



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HDES.
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

ESTUDIO SOBRE LAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE PSICÓLOGA

**AUTORES: ARRIAGADA ARRIAGADA, CINTIA MARÍA
QUINTANA BELMAR, EVELYN MILY**

Profesor Guía: Pino Muñoz, Mónica Marlene

CHILLÁN 2010

"Haz de tu vida un sueño, y de tu sueño una realidad."

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecemos a Dios,
a nuestras familias y seres queridos.

A nuestra profesora guía Mónica Pino,
por su apoyo durante este proceso.

INDICE

| | |
|--|----|
| I. INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA..... | 6 |
| II.1. Planteamiento del Problema | 6 |
| II.2. Justificación | 7 |
| II.3. Pregunta de Investigación..... | 9 |
| II.4. Objetivos General y Específicos | 9 |
| Objetivo General..... | 9 |
| Objetivos Específicos | 10 |
| III. MARCO REFERENCIAL | 11 |
| III.1. Antecedentes Teóricos | 11 |
| III.1.1.HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS. | 11 |
| III.1.1.1. Conciencia Metalingüística | 11 |
| III.1.1.2. Habilidades Metalingüísticas | 12 |
| III.1.1.3. Habilidad Metafonológica | 14 |
| III.1.1.4. Habilidad metasintáctica..... | 16 |
| III.1.1.5. Habilidad Metasemántica | 17 |
| III.1.1.6. Habilidad Metapragmática | 19 |
| III. 1.2. COMPRENSION LECTORA..... | 23 |
| III. 1.2.1. Concepto de comprensión lectora. | 23 |
| III. 1.2.2. El proceso de la comprensión lectora..... | 24 |
| III. 1.2.3. Factores que intervienen en la comprensión lectora. | 25 |
| III.2. Antecedentes Empíricos | 32 |
| III.3. Marco Epistemológico..... | 36 |
| III.3.1. PARADIGMA TEÓRICO: CONSTRUCTIVISMO | 39 |
| IV. DISEÑO METODOLÓGICO | 43 |
| IV.1. Metodología, Diseño, Hipótesis | 43 |
| IV.2. Técnicas de Recolección de Información | 43 |
| IV.3. Instrumentos | 44 |
| IV.5. Análisis de Datos..... | 50 |
| IV.6. Criterios de Calidad | 50 |
| IV.7. Aspectos Éticos. | 52 |
| V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS..... | 54 |
| V.1. ANÁLISIS PRELIMINAR..... | 54 |
| V.1.1. Habilidades Metalingüísticas..... | 54 |
| V.1.2. Comprensión Lectora..... | 56 |
| V.2. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS | 59 |
| V.2.1. Hipótesis Descriptiva..... | 59 |
| V.2.2. Hipótesis Correlacional. | 59 |
| VI. CONCLUSIONES..... | 61 |
| VII. REFERENCIAS..... | 66 |
| VIII. ANEXOS | 75 |

I. INTRODUCCIÓN

La importancia del lenguaje, no radica solamente en su función comunicativa, sino además en la utilización correcta y adecuada para comprender textos escritos, ya que ésta capacidad influiría significativamente en el rendimiento académico y posteriormente en el desempeño laboral de las personas (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Alliende y Condemarín (1997) identifican las mayores problemáticas en la comprensión del lenguaje escrito, al requerir la utilización de procesos cognitivos más sofisticados que los que se necesitan para la comprensión del lenguaje oral. En este ámbito sería importante el estudio de los aspectos cognitivos y metacognitivos que interfieren en el desarrollo del lenguaje de manera global y no aislada como generalmente se realiza en la realidad nacional (Alliende y Condemarín, 1997; Puente, 1991)

En el contexto nacional, el bajo desempeño en pruebas de comprensión lectora, alcanzado por escolares y adultos (Mineduc, 2003), ha llevado a centrar los esfuerzos del Gobierno en esta área, a través de la promulgación de leyes que ayuden a los niños a desarrollar todas las competencias que se esperan de acuerdo a su edad. El esfuerzo educacional se ha centrado en los sectores más vulnerables, con la finalidad de igualar las condiciones, potenciando el rendimiento escolar, lo cual se relacionaría con el desarrollo cognitivo de los escolares, puesto que se reconoce las implicancias que trae consigo el poco dominio de esta habilidad, tanto en el futuro de las personas, como el de las naciones (Mineduc, 2009; Mineduc, 2009b).

Al detectar esta necesidad, este estudio pretende medir el nivel de desempeño en habilidades metalingüísticas y su relación con el desarrollo de la comprensión lectora, en niños de siete y/u ocho años de edad, que cursan segundo básico, pertenecientes a escuelas del sistema municipal de la comuna de Chillán. La información obtenida, puede ser considerada para mejorar el aprendizaje escolar, al permitir identificar y focalizar en aquellos aspectos que se encuentren deficientes.

Desde la disciplina psicológica, la información resultante permite aumentar el conocimiento en el área de la metacognición, la cual en la actualidad es escasa producto de la carencia de investigaciones que se han realizado en plano nacional con respecto a este ámbito.

Para la realización de esta investigación, se elaboró un instrumento que posibilita la evaluación de las variables identificadas en las habilidades metalingüísticas: la conciencia fonológica, y las capacidades metasintáctica, metasemántica y metapragmática (Gombert, 1990; Tunmer, Pratt y Herriman, 1984). La prueba atravesó un proceso de validación y análisis de confiabilidad, lo que permite obtener datos fidedignos acerca de la realidad de la población analizada.

Esta tesis dispone del apartado presentación del problema, en el cual se incluye el planteamiento del problema, la justificación, la pregunta de investigación y los respectivos objetivos que pretende alcanzar este estudio. Posteriormente se presenta el marco referencial, donde se plantea los antecedentes teóricos de las variables habilidades metalingüísticas y comprensión lectora, con sus correspondientes antecedentes empíricos, y el marco epistemológico, el cual refiere al neopositivismo e incluye como paradigma teórico al constructivismo.

Además se expone el diseño metodológico de esta investigación, donde se abarca la metodología y diseño utilizado, se presenta las hipótesis, las técnicas de recolección de información empleada, los instrumentos, el análisis de datos, los criterios de calidad y los aspectos éticos. Finalmente se encuentra la presentación de los datos de las variables y las respectivas conclusiones del estudio.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

II.1. Planteamiento del Problema

El lenguaje, entendido como proceso cognitivo, es utilizado no sólo como medio de comunicación, sino además como una forma de expresión intelectual y de elaboración de los procesos del pensamiento, el cual es intervenido por procesos culturales de un entorno social determinado (Bravo, 2002)

Como uno de estos procesos culturales se encuentra el sistema educacional, el cual tiene la misión de contribuir a que el lenguaje se desarrolle de forma adecuada, incluyendo tanto su aspecto oral como el escrito. Esto se realiza por medio de la enseñanza y fomento de la lectura, creando estrategias para que el alumno se transforme en un sujeto activo y crítico, pudiendo utilizar el lenguaje y convertirlo en una “herramienta de transformación sobre el conocimiento y la experiencia” (Catalá y Cols., 2007, p.14).

Para utilizar adecuadamente las herramientas que otorga la lectura, es imprescindible el manejo de la comprensión de ésta, “la lectura sólo se justifica si el lector comprende el significado” (Alliende y Condemarín, 1997, p. 99). Este proceso es necesario para alcanzar el éxito académico en las diferentes áreas de conocimiento, puesto que para obtener un adecuado aprendizaje y desempeño, el niño debe ser capaz de entender tanto las indicaciones orales del maestro, como las instrucciones y contenidos entregados en los libros de estudio, debiendo ser capaz de identificar y abstraer las ideas principales, para posteriormente reutilizarlas y expresarlas cuando sea necesario (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Catalá (2007) plantea que el desarrollo de la comprensión lectora debe producirse desde el mismo momento en que se adquiere la lectura, es decir, en la enseñanza básica, e irse mejorando a medida que se avanza en el proceso curricular y se alcanza una madurez cognitiva adecuada para la asimilación de los nuevos contenidos. Esto es importante, puesto que un mayor nivel de comprensión lectora implicaría para los niños una mayor comprensión del mundo en el que se encuentran inmersos (Catalá, 2007).

En nuestro país, existe una gran parte de la población que presenta dificultades en el área de la comprensión lectora, sobre todo en los sectores de escasos recursos. El Estado de Chile, a través de las evaluaciones SIMCE, determinó que el 40% de la población escolar entre 4º y 8º básico, y 2º medio no alcanzan el nivel más elemental de comprensión lectora (Mineduc, 2003). Estas estadísticas nos indican que un gran número

de los escolares chilenos no alcanzan los niveles de desempeño esperados para su edad ni grado académico (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Esto tiende a acrecentarse a medida que se avanza en el proceso educativo, lo que conduce en muchas ocasiones a desertar del sistema escolar (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

En la población adulta, el Estudio Internacional de Nivel Lector (IALS), refleja que la mayoría de chilenos, alcanzan un bajo nivel de comprensión lectora. En dicha evaluación, de los 20 países evaluados, nuestro país ocupa el último lugar, incluso, obteniendo menores resultados que aquellos países con quienes se comparten características en niveles de desarrollo (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Eyzaguirre y Le Foulon (2001), concluyen que la mayoría de los chilenos, incluyendo a niños y adultos, tienen una disminuida capacidad para interpretar el lenguaje oral y escrito; además de desenvolverse con un vocabulario reducido, lo que interfiere negativamente en la comunicación. Tal hecho, trae consecuencias que dificultan el desarrollo del país, tanto en el ámbito económico como social.

II.2. Justificación

En la sociedad chilena, existe una dificultad para comprender el lenguaje expresado de manera escrita, dificultad que se acrecienta en los sectores más pobres y vulnerables de la sociedad (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Tal situación se hace problemática por ser la lectura considerada como un factor de inclusión social y de desarrollo (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001)

El Estado ha desarrollado a través de los años distintas iniciativas para fomentar la lectura en nuestra población, como muestra de lo anterior podemos mencionar la iniciativa denominada “Chile quiere leer”, implementada en el año 2006, bajo el gobierno de Michelle Bachelet, cuyo objetivo era elevar los índices de lectura en el país, ya sea en los ámbitos de comportamiento lector, como en la comprensión lectora (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2006).

Según cifras oficiales, la tasa de alfabetización en Chile alcanza al 95%, de lo que se desprende que la dificultad no estaría dada en la lectura (Mineduc, 2005), la problemática se presenta en que la población no entiende lo que lee (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Es por esta razón que se hace necesario el indagar en aquellos procesos psicológicos y cognitivos inherentes a las personas que facilitan o dificultan la comprensión de los textos.

De acuerdo a la revisión bibliográfica y al estado del arte se identificó a las habilidades metalingüísticas como una variable poco conocida, pero que en los últimos años ha experimentado un auge en el interés científico mundial para evaluarla, encontrándose relaciones significativas entre su presencia y la capacidad de comprensión lectora.

En el estudio de las Habilidades Metalingüísticas, en el ámbito internacional, Flórez (2005, 2006), se ha interesado en medir el grado de relación existente entre la capacidad metacognitiva y los niveles de competencia en la lectura y escritura, encontrando correlaciones significativas entre las variables estudiadas. En la realidad nacional encontramos a Bravo Valdivieso (2003), como uno de los que más aportes ha realizado al respecto, centrando sus estudios principalmente en el “desarrollo de la conciencia fonológica y su incidencia en el aprendizaje lector” (Bravo, 2003, p.17).

En el ámbito teórico, esta investigación centrada en las habilidades metalingüísticas, presenta como aspecto relevante la inclusión de elementos pragmáticos, sintácticos y semánticos del metalenguaje, además de la conciencia fonológica, variables que han sido poco estudiadas en el ámbito nacional, y que además se han abordado de manera independiente. Al considerar las habilidades metalingüísticas de manera integral, se podrá obtener información relevante con respecto a su presencia y desarrollo en la población evaluada y su incidencia con la comprensión lectora.

Las variables identificadas en las habilidades metalingüísticas, fueron medidas posteriormente a la creación de un instrumento ajustado a la realidad local, lo que adquiere importancia metodológica, ya que se desarrolla una prueba que se encarga de evaluar globalmente en niños la presencia o ausencia de esta variable, favoreciendo con esto la investigación en este ámbito del lenguaje.

En cuanto al aspecto pedagógico, el análisis de los estadísticos obtenidos de las pruebas SIMCE y PISA (MINEDUC, 2003), sobre el lenguaje y su comprensión, nos indica que en el país existe una dificultad para aprender a través de la lectura. Tal antecedente revela la importancia de intervenir en este proceso, ya que si no es estimulada y fortalecida, la merma adquirida en la niñez, tiende a mantenerse en el tiempo, trayendo consigo perjuicios en el aprendizaje desde la enseñanza básica hasta la vida laboral (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

En el ámbito social, este estudio al estar enfocado en la educación municipal de la comuna de Chillán, pretende ser un aporte en la identificación de factores cognitivos que interfieren en la comprensión lectora, además de establecer el nivel de desarrollo que presentan los estudiantes de segundo año básico en habilidades metalingüísticas, tal

información será entregada a las instituciones relacionadas en el ámbito educativo, con el objetivo que se desarrollen e implementen las estrategias necesarias para disminuir las desigualdades en el desarrollo cognitivo en los distintos niveles socioculturales.

Al ser la lectura una habilidad transversal a la mayoría de las etapas de la vida, es necesario e importante el identificar aquellos aspectos que interfieren en su comprensión. Tales aspectos identificados, permitirían acumular conocimiento en aporte a la creación de estrategias en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2009).

Eyzagirre y Le Foulon (2001), postulan que al potenciarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera focalizada, se favorece al progreso de la sociedad. Al intervenir desde la infancia, hasta posteriores etapas evolutivas, se afecta de manera positiva en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven las personas, ya sea en el ámbito personal, educacional, laboral y social.

La perspectiva teórica de ésta investigación se enmarca dentro del enfoque constructivista, específicamente en los planteamientos de Lev Vigotsky (2003), quien postula la existencia de una interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje. Proporcionando importancia a la perspectiva social, del lenguaje y del pensamiento, mencionando la existencia de mecanismos a través de los cuales “la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo” (Vigotsky, 2003, p. 24). Plantea que una buena instrucción es aquella que se adelanta al desarrollo y lo orienta, teniendo como objetivo las funciones en transcurso de maduración y guiada hacia el futuro (Vigotsky, 1995), ya que la educación influye en los procesos de desarrollo y además “reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud” (Vigotsky, 1997, p. 69).

II.3. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los niveles de desempeño en Habilidades Metalingüísticas en niños y niñas de 2do año básico de Colegios Municipales de la comuna de Chillán? ¿Existe una relación positiva entre las Habilidades Metalingüísticas y la Comprensión Lectora?

II.4. Objetivos General y Específicos

Objetivo General:

Investigar los niveles de desempeño en Habilidades Metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora en niños y niñas de 2do año básico de colegios municipales de la comuna de Chillán.

Objetivos Específicos:

1. Crear y validar un instrumento que mida Habilidades Metalingüísticas en niños y niñas de 2° año básico de colegios municipales de Chillán.
2. Medir los niveles de desempeño en Habilidades Metalingüísticas en niños y niñas de 2do año básico de colegios municipales de la comuna de Chillán.
3. Determinar si existe una relación positiva entre Habilidades Metalingüísticas y comprensión lectora en niños y niñas de 2do año básico de colegios municipales de Chillán.

III. MARCO REFERENCIAL

III.1. Antecedentes Teóricos

III.1.1.HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS.

III.1.1.1. Conciencia Metalingüística

Desde la perspectiva psicolingüística, Gombert (1990), en su reflexión acerca del lenguaje menciona que una cosa es tratar el lenguaje de manera adecuada en comprensión y en producción, otra cosa es poder adoptar una actitud reflexiva sobre los objetos lingüísticos y su manipulación. Es esta última capacidad designada bajo el vocablo “*metalingüística*”.

Carrillo y Marín (1996) indican que durante los últimos 30 años ha habido un incremento en el interés de los investigadores por estudiar el fenómeno de habilidades metalingüísticas o la capacidad metalingüística, traducción utilizada por estos autores (Carrillo y Marín, 1996) de la expresión *metalinguistic awareness*. Mencionan que los estudios se han centrado principalmente en establecer la relación entre ésta y la capacidad para adquirir la habilidad lectora.

El neologismo “metalingüística” se utiliza desde los últimos años. Entre 1950 y 1960, la lingüística designa con este término a lo que tiene relación con el “metalenguaje”, que es un lenguaje del cual el léxico se compone del conjunto de palabras de la terminología lingüística (por ejemplo, sintaxis, semántica, fonema, lexema, pero también de términos de uso común como: palabra, frase, letra, etc.). En un sentido más general, llamamos metalenguaje al lenguaje, sea el lenguaje natural o formal, que sirve él mismo para hablar del lenguaje (Gombert, 1990).

Tunmer y Herriman (1984), define la conciencia metalingüística como la “capacidad de reflexionar y manipular las características estructurales del lenguaje hablado, tratar el lenguaje en sí mismo como un objeto de pensamiento, en lugar de simplemente utilizar el sistema de la lengua para comprender y producir frases” (Tunmer y Herriman, 1984, p. 12). Tal término se relaciona con el concepto de metalingüística, el cual se refiere a la utilización del lenguaje para describir el lenguaje, incluyendo términos como fonemas, palabras, etc. Tunmer y Herriman (1984) hace la diferencia entre los conceptos, de conciencia metalingüística y metalenguaje, explicando que un niño metalingüísticamente

conciente puede realizar con éxito una tarea que implique la manipulación de fonemas, sin necesariamente saber lo que significa el término fonema.

Tunmer y Herriman (1984), consideraron al estado epistemológico del conocimiento metalingüístico para indicar que uno es consciente de una entidad lingüística cualquiera, podría ser esta causa y objeto intencional de pensamiento, es decir, ser la entidad lingüística un “objeto de reflexión consciente mediante la invocación ‘de control’ del procesamiento” (Tunmer y Herriman, 1984, p. 12).

Existen tres puntos de vista para explicar la forma y el tiempo en que se desarrolla la conciencia metalingüística. El primer planteamiento indica que la conciencia metalingüística surge al mismo tiempo que la adquisición del lenguaje, en etapas tempranas de la vida, la segunda teoría apuntaría a que la conciencia metalingüística se desarrolla en la niñez media, es decir, entre los 4 y 8 años de edad y se relaciona con un cambio más general en las capacidades de procesamiento de la información que se produce durante este período. Finalmente, el tercer planteamiento postula que la conciencia metalingüística se presenta después del inicio de la educación formal y es el resultado del aprendizaje de la lectura (Tunmer y Herriman, 1984).

Tunmer y Herriman (1984) coinciden con la segunda premisa indicando que la mitad de la infancia es el período durante el cual el niño es capaz de demostrar una gran variedad de habilidades lingüísticas que tienen en común la característica de que requieren la capacidad de reflexionar y manipular la estructura de la lengua. El sistema de lenguaje en sí mismo es tratado como un objeto del pensamiento, en lugar de simplemente un método para producir, comprender, modificar, reparar o expresar, todos los cuales son procesos automáticos. Este desarrollo estaría influenciado por los procesos de control cognitivo que comienzan a surgir durante este periodo.

Díaz (2006), utiliza el término conciencia metalingüística definiéndola como el “conocimiento que se posee acerca del lenguaje” (Díaz, 2006, p. 14). Al igual que Tunmer y Cols. (1984) divide esta capacidad en 4 niveles: conciencia fonológica, la conciencia semántica, conciencia sintáctica y conciencia pragmática. Esto posibilita el conocimiento y la manipulación del lenguaje de manera cognitiva (Tunmer y Cols., 1984 y Díaz, 2006).

III.1.1.2. Habilidades Metalingüísticas

Gómez y Cols. (2005), al referirse a las habilidades metalingüísticas, conciben el concepto habilidades como el “saber escuchar los sonidos de la lengua; percibir los movimientos articulatorios; diferenciar auditiva y cinestésicamente todos los fonemas;

captar la estructura silábico-fonética de las palabras; manipular segmentos del lenguaje en operaciones de análisis y síntesis” (Gómez y Cols., 2005, p. 6), tales destrezas, dependiendo si están presentes o ausentes contribuirían a predecir el posterior aprendizaje de la lectura y escritura.

Flórez y Cols. (2005), también utilizan el término habilidades metalingüísticas considerándolas como las habilidades que conciernen con la capacidad para describir y razonar el propio lenguaje.

La importancia de las habilidades metalingüísticas radica, en que el lenguaje deja de ser sólo un medio para la comunicación, convirtiéndose en un objeto posible de analizar y manipular de manera consciente. Flórez y Cols. (2006), identifican dos corrientes que se han interesado en el estudio de las capacidades metalingüísticas. Una de ellas, a la que se adscribe la psicolingüística, está fundamentada en procesos cognitivos y los supuestos teóricos de Jean Piaget, basados en sus estudios relacionados con los estadios del desarrollo, en donde los niños demostrarían comportamientos metalingüísticos relacionados con la etapa evolutiva en la que se encuentran (Flórez y Cols., 2006).

Piaget (1920), postula que el niño desde su nacimiento, atraviesa por una serie de etapas en las cuales adquiere destrezas que le permiten ir desarrollando habilidades y competencias cada vez más complejas. Una habilidad fundamental en este proceso es la aparición de la función semiótica, definida como la “capacidad de poder representar algo a través de un significante” (Piaget, 1920, p.59). Esta función se presentaría entre el primer y segundo año de vida, y haría posible la manifestación de la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y por supuesto, el lenguaje.

Una segunda corriente plantea que las habilidades metalingüísticas están directamente condicionadas al desarrollo del lenguaje. Aún así, ambas tesis, coinciden en que se desarrollarían estas capacidades previamente al aprendizaje lingüístico (Flórez y Cols., 2006).

Gombert (1990) plantea que el desarrollo metalingüístico se presenta a través de 4 fases, siendo la primera la adquisición de las primeras habilidades lingüísticas, referidas a la comprensión y producción del lenguaje, basándose en la retroalimentación (feedback) que se recibe del entorno. En un segundo momento se adquiere el dominio epilingüístico, a través de la organización de los conocimientos implícitos del lenguaje adquiridos en la primera fase, y la articulación de tales conocimientos con otros, bajo la influencia de factores internos y externos referidos dentro del contexto extralingüístico, esta habilidad sería de tipo inconsciente. Luego se adquiere el dominio metalingüístico, lo que implica

control de la estabilidad lograda al finalizar la segunda fase, permitiendo realizar un trabajo cognitivo consciente reconociendo la distinción entre conocimientos declarativos y procedimentales. Y finalmente se llega a la etapa de automatización de los metaprosesos, que se adquiere por el uso reiterativo de las estrategias metalingüísticas, además añade que “la operación "meta" es cognitivamente muy costosa y que todavía no controlamos nuestro procesamiento del lenguaje consciente” (Gombert, 1990, p. 248).

III.1.1.3. Habilidad Metafonológica

La capacidad metafonológica, corresponde a la capacidad de identificar los componentes fonológicos de unidades lingüísticas y de manipularlos de forma deliberada (lo que los anglo-sajones llamaban generalmente “conciencia fonológica”) (Gombert, 1990).

Bravo (2003), define a la conciencia fonológica “como la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (segmentación fonémica, aislamiento del fonema inicial, aislamiento del fonema final, secuencias fonémicas) y el dominio de diversos procesos que los niños pueden efectuar de manera consciente sobre el lenguaje” (Bravo, 2003, p. 51). Estos se desarrollarían en diferentes niveles de complejidad cognitiva, partiendo con el desarrollo del lenguaje oral y permitiendo aproximarse al lenguaje escrito, varían además, en su complejidad, desde los pasivos, algunos de los cuales se presentarían de manera implícita e inconsciente, alrededor de los dos o tres años de edad, a los más complejos, los que requerirían de educación formal. Según Bravo (2005), su desarrollo sería una característica del periodo alfabético, etapa en donde se realiza el aprendizaje de la relación existente entre los fonemas y sus letras respectivas, lo que posibilita la adquisición de la habilidad de trabajar con ellas.

Tunmer y Cols. (1984) postulan que la conciencia fonológica debiese ser el punto de partida de toda investigación en el área del lenguaje, por ser el fonema la unidad más elemental de la lengua. Se destaca como un indicador de esta habilidad, el desarrollo de la capacidad de segmentación de las palabras. La adquisición de la conciencia fonológica, es considerada como un logro de gran importancia, principalmente por la relación existente entre esta, y el aprendizaje de la lectura (Bravo, 2003; Tunmer y Cols., 1984).

En el ámbito de la investigación, la dificultad estaría dada por las diferencias en la asignación de la edad de desarrollo de la conciencia fonológica, la cual dependería de las tareas asignadas y el procedimiento utilizado por los investigadores (Tunmer y Cols., 1984).

Gombert (1990), identifica dos ensambles de manipulación fonológica en el niño, que difieren en cuanto a la edad en que se manifiesta. Al referirse a los componentes epifonológicos, menciona que en edad temprana, antes de los 3 años, el niño puede en juegos vocales experimentar de forma activa las características morfo-fonológicas del lenguaje, actividad que le conducirá poder producir, a veces, rimas bajo un orden y un poco más tarde, las reproduce al jugar en situaciones provocadas. A la misma edad, el niño es capaz de distinguir un sonido que pertenece al lenguaje, de otro sonido que no corresponde a éste. Estas conductas precoces no parecen exigir al niño una actividad reflexiva sobre el componente fonológico del lenguaje, ni la conciencia de manipular los elementos constitutivos de segmentos significantes de la cadena hablada. Muy precozmente también, entre 3 y 5 años, aparecen las primeras conductas de segmentación, pero, aquí todavía, estos se relacionan más con una manipulación de un objeto sonoro que con una descomposición de un objeto simbólico. Estas segmentaciones son en efecto obtenidas, bajo consignas generales, como por ejemplo, cuando se le pide suprimir la sílaba final de una palabra (Gombert, 1990).

Gombert (1990) considera que las manifestaciones de orden epifonológica son fundadas más sobre la intuición, que sobre una reflexión. La experiencia lingüística del infante les daría un conocimiento inconsciente de ciertos aspectos del sistema de sonido de la lengua, que le permitiría organizar tácitamente los segmentos fonológicos.

En cuanto a los componentes metafonológicos, Gombert (1990), diferencia entre la manifestación de una conciencia metafonológica y un control deliberado de procesos de tratamiento del componente fonológico del lenguaje. Así la posibilidad de contar los fonemas (6-7 años) parece ser ligeramente anterior a la de ser capaz de responder a la orden de segmentar los fonemas. En el mismo seno de estas segmentaciones la supresión de fonema final o inicial, hacia los 7 años, es distintamente más precoz que el de un fonema medio, el que a esta edad es operado sólo por un cuarto de los infantes, mientras que a los 9 años, llegan a dominar esta habilidad solamente la mitad de los niños. La supresión de una sílaba inicial, es realizada por la mayoría de los niños hacia los 6-7 años, pero igualmente por una proporción no despreciable de sujetos más jóvenes, muy anterior a la supresión de una sílaba media, que es aún problemática a los 12 años.

La capacidad de hacer un análisis fonémico supone la capacidad de prestar atención a las propiedades formales del lenguaje sin tener en cuenta los significados. La aparición de los primeros comportamientos metafonológicos puede ser provocado a la edad de 5 años en consecuencia de simples sesiones de entrenamiento que no reposan necesariamente en la instrucción explícita de características fonológicas concernidas o de procedimientos eficaces para llevar a cabo una segmentación (Gombert, 1990).

Desde los 5-6 años, la mayoría de los infantes poseen las capacidades necesarias para la aparición de comportamientos metafonológicos. De hecho estos comportamientos parecen poder manifestarse desde que el funcionamiento epifonológico está bien establecido. Aparecerá entonces, al final de actividades de manipulación fonológica intencionalmente provocada, más generalmente a los 6-7 años con la aparición de actividades de manipulación en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de un lenguaje alfabético (Gombert, 1990).

III.1.1.4. Habilidad metasintáctica

La competencia lingüística de la gramática generativa, refiere que el conocimiento tácito de la gramática de la lengua, no implica el control metasintáctico. La competencia *metasintáctica* se refiere a la posibilidad del sujeto de razonar conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y de controlar deliberadamente el uso de reglas gramaticales. Aquí se puede distinguir un aspecto declarativo y un aspecto procesal en los conocimientos metasintácticos manifestados por el sujeto (Gombert, 1990).

Tunmer y Cols. (1984) la define como la "capacidad para reflexionar sobre la estructura interna de las oraciones gramaticales" (Tunmer y Cols., 1984, p. 92), la que se desarrollaría a partir de los 5 años.

El conocimiento conciente de la sintaxis se manifiesta en los discursos metalingüísticos que refiere a la gramática de frases. El control metasintáctico, está en juego en las decisiones deliberadas de parte del sujeto, de aplicar tal o tal regla gramatical en la elaboración de sus propios mensajes verbales (autocorrecciones) y sobre las de otro (heterocorrecciones) (Gombert, 1990).

Tunmer y Cols. (1984) invitan a distinguir entre dos tipos de control: el control de errores y el de la estructura lingüística. Estos autores sostienen que solo el segundo es de naturaleza metalingüística. Según Gombert (1990) el juicio y/o la corrección de errores gramaticales corresponderían al segundo tipo de control, perteneciendo a los primeros comportamientos metasintácticos.

Gombert (1990), identifica dos tipos de manipulación sintáctica en el niño, que difieren en cuanto a la edad en que se manifiesta. Los comportamientos episintácticos se tratan de las primeras intuiciones de aceptabilidad o primeras habilidades correctivas. Los comportamientos lingüísticos espontáneos, son posibles de comprobar precozmente en los efectos de la gramática, en particular en las auto-correcciones o hetero-correcciones,

desde los 2 años para las primeras, y desde los 4 años para las segundas. Por otro lado, a los 4 años también parece ser la edad donde se vuelve posible realizar discriminaciones de frases gramaticales y en una cierta medida correcciones de gramática. No obstante, estas manipulaciones precoces de la sintaxis son durante mucho tiempo, eventualidades, y se producen al considerar los significados de las frases presentadas y la “normalidad” de su configuración sonora. La utilización de estas estrategias, son a menudo eficaces y permiten el acceso posterior a constituir la capacidad metasintáctica verdadera (Gombert, 1990).

Según Gombert (1990), al mencionar los comportamientos metasintácticos, explica que a los 6-7 años se puede encontrar juicios que parecen traducir una identificación conciente de la no aplicación de una regla sintáctica y su aplicación conciente es un poco más tardía.

Conforme a lo que pase en el desarrollo metafonológico, y posterior a que los comportamientos epiprocedural correspondientes estén bien establecidos, se comienza a desarrollar comportamientos metasintácticos, con un entrenamiento a través del trabajo escolar sobre los aspectos formales del lenguaje, en particular en el aprendizaje explícito de las reglas gramaticales y en el ejercicio de aplicación correspondiente. Pero además tal habilidad se presentaría en los esfuerzos de lectura que apuntan a la comprensión, emergiendo la necesidad del desarrollo de un comportamiento metasintáctico que antes parecía inútil (Gombert, 1990).

III.1.1.5. Habilidad Metasemántica

Gombert (1990) plantea que el control metasemántico tiene que ver con la capacidad de reconocer el sistema de la lengua como un código convencional y arbitrario, y la de manipular las palabras o los elementos significantes de talla superior a la palabra, sin que los significados correspondientes se encuentren automáticamente afectados. Gombert (1990), establece una distinción teórica entre el control metasemántico y el control metalexical, este último relacionado a la posibilidad de que el sujeto sea capaz de aislar la palabra e identificarla como un elemento del vocabulario.

A la edad de 6-7 años, se abre el paso de un uso exclusivamente experiencial de la lengua a una posibilidad de aprender los objetos lingüísticos de modo metalingüístico (Gombert, 1990).

En cuanto a los comportamientos epiléxicos y episemánticos, señala que el niño de edad preescolar parece jugar con las palabras y con los significados. Desde la aparición del lenguaje es capaz de negar una mala denominación, muy temprano hace comentarios sobre el significado de palabras, detecta sinónimos lexicales, crea metáforas, y hasta utiliza el término metalingüístico “palabra”. Estos comportamientos a menudo atestiguados en las observaciones del lenguaje espontáneo, no aparecen poder ser provocados aunque el formalismo de la situación fuerce a centrarse en el lenguaje (Gombert, 1990).

De hecho, a esta edad las manipulaciones de la dimensión semántica del lenguaje son incidentes a la manipulación cognitiva de entidades muy amplias que engloban los significantes, los significados y a veces hasta el contexto de la enunciación. La manipulación del lenguaje propiamente dicho es solo la parte emergida del iceberg. Prefiguran las manipulaciones metasemánticas y metalexicales posteriores pero tiene un estatuto cognitivo completamente diferente. La competencia metalexical no existe, porque para el niño la palabra no tiene existencia autónoma. La competencia metasemántica supone una manipulación de significantes diferenciados por los significados, mientras que a esta edad la sola diferenciación efectiva se sitúa entre los signos y los referentes (Gombert, 1990).

Gombert (1990), al explicar sobre los comportamientos metaléxicos y metasemánticos, indica que desde los 6-7 años aparecen las primeras segmentaciones de frases en palabras, los primeros signos claros de una diferenciación entre significante y significados, y las primeras explicaciones metalingüísticas de analogías o de metáforas simples. Es necesario, esperar hasta los 10 o 12 años, para encontrar secciones lexicales elaboradas de comprensiones conceptuales de metáforas y definiciones correctas de términos metalingüísticos como palabra o frase.

Así como en cuanto a otros comportamientos metalingüísticos, tan pronto como los comportamientos epilingüísticos están solidamente establecidos, las capacidades metalexicales y metasemánticas son susceptibles de desarrollarse a medida que presentan alguna utilidad para el niño. Por ejemplo a través de la escolarización y el contacto con la lengua escrita, aunque existe la posibilidad de presentarlas precozmente. Esta diferencia sería importante señalarla, ya que implica un carácter progresivo de los aprendizajes escolares, que provocaría una emergencia gradual de las capacidades metaprocesales solicitadas. Al incitar al niño a la realización de ciertas tareas, que van más allá de sus características metalingüísticas, demandan la emergencia de capacidades cognitivas, las cuales, no estarían todavía presentes en niños en etapa pre-escolar (Gombert, 1990).

III.1.1.6. Habilidad Metapragmática

Pratt y Nesdale (1984), se refieren la conciencia pragmática como “un conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico en sí mismo (por ejemplo, a través de distintas frases) y con las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico y el contexto en el que el lenguaje está integrado” (Pratt y Nesdale, 1984, p. 105). Tal característica conlleva a que la conciencia pragmática, a tratar consideraciones que van más allá de los aspectos solamente lingüísticos.

Para Pratt y Nesdale (1984), el estudio de la pragmática se relaciona con el significado del lenguaje que se utiliza para la función de transmitir informaciones e intenciones entre los participantes, en cualquier tipo o secuencia de comunicación. Existe una gran cantidad de factores que deben considerarse al momento de estudiar la comunicación y su significado, entre los que comúnmente se encuentran esta el verbal (estructura gramatical, semántica), de entonación (el tono, la tensión, momentos), lingüística contexto (es decir, un conjunto de proposiciones), el paralingüístico (riendo, gritando, haciendo una pausa, el bostezo), kinésico (las expresiones faciales, movimientos de la cabeza y el cuerpo, los gestos y la mirada y el contacto visual), la relación de los participantes (el papel, la edad , el sexo) y la situación (el hogar, la escuela).

Pratt y Nesdale (1984), señalan que las investigaciones relacionadas con la conciencia pragmática se han centrado principalmente en tres áreas. La primera se enfoca en la capacidad de adecuación de los niños ante la percepción de mensajes ambiguos, la segunda área estudia la adecuación de los niños de la información recibida para su posterior comprensión, y finalmente la tercera, estudia la capacidad de adaptar el discurso en función de la situación y el contexto en el que se encuentran.

Gombert (1990), identifica dos tipos de manipulación pragmática en el niño, que difieren en cuanto a la edad en que se manifiesta. En cuanto a los comportamientos epipragmáticos, señala que muy precozmente, a menudo desde la aparición del lenguaje, el niño adapta sus propias producciones a las situaciones en las cuales son elaboradas y tiene en cuenta parámetros contextuales en la interpretación que realiza de unos mensajes de otros. De hecho, lejos de atestiguar un control precoz de los aspectos pragmáticos del lenguaje, estas habilidades testimonian más bien una incapacidad del niño de dissociar el lenguaje de su contexto de emisión. En ningún caso hay identificación conciente de lazos existentes entre la lingüística y la extralingüística porque en ningún momento hay distinción entre las dos (Gombert, 1990).

Los comportamientos epipragmáticos se especifican por el carácter incidente de la adaptación del lenguaje a su contexto. Es indisoluble el conjunto de las actitudes del niño y por el grupo de informaciones que recibe, ya que es afectado por estas últimas. Son organizaciones lingüísticas almacenadas tal cual en la memoria a largo plazo que se encuentran constantemente en procesos de actualización y adaptación cuando la situación provoca al niño adoptar actitudes determinadas (Gombert, 1990).

En comprensión, podemos considerar que para el niño, el lenguaje es sólo uno de los elementos, sin estatuto particular, de su propio contexto; y las realizaciones precoces son más bien interpretaciones de este contexto que de un lenguaje contextualizado (Gombert, 1990).

La ilusión de una conciencia y de un control deliberado de los aspectos pragmáticos del lenguaje, aquí aún, es consecutiva a la toma en consideración por parte del sujeto de las modificaciones lingüísticas, abordando así otros cambios comportamentales. El niño no tiene una intención de control del lenguaje, las variaciones situacionales provocan en su caso una modificación de la actitud comunicativa, modificación que se señala, entre otros, en sus comportamientos lingüísticos (Gombert, 1990).

Gombert (1990) al referirse a los comportamientos metapragmáticos, postula que alrededor de los 6-7 años se manifiestan las conductas que revelan, sin ambigüedad, una reflexión o control del lenguaje. Esto se manifiesta tanto en lo que concierne al control de ambigüedades referenciales como, al tomar en consideración por parte del emisor, las características del destinatario. Debiendo existir concordancia entre el uso del lenguaje y el contexto de emisión.

Resulta no obstante, que la capacidad de procesamiento de estos indicios contextuales continúa creciendo hasta la adolescencia en función a su complejidad y probablemente con su familiaridad. En cuanto a este último punto, hay posiblemente allí una explicación de las diferencias interindividuales respecto a las experiencias ofrecidas al niño en su medio de vida. En cuanto a la posibilidad de tomar en consideración organizaciones cada vez más complejas de indicios contextuales y de responder a eso por organizaciones lingüísticas cada vez más sofisticadas, sin duda, por lo menos parcialmente, bajo la dependencia del crecimiento de la capacidad de procesamiento de la memoria de trabajo (Gombert, 1990).

Bravo (2005), identifica que el rendimiento lector está relacionado con habilidades psicolingüísticas y cognitivas, las cuales son necesarias estimular y desarrollar previamente a la etapa de enseñanza formal de la lectura. Es decir, cuando un niño logra un normal desarrollo psicolingüístico, favorece la adquisición de ciertas funciones del

lenguaje, como la fonológica, semántica y sintáctica, lo que a su vez facilita el aprendizaje de la lectura (Bravo, 1998).

En cuanto a las dificultades de aprendizaje que se presentan en el proceso de educación formal, un amplio número de estas se relacionan directamente con los procesos de lecto-escritura (Gómez y Cols., 2005). Gómez y Cols. (2005), exponen que durante las últimas décadas numerosos estudios concluyen que las dificultades se originarían sobre la base de una falta de habilidades implícitas en el lenguaje del niño que se encuentra en el proceso de aprendizaje. Estos problemas serían más bien encubiertos y estarían relacionados con una disminuida capacidad para separar las palabras en unidades menores, es decir, aislar los fonemas, ser capaz de identificar, discriminar y realizar secuencias de manera ordenada y correcta, es decir, la dificultad estaría dada por la incapacidad para efectuar un apropiado análisis sónico de los segmentos que conforman la palabra hablada, todo esto se vería incrementado al trasladar el lenguaje hablado al escrito, en la representación de lo oral. Por su parte Díaz (2006), al referirse a este fenómeno concluye que el niño para aprender a leer y a escribir debe darse cuenta de que tanto el sistema oral como el escrito están directamente relacionados.

Díaz (2006), indica que la adquisición del lenguaje se desarrolla de manera natural, al ser una capacidad intrínseca de los seres humanos, que se adquiere de manera gradual a través de la socialización a la que se expone el niño desde su nacimiento, al contrario de lo que sucede con la adquisición de la lectura y la escritura que son procedimientos que deben ser aprendidos a través de la instrucción formal, transformándose en “procesos complejos que requieren de conocimientos y desarrollo de habilidades previas” (Díaz, 2006, p. 13), con esto el niño debe utilizar gran cantidad de operaciones cognitivas que según Díaz (2006), se van desarrollando de forma gradual incluso antes de adquirir la habilidad del lenguaje.

Tunmer y Cols. (1984), indican que la conciencia metalingüística ha sido tema de gran interés de parte de los psicólogos, psicolingüistas y educadores, pero que aún ninguna disciplina ha podido establecer una explicación totalmente adecuada a los principales conceptos que la componen.

Tunmer y Cols. (1984), resaltan los aportes que ha realizado el estudio de la conciencia metalingüística al conocimiento del desarrollo infantil. En este ámbito las investigaciones se han centrado principalmente en tres áreas; el desarrollo temprano del lenguaje, el aprendizaje de la lectura y el desarrollo cognitivo, siendo la población mayormente estudiada, los niños y niñas de 5 a 8 años. Esto a consecuencia de una razón principalmente práctica, dada por la facilidad de evaluar a este grupo etéreo en comparación con niños/as más pequeños/as. Esta situación delataría la falta de técnicas

eficaces para realizar investigaciones serias en un tipo de población más joven, lo que aportaría información relevante para el conocimiento de los procesos que producen o influyen en el desarrollo de la conciencia metalingüística

En cuanto al resultado de las últimas investigaciones, Flórez (2005, 2006), estudia la relación existente entre las habilidades metalingüísticas, la capacidad metacognitiva y los niveles de competencia en lectura y escritura, obteniendo datos de tipo descriptivo. Analizó, además, de los niveles de desempeño, las variables relacionadas con el estrato socioeconómico, la presencia de dificultades en el lenguaje, y la condición de institucionalización de los evaluados. Encontrando correlaciones significativas entre las variables estudiadas.

Por su parte Domingos (2003), evalúa la conciencia metalingüística y la adquisición del lenguaje escrito, los resultados indican diferencias no significativas entre las variables estudiadas (conciencia fonológica, léxica y sintáctica), siendo la variable conciencia fonológica la que alcanza mayores niveles de correlación con las habilidades de lectura y escritura.

Destacamos que la mayoría de las investigaciones realizadas en el área de la metalingüística, se han centrado principalmente en la conciencia fonológica, definida como “la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje” (Carrillo y Marín, 1996, p. 49), siendo una de las cuatro grandes categorías que especifican varios autores (Bravo, 2003; Díaz, 2006; Flórez y Cols., 2006; Gómez y Cols., 2005; Tunmer y Cols., 1984).

El interés en el estudio de la conciencia fonológica radica, al ser reconocida como uno de los predictores más seguros con respecto a la adquisición de las habilidades de lecto-escritura en niños en etapa preescolar y escolar (Díaz, 2006). Ejemplo de lo anterior lo encontramos en Correa (2007), quien estudia la relación existente entre la conciencia fonológica y la percepción visual en la lectura inicial, encontrando relaciones significativas entre ambas variables.

En la realidad nacional encontramos a Bravo (2003), como uno de los que más aportes ha realizado en este aspecto, centrando sus estudios principalmente en el desarrollo de la conciencia fonológica y como esta afecta en el aprendizaje de la lectura.

III. 1.2. COMPRESION LECTORA.

III. 1.2.1. Concepto de comprensión lectora.

Puente (1991) plantea que a partir de los años 70 y 80, se dio un giro importante en el estudio del lenguaje, centrado hasta ese entonces sólo en el proceso de enseñanza de la lectura, lo que fue favorecido con el desarrollo y auge de disciplinas como la psicolingüística, la teoría de la comunicación, la teoría de la información y la psicología cognitiva. Estos nuevos enfoques encontraron un punto de conexión y se abocaron al estudio de la lectura, y de los procesos que en ella interfieren, aportado en el esclarecimiento de interrogantes como: la definición de la lectura, la identificación los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en esta y el reconocimiento de los factores que interfieren en la comprensión lectora, ya sea de manera facilitadora o como obstaculizante del proceso.

Para la psicolingüística existiría una diferencia entre el reconocimiento de sílabas y el poder nombrar una palabra, con el saber leer (Puente, 1991). En efecto, para esta disciplina saber leer significa ser capaz de comprender el mensaje, es decir, más allá de identificar la palabra es necesario ser capaz de conocer su significado. Comprender la lectura “implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras” (Puente, 1991, p. 17).

Alliende, Condemarín y Milicic (1996), explican que se puede entender de diversas formas el concepto de comprensión lectora, por una parte, se concibe como una capacidad que capta el sentido explícito o literal de un texto específico, lo que se relaciona con entender lo que el autor del texto quiso decir. Sin embargo, identifican esta concepción como restringida, ya que se limitaría a la realización de procesos de inferencia y de relación con otros textos. Más bien, el sentido no sólo estaría dado por el texto sino también por las contribuciones que pueda dar el lector.

Por otro lado, y en un extremo opuesto, se plantea una concepción muy amplia de comprensión lectora, la cual estaría dada y determinada por la “particular visión de mundo que cada lector tiene” (Alliende, Condemarín y Milicic, 1996, p. 19), según esta explicación, no habrían comprensiones iguales de un mismo texto, enfatizándose en los aportes que pueda dar el lector al texto y no por el contenido de éste. Esta posición sostiene que la comprensión lectora no se podría enseñar, al no ser posible identificar las habilidades que se hacen presentes en tal proceso. Cairney (1996) considera la

posibilidad de que personas que compartan algunas características, sobretodo culturales, podrían coincidir en los mismos significados, aunque no de manera exacta.

Alliende, Condemarín y Milicic (1996) junto a otros autores (Carriedo y Alonso, 1994; Cooper, 1998; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991), son partidarios de una posición intermedia, concibiendo a la comprensión lectora como la “capacidad para extraer sentido de un texto escrito, [lo que] depende de la habilidad general del lector para leer y el nivel de legibilidad del texto” (Alliende y Condemarín, 2007, p. 99). En donde, por un lado creen importante determinar ciertos niveles de complejidad inmersos en un texto puntual, considerando los factores lingüísticos manifiestos, y por otra parte, se debe atender a grupos lectores específicos con algunas características en común para destinarles textos particulares. Asimismo esta posición postula que se debe tener en cuenta tales elementos para enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, comprender un texto, no implica solo el aprendizaje de una serie de discriminaciones visuales, sino que además implica estrategias que facilitan la combinación de información proporcionada del texto y los conocimientos previos del sujeto, de esta forma ser capaz de construir un significado aceptable del texto y almacenarla en la memoria para su uso ulterior (Alonso, Carriedo y Mateos, 1992).

III. 1.2.2. El proceso de la comprensión lectora

Vidal-Abarca y Gilabert (1991), distinguen dos niveles dentro del proceso de comprensión. El primer nivel, considerado el más elemental, es la comprensión de las proposiciones del texto. Las proposiciones son afirmaciones abstractas, las cuales se refieren a personas u objetos, o a la relación de dos elementos. Este nivel de comprensión también es conocido bajo el nombre de microprocesos, y se realiza de forma automática durante la lectura fluida. El segundo nivel, es el de integración de la información proveída por el texto, el cual consiste en establecer relaciones de unas proposiciones con otras, para formar una representación coherente y global de la frase, párrafo y/o texto que se esta leyendo. Este nivel, es conocido también bajo el término de macroprocesos, el cual es forzosamente consciente, donde el sujeto debe poner en juego diversos recursos cognitivos para mantener una lectura fluida. En ambos niveles, se requiere de la interacción de los elementos textuales (información suministrada por el texto, estructura del texto, etc.) y los conocimientos previos almacenados en la memoria del lector, lo que va mas allá de solo conocer términos o el vocabulario, sino que el sujeto sea capaz de “enmarcar el contenido dentro de los esquemas generales disponibles en su memoria” (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991, p. 20).

Alliende y Condemarín (1999), establecieron que en la comprensión lectora existe un conjunto de factores que influyen en tal proceso, los cuales varían en su grado de complejidad y están interconectados entre sí. Estos, pueden provenir del texto, del emisor o del receptor indistintamente, pudiéndose ignorar unos o centrarse mayormente en otros.

Alliende y Condemarín (1999), declaran que tanto el autor, como el lector del texto comparten algunos factores, identificando el conocimiento de los códigos lingüísticos, los esquemas cognoscitivos, el patrimonio cultural, y las ideas acerca de las circunstancias de la escritura. Estableciendo que los de mayor importancia serían los factores provenientes del lector y los derivados del texto. En cuanto a los referentes al texto podemos mencionar los aspectos físicos, como el tamaño de las letras, su color, etc., los aspectos lingüísticos (del tipo micro, macro y supraestructurales), y por último, el aspecto de contenido, refiriéndose a lo interesante y provechoso que pudiese resultar para el lector. Todos estos aspectos interferirían en la legibilidad y, por consecuencia, en la comprensión de los textos (Alliende y Condemarín, 1999).

Cooper (1998), postula como fundamento de la comprensión, a la interacción entre en lector y el texto, en donde el proceso se presenta al relacionar la nueva información con la que ya se encuentra almacenada en la mente de la persona que lee. Para esto se requiere poseer previamente las capacidades necesarias para comprender la manera en que el autor “ha estructurado u organizado las ideas e información que el texto ofrece” (Cooper, 1998, p.18), de esta manera logrará finalmente establecer un significado. El cual, no se extrae, deduce o copia, sino que se construye (Solé, 2006; Carriedo y Alonso, 1994).

La comprensión e interpretación de un texto depende de características propias de cada lector, tales como, su conocimiento previo, la motivación que experimenta y los objetivos que se persiguen con la lectura, todas las cuales determinan las estrategias y el control de la comprensión (Solé, 2006)

III. 1.2.3. Factores que intervienen en la comprensión lectora.

Para la comprensión se hace necesario el desarrollo de esquemas mentales, los cuales surgen a partir de la propia experiencia, siendo constantemente ampliados y modificados a partir de esta, por lo cual nunca son acabados (Cooper, 1998). La facilidad con que se produzca la comprensión está directamente relacionada con la proximidad existente entre los esquemas del lector y los propuestos por el autor del texto, en otras

palabras, es a partir de conocimientos previos que el lector puede atribuir significados a lo que el autor del texto intenta decir (Cooper, 1998; Solé, 2006).

Cooper (1998), postula que para fortalecer la comprensión es preciso “enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone” (Cooper, 1998, p. 23).

Heimlinch y Pittelman (1990), destacan la importancia del desarrollo del vocabulario como facilitador de la comprensión lectora. Enmarcados dentro de la teoría de los esquemas, el vocabulario constituiría, un conocimiento previo, al cual, se le anexa la nueva información que se obtiene del texto, creando así un nuevo conocimiento, el que quedaría incluido en los esquemas mentales que construyen los sujetos a la hora de desarrollar el aprendizaje. Considerando a la lectura como “un diálogo mental entre el escritor y el lector” (Heimlinch y Pittelman, 1990, p. 9).

Solé (2006) menciona que para favorecer la comprensión lectora, requiere que un texto posea una estructura lógica, coherencia y organización del contenido, pero estos elementos no son suficientes por sí solos para lograr comprender el texto, sino que es importante el esfuerzo cognitivo de un lector activo, que procesa y atribuye significado a lo escrito. Peronard (1997), añade que la comprensión lectora es un proceso que no se alcanza pasivamente, sino que es una acción que requiere de “un esfuerzo conciente” y de una “participación intencionada del oyente/lector” (Peronard, 1997, p. 78). Este último debe ser capaz de conducir sus procesos mentales para poner en funcionamiento conocimientos adquiridos anteriormente, activar la capacidad racional, controlando la atención para posteriormente elaborar coherentemente un texto que de alguna forma tenga relación con lo que expone el autor. Así mismo, la comprensión textual es primordialmente un proceso que implica aspectos tanto intelectuales, como volitivas y afectivas del ser humano. De lo anteriormente expuesto, el comprender un texto requiere de una participación activa de parte del lector, ya que la coherencia de lo escrito no es un aspecto que emerge del texto en sí mismo, sino más bien es un producto que se crea a partir de la construcción (Peronard, 1997).

Peronard (1997) postula que los textos requieren procesos mentales de diversos grados de complejidad para que se produzca su comprensión, por lo que algunos serían más fáciles de comprender que otros. Existirían aspectos facilitadores de la comprensión, tales como el carácter breve y la dependencia al contexto en el que son presentados; estos elementos, permitirían predecir el contenido de los textos al limitar el “rango de búsqueda de significados por parte del lector” (Peronard, 1997, p. 35), lo que gatillaría en un procesamiento más fácil y veloz.

Dilthey (1978) sostiene que la comprensión debe considerarse como un arte, cuya esencia debe indagarse en la interpretación de la palabra escrita, para cumplir con este objetivo los seres humanos habrían desarrollado la ciencia de la hermenéutica. Además Dilthey (1978), afirma que la comprensión no se resta a simples análisis intelectuales, sino que incluye aspectos de toda la vida psíquica, es decir, funciona como una herramienta de captación de realidades humanas, donde interactúan funciones intelectuales en conjunto con funciones afectivas y volitivas en cualquier estado de conciencia. Cooper (1998), señala que inclusive el aspecto físico del lector influye en el proceso de comprensión.

Dilthey (1978) considera la comprensión como una propiedad general del pensar, encontrándose en todas las áreas del pensamiento. A la comprensión, se le puede llamar de diversas formas como síntesis, enlace y relación. Todos estos nombres, se refieren a una misma actividad, englobándose en un aspecto unitario. Por su parte, en la actividad relacionadora, aparecen operaciones diferentes, como sería el distinguir y encontrar distintos grados de semejanzas o diferencias. Es decir, permite la comparación, la que posibilita la aparición de “la conciencia de lo dado, así se hace posible la actividad de separar y unir” (Dilthey, 1978, p. 85). Alliende, Condemarín y Milicic (1982), comparten los planteamientos de Dilthey (1978), quien considera que la comprensión lectora está compuesta por categorías, existiendo incapacidad de abarcarlas en su totalidad.

Estas categorías se diferencian en dos clases. Por un lado existirían las categorías que se abstraen a través de las operaciones formales del pensamiento, donde se encuentra: “la diferencia, semejanza, igualdad, grado, identidad, unidad, multiplicidad, totalidad y las que expresan, dentro del modo de actitud correspondiente, la co-pertenencia objetiva necesaria de los contenidos que ella implica” (Dilthey, 1978, p. 86). Por otro lado, encontramos las categorías de realidad, que son las de cosa, casualidad, valor, de fin y de medio, a las cuales se adhiere otras categorías objetivas, las que son determinadas por el saber. No es posible determinar con exactitud la cantidad de categorías, ni de fijar un orden definitivo de las relaciones recíprocas que se puedan dar (Dilthey, 1978). Alliende, Condemarín y Milicic (1982), comparten la anterior aseveración de Dilthey (1978), afirmando la existencia de dos procesos principales de la comprensión, la globalización o unificación y la diversificación, las cuales son realizadas a través de la comparación.

El dar sentido a un texto escrito puede poseer diversos niveles de profundidad, desde una simple comprensión de lo que se expone, hasta comprender la intención del autor y de los contenidos implícitos del argumento. De tal manera, una buena comprensión radicaría en contextualizar interna y externamente lo leído en una visión cultural ampliada (Alliende y Condemarín, 1997).

No es posible poner límites a la comprensión, ya que esta siempre podrá continuar desarrollándose, ser más profunda y utilizarse en diferentes contextos, sin embargo, existen aspectos relevantes de la comprensión, como son los sintácticos, los semánticos y los pragmáticos, de los cuales ciertos elementos son indispensables para otorgar sentido al texto escrito. El aspecto sintáctico, hace alusión al lenguaje utilizado, es decir, al léxico y a las estructuras morfosintácticas. El aspecto semántico, tiene que ver con el contenido del texto, por su parte, el aspecto pragmático, se relaciona con el conocimiento que posee el lector del texto, acerca del mundo. Este aspecto varía de persona a persona, sin embargo, es indispensable tenerlo presente a la hora de hacer comprensible un texto. Ambos aspectos, semántico y pragmático están interconectados, de esta forma se puede determinar una sucesión de relaciones internas suficientemente precisas, las que dan coherencia y cohesión a los textos escritos (Alliende, Condemarín y Milicic, 1996).

Por último, Alliende, Condemarín y Milicic (1996) dejan en claro que a pesar de ser “imposible predeterminar cuan comprensible es un texto para cualquier tipo de lector, sin embargo, cuando se conocen algunas características de los lectores de un texto, se puede determinar un grado de comprensión esperado y se puede medir el logro de ese grado” (Alliende, Condemarín y Milicic, 1996, p. 20).

Catalá (2001) plantea la existencia de diferentes niveles de comprensión lectora, identificando el literal, el inferencial y el crítico, propone que a partir de estos se debiesen desarrollar aspectos fundamentales para favorecer la comprensión del lector. En el nivel literal, se alude a la identificación del contenido explícito del texto, como es el diferenciar la idea principal de las ideas secundarias, las relaciones causa efecto que puedan estar presente, adaptarse a las instrucciones, determinar las secuencias de una acción, entre otros. El nivel inferencial, estaría relacionado con la activación del conocimiento previo del lector y a partir de esto formular inferencias e hipótesis, las que se irán confirmando y/o corrigiendo a la vez que se avanza en la lectura. En este nivel es donde se debe pronosticar resultados, deducir efectos previsibles a ciertas causas, identificar secuencias, descifrar adecuadamente el uso del lenguaje figurativo, entre otras acciones. Y en el último nivel, es decir, el valórico, se hace presente cuando el lector es capaz de formular un juicio a partir de lo leído, dar una interpretación personal desde el texto, en este nivel un buen lector debe tener la capacidad de enunciar opiniones y juicios del texto.

Peronard, (1997) coincide con la existencia de diversos niveles o grados de comprensión textual, estos varían desde los básicos, hasta aquellos que son clasificados como “comprensión plena” (Peronard, 1997, p. 107), estos dependerían de las potencialidades de quien comprende, nombrando como ejemplos: la edad, el conocimiento previo o el dominio que se tiene respecto al tema analizado. A este planteamiento se suman García y Cols (2007), quienes agregan como una característica necesaria del

sujeto para alcanzar mayores niveles de comprensión, a la capacidad de realizar inferencias, ya que sin ellas sería imposible lograr un entendimiento más allá del contenido explícito que propone la oración. A través de las inferencias se logra la coherencia de lo leído, al permitir hacer la conexión entre las distintas partes del texto, es decir, integrar lo expresado con anterioridad con la nueva información. Tales inferencias llevarían al desarrollo de proposiciones ya sean implícitas o explícitas, las que serían el eje central de la comprensión.

Además, Peronard (1997), plantea la existencia de tipos o clases de comprensión, diferenciando cuatro de estas. “La primera estaría centrada en el texto mismo, la segunda buscaría captar el sentido del texto en función de las intenciones del autor, la tercera interesada en asimilar los nuevos conocimientos a los propios esquemas mentales del lector y la cuarta pretende una adhesión activa y afectiva a lo comprendido” (Peronard, 1997, p. 108), concluyendo que la comprensión es un proceso que sólo termina cuando quien comprende es capaz de expresar lo entendido.

Puente (1991), indica que la comprensión de la lectura “es un proceso cognitivo complejo” (Puente, 1991, p. 17) donde deben interactuar factores como el mensaje entregado por el autor, además del conocimiento, las expectativas y los propósitos que tiene el lector. En donde el desarrollo cognitivo alcanzado por este último es fundamental al momento de comprender lo que se lee; es decir, la comprensión se relaciona de mayor manera con las habilidades que la persona disponga para analizar la información que recibe, que con el tipo de información que se analiza.

Cairney (1996), profundiza en la influencia que tiene el propósito del lector en la comprensión de la lectura, ya que este limitaría y determinaría el significado que se construye. Además se refiere al ámbito educativo y docente de la comprensión en donde revela la importancia que presenta el rol de las preguntas como facilitadoras de su desarrollo, ya que al incitar una respuesta obliga al lector a “reflexionar sobre los significados que han construido mientras leían” (Cairney, 1996, p. 57). Según Alliende y Condemarín (1999), el objetivo del maestro al realizar las preguntas es estimular al estudiante a que desarrolle sus propias interrogantes, esto llevaría a la conformación de su pensamiento, a través de la formulación de hipótesis y la utilización de la memoria selectiva a través de una interacción dinámica con el texto, surgiendo de esta manera una lectura activa y crítica.

Actualmente la comprensión lectora desde la psicología está siendo investigada principalmente desde cuatro líneas. La primera plantea que la habilidad para leer estaría sujeta a la interacción entre procesos de tipo cognitivo, lingüístico y perceptivo, la segunda postula que la lectura sería un proceso interactivo, la tercera indica que la capacidad de

procesar la información textual se restringe según las propias limitaciones y finalmente el cuarto lineamiento postula que la lectura es principalmente estratégica. Evidenciándose que “el aprendizaje anterior y los procesos cognitivos y metacognitivos son críticos para el desarrollo de la destreza de comprensión de lectura” (Hall, 1991).

Puente (1991), señala que actualmente las investigaciones relacionadas en el estudio de la comprensión lectora se enfocan principalmente en las variables que se presentan en su proceso, es decir, se busca identificar por ejemplo, como sucede la comprensión de un texto, que variables intervienen y los hechos o factores que la aceleran o retardan. Con esto se busca obtener información que permita enseñar a los niños técnicas eficientes que lo ayuden a comprender de mejor manera.

García y Cols. (2007), se refieren a la comprensión como “un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso” (García y Cols., 2007, p. 15), planteando que para dicho proceso se realice de manera exitosa, debiese existir un espacio donde puedan ser almacenados los resultados parciales y totales, producto del análisis de las frases. A tal espacio lo denominan memoria operativa y postulan la existencia de una relación directa entre esta y la comprensión del lenguaje. La memoria operativa, tendría una capacidad limitada por lo que una buena comprensión estaría dada por las destrezas del lector y la eficacia con que procesa la información que será posteriormente almacenada.

García y Cols. (2007), asevera que la comprensión lectora se desarrolla en dos etapas, la primera, enfocada en habilidades básicas de identificación y decodificación de las palabras y la segunda, más compleja, se basa en procesos metacognitivos, relacionados con la construcción de significados. Tales fases se presentarían de manera secuencial, es decir, se requiere de la habilidad de decodificación, para que se desarrolle posteriormente la comprensión. Además, estarían determinadas por el nivel evolutivo en que se encuentre el sujeto.

Alliende y Condemarín (1999), definen a la decodificación como el “reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral u otro sistema de signos” (Alliende y Condemarín, 1999, p. 17), mientras que a la comprensión la relacionan con la habilidad de extraer el sentido del texto. Varios autores (García y Cols., 2007; Cairney, 1996; Alliende y Condemarín, 1999.) coinciden que en una primera instancia la instrucción de la lectura debe centrarse en estas dos etapas.

Alliende y Condemarín (1999), consideran que por las características propias de la lengua española, relacionadas con la facilidad de sus reglas, permiten una enseñanza simultánea de la decodificación y la comprensión a quienes comienzan con el proceso de

lectura. Definen el aprendizaje de la lectura como la captación del significado de textos que van aumentando su complejidad de manera progresiva. No obstante, afirman que los métodos de enseñanza que se utilizan en Chile para adquirir la decodificación, producen muchas veces una posterior complicación en la adquisición de la comprensión, siendo esta el fin último de la lectura (Alliende y Condemarín, 1999).

Según Alliende y Condemarín (1999), la lectura comprensiva es la finalización de un proceso de tres etapas que se presentan en la adquisición de la lectura. La primera sería el aprestamiento, el que tiene que ver con el estado general de desarrollo de quien desea adquirir la habilidad de leer, ya sea físico, psicológico o social, que le permita adquirir los aprendizajes sin dificultad. Posteriormente aparecería la lectura inicial, también llamada decodificación en donde se enseña al lector a identificar las palabras por medio del reconocimiento de las letras y sonidos que la componen. Luego de la adquisición de esta destreza, y por medio de la práctica, esta se volvería automática y finalmente se presentaría la lectura comprensiva.

Solé (2006) afirma que se aprende a través de la comprensión de la lectura, en la medida que el texto le informe, le permita acercarse a los significados que el autor trasmite sobre determinados temas, entre otros. La lectura permite el acceso a múltiples culturas, lo cual es una contribución a la cultura propia del lector, dando paso a un “proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características” (Solé, 2006, p. 39).

Carriedo y Alonso (1994) bajo la concepción de la comprensión de un texto como un proceso interactivo en el que interviene tanto variables del texto como las variables del lector, proponen que el producto final que se obtiene del procesamiento de un texto en diferentes niveles, sería la comprensión lectora. Estos niveles serían: el léxico, el sintáctico, el semántico y el referencial. De esta forma, al leer un texto, en primera instancia se realiza una adecuada decodificación de las palabras, lo que prevé la transformación de la palabra en un código fonético y además acceder a su significado almacenado en la memoria (procesamiento léxico). Consecutivamente, el lector debe llevar a cabo un procesamiento sintáctico de la frase, donde debe establecer fragmentos de oraciones a constituyentes gramaticales y estipular la relación entre estos constituyentes. De esta manera, el análisis sintáctico permite al lector “decodificar una cadena lineal de palabras en una estructura mas compleja e interrelacionada” (Carriedo y Alonso, 1994, p. 13), formando la base para el análisis semántico. Se realiza el análisis semántico, ya sea evocando de la memoria el significado de las palabras u oración, o al buscar constituir coherencia semántica de forma local o global en el texto. El proceso de la comprensión del texto finaliza de manera posterior a la construcción, por parte del lector, de una representación mental de los objetos del mundo, que el texto evoca.

III.2. Antecedentes Empíricos

En 1994, el gobierno de Eduardo Frei, constituyó la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, la cual estuvo encargada de la realización de un diagnóstico del sistema educacional chilena, el cual fue el referente para los cambios efectuados posteriormente (Arellano, 2001).

En 1996, se proclamó la reforma educacional, la que fue establecida en cuatro pilares fundamentales, los cuales tienen la función de mejorar la calidad educacional, por ende potenciar el rendimiento académico y los procesos cognitivos de los alumnos, con equidad para aminorar las diferencias entre la educación municipal y particular (Arellano, 2001). El primero denominado Programas de Mejoramiento e Innovación Pedagógica, el cual consistió en la dotación de medios pedagógicos y la promoción de innovación (textos y otros materiales). El segundo pilar, Desarrollo Profesional de los Docentes, el cual estaba destinado al mejoramiento de las condiciones de trabajo, con asignaciones por difícil y destacado desempeño, con premios por excelencia docente, pasantías y estudios de diplomado, capacitaciones del uso de la informática como herramienta en la labor pedagógica, y programas de fortalecimiento de la formación inicial del docente. El tercer pilar, Reforma Curricular, consistió en la actualización de objetivos y contenidos de la educación básica y media, promoción de la educación de calidad y, el cumplimiento de las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. El cuarto pilar de la Reforma Educacional, la iniciativa más importante, fue la Jornada Escolar Completa, aumentando el tiempo de permanencia en la escuela, en la enseñanza básica se elevaron de 30 a 38 horas semanalmente y a 42 horas en la enseñanza media (Arellano, 2001).

Bajo este contexto, el 1° de febrero del año 2008, el Ministerio de Educación fundamentado en los principios de igualdad de oportunidades, equidad y calidad de la educación, publicó en el Diario Oficial la Ley 20.248, de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP). La cual tiene el objetivo de mejorar la calidad de la educación, beneficiando principalmente a los niños y niñas de los niveles socioeconómicos bajos, a quienes busca mejorar el nivel de acceso a las oportunidades que el sistema brinda, a través de aportes gubernamentales para que los establecimientos inviertan en mejorar los niveles de aprendizajes de sus alumnos (Mineduc, 2009a).

En el ámbito provincial, desde el año 2009, todas las escuelas municipales de la Provincia del Ñuble se encuentran implementando sus Planes de Mejoramiento Educativo, en el contexto de la Ley de SEP, orientando estrategias en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de forma transversal en todo el currículo escolar (Mineduc, 2010a; Mineduc,

2010b), planteando como una de sus metas anuales, más importantes, la Comprensión Lectora, la cual es incluida en la totalidad de estos planes (Mineduc, 2009c).

Bajo esta ley, las escuelas reciben por cada alumno prioritario una subvención de hasta 1,4 Unidades de Subvención Estudiantil (USE), lo que corresponde a \$17.457 (subvención destinada a alumnos hasta 4° básico) (Mineduc, 2008; Mineduc, 2010c). En el año 2009, el Ministerio de Educación financió la cantidad total de \$804.204.979 a la comuna de Chillán. Esta subvención beneficia a estudiantes que cursan hasta 5° año básico de 40 escuelas de esta comuna, es decir, a 4.306 alumnos lo que correspondería al 59,8% de la matrícula de los niveles correspondientes. Estos recursos se han destinado a la contratación de docentes, asistentes sociales y psicólogos, en talleres de perfeccionamiento a docentes, material didáctico de apoyo (material científico, de biblioteca, tecnológicos, etc.), talleres para padres y apoderados. Además, durante el año 2009, la ejecución de los planes se enfatizó en el aprendizaje de la lectura en 1° básico, con el objetivo que el 90% de los estudiantes adquieran esta habilidad antes de finalizar el año académico (Padem, 2010).

Actualmente la educación en Chile se rige por la Ley General de Educación (LGE), la cual se construye basándose en los derechos garantizados en la Constitución, especialmente en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Además, se fundamenta en principios tales como, la universalidad de la educación y la permanencia de ésta, educación de calidad para todos los alumnos y alumnas independiente de sus condiciones y circunstancias, incentiva la igualdad de oportunidades y brindando apoyo especial a personas que lo requieran, respeta la diversidad, ya sea cultural, religiosa o social, siendo flexible para adaptarse a las diferentes realidades e invita a la integración. Fomenta la responsabilidad de los actores que intervienen en el proceso educativo, quienes deben cumplir con deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda, no solo de ingresos y gastos económicos, sino también resultados académicos que debe estar a disposición de los ciudadanos. Así mismo, invita a la participación activa de los miembros de la comunidad educativa y, fomenta el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales (Mineduc, 2009b)

Es importante mencionar que la Ley General de Educación, establece objetivos generales de aprendizaje que favorecen la educación integral de los estudiantes, es decir, promueve tanto la educación formativa (valores, principios) como la cognitiva (materias escolares). Bajo este contexto, en primer y segundo básico, se plantea como uno de los objetivos, que los escolares se interesen por la lectura para descubrir y comprender el significado de diversos textos escritos (Mineduc, 2002; Mineduc, 2010a; Mineduc, 2010b).

Las políticas gubernamentales en educación, en la actualidad, a través de la División de Educación General (DEG), consideran que es fundamental centrar los esfuerzos en el área del lenguaje, la meta considera que “todos los niños de primer ciclo básico que no presenten dificultades severas en el aprendizaje aprendan a leer adecuadamente y que desarrollen una fluidez lectora necesaria” (Mineduc, 2009b, p. 9).

En Chile, de acuerdo a los resultados de la evaluación SIMCE 2008, indican que un 35% de los alumnos de 4 año básico, se ubican el nivel inicial de desempeño en el área de lectura, situación que se repite también en la región del Bío-Bío. Existiendo diferencias significativas en relación al género, ya que las mujeres obtienen en promedio mejores puntajes que los varones (Mineduc, 2009d). En las estadísticas obtenidas el 2007, la comuna de Chillán, se sitúa en el ámbito del lenguaje en el nivel intermedio de logro, separándose sólo por cinco puntos sobre el nivel inicial (Mineduc, 2007).

En el ámbito internacional y de acuerdo a los resultados obtenidos de la evaluación Pisa 2000, aplicada a alumnos de 15 años, indican que en el ámbito de la lectura el 30% de los alumnos del país se ubicó en el nivel 2, siendo el nivel 5 el más alto, es decir, los estudiantes serían capaces de identificar la idea central de un texto, localizar información y hacer conexiones simples entre la información del texto y el conocimiento que se tiene de la vida cotidiana. Una cifra que llama la atención es que casi el 20% de la población no alcanza a llegar al nivel 1, el más básico de la prueba. Sólo el 5% de los evaluados alcanzo el nivel 4, lo que indicaría que son capaces de inferir información y evaluar críticamente lo leído. Las diferencias en los resultados obtenidos por los escolares chilenos se relacionan con el nivel socioeconómico, el acceso a material educativo (libros y tecnología computacional) y la actitud positiva hacia la lectura (Mineduc, 2004).

Fernández, Núñez y Romero (2009), estudiaron la relación existente entre las habilidades metalingüísticas y la capacidad de realizar composiciones escritas. Producto del análisis correlacional, se concluyó que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje los factores más influyentes, serían: la conciencia fonológica, la competencia semántica y la comprensión metalingüística

Díaz (2006), realiza un análisis descriptivo del proceso de desarrollo de las habilidades metalingüísticas y su relación con la adquisición de la lecto-escritura, en niños de nivel socioeconómico bajo, en un rango etáreo de 5 a 7 años. Posterior al análisis de los resultados se concluyó que las habilidades metalingüísticas dependen de la edad y grado escolar en que se encuentre el evaluado y que además, su desarrollo se relacionaría directamente con las actividades propuestas por el profesor en el aula.

En el contexto nacional, Ramos (2006), a partir de los resultados de su investigación, concluye que los alumnos de octavo año básico, no son capaces de lograr una comprensión acabada de los textos que leen. Explica, que a pesar que los estudiantes son capaces de utilizar información extraída de la lectura, no logran construir, individualmente, una representación mental del texto leído, y por ende, interfiere desfavorablemente en relacionar la información del texto con otros conocimientos adquiridos anteriormente, especialmente con contenidos de tipo formal vivenciados en el ámbito escolar. De esta forma, la lectura no cumpliría el rol instrumental básico, ya que no se emplearía como una herramienta de aprendizaje.

Sabaj y Ferrari (2005), estudiaron la comprensión de textos en sujetos con formación profesional diferenciada, a partir de ello, expusieron que el alto desempeño en comprensión de textos, se explicaría por un alto nivel de conciencia metalingüística sobre su idioma materno, lo que indicaría un mejor desempeño en habilidades lingüísticas.

En cuanto a las habilidades metalingüísticas destacamos las investigaciones nacionales realizadas por Nina Crespo (2009; Crespo y Alfaro, 2009), quienes abordan la temática habilidad metapragmática en niños en edad escolar, y los estudios llevados a cabo por Luís Bravo Valdivieso (2002; 2006) sobre la conciencia fonológica como factor predictor de la lectura.

Nina Crespo (2009), a partir de las investigaciones realizadas, concluye que las habilidades metapragmáticas se manifiestan en niños que se encuentran “finalizando la adquisición de la lecto-escritura” (Crespo, 2009, p. 86). En un estudio posterior, Crespo y Alfaro (2009), encontraron que los niños de primer a cuarto año básico evaluados, manifestaron respuestas epipragmáticas y metapragmáticas, y ha medida que avanzan en edad, las respuestas epipragmáticas disminuirían y aumentarían, por su parte, las metapragmáticas. Además sostienen que el desarrollo de la conciencia pragmática se relaciona directamente con el desarrollo del lenguaje oral (Crespo y Alfaro, 2009).

Bravo, Villalón y Orellana (2006) se centran en el estudio de la conciencia fonológica y su relación con el aprendizaje de la lectura, los resultados arrojan una alta correlación entre ambas variables, es decir, un alto desarrollo de conciencia fonológica permite la adquisición con mayor facilidad de la lectura. De esta forma posibilita predecir el aprendizaje de la lectura a partir del análisis del desarrollo alcanzado por el niño de la habilidad metafonológica en el primer año básico de formación escolar (Bravo, Villalón y Orellana, 2006).

Bravo y Orellana (1998), llevan a cabo una investigación de seguimiento desde el nivel de transición hasta segundo año básico, donde concluyen que los niños

posiblemente “necesiten dos años de ejercitación metalingüística para mostrar un progreso significativo en el desarrollo de sus competencias lingüísticas y en la lectura” (Bravo Valdivieso y Orellana, 1998, p. 133).

Coloma, Cárdenas y De Barbieri (2005), estudiaron la relación existente entre la conciencia fonológica y el conocimiento del lenguaje escrito en preescolares con o sin diagnóstico de trastorno específico del lenguaje (TEL). Encontrando la existencia de una correlación positiva entre los desempeños de los niños con presencia y ausencia de TEL, en las pruebas aplicadas. Concluyen, además, que la relación existente podría ser de tipo bidireccional, es decir, que el desarrollo de la conciencia fonológica influiría en el desarrollo del lenguaje escrito, y por su parte el reconocimiento del lenguaje escrito favorecería la presencia de la conciencia fonológica.

III.3. Marco Epistemológico

Esta investigación está estructurada epistemológicamente sobre el paradigma neopositivista, corriente que surge como una evolución del positivismo clásico.

En una primera instancia esclareceremos el concepto de paradigma, al que Kuhn (1962) define como conjunto de prácticas y creencias compartidas y aceptadas por una comunidad, en este caso, la científica. Guba y Lincoln (1994), aportan que esta manera de percibir el mundo, que guía a quien investiga, a través de la selección de la metodología, además, de los aspectos de tipo epistemológicos y ontológicos.

La epistemología la entenderemos como la “filosofía de, en, desde, con y para la ciencia” (Bunge, 1995, p. 126). Se encarga principalmente de investigar las organizaciones lógicas y los principios metodológicos que utilizan las diversas teorías científicas existentes. Indaga acerca de las maneras como estas se forman y aplican, al mismo tiempo de evaluarlas (Lenk, 1988).

El neopositivismo tiene sus raíces en el positivismo lógico, el cual nace en 1929, en el denominado Círculo de Viena, una reunión donde asistieron filósofos, científicos y lógicos, quienes sentaron las bases de este nuevo paradigma (Ruiz, 2004). El objetivo del encuentro fue la reformulación del positivismo dándole un carácter más formal, centrándose en la “forma lógica de la relación entre conocimiento científico y los hechos” (Chalmers, 2006, p. 3).

Guedan (2001), menciona que el neopositivismo establece a la teoría como la unidad de análisis para la epistemología, siendo su principal objetivo el dilucidar la “estructura lógica de las teorías científicas, así como el de descubrir su fundamentación racional” (Guedan, 2001, p. 18). Con esto se propone que ya no es la utilización de un método lo que distingue a la ciencia, sino su capacidad de justificar de manera lógica y empírica sus postulados.

El investigador tiene como función principal el respaldar las hipótesis que ha establecido, para tal efecto debe disponerlas de manera meticulosa, y buscando abundante evidencia que las resguarden (Guedán, 2001). El neopositivismo, sólo acepta como científicas a aquellas hipótesis que son posibles de verificar de manera empírica o a través de un razonamiento lógico (Lenk, 1988).

Como uno de los pilares del neopositivismo se establece el procedimiento inductivo, el cual permite el traspaso de la información de tipo particular a conocimientos generales (Lenk, 1988).

Guba y Lincoln (1994), y Bunge (1995; 1979), plantean que el paradigma neopositivista ontológicamente considera la existencia de una realidad, pero que es imposible acceder a ella de manera directa, esto sucede a causa de la imperfección de los mecanismos intelectuales que poseemos los seres humanos y la naturaleza incontrolable de los fenómenos.

La realidad, según el neopositivismo existe y su existencia es anterior al hecho de conocerla, es decir, la realidad está desde antes de la existencia de un ser conocedor, esta concepción se refiere al sentido temporal de la realidad, pero también es posible de entenderla desde un sentido lógico, indicando que no habría seres humanos conocedores sin la existencia de la realidad, “los seres humanos salieron de la realidad, no la realidad de los seres humanos” (Pérez, 1998, p. 222).

El neopositivismo a diferencia del positivismo acepta la posibilidad de error, pero los concibe como “accidentes o anomalías” (Verneaux, 1966, p. 85). Tales alteraciones no dejan de ser objetivas, puesto que el investigador intenta describir el disturbio que produce y realiza una aproximación de su incidencia en la investigación. Lo que permitiría prever que los resultados pueden ser entendidos como leyes. Este paradigma considera entonces que una vez reconocido el error, este deja de existir, dando espacio a la aparición de la verdad (Bunge, 1995).

Su ontología es denominada como realismo crítico, por considerar que la realidad debe ser sometida a una gran cantidad de exámenes críticos, tantos como sea posible,

para lograr una imagen más exacta y acercarse mayormente a su comprensión, lo que nunca sucederá de manera completa. Bunge (1995) alude que para aceptar un nuevo hecho, debe primero pasar por la prueba de autenticidad, en donde el factor más importante es que concuerde y encaje con el conocimiento ya existente, indicando como uno de los principios básicos de la investigación científica que “la variedad y aún la unicidad en algunos aspectos son compatibles con la uniformidad y la generalidad en otros aspectos” (Bunge, 1995, p. 37).

Para poder generalizar los resultados, el cual es la finalidad del investigador, deberá someter a la investigación realizada a variadas métodos de control, los que buscan eliminar aquellos factores que la obstaculizan. Deberá construir instrumentos adecuados a las interrogantes que se plantea, además, se considera fundamental el estudio riguroso de estos, a través del análisis de aspectos como la validez, consistencia, fidelidad, etc. Todo esto con el fin de obtener pruebas innegablemente científicas, posibles de someterlas a comprobación (Pouros y Desmet, 1992).

Epistemológicamente el neopositivismo considera al objetivismo como un ideal, el objetivismo sería la convicción de que “el sujeto es distinto al objeto” (Pérez, 1998, p.235). El objetivismo, permite la regulación, siendo resguardada por agentes externos, como por ejemplo la adecuación o no con conocimientos ya existentes y a través del análisis realizado por pares o expertos en el área de investigación, también denominados como la comunidad crítica (Guba y Lincoln, 1994).

Pérez (1998) establece que en el concepto de objetividad, desde la concepción realista, existen tres aspectos, agregando a los términos objeto y sujeto, el concepto de saber, la tarea consistiría en lograr la separación del sujeto, del objeto, a través del saber, labor que resulta compleja. Es posible entonces ir alcanzando cada vez mayores grados de distinción de ambas partes, lo que posibilita el conocimiento del objeto como es. El método científico, pretende buscar estas distinciones, para alcanzar la objetividad, aceptando la presencia irremediable del sujeto en el conocimiento.

La racionalidad y la objetividad se plantean como aspectos esenciales del tipo de conocimiento que alcanza las ciencias sociales. La racionalidad se constituye por conceptos e ideas, las cuales pueden combinarse rigiéndose por reglas lógicas con el objetivo de producir nuevas ideas, las cuales se organizan en sistemas de proposiciones, las que se denominan teorías, en otras palabras, la lógica surge a partir del lenguaje y su valor depende netamente de la estructura de las ideas (Bunge, 1979; Vásquez, 1986). La realidad se concibe como objetiva, como una aproximación al objeto de estudio, con la intención de alcanzar la verdad fáctica y verificando la adaptación de las ideas a los hechos, a través de la experimentación y observación (Bunge, 1979). La investigación es

planeada y metódica, y “no provee recetas infalibles para encontrar la verdad, sólo contiene un conjunto de prescripciones falibles (perfectibles)” (Bunge, 1979, p. 26).

El objeto se considera como constante, común y estable, por lo que las dificultades para acceder a él, se deben a las perturbaciones producto de la subjetividad, siendo el método científico útil, para controlarlo, y lograr acercarse a la realidad tal como es (Perez, 1998).

Los neopositivistas sostienen que el mundo está conformado por los hechos, existiendo en paralelo un mundo imaginado y un mundo real, estando la posibilidad de aprender de este último a pesar del primero. Para esta corriente el conocimiento sería “la expresión lingüística bien formalizada del mundo” (Pourois y Desmet, 1992, p. 25), debiéndose minimizar al máximo la influencia del sentido a favor de lo descriptivo (Pourois y Desmet, 1992).

En cuanto a la metodología este paradigma, realiza las investigaciones en entornos no tan controlados como lo hacía el positivismo clásico, además considera en mayor medida al contexto en que se trabaja y a los descubrimientos como parte del proceso investigativo (Guba y Lincoln, 1994).

Bunge (1979), menciona la distinción entre las ciencias formales y las fácticas. Las primeras se relacionan con las ideas y no se aplican a la realidad, sino más bien se “emplean en vida cotidiana” (Bunge, 1979, p. 11) y las segundas, se relaciona con los sucesos y los procesos, los cuales se pueden conocer a través de un método de observación y/o experimentación para confirmar que las hipótesis se ajustan a los hechos. La física y la psicología se incluirían en la categoría de las ciencias fácticas, ya que son hechos que ocurren en el mundo y para constatar sus fórmulas se debe recurrir a la experiencia (Bunge, 1985).

III.3.1. PARADIGMA TEÓRICO: CONSTRUCTIVISMO

Sánchez (1995), plantea que es el constructivismo, quien reúne las valiosas aportaciones en la problemática del aprendizaje y la educación, mencionando a autores como Piaget con los conceptos de acomodación y asimilación. Vigotsky, con la identificación de la zona de desarrollo próximo, y Ausubel con el planteamiento del aprendizaje significativo, todos importantes para el entendimiento de las razones que producen la adquisición de los conocimientos. Coincidiendo todas, en la necesidad de la interacción entre el estudiante y los contenidos que recibe, para la producción de los aprendizajes, lo cuales a su vez, modifican las estructuras cognitivas que posee.

Vygotsky (2003) explica que en la construcción y transformación de las funciones mentales, juega un papel relevante la sociedad y la cultura del sujeto. En la conformación de estos procesos cognitivos, se adjudica un rol importante a la acción y la interacción humana, además, de los mecanismos de transmisión hereditaria y cultural. Existiendo una relación estrecha entre el desarrollo personal de cada ser humano y el contexto social y cultural en el que está inmerso, es decir, el proceso de individualización de cada persona es inseparable del proceso de socialización (Coll, 1997).

Bruner (2004), plantea que las cogniciones se adquieren a través de un proceso de desarrollo, que se inicia desde la infancia hasta alcanzar un máximo de capacidad, lo que se moldea por los avances que se obtengan de la utilización de la mente, lo cual dependería del dominio de ciertas técnicas, mencionando al lenguaje como un claro exponente, siendo imposible entenderse con independencia de estas, las que no son producidas de manera natural por las personas sino que son habilidades transmitidas por la cultura con diferentes niveles de éxito, concluyendo que el desarrollo cognitivo se produce en dos direcciones, es decir, desde el interior hacia el exterior de la persona y viceversa.

Vigotsky (2004), expresa que a nivel mental, no solo se conserva y se reproduce experiencias anteriores, sino que además se combina, se transforma y se crea nuevas ideas y nuevas conductas utilizando experiencias pasadas. Esto lográndose a través de una educación adecuada, la cual radicaría en estimular el potencial presente en el niño, ayudándole a desarrollarse y orientarlo con un sentido determinado.

En el ámbito de la educación y del aprendizaje escolar, la perspectiva constructivista, establece como foco principal a la capacidad de construir que posee el alumno, lo que es en definitiva lo que permitiría alcanzar el desarrollo de las habilidades personales que promueve la educación formal, lo que se lograría a través de lograr un aprendizaje significativo por parte del estudiante (Coll, 1994).

Solé y Coll (1997) y Zabala (1997) explican que los alumnos elaboran activamente significados adecuados en torno a contenidos establecidos, utilizando experiencias previas, en interacción con el profesor, quien actúa como mediador entre el alumno y la cultura.

En otras palabras, Coll (1997) plantea que el aprendizaje escolar correspondería al resultado de un proceso en el cual interactúan recíprocamente tres componentes: la actividad mental construida por los alumnos, la cual actúa como un componente mediador entre la enseñanza del profesor y el aprendizaje que los alumnos logran finalmente, otro de los elementos tiene que ver con los conocimientos culturales o contenidos escolares,

los cuales se encuentran definidos y elaborados previamente a la aproximación a ellos, para la construcción de representaciones mentales de estos contenidos. El tercer componente, se identifica como consecuencia de lo anterior explicado, es el rol del profesor, quien cumple la función de guiar y orientar la construcción de significados y la atribución de sentido a los saberes culturales reflejados en los contenidos de aprendizaje (Coll, 1997).

El proceso de aprendizaje significativo radica en que “las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial” con experiencias y contenidos previamente adquiridos por el alumnos, ubicando este nuevo saber en una estructura de conocimiento anteriormente construido. El aprendizaje significativo requiere, por un lado, una actitud de disposición hacia el aprendizaje de parte del alumno, disposición a relacionar intencionalmente el contenido nuevo en su estructura cognoscitiva, y por otro lado, contar con un material de conocimiento potencialmente significativo (Ausubel, 1976). No es un proceso de acumulación de experiencias y contenidos, sino es la integración y modificación de representaciones mentales preestablecidos, los cuales constan de cierta estructura y organización (Solé y Coll, 1997). Así, los seres humanos se conciben como agentes activos, construyendo y dotando de significado a nuevas experiencias, en una interacción comunicativa en un contexto social. (Cubero y Cols., 2007).

Para Coll (1994), para que el alumno alcance un aprendizaje significativo, este debe ser capaz de construir, modificar, diversificar y lograr una coordinación de sus esquemas mentales, formando un entramado de significados que potencian su saber acerca de su entorno físico y social, para lograr este cometido, la intervención pedagógica, debe realizar acciones que influyan sobre las construcciones que realiza el alumno, facilitando las condiciones necesarias para que se produzcan los aprendizajes de la manera más óptima posible. El objetivo principal de la intervención pedagógica, desde el constructivismo sería, ayudar a que el estudiante “desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno aprenda a aprender” (Coll, 1994, p. 179)

Vigotsky (2003), plantea la existencia de una zona de desarrollo próximo, identificando dentro de esta, dos niveles evolutivos, al primero lo llama nivel evolutivo real, es decir, el nivel de las funciones mentales que están desarrolladas completamente y que son posibles de medir a través de las tareas que el niño puede realizar por sí mismo, el segundo, por su parte lo denominó nivel evolutivo potencial, en donde incluiría aquellas funciones que no estarían totalmente desarrolladas o maduras, pero sí en proceso de estarlo. Estas se vislumbrarían a través de las actividades que el niño puede realizar con

la ayuda de algún adulto o compañero. Siendo la zona de desarrollo próximo la distancia que existe entre ambos niveles.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

IV.1. Metodología, Diseño, Hipótesis

La presente investigación es de corte cuantitativa, ya que busca obtener datos objetivos acerca de la realidad estudiada. Es transversal de tipo descriptiva-correlacional, ya que se evaluó a los sujetos en un sólo momento a lo largo del año escolar. Se tomaron datos de la muestra para posteriormente relacionar las variables a estudiar, es decir, investigar la relación existente entre las habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora.

El diseño se entenderá como la estrategia que guía la investigación, los lineamientos que el investigador debe seguir para resolver las interrogantes que se ha planteado, tal guía posibilita además, controlar la varianza, es decir, maximizar la varianza de la variable, controlar la influencia de variables extrañas y disminuir los errores de medición a través de condiciones controladas. Al elaborar cuidadosamente el diseño de la investigación se puede obtener resultados validos y confiables (Kerlinger y Lee, 2002).

En esta investigación se utilizó un diseño de tipo cuasiexperimental, debido a que, por un lado se recurre a una muestra de tipo aleatoria, y por otro lado, no es posible la manipulación directa y deliberada de las variables analizadas (Hernández-Sampieri, 2006), en otras palabras, se carece de un control total de las variables y de la programación de estímulos experimentales (Campbell y Stanley, 1993).

Este estudio consta de dos hipótesis, una de tipo descriptiva, que plantea que los niños y niñas de segundo año básico de colegios municipales de la comuna de Chillán se ubican en un nivel alto en el desempeño en habilidades metalingüísticas. Y la otra de tipo correlacional, que postula que existe una relación directa entre el desempeño en habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, es decir, a mayor desempeño en habilidades metalingüísticas mayor comprensión lectora.

IV.2. Técnicas de Recolección de Información

Con el fin de cumplir los objetivos del estudio, los datos fueron recopilados a través de la medición cuantitativa de las variables, con la utilización de dos cuestionarios aplicados de manera individual.

Para evaluar la comprensión lectora se utilizó la prueba Complejidad Lingüística Progresiva, la cual fue creada, validada y estandarizada en Chile por Alliende, Condemarín y Milicic (1996).

Para medir la variable habilidades metalingüísticas se creó un cuestionario, en el contexto de la educación municipal de la comuna de Chillán, el cual fue diseñado y validado por las autoras de la presente investigación.

IV.3. Instrumentos

IV. 3.1. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Progresiva.

Como instrumento de investigación se utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 2 (CLP - Forma A) de Alliende, Condemarín y Milicic (1996) para segundo año básico. Tal prueba está constituida por 4 subtests de 6 o 7 ítems en cada una de sus formas, los cuales están ordenados con un nivel de dificultad creciente, en donde se considera el dominio de tres habilidades específicas, dos de las cuales están orientadas a la comprensión de oraciones o frases escritas de manera aislada, por su parte, en la tercera habilidad y en textos de baja dificultad, el niño debe ser capaz de “relacionar afirmaciones escritas con los sujetos o circunstancias” (Alliende, Condemarín y Milicic, 1996, p. 37). Tal prueba está validada y estandarizada en Chile, con un Alfa de Cronbach correspondiente al 0,97, coeficiente muy aceptable, el cual indica una alta consistencia interna del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Clark-Carter, 2002).

IV. 3.2. Cuestionario de Habilidades Metalingüísticas

Para evaluar las habilidades metalingüísticas, se diseñó un instrumento, creado de manera posterior al análisis exhaustivo de material bibliográfico de diversos autores e investigaciones basadas en el área (Gombert, 1990, Tunmer y Coles, 1984, Díaz, 2006).

En el cuestionario se contempla la medición de: la conciencia fonológica, con ítems de discriminación de fonemas iniciales y finales, el conocimiento del nombre y el sonido de los grafemas; en la conciencia semántica, se evaluó el establecimiento de diferencias y

semejanzas, la organización de secuencias y la explicación de absurdos verbales; la conciencia sintáctica se cuantificó a través de ejercicios que implicaron la organización de frases, estructuración de oraciones sencillas y de oraciones complejas; y finalmente la conciencia pragmática, se midió a través de ejercicios de manejo social del discurso y las funciones del lenguaje evidenciadas en el discurso (representativa, expresiva y conativa).

Para realizar la validación del instrumento se aplicó el cuestionario a una muestra piloto total de 60 estudiantes no repitentes y sin problemas de aprendizaje diagnosticado, de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán, que tuviesen entre 7 y 8 años de edad.

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,762 | 15 |

La tabla 1, presenta el estadístico de fiabilidad, el cual nos indica un alfa de Cronbach de 0,762. Medida la cual refiere una adecuada consistencia interna de la prueba de evaluación de las habilidades metalingüísticas (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003; Clark-Carter, 2002).

Se realiza la validez de constructo de los datos a través del análisis factorial de componentes principales.

Tabla 2. Comunalidades

| | Inicial | Extracción |
|----------------------|---------|------------|
| Fonema Inicial | 1,000 | ,789 |
| Fonema Final | 1,000 | ,774 |
| Grafema | 1,000 | ,494 |
| Semejanzas | 1,000 | ,571 |
| Completación Oración | 1,000 | ,597 |
| Diferencias | 1,000 | ,606 |
| Secuencia | 1,000 | ,579 |
| Absurdos | 1,000 | ,631 |
| Organización Frases | 1,000 | ,794 |
| Oraciones Sencillas | 1,000 | ,589 |
| Oraciones Complejas | 1,000 | ,713 |
| Manejo Social | 1,000 | ,646 |

| | | |
|----------------|-------|------|
| Representativa | 1,000 | ,527 |
| Expresiva | 1,000 | ,895 |
| Conativa | 1,000 | ,736 |

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La tabla 2 presenta las comunalidades arrojadas por el análisis factorial realizado. Se evidencia un sólo ítem con tendencia media en relación a la prueba. Nueve ítems se encuentran con tendencia considerable. Los cuatro ítems restantes se presentan con una tendencia muy fuerte al explicar la presencia de habilidades metalingüísticas desarrollada en los estudiantes. Los valores de estas comunalidades indican que el análisis factorial explica una parte significativa de la varianza asociada a cada variable, lo que refiere que cada variable tiene por lo menos cerca de un 50% en común con las otras variables del análisis.

Con el objetivo de simplificar las columnas de la matriz de factores y facilitar la interpretación de estos, se realiza el método de rotación ortogonal VARIMAX.

Tabla 5. Matriz de Componentes Rotados

| | Componente | | | | |
|----------------------|------------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fonema Inicial | -,018 | ,882 | -,062 | ,082 | -,008 |
| Fonema Final | ,193 | ,856 | -,042 | ,042 | ,014 |
| Grafema | ,322 | ,584 | ,159 | -,075 | ,136 |
| Semejanzas | ,437 | ,270 | ,494 | ,186 | -,166 |
| Completación Oración | -,160 | ,013 | ,723 | -,111 | ,191 |
| Diferencias | ,528 | ,427 | ,287 | ,050 | -,243 |
| Secuencias | ,336 | ,331 | ,418 | ,406 | ,130 |
| Absurdos | ,133 | -,080 | ,764 | -,028 | -,147 |
| Organización Frases | ,803 | ,271 | ,227 | -,013 | ,157 |
| Oraciones Sencillas | ,748 | ,001 | -,134 | ,071 | -,077 |
| Oraciones Complejas | ,783 | ,219 | ,218 | -,060 | -,034 |
| Manejo Social | ,402 | ,062 | ,115 | ,674 | ,115 |
| Representativa | ,598 | ,061 | -,190 | ,358 | ,046 |
| Expresiva | -,012 | ,061 | -,004 | -,020 | ,944 |
| Conativa | ,159 | ,024 | ,149 | -,817 | ,145 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La solución factorial rotada presenta en todos los factores saturaciones, tanto positivas como negativas. Los ítems de organización de frases y estructuración de oraciones complejas presentan valores con tendencia muy fuerte (>0,75) sobre el factor 1,

mientras que los ítems de estructuración de oraciones sencillas, establecimiento de diferencias y la función representativa del lenguaje evidencian una tendencia media. Ocho ítems se presentan con tendencia media y los dos restantes con tendencia débil sobre el factor 1.

Los ítems de discriminación de fonemas iniciales y finales, y el conocimiento del nombre y sonido de los grafemas cargan significativamente sobre el factor 2, con tendencias muy fuerte ($>0,75$) y considerable ($>0,5$) respectivamente. De los ítems restantes, cinco se presentan con una tendencia media y siete con tendencia débil.

Los ítems de establecimiento de semejanzas y organización de secuencias se configuran con una tendencia media, completación de oraciones, se presenta con una tendencia considerable, y con una tendencia muy fuerte se presenta el ejercicio sobre explicación de absurdos verbales, ítems los cuales cargan significativamente sobre el factor 3 ($>0,4$).

Los ítems sobre manejo social y la función conativa del lenguaje presentan valores con tendencias considerable y muy fuerte sobre el factor 4, correspondientemente. Por último, el factor 5 presenta el ítem sobre la función expresiva del lenguaje con una carga altamente significativa, de tendencia a una correlación perfecta.

Tabla 6. Varianza Total Explicada (Rotación)

| Componente | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 3,127 | 20,849 | 20,849 |
| 2 | 2,358 | 15,718 | 36,566 |
| 3 | 1,828 | 12,188 | 48,754 |
| 4 | 1,489 | 9,925 | 58,679 |
| 5 | 1,140 | 7,599 | 66,277 |

En la solución rotada VARIMAX, el primer factor corresponde al 20,848% de la varianza en comparación con el 29,803% en la solución no rotada. De la misma forma, el segundo factor da cuenta del 15,718% frente al 11,031% de la solución no rotada. El tercer factor explica el 12,188% de la varianza en comparación con el 10,267% antes de realizar la rotación. El cuarto factor presenta un 9,925% de explicación de la varianza frente al 7,836% en la matriz no rotada. Y por último, el quinto factor corresponde al

7,599% de la varianza, mientras que en la solución no rotada explicaba un 7,341% de la varianza. En general, la prueba de habilidades metalingüísticas mide sobre un 66% en la población de estudiantes de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán.

Tabla 7. Factores de la prueba de habilidades metalingüísticas

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|-------------|---------------------------------------|--|---|-------------------------------|--------------------------------|
| | Habilidad metasintáctica | Habilidad metafonológica | Habilidad metasemántica | Habilidad metapragmática | |
| Componentes | Establecimiento de diferencias | Discriminación de fonemas iniciales | Establecimiento de semejanzas | Manejo social del discurso | Función expresiva del lenguaje |
| | Organización de frases | Discriminación de fonemas finales | Asignación de características propias de un objeto considerando su opuesto. | Función conativa del lenguaje | |
| | Estructuración de oraciones sencillas | Conocimiento del nombre y el sonido de los grafema | Organización de secuencias | | |
| | Estructuración de oraciones complejas | | Explicación de absurdos verbales | | |
| | Función representativa del lenguaje | | | | |

La prueba de evaluación de habilidades metalingüísticas queda conformada por cinco factores. De los cuales, el factor 1 contiene ítems sobre el establecimiento de diferencias, organización de frases, la función representativa del lenguaje evidenciada en el discurso, estructuración de oraciones sencillas y complejas, de los cual se ve reflejado un fuerte componente relacionado con la *habilidad metasintáctica*, la cual no sólo se entendería como la “capacidad para reflexionar sobre la estructura interna de las oraciones gramaticales” (Tunmer y Cols, 1984, p. 92), sino además se agrega elementos relacionado con coherencia y la utilización del lenguaje en un contexto social.

El factor 2, contiene ítems relacionados con la discriminación de fonemas iniciales y finales y, el conocimiento del nombre y el sonido de los grafemas, evidenciándose un componente congruente con la *conciencia fonológica*, la cual se entiende como la capacidad de identificar los componentes fonológicos de unidades lingüísticas y de manipularlos de forma deliberada (Gombert, 1990).

El tercer factor, comprende ejercicios sobre el establecimiento de semejanzas, asignación de características propias de un objeto considerando su opuesto, organización se secuencias y explicación de absurdos, lo cual configura la *habilidad metasemántica*, la cual se define como la capacidad de reconocer el sistema de la lengua como un código

convencional y arbitrario, y la de manipular las palabras o los elementos significantes de talla superior a la palabra, sin que los significados correspondientes se encuentren automáticamente afectados (Gombert, 1990).

El cuarto factor, abarca ítems sobre el manejo social y la función conativa del lenguaje, lo cual se relaciona con la utilización del lenguaje en una situación social. Y el factor cinco incluye la función expresiva del lenguaje evidenciada en el discurso, lo que se relaciona con la utilización del lenguaje en el reconocimiento de emociones en un contexto social. Ambos factores se relacionan con el concepto de *habilidad metapragmática* la cual se concibe como “un conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico en sí mismo (por ejemplo, a través de distintas frases) y con las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico y el contexto en el que el lenguaje está integrado” (Pratt y Nesdale, 1984, p. 105).

En conclusión, y a partir los resultados de la factorización, podemos decir que los estos conceptos teóricos se relacionan con la práctica psicométrica, validándose no sólo la prueba sino también la teoría subyacente a esta. El 66% de la varianza total de la prueba es explicada por cada uno de los constructos, conciencia fonológica y las habilidades metasemántica, metasintáctica y metapragmática. El 34% restante corresponde a la varianza de error, la podría estar conformada por factores derivados del azar y/o por errores de medición en el instrumento usado (Kerlinger y Lee, 2002).

IV.4. Población / Muestra

La población estuvo conformada por 1.060 estudiantes de segundo año básico, distribuidos en 40 escuelas municipales de la comuna de Chillán, correspondientes a las áreas rural y urbana (Padem, 2010).

La muestra fue del 10% del universo, con un margen de error aceptable de 5% y un nivel deseado de confianza de 95%, lo que corresponde a un total de 122 niñas y niños. Para el proceso de validación del instrumento, se aplicó una prueba piloto a 60 estudiantes, lo que abarcó aproximadamente el 50% del total de la muestra considerada para la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

El muestreo fue realizado mediante el método aleatorio conglomerados de una sola etapa, que implica la identificación de las escuelas y la selección al azar de los cursos, para aplicar los instrumentos a todos los inscritos en ellos (Clark-Carter, 2002). Además no se incluyeron en la muestra escolares repitentes y/o presenten diagnóstico de algún

trastorno del aprendizaje. La razón por la que se excluyó a tales alumnos radica en una manera de disminuir las variables disruptivas en el estudio, ya que en estos niños existiría la presencia de factores subyacentes que originan los problemas de aprendizaje (Bravo, 2002, p. 73). Situación que no se relaciona con los objetivos de esta investigación.

IV.5. Análisis de Datos

Para el análisis de los datos, en primera instancia, se realiza un examen de tipo estadístico descriptivo, donde se describen las puntuaciones obtenidas, con la distribución de frecuencias, las medidas de tendencia central y las medidas de variabilidad. Los valores brutos de habilidades metalingüísticas se transforman en puntuaciones z con el objetivo de normalizar la escala (es decir, transformar los puntajes a una distribución normal), variable la cual cumple el requisito de ser medida en un nivel de intervalos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Luego se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial para determinar si las hipótesis de investigación son congruentes con los datos obtenidos de la muestra, calculándose el nivel de significancia y el intervalo de confianza.

Finalmente, para determinar la relación entre las variables comprensión lectora y habilidades metalingüísticas, se establece con el coeficiente de correlación de Pearson (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Clark-Carter, 2002).

En el examen estadístico, los datos fueron procesados con el paquete estadístico para ciencias sociales SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), junto al programa computacional STATSTM versión 2.

IV.6. Criterios de Calidad

En relación a la investigación, se consideró la validación interna y externa de ésta. La *validación interna*, la cual tiene que ver con la confianza de los resultados, se realizó a través de la manipulación de datos válidos y la interpretación adecuada de estos, procurando el cuidado de los procesos internos que puedan surgir en los participantes que puedan afectar su desempeño (por ejemplo, el cansancio y el aburrimiento) y en el efecto que pueda tener la aplicación de los instrumentos. En cuanto a la *validez externa*, lo que se refiere a la generalización de los hallazgos, se cumple mediante la selección representativa y aleatoria de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Clark-Carter, 2002).

En la prueba de evaluación de las habilidades metalingüísticas, se estipula la confiabilidad, la validez y la objetividad.

La confiabilidad de un instrumento está dada por su capacidad de entregar resultados similares, en diferente número de aplicaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). A esta definición Kerlinger y Lee (2002), agregan otras dos definiciones para complementar y esclarecer el concepto, la primera se relaciona con el grado de verdad que se alcanza a medir de la propiedad analizada y la segunda, con el nivel de error que existe en el instrumento. Con la confiabilidad del instrumento se espera básicamente que este sea estable, fiable y predecible.

La *confiabilidad*, se determinó a través del Alfa de Cronbach, el cual indica el cálculo de la consistencia interna de escalas politómicas (Cronbach, 1951), donde la existencia de una correlación significativa entre los resultados de los ítems garantizan la confiabilidad del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se consideró como aceptable un índice igual o superior a 0.7 (Kline, 1993).

Hernández, Fernández y Baptista (2003), definen como validez a la capacidad del instrumento de medir realmente la variable que plantea medir.

La *validez* de constructo se establece a través del análisis factorial, el cual tiene la función de indicar la localización e identificación de las unidades básicas del constructo que desea medir la prueba (Kerlinger y Lee, 1988), determinando las relaciones existentes entre las variables y de esta forma identificar los componentes que constituye cada variable (Gardner, 2003).

Específicamente se utiliza el análisis factorial de componentes principales, el cual tiene la función de analizar la varianza de cada variable (considerando la varianza total, específica y en algunos casos la varianza de error) y su objetivo consiste en resumir gran parte de la información original, o varianza, en una mínima cantidad de factores con el propósito de predicción (Gardner, 2003; Hair y Cols., 1999). El porcentaje de varianza debe explicar un valor que se considere válido, en ciencias sociales este índice corresponde a un mínimo de 60% de la varianza total (Hernández, 1998).

Para simplificar la matriz de factores, facilitar y mejorar la interpretación y disminuir posibles ambigüedades en el análisis factorial se realizó el método de rotación ortogonal VARIMAX, el cual se centra en simplificar las columnas de la matriz de factores (Hair y Cols., 1999).

Otro aspecto importante a considerar es la *objetividad*, la que se resguardó durante todo el proceso investigativo, en primera instancia en la aplicación del instrumento a los evaluados, fue de modo imparcial, siguiendo fielmente las consignas e indicaciones estipuladas y procurando repetir las condiciones ambientales en la que son administrados los cuestionarios. Se pretendió disminuir y mitigar la influencia de las investigadoras en el desempeño de los escolares, y así mismo, en el análisis e interpretación de los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

IV.7. Aspectos Éticos.

Como ética entenderemos la disciplina que reflexiona sobre el “sentido, validez y licitud de los actos humanos individuales y sociales en la convivencia social” (França-Tarragó, 2001, p. 18). En el caso de la investigación, la ética está enfocada específicamente a los investigadores, y se encarga de delimitar las consideraciones que deben tener presente al momento de desarrollar el proceso investigativo (Kerlinger y Lee, 2002).

Esta investigación se rigió por las normas y principios psico-éticos básicos propuestos por França-Tarragó (2001), además, de las disposiciones del código ética del Colegio de Psicólogos de Chile (1999).

Por tratarse de una investigación inmersa en el sistema público de educación, se considero el consentimiento de las autoridades correspondientes, en este caso, el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), de la comuna de Chillán, informándole acerca de los objetivos y alcances de la investigación, asumiendo el compromiso por parte de las investigadoras de realizar una retroalimentación de la información obtenida.

Se aceptó la libre decisión, tanto de las instituciones como sus alumnos, en cuanto a la participación en este estudio. Se estableció un consentimiento informado con todos los participantes de la comunidad educativa seleccionada para participar en la investigación; Director/a, Profesor/a Jefe y Escolares evaluados.

Como base de esta investigación se estableció el velar por los derechos y el bienestar de los participantes. Esto se consiguió mediante la utilización de lugares suficientemente cómodos y apropiados para la aplicación de las pruebas.

Se respetó el principio de confidencialidad, ya sea en relación a las instituciones participantes como de sus estudiantes, para evitar la posibilidad de estigmatización o de discriminación en función de los resultados obtenidos. Utilizándose sólo las estadísticas para fines descriptivos y correlacionales de las variables analizadas. Este principio estuvo presente antes, durante y posteriormente a la realización de la presente investigación.

Se consideró la importancia del respeto por la dignidad de las personas, tanto en el contacto directo como en el indirecto. Como muestra de lo anterior se realizó el análisis de los datos, con transparencia y objetividad con el fin de que esta investigación sea de servicio a nuestra comunidad y para el progreso del conocimiento en esta área.

V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se ha indicado anteriormente que este estudio es descriptivo correlacional. Atendiendo a esto, se realiza un análisis de tipo univariado que permite conocer las variables, utilizando distribuciones porcentuales y algunos estadísticos descriptivos. Además, se incluye un examen de comparación por género de los datos arrojados en cada uno de los elementos estudiados. Posteriormente, se realiza un análisis para determinar la fuerza de asociación de las variables, utilizando coeficientes de acuerdo al nivel de medición de las variables.

V.1. ANÁLISIS PRELIMINAR.

Tabla 1. Edad de la Muestra.

| | |
|------------|------|
| Total: 122 | |
| Media | 7,30 |
| Mediana | 7,00 |
| Moda | 7,00 |
| Mínimo | 7,00 |
| Máximo | 8,00 |

La muestra estuvo compuesta por un total de 122 niños y niñas de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán, de los cuales el 51,6% pertenece al género femenino y el 48,4% al género masculino (tabla anexada). La edad de la muestra estudiada fluctúa entre los 7 y 8 años, con un promedio de 7,30 años y la mayoría de los estudiantes evaluados tienen 7 años cumplidos (69% de la muestra analizada), datos los cuales se pueden observar en tabla 1.

V.1.1. Habilidades Metalingüísticas

Tabla 2. Estadísticos Habilidades Metalingüísticas

| | |
|------------|-------|
| Total: 122 | |
| Media | 62,86 |
| Mediana | 64,00 |

| | |
|---------------------|---------|
| Moda | 65,00 |
| Mínimo | 39,00 |
| Máximo | 79,00 |
| Desviación Estándar | 9,02 |
| Asimetría | - 0,371 |
| Curtosis | - 0,243 |

La mayoría de los evaluados obtuvieron una puntuación de 65 puntos. El 50% de los sujetos se sitúa por encima del puntaje 64 y el 50% restante esta por debajo de este valor. En promedio, los sujetos se ubican en 62,86. Así mismo, se desvían de 62,86, en promedio 9,02 unidades de la escala. El rango varía de 39 a 79, en una escala real de 1 a 83 puntos. Por lo tanto, se puede observar que la tendencia de la muestra es hacia valores altos en la medición de habilidades metalingüísticas. En cuanto a la dispersión de los datos, es posible interpretar que estos, tienden a agruparse al lado derecho de la curva, y que la curva es en sí misma es menos picuda que una curva de distribución normal.

Con respecto a los indicadores de logro de las habilidades metalingüísticas, se puede mencionar que la muestra total, obtiene en promedio un 75,74% y la mayoría de ellos cumplen con un 78,31% de logro. Con un mínimo del 46,99% y un máximo de 95,18% en porcentaje de logro (Tabla anexada).

Tabla 3. Medias y modas de porcentajes de logro de variables medidas en habilidades metalingüísticas

| Total: 122 | Habilidades Metalingüísticas | | | |
|------------|------------------------------|---------------|----------------|----------------|
| | Metafonológica | Metasemántica | Metasintáctica | Metapragmática |
| Media (%) | 73,66 | 71,97 | 83,74 | 77,67 |
| Moda (%) | 100 | 66,67 | 100 | 76,92 |

Con un menor nivel de dificultad, según los indicadores de logro, encontramos la habilidad metasintáctica, la cual se midió a través de ejercicios que implican la organización de frases, estructuración de oraciones sencillas y de oraciones complejas, donde se obtuvo un promedio de 83,74% y una moda de 100%. A continuación encontramos la habilidad metapragmática, que obtuvo en promedio un 77,67% y la mayoría de los estudiantes cumplen con un 76,92% de logro, variable la cual se estimó a través de ejercicios de manejo social del discurso y las funciones del lenguaje evidenciadas en el discurso (representativa, expresiva y conativa).

En conciencia fonológica, donde se evaluó discriminación de fonemas iniciales y finales, y el conocimiento del nombre y el sonido de grafemas, la mayoría de los alumnos cumplen con un 100% de logro en la prueba y un 73,66% como porcentaje de logro promedio. Finalmente, en cuanto a los indicadores de logro en habilidad metasemántica, presentó un mayor nivel de dificultad, comparado con las anteriores variables, con un porcentaje de logro promedio de 71,97% y una moda de 66,67%, donde se evaluó el establecimiento de diferencias y semejanzas, organización de secuencias y la explicación de absurdos verbales.

Se transforman los valores brutos a puntuaciones Z, con el objetivo de normalizar la escala de la variable habilidades metalingüísticas. De esta forma los índices Z, se clasifican en un bajo (< -1DE), normal (\pm 1DE) y alto (> 1DE) nivel de desempeño en habilidades metalingüísticas. A continuación se presenta las categorías de desempeño en esta variable diferenciadas por género.

Tabla 4. Categorías de desempeño en Habilidades Metalingüísticas por género

| Categorías de desempeño | Porcentaje | |
|-------------------------|------------|--------|
| | Mujer | Hombre |
| Bajo | 14,3 | 20,3 |
| Normal | 66,7 | 67,8 |
| Alto | 19 | 11,9 |

En la tabla 4 se puede observar las categorías de desempeño en habilidades metalingüísticas, clasificadas por género. Esta indica que el 14,3% de las mujeres, se ubican dentro de la categoría de desempeño bajo, porcentaje levemente menor en comparación con los hombres, con un 20,3%. Así mismo, en la categoría normal, encontramos que un 66,7% del total de las mujeres, y un 67,8% de hombres se encuentran dentro de este rango. Finalmente, con un alto nivel desempeño encontramos que un mayor número de mujeres que hombres se ubican en esta categoría, con un 19% frente a un 11,9%. De lo anterior, se puede concluir, que de los escolares pertenecientes a segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán, las niñas tienden levemente a presentar un desempeño más alto en comparación con los niños (7% de diferencia).

V.1.2. Comprensión Lectora

La prueba de comprensión lectora elaborada, validada y estandarizada por Alliende, Condemarín y Milicic (1996), posee normas en puntaje T, señalando que la escala tiene un promedio teórico de 50 y una desviación típica de 10. A partir de estos indicadores se identifica del total de la muestra la siguiente distribución:

Tabla 5. Categorías de desempeño en comprensión lectora.

| | |
|------------|-------------|
| Total: 122 | Porcentajes |
| | |
| Normal | 77% |
| Bajo | 23% |

El 77% de los estudiantes obtuvo puntajes sobre 49,3, lo que significa que su rendimiento esta dentro de los límites normales, de ellos, el 50,8% se ubica sobre el promedio (μ : 50). Por otro lado, encontramos que el 23% está en una categoría de bajo desempeño en comprensión lectora, ubicándose el 7,4% a dos desviaciones estándar (DE: 10) por debajo de la media, y el 8,2% restante, se ubica a 2 o más desviaciones estándar por debajo de los límites normales (tabla 5).

En el presente estudio, los datos estadísticos arrojan, que el promedio en comprensión lectura es 21,08 puntos. El 50% de los escolares obtuvo en esta variable una puntuación de 23, con un mínimo de 0 y un máximo de 28 puntos, puntuación que correspondería a la escala real de la prueba. La mayoría de los alumnos presenta un nivel de comprensión lectora de 26 puntos. El promedio de la desviación de las puntuaciones de esta variable, es de 6,30 con respecto a la media (tabla anexada).

Tabla 6. Estadísticos de porcentajes de logro de Comprensión Lectora

| | |
|---------------------|----------------------|
| Total: 122 | Porcentajes de logro |
| | |
| Media | 75,29 |
| Mediana | 82,14 |
| Moda | 92,86 |
| Desviación Estándar | 22,50 |
| Mínimo | 0 |
| Máximo | 100 |

Al referirse a los indicadores de logro, se puede percibir que en promedio los alumnos y alumnas obtienen un 75,29%. La mayoría obtiene un 92% de logro en la evaluación de comprensión lectora. El 50% del total de la muestra puntúan sobre un 82,14% en porcentaje de logro, y el 50% restante bajo este valor. Según estos

indicadores, se puede concluir que los evaluados tuvieron un alto desempeño en la prueba de medición de la comprensión lectora.

Tabla 7. Categorías de desempeño en Comprensión Lectora por género

| Categorías de desempeño | Porcentaje | |
|-------------------------|------------|--------|
| | Mujer | Hombre |
| Bajo | 30,2 | 30,5 |
| Normal | 69,8 | 69,5 |

En la tabla 7 se puede observar el porcentaje de cada género según las categorías de desempeño en comprensión lectora. En la categoría de bajo desempeño, se ubica el 30,2% de las mujeres, frente a un 30,5% de los hombres. En la categoría de un desempeño normal, encontramos al 69,8% de las mujeres y un 69,5% de los hombres. De lo anterior se puede concluir la no existencia de diferencias significativas en el desempeño en comprensión lectora entre niños y niñas de segundo año básico de escuelas municipales de Chillán.

V.2. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

V.2.1. Hipótesis Descriptiva.

Los niños y niñas de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán se ubican en un nivel alto en el desempeño en habilidades metalingüísticas.

Se transforman los valores brutos a puntuaciones Z, con el objetivo de normalizar la escala de la variable habilidades metalingüísticas. De esta forma se los índices Z, se clasifican en un bajo ($< -1DE$), normal ($\pm 1DE$) y alto ($> 1DE$) nivel de desempeño en habilidades metalingüísticas.

Tabla 8. Categorías de desempeño en Habilidades Metalingüísticas

| Categorías de desempeño | Porcentaje |
|-------------------------|------------|
| Bajo (≤ 53) | 17,2% |
| Normal (55-72) | 64,8% |
| Alto (≥ 72) | 18% |

Del total de la muestra, el 18% de los sujetos, obtuvo puntajes igual o sobre 72 puntos de la escala real, lo que se traduce en un alto nivel en habilidades metalingüísticas. Por otro lado, el 64,8% de los alumnos, tienen un desempeño dentro de lo normal, lo que refiere a puntuaciones entre 55 y 72. Y el 17,2%, obtiene 53 o menos puntos, lo que los ubicaría en la categoría de bajo desempeño.

A partir de estos datos, se puede observar que la hipótesis descriptiva se no se confirma, pero nos parece importante destacar que la mayoría (64,8%) de los niños y niñas de escuelas municipales de la comuna de Chillán presentan un nivel normal en el desempeño de las habilidades metalingüísticas.

V.2.2. Hipótesis Correlacional.

Existe una relación positiva entre el desempeño en Habilidades Metalingüísticas y la comprensión lectora, es decir, a mayor desempeño en Habilidades Metalingüísticas mayor comprensión lectora.

Según el diagrama de dispersión de los datos de la muestra, se puede observar la existencia de una correlación positiva de las variables estudiadas (diagrama de dispersión anexo). Por lo tanto, se prosigue con un análisis más exhaustivo.

Tabla 9. Correlación de variables

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. H. Metalingüísticas | 1 | | | | | |
| 2. H. Metafonológica | ,642** | 1 | | | | |
| 3. H. Metasemántica | ,827** | ,269** | 1 | | | |
| 4. H. Metasintáctica | ,720** | ,182* | ,533** | 1 | | |
| 5. H. Metapragmática | ,377** | ,121 | ,188* | ,153 | 1 | |
| 6. COMPRENSION LECTORA | ,628** | ,287** | ,480** | ,612** | ,304** | 1 |

**Correlación significativa al 0,01

*Correlación significativa al 0.05

Es importante destacar que existiría una correlación más fuerte de la variable habilidad metasintáctica ($r: 0,612$) con la comprensión lectora, la cual sería de tendencia considerable y con alta significatividad ($p < 0,001$). Mientras que la relación es menor entre comprensión lectora con conciencia fonológica ($r: 0,287$), habilidad metasemántica y habilidad metapragmática ($r: 0,304$), todas significativas ($p < 0,001$) y de tendencia media respectivamente.

La correlación entre comprensión lectora y habilidades metalingüísticas es significativa ($p: 0,000$) y de tendencia considerable ($r: 0,628$). Por lo tanto, la segunda hipótesis se confirma. En otras palabras, existe una relación directa entre el desempeño en habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, es decir, a mayor desempeño en habilidades metalingüísticas mayor comprensión lectora.

VI. CONCLUSIONES

El interés en realizar esta investigación surge de los preocupantes resultados tanto de estudios nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA, IALS), donde Chile obtiene bajos índices de comprensión lectora (Mineduc, 2003; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). De lo cual el Gobierno se ha ocupado implementando diversas estrategias (bajo el contexto de la ley SEP) para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora (Mineduc, 2009a; Mineduc, 2009c; Mineduc, 2010a; Mineduc, 2010b; Padem, 2010)

A partir de los resultados de esta investigación, es posible obtener algunas conclusiones generales.

Uno de los objetivos de este estudio fue la creación y validación de un instrumento capaz de medir habilidades metalingüísticas en niños de la comuna de Chillán. Siendo aplicada a estudiantes de segundo año básico de escuelas municipales pertenecientes al área urbana y rural. En base a los resultados obtenidos de esta aplicación es posible concluir que el test de habilidades metalingüísticas, presenta características de validez y confiabilidad (α : 0,76) en la población escolar analizada.

Los antecedentes reunidos en la validación del instrumento permiten afirmar que los elementos evaluados que componen la variable habilidades metalingüísticas, correspondería a cinco factores. Los cuales, concuerdan con la teoría (Gombert, 1990; Tunmer y Cols., 1984), sin embargo, el factor uno, evidencia un fuerte componente relacionado con la *habilidad metasintáctica*, la cual no sólo se entendería como la “capacidad para reflexionar sobre la estructura interna de las oraciones gramaticales” (Tunmer y Cols., 1984, p. 92), sino además se agregan elementos relacionados con la coherencia y la utilización del lenguaje en un contexto social.

Los resultados de esta investigación concuerdan con otros autores (Díaz, 2006; Tunmer y Cols., 1984), quienes plantean que las habilidades metalingüísticas se desarrollan en los niños de manera anterior a la adquisición a la lectoescritura y de manera paralela al desarrollo del lenguaje, esta situación se ve reflejada en que estudiantes que aún no han aprendido a leer, fueron capaces de responder sin problemas algunos ítems del test de habilidades metalingüísticas, sobre todo aquellos reactivos relacionados con la habilidad metapragmática, tal situación se explicaría, porque este proceso se relaciona más bien con la capacidad de utilización del lenguaje oral y la adecuación a las normas sociales, que con aspectos de reconocimiento de las palabras y las letras de manera escrita. Es decir, las habilidades metalingüísticas, van más allá de la

lectoescritura, confirmando lo expuesto por Tunmer y Cols. (1984) quienes plantean que la conciencia pragmática incluye elementos que sobrepasan los aspectos solamente lingüísticos.

Con el desarrollo del test de habilidades metalingüísticas, se concluye que a partir de sus resultados sería posible identificar aquellos niños que presenten algún tipo de dificultad en el área del lenguaje, esto es posible debido a que por ser el instrumento diseñado para una aplicación individual, permite al evaluador analizar el desarrollo del lenguaje a través de diversas maneras, ya sea a través de la expresión oral y/o escrita, lo que en una persona con preparación profesional permite identificar sintomatología coincidente con trastornos del lenguaje. Esto resulta relevante, puesto que al pesquisar a estudiantes de manera temprana y oportuna sería posible realizar las intervenciones en áreas específicas, con el objetivo de subsanar los inconvenientes o descubrir las problemáticas que los originan a través de nuevas evaluaciones y/o derivaciones a profesionales especialistas en ámbito abordado.

Desde el ámbito de la psicoeducación la información obtenida permite al psicólogo/a proponer o implementar estrategias de intervención enfocadas en mejorar las competencias educativas de los estudiantes, centrando el trabajo en el área de las habilidades metalingüísticas, principalmente en la promoción de actividades reflexivas en torno al lenguaje, dando al alumno la posibilidad de tomar un papel más activo, que le permita reflexionar sobre este, su uso y sus implicancias, permitiendo alcanzar un aprendizaje significativo, que le sea útil para la adquisición y desarrollo de mayores competencias cognitivas.

En relación a nuestra primera hipótesis, esta no ha sido confirmada, puesto que sólo el 18% de los evaluados obtuvo un alto nivel de desempeño en habilidades metalingüísticas (\geq : 72 puntos). Por otro lado, es importante mencionar que más del 60% de la muestra alcanza niveles normales de desempeño en la variable analizada, lo que resulta relevante, debido a que la mayoría de los niños proviene de familias y entornos socioculturalmente deprimidos. Tal situación lo atribuimos a los esfuerzos que han realizado todos los organismos relacionados con la educación municipal, quienes buscan mejorar los rendimientos académicos de sus alumnos, a través de diversas actividades realizadas en conjunto con docentes que buscan incentivar la implementación de nuevas y diversas prácticas pedagógicas enfocadas principalmente a potenciar el ámbito del lenguaje. Entre las actividades podemos mencionar, jornadas de reflexión de toda la comunidad educativa, coordinación y evaluación de estrategias técnicas y pedagógicas, charlas y seminarios entre otras (Padem, 2010).

Para mejorar la comprensión lectora, se concluye que sería importante centrar el esfuerzo además de la adquisición del aprendizaje lector, en potenciar el área de las habilidades metalingüísticas, especialmente en las que se han presentado con menor porcentaje de logro como lo son la metapragmática y metasemántica. Lo que concuerda con los estudios realizados por Bravo y Orellana (1998), quienes postulan que al ejercitar las habilidades metalingüísticas se facilita el desarrollo de las competencias lingüísticas y la lectura.

El estimular el desarrollo de estas habilidades, se debe realizar de forma estratégica al mismo momento en que se adquiere la lectura, es decir, durante la enseñanza básica, planteamientos los cuales concuerdan con lo expuesto por Gombert (1990) y Catalá (2007). Además la teoría constructivista de Vigotsky, nos indica que en esta intervención juega un rol importante la acción e interacción humana, por medio de la socialización, es decir, estimular el desarrollo del potencial cognitivo presente en el niño a través de una educación adecuada.

En cuanto a la segunda hipótesis de trabajo, y en concordancia con lo expuesto en el marco teórico, se comprueba la existencia de una correlación positiva ($r: 0,628; p < 0,001$) entre habilidades metalingüísticas y la comprensión lectora, llamando la atención que a manera individual existen diferencias entre los grados de relación alcanzados entre las diferentes variables analizadas. Según los resultados obtenidos se concluye que existiría una correlación más alta entre la habilidad metasintáctica y la presencia de la comprensión lectora ($r: 0,612; p < 0,001$). Lo cual nos indicaría que la habilidad de ser conciente de la estructura interna de las oraciones gramaticales (Tunmer y Cols., 1984), de su coherencia y utilización del lenguaje adecuado a un contexto social determinaría la capacidad de comprender un texto a través de la lectura.

Con una correlación más baja se presenta la variable conciencia fonológica ($r: 0,287; p < 0,001$), a pesar de la mayoría de los estudiantes alcanzó el 100% de logro en el reconocimiento de los grafemas, esto no se relacionaría con la capacidad de comprender lo que se lee, tal situación se explicaría, de acuerdo a los estudios en el área (Bravo, 2002; Bravo, 2003; Bravo, Villalón y Orellana, 2006), plantean que si bien, la conciencia fonológica sería indispensable para la adquisición de la lectoescritura, no influiría mayormente en la adquisición de la habilidad de comprender los textos escritos, ya que para dicha función se requeriría el desarrollo de las funciones metacognitivas más complejas en los niños.

Consideramos importante indagar en la existencia de diferencias en el desempeño en ambas variables, según género, en los escolares de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán. En habilidades metalingüísticas, se evidencia que

las niñas tienden levemente a presentar un desempeño más alto en comparación con los niños (7% de diferencia). Esta situación se podría explicar con lo expuesto por Condemarín, Chadwick y Milicic (2003), quienes plantean que las niñas en los primeros años de educación formal, presentarían un mayor grado de crecimiento y madurez, aprendiendo a leer antes que los varones.

Mientras que en la competencia en comprensión lectora, no se presentan diferencias significativas, lo que coincide con las investigaciones en esta área obtenidas por Alliende y Cols. (1982; 1996), quienes no encontraron diferencias significativas atribuibles a la variable sexo.

Los resultados de este estudio, adquiere relevancia en el ámbito pedagógico al aportar en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que indica la necesidad de estimular el desarrollo de habilidades metalingüísticas en los niños de manera temprana en la educación, es decir, favorecer el conocimiento y utilización del lenguaje de manera consciente y concordante al contexto en el que se encuentran inmersos, tal situación facilitaría la adquisición de la lectoescritura y posteriormente la comprensión de los textos escritos. Específicamente resultaría beneficioso el incentivar actividades que potencien el desarrollo de la capacidad metasintáctica la cual se relaciona significativa y directamente con el desarrollo de una adecuada comprensión lectora.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, se puede mencionar el no incluir el estudio de comportamientos epilingüísticos presente en los escolares, para corroborar la teoría propuesta por Gombert (1990), quien afirma que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas es posterior a estos.

Por otra parte consideramos como limitante del estudio el no evaluar diferentes grupos etáreos, lo que aportaría a despejar la interrogante existente acerca de la edad de desarrollo de las habilidades metalingüísticas o identificar el momento en que pasan de ser epilingüísticas a metalingüísticas. Esto puede ser objeto de interés para investigaciones posteriores en este ámbito.

Además esta investigación abre nuevos horizontes de investigación de estas variables en población escolar con problemas de aprendizaje, lo cual pueda indicar un diagnóstico detallado y revelar áreas de trabajo para aminorar el impacto de éstos déficit en el desenvolvimiento académico.

Es importante tener en cuenta que en este trabajo se indaga una única variable interviniente en el desarrollo de la comprensión lectora, por esta razón resultaría interesante considerar en futuras investigaciones, otras variables que interfieran en la

capacidad de comprender textos como por ejemplo la velocidad lectora, o profundizar en la capacidad metasemántica, que según los resultados de este estudio presenta una correlación significativa con la comprensión lectora ($r: 0,480; p > 0,001$).

VII. REFERENCIAS

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1997). De la asignatura de castellano al área del lenguaje. Santiago: Dolmen.
- Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1996). Prueba CLP formas paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1999). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Andres Bello.
- Arellano, J. (2001). La reforma educacional Chilena. *Revista de la CEPAL* (73) 83 – 94.
- Arriagada, P., Concha, X., Garces, K., Nahuelfil, J., Vega, C. & Vera, J. (2005). Factores metodológicos que influyen en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora en alumnos y alumnas de 8º año básico de una escuela de Temuco. Tesis presentada para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Alonso, J., Carriedo, N y Mateos, M. (1992). Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La batería surco. En Alonso, J. (1992). Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bravo Valdivieso, L. (1998). Psicología de las dificultades del aprendizaje lector. Santiago: Universitaria.
- Bravo, L. (2002). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Universitaria.
- Bravo Valdivieso, L. (2003). Lectura inicial y psicología cognitiva. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo Valdivieso, L. (2005). Lenguaje escrito y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Bravo Valdivieso, L. y Orellana, E. (1998). Aplicación de un modelo pedagógico de continuidad entre el nivel de transición y el segundo año básico. Un estudio de seguimiento. *Boletín de Investigación Educativa*. (13), 123 – 135.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón M., Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología* 1 (38), 9-20.
- Bruner, J. (2004). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Bunge, M. (1995) La ciencia. su Método y su filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bunge, M. (1979). La ciencia: su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo veinte.
- Bunge, M. (1985). La investigación científica. Barcelona: Ariel.
- Cairney, T. (1996). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1993). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carriedo, N. y Alonso, J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto?: un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Carrillo, M. & Marín, J. (1992). Desarrollo Metafonológico y adquisición de la lectura: Un programa de entrenamiento. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Catrileo, B., Ceballos, P., Jaramillo, C., Jaramillo, V., Millahual, Y. & Nahuel, P. (2004) Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en NB2, en escuelas situadas en contexto Mapuche. Tesis presentada para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Chomsky, N. (1981). Reflexiones acerca del lenguaje: adquisición de las estructuras cognoscitivas. México: Trillas.

- Clark-Carter (2002). Investigación cuantitativa en psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación. México: Oxford University Press México.
- Colegio de psicólogos de Chile (1999). Código de ética profesional. <http://www.colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2009/08/codigo-etica2.pdf> [Fecha de Acceso: 02.11.2010]
- Coll, C. (1997). ¿Qué es el constructivismo?. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, S. (1994). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires: Paidós.
- Coloma, C; Cardenas, L; Espinoza y (2005). Conciencia fonológica y lengua escrita en niños con trastorno específico del lenguaje expresivo. *Revista CEFAC*, São Paulo 4 (7), 419-25.
- Cooper, J. (1998). Como mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor
- Crespo, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47 (2), 69 - 88.
- Crespo, N. y Alfaro, P. (2009). Desarrollo tardío del lenguaje: la conciencia metapragmática en la edad escolar. *Universitas Psychologica* 1 (9), 229 – 240.
- Cronbach, L. (1951) Coefficient alpha and internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297 - 333.
- Condemarín, M., Chadwick, M. y Milicic, N. (2003). Madurez escolar. Santiago: Andrés Bello.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2006). Plan Nacional de fomento a la lectura. Chile quiere leer. www.edicionesucsh.cl/index.php?option=com_docman&task=doc [Fecha de Acceso: 02.12.2010]
- Correa, E. (2007). Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria. Tesis presentada para optar al Título de

Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.

- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J. y Yossef, J. (2007). Aprendizaje y psicología historico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Escolar*, 62, 5 – 16.
- De Vega, M. (1998). Introducción a la psicología cognitiva. Madrid: Alianza.
- Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*. 8, 12-20.
- Dilthey, W. (1978). El mundo histórico. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Domingos, S. (2003). Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16 (3), 491-502.
- Fernández, E; Nuñez, M; Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Ligarum*, 1697-7467, 12, 149-167.
- Fielding-Barnsley, R. & Purdie, N (2005) Teachers' attitude to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1469-2945, 33 (1), 65 – 76.
- Flórez-Romero, R., Torrado-Pacheco, M., Arevalo-Rodríguez, I., Mesa-Guechá, C., Mondragón-Bohórquez, S., & Perez-Venegas, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma Y Función* 18, 15-44.
- Flórez-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. & Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 38 (3), 457-475.
- França-Tarragó, O. (2001). Ética para psicólogos. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Gallego-Badillo, R. (1997). Discurso sobre constructivismo. Bogotá: Magisterio.
- García, J., Elosúa, M., Gutiérrez, F., Luque, J., y Gárate, M. (2006). Comprensión lectora y memoria operativa. Buenos Aires: Paidós.
- García, J. y García, A. (2001). Teoría de la educación II. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guedán, V. (2001). La noción de paradigma y su aplicación en psicología. En Chacón, P. (2001). Filosofía de la psicología. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gómez, P., Valero, J., Buades, R. & Pérez, A. (2005). Test de Habilidades Metalingüísticas. Madrid: EOS.
- Gombert, E. (1990). Le développement métalinguistique. París: Presses Universitaires de France.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Handbook of Qualitative Research (eds.). London: Sage.
- Hair, J, Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). Análisis multivariante. Madrid: Prentice Hall.
- Hall, W. (1991). La comprensión de la lectura. En Puente, A. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- Heimlich, J. y Pittelman, S. (1990). Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (1988). Investigación del comportamiento. México: McGraw-Hill.

- Kirchner, S. (2003) Dificultades en el Desarrollo de la Lectoescritura: El Papel de las Habilidades Metalingüísticas. *Revista Psicología: Teoría e Investigación Universidad Federal de Paraná* (18), 15 – 44.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenk, H. (1988). *Entre la epistemología y la ciencia social*. Barcelona: Alfa.
- Martínez, O. & Salazar, G. (1995). *Modulo de habilidades lingüísticas. Lenguaje y Comunicación*. Publicación del programa MECE. Santiago: Ministerio de educación.
- Marzuca, R. (2004). *El programa de lectura silenciosa sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora*. Tesis para optar al grado de magíster en educación con mención en currículum y comunidad educativa. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Méndez, R. (2004). *Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos*. Tesis para optar al grado de magíster en lengua española. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2004). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. LOM: Santiago. http://www.simce.cl/index.php?id=100&no_cache=1 [Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2005). *Analfabetismo en Chile*. www.mineduc.cl/.../200507151621370.Analfabetismo%20en%20Chile.doc [Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2007). *Resultados de 4º Básico en las pruebas SIMCE 2007*. http://www.simce.cl/index.php?id=100&no_cache=1 [Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2009a). *Focos de la DEG, del MINEDUC y la SEP. Trabajo 2009 se centrara en lenguaje y gestión institucional*. *Nuestros Temas* (33), 9-11

- Ministerio de Educación (2009b). Ley 20.370. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ministerio de Educación (2009c). En Chillán: Ministra de Educación: “Es indispensable que los niños aprendan a leer en primero básico”
http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=10&id_contenido=10309
[Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2009d). Resultados nacionales SIMCE 2008. Santiago, Chile. http://www.simce.cl/index.php?id=100&no_cache=1 [Fecha de Acceso: 02.12.2009]
- Ministerio de Educación (2010a). Programa de Estudio. Primer año básico. Lenguaje y comunicación
http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/1b02_lenguaje_.pdf [Fecha de Acceso: 02.11.2010]
- Ministerio de Educación (2010b). Programa de Estudio. Segundo año básico. Lenguaje y comunicación
http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/fichas/2b02_lenguaje_.pdf
[Fecha de Acceso: 02.11.2010]
- Ministerio de Educación (2010c). Subvención Escolar Preferencial. Atención Ciudadana. Guía 600 Mineduc.
600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_sep.pdf [Fecha de Acceso: 02.11.2010]
- Miras, M. (1997). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Navarro, A. (1991). Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura. En Puente, A. (1991). Comprensión de la lectura y acción docente. Madrid: Pirámide.
- Pérez, C. (1998). Sobre un concepto histórico de la ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica. Santiago de Chile: LOM
- Peronard, M. (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Santiago de Chile: Andrés Bello.

- Piaget, J. e Inhelder, B. (1920). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pourois, J. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Pratt, C. y Neslade, R. (1984). *Pragmatic Awareness in Children*. En Tunmer, W., Pratt, C. y Herriman, M. (1984). *Metalingüistic awareness in children: theory, research an implications*. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Ramos, C. (2006). *Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico*. *Onomázein* (14), 197-210
- Ruiz, F. (2004). *El método científico universal: el neopositivismo*. *Psiquiatría* 8 (1), 1-7.
- Sabaj, O. y Ferrari, F. (2005). *La comprensión de textos especializados en sujetos con formación profesional diferenciada*. *Revista de lingüística teórica y aplicada* 43 (2), 41-52.
- Sanchez, T. (1995). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Solé, I. (1997). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I., Coll, C. (1997). *Los profesores y la concepción constructivista*. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Tunmer, W. y Herriman, M. (1984). *The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview*. En Tunmer, W., Pratt, C. y Herriman, M. (1984). *Metalingüistic awareness in children: theory, research an implications*. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

- Tunmer, W., Pratt, C. y Herriman, M. (1984). *Metalingüistic awareness in children: theory, research an implications*. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Vásquez, J. (1986). *Lenguaje, verdad y mundo*. Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Vigara, A. (1998). *Función Metalingüística y uso del lenguaje*. *Espéculo: Revista de Estudios literarios* (9), 123-142.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. (2004). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Zabala, A. (1997). *Los enfoques didácticos*. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

VIII. ANEXOS

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO: TEST DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

Tabla 3. Matriz de componentes

| | Componente | | | | |
|----------------------|------------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fonema Inicial | ,459 | -,150 | ,694 | -,219 | -,163 |
| Fonema Final | ,603 | -,137 | ,605 | -,083 | -,138 |
| Grafema | ,592 | ,101 | ,361 | ,052 | ,019 |
| Semejanza | ,666 | ,209 | -,173 | -,199 | -,116 |
| Completación Oración | ,088 | ,689 | -,012 | -,283 | ,189 |
| Diferencias | ,727 | ,086 | -,015 | -,012 | -,263 |
| Secuencias | ,646 | ,061 | -,053 | -,341 | ,198 |
| Absurdos | ,287 | ,613 | -,327 | -,243 | -,079 |
| Organización Frases | ,821 | ,078 | -,103 | ,289 | ,138 |
| Oraciones Sencillas | ,540 | -,259 | -,300 | ,373 | -,034 |
| Oraciones Complejas | ,765 | ,086 | -,172 | ,297 | -,046 |
| Manejo Social | ,512 | -,327 | -,305 | -,318 | ,287 |
| Representativa | ,501 | -,435 | -,234 | ,124 | ,133 |
| Expresiva | ,024 | ,085 | ,319 | ,140 | ,875 |
| Conativa | ,012 | ,560 | ,208 | ,613 | -,056 |

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

5 componentes extraídos

En la matriz de componentes (Tabla 3) se puede observar la existencia de 5 factores. El primer factor tiene saturaciones positivas, de las cuales, tres presentan una tendencia débil en cuanto a la correlación de los ítems. Dos valores se presentan con tendencia media. Ocho ítems se correlacionan con una tendencia considerable. Y los dos restantes se correlacionan con tendencia fuerte. El segundo factor presenta saturaciones positivas y negativas. Cinco valores se presentan con una correlación de tendencia débil. Siete ítems con tendencia media y tres de tendencia considerable. El tercer factor presenta una combinación de saturaciones positivas y negativas. Tres ítems se presentan con tendencia débil. Diez valores se correlacionan con tendencia media y dos con tendencia considerable.

El cuarto factor, al igual que el anterior, presenta saturaciones tanto positivas como negativas. Tres ítems se correlacionan con tendencia débil. Once valores se presentan con tendencia media y uno con tendencia considerable. El quinto y último factor, evidencia

saturaciones positivas y negativas. De las cuales cinco de ellas se presentan con una tendencia débil, nueve ítems con tendencia media y un valor con tendencia muy fuerte.

Tabla 4. Varianza Total Explicada

| Componente | Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 4,471 | 29,803 | 29,803 |
| 2 | 1,655 | 11,031 | 40,835 |
| 3 | 1,540 | 10,267 | 51,101 |
| 4 | 1,175 | 7,836 | 58,937 |
| 5 | 1,101 | 7,341 | 66,277 |

La tabla 4 muestra la varianza total explicada. El primer autovalor es de 4,471 y explica la mayor cantidad de la varianza con un 29,803%. El segundo autovalor es de 1,655, explicando el 11,031% de la varianza. El tercer autovalor es de 1,540 y explica el 10,267% de la varianza. El cuarto autovalor es de 1,175, el cual explica el 7,836% de la varianza. El último autovalor es de 1,101, explicando el 7,341% de la varianza. Finalmente, el instrumento mide sobre el 66% de habilidades metalingüísticas en niños, entre 7 y 8 años, de segundo año básico de escuelas municipales de la comuna de Chillán.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Diagrama de Dispersión

Correlación de las variables habilidades metalingüísticas y comprensión lectora.

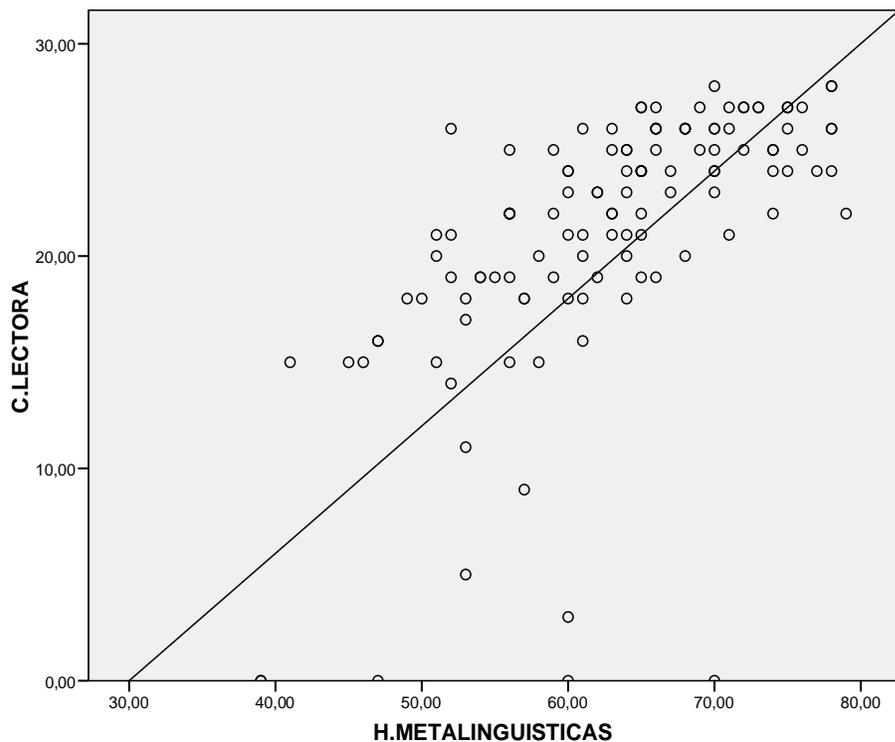


Tabla Género y edad.

| Total : 122 | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|------------|------------|
| Mujeres | 63 | 51,6 |
| Hombres | 59 | 48,4 |

Tabla. Estadísticos de porcentajes de logro de Habilidades Metalingüísticas

| Total: 122 | Porcentajes de logro |
|---------------------|----------------------|
| | Media |
| Mediana | 77,10 |
| Moda | 78,31 |
| Desviación Estándar | 10,87 |
| Mínimo | 46,99 |
| Máximo | 95,18 |

Tabla. Estadísticos Comprensión Lectora.

| | |
|---------------------|-------|
| Total: 122 | |
| Media | 21,08 |
| Mediana | 23 |
| Moda | 26 |
| Desviación Estándar | 6,30 |
| Mínimo | 0 |
| Máximo | 28 |