

Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos de segundo y tercero básico¹

Incidence of Linguistic and Reading Skills in the Reading Comprehension of Chilean Second and Third Grade Students

Camilo Quezada Gaponov

UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, CHILE
cequezad@uchile.cl
<https://orcid.org/0000-0002-9903-4563>

Marcela Maldonado

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
CHILE
marceladelpilar.maldonado@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-9129-8097>

Soledad Aravena

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
CHILE
maravena@uc.cl
<https://orcid.org/0000-0002-1545-2777>

Carmen Julia Coloma

INSTITUTO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CHILE
CHILE
ccoloma@uchile.cl
<https://orcid.org/0000-0002-9116-0450>

Recibido: 22-11-2022 / **Aceptado:** 12-6-2023

DOI: 10.4151/S0718-09342024011601039

Resumen

El presente estudio se propuso examinar la comprensión lectora en relación con las habilidades lingüísticas y lectoras habitualmente observadas en la literatura: prosodia, vocabulario, gramática, comprensión oral, exactitud y velocidad lectora. En particular, se buscó 1) determinar de qué manera influyen las habilidades lingüísticas y lectoras seleccionadas en la comprensión textual; 2) establecer si esta influencia varía al comparar estudiantes de segundo y tercero básico; y 3) observar si el impacto de las habilidades seleccionadas difiere en función del tipo de texto (narrativos o expositivos). La muestra final estuvo compuesta por 297 niños de 2° y 3° básico (136 y 161 respectivamente) pertenecientes a dos colegios particulares de Santiago de Chile. Los resultados mostraron que la influencia de las habilidades medidas en la comprensión lectora varía en función del curso (efecto menor en 2° básico) y del tipo de texto (efecto menor para textos narrativos). De manera general, vocabulario y comprensión oral fueron las dos habilidades con más influencia sobre la comprensión lectora. No se observó ningún efecto relevante de la exactitud lectora ni de la velocidad lectora sobre la comprensión. Los resultados permiten concluir que en lectores hispanohablantes, una vez alcanzado cierto umbral de dominio de las habilidades lectoras, son las habilidades lingüísticas las dimensiones que más influyen en la lectura comprensiva.

Palabras clave: comprensión lectora, habilidades lingüísticas, habilidades lectoras, texto narrativo, texto expositivo

Abstract

The study aimed at examining the connection between reading comprehension and the most observed language and reading skills in literature: prosody, vocabulary, grammar, listening comprehension, reading accuracy, and reading speed. Specifically, objectives were 1) to determine how selected linguistic and reading skills influence textual comprehension; 2) to establish whether this influence varies when comparing second and third grade students; and 3) to observe whether the impact of the selected skills varies depending on the type of text (narrative or expository). The final sample consisted of 297 children (136 second graders and 161 third graders) belonging to two private schools from Santiago, Chile. Results showed that the relationship between reading comprehension and the measured skills varies according to grade (smaller effect in 2nd grade) and type of text (smaller effect for narrative texts). In general, vocabulary and listening comprehension were the two skills that most influenced reading comprehension. No relevant effects of reading accuracy or speed on reading comprehension were observed. Results suggest that once Spanish-speaking readers reach a certain threshold of proficiency in reading skills, the dimensions that influence reading comprehension the most are the linguistic skills.

Keywords: reading comprehension, language skills, reading skills, narrative text, expository text

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad cognitiva compleja que descansa en varios subprocesos y cuyo objetivo es la comprensión del significado de un texto escrito (Cuetos, 2010; Perfetti & Helder, 2022). Las habilidades lectoras acumuladas en el tiempo suponen profundas implicancias para un amplio espectro de capacidades cognitivas sustentadas no solo en el desarrollo social y afectivo, sino también en cambios neurológicos que resultan del aprendizaje lector (Banich & Compton, 2018). Así, una vez alcanzada una comprensión eficiente, los niños podrán, de manera progresiva, sacar provecho de los beneficios de la lectura en todos los demás aprendizajes escolares, lo que los ayudará también en muchos otros logros de su desarrollo integral (Snow, 2017).

Dada la trascendencia del aprendizaje lector, resulta importante establecer la incidencia de las habilidades lingüísticas y lectoras que ayudan a lograr una comprensión lectora eficiente. Diversos estudios han destacado el papel de la fluidez lectora (Álvarez-Cañizo et al., 2015; Fumagalli et al., 2017), de los procesos de comprensión del lenguaje oral (Tobia & Bonifacci, 2015) y de los conocimientos lingüísticos, particularmente los léxicos (Figuerola & Gallego, 2021). Muchos de estos estudios, sin embargo, arrojan resultados discordantes, posiblemente porque la incidencia de las competencias lingüísticas y lectoras que impulsan el desempeño lector varían en función del tipo de tarea, del tiempo transcurrido desde el inicio del

aprendizaje y del grado de transparencia ortográfica de la lengua involucrada (Tolchinsky & Jisa, 2017).

En Chile se han realizado algunos estudios exhaustivos orientados a identificar predictores de la lectura inicial (Vergara et al., 2016) en los que se han estudiado habilidades lingüísticas y lectoras junto a variables de orden cognitivo o socioeconómico, por ejemplo. Sin embargo, los modelos que incluyen predictores de diferente naturaleza no permiten establecer qué grado de importancia tienen las habilidades lingüísticas y lectoras en relación a ellas mismas. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no se han realizado estudios que examinen, ‘exclusiva’ y ‘simultáneamente’, las habilidades lingüísticas y lectoras típicamente consideradas importantes para la comprensión del lenguaje escrito durante las etapas iniciales del aprendizaje lector. Tampoco se han observado estas habilidades en relación con diferentes tipos de textos, en particular narrativos y expositivos, ampliamente utilizados a lo largo de la enseñanza escolar. Además, una parte considerable de los trabajos efectuados en Chile se ha centrado en población socialmente vulnerable y/o en niños con un desarrollo atípico del lenguaje, por lo que no hay certeza sobre la contribución de las principales habilidades lectoras y lingüísticas a la comprensión lectora de niños normotípicos (Baker et al., 2022). Como consecuencia, muchas conclusiones (ya sea de orden teórico o pedagógico) se basan en resultados no representativos de lo que ocurre entre los lectores eficientes y/o sobre la base de modelos teóricos que han sido elaborados con niños que hablan otros idiomas (como por ejemplo el inglés, lengua ortográficamente opaca en la que las habilidades muestran desarrollos evolutivos diferentes a las que se observan en español) (Baker et al., 2022; Tolchinsky & Jisa, 2017).

En este contexto, se decidió observar, en escolares con desarrollo típico de segundo y tercer año básico, la relación entre la comprensión textual y las habilidades lingüísticas y lectoras más habitualmente abordadas en la literatura sobre comprensión inicial. En particular, los objetivos planteados para este estudio fueron: 1) determinar el grado de incidencia de las habilidades lectoras (exactitud lectora, velocidad y prosodia) y lingüísticas (comprensión oral, vocabulario y dominio de estructuras gramaticales) en la comprensión textual; 2) establecer si la influencia de estas habilidades varía al comparar estudiantes de segundo y tercero básico; 3) establecer si la influencia de estas habilidades varía según tipo de texto (narrativos o expositivos).

Se espera que los resultados de este estudio proporcionen información precisa que pueda orientar las prácticas de enseñanza para que, por ejemplo, los docentes que trabajan en lenguaje puedan definir qué habilidades lingüísticas y lectoras conviene trabajar más y en qué etapa del aprendizaje lector.

1. Marco teórico

1.1 Habilidades lingüísticas y comprensión

Las habilidades lingüísticas –fonológicas, ortográficas, morfológicas, léxicas y sintácticas– tienen un rol importante en la adquisición de la lectura y el logro de la lectura comprensiva (Florit et al., 2022; Montesinos et al., 2022; Perfetti et al., 2005; Riffo et al., 2018). Entre ellas, las relacionadas con el conocimiento léxico han sido probablemente las más estudiadas (Pezoa & Orellana, 2021), aunque su contribución exacta a la lectura y la comprensión sigue siendo objeto de debate (Protopapas et al., 2013). Se ha propuesto que el vocabulario puede tener un impacto directo en la comprensión lectora (Villalonga et al., 2014), en la medida en que una mayor cantidad de vocabulario implica más habilidades lingüísticas y un marco más amplio de conocimientos generales. Pero también hay evidencias del impacto ‘indirecto’ del vocabulario, de su contribución a la capacidad de reconocimiento de palabras y al procesamiento fonológico (Protopapas et al., 2013) y se ha reportado que el vocabulario impacta la comprensión tanto en el nivel de la palabra como en niveles superiores de procesamiento textual y elaboración de inferencias (Pezoa & Orellana, 2021; Villalonga et al., 2014). Adicionalmente, se ha señalado que el impacto del vocabulario en los procesos lectores varía en función del tiempo transcurrido desde el inicio de la lectura (Figuerola & Gallego, 2021; Riffo et al., 2014). Ello, probablemente porque el léxico está en constante expansión, tanto respecto de la cantidad de entradas léxicas, como en cuanto a la profundidad de los dominios semánticos.

El impacto de las habilidades sintácticas en la lectura inicial es más incierto y ha sido menos estudiado, en especial en niños hispanohablantes con desarrollo típico. Algunos estudios internacionales han observado relaciones significativas entre la habilidad comprensiva global y algunas medidas de habilidad sintáctica, posiblemente mediadas por problemas de memoria operativa (De La Peña & Ballell, 2019). Perfetti et al. (2005) afirman que la capacidad de alternar entre diferentes estructuras sintácticas incrementa la habilidad sintáctica funcional, lo que reduce la demanda que las estructuras complejas imponen a la memoria operativa durante la lectura. Por otra parte, un estudio longitudinal de Muter et al. (2004) mostró que tanto la sintaxis como el vocabulario predicen la comprensión lectora entre los 5 y los 6 años. A medida que la lectura se vuelve más competente, además, el desempeño sintáctico se ve beneficiado (Bizama et al., 2017; Jiménez et al., 2004; Mariángel & Riffo, 2020). No obstante, esto cambia entre lectores de mayor edad, cuando se observa el rol de la sintaxis junto al del vocabulario y el de otras habilidades de nivel superior (Acosta et al., 2016; Oakhill & Cain, 2012).

Otra habilidad lingüística de interés es la comprensión oral, que implica a su vez varios tipos de habilidades y de conocimientos (vocabulario, conocimientos de mundo y dominio, Verhoeven & Van Leeuwe, 2008), razón por la cual su impacto individual

exacto sobre la comprensión no es del todo claro (Vergara et al., 2016). Sin embargo, parece haber cierto consenso en que esta relación se vuelve más importante una vez que ya se ha alcanzado un desempeño aceptable en decodificación (Camarillo et al., 2021; Infante et al., 2012; Zeballos et al., 2017).

1.2 Habilidades lectoras y comprensión

La exactitud, la velocidad y la prosodia constituyen el constructo actual de fluidez lectora (Álvarez-Cañizo et al., 2020; Elhassan et al., 2015). La lectura fluida es la capacidad de leer en voz alta sin errores, sin esfuerzo y aplicando adecuadamente los rasgos prosódicos del lenguaje. Sin embargo, gran parte de la literatura reduce la fluidez a los niveles inferiores o mecánicos de exactitud y velocidad (De Mier et al., 2012).

La exactitud consiste en adjudicar a cada grafema el fonema correspondiente, lo que implica el uso correcto de la vía subléxica (Coltheart, 2007). En sistemas ortográficos transparentes, la exactitud reside en el conocimiento del código alfabético, la aplicación de las reglas de conversión grafo-fonológicas y el ensamblaje de los fonemas (Baker et al., 2010; Diuk & Ferroni, 2013). Estos elementos permiten inhibir errores de precisión relacionados con las unidades sonoras de la palabra escrita (Arancibia-Gutiérrez & Leiva, 2022). La literatura muestra que esta dimensión se ha estudiado empleando tanto palabras como pseudopalabras, típicamente con niveles de logro mayores para las palabras (Arancibia-Gutiérrez et al., 2022; Gutiérrez-Fresneda & Pozo-Rico, 2022) y con efectos diferenciales sobre la comprensión (Caravolas et al., 2019).

La velocidad lectora, por su parte, es una habilidad que depende de las palabras almacenadas en el léxico ortográfico de cada individuo, lo que posibilita la aplicación de la vía directa durante la decodificación (Coltheart et al., 2007). Concretamente, la velocidad depende de la capacidad de identificar la palabra de manera global, sin necesidad de descomponerla en unidades fonológicas menores (letras o sílabas) para acceder a su significado y pronunciación (Cuadro et al., 2021). La literatura muestra que ciertas características de la palabra (lexicalidad, frecuencia, regularidad, vecindad ortográfica, estructura silábica y longitud) impactan en la efectividad de su identificación (Cueto, 2010). Se considera además que el reconocimiento competente de las palabras es una condición indispensable (aunque no suficiente) para el logro de la comprensión (Álvarez-Cañizo et al., 2020; Vergara et al., 2016) y existe consenso en que la cantidad de palabras correctas leídas por minuto es una medida sólida para dar cuenta de la velocidad lectora (Marchant et al., 2017; Ripoll, 2010).

Por último, la prosodia, o expresividad lectora, está constituida por cuatro elementos: el volumen de lectura (que debe estar vinculado a la intención del texto), el patrón de las pausas, la entonación de los distintos tipos de oraciones y la segmentación del texto en bloques significativos (Álvarez-Cañizo et al., 2018). La

lectura prosódica requiere que la lectura en voz alta tenga una velocidad tal que permita reflejar los patrones melódicos y las pausas del texto (Aznárez et al., 2021), dos elementos que han sido identificados como predictores de la comprensión lectora (Álvarez-Cañizo et al., 2020).

La revisión de la literatura muestra que la fluidez es un tópico relevante para la enseñanza de la lectura y un indicador que permite diferenciar normlectores de aprendientes con dificultades (Padeliadu et al., 2021). Así, la orquestación armónica de los componentes de la fluidez funcionaría como prerrequisito para la comprensión, en la medida en que libera recursos cognitivos que pueden ser destinados a procesos superiores durante la construcción del significado (Fumagalli et al., 2017; Young et al., 2020), como la generación de inferencias y el uso de conocimientos previos (Villalonga et al., 2014). Estudios efectuados con hispanohablantes han mostrado una relación positiva (y en ocasiones predictiva) entre la exactitud y la comprensión desde el primer grado de escolarización (Baker et al., 2010; Escribano, 2012; Kim & Pallante, 2012; Vergara et al., 2016). En grados posteriores, la relación sigue siendo positiva (D'Alessio et al., 2019; Escobar & Rosas, 2018), pero pierde intensidad con el tiempo (Calet et al., 2016; Coloma et al., 2020), para finalmente posicionarse como una habilidad secundaria, con menor protagonismo que la velocidad y la prosodia (Álvarez-Cañizo et al., 2020; Bizama et al., 2019; Riffo et al., 2018).

En resumen, el logro de una lectura eficiente en las etapas iniciales de aprendizaje está sujeto a la influencia de múltiples habilidades cuyo impacto varía con el tiempo. De ahí que este trabajo se haya propuesto como objetivo observarlas simultáneamente en dos niveles escolares (segundo y tercero básico), examinando además su comportamiento en relación a dos tipos de textos: narrativos y expositivos.

2. Marco metodológico

2.1 Participantes

Se evaluaron 320 escolares de segundo y tercero básico de dos colegios particulares de Santiago de Chile (todos los estudiantes dispuestos a participar en cada colegio, sin exclusión). Sin embargo, se removieron de los análisis finales los datos de 23 alumnos que, según el reporte de cada colegio, presentaban alguna dificultad de aprendizaje y/o cognitiva, lo que en varios casos se traducía en valores atípicos (según cálculo de rangos intercuartílicos) en una o más de las habilidades medidas. Por lo tanto, la muestra final analizada consistió en 297 alumnos: 136 en segundo y 161 en tercero.

Tabla 1. Descriptivos de participantes

Curso	Sexo	n	Media	DE
Segundo	F	64	8,1	4,2
	M	72	8,1	3,7
Tercero	F	80	9	3,7
	M	81	9,1	4,4

Nota. Media presentada en años y meses, DE en meses

En colaboración con la dirección de los colegios, antes de las mediciones se envió a los padres/tutores un consentimiento informado que fue posteriormente devuelto debidamente firmado. Este consentimiento fue visado y autorizado por el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

2.2 Instrumentos

Las habilidades lectoras y lingüísticas fueron medidas empleando dos instrumentos: la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores - Revisada (PROLEC-R, Cuetos et al., 2014) y el Test de Vocabulario de Imágenes- Revisado (TEVI-R, Echeverría et al., 2009). La batería PROLEC-R reporta un alfa de Cronbach general de 0,79; el test TEVI-R, un coeficiente de consistencia interna KR-20 de 0,98.

2.2.1 Habilidades lingüísticas

Gramática. Se utilizó la prueba de Estructuras Gramaticales del PROLEC-R (alfa de Cronbach de 0,63), que mide gramática receptiva y está compuesta por 16 ítems, cada uno correspondiente a cuatro dibujos y una oración. En esta tarea el niño debe leer la oración y señalar cuál imagen representa correctamente su contenido. Se puntúa con 1 las respuestas correctas y con 0 las incorrectas.

Comprensión oral. Para medir esta habilidad se empleó la prueba de Comprensión Oral del PROLEC-R (alfa de Cronbach de 0,67). Esta prueba consiste en leerle al estudiante evaluado dos textos expositivos en voz alta (uno a la vez) para luego pedirle que responda algunas preguntas sobre lo que acaba de escuchar. A cada texto corresponden 4 preguntas inferenciales puntuadas con 1/0. Debido a las circunstancias sanitarias, se implementó una modificación sobre la aplicación habitual y se reclutó a una actriz que leyó los textos frente a una cámara, lo que resultó en dos videos, uno por cada lectura. Se pidió a la actriz que pronunciara de manera clara, mantuviera una velocidad normal y empleara un tono adecuado para la edad de los niños. Se procuró además que ni sus vestimentas ni el fondo del encuadre de la cámara contuvieran elementos distractores. Los estudiantes, por lo tanto, no escucharon los textos en voz de los evaluadores, sino que los oyeron reproducidos en pantalla (*notebooks* y *tablets*). Esta modificación se hizo para evitar que el uso obligado de mascarillas entorpeciera la comprensión auditiva de los textos. Adicionalmente, permitió que los estudiantes pudieran ver la cara y la boca de la actriz mientras hablaba

y uniformó la tarea: todos los alumnos vieron el mismo video y escucharon la misma lectura.

Durante la etapa de diseño de las evaluaciones se anticipó que las respuestas de los niños podrían incluir casos anómalos, es decir, respuestas que no resultaran ni claramente correctas ni claramente incorrectas. Se decidió por tanto pedir a los evaluadores que no asignaran puntos, sino que transcribieran las respuestas de la manera más precisa posible. Luego, todas las respuestas a cada pregunta de cada texto fueron revisadas por los investigadores a cargo del estudio. En esta etapa se definieron, sobre la base de las respuestas reales de los alumnos y las pautas del instrumento, los criterios requeridos para asignar 1/0. Esto permitió tener más certeza sobre la asignación de los puntajes y reducir notablemente las fuentes de variabilidad de criterios. El mismo procedimiento se aplicó para la puntuación de las preguntas de comprensión textual.

Vocabulario (pasivo). Esta habilidad se midió con el TEVI-R. En esta tarea, el evaluador presenta al niño una lámina con 4 imágenes y pronuncia una palabra para que el niño luego indique cuál es la imagen que le corresponde. Este test contiene 116 ítems de dificultad creciente, de modo tal de que mientras más se avanza menos frecuentes y menos familiares resultan las palabras presentadas. Se puntúa con 1 cada respuesta correcta. La aplicación de la prueba se suspende cuando se producen 6 respuestas incorrectas en 8 láminas consecutivas, y el puntaje total de cada niño (puntaje directo) se obtiene tomando el número del último ítem presentado y restándole el número total de errores cometidos. A mayor puntaje, por tanto, mayor es el vocabulario pasivo.

2.2.2 Habilidades lectoras

Las habilidades de lectura medidas fueron exactitud, prosodia, velocidad lectora y comprensión lectora, como se describe a continuación.

Exactitud lectora. Esta habilidad se midió con:

- La prueba de Lectura de Palabras del PROLEC-R (alfa de Cronbach de 0,74), que consiste en pedir a los evaluados la lectura aislada y secuencial de 40 palabras (20 de alta frecuencia y 20 de baja frecuencia). El puntaje para cada niño se obtiene sumando la cantidad de palabras leídas con exactitud (1 punto por cada palabra leída correctamente). Se registró, para cada niño, el tiempo total empleado en la lectura de la lista completa.

- La prueba de Lectura de Pseudopalabras del PROLEC-R (alfa de Cronbach de 0,68), que consiste en pedir a los evaluados la lectura aislada y secuencial de 40 pseudopalabras. Estas pseudopalabras están construidas sobre la base de la lista de palabras de la tarea anteriormente descrita, alterando en cada caso uno o dos grafemas y manteniendo la cantidad de sílabas. El puntaje de cada niño corresponde al total de

pseudopalabras leídas con exactitud (1 punto por cada pseudopalabra leída correctamente). Se registró, para cada niño, el tiempo total empleado en la lectura de la lista completa.

Prosodia. Esta habilidad se midió sobre la base de la tarea de Signos de Puntuación del PROLEC-R (alfa de Cronbach de 0,70), consistente en pedir a cada niño que lea en voz alta un texto breve (97 palabras). Este texto contiene 8 “zonas” en las que se espera que los estudiantes hagan una pausa (un correlato del signo de puntuación correspondiente y de la capacidad de segmentar el texto sobre la base de criterios sintáctico-textuales). Se puntúa con 1 cada pausa correctamente realizada durante la lectura en voz alta. Adicionalmente, se pidió a un experto en fonética acústica revisar el texto e identificar segmentos que requirieran prototípicamente un cambio en la entonación (ya fuera un ascenso o un descenso). Se identificaron así 11 segmentos, a cada uno de los cuales se les asignó 1 punto cuando la entonación era correcta. Para puntuar las pausas y la entonación se pidió a los evaluadores que grabaran las lecturas de los niños y se reclutaron dos jueces con conocimientos de fonética y lingüística que escucharon y calificaron luego todas las grabaciones. Se les pidió puntuar las pausas y entonaciones, registrar el tiempo total de lectura y la cantidad de errores de exactitud cometidos, (sustituciones, omisiones, adiciones, inversiones etc.). Para asegurar una homogeneidad en los criterios de revisión se efectuaron cuatro rondas en las que ambos jueces puntuaron los mismos 3 audios (12 audios en total). Tras cada ronda se discutieron y analizaron las discrepancias y se tomaron acuerdos sobre cómo abordar las divergencias. En la ronda final se observó un kappa de Fleiss de 0,62, indicativo de un nivel de acuerdo considerable (ICC de 0,94).

Velocidad lectora. Se midió a partir de las tareas de Lectura de Palabras, Lectura de Pseudopalabras y Signos de puntuación del PROLEC-R. En estas tres tareas, los evaluadores registraron tanto el tiempo total de lectura como la cantidad de errores. Con esta información se obtuvo un índice de palabras leídas por minuto que consideró solo las palabras correctas emitidas en cada tarea. Por lo tanto, en este estudio la velocidad lectora fue capturada tanto para palabras y pseudopalabras aisladas como para la lectura natural de un texto. Sin embargo, debido a la alta correlación entre estas medidas, en los análisis solo se utilizó la medida de velocidad lectora textual.

Comprensión textual. Se utilizó la prueba de Comprensión de Textos del PROLEC-R (alfa de Cronbach de 0,72). Esta tarea consiste en la lectura silenciosa de cuatro textos breves (dos narrativos y dos expositivos). Luego de leer cada texto, los alumnos debían responder, de manera oral, a cuatro preguntas inferenciales. Siguiendo las instrucciones del instrumento, las respuestas de cada niño a las preguntas sobre los textos se puntuaron con 1/0, por lo que el rango de puntajes es 0 a 16. Al igual que en el caso de la prueba de comprensión oral, las respuestas a esta prueba fueron puntuadas por los investigadores a cargo de este estudio.

2.3 Evaluaciones

Las mediciones se realizaron presencialmente en dos sesiones para prevenir que el cansancio influyera en el rendimiento, durante los meses de septiembre y octubre de 2021. Estuvieron a cargo de 10 fonoaudiólogos con experiencia en el área infantil que evaluaron, previa capacitación en la aplicación de los instrumentos a utilizar, a cada niño en forma individual en un entorno sin ruidos. Típicamente, cada sesión de evaluación duró entre 15 y 25 minutos (dependiendo de los ritmos, las habilidades y la edad de cada niño). Los estudiantes fueron medidos, por lo tanto, en dos sesiones separadas, siguiendo siempre el mismo orden de aplicación de las pruebas: Comprensión oral, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Lectura en voz alta y Estructuras gramaticales (Sesión 1) y Comprensión textual y Vocabulario (sesión 2).

2.4 Análisis de resultados

Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa estadístico R (R Core Team, 2022). Se observó en la muestra final un 0,4% de valores perdidos debidos a la inasistencia de algunos estudiantes a una de las 2 sesiones de evaluación. La naturaleza aleatoria de estos datos perdidos permitió imputarlos (utilizando el método *random forest*, Shah et al., 2014) y trabajar así con observaciones completas para todas las variables. A efectos de una mejor interpretabilidad de los resultados, todas las habilidades medidas con puntajes que tuvieran un valor máximo definido fueron convertidas a porcentajes y expresan, por tanto, nivel de logro. En primer lugar, y para descartar posibles diferencias entre los establecimientos, se compararon las medias en comprensión lectora de los alumnos de los dos colegios en ambos niveles, sin observar resultados significativos. Luego se generaron y analizaron matrices de correlación de Spearman para segundo y tercero (debido al incumplimiento de la normalidad en la distribución de algunas variables). Posteriormente, se efectuaron análisis de importancia relativa (Grömping, 2006) para determinar, en cada nivel escolar, qué habilidades predicen mejor la comprensión lectora. Esta técnica cuantifica porcentualmente el aporte individual de los predictores, registrando su contribución en todas las combinaciones y posiciones posibles, lo que permite remover el efecto de orden de ingreso inherente a la regresión múltiple estándar (Meyers et al., 2006). Finalmente, se efectuaron estos análisis tomando como variables dependientes la comprensión de textos expositivos y la comprensión de textos narrativos. Los resultados de las correlaciones se discuten sobre la base del tamaño de efecto implicado en los coeficientes (Cohen, 1992). Las regresiones se discuten sobre la base del R^2 de cada modelo.

3. Resultados

3.1 Correlaciones

La Tabla 2 y la Tabla 3 a continuación muestran las matrices de correlación de Spearman para las habilidades medidas.

Tabla 2. Matriz de correlaciones para segundo básico (n=136)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Comprensión textual								
Precisión (palabras)	0,19							
Precisión (pseudopalabras)	0,14	0,70						
Velocidad lectora textual	0,23	0,55	0,35					
Entonación	0,16	0,40	0,35	0,49				
Pausas	0,26	0,45	0,36	0,44	0,65			
Gramática	0,15	0,39	0,35	0,36	0,29	0,27		
Vocabulario	0,21	0,16	0,07	0,22	0,12	0,03	0,03	
Comprensión oral	0,19	0,31	0,19	0,25	0,05	0,03	0,18	0,37

Tabla 3. Matriz de correlaciones para Tercero básico (n=161)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Comprensión textual								
Precisión (palabras)	0,08							
Precisión (pseudopalabras)	0,13	0,42						
Velocidad lectora textual	0,21	0,29	0,22					
Entonación	0,09	0,26	0,21	0,35				
Pausas	0,06	0,13	0,13	0,06	0,38			
Gramática	0,21	0,19	0,29	0,10	0,11	0,10		
Vocabulario	0,44	0,01	0,03	0,36	0,13	0,04	0,21	
Comprensión oral	0,48	0,01	0,07	0,31	0,08	0,01	0,30	0,26

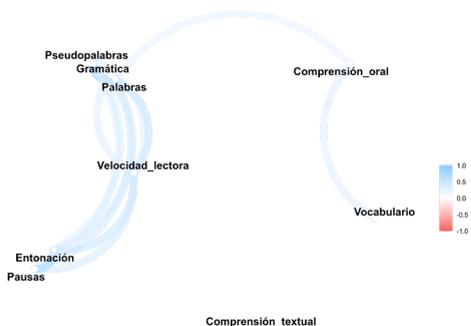
Como se puede observar, la correlación entre las habilidades observadas y la comprensión textual es muy modesta en segundo básico: todos los coeficientes están por debajo de un tamaño de efecto medio (0,3). En tercero básico esto se mantiene para todas las habilidades a excepción del vocabulario y la comprensión oral, cuya correlación con la comprensión lectora aumenta considerablemente. En ambos casos, la prueba z de Fisher mostró que el cambio en la magnitud de los coeficientes entre segundo y tercero es estadísticamente significativo ($p=0,03$ y $p=0,005$). En cuanto a las demás habilidades, al observar el cambio entre los niveles se ve que algunas correlaciones aumentan levemente (velocidad lectora, gramática, precisión en pseudopalabras), mientras que otras disminuyen (pausas, entonación y precisión en palabras). Sin embargo, ninguno de estos cambios en los coeficientes resultó estadísticamente significativo.

El Gráfico 1 y el Gráfico 2 muestran las correlaciones bivariadas observadas en segundo y tercero (dos variables quedan unidas por una línea curva solo si su

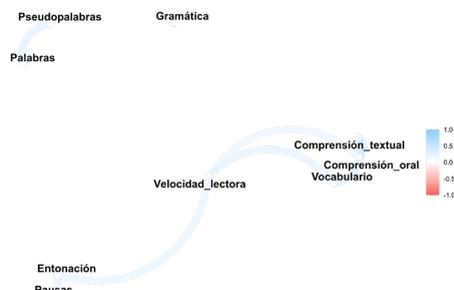
correlación es igual o superior a 0,3 y la proximidad de las variables en el plano bidimensional queda establecida por un *clustering* multidimensional, Kuhn et al., 2020)

Gráfico 1 y Gráfico 2. Gráficos de red para las matrices de correlación de las habilidades medidas.

segundo básico



tercero básico



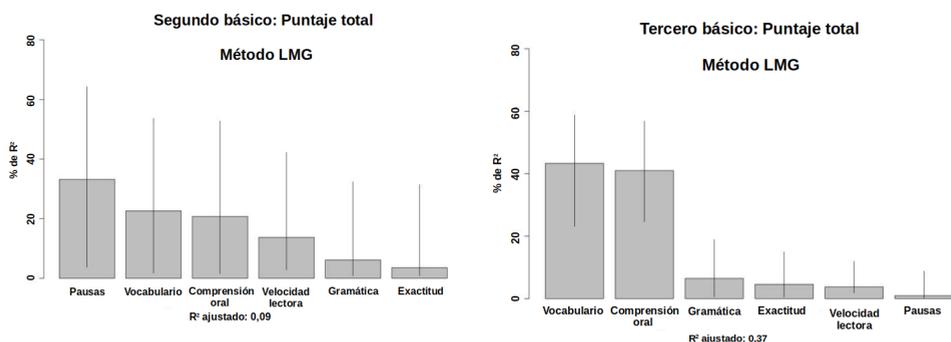
Nota. Las líneas curvas unen variables cuyo coeficiente de correlación bivariada es igual o superior a 0,3.

Como se puede ver, en segundo básico existe una alta interrelación entre las habilidades prosódicas, la gramática y la exactitud, ubicadas en el extremo izquierdo del plano. En el otro extremo, la comprensión oral y el vocabulario mantienen una correlación de cierta importancia. La comprensión textual se ubica entre estos dos extremos, sin un grado importante de correlación con alguna de las habilidades observadas. En tercero básico se puede ver cómo las habilidades antes altamente imbricadas y próximas se distanciaron para conformar cuatro *clusters*: uno que contiene exactitud (palabras y pseudopalabras), uno que contiene prosodia (entonación y pausas), uno correspondiente a gramática y otro correspondiente a velocidad lectora. Ninguna de estas habilidades, sin embargo, muestra grados relevantes de correlación con la comprensión lectora (existe eso sí una correlación bivariada relevante entre velocidad lectora y vocabulario/comprensión oral, muy probablemente impulsada por la influencia de estas dos habilidades sobre la velocidad). En cuanto a la comprensión lectora, que en segundo se encontraba aislada y no mostraba ninguna relación de importancia con alguna otra habilidad, en tercero conforma un *cluster* muy definido con el vocabulario y la comprensión oral, con niveles importantes de correlación bivariada.

3.2 Habilidades lectoras y lingüísticas y su influencia sobre la comprensión lectora

Para los análisis de importancia relativa se seleccionaron las siguientes habilidades: vocabulario, gramática, velocidad lectora, precisión en la lectura de pseudopalabras, pausas y comprensión oral. Se excluyeron las habilidades de entonación y precisión en lectura de palabras para evitar colinealidad con habilidades muy afines ya incluidas en el modelo. Los gráficos a continuación muestran los resultados para segundo y tercero.

Gráfico 3 y Gráfico 4. Análisis de importancia relativa para el puntaje total de comprensión lectora en segundo y tercero básico.

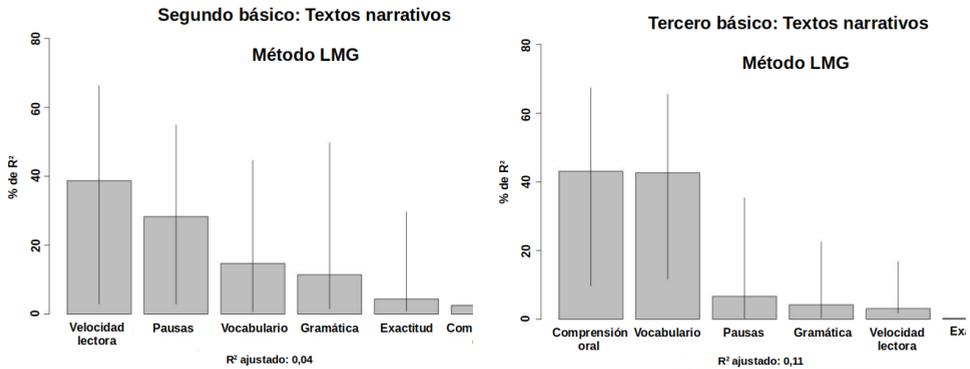


Nota. Exactitud se basa en la lectura en voz alta de pseudopalabras.

Los resultados muestran diferencias importantes en el R^2 ajustado en cada curso: 0,09 en segundo y 0,37 en tercero, lo que sugiere que las habilidades seleccionadas pasan de tener un impacto no muy importante a tener una incidencia bastante considerable. En segundo, la habilidad prosódica de segmentación (pausas) constituye el predictor que más influye sobre la comprensión lectora (33,2%), seguido de vocabulario (22,62%) y comprensión oral (20,75%). De las demás habilidades, ninguna supera el 20%. En tercero, las habilidades importantes son vocabulario (43,43%) y comprensión oral (41%) y ninguna de las demás supera el 10% de contribución.

Los gráficos a continuación muestran el impacto de las habilidades seleccionados sobre el desempeño en la comprensión de textos narrativos.

Gráfico 5 y Gráfico 6. Análisis de importancia relativa para la comprensión de textos narrativos en segundo y tercero básico.

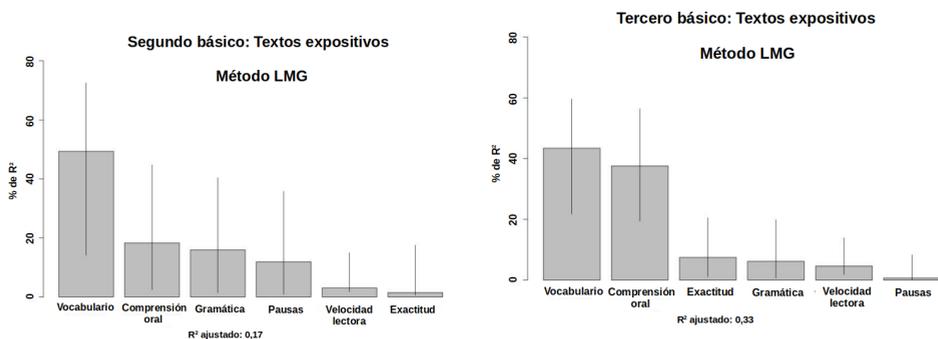


Nota. Exactitud se basa en la lectura en voz alta de pseudopalabras.

Los resultados muestran que, en segundo básico, las habilidades que más influyen sobre el rendimiento en la comprensión de textos narrativos son la velocidad lectora y las pausas (38,73% y 28,31% respectivamente). Sin embargo, el R^2 ajustado es extremadamente bajo (0,04), lo que sugiere que el aporte general de las habilidades en segundo es muy menor. En tercero, el R^2 (0,11) es mayor que en segundo pero modesto, y las dos habilidades con mayor impacto son la comprensión oral y el vocabulario (43,06% y 42,63% respectivamente). Conviene mencionar que para los análisis de tercero se removieron 4 casos influyentes y que en el caso de segundo no se cumplió el supuesto de homocedasticidad.

El Gráfico 7 y el Gráfico 8 muestran el impacto de las habilidades seleccionadas sobre el desempeño en la comprensión de textos expositivos.

Gráfico 7 y Gráfico 8. Análisis de importancia relativa para la comprensión de textos expositivos en segundo y tercero básico.



Nota. Exactitud se basa en la lectura en voz alta de pseudopalabras.

Tanto en segundo como en tercero, los R^2 ajustados (0,17 y 0,33 respectivamente) son considerablemente mayores que los observados para los textos narrativos, lo que sugiere un mayor rol general de las habilidades examinadas. En ambos niveles las dos habilidades más importantes son el vocabulario y la comprensión oral (respectivamente, 49,36% y 18,30% en segundo y 43,43% y 37,56% en tercero). Sin embargo, mientras que en tercero estas dos habilidades son excluyentemente más importantes que las demás, en segundo, la comprensión oral muestra un nivel de influencia bastante similar al de la gramática (15,93) y no demasiado diferente del de las pausas (11,89%).

4. Discusión

El presente estudio se propuso examinar la comprensión lectora y su relación con las habilidades lingüísticas y lectoras tradicionalmente abordadas en la literatura. De manera general, los resultados muestran que las habilidades lingüísticas (comprensión oral y vocabulario) tienen una influencia notablemente mayor que las habilidades lectoras. Como era de esperar, los efectos y relaciones varían en función del nivel escolar. En segundo básico, la correlación de la comprensión con las diferentes habilidades lingüísticas y lectoras muestra magnitudes nulas o modestas, lo que se refleja también en un bajo poder predictivo. En tercero básico, en cambio, la comprensión mantiene una correlación importante con las habilidades lingüísticas de vocabulario y comprensión oral, lo que aparece acompañado de una mayor capacidad predictiva. Estos resultados son consistentes con los datos aportados por varios otros estudios realizados en español (Camarillo et al., 2021; Florit & Cain, 2011; Zevallos et al., 2017) y respaldan el postulado del modelo de la visión simple de la lectura en el sentido de que una vez automatizado el reconocimiento visual de la palabra disminuye la contribución de las habilidades lectoras y aumenta la de las habilidades vinculadas a la comprensión del lenguaje (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Se

observaron, además, diferencias importantes en el comportamiento de las habilidades según el tipo de texto. Los valores de R^2 para los textos narrativos son muy bajos tanto en segundo como en tercero básico. Aumentan notablemente, para los mismos niveles escolares, cuando se observan los textos expositivos, con una gran incidencia del vocabulario. Esto es congruente con la idea de que los textos expositivos suelen imponer mayores demandas de comprensión debido a mayores niveles de abstracción y de lenguaje especializado (Best, Floyd & McNamara, 2008; De Mier et al., 2013; Tabullo et al., 2020). Por otro lado, es posible que los niños de segundo básico ya dominen algunos rasgos de los textos narrativos, de modo tal que la incidencia de las habilidades en general sea menor debido a una mayor automatización (Aravena, 2011, Berman, 2008). En cualquier caso, los bajos niveles explicativos observados para la comprensión de textos narrativos sugieren que las habilidades que mayormente inciden sobre esta competencia son de otra naturaleza a las examinadas en este estudio (muy probablemente de orden cognitivo, como por ejemplo las funciones ejecutivas).

4.1 El papel de las habilidades lectoras

La exactitud no mostró ningún impacto relevante sobre la comprensión lectora en ninguno de los dos niveles escolares, independientemente del tipo de texto, lo que sugiere que hacia fines de segundo básico los procesos de conversión grafema/fonema ya se han estabilizado y no inciden de manera importante sobre la comprensión. Esto es congruente con los resultados de otros estudios nacionales (Coloma et al., 2020) y con la idea de que esta habilidad evoluciona más rápido en español que en otras lenguas (Diuk & Ferroni, 2013).

La prosodia (más específicamente las pausas durante la lectura en voz alta) mostró cierta influencia sobre la comprensión lectora en segundo básico. Fue la habilidad con mayor incidencia sobre la comprensión lectora total, aunque en un modelo con un poder explicativo modesto. Asimismo, fue la segunda habilidad en importancia si observamos el desempeño lector en textos narrativos, inserta en un modelo con un poder explicativo muy bajo. Sin embargo, su rol en tercero básico es intrascendente, lo que resulta consistente con la literatura sobre la fluidez lectora (Calet et al., 2016).

La velocidad lectora, por su parte, solo mostró incidencia sobre la comprensión en el caso de los textos narrativos en segundo básico. Sin embargo, a pesar de tener la importancia relativa más alta, el poder explicativo del modelo general es trivial, lo que implica que su aporte a la comprensión es menor. En tercero básico, su contribución a la lectura es prácticamente nula. Los resultados sugieren, no obstante, que puede constituir un buen correlato del desarrollo de otras habilidades de orden superior más directamente relacionadas con la comprensión (vocabulario y comprensión oral). En otras palabras, la velocidad lectora puede dar un indicio del grado de automatización de procesos inferiores y la adquisición de vocabulario, pero no influye ni determina, por sí misma, el desempeño en comprensión lectora.

4.2 El papel de las habilidades lingüísticas

La gramática mostró un comportamiento diferente en los dos niveles escolares observados. En segundo básico incide en la comprensión de textos expositivos, con una importancia similar a la de la comprensión oral y en un modelo con un poder explicativo relevante. Esto es compatible con la idea de que los textos expositivos resultan cognitivamente más complejos que los narrativos, lo que demanda a los primeros lectores un mayor despliegue de habilidades lingüísticas. En tercero básico, o obstante, ya no influye en la comprensión. Cabe notar, sin embargo, que se midieron habilidades gramaticales receptivas y que en este nivel escolar podrían ser algunas medidas gramaticales más sofisticadas (como por ejemplo habilidades metalingüísticas sintácticas, no medidas en este estudio) las que tengan una relación más fuerte con la comprensión lectora. De la misma manera, la no inclusión de medidas de funciones ejecutivas en este estudio no permitió observar cómo se comporta y evoluciona esta habilidad sintáctica en relación con la memoria operativa.

En cuanto al vocabulario, su influencia resultó muy importante en la lectura de textos expositivos en segundo básico, dentro de un modelo con un poder explicativo de consideración. En tercero básico, incide de manera importante en la comprensión total, la de textos narrativos y la de textos expositivos, lo que es consistente con la literatura tanto a nivel teórico (modelo simple de la lectura), como a nivel empírico (Camarillo et al., 2021; Figueroa & Gallego, 2021; Riffo et al., 2014; Villalonga et al., 2014).

Por último, la comprensión oral evidenció un comportamiento e influencia muy similar al vocabulario, lo que también es congruente con la literatura en general (Baker et al., 2022). Conviene hacer el alcance de que la comprensión oral fue medida con textos expositivos, de modo tal que parte de la influencia observada sobre la comprensión lectora puede apoyarse en las características del tipo textual.

CONCLUSIONES

Los resultados presentados tienen relevancia teórica y pueden además ser un aporte a las prácticas pedagógicas de la lectura inicial. La exactitud no demostró incidencia relevante en la comprensión, independientemente del tipo de texto (con algunos matices, pero menores). Esto es consistente con investigaciones previas y refuerza la idea de que en esta etapa del aprendizaje estas habilidades ya están adquiridas en los niños normotípicos. Enfatizarlas en las prácticas de aula ofrece un escaso margen de mejora. Las habilidades prosódicas tampoco incidieron, en los niveles observados, de manera relevante en la comprensión. Sin embargo, a diferencia de la exactitud, su trayectoria de desarrollo es más prolongada y es posible que en niveles escolares posteriores su incidencia sea mayor. En cuanto a la velocidad lectora,

los datos mostraron de manera clara que su impacto es prácticamente nulo. Esto puede resultar importante en la medida en que el currículum escolar chileno enfatiza su rol y entrega referencias de desempeño que llegan incluso hasta cuarto básico, en circunstancias que no inciden sobre la comprensión ni en segundo ni en tercero. En la realidad de las prácticas docentes en Chile, por tanto, se trabaja y se evalúa sistemáticamente una habilidad que no contribuye a mejorar la lectura comprensiva. El vocabulario y la comprensión oral, en cambio, mostraron una influencia importante en la lectura a partir de tercero, lo implica que trabajar estas competencias en el aula escolar puede incidir positivamente en la comprensión lectora.

Si bien nuestro estudio mostró, consistentemente con la literatura, que el vocabulario incide de manera importante en la comprensión, cabe notar que la medida no consideró aspectos más granulares del constructo, como la profundidad o la amplitud del léxico. Por lo tanto, si bien nuestros resultados cuantifican el aporte del vocabulario de manera genérica, no podemos dar cuenta de la influencia de aspectos más específicos de la habilidad. De manera similar, solo medimos una dimensión comprensiva de la gramática, por lo que los resultados no dan cuenta de la importancia de las habilidades de producción gramatical o el dominio de la sintaxis compleja, por ejemplo. Por último, los resultados presentados no pueden ser generalizados a poblaciones distintas a la estudiada. La incidencia de las habilidades examinadas puede resultar diferente si se observan estudiantes en vulnerabilidad social. De la misma manera, en contextos de neurodiversidad es plausible encontrar relaciones diferentes a las reportadas. Sin embargo, creemos que nuestros hallazgos constituyen un buen punto de referencia para calibrar los énfasis y los tiempos que se destinan a trabajar las diferentes habilidades en las prácticas docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Ramírez-Santana, G., & Hernández, S. (2016). Intervention in Fluency Problems in Pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 466-498. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189118>
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading Fluency and Reading Comprehension in Spanish Secondary Students. *Psicothema*, 32(1), 75-83.
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2015). The Role of Reading Fluency in Children's Text Comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8. <https://doi:10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2018). Reading Prosody Development in Spanish Children. *Reading and Writing*, 31(1), 35-52.
- Arancibia-Gutiérrez, B., Castro, G.C., Carrillo, K.S., León, H., & Bizama, M. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en

escolares de sexto año básico. *ONOMÁZEIN Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, (55), 156-173. <http://doi:10.7764/onomazein.55.05>

- Arancibia-Gutierrez, B., & Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y Lingüística*, (46), 367-388.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 44(77), 215– 232.
- Aznárez, L., Hossain, I. M., & Cuadro, A. (2021). Desarrollo prosódico en lectura de textos en voz alta de niños uruguayos de 8, 10 y 12 años de edad [Proyecto], FMV_3_2018_1_148928, ANII, Uruguay.
- Baker, D. L., Park, Y., & Baker, S. (2010). Effect of Initial Status and Growth in Pseudoword Reading on Spanish Reading Comprehension at the End of First Grade. *Psicothema*, 22(4), 955-962.
- Baker, D. L., Alberto, P. C., Macaya, M. M., García, I., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Relation Between the Essential Components of Reading and Reading Comprehension in Monolingual Spanish-Speaking Children: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(1), 1-36.
- Banich, M., & Compton, R. (2018). *Cognitive Neuroscience* (4ª ed.). Cambridge University Press.
- Berman, R. (2008). The Psycholinguistics of Developing Txt Construction. *Journal of Child Language*, 35(4), 735-771.
- Best, R., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology*, 1445(29), 137-164.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., & Loubiés, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232.
- Bizama, M., Saldaño, D., & Rodríguez, C. (2019). Inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez y comprensión de lectura en escolares chilenos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 295-316.
- Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G., & Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), 72-79.

- Camarillo, B., Silva, G., & Romero, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 343-357.
- Caravolas, M., Lervag, A., Mikulajová, M., Defior, S., Málková, G. S., & Hulme, Ch. (2019). A Cross-Linguistic, Longitudinal Study of the Foundations of Decoding and Reading Comprehension Ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Coloma, C.J., de Barbieri, Z., Quezada, C., Bravo, C., Chaf, G., & Araya, C. (2020). The Impact of Vocabulary, Grammar and Decoding on Reading Comprehension among Children with SLI: A Longitudinal Study. *Journal of Communication Disorders*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106002> Get rights and content
- Coltheart, M. (2007). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. En M. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading a Handbook* (pp. 6-23). Blackwell Publishing.
- Cuadro, J., Mailhos, Á., Estevan, I., & Martínez, F. (2021). Reading Competency, Speech Rate and Rhythm. *Psicothema*, 33(2), 222- 227. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.80>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura* (8ª ed.). Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores* (5ª ed.). TEA Ediciones.
- D'Alessio, M. J., Wilsom, M., & Jaichenco, V. (2019). The Relationship Between Morphological Awareness and Reading Comprehension in Spanish-Speaking Children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(6), 502–512.
- De La Peña, C., & Ballell, D. (2019). Comprensión lectora: contribución de la memoria de trabajo verbal en Educación Primaria diferenciada. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(1), 31-40.
- De Mier, M. V., Borzone, A. M., & Cupani, M. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- De Mier, M. V., Borzone, A. M., Sánchez, V., & Benitez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 89-106

- Diuk, B., & Ferroni, M. (2013). ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente. *Summa Psicológica UST*, 10(2), 29-39.
- Echeverría, M., Herrera, M. O., & Segure, J. T. (2009). *TEVI-R. Test de vocabulario en imágenes* (3ª ed.). Editorial Universidad de Concepción.
- Elhassan, Z., Crewther, S. G., Bavin, E. L., & Crewther, D. P. (2015). Preliminary Validation of FastaReada as a Measure of Reading Fluency. *Front. Psychol.* 1634(6), 1-10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01634>
- Escobar, J. P., & Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(2), 7-19.
- Escribano, C. (2012). Reading Acquisition in Monolingual Spanish- Speaking First Grade Children. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 2(3), 290-306.
- Figuerola, S., & Gallego, J. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54(106) 354-375.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is it Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Florit, E., Roch, M. R., Dicaldo, R., & Levorato, M. C. (2022). The Simple View of Reading in Italian Beginner Readers: Converging Evidence and Open Debates on the Role of the Main Components. *Learning and Individual Differences*, 93(6), 101961.
- Fumagalli, J., Barreyro, J., & Jaichenco, V. (2017). Niveles de fluidez lectora y comprensión de textos. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 163-186.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grömping, U. (2006). Relative Importance for Linear Regression in R: The Package relaimpo. *Journal of Statistical Software*, 17(1), 1-27.
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y lingüística*, (45), 281-298.

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.
- Infante, M., Coloma, C., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2° y 4° básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 149-160.
- Jiménez, J., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, M. R., Rodrigo, M., & Hernández, S. (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico- semántico en la dislexia evolutiva. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 127-142.
- Kim, Y., & Pallante, D. (2012). Predictors of Reading Skills for Kindergartners and First Grade Students in Spanish: A Longitudinal Study. *Read Write*, 25(1), 2-22.
- Kuhn M., Jackson S., & Cimentada J. (2020). `_corr`: Correlations in R. R Package Version 0.4.3, <<https://CRAN.R-project.org/package=corr>>.
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B., & Sanhueza, R. (2017). *Prueba de dominio lector*. Fundación Educacional Arauco (5ª ed.). Ediciones UC.
- Mariángel, S., & Riffo, B. (2020). Papel de la conciencia sintáctica en la comprensión lectora de estudiantes chilenos de 2° a 8° grado de educación primaria. *Revista Espacios*, 41(18), 17-30.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Sage.
- Montesinos, M. M. T., Salceda, J. C. R., Alonso, G. A., & Joshi, R. M. (2022). Simple View of Reading in Spanish: A Longitudinal Study. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(4), 214-226.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Comprehension and Word Reading in Young Readers: Evidence from a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing Reading Fluency of Students with Reading Difficulties through a Repeated Reading Intervention Program in a Transparent Orthograph. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67.

- Perfetti, C., & Helder, A. (2022). Progress in Reading Science: Word Identification, Comprehension, and Universal Perspectives. *The Science of Reading: A Handbook*, 5-35.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading: A Handbook* (pp. 227-247). Blackwell Publishing.
- Pezoa, J. P., & Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(2), 7-20
- Protopapas, A., Altani, A., & Georgiou, G. K. (2013). Development of Serial Processing in Reading and Rapid Naming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(4), 914-929.
- R Core Team. (2022). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. The R Project for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Riffo, B., Caro, N., & Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175-198.
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M., & Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento. *Literatura y Lingüística*, (30), 165-180.
- Ripoll, J. (2010). *La concepción simple de la lectura en primaria: una revisión sistemática*. Pamplona.
- Shah, A. D., Bartlett, J. W., Carpenter, J., Nicholas, O., & Hemingway, H. (2014). Comparison of Random Forest and Parametric Imputation Models for Imputing Missing Data Using MICE: A CALIBER Study. *American Journal of Epidemiology*, 179(6), 764-774. <https://doi.org/10.1093/aje/kwt312>
- Snow, C. (2017). Early Literacy Development and Instruction, an Overview. En *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education* (pp. 5-13). Routledge.
- Tabullo, A. J., Wainselboim, A. J., & Paris. L. A. (2022). La comprensión de textos expositivos y narrativos y su relación con el vocabulario. la eficacia lectora y el control inhibitorio en niños de cuarto grado. Traslaciones. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 39-59.
- Tobia, V., & Bonifacci, P. (2015). The Simple View of Reading in a Transparent Orthography: The Stronger Role of Oral Comprehension. *Reading and Writing*, 28(7), 939-957.

- Tolchinsky, L., & Jisa, H. (2017). Literacy Development in Romance Languages. En *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education* (pp. 112-122). Routledge.
- Vergara, D., Strasser, K., & Del Río, M. (2016). Más que palabras por minuto: Las otras habilidades que afectan la comprensión en primero básico. *Calidad en la Educación*, (44), 46-67.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.
- Villalonga, M. M., Padilla, C., & Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274.
- Young, C., Lagrone, S., & McCauley, J. (2020). Read Like Me: An Intervention for Struggling Readers. *Education Sciences*, 10(3), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci10030057>
- Zeballos, D., Arcos, N., & Ripoll, J. (2017). La concepción simple de la lectura en alumnos de 4° de primaria de una escuela fiscal de Quito. *Alteridad*, 12(1), 115-125.

NOTA

¹ Esta investigación fue financiada por ANID a través del proyecto FONDECYT Regular 1200873.