10) por los profesores

de la Universidad Católica de la Santísima Concepción: Eduardo Aguayo, Doctor en Literatura Latinoamericana; Jorge Rosas, Doctor en Literatura, y; Marcela Valenzuela, Magíster en Ciencias de la Educación.

Posterior a la aplicación de este instrumento en los cursos seleccionados, se realizó la prueba Kuder Richardson (KR 20) a los resultados para así evaluar la confiabilidad interna de la prueba de comprensión lectora. El resultado del KR 20 fue de 0.67, lo que nos permite establecer que los resultados de comprensión lectora son relativamente confiables.

3.4 Procedimientos metodológicos

A partir de los resultados obtenidos se determina la relación existente entre estas dos variables. En primer lugar, se definió la correlación entre los índices de disponibilidad léxica y los puntajes de las pruebas de comprensión lectora; a través del comportamiento de las variables se pretende determinar si existe una correlación y, si existe, en qué grado, a fin de confirmar o refutar la hipótesis planteada desde el comienzo de la investigación. Específicamente, se relacionarán los resultados de la prueba de comprensión lectora del texto “El retrato oval” con el centro de interés “Arte” del test de disponibilidad léxica; la puntuación de comprensión del texto “El Ahogado más hermoso del mundo” y el centro de interés “Casa”; y, por último, los resultados de la comprensión del texto “El gordo y el flaco” y el centro de interés “Profesiones y oficios”.

Para calcular los índices de disponibilidad léxica se utilizó el programa Dispogen. Éste es un sistema especializado en cálculos de análisis de datos estadísticos que pueden calcular cifras multivalentes, tales como los datos de la variable riqueza léxica (Urzúa, Sáez y Echeverría, 2006). El programa Dispogen, en relación con la variable riqueza léxica, permite conocer el total de palabras por cada centro de interés, el promedio de palabras por sujeto, y el índice de disponibilidad léxica de cada centro de interés.

Respecto a la prueba de comprensión lectora, esta consta de 18 preguntas calificadas con 1 punto cada una y divididas entre los 3 textos. La revisión de las pruebas se realizó mediante una pauta de corrección; las pruebas se revisaron dos veces, para llegar a un consenso entre todas las investigadoras sobre el puntaje que correspondía a las respuestas de los sujetos. Los puntajes de comprensión lectora obtenidos se tabularon en una plantilla Excel, según nivel; con esta herramienta se calcularon promedios generales y parciales.

En la misma planilla Excel se vierten los índices de disponibilidad para cada centro de interés arrojados por el programa Dispogen. Estos se organizan por sujeto de la muestra, obteniéndose así un promedio de IDL por sujeto, además de la cantidad de palabras registradas según centro de interés y los respectivos promedios por sujeto.

Finalmente, se puede establecer correlaciones entre las variables riqueza léxica y comprensión lectora. A partir de las cuales estableceremos cuatro correlaciones:

1. Correlación entre el total del puntaje de las pruebas de comprensión lectora con el promedio de IDL.
2. Correlación entre el puntaje del texto 1 “El retrato Ovalado” con el IDL de “Arte”.
3. Correlación entre el puntaje del texto 2 “El ahogado más hermoso del mundo” con el IDL de “Casa”.
4. Correlación entre el puntaje del texto 3 “El gordo y el flaco” con el promedio del IDL del centro de interés “Profesiones y Oficios”.

4. Resultados

4.1. Estadística descriptiva de las variables disponibilidad léxica y comprensión lectora

4.1.1. Disponibilidad léxica

Se aplicó una prueba de comprensión lectora para tres textos, asociados cada uno a uno de los tres centros de interés considerados para medir la disponibilidad léxica.

Los resultados del test de disponibilidad léxica se resumen en la Tabla N°1. En la primera columna se presentan los tres centros de interés: “arte”, “casa” y “profesiones y oficios”. En la segunda columna se presentan los promedios de cantidad de palabras por cada centro de interés, mientras que en la tercera columna se presentan los promedios de índice de disponibilidad léxica.

	Cantidad palabras	IDL
C. I. Arte	16,08	0,76
C. I. Casa	24,17	1,19
C. I. Profesiones y Oficios	15,49	0,73
Promedio Total	18,70	0,93

Tabla N°1: Promedio de palabras e índice de disponibilidad léxica.

El índice de disponibilidad léxica para el centro de interés “Arte” (asociado al texto 1) es 0,76; para el centro de interés “Casa” (asociado al texto “El ahogado

más hermoso del mundo”) es 1,19; siendo este el puntaje más alto de las pruebas; finalmente, el centro de interés “Profesiones y oficios” (asociado al texto 3 “El gordo y el flaco”) es 0,73. El puntaje individual más alto que se obtuvo en el índice de disponibilidad léxica fue de 3,4; mientras que el más bajo fue 6,33. El promedio total del índice disponibilidad léxica es 0,93.

A partir de estos resultados, se concluye que el centro de interés “Casa” al ser más cercano a la realidad inmediata de los estudiantes presenta mayores índices, tanto en el indicador “cantidad de palabras”, como en el “índice de disponibilidad léxica”. En cambio, los valores alcanzados en el centro de interés “Profesiones y Oficios”, son los más bajos tanto en el indicador “cantidad de palabras” como en el “índice de disponibilidad léxica”, del mismo modo, ambos valores están por debajo de los promedios totales.

4.1.2. Comprensión lectora

Se aplicó una prueba de comprensión lectora para tres textos, asociados cada una a uno de los tres centros de interés considerados para medir la disponibilidad léxica. Los resultados esta prueba se resumen en la Tabla N° 2: en la primera fila se presentan los promedios de puntaje obtenidos en texto 1, “El retrato oval”; en la segunda se presentan los promedios del texto 2, “El ahogado más hermoso del mundo”; mientras que en la tercera fila se presentan los promedios del texto 3, “El gordo y el flaco”; la última fila presenta los promedios totales por nivel. La columna 1 representa los resultados del nivel de comprensión 1, mientras que la columna 2 presenta los resultados del nivel de

comprensión 2, y la columna 3 presenta los resultados del nivel de comprensión 3. La cuarta columna presenta los promedios totales por cada texto.

	N1	N2	N3	Total por T
T1	1,43	1,04	1,34	3,81
T2	1,49	1,11	0,53	3,13
T3	1,43	1,51	1,40	3,34
Total por N	4,35	3,66	3,27	Total Prueba: 10,28

Tabla N°2: Promedios de cada texto y nivel

Como se puede observar en la tabla, el promedio total de la prueba de comprensión lectora fue de 10,28. El promedio obtenido en el texto 1 es 3,81, el promedio del texto 2 es 3,13 y el promedio del texto 3 es 4,34, siendo este último el promedio más alto de todos los textos de la prueba de comprensión lectora.

Los valores anteriores, pueden observarse en el gráfico de barra n°1, en donde el eje "y" presenta los promedios totales por prueba, mientras que el eje "x" presenta los tres textos de la prueba de comprensión lectora.

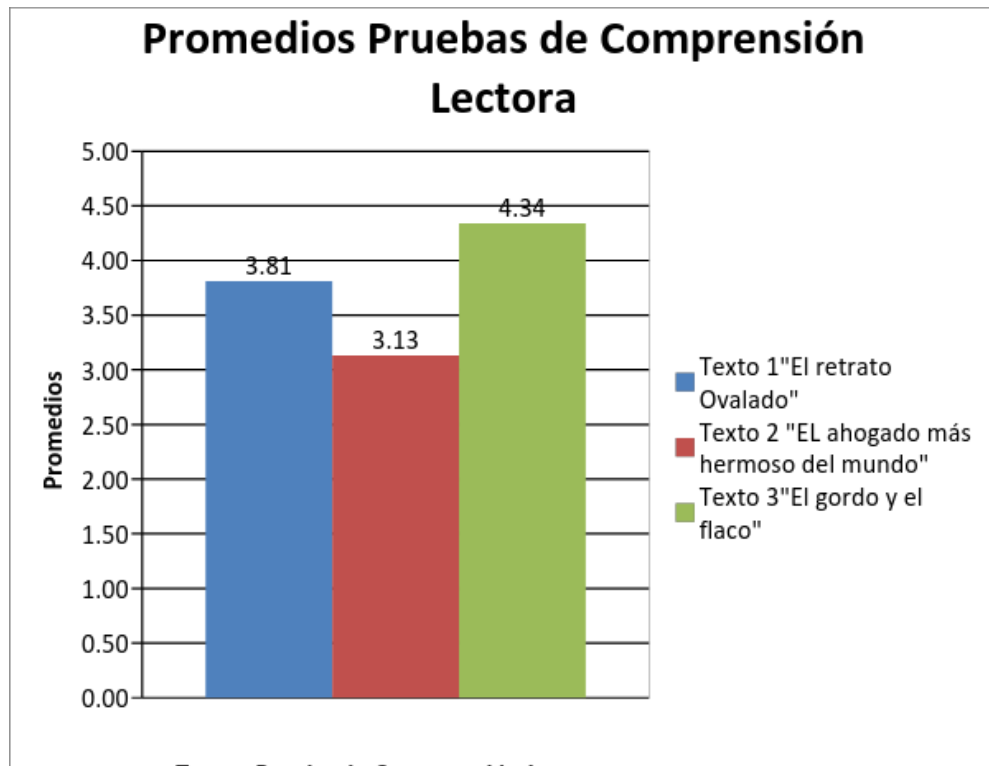


Gráfico N°1: Promedios prueba de comprensión lectora por cada texto.

En el gráfico anterior, se observan claramente los valores alcanzados por cada texto, en donde el texto 3 presenta el promedio más alto, mientras que, el texto 2 presenta el resultado más bajo, alcanzando un promedio de 3,13.

Lo anterior, podría deberse a la extensión que presentan los textos, puesto que demandaría una tarea más minuciosa en el ejercicio de la comprensión, así es como el texto "El gordo y el flaco" presenta un mayor promedio, coincidentemente con su menor extensión.

El gráfico n°2 muestra los resultados de los niveles de comprensión alcanzados en el texto 1. El eje "y" representa los promedios, mientras que el eje "x" presenta los niveles de comprensión 1, 2 y 3, del texto 1.

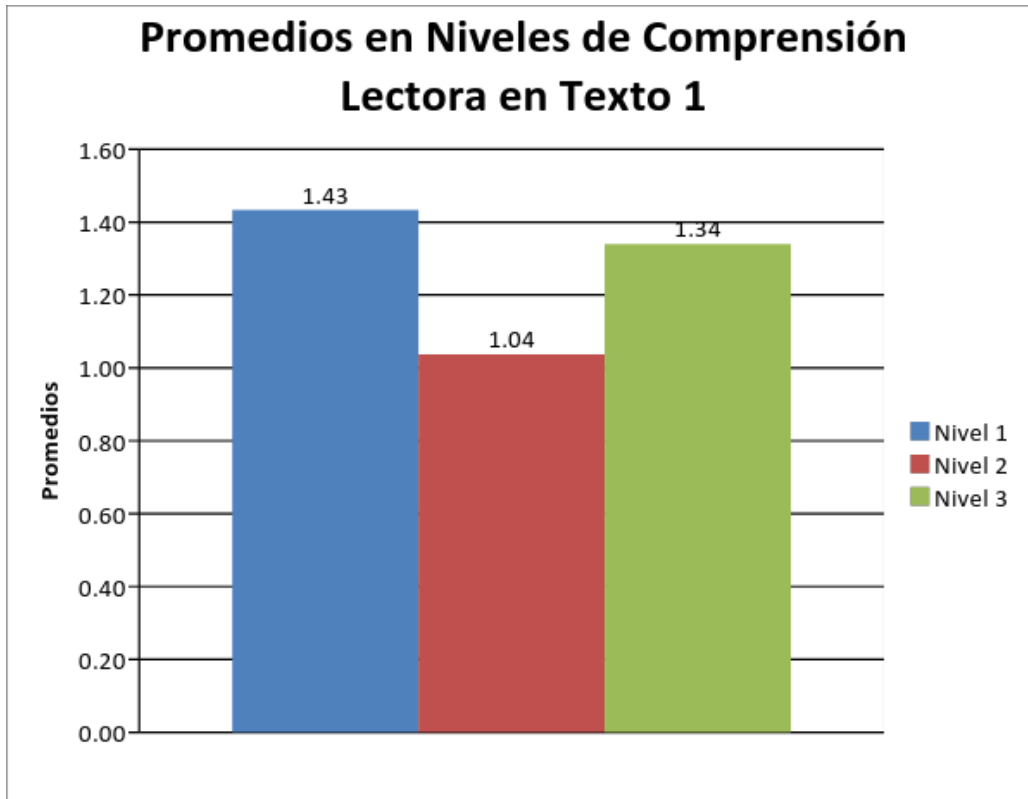


Gráfico n°2: Promedios de niveles de comprensión texto 1.

Como se observa en el gráfico, en el texto 1, el promedio alcanzado en el nivel de comprensión 1 es de 1,43; en nivel de comprensión 2, cuyo valor es el más bajo, el promedio es 1,04; mientras que en nivel de comprensión 3, el promedio es 1,34.

Los resultados de los niveles de comprensión del texto 2 se representan en el gráfico de barra n°3, en donde el eje “y” corresponde a los promedios de comprensión, mientras que el eje “x” muestra las barras correspondientes a los niveles de comprensión 1, 2 y 3.

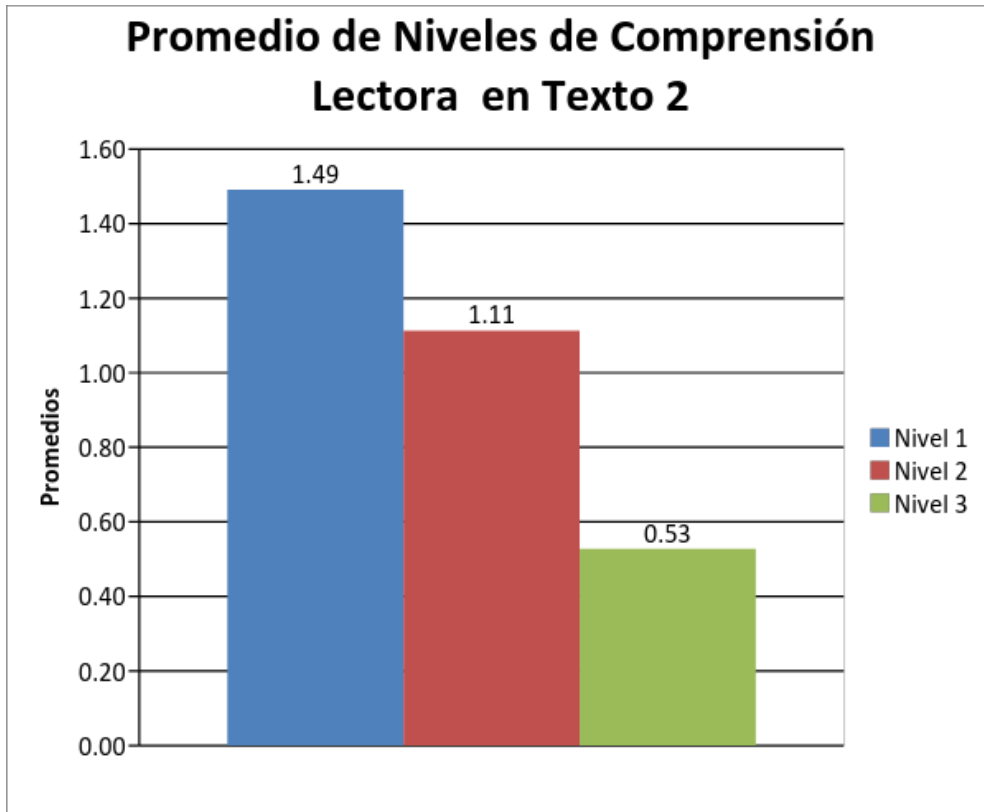


Gráfico n°3: Promedios de niveles de comprensión en texto 2

Como se observa en el gráfico, el nivel de comprensión 1 promedió 1,49, siendo este el resultado más alto en el texto 2; mientras, en el nivel de comprensión 2 el promedio es de 1,11 y, finalmente, el nivel de comprensión 3 promedió 0,53, siendo este el más bajo del texto 2 y de la prueba, en general.

Los resultados de los niveles de comprensión del texto 3 están representados en el gráfico de barra n°4, en donde el eje "y" corresponde a los promedios, mientras que el eje "x" muestra las barras correspondientes a los niveles de comprensión 1, 2 y 3.

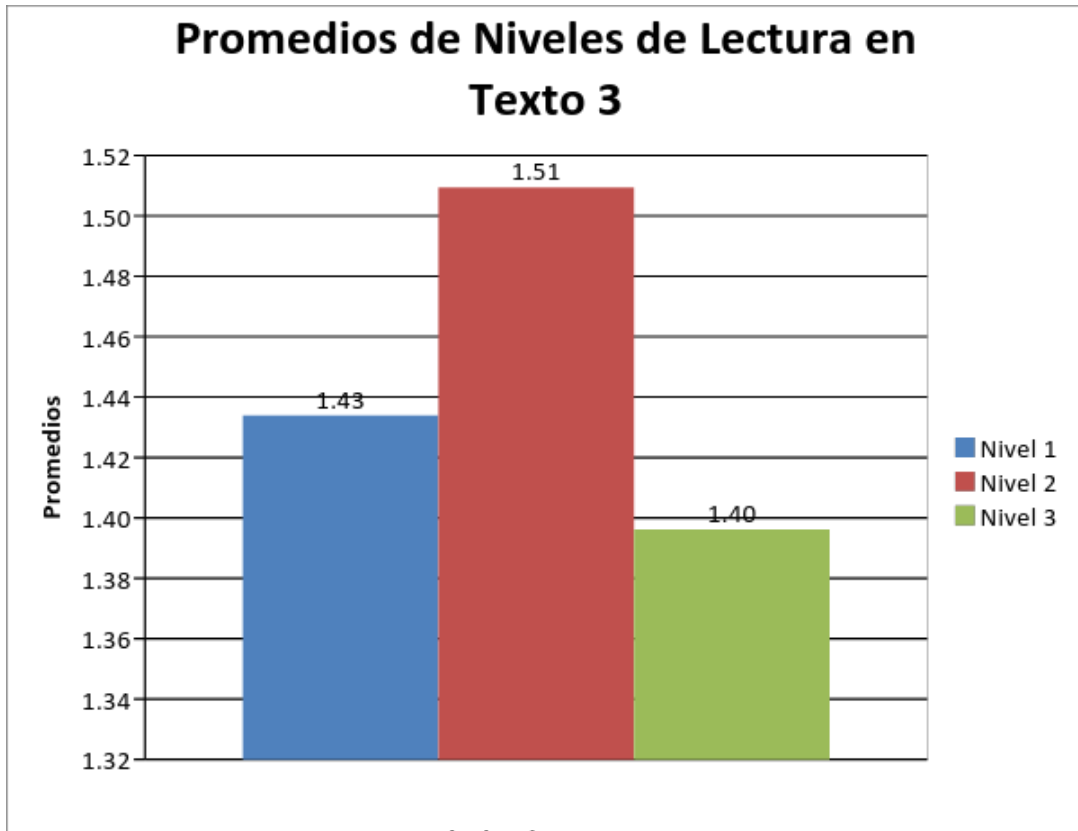


Gráfico n°4: Promedios de niveles de comprensión en texto 3

Como se observa en el gráfico, los promedios alcanzados por el texto 3 son los siguientes: en el nivel 1 el promedio es de 1,43; mientras que en el nivel 2, el promedio es 1,51, siendo este el más alto en los tres textos; finalmente, el promedio del nivel de comprensión 3 es de 1,40.

De acuerdo a los datos, no se pueden establecer relaciones en los promedios de los niveles de comprensión, puesto que estos varían de un texto a otro. A rasgos generales, se desprende que los mejores promedios se alcanzan en el texto “El gordo y el flaco” (4,34), mientras que el promedio más bajo se presenta

en el texto “El ahogado más hermoso del mundo” (3,13); finalmente, podemos hacer notar que en este mismo texto se presenta también el puntaje más bajo de la muestra, en el nivel 3 (0,53).

Respecto a los resultados acerca de los niveles de comprensión en los 3 textos, los puntajes son variados por cada nivel en cada texto. Sin embargo, se rescata que el texto 3 “El gordo y el flaco”, alcanza en los niveles 2 y 3, los valores más altos, lo que podría deberse, como mencionábamos anteriormente, a la extensión breve que presenta, haciendo que la lectura sea de más fácil acceso.

4.2. Correlaciones entre las variables

La correlación entre la prueba de comprensión lectora y el índice de disponibilidad léxica individual se ha representado en el gráfico de dispersión n°5, en donde el eje “y” corresponde a los resultados de la prueba de comprensión lectora, mientras que el eje “x” presenta los resultados del índice de disponibilidad individual.

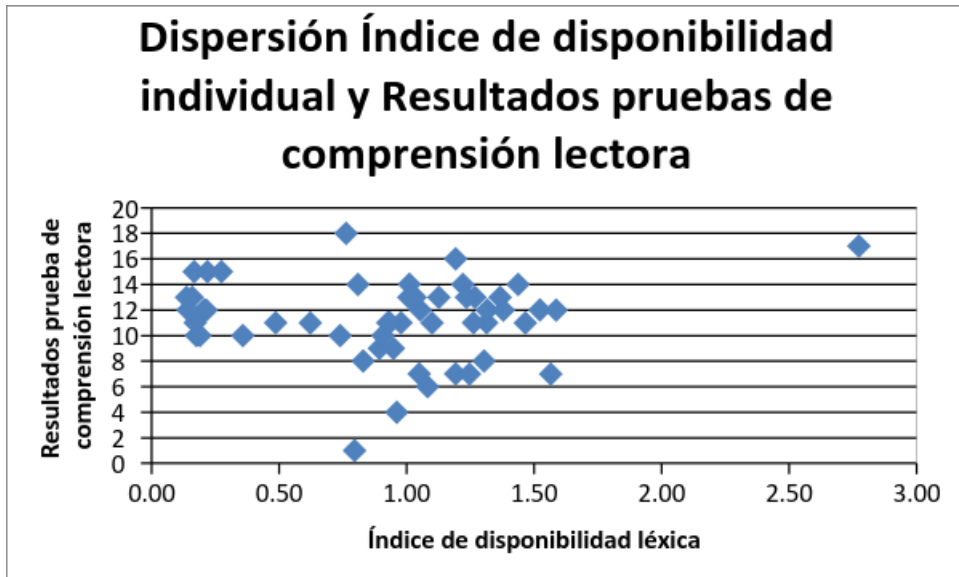


Gráfico N°5: Dispersión entre el índice de disponibilidad léxica individual y los resultados de la prueba de comprensión lectora.

Como se puede observar en el gráfico, los resultados de los participantes tienden a alejarse de una hipotética línea de tendencia ascendente. No existe una tendencia de agrupación de los resultados, puesto que el puntaje más alto en una variable no es el más alto en la otra, o viceversa.

Se aplicó una prueba para determinar la correlación existente entre el puntaje total obtenido por cada alumno en la prueba de comprensión lectora y el promedio de IDL de cada alumno; el resultado de esta prueba fue un índice de correlación de 0,02; esto implica que la correlación no es significativa, puesto que es un valor muy bajo respecto de +1 o -1, que sería la correlación total.

Además, se correlacionaron los puntajes obtenidos por los alumnos en cada texto de comprensión lectora con sus índices de disponibilidad léxica

correspondientes al centro de interés asociado a cada texto. La correlación entre el texto 1 “El retrato oval” y el índice de disponibilidad léxica del centro de interés “arte” se representa en el gráfico de dispersión n°6, en donde el eje “y” corresponde a la variable comprensión lectora y el eje “x” representa a la variable índice de disponibilidad léxica.

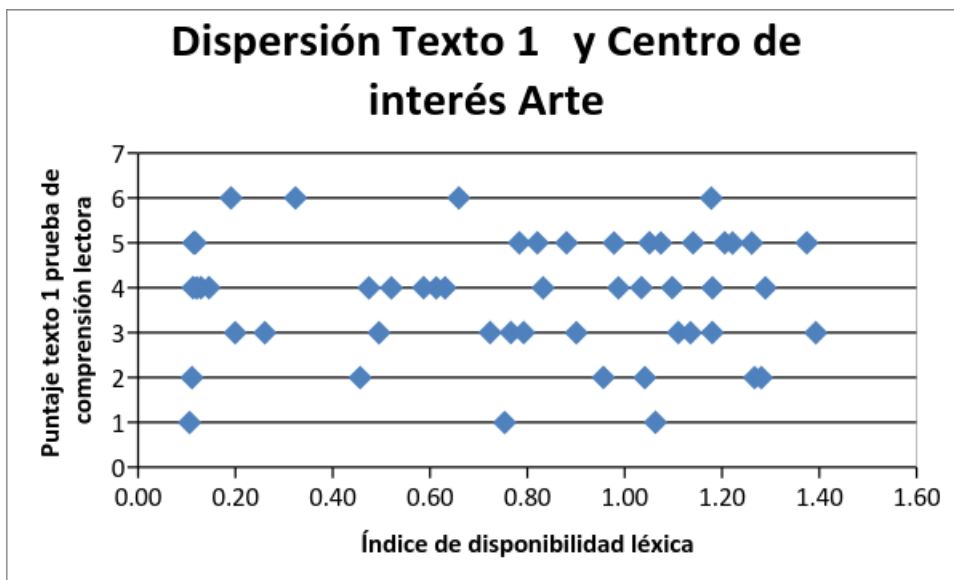


Gráfico n°6: Dispersión entre los resultados del texto 1, “El retrato oval” y el índice de disponibilidad léxica del centro de interés “arte”.

Como se puede apreciar en el gráfico de dispersión, los resultados no forman una línea de tendencia, puesto que los valores más bajos alcanzados en una variable no son necesariamente más bajos en la otra o viceversa. Esto sugiere una correlación no significativa. El índice de correlación entre el texto 1 y la

disponibilidad del centro de interés arte es de $-0,02$, lo que implica que no existe correlación significativa.

La correlación entre el texto 2, “El ahogado más hermoso del mundo”, y el índice de disponibilidad léxica del centro interés “casa” está representada en el gráfico de dispersión n°7, en donde el eje “y” corresponde al puntaje de la prueba de comprensión lectora, mientras que el eje “x” presenta el índice de disponibilidad léxica.

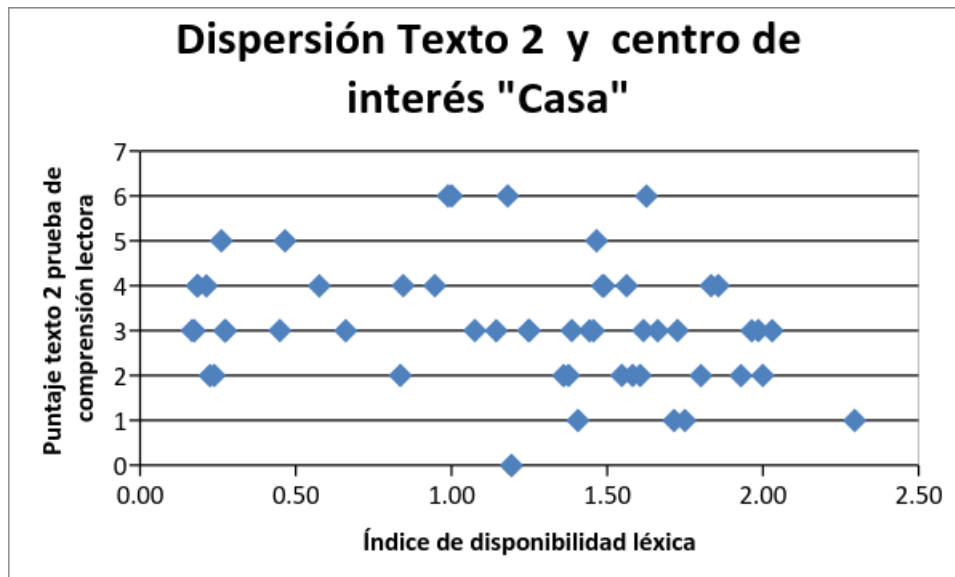


Gráfico n°7: Dispersión entre el puntaje del texto 2, “El ahogado más hermoso del mundo” y el índice de disponibilidad léxica del centro de interés “Casa”.

Como se observa en el gráfico anterior, los resultados se encuentran muy dispersos, lo que sugiere una falta de correlación. Como ha ocurrido en los casos anteriores, no existe una tendencia a la agrupación, ya que el valor más bajo en una variable no tiende a ser el más bajo en la otra, o viceversa. El

índice de correlación entre el texto 2 y el promedio de disponibilidad léxica del centro de interés “casa” es de -0,25, lo que implica que existe una relación inversa, aunque no significativa.

La correlación entre el texto 3 “El gordo y el flaco” y el índice de disponibilidad léxica del centro interés “profesiones y oficios” está representada en el gráfico de dispersión n°8, en donde el eje “y” corresponde al puntaje de comprensión y que el eje “x” corresponde al índice de disponibilidad léxica.

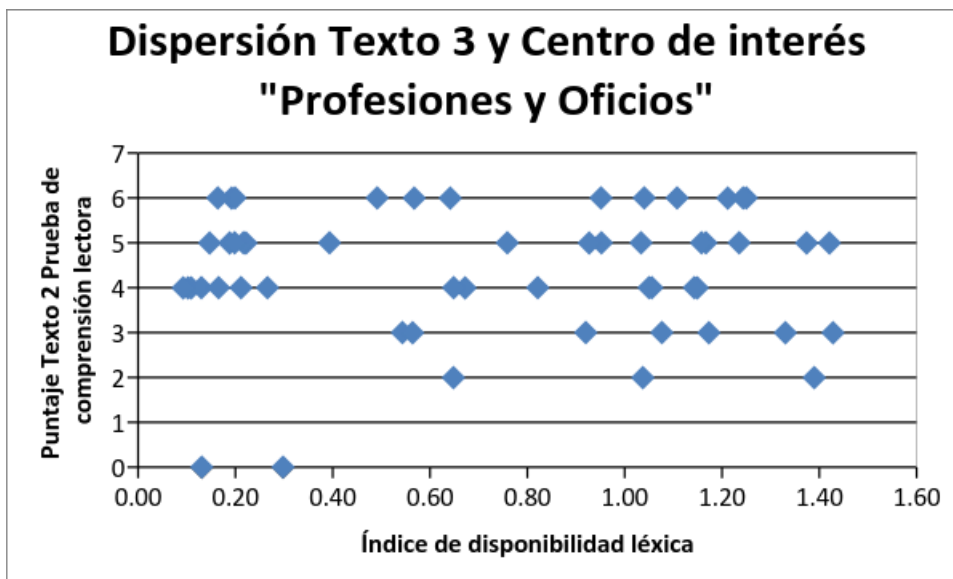


Gráfico n°8: Dispersión entre el puntaje del texto 3, “El gordo y el flaco”, y el índice de disponibilidad léxica del centro de interés “Profesiones y Oficios”.

Para reafirmar los resultados anteriormente expuestos, se establecieron las correlaciones entre el índice de disponibilidad léxica por cada centro de interés y cada uno de los tres niveles de comprensión de la prueba, los que implican mayor complejidad a medida que se avanzaba de nivel.

Los índices de correlación entre los 3 niveles de comprensión del texto 1 y el índice de disponibilidad léxica del centro de interés “arte” son los siguientes: en el nivel de comprensión 1 es de -0,08; en el nivel de comprensión 2 es de -0,17; mientras que en el nivel de comprensión 3 es de 0,24. Lo anterior, implica que no existe una correlación significativa en ninguno de los tres niveles, obteniendo valores negativos en dos de los tres niveles del texto 1.

Los índices de correlación entre los 3 niveles de comprensión del texto 2 y el índice de disponibilidad léxica del centro de interés “casa” son los siguientes: en el nivel de comprensión 1 es de -0,10; en el nivel de comprensión 2 es de -0,33; mientras que en el nivel 3 es de -0,08. Los tres valores presentados son negativos, lo que implica que no existe correlación significativa entre las variables anteriormente nombradas.

Los índices de correlación entre los 3 niveles de comprensión del texto 3 y el índice de disponibilidad léxica del centro de interés “profesiones y oficios” son los siguientes: en el nivel de comprensión 1 es de 0,09; en el nivel de comprensión 2 es de -0,04; mientras que en el nivel 3 es de 0,05. Estos resultados demuestran que, al igual que los dos textos anteriores, no existe una correlación significativa, en ninguno de los niveles de comprensión, lo que concuerda, a su vez, con las correlaciones establecidas en las variables comprensión lectora total e índice de disponibilidad léxica.

A su vez, se pudo establecer correlación entre las variables riqueza léxica, dada por la cantidad de palabras emitidas, y comprensión lectora, atribuida a los

centros de interés que representa cada texto. Los resultados que arrojó esta correlación son los siguientes: en el texto 1 y el centro de interés “Arte” la correlación es de 0,18; en el texto 2 y el centro de interés “Casa” fue de 0,07; mientras que en el texto 3 y el centro de interés “Profesiones y oficios” la correlación es -0,06, correspondiendo este valor al más bajo de las correlaciones. Se determina, por lo tanto, que ninguna de las correlaciones establecidas es de tipo significativa, puesto que los valores alcanzados son muy bajos.

5. Conclusiones, Proyecciones y Limitaciones

5.1. Conclusiones

En el actual estudio, se propuso realizar una investigación cuantitativa con la finalidad de descubrir si existe relación entre disponibilidad léxica y el nivel de comprensión lectora de textos literarios en estudiantes de enseñanza media de establecimientos municipales en la región del Bío-Bío.

Los resultados se obtuvieron mediante una prueba de comprensión lectora sobre tres textos literarios seleccionados para la investigación. Dicha evaluación consta de seis preguntas por cada texto, de las cuales las primeras dos corresponden al nivel proposicional, las dos siguientes al nivel microtextual y las últimas dos preguntas al nivel macrotextual. A cada texto literario se le asignó un centro de interés para establecer la correlación con la disponibilidad léxica, mediante un test de disponibilidad léxica en el que se consultaron sólo esos tres centros de interés previamente seleccionados.

A partir de los resultados obtenidos y de acuerdo al primer objetivo de nuestra investigación concluimos que, el texto 1 “El retrato Oval” presentó menor dificultad de comprensión, promediando 3,81. En cambio, el que presentó mayor dificultad fue el texto 2 “El ahogado más hermoso del mundo” con un promedio, entre los niveles de comprensión de 3,13. Lo anterior, podría deberse a la extensión de los textos presentados en la prueba, puesto que el texto con mejores puntajes era el texto más breve de la prueba, lo que podría facilitar el ejercicio de la lectura, todo lo contrario al texto 2, que su extensión podría

generar una disposición a la lectura en menor grado, influyendo así en los bajos resultados.

De acuerdo a la variable disponibilidad léxica y nuestro segundo objetivo , el centro de interés “Casa”, ligado al texto 2 tuvo el índice más alto (1,19), pudiéndose deber a la cercanía que tienen los estudiantes con el término “casa” y con todo objeto o actividad que de él asocian, aludiendo la experiencia que conlleva el conocimiento previo. El centro de interés que más bajo índice de disponibilidad léxica presentó fue “Profesiones y Oficios” con 0,73; sin embargo, el centro de interés “Arte” obtuvo un resultado similar al centro anterior (0,76), a pesar que el texto al cual se asocia tiene el más alto resultado en comprensión lectora. Suponemos que los estudiantes vincularon el término “arte” con la asignatura de Artes Visuales, limitándose a instrumentos y utensilios, utilizados en esta disciplina y no hacia un plano más amplio del concepto pudiendo considerar los ámbitos: históricos, filosóficos, música, danza, en fin, diversas actividades culturales con un fin estético. Suponemos que el centro de interés “Profesiones y oficios” fue el más bajo debido a que esta temática era mucho más limitada y menos subjetiva.

Ahora bien y en línea con nuestro tercer objetivo, al correlacionar las variables, sucede que el mayor índice de disponibilidad léxica obtenido fue en el centro de interés “Casa”, asociado al texto 2, lo cual lo hace arrojar un valor negativo entre ambas variables. Una posible explicación es la complejidad del texto 2 “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez, en contraste

con lo sencillo que les resultó disponer de palabras asociadas al centro de interés “casa”, en el test de disponibilidad léxica.

Se establece, además, otra correlación negativa en los resultados del texto 1 “El retrato Oval” y el índice de disponibilidad léxica del centro de interés “Arte”, dado que el texto 1 fue el que más comprendieron los estudiantes: sin embargo, el IDL de “Arte” no fue muy alto (0,76). Interpretamos que los estudiantes asociaron “arte” con la asignatura Artes Visuales, limitándose a nombrar utensilios e instrumentos en el test de disponibilidad léxica.

Concluyendo con lo anterior, la correlación entre las variables comprensión lectora e IDL individual de los sujetos fue de 0,02. La correlación entre el texto 1, “El retrato oval”, y el centro de interés “arte” es -0,02; la correlación entre el texto 2, “El ahogado más hermoso del mundo”, y el centro de interés “casa” es -0,25; mientras que la correlación entre el texto 3, “El gordo y el flaco”, y el centro de interés “profesiones y oficios” es 0,04. Es decir, dos de los tres textos presenta una correlación negativa, mientras que sólo el texto 3 presenta una correlación positiva. El valor negativo de la correlación entre el resultado de la prueba de comprensión lectora del texto “El retrato Oval” y el IDL de “Arte” se debe a que los estudiantes tuvieron un mayor desempeño en la evaluación de comprensión lectora en contraste con el IDL “Arte” que fue muy bajo. El valor más bajo entre las correlaciones fue entre el resultado de la prueba de comprensión lectora “El ahogado más hermoso del mundo” con su correspondiente centro de interés “Casa”, esto, debido a que a la complejidad

del texto era mayor, en relación a la alta cantidad de palabras que los estudiantes expusieron en la prueba de disponibilidad léxica. Opuesto a los dos casos expuestos anteriormente, el único valor positivo es la correlación entre el texto “El gordo y el flaco” y el IDL del centro de interés “ Profesiones y Oficios”, se podría establecer que lo anterior se debe a que, para los estudiantes el texto resultó relativamente sencillo (lo que se evidencia en el alto resultado de la prueba de comprensión lectora) y a la cantidad de palabras emitidas en el test de disponibilidad léxica del centro de interés “Profesiones y Oficios” que no fue excesivamente alto. Sin embargo, este resultado, a pesar de ser positivo, no es cercano a cero, traduciéndose en una correlación no significativa.

Por lo anterior, ninguno de los valores de correlación presentes en la investigación es significativo, puesto que el valor ideal para una correlación es lo más cercano a 1. Por lo tanto la relación entre las variables comprensión lectora y disponibilidad léxica no es significativa.

5.1.1. Posibles explicaciones externas para la ausencia de correlación

La prueba de comprensión lectora fue sometida a evaluación de pares como método de validación, proceso mediante el cual se perfeccionaron sus preguntas. Además, para comprobar su confiabilidad, se sometieron sus resultados a la prueba de confiabilidad Kuder Richardson, KR-20, la cual demostró una alta confiabilidad. A su vez, para medir la disponibilidad léxica se utilizó un procedimiento estandarizado (Michéa, 1953; citado en Valencia &

Echeverría, p. 1999). De este modo, descartamos que los resultados contrarios a lo que afirma el marco teórico sean producto de los instrumentos de medición. Consideraremos, por lo tanto, otros factores.

A lo largo del proceso de investigación fueron influyendo diversos factores que pudieron ser determinantes a la hora de comprobar la hipótesis planteada desde un comienzo, como lo pudieron ser: las circunstancias y tiempo (en cuanto a periodo del año) en el cual se aplicaron los instrumentos, factores de carácter psicológico-social de acuerdo al contexto, además de ciertas características de los instrumentos de evaluación, principalmente, los textos elegidos para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes.

En cuanto al periodo de tiempo en el cual se aplicaron los instrumentos de evaluación, estos se tomaron durante los meses de noviembre y diciembre. Es decir, la toma de muestras se realizó en una etapa de cierre de semestre, al final de prolongados paros a nivel nacional, lo que podría generar desconcentración, estrés y hasta cierto hastío por parte de los estudiantes y un brusco aceleramiento en relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje. A lo anterior, se agrega una actitud negativa, por parte de la mayoría de los estudiantes, ante evaluaciones extensas, considerando además que ya habían perdido algunos hábitos y ‘el ritmo de estudio’.

Finalmente, otro factor influyente podría ser la elección del género de los textos, para la evaluación de comprensión lectora, y el tipo de texto. Como se especificó anteriormente, se utilizaron tres textos pertenecientes al género

literario, pero, cada uno de distintos autores, distintos tipos de mundo, diferentes contextos de producción (época y lugar de producción distintas), distinta extensión, forma, etc. Como se recalcó en apartados anteriores, los textos literarios provocan diversas interpretaciones, lo que podría complejizar respuestas sujetas a estándares evaluativos. Además, se debe considerar que el autor de una novela o relato, escribe para un lector ideal, es decir, que expone determinados códigos que se supone serán interpretados por este lector. Sin embargo, esta lectura no es elegida a voluntad de los estudiantes en el aula, sino que es designada, por lo cual es, en cierto modo, arbitraria. Así, la finalidad de la lectura se cierra sólo en informarse lo más posible, de acuerdo a los datos principales de una determinada novela para alcanzar una calificación óptima, lo cual no corresponde a las motivaciones supuestas por el escritor para su lector ideal.

Por otro lado, respecto de la variable 'disponibilidad léxica', si bien los centros de interés utilizados para la investigación fueron, en general, de rápido acceso por parte de los estudiantes, no fueron de la misma manera utilizados dentro del contexto de lectura de los textos literarios. Esto se puede explicar debido a la naturaleza de los centros de interés, puesto que los términos relacionados con "arte", "casa" y "profesiones y oficios" son accesibles a los estudiantes, con lo que se ve aumentada la riqueza léxica; en cambio, los resultados de comprensión lectora son deficientes, probablemente debido a la complejidad de los textos seleccionados.

Otro factor que podría considerarse es la pertinencia del índice de disponibilidad léxica para representar la riqueza léxica. En efecto, cabe preguntarse si es equivalente la cantidad de palabras que conozca y utilice el estudiante (vocabulario activo) con la cantidad de palabras que comprende completamente (vocabulario activo) o con su competencia léxica. La prueba estandarizada de disponibilidad léxica propuesta por Michéa (1953, citado en Valencia y Echeverría, 1999) fue diseñada para personas en proceso de adquisición de una segunda lengua y no para sujetos que utilizaban su lengua materna. Por tal motivo, no se ha considerado, en estos estudios más reciente de disponibilidad léxica, que la frecuencia de palabras en lengua materna puede variar considerablemente en comparación a la frecuencia que se logre en una segunda lengua. Bajo una suposición, en el ejercicio de lectura, el hablante nativo comprende el significado por el contexto o incluso omite las palabras, si es necesario; al contrario, el hablante de una segunda lengua puede verse limitado en comprender un texto dado que desconoce el significado de una palabra; el hablante de una segunda lengua es muy dependiente del léxico, mientras que en la primera lengua la dependencia es mucho menor. Esto es lo que no se ha tomado en cuenta en el momento de aplicar el test estandarizado de disponibilidad léxica, que en su origen fue dirigido a personas en adquisición de una segunda lengua, para hablantes en su lengua materna.

5.1.2. Otros estudios que arrojan resultados similares

En investigaciones como las de Novoa (en evaluación) y de Vergara, Stresser & Del Río (2016), se han obtenido resultados similares. En el estudio de Novoa, el objetivo fue determinar en qué medida la complejidad textual y la comprensión del vocabulario pasivo inciden en la comprensión global de los textos y en las habilidades específicas de lectura establecidas por la tarea de comprensión (la muestra está constituida por alumnos de sexto básico). Se concluyó que, en un grupo homogéneo de participantes, la comprensión del vocabulario pasivo no es determinante para la comprensión global de textos. Señala, además, que los resultados de la interacción entre las variables complejidad textual y vocabulario pasivo pueden llegar a ser significativos si se considera para el estudio a participantes con diferentes habilidades lectoras, es decir un grupo heterogéneo.

La investigación de Vergara, Stresser & Del Río (2016) tiene como objetivo evaluar la contribución de variables básicas y complejas para explicar tanto la comprensión auditiva como la comprensión lectora. Específicamente los dos grupos de variables se describen como: variables asociadas a la decodificación (lectura de letras y palabras, conciencia fonológica) y variables cognitivas superiores, metacognitivas y de conocimiento previo (razonamiento verbal, función ejecutiva, monitoreo de la comprensión, vocabulario expresivo, etc.). Se estableció como hipótesis que las habilidades superiores y de conocimiento cumplirían un rol menor frente a la decodificación durante la etapa primaria del

lector. Sin embargo, contrario a lo que se esperaba, se constató que varios de los procesos cognitivos superiores contribuyen a una varianza significativa en la comprensión lectora de los niños y niñas, incluso, en estadio de decodificación inicial. Lo anterior quiere decir que la variable asociada a la decodificación de palabras no incide significativamente en la comprensión lectora, contrario a lo que se establecía en una primera instancia: en donde se pensaba que en los lectores incipientes, contribuía más la decodificación de palabras que las habilidades cognitivas superiores.

En su investigación, Vergara, Stresser & Del Río afirman que “una baja capacidad de reconocer letras y palabras resultará en una pobre CL, pero una buena capacidad de lectura de letras y palabras no necesariamente asegura una buena CL” (2016, p. 48). Así pues, obtener buenos resultados en comprensión lectora durante el proceso de enseñanza de estudiantes en etapa de desarrollo, depende no exclusivamente del manejo de vocabulario, sino que de diversas habilidades cognitivas que el profesorado y la comunidad educativa, a modo general, deberán reforzar.

Si bien, ambos estudios se desarrollaron con muestras constituidas por estudiantes de enseñanza básica (Sexto básico y Primero básico), han llegado a conclusiones similares a la expuesta en el presente estudio, aun cuando en ellos se consideran otros factores.

Estos mismos autores han sugerido algunos factores que podrían estar interviniendo en la comprensión, el lugar de la riqueza léxica. Novoa indica la

complejidad intrínseca de los textos y la limitación de tiempo establecido para lecturas complejas. Vergara, Stresser & Del Río (2016) señalan como factor influyente las habilidades cognitivas superiores, que serían importante incluso en lectores incipientes.

5.1.3. Pertinencia de prácticas de enseñanza

De lo expuesto en el apartado anterior, se puede suponer que, más allá del manejo léxico y reforzar vocabulario en los estudiantes, es necesario considerar otros factores influyentes en la comprensión lectora. La relevancia de estos factores llama a pensar en las metodologías y didácticas utilizadas en la educación formal para ejercitar la lectura comprensiva.

Una práctica común dentro del aula es encontrar el significado de posibles palabras desconocidas por los lectores; más aún, es una práctica que los mismos textos para el estudiante han establecido. Sin embargo, este hábito, al parecer, no cambiaría la manera de comprender una obra literaria. Más aún, se ha utilizado como estrategia crear oraciones con esas palabras, descontextualizándolas totalmente de la obra. Probablemente la intención pedagógica sea acercar al estudiante a la palabra para que éste la utilice según su visión de mundo y así, poder comprenderla dentro del texto literario. Sin embargo, esta práctica ha sometido a las palabras a un análisis particular, desarticulándolas de su lugar de origen.

En cuanto a la evaluación de la comprensión lectora, lograr lectores ideales o “competentes”, de acuerdo al criterio del evaluador, es altamente complejo,

dado que significa una toma de decisiones, tanto por la parte evaluadora como para el sujeto evaluado, y más complejo es aún para este último, puesto que el lector no podría saber lo que le exige realmente el autor del texto literario, si no es poniendo a prueba todos sus conocimientos previos para lograr la interacción con el texto.

La tarea de lograr buenos lectores es compleja e iría más allá de controles de lectura mensuales para recordar personajes, hechos principales o extraer la idea general. Las prácticas pedagógicas deberían incluir actividades que estimulen habilidades metacognitivas y de metaconocimiento de los estudiantes, además de motivar a la lectura literaria. Parece necesario motivar a los estudiantes al conocimiento de su cultura y de otras utilizando metodologías interactivas más allá de las cuatro paredes del aula y de dirigir sus aprendizajes a un buen rendimiento; hacer del aprendizaje de la literatura una fascinación, exponerla en relación con movimientos artísticos y filosóficos que marcaron muchas épocas, a fin de incentivar a los estudiantes a una lectura trascendental y creativa.

En general, en el aula, las herramientas que se han utilizados para generar hábitos lectores no han sido muy diversas, y se han limitado a exposiciones de libros de literatura. Sin embargo, la formación de estos hábitos depende más del trabajo pedagógico y la motivación que provoquen en los estudiantes.

En los textos para el estudiante de “Lenguaje y Comunicación”, impartidos por el Ministerio de Educación, se ha observado la intención de motivar a los

estudiantes a la lectura literaria, pero aun así no se han visto resultados que puedan evidenciar una inclinación por leer o el goce de la lectura en los estudiantes. Más bien, en nuestro caso particular, un bajo porcentaje de los estudiantes declara cultivar el gusto por la lectura.

5.2. Limitaciones y proyecciones

Uno de los factores limitantes de nuestra investigación fue el tamaño de la muestra, puesto que al no ser significativa impide que se generalicen los resultados. Otra limitante es el contexto social en que se desarrolló la toma de muestra, dado que, durante el año 2016, en nuestro país se desarrollaron movilizaciones y paros en los establecimientos educacionales, mayoritariamente municipales, y bajo esa situación se debieron llevar a cabo las pruebas y test respectivos, requeridos para la investigación. Por este motivo, se manifestaron cambios en la disposición de los estudiantes para responder a esta intervención.

Al no poder establecerse una correlación significativa entre las variables estudiadas, se concluye que la cantidad de palabras que pueda manejar un estudiante no garantiza el éxito de la comprensión lectora. Contar con más estudios de este tipo podría contribuir a observar otras limitaciones que pudiese presentar el estudiante en el momento de leer un texto.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de nuestra investigación, podemos señalar que el vocabulario no está directamente relacionado con la

comprensión lectora. Esto quiere decir que el número de palabras que conoce un sujeto no es un factor preponderante a la hora de obtener niveles altos de comprensión de textos. Tomando esto en cuenta, surge la interrogante: ¿Cómo trabajar comprensión lectora sin tomar como punto central el léxico o vocabulario? Uno de los supuestos se relaciona a los contenidos previos que cada estudiante posee respecto a las temáticas de los textos. En “La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas (anónimo, 2011)” se señala que la comprensión lectora puede ser trabajada en grupos o equipos, de modo que el aprendizaje sea cooperativo y que por medio del debate de ideas, los alumnos logren comprender los textos. Si nos centramos en los conocimientos previos, la idea de trabajar la lectura en equipo parece bastante acertada, ya que la discusión de ideas y conocimiento abre una nueva puerta al aprendizaje colaborativo.

Una de las formas tradicionales de evaluar comprensión lectora es someter al estudiante a la lectura individual de un texto y posteriormente interrogarlo a través de una prueba escrita. Sin embargo, pocas veces se realiza una lectura compartida en la que los estudiantes puedan realizar preguntas inmediatas al docente, es decir no hay feedback mediante la lectura. Esto puede confundir y desmotivar al lector, por la falta de apoyo ante las dudas. Al evaluar de esta forma, la medición de conocimientos se limita a un cuestionario arbitrario, sin oportunidad de diálogo o retroalimentación.

Esta investigación puede ayudar a vislumbrar las actuales problemáticas que impiden lograr una comprensión óptima de textos literarios. Nos muestra que urge insertar nuevas metodologías para motivar a los estudiantes a la lectura, tanto en literatura como en otro tipo de lectura expositiva (ciencia, tecnología, filosofía, etc.).

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de nuestra investigación, podemos señalar que el vocabulario no está tan estrechamente relacionado con la comprensión lectora. Esto quiere decir que el número de palabras que conoce un sujeto no es necesariamente un factor preponderante en los resultados de comprensión lectora que obtenga un estudiante. Dado lo anterior, se debería incursionar hacia el estudio de otro tipo de estrategias dentro del aula, relacionadas más íntegramente a la comprensión lectora, como lo sería el esquematizar cada procedimiento para llegar a un determinado objetivo de lectura. Quizá la comprensión lectora debería abordarse además como contenido: enseñar las estrategias y sus diversos tipos.

Conforme a lo estipulado por Cassany (2009), concordamos que la lectura posee una dimensión sociocultural que para el estudiante lector comienza siendo personal (interpretación) pero luego da paso a que éste tome una postura frente a determinado tema. Respecto a la lectura, el género que más impacto puede provocar en una persona es el género literario, debido a su contenido filosófico, artístico, académico y moral, además de ser un tipo de lectura que justifica varias interpretaciones, según quien sea el lector y el fin

que persiga el mismo. Es por lo anterior que, de acuerdo a los resultados de nuestro estudio, se ve la necesidad de desarrollar la competencia literaria en los estudiantes. Parece necesario, entonces, evaluar la efectividad de distintas intervenciones pedagógicas que incentiven el interés por la literatura.

Para lograr mejoras en comprensión lectora literaria el docente debería enfocarse en el aspecto sociocultural de la lectura literaria, de manera de considerar estilos, épocas, autor, corriente: acercar al estudiante hacia ciertas temáticas, además de presentar recomendaciones antes de que se dé inicio a la lectura (relato, cuento, novela, etc.); además, incluir la motivación dentro del aula, que dependerá de la creatividad del docente, la empatía y conexión que logre con sus estudiantes.

Resultados de investigaciones como la realizada en esta ocasión pueden ser necesarios para indagaciones futuras más cualitativas sobre preguntas relevantes, como de qué manera la disponibilidad léxica que poseen los estudiantes les ayuda a descubrir el significado de nuevas palabras para mejorar la comprensión de lo que leen (o, al contrario, tener escasa disponibilidad les dificulta la comprensión lectora) y cómo afecta desconocer el significado de una palabra para la comprensión de la lectura.

Además, en futuras investigaciones, se podría establecer la correlación entre léxico pasivo y comprensión lectora, dado que los estudios existentes sobre la relación entre comprensión lectora y disponibilidad léxica se encuentran enfocados, principalmente, en el léxico activo, es decir, al vocabulario que los

hablantes utilizan en situaciones comunicativas específicas, por lo que, adentrarse al estudio del léxico pasivo, contribuiría, por ejemplo, a conocer inclinaciones o tendencias de determinado grupo de estudiantes , y así seleccionar lecturas de su interés, ayudando a mejorar la comprensión lectora en el aula.

6. Referencias Bibliográficas

- Alfonso, C & Sánchez, D (2004). *Interpretación Textual. Enseñanza de la comprensión lectora a niños y niñas de primaria*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa Ltda.
- Alliende, F & Condemarín, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981): "Conocimiento del vocabulario". International Reading Association. Newark.
- Bartol, J. (2006): "La Disponibilidad Léxica". *Revista Española de lingüística*, 36 (1), págs. 379-396
- Berton, M. (2014) "La riqueza léxica en la producción escrita de estudiantes suecos de ELE." Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Romance Studies and Classics.
- Cairney, T. (1999). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Campos, D. (2014) *Lectorabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares*. Magíster, Lingüística. Universidad de Concepción. Facultad de Humanidades. Programa de Magíster en Lingüística. http://146.83.150.183/bitstream/handle/10533/91291/CAMPOS_DANIELA_2390M.pdf?sequence=1 Recuperado el 05 de octubre de 2016.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y Miradas sobre la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Centro de Micro Datos, Universidad de Chile. (2011). *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. (página 37). Santiago, Chile. Obtenido de

<http://plandelectura.gob.cl/recursos/estudio-sobre-comportamiento-lector-a-nivel-nacional-2011/>

Cepeda, M., Cárdenas, A., Carrasco., Castillo, N., Flores, J., González, C., & Oróstica, M. (2016, diciembre 31). *Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora en un contexto de educación técnico profesional rural*. Sophia Austral, 18, pp.81-93.

Cepeda, M.; Granada, M. & Pomes, M. (2013) *Disponibilidad léxica en estudiantes De primero básico*. Literatura y Lingüística N° 30, 181-206.

<http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/51/46>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011) "*Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*". Web www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural. Sección Observatorio Cultural. Publicado: Dic. 2011. Consultado: 05 de enero de 2017.

Domínguez, M. (2007). "*La lengua en Cuba*". Estudios. Universidad de Santiago de Compostela. Cuba.

Echeverría, M. S. et al. (1987): "*Disponibilidad léxica en Educación Media. Resultados cuantitativos*", VII Seminario de Investigación y Enseñanza de la Lingüística, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso

Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Centro de estudios públicos. (En línea) Recuperado el 11 de Noviembre de 2016. <http://lyd.org/wp-content/uploads/2011/06/Loreto-Fontaine.pdf>

Fernández, H (2015). *Posible aplicación del índice de disponibilidad léxica a la sección del vocabulario de manuales de ELE*. Marco ELE Revista de didáctica español como lengua extranjera. ISSN 1885-2211 (20) pp. 1-13.

http://marcoele.com/descargas/20/fernandez-disponibilidad_lexica.pdf

Ferreira, R., Matamala, R. & Sáez, V. (2014): “*Correlación entre la disponibilidad léxica en bilingües a través de categorías semánticas en L1 y L2*”. Concepción. Chile.

Ferreira, A., Salcedo, P., & del Valle, M. (2014). *Estudio de disponibilidad léxica en el ámbito de las matemáticas. Estudios filológicos*, (54), 69-84.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132014000200004>

Galoso, M. (2004). “*Déficit léxico y comprensión lectora. Puertas a la Lectura*”. 17: págs. 35-38

Gómez, J & Gómez, M. (2004) “*La disponibilidad léxica de estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudios de estratificación sociolingüística*.” Facultad de Filología, Universidad de Valencia. España

Gómez, M. (2004) “*La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*.” (Tesis Doctoral) Universitat de Valencia. Servei Publicacions. España.

Hernández, A (1996) *El vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita*. Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Vol. 8, Pág. 239- 260. Consultado el 30 de Mayo de 2017. De Dialnet Base de Datos.

Hernández, N. (2015). *La evaluación de la competencia Léxica adulta: una aproximación a través de la disponibilidad léxica y la especialización académica en preuniversitarios*. Revista de filología de la Universidad de La Laguna N° 33, 79-99.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014): “*Metodología de la investigación*”. México. Mac Graw Hill

Jakobson, R (1960). *Ensayos de Lingüística General*. Cap.XVI Lingüística y Poética. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A. <http://unedbarcelona.es/es/biblioteca/articulos-y-capitulos-recomendados/sociologia-1/jakobson.pdf>

Lockett, J. & Shore, W. (2003): *“Un narval es un animal: el conocimiento parcial de las palabras sesga las decisiones de los adultos”*. Journal of Psycholinguistic Research, 32 (4), págs. 477-496

López Rivero, E. (2008). *Estudio de disponibilidad léxica en 43 estudiantes de ele.* Universidad Antonio de Nebrija Departamento de Lenguas Aplicadas.

López Morales, H. (1991) *“La enseñanza del español como lengua materna: actas del II seminario sobre aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna”*. Universidad de Puerto Rico. Editorial de la Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico.

López Morales, H. (1995-1996) *Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente*. BFUCh XXXV, 245-259.

López Prats, E. (2009). Memoria *“El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé”*. Cataluña: Universidad de Girona. http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educacion.

Michéa, R. (1953). *“Más frecuentes y más disponibles. Un aspecto nuevo de la adquisición del lenguaje”*. Les langues modernes. 47: págs. 338-344.

Ministerio de Educación. (2011). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio*. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (2012). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 2º año de Educación Media*. Santiago, Chile: Sandra Molina Martínez Matías Flores Cordero.

- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares 2013 Lengua y Literatura*. Santiago, Chile.
- Murillo, M. (1999) “Crecimiento de la disponibilidad léxica: niños de preescolar y primer ciclo de la educación básica costarricense”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. 1999. 25 (2). p 187-203
- Novoa, A (2013) *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión de la lectura*. Programa de Magíster en Lingüística Aplicada. Universidad de Concepción. Facultad de Humanidades.
- Parodi, G. (2010). *Saber Leer*. Madrid, Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Pérez Zorrilla, M (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y Limitaciones*. *Revista de Educación*. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. España, Número extraordinario, 121-138.
- Peronard, M. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pinker, S. (2001). *El instinto del lenguaje*. Alianza editorial. Madrid
- Pinto & Gálvez. (1996). *Análisis Documental de Contenido*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Riffo, B.; Reyes, F.; Novoa, A.; Véliz, M. & Castro, G. (2014) *Competencia léxica, Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media*. *Literatura y Lingüística* N°30, 165-180.
- Riffo, B. & Véliz, M. (1993). *Comprensión textual: criterios para su evaluación*. RLA: *Revista de lingüística teórica y aplicada*, N° 31, 163-192. 26 de Noviembre de 2016, De Dialnet Base de datos.
- Ruffinelli, J. (1996). *Comprensión de la Lectura*. México: Trillas.

Saralegui, C. & Tabernero, C. (2008). *Aportaciones al Proyecto Panhispánico le Léxico Disponible: Navarra*. Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISBN: 84-8081-053-X.

<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21169/1/Aportaci%C3%B3n%20al%20proyecto%20panhisp%C3%A1nico%20de%20%20%C3%A9xico%20disponible.pdf>

Shelfbine, J. (1990). *Student Factors Related to Variability in Learning Word Meanings from Context*. *Journal Of Reading Behavior*, 22(1), 71-97.
<http://dx.doi.org/10.1080/10862969009547695>

Unesco (2016). *Aportes para la Enseñanza de la Lectura*. 1st ed. [ebook] Paris, Francia: UNESCO. Available at:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf> [Accessed 1 Jun. 2017].

Unicef (2015) *Tiempo de Crecer*. (1st ed.). Santiago, Chile. Retrieved from
<http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/Tiempo-de-Crecer.pdf>

Urzúa, Sáez & Echeverría (2006). *Disponibilidad Léxica Matemática. Análisis Cuantitativo y Cualitativo*. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. (44) pp. 56-76 <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v44n2/art05.pdf>

Valencia, A. (1998-1999). *Léxico estudiantil. Comentario sobre un repertorio*. BFUCh XXXVII, 121 1-1221.

Valencia, A. & Echeverría, M. (1999): *"Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos"*. Santiago de Chile y Concepción: Universidad de Chile y Universidad de Concepción.

Van Dijk, T (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona. Ediciones Paidós

Vergara, Stresser & Del Río (2016). *Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1° Básico*. *Calidad en la Educación*. Scielo (44) pp. 46-67. <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n44/art03.pdf>

Viero & Gómez. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Pearson Educación

Viramonte de Ávalos, M. (2004). *Comprensión Lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

7. Anexos

Anexo 1: Resultados Prueba de Comprensión Lectora.

Alumno	Total Texto 1	Total Texto 2	Total Texto 3	Puntaje Final
1 Ahumada Valentina	4	3	5	12
2 Albornoz Estefanía	4	3	5	12
3 Aranzabe Johana	2	2	6	10
4 Arrepol Sofía	5	4	6	15
5 Arriagada Daniela	5	3	5	13
6 Becerra Virginia	1	5	5	11
7 Benedetti Bastián	4	2	4	10
8 Bernal María	4	4	4	12
9 Bravo Francisca	5	4	4	13
10 Cabrera Jorge	5	3	3	11
11 Cabrera Vicente	4	4	4	12
12 Campos Bryan	2	3	4	9
13 Campos Estefanía	5	6	5	16
14 Cárdenas Millaray	3	2	6	11
15 Castro María	5	3	5	13
16 Ceballos María	5	1	5	11
17 Cortéz Matías	4	2	5	11
18 Corvalán Cindy	2	0	0	2
19 Díaz Tomás	3	2	3	8
20 Esperguel Gustavo	4	3	6	13
21 Espinoza Frederich	2	4	3	9
22 Farfán Paula	4	3	6	13
23 Fierro Macarena	3	3	4	10
24 Frías Ángel	4	4	5	13
25 González Esteban	4	1	0	5
26 Grandón Khrissna	2	2	3	7
27 Hernández Valentina	4	6	4	14
28 Huircaleo Sebastián	4	3	2	9
29 Jofré Nicolás	4	3	5	12
30 Leal Jorge	3	2	5	10
31 Lozano Natalia	4	3	5	12
32 Maldonado Catalina	3	2	5	10
33 Monsalves Jorge	3	3	4	10
34 Muñoz Roberto	4	6	6	16
35 Muñoz Tania	5	6	6	17

36 Navarro Katalina	5	4	5	14
37 Navarro María	3	3	2	8
38 Núñez Valentina	5	4	4	13
39 Obreque Jorge	3	2	3	8
40 Parra Sebastián	2	2	3	7
41 Quinchahual Valentina	4	5	3	12
42 Ramírez Fernanda	5	1	5	11
43 Retamal Mauricio	3	4	4	11
44 Riquelme Andrés	5	3	4	12
45 Rivas Marco	4	4	6	14
46 Sandoval Catalina	5	4	4	13
47 Sandoval Noelia	4	3	6	13
48 Sanhueza María	4	2	2	8
49 Sepúlveda Víctor	3	3	6	12
50 Soto Bárbara	5	3	6	14
51 Ulloa Patricia	5	1	6	12
52 Vidal Alejandro	3	3	4	10
53 Zambrano Pedro	5	5	4	14
Promedios	3,81	3,13	4,34	11,28
Desviación estándar	1,06	1,35	1,44	2,75

Anexo 2: Resultados Prueba de Comprensión lectora en el texto 1.

Alumno	Texto 1		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1 Ahumada Valentina	2	1	1
2 Albornoz Estefanía	2	1	1
3 Aranzabe Johana	1	0	1
4 Arrepol Sofía	2	2	1
5 Arriagada Daniela	1	2	2
6 Becerra Virginia	1	0	0
7 Benedetti Bastián	2	1	1
8 Bernal María	1	1	2
9 Bravo Francisca	2	2	1
10 Cabrera Jorge	1	2	2
11 Cabrera Vicente	1	2	1
12 Campos Bryan	1	0	1
13 Campos Estefanía	2	1	2
14 Cárdenas Millaray	1	1	1
15 Castro María	2	1	2
16 Ceballos María	2	1	2
17 Cortéz Matías	1	1	2
18 Corvalán Cindy	0	1	1
19 Díaz Tomás	2	1	0
20 Esperguel Gustavo	2	1	1
21 Espinoza Frederich	1	1	0
22 Farfán Paula	2	1	1
23 Fierro Macarena	1	1	1
24 Frias Angel	1	1	2
25 González Esteban	2	1	1
26 Grandón Khrissna	0	1	1
27 Hernández Valentina	1	1	2
28 Huircaleo Sebastián	2	1	1
29 Jofré Nicolás	2	1	1
30 Leal Jorge	1	1	1
31 Lozano Natalia	2	1	1
32 Maldonado Catalina	1	1	1
33 Monsalves Jorge	1	1	1
34 Muñoz Roberto	1	1	2
35 Muñoz Tania	2	1	2
36 Navarro Katalina	2	1	2
37 Navarro María	1	1	1

38 Núñez Valentina	2	1	2
39 Obreque Jorge	1	1	1
40 Parra Sebastián	0	1	1
41 Quinchaual Valentina	1	1	2
42 Ramírez Fernanda	2	1	2
43 Retamal Mauricio	1	1	1
44 Riquelme Andrés	2	1	2
45 Rivas Marco	2	1	1
46 Sandoval Catalina	2	1	2
47 Sandoval Noelia	2	1	1
48 Sanhueza María	1	1	2
49 Sepúlveda Víctor	1	1	1
50 Soto Bárbara	2	1	2
51 Ulloa Patricia	2	1	2
52 Vidal Alejandro	1	1	1
53 Zambrano Pedro	2	1	2
Promedios	1,43	1,04	1,34
Desviación estándar	0,60	0,39	0,59

Anexo 3: Resultados Prueba de Comprensión lectora en el texto 2.

Alumno	Texto 2		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1 Ahumada Valentina	1	1	1
2 Albornoz Estefanía	2	1	0
3 Aranzabe Johana	1	1	0
4 Arrepol Sofía	2	2	0
5 Arriagada Daniela	1	2	0
6 Becerra Virginia	2	2	1
7 Benedetti Bastián	1	1	0
8 Bernal María	1	2	1
9 Bravo Francisca	2	1	1
10 Cabrera Jorge	2	1	0
11 Cabrera Vicente	2	1	1
12 Campos Bryan	2	1	0
13 Campos Estefanía	2	2	2
14 Cárdenas Millaray	1	1	0
15 Castro María	0	2	1
16 Ceballos María	1	0	0
17 Cortéz Matías	2	0	0
18 Corvalán Cindy	0	0	0
19 Díaz Tomás	2	0	0
20 Esperguel Gustavo	2	1	0
21 Espinoza Frederich	2	1	1
22 Farfán Paula	2	1	0
23 Fierro Macarena	2	1	0
24 Frias Angel	2	2	0
25 González Esteban	1	0	0
26 Grandón Khrissna	2	0	0
27 Hernández Valentina	2	2	2
28 Huircaleo Sebastián	1	1	1
29 Jofré Nicolás	2	1	0
30 Leal Jorge	0	2	0
31 Lozano Natalia	2	1	0
32 Maldonado Catalina	1	0	1
33 Monsalves Jorge	1	1	1
34 Muñoz Roberto	2	2	2
35 Muñoz Tania	2	2	2
36 Navarro Katalina	2	1	1
37 Navarro María	2	1	0

38 Núñez Valentina	1	2	1
39 Obreque Jorge	2	0	0
40 Parra Sebastián	0	2	0
41 Quinchaual Valentina	2	2	1
42 Ramírez Fernanda	0	1	0
43 Retamal Mauricio	2	1	1
44 Riquelme Andrés	1	1	1
45 Rivas Marco	2	1	1
46 Sandoval Catalina	2	1	1
47 Sandoval Noelia	1	1	1
48 Sanhueza María	1	0	1
49 Sepúlveda Víctor	2	1	0
50 Soto Bárbara	2	1	0
51 Ulloa Patricia	0	1	0
52 Vidal Alejandro	2	1	0
53 Zambrano Pedro	2	2	1
Promedios	1,49	1,11	0,53
Desviación estándar	0,70	0,67	0,64

Anexo 4: Resultados Prueba de Comprensión lectora en el texto 3.

Alumno	Texto 3		
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
1 Ahumada Valentina	2	2	1
2 Albornoz Estefanía	2	2	1
3 Aranzabe Johana	2	2	2
4 Arrepol Sofía	2	2	2
5 Arriagada Daniela	1	2	2
6 Becerra Virginia	2	2	1
7 Benedetti Bastián	2	1	1
8 Bernal María	1	2	1
9 Bravo Francisca	1	2	1
10 Cabrera Jorge	1	1	1
11 Cabrera Vicente	2	0	2
12 Campos Bryan	2	2	0
13 Campos Estefanía	2	2	1
14 Cárdenas Millaray	2	2	2
15 Castro María	2	1	2
16 Ceballos María	2	1	2
17 Cortéz Matías	1	2	2
18 Corvalán Cindy	0	0	0
19 Díaz Tomás	1	1	1
20 Esperguel Gustavo	2	2	2
21 Espinoza Frederich	0	2	1
22 Farfán Paula	2	2	2
23 Fierro Macarena	1	2	1
24 Frias Angel	1	2	2
25 González Esteban	0	0	0
26 Grandón Khrissna	1	1	1
27 Hernández Valentina	1	1	2
28 Huircaleo Sebastián	0	2	0
29 Jofré Nicolás	2	2	1
30 Leal Jorge	2	2	1
31 Lozano Natalia	2	1	2
32 Maldonado Catalina	2	2	1
33 Monsalves Jorge	1	1	2
34 Muñoz Roberto	2	2	2
35 Muñoz Tania	2	2	2
36 Navarro Katalina	2	1	2
37 Navarro María	1	1	0

38 Núñez Valentina	1	2	1
39 Obreque Jorge	1	1	1
40 Parra Sebastián	1	0	2
41 Quinchaual Valentina	1	2	0
42 Ramírez Fernanda	2	1	2
43 Retamal Mauricio	1	1	2
44 Riquelme Andrés	1	1	2
45 Rivas Marco	2	2	2
46 Sandoval Catalina	1	1	2
47 Sandoval Noelia	2	2	2
48 Sanhueza María	1	1	0
49 Sepúlveda Víctor	2	2	2
50 Soto Bárbara	2	2	2
51 Ulloa Patricia	2	2	2
52 Vidal Alejandro	1	2	1
53 Zambrano Pedro	1	1	2
Promedios	1,43	1,51	1,40
Desviación estándar	0,64	0,64	0,72

Anexo 5: Resultados Índice de Disponibilidad léxica.

Alumno	Índice disponibilidad léxica individual			
	Arte	Casa	Profesiones y oficios	Promedio
1 Ahumada Valentina	0,15	0,27	0,22	0,21
2 Albornoz Estefanía	0,13	0,27	0,22	0,21
3 Aranzabe Johana	0,11	0,22	0,19	0,18
4 Arrepol Sofía	0,11	0,18	0,20	0,17
5 Arriagada Daniela	0,12	0,17	0,19	0,16
6 Becerra Virginia	0,11	0,26	0,15	0,17
7 Benedetti Bastián	0,12	0,24	0,21	0,19
8 Bernal María	0,11	0,21	0,10	0,14
9 Bravo Francisca	0,12	0,18	0,11	0,14
10 Cabrera Jorge	1,14	1,25	0,54	0,98
11 Cabrera Vicente	0,52	1,49	1,15	1,05
12 Campos Bryan	1,04	0,66	1,14	0,95
13 Campos Estefanía	0,78	1,63	1,17	1,19
14 Cárdenas Millaray	1,11	1,58	1,25	1,31
15 Castro María	0,82	1,25	1,03	1,03
16 Ceballos María	1,26	1,71	1,42	1,47
17 Cortéz Matías	0,47	1,55	0,76	0,93
18 Corvalán Cindy	1,06	1,19	0,13	0,80
19 Díaz Tomás	0,46	1,36	1,33	1,05
20 Esperguel Gustavo	1,03	1,73	1,04	1,27
21 Espinoza Frederich	0,20	0,84	1,17	0,74
22 Farfán Paula	0,63	1,44	0,95	1,01
23 Fierro Macarena	0,96	1,46	0,27	0,89
24 Frias Angel	1,29	1,86	0,95	1,37
25 González Esteban	1,18	1,41	0,30	0,96
26 Grandón Khrissna	0,75	1,93	0,56	1,08
27 Hernández Valentina	1,18	1,18	0,67	1,01
28 Huircaleo Sebastián	1,14	1,39	1,39	1,30
29 Jofré Nicolás	1,10	1,62	1,24	1,32
30 Leal Jorge	0,83	0,84	0,20	0,62
31 Lozano Natalia	0,98	1,14	0,93	1,02
32 Maldonado Catalina	0,72	1,61	0,39	0,91
33 Monsalves Jorge	0,49	0,45	0,13	0,36
34 Muñoz Roberto	1,21	1,00	0,57	2,77
35 Muñoz Tania	0,66	0,99	0,64	0,76
36 Navarro Katalina	1,37	1,56	1,37	1,44
37 Navarro María	0,77	1,08	0,65	0,83

38 Núñez Valentina	1,18	1,83	0,65	1,22
39 Obrequé Jorge	1,27	2,00	1,43	1,57
40 Parra Sebastián	1,28	1,38	0,92	1,19
41 Quinchaual Valentina	0,26	1,47	1,08	0,93
42 Ramírez Fernanda	0,88	1,75	1,16	1,26
43 Retamal Mauricio	0,79	0,58	0,09	0,49
44 Riquelme Andrés	1,05	2,03	1,06	1,38
45 Rivas Marco	0,99	0,95	0,49	0,81
46 Sandoval Catalina	1,07	1,48	0,82	1,13
47 Sandoval Noelia	0,61	1,99	1,11	1,24
48 Sanhueza María	0,90	1,80	1,04	1,25
49 Sepúlveda Víctor	1,39	1,96	1,21	1,52
50 Soto Bárbara	0,32	0,17	0,16	0,22
51 Ulloa Patricia	1,22	2,29	1,24	1,59
52 Vidal Alejandro	0,59	1,66	1,05	1,10
53 Zambrano Pedro	0,19	0,47	0,17	0,27
Promedios	0,76	1,19	0,73	0,93
Desviación estándar	0,42	0,62	0,45	0,51

Anexo 6: Resultados Cantidad de Palabras.

Alumno	Cantidad de palabras			Promedio
	Arte	Casa	Profesiones Y Oficios	
1 Ahumada Valentina	15	29	13	19,00
2 Albornoz Estefanía	15	28	16	19,67
3 Aranzabe Johana	6	8	11	8,33
4 Arrepol Sofía	18	24	19	20,33
5 Arriagada Daniela	19	25	19	21,00
6 Becerra Virginia	11	20	9	13,33
7 Benedetti Bastián	21	29	26	25,33
8 Bernal María	18	20	11	16,33
9 Bravo Francisca	21	18	14	16,33
10 Cabrera Jorge	19	30	11	17,67
11 Cabrera Vicente	19	30	22	23,67
12 Campos Bryan	18	13	15	15,33
13 Campos Estefanía	12	28	16	18,67
14 Cárdenas Millaray	14	19	16	16,33
15 Castro María	4	18	6	9,33
16 Ceballos María	20	18	20	19,33
17 Cortéz Matías	17	31	21	23,00
18 Corvalán Cindy	15	30	16	20,33
19 Díaz Tomás	8	19	12	13,00
20 Esperguel Gustavo	15	21	11	15,67
21 Espinoza Frederich	17	26	19	20,67
22 Farfán Paula	12	29	14	18,33
23 Fierro Macarena	22	26	17	21,67
24 Frias Angel	19	28	15	20,67
25 González Esteban	14	32	13	19,67
26 Grandón Khrissna	17	21	14	17,33
27 Hernández Valentina	19	38	16	24,33
28 Huircaleo Sebastián	7	14	10	10,33
29 Jofré Nicolás	12	34	13	19,67
30 Leal Jorge	9	15	8	10,67
31 Lozano Natalia	13	29	17	19,67
32 Maldonado Catalina	17	28	19	21,33
33 Monsalves Jorge	10	7	7	8,00
34 Muñoz Roberto	24	23	21	22,67
35 Muñoz Tania	34	38	30	34,00
36 Navarro Katalina	21	17	15	17,67
37 Navarro María	20	29	16	21,67

38 Núñez Valentina	17	21	17	18,33
39 Obrique Jorge	16	29	23	22,67
40 Parra Sebastián	19	28	25	24,00
41 Quinchaual Valentina	4	30	17	17,00
42 Ramírez Fernanda	16	29	10	18,33
43 Retamal Mauricio	8	7	4	6,33
44 Riquelme Andrés	19	24	21	21,33
45 Rivas Marco	10	13	11	21,33
46 Sandoval Catalina	24	33	19	25,33
47 Sandoval Noelia	14	29	13	18,67
48 Sanhueza María	35	36	28	33,00
49 Sepúlveda Victor	24	32	20	25,33
50 Soto Bárbara	14	11	11	12,00
51 Ulloa Patricia	9	20	14	14,33
52 Vidal Alejandro	20	26	13	19,67
53 Zambrano Pedro	11	21	7	13,00
Totales	852	1281	821	
Promedios	16,08	24,17	15,49	18,70
Desviación estándar	6,22	7,66	5,49	5,49

Anexo 7: Correlaciones.

Correlaciones entre resultados prueba de comprensión lectora e Índices de disponibilidad léxica	
Total Comprensión Lectora - Índice de Disponibilidad Léxica	0,04
Texto 1- Arte	0,06
Texto 2- Casa	-0,25
Texto 3 - Profesiones y oficios	0,04

Correlación resultados comprensión lectora y cantidad de palabras-	
Totales Prueba de Comprensión lectora y Promedio Cantidad de Palabras	0,07
Texto 1 – Cantidad de Palabras Arte	0,16
Texto 2 – Cantidad de Palabras Casa	0,07
Texto 3 – Cantidad de Palabras Profesiones y Oficios	-0,06

Niveles de comprensión lectora por texto e Índice de disponibilidad léxica por centro de interés	
	-0,08
Nivel 1 Texto 1 – Arte	-0,09
Nivel 2 Texto 1 – Arte	0,24
Nivel 3 Texto 1 – Arte	
Nivel 1 Texto 2 – Casa	-0,10
Nivel 2 Texto 2	-0,33
Nivel 3 Texto 2 – Casa	-0,08
Nivel 1 Texto 3 – Profesiones	0,09
Nivel 2 Texto 3- Prof.	-0,04
Nivel 3 Texto 3 – Prof	0,05

Niveles de comprensión lectora por texto y cantidad de palabras por centro de interés	
Nivel 1 Texto 1 – Arte	-0,13
Nivel 2 Texto 1 – Arte	0,23
Nivel 3 Texto 1- Arte	0,26
Nivel 1 Texto 2 – Casa	0,12
Nivel 2 Texto 2 – Casa	-0,05
Nivel 3 Texto 2 – Casa	0,07

Nivel 1 Texto 3 – Profesiones y oficios	0,01
Nivel 2 Texto 3- Profesiones y oficios	-0,12
Nivel 3 Texto 3 – Profesiones y oficios	-0,03

Anexo 8: Test de Disponibilidad léxica.

Test de Disponibilidad Léxica para estudiantes de Segundo Año Medio

Estimado estudiante:

A continuación, se presentan 3 centros de interés con su correspondiente lista (profesiones y oficios, arte, casa), en cada uno deberás anotar todos aquellos conceptos que conoces en un tiempo asignado de 2 minutos. Debes anotarlos hacia abajo, según la aparición de estos.

Por ejemplo, si el centro de interés es NATURALEZA, debes anotar todas aquellas palabras que tú crees están asociados al concepto NATURALEZA, según se vienen a tu memoria. Sigue el siguiente esquema:

1. NATURALEZA

Árbol

Flores

Arbustos

Bosque

Mar

Animales

1. Centro de interés: Arte

1.	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.
9.	10.
11.	12.
13.	14.
15.	16.
17.	18.
19.	20.
21.	22.
23.	24.
25.	26.
27.	28.
29.	30.
31.	32.
33.	34.
35.	36.
37.	38.
39.	40.
41.	42.
43.	44.
45.	46.
47.	48.
49.	50.
51.	52.
53.	54.
55.	56.
57.	58.
59.	60.
61.	62.
63.	64.

2. Centro de Interés: Casa

1.	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.
9.	10.
11.	12.
13.	14.
15.	16.
17.	18.
19.	20.
21.	22.
23.	24.
25.	26.
27.	28.
29.	30.
31.	32.
33.	34.
35.	36.
37.	38.
39.	40.
41.	42.
43.	44.
45.	46.
47.	48.
49.	50.
51.	52.
53.	54.
55.	56.
57.	58.
59.	60.
61.	62.
63.	64.

3. Centro de Interés: Profesiones y Oficios

2.	3.
4.	5.
6.	7.
8.	9.
10.	11.
12.	13.
14.	15.
16.	17.
18.	19.
20.	21.
22.	23.
24.	25.
26.	27.
28.	29.
30.	31.
32.	33.
34.	35.
36.	37.
38.	39.
40.	41.
42.	43.
44.	45.
46.	47.
48.	49.
50.	51.
52.	53.
54.	55.
56.	57.
58.	59.
60.	61.
62.	63.
64.	65.

Anexo 9: Prueba de Comprensión lectora.

Instrumento de Evaluación de Comprensión lectora para estudiantes de Segundo año Medio

Nombre del estudiante:

Establecimiento:

Curso: _____

Fecha: _____

- A continuación se presenta el **texto 1** “El Retrato Ovalado” de Edgar Allan Poe, un cuento con una temática de terror y misterio; las descripciones del lugar en donde se desenvuelve el relato y los sucesos en torno a él son los que involucran al lector en éste ambiente.

Disfruta de la lectura atentamente y, luego, responde las preguntas que se te presentan al final.

El Retrato Ovalado

El castillo en el cual mi criado se había aventurado a entrar a la fuerza antes de permitirme pasar la noche al aire libre, hallándome gravemente herido, era uno de esos edificios con mezcla de **lobreguez** y grandeza que durante largo tiempo han mirado ceñudos por entre los Apepinos, menos en la realidad que en las novelas de la señora Radcliff. Todo hacía suponer que había sido abandonado de modo temporal y en época muy cercana. Nos instalamos en una de las habitaciones más pequeñas y menos suntuosamente amuebladas. Quedaba en una apartada torre del edificio. Su decoración era rica, pero ajada y antigua. Sus paredes estaban adornadas de tapices y engaladas con diversos y multiformes trofeos heráldicos, junto con un gran número de pinturas modernas con marcos de rico arabesco de oro. Para aquellas pinturas que pendían de las paredes, no solo en sus principales superficies, sino también en los numerosos rinconcitos que la recargada arquitectura del edificio hacía necesarios; por aquellas

pinturas, digo, el estado del insipiente delirio en que me hallaba había despertado un profundo interés: así que ordené a Pedro cerrar las macizas hojas de la puesta-pues ya era de noche-, que encendiese un gran candelabro que había junto a la cabecera de mi cama, y que corriese de par en par las cortinas de terciopelo negro que rodeaban la misma. Deseé que se hiciera todo aquello para poder entregarme, si no al sueño, al menos, alternativamente, a la contemplación de aquellos cuadros y a la lectura de un pequeño volumen que habíamos hallado sobre un almohadón y que contenía la crítica y descripción de los mismos.

Mucho tiempo, mucho tiempo leí, y devotamente, devotamente miré. Las horas pasaron rápidas y magníficamente, y la profunda de la media, llegó. La posición del candelabro me desagradaba, y alargando mi mano con dificultad para no molestar a mi durmiente criado, lo coloqué de manera que sus rayos cayeran más de lleno sobre el libro. Pero la acción produjo un efecto completamente inesperado. Los rayos de las numerosas velas (pues eran muchas) caían ahora dentro de un nicho de la habitación que hasta entonces había permanecido totalmente oculto por la sombra de una de las columnas de la cama. De este modo vi con vívida luz un cuadro que me había pasado inadvertido. Era el retrato de una joven muchacha, precisamente cuando comenzaba a ser mujer. Observé con apresuramiento la pintura y luego cerré mis ojos. ¿Por qué hice aquello que no estaba claro ni para mi propia percepción? Pero mientras permanecí con mis párpados cerrados, me vinieron a la mente las razones de mi proceder. Fue un movimiento impulsivo encaminado a ganar tiempo para pensar, para asegurarme de que mi visión no me había engañado, para calmar y dominar mi fantasía y mirar de un modo más juicioso y real. Pocos minutos después volví a mirar el cuadro.

Lo que yo antes veía con justeza no podía y no quería dudarlo, pues el primer resplandor de las velas sobre el lienzo parecía haber disipado el soñoliento sopor que se había apoderado de mis sentidos, e inmediatamente me devolvió a la realidad. El retrato, como he dicho ya, era el de una joven muchacha. Nada más que la cabeza y los hombros, realizado por el procedimiento técnicamente llamado de viñeta; tenía mucho del estilo de las cabezas favoritas de Sally. Los brazos, el pecho, y hasta las puntas de su radiante pelo, se mezclaban imperceptiblemente en la vaga pero profunda sombra que formaba el fondo del conjunto. El marco era ovalado, ricamente dorado y afiligranado con arabescos. Como obra de arte, nada podía ser más admirable que la pintura en sí misma. Pero no podía haber sido ni la ejecución del trabajo, ni la inmortal belleza de aquel rostro, lo que me había conmovido de modo tan repentino y vehemente. Mucho menos podía haber sido que mi imaginación, sacudida de su adormecimiento, hubiera equivocado aquella cabeza por la de una persona viva. Inmediatamente vi que las peculiaridades del cuadro, de la viñeta y del marco, debían haber disipado en seguida tal idea, debían haberme evitado hasta una momentánea distracción. Meditando seriamente sobre aquellos puntos, permanecí por espacio de una hora, tal vez, medio sentado, medio reclinado, con la vista clavada en aquel retrato. Finalmente, satisfecho con el verdadero secreto de su efecto, me eché de nuevo en la cama. Había hallado que el hechizo de aquella pintura consistía en una absoluta “realidad palpable” de su expresión, que al principio me sorprendió y finalmente me confundió, me subyugó, anonadándome. Con profundo y reverente temor, volví a colocar el candelabro en su primitiva posición.

Habiendo sido apartada de mi vista la causa de mi profunda agitación, me dediqué a leer el libro que trataba de aquellos cuadros y de sus historias.

Pasé las hojas hasta encontrar el número que signaba el retrato ovalado, y allí leí las vagas y curiosas que decían así:

“Era una doncella de la más rara belleza, no menos amable que llena de alegría. Fue en mala hora cuando ella vio, se enamoró y se casó con el pintor. Él, apasionado, estudioso, austero, había depositado su entero amor al arte. Ella, una doncella de la más rara belleza, toda luz y sonrisa, juguetona como un cervatillo, amaba todas las cosas y solo odiaba el arte, que era su rival; solo temía la paleta, los pinceles y otros desfavorables instrumentos que la privaban de la presencia de su amado. Fue, por lo tanto, una cosa terrible para aquella señora oír hablar al pintor de su deseo de retratar también a su joven esposa. Pero ella era humilde y obediente y estuvo dócilmente sentada, durante muchas semanas, en la oscura cámara de la elevada torre, donde la luz caía sobre el pálido lienzo solamente desde el techo.

Pero el pintor se tomó un enorme interés por aquella obra, que iba adelantando de hora en hora y de día en día. Era un hombre apasionado, extraño y taciturno, que se perdía siempre en fantasías; de tal modo que no quiso ver que la luz que caía de modo tan lúgubre en la solitaria torrecilla iba agotando la salud y el ánimo de su esposa, lo que a todos preocupaba, menos a él. Con todo, ella sonreía y continuaba, sin quejarse nunca, porque veía que el pintor (de alto renombre) ponía en su obra un afán ardiente y encendido, trabajando día y noche en pintar a la que tanto amaba, pero que cada día estaba más decaída y más débil. Y a decir verdad, algunos que contemplaron el retrato hablaron de su parecido en pocas palabras como de una poderosa maravilla, y demostración no sólo del talento del pintor, sino de su profundo amor por la que pintaba de modo tan magnífico. Pero al final, cuando el trabajo se iba terminando, no se permitió entrar a nadie en la torrecilla, pues el pintor se había vuelto loco con el ardor de su trabajo y raras veces apartaba sus ojos del lienzo, excepto para contemplar el rostro de su esposa. Y él no quiso ver cómo los colores que se extendían sobre el lienzo eran arrancados de las mejillas de la que tenía sentada junto a él, y cuando hubieron pasado varias semanas y quedaba ya muy poco por hacer, salvo una pincelada sobre la boca, un tinte sobre el ojo, el espíritu de la dama flaqueó como la llama que amenazaba extinguirse. Dio la pincelada y el toque, y por un momento el pintor se quedó extasiado ante la obra que había realizado; pero inmediatamente, y mientras todavía la observaba, se puso tembloroso, muy pálido y fantasmal. “¡Esto es realmente la Vida misma!”, gritó. Pero al volver los ojos de pronto para contemplar a su amada..., ésta había muerto.

Instrucciones: Luego de la lectura, responde las siguientes preguntas. Procura utilizar una letra legible.

1. ¿Con qué otra palabra puedes reemplazar la subrayada sin que ésta altere el significado del siguiente enunciado?

“... era uno de esos edificios con mezcla de lobreguez y grandeza (...)”

2. ¿Por qué el protagonista puede dar órdenes a Pedro?

3. ¿De qué manera el protagonista llegó a contemplar el retrato ovalado que se mantenía oculto?

4. ¿Qué era lo que provocaba tanto realismo y, a la vez, belleza en el retrato?

5. ¿Por qué el pintor no se daba cuenta de que su esposa se estaba muriendo?

6. ¿Qué actitud presenta el pintor al finalizar el retrato?

A continuación se te presentará el texto 2 “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez. Este cuento narra los sucesos que ocurren en un pequeño pueblo costero cuando a la playa llega el cuerpo de un ahogado.

Disfruta de la lectura atentamente y, luego, responde las preguntas que se te presentan al final.

El ahogado más hermoso del mundo

Los primeros niños que vieron el promontorio oscuro y sigiloso que se acercaba por el mar, se hicieron la ilusión de que era un barco enemigo. Después vieron que no llevaba banderas ni arboladura, y pensaron que fuera una ballena. Pero cuando quedó varado en la playa le quitaron los matorrales de sargazos, los filamentos de medusas y los restos de cardúmenes y naufragios que llevaba encima, y sólo entonces descubrieron que era un ahogado.

Habían jugado con él toda la tarde, enterrándolo y desenterrándolo en la arena, cuando alguien los vio por casualidad y dio la voz de alarma en el pueblo. Los hombres que lo cargaron hasta la casa más próxima notaron que pesaba más que todos los muertos conocidos, casi tanto como un caballo, y se dijeron que tal vez había estado demasiado tiempo a la deriva y el agua se le había metido dentro de los huesos. Cuando lo tendieron en el suelo vieron que había sido mucho más grande que todos los hombres, pues apenas si cabía en la casa, pero pensaron que tal vez la facultad de seguir creciendo después de la muerte estaba en la naturaleza de ciertos ahogados. Tenía el olor del mar,

y sólo la forma permitía suponer que era el cadáver de un ser humano, porque su piel estaba revestida de una coraza de rémora y de lodo.

No tuvieron que limpiarle la cara para saber que era un muerto ajeno. El pueblo tenía apenas unas veinte casas de tablas, con patios de piedras sin flores, desperdigadas en el extremo de un cabo desértico. La tierra era tan escasa, que las madres andaban siempre con el temor de que el viento se llevara a los niños, y a los muertos que les iban causando los años tenían que tirarlos en los acantilados. Pero el mar era manso y pródigo, y todos los hombres cabían en siete botes. Así que cuando se encontraron el ahogado les bastó con mirarse los unos a los otros para darse cuenta de que estaban completos.

Aquella noche no salieron a trabajar en el mar. Mientras los hombres averiguaban si no faltaba alguien en los pueblos vecinos, las mujeres se quedaron cuidando al ahogado. Le quitaron el lodo con taponés de esparto, le desenredaron del cabello los **abrojos** submarinos y le rasparon la rémora con fierros de descamar pescados. A medida que lo hacían, notaron que su vegetación era de océanos remotos y de aguas profundas, y que sus ropas estaban en piltrafas, como si hubiera navegado por entre laberintos de corales. Notaron también que sobrellevaba la muerte con altivez, pues no tenía el semblante solitario de los otros ahogados del mar, ni tampoco la catadura sórdida y menesteroso de los ahogados fluviales. Pero solamente cuando acabaron de limpiarlo tuvieron conciencia de la clase de hombre que era, y entonces se quedaron sin aliento. No sólo era el más alto, el más fuerte, el más viril y el mejor armado que habían visto jamás, sino que todavía cuando lo estaban viendo no les cabía en la imaginación.

No encontraron en el pueblo una cama bastante grande para tenderlo ni una mesa bastante sólida para velarlo. No le vinieron los pantalones de fiesta de los hombres más altos, ni las camisas dominicales de los más corpulentos, ni los zapatos del mejor plantado. Fascinadas por su desproporción y su hermosura, las mujeres decidieron entonces hacerle unos pantalones con un pedazo de vela cangreja, y una camisa de bramante de novia, para que pudiera continuar su muerte con dignidad. Mientras cosían sentadas en círculo, contemplando el cadáver entre puntada y puntada, les parecía que el viento no había sido nunca tan tenaz ni el Caribe había estado nunca tan ansioso como aquella noche, y suponían que esos cambios tenían algo que ver con el muerto. Pensaban que si aquel hombre magnífico hubiera vivido en el pueblo, su casa habría tenido las puertas más anchas, el techo más alto y el piso más firme, y el bastidor de su cama habría sido de cuadernas maestras con pernos de hierro, y su mujer habría sido la más feliz. Pensaban que habría tenido tanta autoridad que hubiera sacado los peces del mar con sólo llamarlos por sus nombres, y habría puesto tanto empeño en el trabajo que

hubiera hecho brotar manantiales de entre las piedras más áridas y hubiera podido sembrar flores en los acantilados. Lo compararon en secreto con sus propios hombres, pensando que no serían capaces de hacer en toda una vida lo que aquél era capaz de hacer en una noche, y terminaron por repudiarlos en el fondo de sus corazones como los seres más escuálidos y mezquinos de la tierra. Andaban extraviadas por esos dédalos de fantasía, cuando la más vieja de las mujeres, que por ser la más vieja había contemplado al ahogado con menos pasión que compasión, suspiró:

—Tiene cara de llamarse Esteban.

Era verdad. A la mayoría le bastó con mirarlo otra vez para comprender que no podía tener otro nombre. Las más porfiadas, que eran las más jóvenes, se mantuvieron con la ilusión de que al ponerle la ropa, tendido entre flores y con unos zapatos de charol, pudiera llamarse Lautaro. Pero fue una ilusión vana. El lienzo resultó escaso, los pantalones mal cortados y peor cosidos le quedaron estrechos, y las fuerzas ocultas de su corazón hacían saltar los botones de la camisa. Después de la media noche se adelgazaron los silbidos del viento y el mar cayó en el sopor del miércoles. El silencio acabó con las últimas dudas: era Esteban. Las mujeres que lo habían vestido, las que lo habían peinado, las que le habían cortado las uñas y raspado la barba no pudieron reprimir un estremecimiento de compasión cuando tuvieron que resignarse a dejarlo tirado por los suelos. Fue entonces cuando comprendieron cuánto debió haber sido de infeliz con aquel cuerpo descomunal, si hasta después de muerto le estorbaba. Lo vieron condenado en vida a pasar de medio lado por las puertas, a descalabrarse con los travesaños, a permanecer de pie en las visitas sin saber qué hacer con sus tiernas y rosadas manos de buey de mar, mientras la dueña de casa buscaba la silla más resistente y le suplicaba muerta de miedo siéntese aquí Esteban, hágame el favor, y él recostado contra las paredes, sonriendo, no se preocupe señora, así estoy bien, con los talones en carne viva y las espaldas escaldadas de tanto repetir lo mismo en todas las visitas, no se preocupe señora, así estoy bien, sólo para no pasar vergüenza de desbaratar la silla, y acaso sin haber sabido nunca que quienes le decían no te vayas Esteban, espérate siquiera hasta que hierva el café, eran los mismos que después susurraban ya se fue el bobo grande, qué bueno, ya se fue el tonto hermoso. Esto pensaban las mujeres frente al cadáver un poco antes del amanecer. Más tarde, cuando le taparon la cara con un pañuelo para que no le molestara la luz, lo vieron tan muerto para siempre, tan indefenso, tan parecido a sus hombres, que se les abrieron las primeras grietas de lágrimas en el corazón. Fue una de las más jóvenes la que empezó a sollozar. Las otras, asentándose entre sí, pasaron de los suspiros a los lamentos, y mientras más sollozaban más deseos sentían de llorar, porque el ahogado se les iba volviendo cada vez más Esteban, hasta que lo lloraron tanto que fue el hombre más desvalido de la tierra, el más

manso y el más servicial, el pobre Esteban. Así que cuando los hombres volvieron con la noticia de que el ahogado no era tampoco de los pueblos vecinos, ellas sintieron un vacío de júbilo entre las lágrimas.

—¡Bendito sea Dios —suspiraron—: es nuestro!

Los hombres creyeron que aquellos aspavientos no eran más que frivolidades de mujer. Cansados de las tortuosas averiguaciones de la noche, lo único que querían era quitarse de una vez el estorbo del intruso antes de que prendiera el sol bravo de aquel día árido y sin viento. Improvisaron unas angarillas con restos de trinquetes y botavaras, y las amarraron con carlingas de altura, para que resistieran el peso del cuerpo hasta los acantilados. Quisieron encadenarle a los tobillos un ancla de buque mercante para que fondeara sin tropiezos en los mares más profundos donde los peces son ciegos y los buzos se mueren de nostalgia, de manera que las malas corrientes no fueran a devolverlo a la orilla, como había sucedido con otros cuerpos. Pero mientras más se apresuraban, más cosas se les ocurrían a las mujeres para perder el tiempo. Andaban como gallinas asustadas picoteando amuletos de mar en los arcones, unas estorbando aquí porque querían ponerle al ahogado los escapularios del buen viento, otras estorbando allá para abrocharse una pulsera de orientación, y al cabo de tanto quítate de ahí mujer, ponte donde no estorbes, mira que casi me haces caer sobre el difunto, a los hombres se les subieron al hígado las suspicacias y empezaron a rezongar que con qué objeto tanta ferretería de altar mayor para un forastero, si por muchos estoperoles y calderetas que llevara encima se lo iban a masticar los tiburones, pero ellas seguían tripotando sus reliquias de pacotilla, llevando y trayendo, tropezando, mientras se les iba en suspiros lo que no se les iba en lágrimas, así que los hombres terminaron por despotricar que de cuándo acá semejante alboroto por un muerto al garete, un ahogado de nadie, un fiambre de mierda. Una de las mujeres, mortificada por tanta insolencia, le quitó entonces al cadáver el pañuelo de la cara, y también los hombres se quedaron sin aliento.

Era Esteban. No hubo que repetirlo para que lo reconocieran. Si les hubieran dicho Sir Walter Raleigh, quizás, hasta ellos se habrían impresionado con su acento de gringo, con su guacamayo en el hombro, con su arcabuz de matar caníbales, pero Esteban solamente podía ser uno en el mundo, y allí estaba tirado como un sábalo, sin botines, con unos pantalones de sietemesino y esas uñas rocallosas que sólo podían cortarse a cuchillo. Bastó con que le quitaran el pañuelo de la cara para darse cuenta de que estaba avergonzado, de que no tenía la culpa de ser tan grande, ni tan pesado ni tan hermoso, y si hubiera sabido que aquello iba a suceder habría buscado un lugar más discreto para ahogarse, en serio, me hubiera amarrado yo mismo un ánora de galón en el cuello y hubiera trastabillado como quien no quiere la cosa en los acantilados, para no andar

ahora estorbando con este muerto de miércoles, como ustedes dicen, para no molestar a nadie con esta porquería de fiambre que no tiene nada que ver conmigo. Había tanta verdad en su modo de estar, que hasta los hombres más suspicaces, los que sentían amargas las minuciosas noches del mar temiendo que sus mujeres se cansaran de soñar con ellos para soñar con los ahogados, hasta éstos, y otros más duros, se estremecieron en los tuétanos con la sinceridad de Esteban.

Fue así como le hicieron los funerales más espléndidos que podían concebirse para un ahogado expósito. Algunas mujeres que habían ido a buscar flores en los pueblos vecinos regresaron con otras que no creían lo que les contaban, y éstas se fueron por más flores cuando vieron al muerto, y llevaron más y más, hasta que hubo tantas flores y tanta gente que apenas si se podía caminar. A última hora les dolió devolverlo huérfano a las aguas, y le eligieron un padre y una madre entre los mejores, y otros se le hicieron hermanos, tíos y primos, así que a través de él todos los habitantes del pueblo terminaron por ser parientes entre sí. Algunos marineros que oyeron el llanto a distancia perdieron la certeza del rumbo, y se supo de uno que se hizo amarrar al palo mayor, recordando antiguas fábulas de sirenas. Mientras se disputaban el privilegio de llevarlo en hombros por la pendiente escarpada de los acantilados, hombres y mujeres tuvieron conciencia por primera vez de la desolación de sus calles, la aridez de sus patios, la estrechez de sus sueños, frente al esplendor y la hermosura de su ahogado. Lo soltaron sin ancla, para que volviera si quería, y cuando lo quisiera, y todos retuvieron el aliento durante la fracción de siglos que demoró la caída del cuerpo hasta el abismo. No tuvieron necesidad de mirarse los unos a los otros para darse cuenta de que ya no estaban completos, ni volverían a estarlo jamás. Pero también sabían que todo sería diferente desde entonces, que sus casas iban a tener las puertas más anchas, los techos más altos, los pisos más firmes, para que el recuerdo de Esteban pudiera andar por todas partes sin tropezar con los travesaños, y que nadie se atreviera a susurrar en el futuro ya murió el bobo grande, qué lástima, ya murió el tonto hermoso, porque ellos iban a pintar las fachadas de colores alegres para eternizar la memoria de Esteban, y se iban a romper el espinazo excavando manantiales en las piedras y sembrando flores en los acantilados, para que los amaneceres de los años venturos los pasajeros de los grandes barcos despertaran sofocados por un olor de jardines en altamar, y el capitán tuviera que bajar de su alcázar con su uniforme de gala, con su astrolabio, su estrella polar y su ristra de medallas de guerra, y señalando el promontorio de rosas en el horizonte del Caribe dijera en catorce idiomas: miren allá, donde el viento es ahora tan manso que se queda a dormir debajo de las camas, allá, donde el sol brilla tanto que no saben hacia dónde girar los girasoles, sí, allá, es el pueblo de Esteban.

Según la lectura “El ahogado más hermoso del mundo”, de Gabriel García Márquez responda a las siguientes preguntas.

1.- ¿A qué se refiere la palabra “Abrojos” dentro del texto?

2.- ¿Dónde debían tirar los cadáveres los lugareños?

3.- ¿Cómo descubrieron las mujeres la infelicidad que el ahogado pudo haber experimentado en la vida?

4.- ¿A quién se hace referencia en el texto con la expresión “su cama habría sido de cuadernas maestras con pernos de hierro y su mujer habría sido la más feliz?”

5.- ¿Por qué se resuelve realizarle a Esteban los funerales más esplendidos?

6.- ¿Qué nombre le pondrías a la historia?

A continuación se presenta el **texto 3** “El Gordo y el Flaco” de Antón Chéjov, un cuento ruso con una temática realista acerca del encuentro entre dos amigos en una estación de ferrocarril.

El gordo y el flaco

En una estación de ferrocarril de la línea Nikoláiev se encontraron dos amigos: uno, gordo; el otro, flaco.

El gordo, que acababa de comer en la estación, tenía los labios untados de mantequilla y le lucían como guindas maduras. Olía a Jere y a Fleure d’orange. El flaco acababa de bajar del tren e iba cargado de maletas, bultos y cajitas de cartón. Olía a jamón y a posos de café. Tras él asomaba una mujer delgaducha, de mentón alargado- su esposa-, y un colegial espigado que guiñaba un ojo- su hijo.

-¡Porfiri!- exclamó el gordo, al ver al flaco-.¿Eres tú? ¡Mi querido amigo! ¡Cuánto tiempo sin verte!

-¡Madre mía!- soltó el flaco, asombrado-. ¡Misha! ¡Mi amigo de la infancia! ¿De dónde sales?

Los amigos se besaron tres veces y se quedaron mirándose el uno al otro con los ojos llenos de lágrimas. Los dos estaban agradablemente asombrados.

-¡Amigo mío!- comenzó a decir el flaco después de haberse besado-. ¡Esto no me lo esperaba! ¡Vaya sorpresa! ¡A ver, deja que te mire bien! ¡Siempre tan buenmozo! ¡Siempre tan perfumado y elegante! ¡Ah, Señor! ¿Y qué ha sido de ti? ¿Eres rico? ¿casado? Yo ya estoy casado, como ves. .. Ésta es mi mujer, Luisa, nacida en Vanzenbach... luterana... Y éste es mi hijo Nafanail, alumno de la tercera clase. ¡Nafania, este amigo mío es amigo de la infancia! ¡Estudiamos juntos en el gimnasio!

Nafanail reflexionó un poco y se quitó el gorro.

-¡Estudiamos juntos en el gimnasio! – prosiguió el flaco-. ¿Recuerdas el apodo que te pusieron? Te llamaban Eróstrato porque pegaste fuego a un libro de la escuela con

un pitillo; a mí me llamaban Efiel, porque me gustaba hacer de espía... Ja, ja... ¡Qué niños éramos!

Nafanail lo pensó un poco y se escondió tras la espalda de su padre.

- Bueno, bueno ¿Y qué tal vives, amigazo?- preguntó el gordo mirando entusiasmado a su amigo-. Estarás metido en algún ministerio, ¿no? ¿En cuál? ¿Ya has hecho carrera?

-¡Soy funcionario, querido amigo! Soy asesor colegiado hace ya más de un año y tengo la cruz de San Estanislao. El sueldo es pequeño... pero ¡allá penas! Mi mujer da lecciones de música, yo fabrico por mi cuenta pitilleras de madera... ¡Son unas pitilleras estupendas! Las vendo a rublo la pieza. Si alguien me toma diez o más, le hago un descuento, ¿comprendes? Bien que mal, vamos tirando. He servido en un ministerio, ¿sabes?, y ahora he sido trasladado aquí como jefe de oficina por el mismo departamento... Ahora prestaré mis servicios aquí. Y tú ¿qué tal? A lo mejor ya eres consejero de Estado, ¿no?

-No, querido, sube un poco más alto- contestó el gordo-. He llegado ya a consejero privado... Tengo dos estrellas.

Súbitamente el flaco se puso pálido, se quedó de una pieza; pero en seguida torció el rostro en todas direcciones con la más amplia de las sonrisas; parecía que de sus ojos y de su cara saltaban chispas. Se contrajo, se encorvó, se empequeñeció... Maletas, bultos y paquetes se le empequeñecieron, se le arrugaron... El largo mentón de la esposa se hizo aún más largo; Nafanail se estiró y se abrochó todos los botones de la guerrera...

-Yo, Excelencia... ¡Estoy muy contento, Excelencia! ¡Un amigo, por así decirlo, de la infancia, y de pronto convertido en tan alto dignatario! ¡Ji, ji!

-¡Basta, hombre!- repuso el gordo, arrugando la frente-. ¿A qué viene ese tono? Tú y yo somos amigos de la infancia, ¿a qué me vienes ahora con zarandajos y ceremonias?

-¡Por favor! ... ¡Cómo quiere usted...!- replicó el flaco, encogiéndose todavía más, con risa de conejo-. La benevolente atención de Su Excelencia, mi hijo Nafanail... mi esposa Luisa, luterana, en cierto modo...

El gordo quiso replicar, pero en el rostro del flaco era tanta la expresión de deferencia, de dulzura y de respetuosa acidez, que el consejero privado sintió náuseas. Se apartó un poco del flaco y le tendió la mano para despedirse.

El flaco estrechó tres dedos, inclinó todo el espinazo y se rió como un chino: “¡Ji, ji, ji!”
La esposa se sonrió.

Nafanail dio un taconazo y dejó caer la gorra. Los tres estaban agradablemente estupefactos.

(Antón Chéjov)

Instrucciones: Lee atentamente cada enunciado y luego responde. Procura utilizar una letra legible.

1. ¿Con qué otra palabra puedes reemplazar la subrayada sin que esta altere el significado en este fragmento del cuento?

“El gordo quiso replicar, pero en el rostro del flaco era tanta la expresión de deferencia, de dulzura y de respetuosa acidez, que el consejero privado sintió náuseas”

2. ¿Por qué se encontraron los amigos?

3. ¿Por qué razón el flaco cambió su actitud frente a su amigo el gordo?

4. ¿Qué tipo de productos son *Jere* y *Fleure d'orange*, mencionados en el cuento?

5. Establezca una comparación entre el comportamiento del flaco al principio del cuento y, al final, cuando supo a lo que se dedicaba su amigo.

6. ¿Por qué el flaco fabrica pitilleras?

Anexo 10: Validaciones Prueba de Comprensión Lectora.

Pauta de Validación Prueba de Comprensión Lectora según nivel de comprensión textual

Estimado (a) Docente: Se solicita, mediante la siguiente pauta, evaluar la calidad de la prueba de comprensión lectora, establecida a través de tres dimensiones textuales propuestas por Van Dijk, que busca esclarecer el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes de enseñanza media.

Por lo anterior, su valoración será de mucha utilidad para determinar el grado de validez del instrumento.

Instrucciones: Marque con una X en la casilla correspondiente, de acuerdo a los siguientes criterios de medición:

Sí: 1 No: 0

1. **Permite reconocer el significado implícito, pero no necesariamente genera una idea argumentativa**

Del texto "El Retrato Ovalado", de Edgar Allan Poe				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	1.		x
		2.	x	
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	3.	x	
		4.	x	
Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	5.	x	
		6.	x	

Del texto "El ahogado más hermoso del mundo", de Gabriel García Márquez.				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	1.	x	
		2.	x	
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	3.	x	
		4.	x	
Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	5.	x	
		6.	x	

Del texto "El gordo y el flaco", de Antón Chéjov.				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	1.		x
		2.	x	
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	3.	x	
		4.	x	
Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de	5.	x	

	la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	6.	x	
--	---	-----------	----------	--

Aspectos generales		Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder.		x		
El instrumento cumple con los aspectos formales (tamaño de letra, ortografía, impresión, redacción, diagramación, entre otros.)		x		
La prueba presenta una adecuada organización facilitando la comprensión y aplicación de ésta.		x		
Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación la prueba de comprensión lectora destinada al estudio de correlación de disponibilidad léxica, para estudiantes de enseñanza media.				
Aplicable	x	No aplicable		
Validad por: Marcela Valenzuela Ravanal		Lugar y fecha: 12-12-2016		
Institución: UCSC		Grado Académico: Magíster en Evaluación		
Firma:		Correo electrónico: mvalenzuela@ucsc.cl		

Pauta de Validación Prueba de Comprensión Lectora según nivel de comprensión textual

Estimado (a) Docente: Se solicita, mediante la siguiente pauta, evaluar la calidad de la prueba de comprensión lectora, establecida a través de tres dimensiones textuales propuestas por Van Dijk, que busca esclarecer el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes de enseñanza media.

Por lo anterior, su valoración será de mucha utilidad para determinar el grado de validez del instrumento.

Instrucciones: Marque con una X en la casilla correspondiente, de acuerdo a los siguientes criterios de medición:

Sí: 1 No: 0

- 1. Permite reconocer el significado implícito, pero no necesariamente genera una idea argumentativa**

Del texto “El Retrato Ovalado”, de Edgar Allan Poe				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	1.	X	
		2.	X	
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	3.	X	
		4.	X	
Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	5.	X	
		6.	X	

Permite reconocer el significado implícito, pero no necesariamente genera una idea argumentativa

Del texto "El ahogado más hermoso del mundo", de Gabriel García Márquez.				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	1.		X
		2.		x
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	3.	X	
		4.	X	
Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	5.	X	
		6.	X	

Del texto "El gordo y el flaco", de Antón Chéjov.				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	1.	X	
		2.		X
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	3.	X	
		4.	X	

Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	5.		x
		6.	x	

Permite reconocer el significado implícito, pero no necesariamente genera una idea argumentativa

Aspectos generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder.	x		
El instrumento cumple con los aspectos formales (tamaño de letra, ortografía, impresión, redacción, diagramación, entre otros.)	x		
La prueba presenta una adecuada organización facilitando la comprensión y aplicación de ésta.	x		
Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación la prueba de comprensión lectora destinada al estudio de correlación de disponibilidad léxica, para estudiantes de enseñanza media.			
Aplicable	x	No aplicable	
Validad por: Jorge Rosas Godoy		Lugar y fecha: 12-12-2016	
Institución: UCSC		Grado Académico: Doctor en Literatura.	
Firma:		Correo electrónico: erosas@ucsc.cl	

Pauta de Validación Prueba de Comprensión Lectora según nivel de comprensión textual

Estimado (a) Docente: Se solicita, mediante la siguiente pauta, evaluar la calidad de la prueba de comprensión lectora, establecida a través de tres dimensiones textuales propuestas por Van Dijk, que busca esclarecer el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes de enseñanza media.

Por lo anterior, su valoración será de mucha utilidad para determinar el grado de validez del instrumento.

Instrucciones: Marque con una X en la casilla correspondiente, de acuerdo a los siguientes criterios de medición:

Sí: 1 No: 0

Permite reconocer el significado implícito, pero no necesariamente genera una idea argumentativa

Del texto "El Retrato Ovalado", de Edgar Allan Poe				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	7.	x	
		8.	x	
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	9.	X	
		10.	X	
Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	11.	X	
		12.	X	

Del texto “El ahogado más hermoso del mundo”, de Gabriel García Márquez.				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	7.	X	
		8.	X	
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	9.	X	
		10.	X	
Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	11.		x
		12.	X	

Del texto “El gordo y el flaco”, de Antón Chéjov.				
Nivel	Criterio	Preguntas	Sí	No
Nivel proposicional	La pregunta permite reconocer el significado implícito de palabras o frases, identificando claves que le permitan generar una idea argumentativa.	7.	x	
		8.	x	
Nivel microtextual	La pregunta permite identificar la concordancia del contenido semántico entre oraciones consecutivas, estableciendo relaciones de coherencia referencial, condicional y funcional.	9.	x	
		10.		x

Nivel macrotextual	La pregunta permite determinar el significado global del texto, por medio de la asociación de múltiples enunciados, determinando relaciones de coherencia condicional o funcional.	11.	x	
		12.	x	

Aspectos generales		Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder.		x		
El instrumento cumple con los aspectos formales (tamaño de letra, ortografía, impresión, redacción, diagramación, entre otros.)		x		
La prueba presenta una adecuada organización facilitando la comprensión y aplicación de ésta.		x		
Por medio de la presente, hago constar que he revisado con fines de validación la prueba de comprensión lectora destinada al estudio de correlación de disponibilidad léxica, para estudiantes de enseñanza media.				
Aplicable	x	No aplicable		
Validad por: Eduardo Aguayo Rodríguez		Lugar y fecha: 12-12-2016		
Institución: UCSC		Grado Académico: Doctor en Literatura		
Firma:		Correo electrónico:		

Anexo 11: Cuadro Resumen de modelo de Evaluación de Comprensión Lectora según Riffo y Véliz (manuscrito Inédito), extraído de Campos Saavedra (2014)

CRITERIOS COMPENSIÓN LECTORA	DIMENSIONES DE LA COMPRESIÓN		INDICADORES	MODALIDAD DE LA INFORMACIÓN	
A. TEXTO	1. Comprensión TEXTUAL	1.1. Nivel proposicional	(A) Comprensión de palabras poco frecuentes.	(1) Recuperar/reconocer significado	Explicita
			(2) Generar significado	Implicita	
		(B) Comprensión de oraciones.	(1) Identificar/relacionar predicados y argumentos.	Explicita/ Implicita	
			(2) Identificar circunstancias.	Explicita/ Implicita	
		1.2. Nivel microestructural	(C) Comprensión de secuencias de 2 oraciones.	(1) Establecer relaciones de coherencia referencial.	Explicita/ Implicita
		1.3. Nivel macroestructural y superestructural	(D) Comprensión de secuencias de más de 2 oraciones, párrafos, textos.	(2) Establecer relaciones de coherencia condicional.	Explicita/ Implicita
				(3) Establecer relaciones de coherencia funcional.	Explicita/ Implicita
(1) Reconocer/derivar el significado global del texto.	Explicita/ implicita				
B. TEXTO-CONTEXTO	2. Comprensión PRAGMÁTICA		(1) Reconocer/identificar los participantes en el circuito comunicativo del texto.	Explicita/ Implicita	
	(E) Comprensión pragmática.		(2) Situar el texto en el contexto inmediato y en el contexto cultural.	Explicita/ Implicita	
			(3) Determinar los propósitos del texto.	Explicita/ Implicita	
			(4) Establecer el sentido del texto	Explicita/ Implicita	
C. LECTOR-TEXTO Y CONTEXTO	3. Comprensión CRÍTICA		(1) Transferir información.	Explicita/ Implicita	
	(F) Comprensión crítica (supone componentes metacognitivos y una reflexión por parte del lector).		(2) Emitir juicio de valor.	Explicita/ Implicita	
			(3) Discutir.	Explicita/ implicita	
			(4) Comprender significados no convencionales y todas las operaciones retóricas del discurso	Explicita/ Implicita	



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Gina A. Burdiles
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Relación entre las variables riqueza léxica y comprensión lectora en estudiantes de segundo año medio de establecimientos municipales de las comunas de Chiguayante y Lebu.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Jhoselyn Lavín Castillo María Montecinos Vera Fernanda Muñoz Gatica Rosa Troncoso Fonseca
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Sr. Edgardo Cifuentes Becerra

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,5
2. Puestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5,0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	5,0
Promedio	6,0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	5,5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,0
Promedio	6,16

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	5,5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	5,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7,0
Promedio	6,18

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	5.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
Promedio	

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	5.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5.0
Promedio	5.83

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.0	1.5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.16	1.23
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.18	1.23
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.75	1.43
E. De los aspectos formales	10%	5.83	0.58
Nota promedio final			5.98

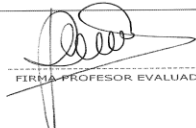
3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Buen trabajo investigativo y buen reporte del seminario. Por esa razón es aprobado.
En hoja adjunta se detallan varias observaciones que explican la calificación y, en algunos casos, se indican algunas mejoras que se sugiere incorporar para mejorar la versión final.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Fecha: 22 de agosto de 2017


FIRMA PROFESOR EVALUADOR



**UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION**
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	JORGE OSORIO BAEZA
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Relación entre las variables Riqueza Léxica y Comprensión Lectora en estudiantes de segundo año medio de establecimientos municipales de las comunas de Chiguayante y Lebu.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Jhoselyn Lavín Castillo María Montecinos vera Fernanda Muñoz Gatica Rosa Troncoso Fonseca
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
PROFESOR GUÍA	Dr. Edgardo Cifuentes Becerra

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.8
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.8
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.8
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.8
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.8
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.8
Promedio	6.8

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.7
Promedio	6.9

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	7.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
-------------	------

1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6.8
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.8
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.8
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	6.9

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	7.0

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.8	1.7
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.9	1.38
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7.0	1.4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.9	1.725
E. De los aspectos formales	10%	7.0	0.7
Nota promedio final			6.91

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El informe de investigación evaluado cumple con todas las exigencias de un trabajo de grado para esta etapa formativa. Se evidencia capacidad de reflexión; búsqueda, sistematización y discusión bibliográfica especializada; conocimiento pedagógico y disciplinar muy coherente con los desafíos del estudio y de los desempeños profesionales futuros.

Las pocas observaciones que este evaluador consigna en el ejemplar revisado son asuntos menores, erratas y sugerencias de forma. El trabajo en su integridad es un buen ejemplo de maduración intelectual y de rigor. Destaco especialmente:

- La redacción pulcra, medida y carente de circunloquios o desvíos temáticos
- La elección del diseño metodológico que, con toda seguridad, permitió a los noveles investigadores comprender en la práctica la naturaleza de los estudios correlacionales, especialmente cuando se construyen en torno a un problema altamente sensible y respecto del cual existen tantos mitos y pseudoconocimiento. La relación entre el conocimiento léxico y la comprensión lectora es de alto interés y no sabemos tanto como quisiéramos respecto de ella, por lo cual es relevante haberse planteado la hipótesis.
- El análisis de los resultados que, si bien pudieron detallarse en algún punto adicional, constituye un trabajo preciso, sin confusiones y con buen uso de los medios estadísticos.
- Las conclusiones, que logran integrar varios aspectos involucrados, a partir de la ausencia de correlación o de significatividad. Juzgo especialmente positiva la propuesta de ajustar el desarrollo didáctico y metodológico, para modificar prácticas inconducentes y muy insatisfactorias en relación a la comprensión lectora. Esta discusión alcanza gran valor, pues surge del análisis de los datos objetivos que ofrece la investigación.

Felicitaciones al equipo y al profesor guía.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 11/08/2017