



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

ESTADO DEL ARTE

MODELO DE LA VISIÓN SIMPLE DE LA LECTURA EN UNA ORTOGRAFÍA
TRANSPARENTE EN HABLANTES DEL IDIOMA ESPAÑOL

POR

ELIZABETH SOLEDAD LEÓN ARRIAGADA

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magister en
Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje

Profesora Guía: Carmen Julia Coloma Tirapegui

Noviembre, 2015

Santiago de Chile

Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos a mi familia por todo el apoyo, comprensión y amor que recibí por parte de ellos a lo largo del magister, a todos les doy las gracias por ayudarme a cumplir un sueño.

También agradezco a mi profesora guía Carmen Julia Coloma Tirapegui, por el constante apoyo otorgado, por su compromiso, afecto, disposición y entrega de todo su profesionalismo y experticia en el tema.

Quisiera también agradecer a la profesora Marta Infante Jaras por sus orientaciones y apoyo para llevar a cabo este proceso.

Finalmente, agradezco a todas las personas que siempre me alentaron y me entregaron palabras y mensajes positivos para avanzar y así poder lograr mi meta.

INDICE

	Páginas
AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	v
1.- Introducción y Antecedentes.....	1
2.- Marco Conceptual	5
a. Explicación del modelo de la Visión Simple de la Lectura.	
b. Conceptualización y formas de evaluación de los elementos propuestos por los autores e investigadores: decodificación, comprensión oral y comprensión lectora.	
c. Evidencia del conocimiento obtenido de las conclusiones de las investigaciones en hablantes del idioma inglés pertenecientes a una ortografía opaca.	
d. Evidencia del conocimiento obtenido de las conclusiones de las investigaciones en hablantes pertenecientes a la ortografía transparente.	
e. Síntesis de la Información.	
3. Objetivos	25
Objetivo General	
Objetivos Específicos	
4.- Marco Metodológico.....	26
4.1.- Tipo de metodología	
4.2. Fuentes de Información	
4.3.- Criterios de inclusión	
4.4.- Organización de la información	
4.5. Análisis de la información	

5.- Resultados	30
5.1 Estudios encontrados	
5.2. Análisis de los estudios encontrados	
Tabla y Análisis del Estudio 1	31
Tabla y Análisis del Estudio 2	44
Tabla y Análisis del Estudio 3	59
Tabla y Análisis del Estudio 4	70
6.- Conclusión y discusión.....	79
7.- Referencias Bibliográficas.....	91
8.- Anexos	
Anexo 1	95
Resultados de Búsqueda Bibliográfica modelo de la Visión Simple de la Lectura	
Anexo 2	100
Resultados de Búsqueda Bibliográfica con otras ortografías y variables dentro del marco del modelo de la Visión Simple de la Lectura	

Resumen

El presente estado del arte busca evaluar la aplicabilidad del modelo de la Visión Simple de la Lectura en español. Esta lengua se caracteriza por poseer una ortografía transparente. El modelo de la Visión Simple de la Lectura propuesto por Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990, plantea a la comprensión lectora como producto de la decodificación y la comprensión oral.

Se indagó en la búsqueda de estudios realizados en hablantes monolingües del idioma español, entre los años 2009 y 2013. Se encontraron cuatro artículos: Alejandra Balbi, Ariel Cuadro, Daniel Trías (2009); Young-Suk Kim y Daniel Pallante (2012); Marta Infante, Carmen Julia Coloma, Erika Himmel (2012) y Gabriel Mesa, María José Tirado y David Saldaña (2013).

Estos artículos aplicaron el modelo desde los postulados teóricos, es decir, en la evaluación de los componentes de la decodificación, comprensión oral y comprensión lectora, metodologías y sus resultados.

La primera conclusión da cuenta que en el idioma español la decodificación y la comprensión oral tienen una gran influencia en la comprensión lectora. Estos resultados fueron observados en los cuatro estudios analizados. La segunda conclusión es referente a que cada componente tendrá su impacto en la comprensión lectora en diferentes etapas del desarrollo evolutivo del lector. Siendo el componente de la decodificación, el proceso que se adquiere en las primeras etapas escolares, por ende es el que asume un rol preponderante para la comprensión lectora. Una vez lograda la automatización de la decodificación dará paso a la comprensión oral como el componente que influye en la comprensión lectora. Estos resultados estuvieron presentes en tres estudios: Balbi *et al.*, 2009; Kim y Pallante, 2012; Mesa *et al.*, 2013.

El modelo de la Visión Simple de la Lectura es aplicable en el idioma español. La aplicabilidad se relaciona con la realización de adecuadas formas de evaluación y

metodologías en el diseño de las investigaciones, que den cuenta de las características propias de las ortografías transparentes.

Palabras Claves: Modelo de la Visión Simple de la Lectura; Decodificación; Comprensión Oral; Comprensión Lectora.

Abstract

The present state of art seeks to evaluate the applicability of the model called “Simple View of Reading in a Language with Transparent Orthography like Spanish”.

The model of the Simple View of Reading which was developed by Gough and Tunmer in 1986, and Hoover and Gough in 1990, proposes reading comprehension as a product of decoding and listening comprehension. This research has searched for studies in monolingual speakers of Spanish, between 2009 and 2013. Particularly, four articles were found: Alejandra Balbi, Ariel Cuadro, Daniel Trias (2009); Young-Suk Kim and Daniel Pallante (2012); Marta Infante, Carmen Julia Coloma, Erika Himmel (2012) and Gabriel Mesa, Maria Jose Tirado and David Saldaña (2013).

These articles applied the model from its theoretical assumptions, which involves its components’ evaluation (decoding, listening and reading comprehension), methodology, and results.

The first conclusion describes how both the Spanish language decoding and listening comprehension have a significant influence on reading comprehension. This result is observed in each of the four analyzed studies.

The second conclusion indicates that each component has an impact on reading comprehension within the different stages of reading development. This argument involves that the decoding component, which is acquired at early developmental stages,

assumes a leading role in reading comprehension. Thus, when the decoding process is achieved, listening comprehension skills have a strong effect on reading comprehension development. These results are shown in three of the four searched studies: Balbi *et al*, 2009; Kim and Pallante, 2012 and Mesa *et al.*, 2013.

Finally, the last conclusion states that the usage of the Simple View of Reading is appropriate for the Spanish language. Moreover, its applicability is related to research adequate forms of assessment and methodologies in order to explain transparent orthographies' specific features.

Keywords: Simple View of Reading; Decoding; listening comprehension; Reading comprehension.

1. Introducción y Antecedentes

El presente trabajo tiene como finalidad analizar la viabilidad de aplicar el modelo de la Visión Simple de la Lectura en una lengua transparente como el idioma español. Para la realización de este trabajo, se indagó en documentos e investigaciones basados en el modelo de la Visión Simple de la Lectura, con el fin de conocer los postulados teóricos y la evidencia empírica del modelo, en investigaciones realizadas en hablantes monolingües del idioma español.

El modelo de la Visión Simple de la Lectura -*The Simple View of Reading*- fue propuesto por Gough y Tunmer 1986; Hoover y Gough, 1990 y ha sido extensamente investigado por diversos autores. Los resultados de las diferentes investigaciones concluyen que el modelo ha contribuido a explicar el proceso de comprensión lectora. Para el modelo el logro de la comprensión lectora se explica como el producto entre la comprensión del lenguaje y la decodificación (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990).

El modelo adquiere relevancia a partir del movimiento en educación sobre la alfabetización, en países como Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, en los que se discutían distintas posiciones teóricas acerca de la lectura. Stuart, Stainthorp y Snowling (2008) mencionan que a partir del informe Rose, 2006 (*Rose Report, Independent Review of the Teaching of Early*), el modelo comienza a formar parte de las investigaciones sobre la lectura. Sin embargo, Georgiou, Das y Hayward (2009) mencionan que ya desde el año 1986, el modelo estaba siendo estudiado empíricamente.

Según, Ripoll, Aguado y Castilla-Earlsba (2013) la evidencia obtenida de las diversas investigaciones permitió que el modelo sirviera de base para la toma de decisiones a nivel educativo en diferentes países. Por ejemplo, en Inglaterra fue propuesto como marco teórico para la enseñanza de la lectura (Departamento de Educación, 2010; Rose, 2006;

Stuart, 2003). También fue utilizado en sistemas educativos de países como Australia, Francia, Irlanda y Estados Unidos (Concannon-Gibney y Murphy, 2010; Davis, 2006; Ministère Éducation Nationale Enseignement Supérieur Recherche, 2006; Observatorio Nacional de la Conferencia de 1998, 2007; Wilkinson, Freebody y Elkins, 2000 mencionados en Ripoll *et al.*, 2013).

Diversas investigaciones han establecido los principales aportes y propuestas del modelo de la Visión Simple de la Lectura:

1. Explicación del problema en comprensión lectora. El disminuido desempeño en comprensión lectora se explica por los rendimientos independientes en decodificación y comprensión oral. Por lo tanto, el problema en comprensión lectora se puede deber sólo a pobres habilidades de comprensión oral aunque la decodificación esté bien. Mientras que también las dificultades en lectura comprensiva podrían explicarse sólo por dificultades en decodificación (Kirby y Savage, 2008).

2. Propuesta de una perspectiva evolutiva de la lectura. El modelo propone que un lector principiante requiere de la decodificación como factor fundamental para la comprensión lectora. En cambio, cuando se automatiza va adquiriendo predominancia la comprensión oral en la comprensión lectora. De acuerdo a la idea anterior, se plantea que cuando no se logra automatizar la decodificación ésta afecta a la comprensión lectora. En caso contrario, si la decodificación se automatiza la comprensión lectora es fundamentalmente influida por la comprensión oral (González, 2005).

3. Determinación de categorías para identificar diferentes tipos de dificultades lectoras. El modelo permitió proponer una clasificación de las dificultades de lectura basadas en el nivel de desempeño de las habilidades de decodificación y comprensión oral. A continuación se explican las cuatro categorías propuestas. Existiría un grupo de niños que presentan una pobre decodificación, pero buena comprensión oral; también

hay niños que presentan una pobre comprensión oral, sin embargo, evidencian una buena decodificación. Otro grupo presenta dificultades de lectura ya que presentan una baja decodificación y comprensión oral. Finalmente, existen niños que a pesar de presentar buena decodificación y buena comprensión del lenguaje, igualmente tienen problemas de lectura (Catts, Adlof, y Weismer, 2006).

En resumen, el modelo de la Visión Simple de la Lectura es relevante porque aporta una explicación sobre las habilidades que conforman la comprensión lectora, propone una perspectiva evolutiva de la lectura y entrega una clasificación de las dificultades lectoras.

Por otra parte, la mayoría de los estudios que validaron el modelo fueron realizados con niños hablantes del idioma inglés (Joshi, Tao, Aaron, y Quiroz, 2012). A pesar de que Hoover y Gough, (1990), realizaron los primeros estudios en una población de alumnos bilingües inglés-español.

Para Ripoll (2010), el hecho que el modelo haya sido validado principalmente en hablantes de lengua inglesa en detrimento de la escasa investigación en hablantes de lengua española, no ha permitido extraer conclusiones respecto a la real relación entre decodificación, comprensión oral y comprensión lectora en español, como lo plantea la base teórica del modelo de la Visión Simple de la Lectura.

Las diferencias ortográficas entre las lenguas española e inglesa, podrían no permitir extrapolar los resultados de las investigaciones del idioma inglés al idioma español. La lengua inglesa tiene una ortografía opaca, mientras que el español, una ortografía transparente. Las ortografías transparentes presentan una estrecha relación entre fonema y grafema, es decir en la mayoría de los casos el fonema tiene una correspondencia directa con el grafema. Por el contrario, las ortografías opacas se caracterizan por la ausencia de relación directa entre fonema y grafema (Joshi *et al.*,

2012). Una ortografía opaca podría incidir en los tiempos de aprendizaje de la decodificación. Según Share (2008) mencionado en Ripoll (2010), los alumnos de lenguas con un sistema fonológico transparente, como el español, dominan la decodificación antes que los hablantes de habla inglesa.

Con el fin de profundizar en el modelo de la Visión Simple de la Lectura, a continuación se darán a conocer los postulados teóricos y la evidencia empírica obtenida sobre él.

2.- Marco Conceptual

El desarrollo de este apartado incluye los siguientes temas: la conceptualización teórica propuesta por el modelo; los componentes bases del modelo: decodificación, comprensión oral y comprensión lectora y formas de evaluación, según lo planteado por los autores y otros investigadores; además de las evidencias obtenidas de las investigaciones en ortografías opacas en hablantes del idioma inglés y en ortografías transparentes; luego finalmente se realizará una síntesis de la información presentada.

a. Conceptualización teórica del Modelo de la Visión Simple de la Lectura

El modelo de la Visión Simple de la Lectura planteado por Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990, explica la Comprensión Lectora (CL) como producto de la Decodificación (D) y la Comprensión Oral (CO). Se representa en la siguiente fórmula multiplicativa:

$$D \times CO = CL$$

El Modelo de la Visión Simple de la Lectura al estar basado en una fórmula multiplicativa permite predecir la comprensión lectora. Esto debido a que si se conoce el nivel de desempeño de las variables: decodificación y comprensión oral permitiría estimar la tercera variable (Davidson, Farrell, Hunter y Osenga, 2010). Para Hoover y Gough (1990), cada componente tiene un valor que fluctúa desde 0 (nulidad) a 1 (perfección), los cuales al ser multiplicativos dan cuenta de la necesidad de que ambos se encuentren presentes durante el proceso lector. Una puntuación de 0 significará que no hay habilidad o capacidad en absoluto y 1 indica la perfección, es decir ambos componentes, decodificación y comprensión oral, deben adquirir un valor para que se obtenga el producto de la comprensión lectora.

Los autores Gough y Tunmer, (1986); Hoover y Tunmer, (1990) proponen su modelo como explicativo del proceso de la comprensión lectora, ya que una vez que el lector logra desarrollar buenas habilidades de decodificación y de comprensión oral, le permitirá comprender los textos escritos en el mismo nivel en que los comprendería si se le presentarán a nivel oral. Es así como la decodificación y la comprensión oral son las competencias básicas que impulsan la comprensión lectora (Kendeou, Savage, y Van Den Broek, 2009; Kirby y Savage, 2008, citados en Florit y Cain, 2011).

Stuart *et al.*, (2008) dan a conocer los siguientes resultados en base a los componentes del modelo:

- Existen factores que predicen la decodificación o reconocimiento de palabras y factores que predicen la comprensión oral (Muter *et al.*, 2004; Oakhill *et al.*, 2003).
- Existen niños con dificultades para el reconocimiento de palabras en ausencia de dificultades de comprensión del lenguaje (Catts *et al.*, 2006; Spooner *et al.*, 2004).
- Algunos niños tienen dificultades de comprensión del lenguaje en ausencia de dificultades de reconocimiento de palabras (Snowling y Frith, 1986; Bishop y Adams, 1990; Stothard y Hulme, 1992; Grigorenko *et al.*, 2003 y Nation, 2005)

Estas evidencias fueron abordadas en el Informe Rose (2006, *Report, Independent Review of the Teaching of Early*), en el que por medio de un esquema se representaron estos resultados (Ver Figura 1). Los niveles de lectura según el grado de desarrollo de la decodificación y comprensión lingüística:

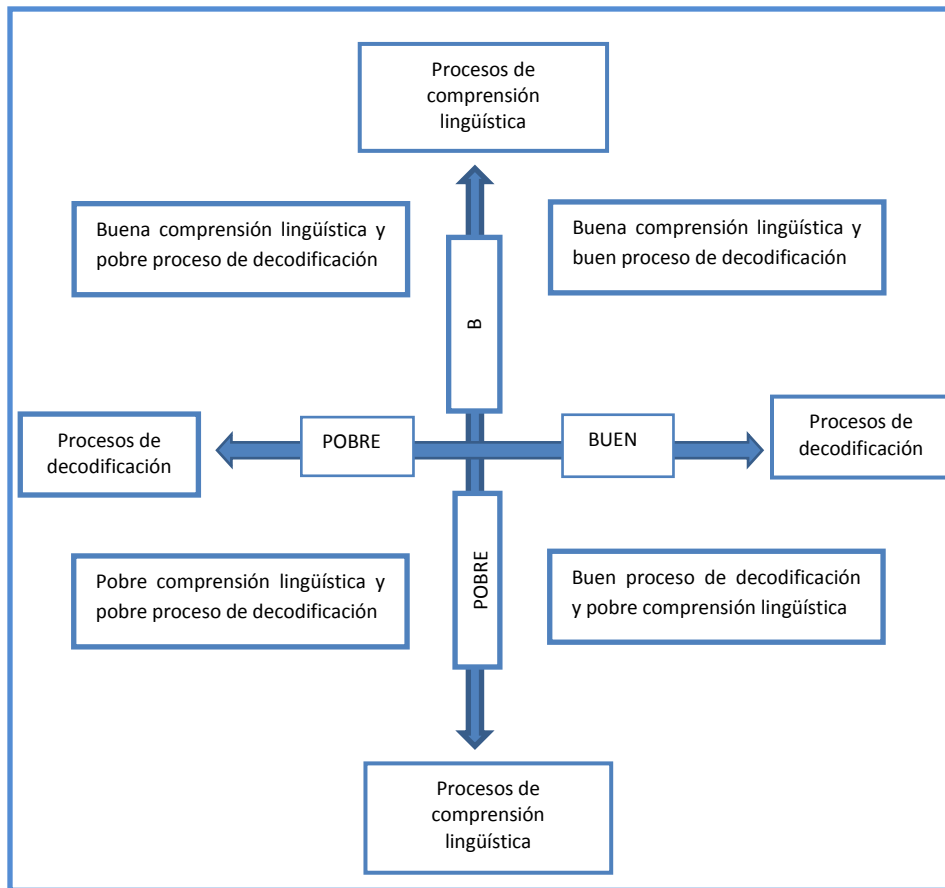


Figura 1: Esquema explicativo de los niveles de lectura (Rose, 2006).

Rose (2006) explica que se observa la interdependencia de los dos componentes de lectura (decodificación y comprensión lingüística), ya que uno puede estar en un nivel adecuado, mientras que el otro se encuentra en un bajo desarrollo.

Posteriormente Catts *et al.*, (2006) realizan un sistema de clasificación a partir de las dificultades de lectura, en base a las fortalezas y debilidades en el reconocimiento de palabras y comprensión oral, a continuación Ver Figura 2.

Figura 2:

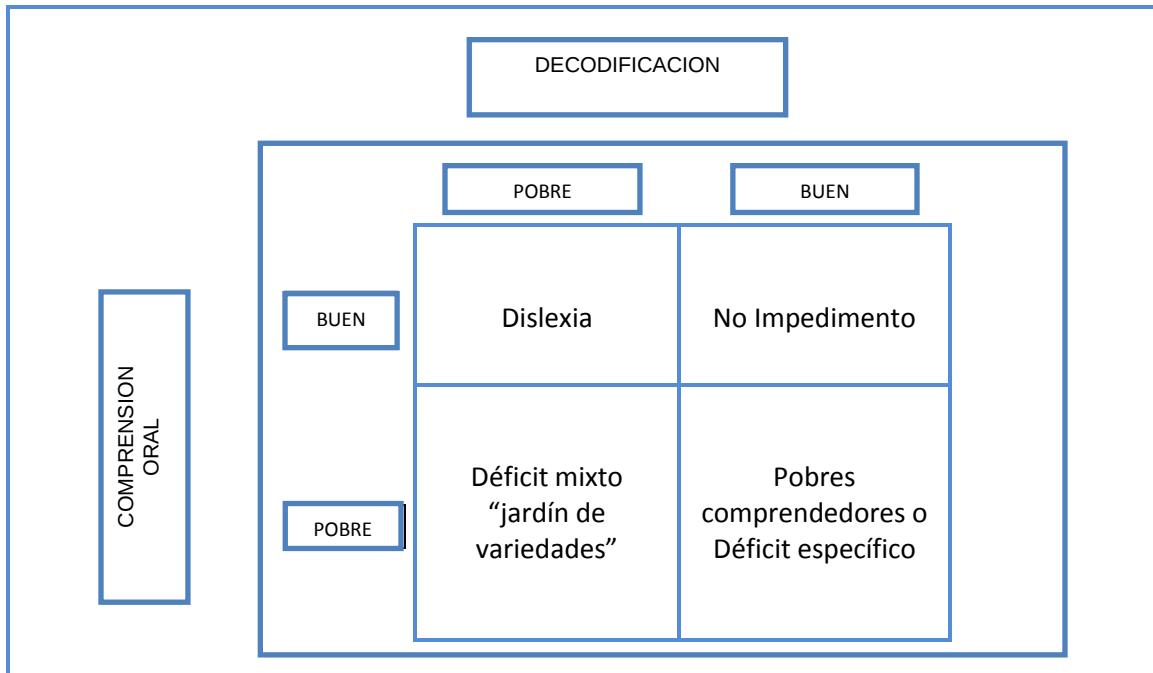


Figura 2: Catts, Adlof y Weismer (2006) Sistema de clasificación de las dificultades de lectura basada en el *Simple View of Reading*

De acuerdo al sistema de clasificación de las dificultades de lectura, planteado en la Figura 2, se puede mencionar:

- Un primer grupo correspondería a niños que en su lectura, presentan un déficit en el reconocimiento de palabras, pero con un adecuado nivel de comprensión de lenguaje oral cuyo déficit se denominaría dislexia. Este término lo habrían utilizado basándose en la definición otorgada por Lyon *et al.*, (2003) respecto a que la dislexia, sería entendida como la representación de un déficit específico en la lectura de palabras.
- En un segundo grupo se reconoce a niños que tienen problemas en la comprensión oral, pero no en la decodificación. Utilizándose el término pobres comprendedores.

- Un tercer grupo de niños presentarían problemas de lectura tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión oral. Esta dificultad sería un déficit mixto, o también conocido como Jardín de Variedades (Davidson *et al.*, 2010).
- Finalmente, se encuentran aquellos niños que presentan dificultad lectora, a pesar de no tener ningún componente comprometido (comprensión oral y decodificación). Ello supondría que serían otras habilidades las que explicarían dicha dificultad. Sin embargo, Bishop y Snowling (2004) no identifican otro grupo de niños con problemas lectores. Las autoras proponen que existiría un grupo de niños sin problemas en comprensión lectora porque evidencian adecuados desempeños en comprensión oral y en decodificación.

A continuación se da a conocer la discusión de los autores del modelo y de otros investigadores sobre la conceptualización de los tres componentes bases del modelo: Decodificación, Comprensión Oral y Comprensión Lectora.

b. Conceptualización, evaluación y discusión: Decodificación, Comprensión Oral y Comprensión Lectora, según los autores del modelo y otros investigadores

Decodificación

Los autores del modelo de la Visión Simple de la Lectura, Hoover y Gough (1990) definen decodificación como: “El eficiente reconocimiento de palabras, la capacidad de obtener rápidamente una representación de la entrada impresa que permite el acceso a la entrada correspondiente en el léxico mental y por lo tanto la recuperación de información semántica a nivel de palabra” (p. 130). Por lo tanto la evaluación debía ser utilizando pruebas de lectura de palabras y que para los lectores más expertos la evaluación debía ser mediante la lectura de pseudopalabras.

Sin embargo, entre los diversos autores que han explorado el modelo ha habido dificultad para definir este concepto, con dos puntos a explorar. El primer punto considera la concepción la concepción de decodificación. Por una parte, correspondería al acto de realizar sólo una asociación grafema- fonema de la lectura, como se hace para la lectura de pseudopalabras. Por otra, decodificación sería sólo la lectura de palabras. Para Cuetos (2008) citado en Ripoll (2010) la decodificación incorporaría el “reconocimiento de las letras, la combinación de sus sonidos y la identificación de palabras”, es decir para Cuetos (2008) la decodificación debiera ser medida por la lectura de palabras. En este punto la controversia conceptual, implicará también un debate en la evaluación, cuestionándose cómo debiera ser medida, cómo lectura de palabras o como lectura de pseudopalabras.

El segundo punto surge de la duda si la decodificación se referiría sólo a la precisión lectora o también incorporaría velocidad o fluidez lectora, es decir la controversia se encontraría entre evaluar la decodificación según precisión o como velocidad o fluidez lectora.

A continuación se explicarán ambos puntos conceptuales de la decodificación:

Decodificar: lectura de palabras o lectura de pseudopalabras

Para el primer punto la discusión ha llevado a plantearse, la manera en que debiera ser evaluada la decodificación, mediante la lectura de palabras o por la lectura de pseudopalabras. Kirby y Savage (2008) investigadores del modelo, también plantearon esta interrogante respecto a si decodificar, alude sólo a la lectura de palabras de manera exitosa o a la capacidad de utilizar el análisis fónico (como se hace en la lectura de pseudopalabras).

Para Georgiou *et al.* (2009), la decodificación sería la capacidad de leer pseudopalabras, por medio de la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema o sea la utilización de un análisis fónico.

Así también lo expondría Høien-Tengesdal (2010), dando cuenta que en los estudios que utilizan el modelo de la Visión Simple de la Lectura, la decodificación en su mayoría sería definida como la capacidad de pronunciar con precisión la lectura de pseudopalabras mediante el uso de estrategias grafema-fonema. Años más tarde, Protopapas, Simos, Sideridis y Mouzaki (2012), también harían referencia a esta ambigüedad conceptual, en la que no llegarían a establecer si la decodificación es el reconocimiento de palabras o la capacidad pronunciar cadenas de letras desconocidas expresadas en pseudopalabras.

Ripoll (2010) aportaría una salida empírica en base a su estudio, mencionando que en la mayoría de las investigaciones realizadas en hablantes del idioma inglés enmarcadas dentro del modelo de la Visión Simple de la Lectura, han evaluado la decodificación mediante la precisión de la lectura de palabras y de pseudopalabras.

Decodificar: precisión o velocidad lectora

En relación al segundo punto, Ripoll (2010) plantea que en la definición otorgada por Hoover y Gough (1990), enfatizaría tanto en la precisión como en fluidez en la lectura de palabras.

Así también lo plantea Davidson *et al.* (2010) en la que según ellos, Gough y Tunmer (1986) incluyen en su definición la lectura rápida y exacta de palabras.

Ripoll (2010) informa de estudios en los que se utilizaron uno o ambos conceptos, como por ejemplo Adlof *et al.* (2006) sólo utilizaron la medida de precisión de lectura de

palabras, mientras que Roch y Levorato (2009) usaron las medidas de precisión y de velocidad de la lectura de palabras y pseudopalabras.

En resumen, respecto a la medición de la decodificación en el idioma inglés la decodificación evaluada como precisión en la lectura de palabras, permitiría predecir la comprensión lectora (Chen y Vellutino, 1997; Johnston y Kirby, 2006; Cartwright, 2007; Conners, 2009 mencionados en Ripoll, 2010). Mientras que en estudios realizados en ortografías transparentes, la velocidad lectora y no la precisión sería la variable que permite ser la mejor predictora en la comprensión lectora (Florit y Caín, 2011; Tobia y Bonifacci, 2015).

Shankweiler *et al.* (1999) citado en Protopapas *et al.*, (2012) plantean que luego de haber evaluado niños en los primeros grados escolares, concluyeron que la lectura de pseudopalabras no es separable de la lectura de palabras. Por otra parte, Ouellette (2006) propuso que la lectura de palabras y de pseudopalabras correspondía a habilidades distintas, porque presentaban diferentes patrones relacionadas a la amplitud de vocabulario y a la comprensión lectora.

Høien-Tengesdal (2010) plantea que considerar la capacidad de decodificación de manera compuesta, es decir, que incluya medir tanto la lectura de palabras como la lectura de pseudopalabras permitiría proporcionar una medida más válida, ya que así se consideran los dos indicadores y se lograría obtener una medida global.

En síntesis, la evaluación del componente decodificación implicaría tanto la precisión como la velocidad lectora, en lectura de palabras o en lectura de pseudopalabras. Además, dependerá del tipo de ortografía en que se va a evaluar el reconocimiento de palabras.

Comprensión Oral

Hoover y Gough (1990) definen comprensión oral como la capacidad de obtener la información semántica de la palabra y lograr la interpretación del discurso.

Diferentes autores han aportado al concepto de comprensión lingüística: Beck *et al.*, (2002) y Biemiller y Boote (2006) han mostrado como el vocabulario está involucrado en este proceso y como debe ser enseñado; Caín y Oakhill (2006) señalaron algunos aspectos de la capacidad lingüística que impiden que los buenos decodificadores puedan alcanzar una comprensión adecuada; Catts *et al.* (2006) mencionan que las habilidades de comprensión del idioma abarcan "el vocabulario receptivo, la comprensión gramatical y comprensión del discurso" (p.280); Gathercole y Baddeley (1990) han demostrado que la capacidad verbal implica la memoria de trabajo; Georgiou *et al.*, (2008) plantean que la comprensión lingüística se refiere a la capacidad de interpretar frases y discursos presentados oralmente; Kershaw y Schatschneider (2012) mencionan que el término comprensión lingüística alude a la capacidad de entender el lenguaje oral; Kirby y Savage (2008) indican que la comprensión del lenguaje oral representa totalmente la capacidad verbal, incluye vocabulario, sintaxis, inferencias y la construcción de esquemas mentales; Nunes y Bryant (2006) han indicado cómo se encuentra involucrada la morfología en la comprensión oral y la manera en que se puede enseñar; Pinker (1994, 2002) ha analizado el papel de la naturaleza de la competencia lingüística.

Otro aspecto importante a mencionar es que en la mayoría de las investigaciones del modelo realizadas en hablantes del idioma inglés, han concluido que la comprensión oral se correlaciona fuertemente con la comprensión lectora (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990; Catts, Hogan y Adlof, 2005; Chen y Vellutino, 1997; Gough, Hoover y Peterson, 1996).

La forma de evaluación de este componente, también se encuentra supeditado a la base conceptual subyacente de los investigadores, ya que algunos plantean la medida de acuerdo a lo planteado por los autores del modelo y otros siguen diferentes formas de evaluación.

Para los autores del modelo, Hoover y Gough (1990) la evaluación de la comprensión oral debe ser similar a la evaluación de comprensión lectora, ellos hablan de paralelismo, es decir, utilizar el mismo tipo de texto para ambos tipos de comprensión, a nivel oral y escrito. Según lo anterior, si la comprensión lectora se evaluaba con preguntas sobre un texto leído, la comprensión oral debería evaluarse con preguntas sobre un texto escuchado.

Ripoll (2010) plantea que se han utilizado distintas formas de evaluación para los procesos involucrados en la comprensión oral. Por ejemplo: test de vocabulario (Nusca, 2000; Tiu *et al.*, 2003; Adlof *et al.*, 2006; Catts *et al.*, 2006; Braze *et al.*, 2007), pruebas para medir morfosintaxis (Adlof, *et al.*, 2006; Catts *et al.*, 2006) o test de cociente intelectual verbal (Cartwright, 2007).

Comprensión Lectora

Hoover y Gough (1990) plantean que comprensión lectora se diferencia de la comprensión del lenguaje porque lo que se comprende es un texto impreso. En otras palabras, la comprensión oral se convierte en comprensión de lectura cuando el significado se elabora a partir del texto impreso.

Kamhi (2007) en Davidson *et al.* (2010) describe a la comprensión lectora como un complejo proceso mental del más alto nivel que incluye: el pensamiento, el razonamiento, la imaginación y la interpretación; Kirby y Savage, (2012) plantean que la comprensión lectora corresponde al producto que se produce de la interrelación entre decodificación y

comprensión lingüística. Estos componentes son estrictamente necesarios y deben darse juntos para que se genere comprensión lectora. Sin embargo, muchos autores han planteado que la comprensión lectora requiere de otras habilidades.

Autores como Aaron, Joshi, Boulware-Gooden, *et al.*, 2008; Aaron, Joshi, y Quatroche, 2008; Joshi y Aarón, 2000 plantean que el modelo no abarcaría otros factores que influyen en la comprensión lectora. Es por esto que con el fin de ampliar el ámbito de su aplicación propusieron otro modelo basado en el modelo de la Visión Simple de la Lectura, llamado *Cognitive Component of Componential Model of Reading*, en el que proponen que habría tres dominios del lector que influyen en la comprensión lectora: cognitivo, psicológico y ecológico.

Además, otros autores han sugerido la inclusión de componentes adicionales al modelo como son: fluidez lectora (Aaron *et al.*, 1999; Adlof *et al.*, 2006; Swerlin, 2006), velocidad de procesamiento (Georgiou *et al.*, 2009; Johnston y Kirby, 2006; Joshi y Aaron, 2000; Tiu *et al.*, 2003), coeficiente intelectual (Joshi *et al.*, 1998; Savage, 2006; Tiu *et al.*, 2003), memoria de trabajo (Caín *et al.*, 2004; Seigneuric y Ehrlich, 2005; Seigneuric *et al.*, 2000) y escritura (Johnson *et al.*, 2005 en Kershaw y Schatschneider, 2012).

La forma de evaluación de la comprensión lectora, para Hoover y Gough (1990), debía ser de manera paralela a la comprensión oral. Es decir, que en ambas se utilizaran los mismos tipos de textos y se rigieran con preguntas sobre el texto ya sea leído o escuchado, dependiendo si esta era comprensión lectora o comprensión oral.

Ripoll (2010) plantea que existen diferencias entre las investigaciones basadas en la forma de evaluación de la comprensión lectora en cuanto al tipo y extensión del texto.

La evaluación de la comprensión lectora puede ser realizada con distintos tipos de textos. Por ejemplo, narrativos o expositivos (Byrne y Fielding-Barnsley, 1995; Joshi y

Aaron, 2000; Nusca, 2000; Roch y Levorato, 2009 y Savage, 2006). Esto dependerá de la complejización con la que se evaluará, ya que el tipo de texto implica distinciones. La diferencia que se podría dar al evaluar con textos narrativos o expositivos lo explican Snow, Griffin y Burns (2005) en Infante *et al.*, (2010). Al respecto, plantean que los textos expositivos “requieren de una enseñanza explícita porque es un tipo de discurso al que no se accede por medio del ámbito familiar sino que es en el mundo escolar donde se aprende” (p.157). Por su parte, los textos narrativos serían más simples para el estudiante ya que se encuentran en la cotidianidad de su hogar y del colegio.

En cuanto a la extensión referida a la longitud del texto, se utilizan generalmente textos breves (Ripoll, 2010).

Por último, Ripoll (2010) menciona que en su metanálisis observó diferentes formas de evaluación de la comprensión lectora. La más utilizadas se relaciona con responder a preguntas explícitas e implícitas sobre el texto leído (Adlof *et al.*, 2006; Catts *et al.*, 2006; Savage, 2006; Chen y Vellutino, 1997); también se utilizan preguntas de selección múltiple (Joshi y Aaron ,2000; Braze *et al.*, 2007). Además, existen estudios que han evaluado la comprensión lectora con la estrategia de *cloze*, (Georgieu *et al.*, 2009, Cartwright, 2007; Adlof *et al.*, 2006; Catts *et al.*, 2006; Johnston y Kirby, 2006).

c. Evidencia del conocimiento obtenido de las investigaciones realizadas en hablantes del idioma inglés

El modelo de la Visión Simple de la Lectura ha sido investigado durante muchos años por lo que cuenta con suficiente evidencia empírica que avala su propuesta. A continuación se nombran algunos de los autores que han investigado sobre el modelo: Braze, Tabor, Shankweiler y Mencl, 2007; Byrne y Fielding-Barnsley, 1995; Catts, Adlof, Weismer, 2006; Conners, 2009; Chen y Vellutino, 1997; Dreyer y Katz, 1992; Georgieu, Das y Hayward, 2009; Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990; Gough, Hoover,

Peterson, 1996; Johnson, Jenkins y Jewell, 2005; Johnston y Kirby, 2006; Joshi y Aaron, 2000; Kendeou, Savage, y Van den Broek, 2009; Kershaw y Schatschneider, 2012; Kirby y Savage 2008, Ouellette y Beers, 2010 ; Protopapas, Simos, Sideridis, Mouzaki, 2012; Stuart, Stainthorp y Snowling, 2008; Tiu, Thommpson y Lewis, 2003; Tilstra, McMaster, Van Den Broek, Kendeou y Rapp, 2009; Tunmer y Chapman, 2012, entre otros.

Ripoll (2010) plantea que la mayoría de las investigaciones se han realizado con alumnos de habla inglesa; que comprenden diferentes edades y también distintos niveles de escolaridad, concentrándose la mayor evidencia en alumnos de primaria.

A continuación se darán a conocer las principales conclusiones obtenidas de las investigaciones en cuanto a los componentes: decodificación, comprensión oral, comprensión lectora; además del proceso de evaluación y evolución de éstos:

- La combinación de decodificación y comprensión oral son los mejores predictores para la comprensión lectora (Ripoll, 2010).
- La decodificación y la comprensión oral se modifican con el tiempo, siendo la decodificación fundamental en los primeros años, para luego dar paso a la comprensión oral, como componente que influiría mayormente en la comprensión lectora (Catts *et al.*, 2005; Francis, Fletcher, Catts, y Tomblin, 2005; Gough, Hoover, y Peterson, 1996).
- Kershaw y Schatschneider (2012) proponen que la importancia de la decodificación en la comprensión lectora disminuye cuando los niños entran a la enseñanza secundaria, ya que existen estudios que avalan la baja correlación que habría entre la decodificación y la comprensión de lectura. A su vez aumenta la correlación entre la comprensión oral y comprensión lectora (Catts *et al.*, 2005; Chen y Vellutino, 1997; Gough *et al.*, 1996).

- La evaluación de la decodificación, en alumnos de habla inglesa, se relaciona mayormente a la comprensión lectora, cuando es medida como precisión de lectura de palabras (Ripoll, 2010).
- La medida de decodificación que predice la comprensión lectora, sería cuando es medida en términos de precisión en la lectura de palabras (Chen y Vellutino, 1997; Johnston y Kirby, 2006; Cartwright, 2007; Connors, 2009 mencionados en Ripoll, 2010). Mientras que la comprensión oral se encuentra mayormente relacionada a la comprensión lectora, cuando es evaluada de manera similar a la comprensión lectora, es decir por medio de la utilización del mismo tipo de texto y con la realización de posteriores preguntas sobre éste, a partir de lo escuchado. Como lo describiría Tunmer y Gough; Hoover y Tunmer (1986; 1990).
- Kirby y Savage (2008) plantean que aunque no es un modelo que surge para la enseñanza aporta con dos habilidades que se pueden enseñar, orientando los apoyos necesarios que requieren los niños para el proceso lector. A su vez, Stuart *et al.* (2008) proponen que el modelo proporciona un marco conceptual claro que permitiría fácilmente a los profesores poder organizar su enseñanza.

d. Conclusiones obtenidas de las investigaciones realizadas en lenguas con ortografías transparentes

Las investigaciones basadas en el modelo de la Visión Simple de la Lectura buscan evaluar la aplicabilidad del modelo en lenguas pertenecientes a una ortografía transparente:

- Florit, Levorato, Roch (2008), *Verba Volant, Scripta Manent. Cambiamenti Evolutivi Nella Comprensione del Testo Scritto e Orale.* El presente artículo da cuenta de dos estudios realizados en hablantes del idioma italiano. El primer estudio tuvo como objetivo conocer la relación entre comprensión oral y comprensión lectora

en niños de 3º y 5º escolar y el segundo estudio analizó el papel de la memoria de trabajo en la comprensión oral y escrita. Los resultados del primer estudio, atinente a este estado del arte, arrojan una correlación significativa entre la comprensión oral y la comprensión lectora cuando la decodificación se ha automatizado. Según Tobia y Bonifacci, 2015, los resultados de Florit *et al.*, 2008, mostraron que (...) “las correlaciones más fuertes se encontraron entre la comprensión lectora y la velocidad de lectura en el tercer grado, y entre la comprensión lectora y comprensión oral en el quinto grado. El modelo permitió explicar el 44% y el 37% de la varianza en la comprensión de lectura, respectivamente” (p.3). Para Florit *et al.*, (2008) los resultados de este estudio permitieron confirmar el modelo de la Visión Simple de la Lectura.

- Florit y Cain (2011) *The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies?* El objetivo del estudio fue realizar un meta-análisis, en base a 33 estudios, para probar la validez del Modelo de la Visión Simple de la Lectura, tanto en hablantes del idioma Inglés (20 estudios), como en hablantes de otros idiomas con ortografías transparentes (13 estudios: holandés, finlandés, francés, alemán, griego, italiano, noruego y español). Entre las conclusiones más relevantes se destaca que la comprensión oral fue el predictor con mayor influencia para la comprensión lectora. Para los autores sus resultados confirman al modelo de la Visión Simple de la Lectura, debido a la importancia que tiene tanto la decodificación como la comprensión oral en la comprensión lectora en este idioma, además de ser válido para teorizar la comprensión lectora en ortografías transparentes.
- Høien-Tengesdal, (2010) *Is the Simple View of Reading too Simple?*. El objetivo del estudio realizado en hablantes del idioma noruego (ortografía relativamente transparente) fue conocer por medio de la aplicación de un modelo del producto o modelo aditivo, cuál de ellos tenía mayor incidencia en la comprensión lectora. La

autora explica que en el modelo del producto (fórmula original del modelo; $D \times CO = CL$) se asume que la decodificación y la comprensión oral deben estar relacionados y que ambos son estrictamente necesarios, ya que por sí solos no serían suficientes para la comprensión de lectura. Por el contrario, el modelo aditivo ($D + CO = CL$) sugiere que decodificación y comprensión oral serían suficientes por sí solos, pero no tan necesarios para la comprensión de lectura, ya que la fórmula aditiva permite la posibilidad de analizar por separado la influencia de la decodificación y la comprensión oral, en la comprensión lectora, pudiendo uno de ellos no estar presente y que de igual forma permita que el lector logre una adecuada comprensión lectora.

Entre las principales conclusiones se puede mencionar que la comprensión oral sería un predictor importante para la comprensión lectora; y que finalmente el estudio concluye que el modelo aditivo y no el multiplicativo es el que explicaría mayormente el proceso de la comprensión lectora.

- Joshi, Tao, Aaron y Quiroz (2012), *Cognitive Component of Componential Model of Reading Applied to Different Orthographies*. El objetivo del estudio fue aplicar el modelo de la Visión Simple de la Lectura en el modelo cognitivo componencial (*Cognitive Component of Componential Model*,¹) en idiomas con distintas ortografías, en el idioma chino e idioma español (ortografía opaca y transparente, respectivamente).

En español la decodificación tuvo un rol menor en su influencia sobre la comprensión lectora, en comparación con el idioma inglés y chino. Sin embargo, en ambas ortografías la varianza de la decodificación y la comprensión oral tuvieron significancia en comprensión lectora, con un 50% de influencia en el idioma español y un 42% en el idioma chino, permitiendo a los autores, según estos

¹ Modelo que implica una serie de factores que influirían en la comprensión lectora. Se dividen en tres factores: Cognitivos (vocabulario, atención visual, control de la atención); Psicológicos (motivación, interés, estilos de aprendizajes, etc.); y Ecológicos (entorno familiar, cultura dialecto, etc.).

resultados concluir que el modelo de la Visión Simple de la Lectura sea aplicable a diferentes idiomas.

- Kendeou, Papadopoulos y Kotzapoulou (2013) *Evidence for the Early Emergence of the Simple View of Reading in a Transparent Orthography*. El estudio, realizado en hablantes del idioma griego, concluyó que sus resultados proporcionan un apoyo importante para la validez del marco de lectura de la adquisición de competencias en el idioma griego, basándose en el modelo. Evidenciándose que la decodificación con la comprensión oral presentarían una alta correlación con la comprensión lectora. También darían cuenta de la importancia que tendría el vocabulario en el proceso de la comprensión lectora.
- Tobia y Bonifacci (2015) *The Simple View of Reading in a Transparent Orthography: The Stronger Role of Oral Comprehension*. El estudio se realizó en hablantes del italiano. Se analizó velocidad lectora, precisión lectora y la comprensión oral en la predicción para la comprensión de lectura. Los resultados mostraron que la precisión y la comprensión oral son predictores significativos de comprensión lectora en la escuela primaria. Sin embargo, se observó que la comprensión oral es el componente más significativo para predecir la comprensión lectora. Otra conclusión del estudio es que la medida de precisión y no la velocidad lectora, sería la variable principal para la mejor predicción de la comprensión lectora.

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes obtenidas de los estudios con idioma de ortografías transparentes:

- La decodificación y la comprensión oral son predictores significativos de comprensión lectora en la escuela primaria (Florit y Cain, 2011; Høien-Tengesdal, 2010; Tobia y Bonifacci, 2015).

- La comprensión oral sería un predictor importante para la comprensión lectora (Florit y Cain, 2011; Høien-Tengesdal, 2010). Debido a la automatización en la decodificación. Así también lo confirma Florit *et al.*, 2008, ya que existiría una correlación significativa entre la comprensión oral y la comprensión lectora.
- Tobia y Bonifacci (2015) plantean que la comprensión oral fue más influyente en la comprensión lectora, en todos los grados escolares, incluso en primero y segundo básico, de manera opuesta a lo que sucede en la ortografías opacas.
- La habilidad de decodificación medida como velocidad en lectura de palabras, en vez de ser evaluada como precisión en la lectura es mejor predictor de la comprensión lectora. Así lo plantearía Tobia y Bonifacci (2015), reconociendo que en ortografías transparentes la decodificación medida por la velocidad lectora, es más influyente en la comprensión lectora. Sin embargo, Paris *et al.* (2005) mencionados en Florit y Cain (2011) no estarían de acuerdo, ya que consideran que si se quiere lograr una adecuada comprensión lectora, la decodificación no puede ser evaluada según su velocidad. Sin embargo, esta medida de evaluación (velocidad lectora) no se podrían generalizar, debido a que la mayoría de los estudios han sido llevados a cabo con alumnos que presentan un desarrollo típico en comprensión lectora. Por ende al evaluar decodificación como velocidad lectora podría resultar, para algunos alumnos, un detrimento para la evaluación de su desempeño.
- Finalmente los autores (Florit, Levorato y Roch, 2008; Florit y Cain, 2011; Kendeou, Papadopoulos y Kotzapoulou, 2013; Joshi, Tao, Aaron y Quiroz, 2012) plantean que el modelo de la Visión Simple de la Lectura, sería válido en su aplicabilidad para ortografías transparentes.

En el siguiente apartado se realizará una síntesis que dará cuenta de la información expuesta en el marco conceptual:

e. Síntesis de la información

El modelo de la Visión Simple de la Lectura se da a conocer dentro del movimiento de alfabetización en distintos países que buscaban dar respuesta al desarrollo de la lectura. Es así como el Informe Rose (2006), apoyándose en la evidencia empírica obtenida desde el año 1986, da cuenta de la importancia del modelo para la comprensión lectora.

Como ya se mencionó, el modelo se basa en una fórmula multiplicativa que propone que la comprensión lectora es el producto de la decodificación y de la comprensión oral. Lo importante de esta fórmula es que ambos componentes deben estar presentes para que se produzca la comprensión lectora.

Otro punto importante a relevar es el sistema de clasificación propuesto por Catts *et al.* (2006), en el que se efectúa una categorización de los componentes según el nivel de desempeño que puede tener un lector a nivel de decodificación y de comprensión oral.

La conceptualización de los componentes determinará la forma en que se efectúa su evaluación. En la mayoría de las investigaciones realizadas en lengua inglesa, la medición de decodificación se ha realizado según la precisión en la lectura de palabras y de pseudopalabras. Por su parte, la comprensión del lenguaje oral y la comprensión lectora en la evaluación se consideran el mismo tipo de texto y se efectúan preguntas al texto leído y al escuchado. Sin embargo, también se ha evaluado la comprensión oral en base al vocabulario y a la morfosintaxis. Por último, la comprensión lectora ha sido evaluada en base a la lectura de textos que se diferencian en tipo, extensión y forma de aplicación de la evaluación (Ripoll, 2010).

Entre las conclusiones más importantes del modelo, tanto para hablantes pertenecientes a ortografías opacas como transparentes, se menciona:

- La decodificación y la comprensión lingüística influyen en la comprensión lectora.
- En los primeros años de escolaridad para las ortografías opacas, la decodificación impacta mayormente sobre el proceso lector, mientras que en ortografías transparentes predominaría la comprensión oral, debido al logro más temprano de la automatización de la decodificación, en el idioma español.
- Las diferencias subyacentes en las ortografías implica diferencias en cuanto a las evaluaciones realizadas a los componentes del modelo, principalmente en decodificación.
- La decodificación y la comprensión lingüística son componentes independientes, debido a que las subyacen habilidades diferentes. Sin embargo, en ambas ortografías estos componentes deben estar presentes en el proceso lector.

3. Objetivos

Objetivo General

Evaluar la aplicabilidad del modelo de la Visión Simple de la Lectura a una lengua de ortografía transparente como el español.

Objetivos Específicos

- 1.- Identificar las investigaciones efectuadas con hablantes del idioma español.
- 2.- Analizar las investigaciones que se han realizado en el idioma español, perteneciente a una ortografía transparente.
- 3.- Determinar si los resultados obtenidos en las investigaciones, se explican a partir del modelo de la Visión Simple de la Lectura

4. Marco Metodológico

4.1. Tipo de Metodología

La siguiente investigación es de tipo cualitativo, con un enfoque descriptivo y deductivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (1998) las investigaciones cualitativas se basan en un proceso de tipo inductivo en el que se explora y describe para luego generar perspectivas teóricas. En el presente trabajo se efectuó un proceso inductivo para la descripción y análisis de postulados teóricos e investigaciones con hablantes del español realizadas en base al modelo de la Visión Simple de la Lectura.

La revisión de la literatura dio paso a la elaboración de un estado del arte del tema escogido. Becerra (2004) plantea del siguiente modo la perspectiva que debe tener un estado del arte “(...) en el que se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito, ya sea con respecto a los objetos de estudio, sus formas de abordaje, percepciones, paradigmas y metodologías, incluyendo el tipo de respuestas al que se ha llegado” (p. 33).

El punto de partida en relación a lo que se sabe del modelo de la Visión Simple de la Lectura, en cuanto a investigaciones realizadas en hispano hablantes, corresponde a la tesis doctoral, realizada por Ripoll (2010): “La Concepción Simple de la Lectura en Educación Primaria: una revisión sistemática”. Ripoll (2010) se basó en el análisis de 59 muestras de diversos estudios publicados entre 1976 y 2010 de los cuales 56, correspondían a estudios que evaluaban a alumnos hablantes de inglés y solo 3 estudios con hablantes del idioma español.

El resultado anterior da cuenta de las escasas investigaciones con estudiantes de lengua española: Cuetos, Rodríguez, Ruano (2007); Infante (2001); Morales, Verhoeven, y Van Leeuwe (2008); Alegría (2006); y Sánchez, García y Bustos (2007). Dichos artículos

realizaron un análisis del modelo, pero sin mayores repercusiones para el proceso de toma de decisiones respecto a la enseñanza de la lectura.

4.2. Fuentes de información

Se realizó una búsqueda de tipo exploratoria que permitió llegar a diversas fuentes de información. Se utilizaron bases de datos generales y específicos para educación. Se seleccionaron estas fuentes de investigación ya que permiten el acceso a información que ha sido revisada por expertos y validada en el mundo académico.

Las palabras claves utilizadas para generar las búsquedas, tanto en inglés como español, corresponden a: Simple view of Reading; Modelo de la Visión Simple de la Lectura; estudios del modelo de la Visión Simple de la Lectura en español, comprensión de lectura, estudios de comprensión lectora realizados en hispanohablantes.

Las bases de datos utilizadas son:

- ✓ Base de datos generales: Web of Science (WoS), SCOPUS, SciELO, EBSCO
- ✓ Base de datos de educación: ERIC, PROQUEST EDUCATION JOURNALS, EDUCATION DE JSTOR.
- ✓ Revistas especializadas: ONOMAZEIN: Lingüística, filología y traducción, SIGNOS: estudios de lingüística, Boletín de investigación educacional, Revista de lingüística teórica y aplicada (RLA).

Las revistas especializadas fueron seleccionadas porque poseen investigaciones científicas principalmente del área de la lingüística y de la comprensión lectora.

La búsqueda bibliográfica para el término simple view of reading arrojó 126 artículos, de los cuales, 69 corresponden a investigaciones en población de hablantes del inglés, 57

corresponden a investigaciones realizadas en otras poblaciones: niños bilingües (español – inglés) niños griegos, franceses, chinos, italianos, entre otros, además de estudios en niños con dificultades de aprendizaje que presentan Síndrome de Down, bajo control de la atención, etc. Finalmente, la búsqueda arrojó cuatro estudios realizados en niños monolingües hablantes de español. Estos últimos cuatro textos cumplieron con los criterios para el objetivo planteado.

4.3.- Criterios de Inclusión de los artículos

En este caso se utilizaron dos criterios de inclusión basados en Roussos (2011). Uno denominado cronológico que determina el periodo de tiempo que abarcará la investigación. En este caso corresponde a los últimos seis años (2009-2013). Este periodo de tiempo se estableció, a partir de la revisión bibliográfica de la tesis doctoral realizada por Ripoll (2010). Dicha tesis doctoral abarca investigaciones realizadas en español desde el año 2001 hasta el año 2008.

El segundo criterio es de orden temático lo que significa que los estudios se organizan en torno a tópicos o temas. Se incluyeron investigaciones que utilicen el modelo de la Visión Simple de la Lectura en el marco teórico o en la discusión de los resultados.

Además, se seleccionaron aquellas investigaciones en que los participantes eran hablantes del español monolingües. Esta característica del alumno monolingüe, permite establecer que posee la competencia lingüística de su lengua materna para poder ser evaluado en los componentes planteados por el modelo.

Esta información fue plasmada en dos tablas que contienen, la información de los textos que corresponden a investigaciones del modelo en hablantes del inglés; y una segunda tabla con estudios en hablantes de otros idiomas (Ver anexo 1 y 2).

4.4 Organización y análisis de la información

Primero la información de los cuatro textos seleccionados se organizó por medio de una tabla (Ver Tabla 1) que contiene los siguientes apartados: título, autor, año y lugar de publicación. Luego, se efectuó una tabla para cada artículo que incluyó: título, autor, año, lugar de publicación, objetivo de la investigación, metodología (total de participantes, lengua materna, grado escolar, edades, tipo de establecimiento, procedencia socio-cultural, género, diseño de la investigación, país de la investigación); instrumentos de evaluación (nombre, autor, descripción); procedimiento de aplicación de instrumentos; resultados y conclusiones. Finalmente, se analiza la información obtenida de cada artículo.

Una vez obtenida la información del análisis previo se realizará la comparación entre los cuatro estudios. Posteriormente, se determinará si es posible la aplicabilidad del Modelo de la Visión Simple de la Lectura en hablantes del idioma español. Finalmente, se elaborará un texto final, a partir del desarrollo y discusión del tema, que dará origen a un estado del arte.

5. Resultados

Estudios encontrados

A continuación se presentan los cuatro artículos encontrados. El orden de los estudios está determinado bajo un criterio cronológico:

- a) *“Comprensión lectora y reconocimiento de palabras”* Balbi, Cuadro y Trías, 2009.
- b) *“Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study”*, Kim y Pallante, 2012.
- c) *“Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales”*, Infante, Coloma y Himmel, 2012.
- d) *“El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura”*, Mesa, Tirado y Saldaña, 2013.

En la siguiente Tabla 1, se presenta una síntesis de los artículos encontrados que sintetiza las características más relevantes de cada artículo.

Tabla 1

Características de la muestra				
	ESTUDIO 1	ESTUDIO 2	ESTUDIO 3	ESTUDIO 4
Título	Comprensión lectora y reconocimiento de palabras	Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in spanish: a longitudinal study	Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales	El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura
Autores	Alejandra Balbi, Ariel Cuadro, Daniel Trías	Young-Suk Kim Daniel Pallante	Marta Infante, Carmen Julia Coloma, Erika Himmel	Gabriel Mesa Melgarejo, María José Tirado Maraver, David Saldaña
Año	2009	2012	2012	2013
Lugar de Publicación	Artículo de Revista Ciencias Psicológicas III (2): 153 – 160	Artículo de Revista Read and Writ 25:1–22	Artículo de Revista Estudios Pedagógicos 38: 149-160	Artículo de Revista Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología 33: 136-145

A continuación se muestra la información de cada artículo por medio de la elaboración de tablas que incluyen información referida a objetivos, metodología, resultados y discusión del estudio. Posteriormente se realiza un análisis de la información de cada estudio.

Tabla y Análisis del Estudio 1:

ESTUDIO 1		Comprensión lectora y reconocimiento de palabras Alejandra Balbi, Ariel Cuadro y Daniel Trías (2009)
Objetivo de la Investigación		Precisar la contribución relativa e independiente de la decodificación a la comprensión de textos al correlacionar habilidades de procesamiento léxico-semántico y fluidez, con la comprensión de textos en sujetos de 4º, 5º y 6º grado escolar.
Metodología	Muestra	a. Total de participantes: 302 estudiantes b. Lengua materna: español c. Grado escolar: 4º año (105 estudiantes), 5º año (105 estudiantes) y 6º año (92 estudiantes) d. Edades: no se explicita e. Tipo de establecimiento: urbanas y privadas f. Procedencia Socio-cultural: medio-alta g. Género: no se especifica h. Diseño de la investigación: No experimental, de tipo transversal i. País de la investigación: Uruguay (Montevideo)
	Instrumentos de Evaluación	I.- Nombre del instrumento : PROLEC-SE 1. Autor : Cueto y Ramos (1997) 2. Descripción: evalúa comprensión de textos, en dos niveles comprensivos con pruebas modificadas del instrumento original. Primera prueba a) Comprensión: evalúa comprensión de texto base que corresponde a aspectos

		más específicos (microestructura) y segunda prueba b)Comprensión de textos 1: evalúa comprensión global (macroestructura) y una medición de la paráfrasis del texto de manera escrita. Se eliminaron las preguntas literales y agregaron 20 preguntas con modalidad de selección múltiple en cada texto. Además, se eliminaron los títulos de los textos para que los niños propusieran uno en cada escrito. Finalmente, se agregaron ítems en que se debía escribir sobre el tema global del texto. El puntaje total de las pruebas es de 28 puntos. 3. Fiabilidad de la prueba analizada a través del <i>alfa de Cronbach</i> para la prueba Comprensión es de 0.73. y para la prueba comprensión 1, el <i>alfa de Cronbach</i> corresponde a 0.5. II.- Nombre del instrumento : Prueba de lectura TECLE 1. Autor: Marín y Carrillo (1999), adaptada por Cuadro, (Cuadro <i>et al.</i>, 2009). 2. Descripción: evalúa el reconocimiento de palabras, por medio de la eficacia lectora. Está constituido por 64 ítems que contienen una frase encabezado, a la que le falta la última palabra, que debe ser completada a partir de cuatro opciones de respuestas. Las tres opciones falsas son dos pseudopalabras y una palabra que resulta inadecuada desde el punto de vista semántico y/o sintáctico para completar la frase. La prueba está cronometrada, por lo que la selección de alternativas debe producirse con el menor consumo de tiempo disponible. La puntuación de esta prueba es el número de
--	--	---

		respuestas correctas emitidas, correspondiendo a un total de 64 puntos. 3. Fiabilidad : no se explicita
	Procedimiento de aplicación de Instrumentos	Se realiza de manera grupal en un máximo de una hora. Primero se aplica instrumento TECLE (con medición de tiempo) y luego PROLEC-SE. Sólo en 4º año, la evaluación se realizó en dos sesiones, durante una semana.

Resultados y Conclusiones

Los primeros resultados que se exponen corresponden a la media y la desviación estándar de las tareas evaluadas decodificación (léxico-semántico), comprensión de texto y comprensión de texto 1, en los tres grados escolares evaluados.

Tabla 1:

Grupo	N	TECLE (decodificación léxico-semántica)	Comprensión	Comprensión 1
		Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)
4º	105	30.71 (8.68)	10.66 (3.14)	4.2 (1.71)
5º	105	35.03 (9.47)	9.58 (3.57)	4.16 (1.71)
6º	92	39.58 (9.74)	13.94 (3.06)	4.52 (1.74)

Tabla 1: Media y Desviación típica de las puntuaciones directas de las tareas aplicadas en cada grado escolar.

El promedio en la prueba TECLE (decodificación léxico-semántico), tiende a aumentar en su nivel de desempeño a medida que avanza la escolaridad, al igual que en comprensión de textos.

A continuación se exponen las correlaciones que se dan entre las variables evaluadas. (Tabla 2):

Tabla 2 : Tabla resumen del coeficiente de Pearson entre los resultados del TECLE (decodificación) y las dos medidas de comprensión de textos **p<.001 * p <0.05

Grado	N	TECLE/ Comprensión	TECLE/ Comprensión 1	Comprensión / Comprensión 1
4º	105	0.386**	0.214*	0.441**
5º	105	0.378**	0.337**	0.470**
6º	92	0.295**	0.339**	0.450**
Total	302	0.401**	0.303**	0.452**

- Se informa de una correlación moderada entre las variables evaluadas en todos los grados escolares, es decir, tanto el componente de los resultados obtenidos de TECLE (decodificación léxico-semántico) como los resultados de COMPRENSION (texto base) y COMPRENSION 1 (modelo de situación).
- TECLE/ comprensión; y comprensión/comprensión 1 presentarían una correlación positiva moderada y TECLE/ comprensión 1 presentarían una correlación positiva baja.

A partir de los resultados anteriores, se logra elaborar a partir de las variables TECLE (decodificación léxico-semántico) y COMPRENSION (texto base), las cuales mostraron mayor fiabilidad, categorías descriptivas que dan cuenta del nivel lector (Tabla 3):

Tabla 3 : Categorías descriptivas de los niveles lectores

Grupo 1	Malos -Decodificadores	MD
	Malos -Comprendedores	MC
Grupo 2	Promedio- Bajo Decodificadores	BD
	Promedio- Bajo Comprendedores	BC
Grupo 3	Promedio-Alto Decodificadores	AD
	Promedio-Bajo[sic] Comprendedores	AC
Grupo 4	Excelentes-Decodificadores	ED
	Excelentes-Comprendedores	EC

Posteriormente, con la prueba χ^2 se analiza la relación entre los niveles, y con el coeficiente V de Cramer, se calcula la fuerza de la relación entre las variables. Como se observa en la Tabla 4 :

Tabla 4 : Grado de relación y fuerza de las variables

GRADO	N	χ^2	p	V de Cramer
4	105	17.47	0.042	0.236
5	105	18.012	0.035	0.231
6	92	14.474	0.097	0.239

- Se establece una asociación significativa entre 4º y 5º, no así en 6º.
- En los resultados obtenidos del coeficiente V de Cramer, se establece una fuerza de relación de moderada a baja.

A continuación, a partir de los cuartiles de rendimiento, se sistematiza la información, en las tablas 5, 6 y 7 de contingencia por grado escolar, que permite observar la relación entre los años escolares y las categorías de los niveles lectores.

Tabla 5 : Tabla de contingencia entre los cuartiles de decodificación y los niveles de comprensión de textos en 4º grado escolar

Niveles Decodificación	Niveles de Comprensión				Total
	Malos Comprendedores (MC)	Promedio- Bajo Comprendedores (BC)	Promedio-Alto Comprendedores (AC)	Excelentes- Comprendedores (EC)	
Malos Decodificadores (MD)	5 (17,9%)	14 (50%)	7 (25%)	2 (7,1%)	28
Promedio- Bajo Decodificadores (BD)	2 (8%)	11 (14%)	10 (40%)	2 (8%)	25
Promedio-Alto Decodificadores (AD)	5 (16,1%)	12 (38,7%)	8 (25,8%)	6 (19,4%)	31
Excelentes- Decodificadores (ED)	2 (9,5%)	3 (14,3%)	7 (33,3%)	9 (42,9%)	21
Total	14(13,3%)	40(38,1%)	32 (30,5%)	19 (18,1%)	105

Tabla 6 : Tabla de contingencia entre los cuartiles de TECLE y los niveles de comprensión de textos en 5º grado escolar

Niveles Decodificación	Niveles de Comprensión				Total
	Malos Comprendedores (MC)	Promedio- Bajo Comprendedores (BC)	Promedio-Alto Comprendedores (AC)	Excelentes- Comprendedores (EC)	
Malos Decodificadores (MD)	4 (12,5%)	19 (59,4%)	7 (21,9%)	2 (6,3%)	32
Promedio- Bajo Decodificadores (BD)	4 (15,4%)	12 (46,2%)	8 (30,8%)	2 (7,7%)	26
Promedio-Alto Decodificadores (AD)	1 (4,3%)	10 (43,5%)	10 (43,5%)	2 (8,7%)	23
Excelentes- Decodificadores (ED)	0 (0%)	8 (33,3%)	8 (33,3%)	8 (33,3%)	24
Total	14(13,3%)	40(38,1%)	32 (30,5%)	14 (13,3%)	105

Tabla 7 : Tabla de contingencia entre los cuartiles de TECLE y los niveles de comprensión de textos en 6º grado escolar

Niveles Decodificación	Niveles de Comprensión				Total
	Malos Comprendedores (MC)	Promedio- Bajo Comprendedores (BC)	Promedio-Alto Comprendedores (AC)	Excelentes- Comprendedores (EC)	
Malos Decodificadores (MD)	9 (37,5%)	8 (33,3%)	6(25%)	1 (4,2%)	24
Promedio- Bajo Decodificadores (BD)	3 (14,3%)	4 (19%)	11 (52,4%)	3 (14,3%)	21
Promedio-Alto Decodificadores (AD)	1 (6%)	7 (41%)	6 (35%)	3 (18%)	17
Excelentes- Decodificadores (ED)	4 (13%)	9 (30%)	11 (37%)	6 (20%)	30
Total	17(18,5%)	28(30,4%)	34 (37%)	13 (14%)	92

Los autores, según los resultados de las tablas de contingencia realizadas en los tres grados escolares, obtienen el siguiente resultado :

- Grupo 1: Malos decodificadores (MD) y malos comprendedores (MC), se concluye que un bajo nivel de decodificación (léxico-semántico) se relacionaría con un bajo nivel de comprensión de textos.
- Grupo 2: En el segundo cuartil, el promedio - bajo decodificadores (BD) y promedio-bajo comprendedores (BC), se obtiene un similar resultado, al cuartil anterior, además de informar sobre los alumnos que no logran superar el rendimiento promedio en comprensión de textos.
- Grupo 3 – 4: Los dos cuartiles restantes: promedio-alto decodificadores (AD) y promedio-alto comprendedores (AC); excelentes-decodificadores (ED) y excelentes-comprendedores (EC), dejaría en evidencia que un buen nivel de decodificación (léxico– semántico), permitiría un buen nivel de comprensión de textos.

Discusión del estudio

- ✓ Los resultados obtenidos respecto a la decodificación léxico-semántico y comprensión de textos, desde 4º a 6º muestran una correlación moderada, al igual que se plantea en los postulados de la evidencia clásica del modelo, tanto para hablantes del idioma inglés como para hablantes de ortografías transparentes, en que la decodificación no tendría mayor influencia en la comprensión lectora, principalmente en los grados escolares superiores.
- ✓ Se observa un avance en los procesos de decodificación léxico-semánticos, desde 4º a 6º, sin embargo, no sería así en comprensión de textos ya que los resultados, no se diferencian entre 4º y 5º. Los autores, aluden a que esta similitud de desempeño comprensivo en alumnos de 4º y de 5º quizás se deba a un fallo metodológico, ya que los alumnos de 4º al ser evaluados en distintas sesiones y tener más tiempo para responder, les permitió lograr un nivel de desempeño similar al de alumnos de 5º año, utilizando estrategias para favorecer la comprensión. Esta explicación, estaría

sustentada en aspectos teóricos, según los autores, basándose en Cain (2007), en los que, se plantearían que hay lectores que utilizarían estrategias contextuales para inferir el significado de palabras nuevas, asociándolo con idea de Perfetti, (1994), menciona que se utilizarían muchos recursos cognitivos que actuando de manera paralela retroalimentaría a la comprensión.

- ✓ En comprensión de textos no se observaría un incremento de los resultados, entre 4º y 5º grado escolar. Los autores, explican que ésta similitud de desempeño comprensivo entre alumnos de 4º y de 5º quizás se deba a un fallo metodológico, ya que los alumnos de 4º fueron evaluados en distintas sesiones, por ende tuvieron más tiempo y oportunidades de aplicar diversas estrategias de comprensión, permitiéndoles lograr un nivel de desempeño similar para tareas de complejidad cognitiva de alumnos de 5º año.

Esta explicación, según los autores, estaría sustentada en el uso de estrategias contextuales, que según Cain (2007), las explicaría como ayuda para inferir el significado de nuevas palabras. También por su parte los autores asocian la explicación a la de Perfetti, (1994), el cual menciona que se utilizarían de manera paralela otros recursos cognitivos para apoyar problemas de comprensión.

- ✓ Con la correlación surgida entre las variables decodificación léxico- semántico y comprensión de textos, los autores elaboran una clasificación de los niveles lectores: en la cual asociarían una interrelación entre ambos componentes: una adecuada decodificación léxico-semántica a una buena comprensión de textos; y también de manera inversa, a una mala decodificación léxico-semántico se asociaría una mala comprensión de textos. De esta manera los autores explicarían que los problemas en comprensión de textos no siempre estarían fundamentados en la decodificación sino que en otras áreas de la decodificación como por ejemplo las habilidades de procesamiento léxico-semántico.

- ✓ Cabe mencionar, que no se analizaron las conclusiones obtenidas de los objetivos que los autores se plantearon en relación a discriminar las habilidades para comprender el texto-base de las necesarias para comprender la comprensión del modelo de situación, debido a que no formarían parte de los objetivos del presente estado del arte.

Análisis del Estudio 1

El análisis de este estudio considera sólo un objetivo de la investigación, aquel que busca precisar la contribución relativa e independiente de la decodificación a la comprensión lectora al correlacionar tanto habilidades de procesamiento léxico-semántico como habilidades de fluidez con la comprensión lectora. La investigación realizada por Balbi *et al.* (2009) desarrolla en su marco teórico el modelo de la Visión Simple de la Lectura. En su parte empírica se evidencia la evaluación de los componentes: decodificación léxico-semántico y comprensión de textos.

Los autores focalizan su interés en el componente decodificación y su influencia en la comprensión lectora, explicando que las dificultades de comprensión no sólo suceden por deficiencias en decodificación.

Apoyan esta idea, según estudios de Perfetti (2005) ya que él plantea que la decodificación no explica todos los resultados de la comprensión lectora. Al igual que Georgiou, Das, y Hayward, 2009; Kelso *et al.*, 2007; Cain y Oakhill, 1999; Nation y Snowling, 1998; Stothard y Hulme, 1992; Hart, 2005; Landi, 2005 explican que hay grupos de lectores, niños y adultos, que sus problemas de comprensión lectora no estarían asociados a la decodificación de palabras; Oakhill, Kain y Bryant, 2003, explican que la decodificación hace contribuciones independientes a la lectura global; Pazaglia, Cornoldi y Tressoldi, 1993, mencionan que tanto la decodificación como la comprensión lectora se encontrarían separadas, y relacionadas a diferentes habilidades subyacentes; Cornoldi,

De Beni y Pazzaglia, 1996, analizaron malos comprendedores encontrando bajo los procesos de integración, monitoreo, y memoria de trabajo; Muter, Hulme, Snowling, 2004, sugieren diferentes predictores en lectura de palabras y comprensión lectora; Johnston *et al.*, 2008, plantean dificultades para realizar inferencias globales y utilización de contexto; Storch y Whitehurst, 2002, encuentran que las habilidades de decodificación se encuentran relacionadas con la comprensión lectora en los primeros años escolares.

Finalmente los autores Nation y Snowling (1998a), encontraron a un grupo de pobres comprendedores que no presentaban dificultades ni en decodificar, ni en las habilidades fonológicas subyacentes, sino que descubrieron que estos lectores presentarían problemas en otros aspectos del procesamiento léxico.

Para Balbi *et al.*, (2009) estos aspectos del procesamiento léxico, tendrían referencia con la idea de la hipótesis léxico-semántica de Perfetti (2008), en que el problema no se presentaría en el proceso de decodificar, sino que en el proceso que se realiza al activar el significado del texto.

Muñoz -Valenzuela y Schelstraetes (2008) explican que la hipótesis de la eficiencia verbal (Perfetti, 1985; Perfetti, 2007) se encontraría basada en el logro de la automatización de la decodificación, ya que una vez alcanzado este nivel, le permitirá dar paso a los procesos de alto nivel de la comprensión oral (integración de la información, análisis sintáctico, elaboración de inferencias, etc.), los cuales requieren de una mayor demanda y alta cantidad de recursos cognitivos. De esta manera la decodificación automatizada al liberar recursos de la memoria de trabajo, permitirá estabilizar las proposiciones escritas y así lograr una adecuada comprensión global del texto.

De acuerdo a los estudios en los que se basaron los autores, ellos se plantearon evaluar la decodificación mediante la lectura de palabras y pseudopalabras dentro de un contexto en que se debe completar una frase con las palabras leídas, con el fin de activar el significado pertinente en la oración (Perfetti y Hart, 2001citado en Balbi *et al.*, 2009).

La comprensión de textos, por su parte, fue evaluada con una adaptación de la batería PROLEC-SE para dos tipos de objetivos: comprensión de texto base que corresponde a aspectos más específicos (microestructura) y comprensión de textos 1: evalúa comprensión global (macroestructura). Este tipo de evaluación permitió obtener respuesta respecto a la capacidad de los alumnos para realizar inferencias que implican asociar en su proceso comprensivo con sus conocimientos previos.

En relación a las conclusiones y discusiones generadas a partir de la investigación, se logra evidenciar que el aumento en el dominio de la decodificación y del plano léxico-semántico a medida que se avanza en grado escolar, no tendría un efecto directo en el mejoramiento del nivel de la comprensión de textos. Es decir, el logro de una buena decodificación léxico- semántica no siempre posibilitará una buena comprensión lectora, y también de manera inversa un mal desempeño en decodificación léxico-semántica, no siempre implicará una mala comprensión de textos.

Se elabora tabla esquematizada de la clasificación de los niveles lectores, a partir de la idea de los autores:

Tabla 1

		DECODIFICACIÓN (LÉXICO-SEMÁNTICO)	
COMPRENSIÓN LECTORA		MALOS DECODIFICADORES	EXCELENTES DECODIFICADORES
	MALOS COMPRENDEDORES	Malos Decodificadores Malos Comprendedores	Excelentes Decodificadores Malos Comprendedores
	EXCELENTES COMPRENDEDORES	Malos Decodificadores Excelentes Comprendedores	Excelentes Decodificadores Excelentes Comprendedores

Tabla 1 : Categorías descriptivas de los niveles lectores (Balbi *et al.*, 2009)

Como se observa en la Tabla 1, en el eje horizontal se encuentra la variable decodificación (léxico-semántico) y sus niveles de desempeños (malos y excelentes; conceptos planteados por los autores) y en el eje vertical la variable comprensión de textos con similares niveles de desempeños. Al interrelacionar las variables aparecen las combinaciones entre los niveles de desempeño obtenidos de los análisis de los resultados: malos decodificadores y malos comprendedores; malos decodificadores y excelentes comprendedores; excelentes decodificadores y malos comprendedores y finalmente, en el último cuartil se observa a un grupo de excelentes decodificadores y excelentes comprendedores. Lo que demostraría los diferentes niveles de desempeño lector, que surgieron en los niveles de cuarto a sexto grado escolar.

Este aporte de la decodificación a la comprensión lectora lo explícita Gough y Hoover (1990), mencionando que tanto “la habilidad de decodificación como la habilidad de comprensión lingüística permiten importantes contribuciones hacia la explicación de la influencia en la comprensión de lectura” (p.132). El aporte de ambos componentes, son determinantes en el desempeño de la comprensión lectora, cuya evidencia es sustentada en otras investigaciones realizadas tanto en ortografías opacas como en ortografías transparentes (Adlof *et al.*, 2006; Chen y Vellutino 1997; Joshi y Aaron 2000; Megherbi *et al.*, 2006 citados en Florit y Caín, 2011).

Otro resultado obtenido de esta investigación es la evidencia de que existiría una correlación de tipo moderada entre decodificación léxico-semántico y la comprensión de textos, para los niveles escolares de cuarto y sexto grado escolar. Es decir, la correlación moderada implica una baja relación de la decodificación y su influencia en comprensión lectora en niveles superiores de escolaridad. Estos resultados son esperables para los autores, ya que se asemejan a las conclusiones obtenidas en investigaciones realizadas en hablantes de lengua inglesa. En estos estudios la decodificación es el predictor más importante en niveles iniciales de escolaridad, mientras que la comprensión oral lo sería en cursos superiores (Gough, Juel y Griffin, 1992; Hoover y Gough, 1990).

En síntesis, por medio de esta investigación se evidenciaría que la decodificación léxico-semántica sería independiente de los resultados en comprensión lectora. Lo que permitió la realización de categorías, según el buen o mal desempeño de ambos componentes.

Otra conclusión del estudio plantea a la decodificación léxico-semántico, como un componente que decrece en importancia para el proceso lector durante el avance de la escolaridad.

Ambas conclusiones permiten hacer una comparación entre los resultados de la evidencia obtenida en hablantes de lengua inglesa con los resultados obtenidos en hablantes de lengua española.

Tabla y Análisis del Estudio 2

ESTUDIO 2		Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study Young-Suk Kim y Daniel Pallante (2013)
Objetivo de la Investigación		The goal of the present study was to expand our understanding of reading acquisition by investigating predictive validity of potentially critical skills for word reading and reading comprehension in a transparent orthography, Spanish, using a longitudinal data from kindergartners and first grade students in Chile. The first goal of the present study was to investigate the contributions of sublexical fluency (accuracy and speed in phonemic segmentation and letter-naming) and vocabulary to early literacy acquisition (i.e., word reading) in Spanish. The second goal of the present study was to investigate how growth trajectories of word reading skills (word recognition accuracy and nonsense word reading fluency) and vocabulary are related to growth trajectories of reading comprehension in Spanish.
Metodología	Muestra	a. Total de Participantes: 468 estudiantes b. Lengua materna: español c. Grado escolar: Kínder (163 estudiantes) y 1º básico (305 estudiantes) d. Edades: Promedio de edad en kínder de 5, 7 años y promedio de edad en 1º básico de 6, 8 años e. Tipo de establecimiento: privado f. Procedencia Socio-cultural: alta g. Género: en su mayoría niñas

		h. Diseño de la investigación: No experimental de tipo longitudinal. La recolección de datos fue en tres momentos del año: principio (finales de marzo a principios de abril), medio (finales de junio hasta principio de julio), y al final (de octubre a mediados de noviembre) del año académico. i. País de la investigación: Chile (Santiago)
	Instrumentos de Evaluación Kínder	I.-Nombre del instrumento: Subtest de Vocabulario en Imágenes (Vocabulario sobre dibujos) de la Batería III Woodcock-Muñoz Pruebas de Aprovechamiento-Revisada 1. Autor : Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew & Mather (2005). 2. Descripción: evalúa el vocabulario expresivo. 3. Fiabilidad: 0.88 para niños de 6 años de edad.
		II.-Nombre del instrumento: IDEL (Indicadores dinámicos del Éxito en la Lectura 7ª edición). Subprueba FSF (Fluidez en la Segmentación de Fonemas). 1. Autor: Cummings, Baker y Good (2006). 2. Descripción: evalúa conciencia fonológica. Los estudiantes deben segmentar palabras en fonemas (actividad con medición de tiempo). 3. Fiabilidad: 0.87. III.-Nombre del instrumento: IDEL (Indicadores dinámicos del Éxito en la Lectura 7ª edición). 1. Autor: Cummings, Baker, y Good (2006). Subprueba FNL (Fluidez para Nombrar Letras). 2. Descripción: evalúa nominación de letras (mayúsculas)

		y minúsculas) organizadas de manera aleatoria. Se mide el tiempo de la actividad. 3. Fiabilidad: 0.91 IV.-Nombre del instrumento: Batería III Woodcock-Muñoz Pruebas de Aprovechamiento-Revisada. 1. Autor: Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew, & Mather (2005). 2. Descripción: evalúa la lectura de letras y palabras. Aumentando en nivel de complejidad. 3. Fiabilidad: 0.98.
	Instrumentos de Evaluación de Primero básico	I.- Nombre del instrumento: Subtest de Vocabulario en Imágenes (Vocabulario Sobre dibujos) de la Batería III Woodcock-Muñoz Pruebas de Aprovechamiento-Revisada 1. Autor: Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew, & Mather (2005). 2. Descripción: evalúa el vocabulario expresivo. 3. Fiabilidad: 0.88 para niños de 6 años de edad. II.- Nombre del instrumento: Subtest de Vocabulario en Imágenes (Vocabulario Sobre dibujos) de la Batería III Woodcock-Muñoz Pruebas de Aprovechamiento-Revisada 1. Autor: Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew y Mather (2005) 2. Descripción: evalúa lectura de palabras. 3. Fiabilidad: 0.88 para 6 años de edad.

		III.-Nombre del instrumento: IDEL Indicadores dinámicos del Éxito en la Lectura 7ª edición (IDEL). 1. Autor: Cummings, Baker y Good (2006) 2. Descripción: evalúa fluidez en la lectura de palabras ordenadas al azar y lectura de pseudopalabras. Se mide el tiempo de la actividad. 3. Fiabilidad: 0.76. IV.-Nombre del instrumento: Subprueba de Comprensión de textos de la Batería III Woodcock-Muñoz Pruebas de Aprovechamiento-Revisada 1. Autor: Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew y Mather (2005) 2. Descripción: evalúa comprensión de lectura mediante textos breves y utiliza la técnica de Cloze. 3. Fiabilidad : 0.98
	Procedimiento de aplicación de Instrumentos	Las pruebas son de aplicación individual.

Resultados y Conclusiones

Los primeros resultados obtenidos corresponden a la media, desviación estándar y el puntaje bruto (mínimo y máximo) de las mediciones realizadas, tanto en kínder como en primero básico, de las variables evaluadas a lo largo del año. Las mediciones se realizaron en tres tiempos: inicio (tiempo 1); mediados del año (tiempo 2) y final de año (tiempo 3). En la Tabla 1 aparecen los resultados obtenidos en kínder y en la Tabla 2 los resultados de primero básico, según lo arrojado en la estadística descriptiva: media, desviación estándar, puntajes brutos (min.- máx.).

Tabla 1 : Kínder

KINDER	Inicio del año (Tiempo 1)		Mitad de año (Tiempo 2)		Fin de año (Tiempo 3)	
	Media (SD)	Min- Max	Media (SD)	Min- Max	Media (SD)	Min- Max
Vocabulario	23.25 (2.76) 8-4 (2.7) ^a	16-29	24.30 (2.58) 9-2 (3.5) ^a	17-30	25.25 (2.26) 10-0 (4.3) ^a	19-31
Fluidez segmentación fonémica	37.93 (20.88)	0-80	58.55 (21.48)	0-96	66.26 (19.21)	16-99
Fluidez nombre de las letras	12.22 (11.98)	0-76	26.17 (14.78)	0-79	32.17 (17.17)	1-88
Lectura de palabras	11.01 (8.46) 6.1 (k.7) ^a	2-43	17.73 (11.72) 6.7 (1.2) ^a	3-68	27.91 (15.31) 7.4 (2.0) ^a	3-73

Tabla 2: Primero Básico

PRIMERO BASICO	Inicio del año (Tiempo 1)		Mitad de año (Tiempo 2)		Fin de año (Tiempo 3)	
	Media (SD)	Min- Max	Media (SD)	Min- Max	Media (SD)	Min- Max
Vocabulario	24.85 (2.18) 10-0 (4.3) ^a	11-31	25.46 (2.07) 10.0 (4.3) ^a	17-31	26.56 (1.92) 11-7 (6.0) ^a	21-31
Fluidez en lectura de pseudopalabras	57.31 (37.80)	0-208	100.32 (42.73)	21-208	131.73 (45.29)	28-208
Lectura de palabras	28.71(13.9 5) 7-6 (2.2) ^a	4-70	39.69 (13.62) 8-8 (3.4) ^a	4-76	53.57 (12.96) 11.9 (6.1) ^a	20-76
Comprensión lectora	13.47 (6.75) 6-10 (1.5) ^a	2-29	20.42 (5.58) 7.6 (2.1) ^a	4-35	24.14 (3.46) 8-0 (2.6) ^a	7-34

En relación a lo observado en la Tabla 1 (Kínder) y en la Tabla 2 (Primero Básico):

- Las variables que fueron medidas coincidentemente, tanto en kínder como en primero básico son vocabulario y lectura de palabras. En kínder además se evaluó la segmentación fonética y el nombre de las letras y en primero básico se midió comprensión lectora.
- En relación, a los resultados de la estadística descriptiva, de kínder y primero básico (Tablas 1 y 2), se observa que hay un incremento de las variables, según las puntuaciones de las medias en los tres tiempos del año. Sin embargo, este incremento no se visualizó en los resultados obtenidos en vocabulario, ya que ésta aparece con un promedio mucho menor, tanto en kínder como en primero básico.
- En relación a los resultados, se mostrarán aquellos obtenidos en primero básico, ya que sólo en este curso fueron evaluados los componentes bases del modelo de la Visión Simple de la Lectura: lectura de palabras y pseudopalabras (decodificación), vocabulario (comprensión oral) y comprensión lectora.

A continuación, en la Tabla 3, se puede observar las correlaciones de cada una de las habilidades y su modificación de desempeño a lo largo del tiempo.

Tabla 3: Primero Básico: Correlaciones entre las medidas, según el tiempo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.-Vocabulario 1	1.00										
2.-Pseudopalabras 1	.12	1.00									
3.- Palabras 1	.18	.53	1.00								
4.- Comprensión Lectora 1	.24	.59	.71	1.00							
5.- Vocabulario2	.73	.08	.16	.28	1.00						
6.- Pseudopalabras 2	.13	.69	.56	.61	.08	1.00					
7.- Palabras 2	.11	.56	.71	.68	.19	.60	1.00				
8.- Comprensión Lectora 2	.27	.48	.61	.72	.25	.55	.64	1.00			
9.- Vocabulario 3	.68	.13	.18	.28	.78	.15	.22	.35	1.00		
10.-Pseudopalabras 3	.06	.57	.48	.48	.01	.79	.52	.45	.06	1.00	
11.- Palabras 1	.08	.48	.51	.54	.13	.47	.66	.53	.19	.50	1.00
12.- Comprensión Lectora 3	.36	.37	.49	.56	.34	.40	.48	.67	.42	.36	.50

- Los coeficientes que son igual o mayor que 0,11 son estadísticamente significativos al nivel 0,05
- Números al final de cada variable representa el tiempo de recogida de datos (por ejemplo, Vocabulario 1 (vocabulario en el momento 1))

- De acuerdo a lo observado en la Tabla 3, para los estudiantes de primero básico, la lectura de palabras y pseudopalabras se encuentran positivamente relacionados con la comprensión lectora. Presenta con una magnitud de relación moderada, a través de los tres momentos, ($.50 \leq \text{p.e. bruto} \leq .60$). En cambio, la relación observada entre comprensión lectora con vocabulario fue débil.

A continuación en la Tabla 4: Tabla de estimaciones de los parámetros de crecimiento para los estudiantes de primero básico.

Tabla 4: Primero Básico:

	EFECTOS FIJOS				COMPONENTES DE VARIANZA			
	Estimación	SE	t	p	Estimación	SE	z	p
Lectura de palabras								
Interceptar	29.12	.79	36.82	< .001	152.98	15.74	9.71	<.001
Tiempo	3.30	.10	32.65	< .001	1.38	.29	4.80	<.001
Nivel 1 residual					48.90	3.97	12.30	<.001
Covarianza					-7.05	1.66	-4.26	<.001
Fluidez lectura de pseudopalabras								
Interceptar	57.01	2.17	26.24	< .001	1,110.91	119.26	9.32	<.001
Tiempo	9.88	.30	33.21	< .001	14.17	2.42	5.85	<.001
Nivel 1 residual					362.04	29.41	12.31	<.001
Covarianza					-9.10	12.29	-.73	.47
Vocabulario								
Intercept	24.74	.12	199.62	< .001	3.76	.39	9.73	<.001
Tiempo	.22	.01	17.21	< .001	.01	.005	2.81	.003
Nivel 1 residual					1.02	.08	12.26	<.001
Covarianza					-.11	.03	-3.28	.001
Comprensión lectora								
Interceptar	13.64	.39	34.80	<.001	39.52	3.84	10.30	<.001
Tiempo	1.43	.04	33.45	< .001	.27	.05	5.36	<.001
Nivel 1 residual					8.08	.66	12.32	<.001
Covarianza					-3.12	.39	-7.96	<.001

- De la Tabla 4, se desprende que existe un crecimiento en cada medida evaluada: habilidad de lectura de palabras y pseudopalabras, fluidez en la lectura, vocabulario y comprensión de lectura, a lo largo de los tres tiempos medidos.

Luego, en la Tabla 5 se podrá observar el cambio, durante el año, en comprensión lectora de los alumnos de primero básico, por medio de la aplicación del Modelo multinivel en que se visualiza el cambio de la comprensión lectora en los alumnos

de primero básico. En que se presenta el tiempo (en meses), distintos intervalos de tiempo vocabulario, fluidez en pseudopalabras, capacidad de lectura de textos.

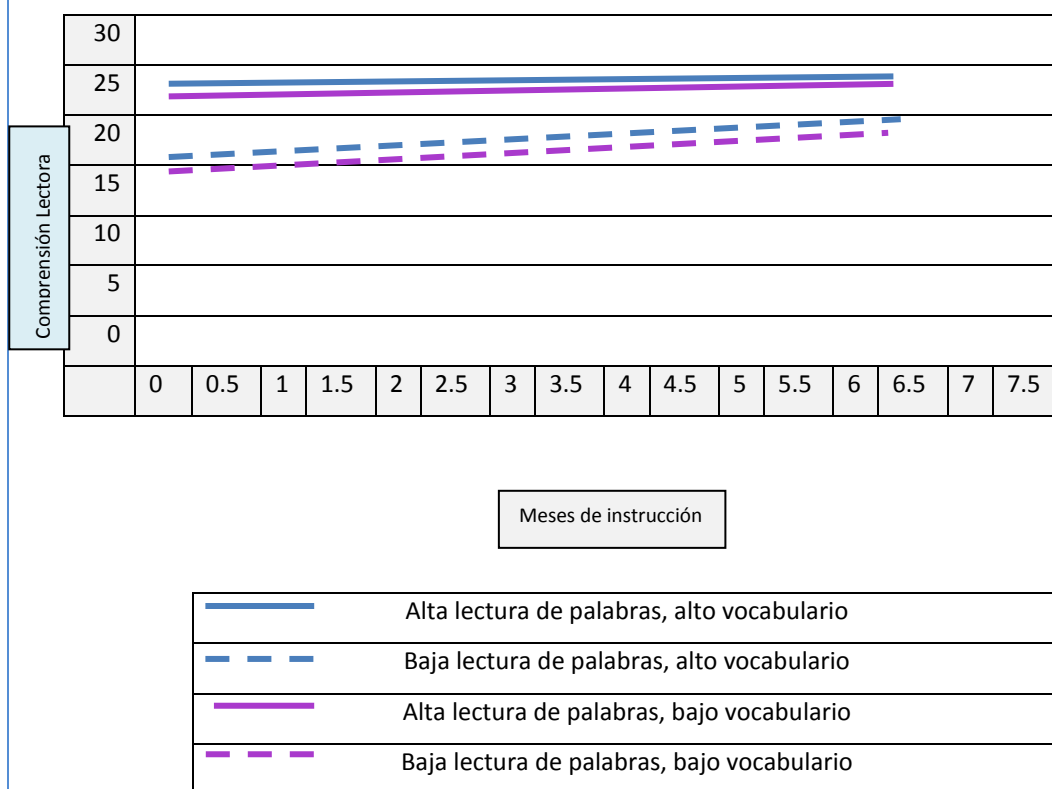
Tabla 5: Comprensión Lectora

	Parámetro estimado	SE	<i>p</i> - valor
Efectos fijos			
Interceptar	-2.39	2.46	.33
Femenino	1.33	.29	<.0001
Tratamiento	-.56	.29	.05
Lectura de palabras	.22	.02	<.001
Fluidez en lectura de pseudopalabras	.06	.0006	<.001
Vocabulario	.24	.10	.02
Tiempo	.88	.43	.04
Lectura de palabra por tiempo	-.02	.003	<.001
Fluidez en lectura de pseudopalabras por tiempo	-.006	.001	<.001
Vocabulario por tiempo	.04	.02	.03
Componentes de varianza			
Nivel 1	7.45	1.09	<.001
Nivel 2 interceptar	10.44	.62	<.001
Nivel 2 valoración de cambio	.00	.00	.00
Nivel 2 covarianza	-.57	.10	<.001
Buen ajuste			
-2LL	4,891.89		

- De la Tabla 5, se desprenden de estos resultados que el proceso de la comprensión lectora estuvo relacionado con la fluidez en lectura de palabras y pseudopalabras. Sin embargo, este cambio a lo largo del tiempo no fue estadísticamente significativo para lectura de palabras, pseudopalabras y vocabulario.

Asociado a lo que se visualiza en la Tabla 5, en la Figura 1 se representan los resultados al comparar el efecto del vocabulario y la lectura de palabras:

FIGURA 1 :



- Se desprende la Figura 1 que los estudiantes con un bajo nivel en lectura de palabras (percentil 10), tienden a cambiar rápidamente su desempeño en comprensión lectora a lo largo del tiempo, mientras que los estudiantes con un alto nivel de lectura (percentil 90) presentan cambios más lentos en comprensión lectora. Ello refleja un efecto meseta de la lectura de palabras en comprensión lectora. Es decir, un buen nivel de lectura de palabras tendrá un bajo efecto en comprensión lectora.
- Se advirtió que los estudiantes con buen nivel de vocabulario, incrementaban su rendimiento en comprensión lectora más rápidamente que aquellos que no tenían un adecuado vocabulario inicial.

Discusión del estudio

- ✓ Al comparar los niveles de desempeño entre los niños de kínder y de primero básico de Chile con la muestra normativa de poblaciones hispanohablantes, se observa que la muestra chilena está por sobre la media. Los autores explican esta diferencia mediante dos razones. La primera alude al alto nivel socioeconómico de los niños chilenos y la segunda razón es que la norma estadística utilizada no incluía a niños chilenos.
- ✓ El rendimiento de la mayoría de las variables evaluadas, tanto de kínder como de primero, aumentan significativamente a lo largo del año, sin embargo no sería así para la variable vocabulario. Observándose una fase de estancamiento, ya que los niños que inicialmente obtuvieron un alto nivel de vocabulario tendían a mostrar con el tiempo un crecimiento más lento en el incremento del vocabulario.
- ✓ Los predictores para lectura de palabras son: conciencia fonológica, fluidez (fonológica, segmentación de palabras) y el conocimiento del nombre de las letras. Estas son habilidades necesarias para la alfabetización temprana en el español.
- ✓ Los predictores de comprensión lectora serían vocabulario y decodificación (reconocimiento de palabras y fluidez en la lectura de pseudopalabras).
- ✓ Los autores plantean la necesidad de realizar similares investigaciones en cursos superiores; además de que se realicen estudios en diversos niveles socioeconómicos.
- ✓ No queda claro el aporte del vocabulario en la lectura de palabras varía según la transparencia ortográfica.
- ✓ Plantean que también se debe evaluar lo que ocurre al interior del aula y visualizar en qué medida los profesores son “facilitadores” para una alfabetización emergente.
- ✓ Los resultados de la comprensión de lectura para los alumnos de primero

básico apoyan el modelo de la Visión Simple de la Lectura en una ortografía transparente, ya que el vocabulario y las habilidades de lectura de palabra (reconocimiento de palabras y habilidades de decodificación) estuvieron positiva y simultáneamente relacionadas con la comprensión de lectura a lo largo del tiempo.

Análisis del Estudio 2

El objetivo a analizar de este estudio se refiere a la investigación de la validez predictiva de las habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora en una ortografía transparente.

Uno de los aspectos relevantes de destacar del estudio, antes de iniciar el análisis propiamente tal, es dar cuenta de que tanto los participantes de la muestra de esta investigación como la norma estadística utilizada para contrastar los resultados de las evaluaciones utilizadas en la investigación, corresponderían a hablantes monolingües de lengua española. Considerándose un punto significativo para el presente estado del arte, ya que los resultados entregarán evidencias del comportamiento en comprensión lectora de los hablantes de una ortografía transparente.

Otro aspecto importante a mencionar es que este estudio de Kim *et al.*, fue citado por Ripoll, Aguado y Castilla-Earlsba (2013) como la primera investigación realizada sobre el modelo de la visión simple de la lectura en hablantes de lengua española.

La investigación en su marco teórico desarrolla los postulados originales del modelo de la Visión Simple de la Lectura y también menciona los predictores tanto para la lectura de palabras como para los de la comprensión oral y lectora.

Los predictores para la lectura de palabras en español serían: la conciencia fonológica, (Carrillo, 1994; Durgunoglu, 1998; Durgunoglu, Nagy, y Hancin-Bhatt, 1993; González y González, 2000; Jiménez, 1997; Manrique y Signorini, 1994; Signorini, 1997; Vernon y Ferreiro, 1999, citados en Kim y Pallante, 2012) y el conocimiento del nombre de

las letras (Rolla San Francisco, Arias, y Villers, 2005, citados en Kim y Pallante, 2012), cuyo manejo debe estar asociado al conocimiento del sonido de las letras (McBride-Chang, 1999; Share, 2004; Treiman y Kessler, 2003; Treiman, Tincoff, Rodríguez, Mouzaki, y Francis, 1998, citados en Kim y Pallante, 2012).

Mientras que para comprensión lectora el mejor predictor sería el vocabulario, al igual que para el componente de la comprensión oral, según el Informe del Panel de Lectura del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano ([NICHD], 2000 citado en Kim y Pallante, 2012). Dentro de este punto, Tobia y Bonifacci (2015) mencionan que la real importancia de que ambos componentes tengan predictores diferentes, por ende con habilidades diferentes, hace factible que éstos se puedan distinguir como procesos independientes. Como lo plantean Moll *et al.* (2014) en Tobia y Bonifacci (2015) para la decodificación las habilidades predictivas serían, conciencia fonológica y denominación rápida de letras. Mientras que para la comprensión oral, Daneman y Merikle, 1996; Hagtvet, 2003; Tanenhaus, Spivey-Knowlton, Eberhard, y Sedivy, 1995, citado en Tobias y Bonifacci, 2015, los predictores se basarían en habilidades de vocabulario, elaboración de la información sintáctica y la memoria de trabajo.

El proceso empírico del estudio se realiza por medio de la evaluación de los tres componentes del modelo de la visión simple de la lectura: decodificación, comprensión oral y comprensión lectora los cuales fueron medidos en tres momentos del año.

En relación a las conclusiones y discusiones generadas a partir de la investigación, se logra identificar que en primero básico se produce un incremento de la habilidad de decodificación, durante el transcurso del año. El aumento de este componente, en niveles iniciales, se debe a que este proceso es fundamental para el aprendizaje de la lectura. Además se involucran sus precursores: conciencia fonológica, nombre y sonido de las letras. Estos precursores alcanzan relevancia en ortografías transparentes, como la lengua española, debido a que se crea una relación de correspondencia entre unidades gráficas y sonoras (Muñoz-Valenzuela y Schelstraete, 2008). “(...)Esta característica de las ortografías transparentes permite que los lectores de este tipo de ortografías desarrollen de manera

rápida y fácil la habilidad de decodificación a fines del primer grado o en los primeros años de escolaridad” (Jong y Van Der Leij, 1999; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, y Nurmi, 2004; Leppänen, Aunola, Niemi, y Nurmi, 2008; Papadopoulos, Spanoudis, y Kendeou, 2009, citados en Kendeou, Papadopoulos, y Kotzapoulou, 2013, p.190). Al contrario de lo que sucedería con los hablantes de ortografías opacas, como el inglés, ya que según Share (2008) en Ripoll (2010) este idioma requeriría de mayor tiempo para que los lectores iniciales logren dominar el proceso de la decodificación.

La importancia que tiene la automatización del aprendizaje de la decodificación permitiría utilizar los recursos cognitivos para niveles superiores de los procesos de comprensión lectora, y no para la decodificación (Cunningham *et al.*, 1990; Jackson y McClelland 1979; Perfetti 1985, citados en Florit y Cain, 2011).

Sin embargo, pese a las diferencias en cuanto a los tiempos de aprendizaje de la decodificación en las ortografías, tanto transparentes como opacas, no cambiaría en la importancia que tiene la decodificación en la comprensión lectora durante los primeros años. Según Catts, Adlof y Weismer (2006), la relevancia que adquiere la decodificación, en los primeros grados escolares, se encontraría por sobre la comprensión oral.

Un segundo aspecto concluyente de la investigación analizada, evidencia que en los estudiantes de primero básico existiría una relación positiva entre decodificación y comprensión oral en la comprensión lectora.

En síntesis, la primera conclusión en que se plantea la decodificación como un aprendizaje en los cursos iniciales, coincide con la evidencia previa expuesta por Jong y Van Der Leij, (1999); Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, y Nurmi, (2004); Leppänen, Aunola, Niemi, y Nurmi, (2008); Papadopoulos, Spanoudis, y Kendeou, (2009), citados en Kendeou, Papadopoulos, y Kotzapoulou, (2013). El desarrollo de la habilidad de decodificación en ambas ortografías, a pesar de las diferencias en los tiempos de aprendizajes de éstas, igualmente influye en la comprensión lectora.

Respecto a la segunda conclusión relacionada a la influencia de la decodificación y la comprensión oral en la comprensión lectora, se asemeja a la evidencia clásica Gough y Tunmer 1986; Hoover y Tunmer, 1990, y otras como por ejemplo: Adlof *et al.*, 2006; Chen y Vellutino 1997; Joshi y Aarón 2000; Megherbi *et al.* 2006 citados en Florit y Caín, 2011).

Finalmente, cabe mencionar que la similitud de resultados de esta investigación con investigaciones previas (Gough y Tunmer 1986; Hoover y Tunmer, 1990; Adlof *et al.*, 2006; Chen y Vellutino 1997; Joshi y Aarón 2000; Megherbi *et al.*, 2006, citados en Florit y Caín, 2011; Jong y Van Der Leij, 1999; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola, y Nurmi, 2004; Leppänen, Aunola, Niemi, y Nurmi, 2008; Papadopoulos, Spanoudis, y Kendeou, 2009, citados en Kendeou *et al.*, 2013), permitirá ser un aporte para realizar el análisis de contenido de las investigaciones encontradas para posteriormente dar cuenta si permitirá la viabilidad del modelo de la visión simple de la lectura en una ortografía transparente.

Tabla y Análisis del Estudio 3:

ESTUDIO 3		Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales Marta Infante, Carmen Julia Coloma y Erika Himmel (2012)
Objetivo de la Investigación		Indagar sobre la influencia de la comprensión oral y de la decodificación en la comprensión lectora de alumnos que asisten a colegios municipales.
Metodología	Muestra	a. Total de participantes: 145 estudiantes b. Lengua materna: español c. Grado escolar: 2º Básico (73 estudiantes) y 4º Básico (72 estudiantes). d. Edades: Promedio de edad en 1º básico de 8 años y promedio de edad en 4º básico de 10 años. e. Tipo de establecimiento: Municipal f. Procedencia socio-cultural: bajo g. Género: Total 89 hombres y 56 mujeres. h. Diseño de la investigación: No experimental de tipo longitudinal. i. País de la investigación: Chile (Santiago)
	Instrumentos de Evaluación de 2º básico	I.- Nombre del instrumento: Prueba de Lectura: Decodificación (versión 2º Básico) 1. Autor: Himmel & Infante (2007) 2. Descripción: evalúa conocimiento de fonemas, decodificación de sílabas, pseudopalabras y palabras. 3. Fiabilidad: 0.91

		II.- Nombre del instrumento: Prueba de lectura : Comprensión (versión 2º básico) 1. Autor: Himmel e Infante 2. Descripción: evalúa comprensión lectora a través de dos textos narrativos. 3. Fiabilidad: 0.80 III.- Nombre del instrumento : Prueba de lectura Comprensión Oral (versión 2º básico) 1. Autor : Himmel & Infante 2. Descripción: evalúa comprensión oral mediante cuatro textos narrativos. 3. Fiabilidad: 0.72
	Instrumentos de Evaluación de 4º básico	I.-Nombre del instrumento: Prueba de Lectura: Decodificación (versión 4º Básico) 1. Autor : Himmel & Infante 2. Descripción: evalúa decodificación de pseudopalabras. 3. Fiabilidad: 0.56. II.- Nombre del instrumento: Prueba de lectura Comprensión (versión 4º básico) 1. Autor: Himmel & Infante 2. Descripción: evalúa comprensión lectora mediante dos textos expositivos y uno narrativo. 3. Confiabilidad: 0.78.

		III.- Nombre del instrumento: Prueba de lectura : Comprensión oral (versión 4º básico) 1. Autor : Himmel & Infante 2. Descripción: evalúa comprensión oral mediante dos textos narrativos y uno expositivo. 3. Fiabilidad: 0.75
	Procedimiento de aplicación de Instrumento	La prueba de comprensión lectora y la de comprensión oral fue aplicada a nivel grupal y la prueba de decodificación de manera individual.

Resultados y Conclusiones

Los primeros resultados se obtienen de los niveles de desempeño en las variables: decodificación, comprensión oral y comprensión lectora. Observándose la media y la desviación estándar de las tareas evaluadas en 2º año básico. En la Tabla 1 se muestran las medidas estadísticas obtenidas de la evaluación de las variables:

2º Año Básico

En la Tabla 1, se presentan las medidas estadísticas de 2º año básico.

Medidas	M	SD
Comprensión Lectora ^a	48.5	11.167
Decodificación ^b	50.08	11.243
Comprensión Oral ^c	50.82	10.816
<i>Nota</i> <i>n.a =70, b=73, c =77</i>		

En la Tabla 1 se observa que los estudiantes evidencian un desempeño en la media, para las variables decodificación, comprensión oral y comprensión lectora, no logrando una diferencia estadística con la muestra normativa de segundo básico.

A continuación en la Tabla 2 se exponen los resultados de una correlación simple entre las variables analizadas, en 2º año básico:

Tabla 2: Correlaciones entre las mediciones para los estudiantes de 2º Básico.

Medidas	1 ^a	2 ^b	3 ^c
Comprensión Lectora	--	.377	.525**
Decodificación		--	.376
Comprensión Oral			--
<i>Nota</i> <i>n.a =70, b=73, c =77</i> <i>** p <.01.</i>			

En la tabla 2 se observa una relación estadísticamente significativa entre las variables de comprensión oral y comprensión lectora

- Tabla 3: Resumen del Análisis de Regresión para determinar la variable predictiva de la comprensión lectora en 2º básico.

Comprensión Oral de textos en Segundo Básico (N=73).			
Variable	B	EE C	β
Comprensión oral de textos	.585	.117	.557**
Comprensión Oral			--
<i>Nota. R2 = .310</i> <i>** p = <.01</i>			

- En la Tabla 3 se observa que los estudiantes de 2º año básico, en los análisis de regresión mostrarían que sólo la comprensión oral sería la variable predictora para el nivel de desempeño en comprensión lectora, presentando un 31% de la varianza para la comprensión lectora.

4º Año Básico

En la Tabla 4, se presentan las medidas estadísticas de 4º año básico.

Medidas	M	SD
Comprensión Lectora ^a	46.11	9.299
Decodificación ^b	52.29	9.920
Comprensión Oral ^c	51.21	12.022
<i>Nota</i> <i>n.a =70, b=73, c =77</i>		

Tabla 5: Análisis de correlación simple entre las variables de comprensión lectora, decodificación y comprensión oral

Medidas	1 ^a	2 ^b	3 ^c
Comprensión Lectora	--	.333**	.126
Decodificación		--	.101
Comprensión Oral			--
<i>Nota</i> $n.a = 59, b = 71, c = 72$ ** $p < .01$.			

- En la Tabla 5, se observa una relación estadísticamente significativa entre las variables de comprensión lectora y decodificación. Mientras que no se daría esta correlación entre la comprensión oral y la comprensión lectora.

Tabla 6: Resumen del Análisis de Regresión para las variables predictivas de la Comprensión Lectora en 4º básico.

Comprensión Oral de textos en Segundo Básico (N=73).			
Variable	B	EE C	β
Decodificación	.312	.119	.333**
<i>Nota. R2 = .111</i> ** $p < .01$			

- La tabla 6 indica, según análisis de regresión, que cuando las variables de comprensión oral y decodificación son incluidas en la ecuación de regresión, la decodificación sería la variable predictora para el nivel de desempeño en comprensión lectora, en los estudiantes de 4º año básico, contando con 11,1% de la varianza en tareas de comprensión lectora.

Discusión del estudio

- ✓ En 2º básico tendría más influencia la variable comprensión oral en el desarrollo de la comprensión lectora, resultando ser una relación no acorde con la evidencia previa, ya que ésta indica que las habilidades de decodificación son las que se encuentran más relacionadas con la comprensión lectora en este nivel (Infante, 2006; Lonigan, Burgess y Janson, 2000). Una posible explicación puede ser el que los estudiantes obtuvieron rendimientos promedios en las tres habilidades lo que podría haber propiciado la inesperada asociación en este nivel de curso.
- ✓ Los bajos niveles de comprensión lectora en 4º básico se pueden deber a diferentes razones. La primera hipótesis se refiere a que la lectura de textos expositivos es una práctica que se da fundamentalmente a nivel escolar, ya que requiere una enseñanza explícita y no sería incentivada desde el hogar (Snow, Griffin y Burns, 2005). Otra razón se basa en los datos del MINEDUC (2009), en los que se plantean que los estudiantes de colegios municipales tienen un desempeño menor en lectura en relación a estudiantes de colegios particulares por la escasa motivación a nivel familiar hacia la lectura y por falta de recursos (Clark y Akerman, 2006). Como tercer punto las autoras plantean que debido a la importancia que tiene la habilidad sintáctica (Crain y Shankweiler, 1998) y léxica (Haet y Risly, 1995), para el desempeño lector, los alumnos de este nivel pudieran no haber logrado un adecuado desarrollo de éstas.
- ✓ Las autoras proponen indagar en las dimensiones lingüísticas de la comprensión oral que también podrían estar influyendo en la comprensión lectora.
- ✓ Finalmente, las autoras plantean que de acuerdo a sus resultados, proponen que las variables de decodificación y comprensión oral no estarían explicando la totalidad del proceso lector.

Análisis del Estudio 3

El objetivo de este estudio fue indagar sobre la influencia de la comprensión oral y de la decodificación en la comprensión lectora, en alumnos de 2º y 4º básico, que asisten a colegio municipales.

El marco teórico plantea al modelo de la visión simple de la lectura como un modelo predictor para el desempeño de la comprensión lectora. Mencionando que la decodificación y comprensión oral deben encontrarse en un desarrollo similar para que exista una adecuada comprensión lectora. Las autoras homologan los procesos de comprensión oral y comprensión lectora, con diferencias solo a nivel de input (uno auditivo y el otro visual), otorgando a la habilidad de decodificación el rol de permitir la conexión entre estas dos habilidades. Infante, Coloma y Himmel (2005) explican que mientras las habilidades de decodificación no sean adquiridas o automatizadas, no habría ninguna relación entre comprensión lectora y comprensión oral.

Uno de los aspectos importantes de este estudio es la que forma de evaluación de los tres componentes se asimila a la planteada por los autores del modelo de la visión simple de la lectura. La decodificación fue evaluada por medio de la precisión en la lectura de palabras y pseudopalabras; mientras que la comprensión oral y comprensión lectora fueron evaluadas con textos similares, los cuales correspondían a textos de tipo narrativo, utilizados tanto para segundo básico como para cuarto básico, y un texto de tipo expositivo que sólo fue aplicado en cuarto básico, debido a su mayor complejidad. Frente a la evaluación de la comprensión, Ripoll, Aguado y Castilla-Earlsba (2013) mencionan la importancia que otorgaban Hoover y Gough (1990) al paralelismo entre la evaluación de la comprensión lingüística y la comprensión de lectura, como una de las premisas básicas del modelo de la Visión Simple de la Lectura.

Las conclusiones y discusiones generadas a partir de la investigación permiten dar cuenta que al igual que en los dos estudios expuestos anteriormente, que tanto la habilidad de decodificación como la de comprensión oral, tendrían un importante rol en el proceso lector. Sin embargo, los resultados obtenidos no resultaron acordes a la evidencia previa, en relación a la contribución que hace cada habilidad en la comprensión lectora según el curso o grado escolar. Esta discordancia se refleja en que en segundo básico la comprensión oral fue la habilidad predictora de la comprensión lectora y no la decodificación, mientras que en cuarto básico, sucedió lo contrario, la decodificación fue predictora de la comprensión lectora y no la comprensión oral.

Infante *et al.* (2012) hacen referencia a lo postulado por Hoover y Gough (1990), mencionando que “las habilidades de decodificación aportan significativamente al desempeño en comprensión lectora en primero y segundo año de enseñanza básica, mientras que las habilidades de comprensión oral explican mayoritariamente la comprensión lectora en tercer y cuarto año básico” (p. 151).

Por otra parte, también se esperaría que en segundo básico la habilidad de decodificación haya sido adquirida, debido a que en lenguas con ortografías transparentes en este nivel escolar ya debiera dominarse esta habilidad, al contrario de lo que sucede en lenguas opacas como el inglés. Así lo mencionan Kendeou, Papadopoulos y Kotzapoulou (2013) que explicitan que en ortografías transparente las habilidades de decodificación fonológica se desarrollarían rápidamente en los primeros años de escolaridad y que en la mayoría de los niños lo harían de manera exacta al final del primer grado.

Otra conclusión extraída de la investigación es que la decodificación y comprensión oral no explicarían la totalidad del proceso lector, ya que en cuarto básico ambas habilidades se encontraban en un adecuado nivel de desarrollo, y sin embargo no se evidenciaron buenos resultados en la comprensión lectora. Referente a este punto Ripoll (2010, p.24) alude a otras investigaciones, (Dreyer y Katz, 1992; Byrne y Fielding-Barnsley, 1995; Joshi y Aaron, 2000; Savage, 2006; Cartwright, 2007; Conners, 2009; Georgieu *et al.*,

2009) en las que ocurrió lo mismo, es decir, se determinó que estas dos habilidades explicarían hasta un 50% de la varianza para comprensión lectora. Este hecho refleja que hay un porcentaje de la comprensión lectora que no logra ser explicado por las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje. Según Roch y Levorato (2009) citado en Ripoll (2010), existen investigaciones en que la varianza entre estas dos habilidades fue sólo de un 20% explicativa para la comprensión lectora.

En síntesis, los resultados de esta la investigación difieren de la evidencia obtenida en el idioma inglés, esperables para cada curso, en cuanto al peso explicativo de la decodificación y de la comprensión oral en la comprensión lectora. Otro punto a destacar es que esta diferencia de resultados se dio a pesar que se realizó la evaluación de las habilidades de una forma similar a la planteada por los autores del modelo.

También cabe mencionar que el estudio concluyó que existirían otros factores que influyen en la comprensión lectora, y que no corresponderían ni a la decodificación ni a la comprensión oral. Esto se encontraría acorde a lo propuesto por Joshi, Tao, Aaron y Quiroz (2012) que proponen el “modelo componencial de la lectura”, que surge a partir del modelo de la visión simple de la lectura, donde ellos amplían el proceso lector a otros factores también importantes, tales como: el dominio cognitivo (reconocimiento de palabras, comprensión); dominio psicológico (motivación, intereses, expectativas del profesor, género) y dominio ecológico (conocimiento del profesor, ambiente familiar).

En síntesis, el presente estudio se asemejaría a la evidencia previa, sólo en el primer y segundo resultado obtenidos en los que se observaría la influencia tanto de la decodificación como de la comprensión oral en la comprensión lectora. (Gough y Tunmer 1986; Hoover y Tunmer, 1990, y otras como por ejemplo: Adlof et al 2006; Chen y Vellutino 1997; Joshi y Aarón 2000; Megherbi et al. 2006 citados en Florit y Caín, 2011). El segundo punto es en relación a la existencia de estudios que avalan la existencia de otros factores (dominio cognitivo, psicológico y ecológico (Joshi, Tao, Aaron y Quiroz (2012),

que explicarían la influencia de otros componentes en la comprensión lectora, que no alcanzan a dar cuenta las habilidades de decodificación y comprensión oral.

En el tercer punto, se observa discrepancia entre los resultados obtenidos y la evidencia previa del modelo, en ortografías opacas, en relación a la importancia de cada habilidad según el grado escolar, entendiéndose la decodificación como habilidad primordial en niveles iniciales, es decir, primer y segundo año básico (Infante, 2006; Lonigan, Burgess y Janson, 2000, citados en Infante et al., 2012) y comprensión oral en tercer y cuarto año básico (Aaron, Joshi y Williams, 1999; Badian, 1995; Fletcher *et al.*, 1994 citados en Infante *et al.*, 2012). Debido a que en 2º año básico fue la comprensión oral el predictor de la comprensión lectora, mientras que en 4º básico fue la decodificación el predictor que influyó en la comprensión oral. De esta manera se evidencia que estos resultados no se encontrarían acordes a los resultados de la evidencia clásica correspondientes a hablantes del idioma inglés.

Tabla y Análisis del Estudio 4:

Estudio 4		El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura Gabriel Mesa, María José Tirado y David Saldaña (2013)
Objetivo de la Investigación		Analizar las relaciones entre el retraso en la adquisición del lenguaje oral y los problemas de comprensión lectora.
Metodología	Muestra	a. Total de Participantes: 74 alumnos b. Lengua materna: español c. Grado escolar: 2º - 6º d. Edades: 7 - 12 años e. Tipo de establecimiento: no especificado f. Procedencia Socio- cultural: no especificado g. Género: no especificado h. Diseño de la investigación: No experimental del tipo transversal. i. País donde se realizó la investigación: España (Sevilla y Huelva).
	Instrumentos de Evaluación	I.- Nombre del instrumento: BLOC-S-R, Bloc Screening Revisado 1. Autor : Puyuelo, Renom, Solanas, y Wiig, 2007 2. Descripción: Mide morfología, sintaxis, semántica y pragmática en un total de 144 ítems. 3. Fiabilidad: no se explicita
		II.- Nombre del instrumento: TALE- 2000. Escalas Magallanes de Lectura 1. Autor : Toro, Cervera y Urío, 2002 2. Descripción: evalúa fluidez (velocidad y calidad de lectura) y comprensión lectora. 3. Fiabilidad: no se explícita

		III.- Nombre del instrumento : WISC – IV 1. Autor: Wechsler, 2005 2. Descripción: Se utilizaron dos de sus escalas, para medir el CI no verbal (razonamiento perceptivo) y la memoria de trabajo. (MT). 3. Fiabilidad : no se explicita
	Procedimientos de aplicación de instrumentos	La aplicación de instrumentos se realizó de manera individual.

Resultados y Conclusiones

Los resultados obtenidos, permiten caracterizar a los niños con retraso del lenguaje (Tabla 1) y a los niños con problemas de comprensión lectora (Tabla 2). Es así como en ambas tablas se visualiza la media y la desviación estándar de las variables : edad, coeficiente intelectual no verbal (CI no verbal), memoria de trabajo (MT), velocidad lectora y en sus perfiles del lenguaje (sintaxis, morfología, semántica y pragmática):

Tabla 1: Medias y desviación estándar de los subgrupos resultantes de dividir la muestra total en función de los niveles de lenguaje:

	Grupo según Lenguaje	
	Grupo sin retraso en el lenguaje (n=50)	Grupo con retraso en el lenguaje (n=24)
Edad	8.98 (1.11)	9.13 (1.13)
CI no verbal	107.50(11.20)	95.13 (11.41) **
MT	104 (11.79)	89.83 (8.89) **
Velocidad lectora (palabras/min)	96.16 (31.06)	78.59 (28.69)
p global (BLOC)	54.18 (16.78)	8.54 (4.42) **
p sintaxis	58.74 (15.83)	23.46 (14.07) **
p morfología	44.12 (18.46)	8.21 (7.90) **
p semántica	62.44 (20.32)	24.50 (16.35) **
p pragmática	43.28 (21.22)	14.08 (10.66) **
Nota: Los contrastes indicados se han efectuado entre los grupos de lenguaje, por un lado, y los de comprensión lectora, por otro. ** p < 0,01.		

De acuerdo a lo observado en la Tabla 1:

- Los primeros resultados son en base a la prueba BLOC-S-R del lenguaje oral, que permitió conformar dos grupos: un grupo de niños con retraso en el lenguaje oral (n=24) y un segundo grupo de niños con desarrollo típico (n=50).
- Ambos grupos fueron comparados con las variables (edad, CI no verbal, MT, velocidad lectora, p global, p sintaxis, p morfología, p semántica, y p pragmática) por medio de la prueba de Kolmogórov-Smirnov para determinar la normalidad en la distribución. El resultado muestra que el CI no verbal, la MT y las diferentes escalas del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) no se comportan como una distribución normal; mientras la variable edad y velocidad lectora sí tenían una distribución normal.
- La prueba Mann-Whitney se aplicó para establecer si existían diferencias en las variables que no seguían la normalidad (CI no verbal, MT y las diferentes escalas del lenguaje (morfología, sintaxis, semántica y pragmática). La prueba t de Student se aplicó en las variables que se encuentran dentro de la normalidad (edad y velocidad lectora). Se encontraron diferencias significativas en el CI no verbal, la MT, la puntuación global del BLOC, la morfología, la semántica y la pragmática. No así en edad y velocidad lectora.

Tabla 2 : Medias y desviación estándar de los subgrupos resultantes de dividir la muestra total en función de los niveles de comprensión lectora :

	Grupo según Comprensión	
	Grupo sin problemas de comprensión (n=41)	Grupo con problemas de comprensión (n=33)
Edad	8.89 (1.08)	9.20 (1.14)
CI no verbal	109.15 (12.15)	96.45 (9.30) **
MT	104.39 (11.78)	93.21 (11.23) **
Velocidad lectora (palabras/min)	95.86 (31.85)	83.75 (29.55)
p global (BLOC)	50.22.(22.55)	25.91 (22.97) **
p sintaxis	53.73 (19.06)	39.30 (24.44)
p morfología	40.02 (21.85)	23.09 (21.44) **
p semántica	60.00 (22.37)	37.88 (24.38) **
p pragmática	43.34 (23.82)	21.97 (15.28) **
Nota: Los contrastes indicados se han efectuado entre los grupos de lenguaje, por un lado, y los de comprensión lectora, por otro. ** p < 0,01.		

De acuerdo a lo observado en la Tabla 2:

- Los resultados para determinar la caracterización de los niños con problemas de comprensión, se obtienen de la prueba TALE-2000, que midió fluidez y comprensión lectora. Se conformaron dos grupos: un grupo sin problemas de comprensión (n=41) y el otro grupo con problemas de comprensión lectora (n=33).
- También al igual que los grupos del lenguaje se realiza el mismo procedimiento de análisis con las variables de edad, CI no verbal, MT, velocidad lectora, p. global, p. sintaxis, p. morfología, p. semántica y p. pragmática. Posteriormente, se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov y la Prueba de Mann-Whitney.

Tabla 3 : Correlaciones (Spearman) entre las variables de lenguaje, lectura y cognitivas en el conjunto de la muestra (n=74)

	Edad	CI no verbal	MT	Velocidad lectora	p global (BLOC)	P sintaxis	p morfología	p semántica	p pragmática	Comprensión Lectora
Edad	1.00	-0.11	-0.15	-0.24*	0.07	0.01	0.02	-0.04	0.08	0.33**
CI no verbal	-	1.00	0.61**	0.23*	0.64**	0.57**	0.51**	0.49**	0.43**	0.51**
MT	-	-	1.00	0.25*	0.60**	0.57**	0.53**	0.50**	0.46**	0.41**
Velocidad lectora	-	-	-	1.00	0.39**	0.39**	0.39**	0.12	0.35**	0.15
p global (BLOC)	-	-	-	-	1.00	0.79**	0.88**	0.80**	0.75**	0.47**
p sintaxis	-	-	-	-	-	1.00	0.73**	0.53**	0.45**	0.26*
p morfología	-	-	-	-	-	-	1.00	0.63**	0.58**	0.39**
p semántica	-	-	-	-	-	-	-	1.00	0.48**	0.45**
p pragmática	-	-	-	-	-	-	-	-	1.00	1.50**
Comprensión Lectora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.00
*p<0.05. ** P <0.01.										

De acuerdo a lo observado en la Tabla 3:

- Al aplicar la prueba de correlación de Spearman, con el fin de visualizar las relaciones que había entre las variables del total de la muestra (n=74), da como resultado una importante correlación entre la puntuación BLOC-S-R con la MT y el CI no verbal.

Luego, en la Tabla 4 se realiza una tabla de contingencia de los casos de lenguaje y comprensión lectora, a partir de la prueba de correlación donde se analizó la frecuencia de casos en función del grupo de pertenencia, tanto del lenguaje oral como de la comprensión lectora.

Tabla 4: Tabla de contingencia para analizar la frecuencia de casos en función del grupo de pertenencia, tanto del lenguaje oral como de la comprensión lectora.

	COMPRENSION		
LENGUAJE	Grupo sin problemas de comprensión	Grupo con problemas de comprensión	Total
Grupo sin retraso de lenguaje	35 47%	15 21%	50 68%
Grupo con retraso de lenguaje	6 8%	18 24%	24 32%
Total	41 55%	33 45%	74 100%
Nota : porcentajes sobre el total del grupo de participantes			

De acuerdo a lo observado en la Tabla 4:

- Se observa una relación entre el retraso en el lenguaje oral y los problemas de comprensión lectora según la correlación de Pearson aplicada para esta tabla de contingencia.

Discusión del Estudio

- ✓ El estudio se centró en evaluar sólo participantes que no tuvieran dificultades en el componente decodificación, a nivel de precisión para la lectura de palabras. De esta manera se controló la decodificación.
- ✓ Al comparar los grupos con y sin dificultades en lenguaje y comprensión lectora se establece que en casi un 75% de los niños hay una coincidencia entre dificultades del lenguaje oral y dificultades de comprensión lectora.
- ✓ Existe un 8% de niños que presentan un retraso en el lenguaje oral, pero no en comprensión lectora y un 20% restante que evidencian retraso en comprensión lectora, pero no en el lenguaje oral. Este grupo de niños con problemas de comprensión lectora sin dificultades del lenguaje y sin dificultades de

decodificación lectora indicarían la presencia de otros factores, que no se encuentran en la formulación original del modelo. Estos factores de acuerdo a los resultados obtenidos, serían la memoria de trabajo y el CI no verbal, ya que presentarían bajos niveles en un grupo de pobres comprendedores. Los autores hipotetizan acerca de que existen niños que a pesar de tener una adecuada competencia oral, para su vida cotidiana, no poseen los recursos cognitivos suficientes para la exigencia de comprensión de un texto expositivo.

- ✓ Plantean la posibilidad de ampliar el modelo de la Visión Simple de la Lectura incorporando otros procesos cognitivos, tales como habilidades de autorregulación y capacidad de inferir.
- ✓ Finalmente, los resultados arrojan la existencia de una relación entre lengua oral y comprensión lectora, por lo que un retraso o trastorno del lenguaje oral incidirá en la comprensión de textos escritos. En este punto los autores proponen que desde el punto de vista educativo se debe reforzar mayormente las competencias relacionadas al manejo de la lengua oral.

Análisis del estudio 4

El análisis de este estudio, al igual que con las investigaciones anteriores, comienza a partir de la elección de los objetivos que fueran más atingentes al propósito de esta revisión de literatura. El objetivo seleccionado es el que alude a analizar las relaciones entre el retraso en la adquisición del lenguaje oral y los problemas de comprensión lectora. Identificando el nivel de solapamiento en las clasificaciones de los niños con pobre comprensión lectora y los niños con trastornos específicos del lenguaje.

El desarrollo del marco teórico se basa en las dificultades de lectura que presentan los niños, las cuales se pueden presentar tanto en la habilidad de decodificación como en la de comprensión oral. Es en este punto en que los autores, en base al modelo, explicarían las dificultades en comprensión lectora como consecuencia de las dificultades en la comprensión oral. El foco de investigación sería el interés por aquellos lectores que

presentarían dificultades en comprensión lectora, no a causa de una mala decodificación, sino que por presentar problemas en su lenguaje oral.

Esta investigación en su parte empírica realiza su análisis de resultados a partir de la evaluación de los tres componentes del modelo. La decodificación, entendida para los autores como la lectura mecánica, fue evaluada inicialmente sólo con el fin de descartar a los lectores que presentaran dificultades en esta habilidad, es decir, en la precisión de la lectura de palabras y pseudopalabras. Por lo tanto, al ser controlado este componente, permitió obtener una muestra de participantes con un nivel de rendimiento adecuado en decodificación. La comprensión oral fue evaluada con un instrumento que medía el retraso en la adquisición de este componente, mientras que el proceso de decodificación fue medido en su fluidez y velocidad lectora; y la comprensión lectora fue evaluada a partir de los errores en las respuestas de preguntas asociadas de la lectura de un texto.

Las conclusiones y discusiones generadas a partir de la investigación permiten identificar que existiría una relación entre comprensión del lenguaje oral y comprensión lectora. Según los resultados obtenidos posibilitan visualizar que, en la mayoría de los casos, un retraso en la lengua oral coincide con un problema en comprensión lectora.

Apoyando estos resultados los autores explican que existirían investigaciones previas que avalan estos resultados, es decir, la asociación de los trastornos del lenguaje oral con dificultades a nivel de comprensión lectora (Bishop *et al.*, 2009; Botting, Simkin y Conti-Ramsden, 2006; Catts y cols., 2002; Kelso *et al.*, 2007).

Se establece de esta manera un punto de comparación con los postulados del modelo ya que de acuerdo a los resultados, desde el tercer grado de escolaridad, la comprensión oral adquiere un peso explicativo para el logro de la comprensión lectora.

La relación que se obtiene entre decodificación, comprensión oral y comprensión lectora en este estudio se visualiza en la conformación de grupos basados en los niveles

lectores, partiendo de la base que en todos los grupos hay buenos decodificadores, debido al control de la muestra de estudiantes realizada al inicio del estudio:

- Grupo 1: un 47% de estudiantes con buena decodificación, buena comprensión oral y una buena comprensión lectora.
- Grupo 2: 24% de alumnos presentan buena decodificación y dificultades en la comprensión oral y en la comprensión lectora.
- Grupo 3: 20% escolares evidencian buena decodificación y buena comprensión oral, sin embargo, tienen una baja comprensión lectora.
- Grupo 4: 8% de los niños presentó buena decodificación y mala comprensión oral y una buena comprensión lectora.

En síntesis, la presente investigación otorga viabilidad al modelo de la Visión Simple de la Lectura, ya que se logra establecer una relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora en niveles escolares superiores; realiza un sistema de clasificación de los niveles lectores y finalmente alude a que habría otros factores que el modelo de la Visión Simple no lograría explicar sólo con los componentes de decodificación y comprensión oral.

6. Conclusión y Discusión

El objetivo de la presente investigación es evaluar la aplicabilidad del modelo de la Visión Simple de la Lectura en una lengua con ortografía transparente como el español. Los resultados obtenidos de los estudios en los que se aplicó el modelo, con hablantes monolingües del español, fueron analizados comparativamente con el fin de dar cumplimiento al objetivo planteado para este estado del arte.

En el siguiente apartado se dará a conocer un análisis en relación a los componentes del modelo de la Visión Simple de la Lectura, en su forma de evaluación e influencia en la comprensión lectora.

a. Análisis de los componentes del modelo de la Visión Simple de la Lectura

En los cuatro estudios analizados (Balbi *et al.*, 2009; Kim y Pallante, 2012; Infante *et al.*, 2012; y Mesa *et al.*, 2013) se evaluaron los componentes: decodificación, comprensión oral y comprensión lectora. A continuación se presenta por separado la forma de evaluación de cada componente.

a.1. DECODIFICACIÓN

El componente decodificación fue evaluado según las medidas de precisión y velocidad lectora en lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, respectivamente según cada estudio.

En el estudio 1 (Balbi *et al.*, 2009) se utilizó el concepto de eficacia lectora, entendida como velocidad y precisión en el reconocimiento léxico, según Ferreres, Abusamra, Casajús y China, 2011, mencionado en Balbi *et al.*, 2009; en el estudio 2 (Kim y Pallante, 2012) se abordó la precisión en lectura de palabras y fluidez lectora (precisión y

tiempo, según Ripoll 2010) para la lectura de pseudopalabras; en el estudio 3 (Infante *et.al.*,2012) se realizó la evaluación en la precisión de lectura de palabras y pseudopalabras; mientras que en el estudio 4 (Mesa *et al.*, 2013) se evaluó la fluidez lectora de palabras y pseudopalabras.

En los cuatro estudios se evaluó la decodificación con la medida de precisión lectora de lectura de palabras, al igual que en estudios con hablantes de lengua inglesa (Ripoll, 2010). En tres estudios (Kim y Pallante 2012; Infante *et al.*, 2012 y Mesa *et al.*, 2013) se midió la precisión de lectura de pseudopalabras.

La precisión, tanto en lectura de palabras como en la lectura pseudopalabras en ortografías transparentes, se ha planteado que es una medida que influiría mayormente en la comprensión lectora, debido a que ésta se logra en los primeros años de escolaridad en alumnos hablantes de lenguas con ortografías transparentes (Share 2008, mencionado en Ripoll, 2010). Según lo planteado por Cuetos (1998), esto se debería a que existen dos rutas: ruta léxica o visual y ruta fonológica o indirecta.

La ruta léxica o visual es aquella donde el lector conecta la representación gráfica con el significado de la palabra, mientras que la fonológica o indirecta, mediante la conversión grafema-fonema, el sujeto logra que los signos gráficos se transformen en sonidos, accediendo al significado de las palabras. Debido a la regularidad del español los niños utilizarían la ruta fonológica con mayor facilidad y de un modo más rápida que los hablantes de la lengua inglesa (Cuetos, 1998). De esta manera el lector hispanohablante logra usa la ruta fonológica para decodificar cualquier palabra o series de palabras, aunque no sean de uso común. Por este motivo la medición de la decodificación por medio de la lectura de palabras o de pseudopalabras no presentaría mayor diferencia en ortografías transparentes.

Por otra parte, la fluidez lectora sería el indicador con mayor influencia en la comprensión lectora de textos escritos, así se concluye en diversos estudios con hablantes de lenguas que poseen ortografías transparentes (Seymour *et al.*, 2003; Wimmer, Mayringer, y Landerl, 1998 en Tobia y Bonifacci, 2015). Tobia y Bonifacci (2015), de acuerdo a los resultados de sus estudios con hablantes de lenguas con ortografías transparentes, plantean que la decodificación cuando es medida mediante la velocidad de lectura estaría mayormente relacionada a la comprensión lectora. Sin embargo, aluden a que estos resultados fueron obtenidos en investigaciones en niños con desarrollo típico, lo que no permitiría considerar esta evidencia para otros tipos de lectores.

Finalmente, para Høien-Tengesdal, (2010) el realizar la evaluación de la decodificación tanto en lectura de palabras como en pseudopalabras permitiría tener una medida más válida de estos indicadores, debido que se abarcarían más aspectos de la decodificación.

En tres estudios además de la precisión lectora se evaluó también la velocidad lectora: en el estudio de Balbi *et al.*, 2009; Kim y Pallante, 2012 y Mesa *et al.*, 2013. Como se mencionó anteriormente es un indicador importante en la comprensión lectora en ortografías transparentes (Seymour *et al.*, 2003; Wimmer, Mayringer, y Landerl, 1998 en Tobia y Bonifacci, 2015). Para Tobia y Bonifacci (2015) de acuerdo a los resultados de sus estudios reconocen también que en ortografías transparentes cuando la decodificación es medida por la velocidad de lectura se encontraría mayormente relacionada a la comprensión lectora; sin embargo aluden a que estos resultados fueron obtenidos en investigaciones en niños con desarrollo típico, lo que no permitiría considerar esta evidencia para otro tipos de lectores.

En el estudio de Infante *et al.* (2012), la medida de decodificación utilizada fue la precisión en lectura de palabras y pseudopalabras y no la velocidad lectora, lo que podría implicar las diferencias de resultados obtenidas en esta investigación con los otros tres estudios (Balbi *et al.*, 2009; Kim y Pallante, 2012 y Mesa *et al.*, 2013). En el estudio de

Infante *et al.* (2012), se observó que la decodificación fue predictora de la comprensión lectora en cuarto básico y no en segundo básico, siendo este resultado no esperable, ya que el dominio de la decodificación debió ser alcanzado en cursos iniciales, según lo planteado por Share (2008). Mientras que en los estudios de Balbi *et al.*, 2009; Kim y Pallante, 2012 y Mesa *et al.*, 2013, la decodificación resultó ser importante para predecir la comprensión lectora en cursos iniciales.

En síntesis, la decodificación evaluada, según la precisión o velocidad lectora de palabras y pseudopalabras resulta dar cuenta de la influencia de la comprensión lectora en los estudios analizados, siendo éstas variables logradas por los hablantes de lengua española en cursos o niveles escolares iniciales, que es donde se esperaría el poder predictivo de la decodificación en la comprensión lectora.

a.2. COMPRENSIÓN ORAL

El segundo componente evaluado en los cuatro estudios corresponde a la comprensión oral, la cual fue medida ya sea por medio de la lectura de un texto, batería de vocabulario y habilidades psicolingüísticas, respectivamente según cada estudio.

La evaluación de la comprensión oral en el estudio 1 (Balbi *et al.*, 2009) se realizó por medio de la lectura de un texto y preguntas respecto a lo escuchado; en el estudio 2 (Kim y Pallante, 2012) se evaluó con un test que midió el vocabulario expresivo; en el estudio 3 (Infante *et al.*, 2012), se aplicó una prueba de evaluación paralela a la realizada para evaluar la comprensión lectora. Esta consistía en el uso del mismo tipo de texto (narrativo o expositivo) leído en voz alta para luego realizar preguntas de selección múltiple. En el estudio 4 (Mesa *et al.*, 2013) se evaluaron habilidades de morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

De acuerdo a las formas de evaluación, se observa que habría coincidencia en el estudio 1 (Balbi *et al.*, 2009) y en el estudio 3 (Infante *et al.*, 2012), ya que ambos evaluaron la comprensión oral de manera paralela a la comprensión lectora. Mientras que en el estudio 2 (Kim y Pallante, 2012) y en el estudio 4 (Mesa *et al.*, 2013) se evaluaron áreas específicas de la comprensión oral: vocabulario y habilidades psicolingüísticas, respectivamente.

La evaluación del vocabulario, también se ha realizado en hablantes de lengua inglesa (Nusca, 2000; Tiu *et al.*, 2003; Adlof *et al.*, 2006; Catts *et al.*, 2006; Braze *et al.*, 2007; en Ripoll 2010), ya que se distingue como una medida importante de la comprensión oral. La evaluación de este componente en lengua española como se hizo en el estudio de Kim y Pallante (2012) se encuentra sustentada en evidencia que señala ser un importante predictor de la comprensión lectora en el idioma español. Los resultados de este estudio demuestran que en estudiantes de primero básico, tanto el vocabulario como las habilidades en lectura de palabras, estuvieron de manera positiva y simultáneamente relacionadas con la comprensión lectora a través del tiempo.

En hablantes de lengua inglesa, también se ha realizado la evaluación de morfosintaxis para medir comprensión oral (Adlof, *et al.*, 2006; Catts *et al.*, 2006 en Ripoll 2010). En el estudio de Mesa *et al.*, 2013, se puede mencionar que la evaluación de la comprensión oral medida por morfología, sintaxis, semántica y pragmática, estuvo relacionado el objetivo que buscaba una incidencia real de la comprensión oral en la comprensión lectora. Por ello, se exploró de manera específica cuál de los factores psicolingüísticos (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) del lenguaje oral tendrían mayor incidencia en las dificultades de comprensión lectora. Lo que para efecto de este estado del arte, no sería pertinente dar cuenta de estos resultados ya que no se ajustan a los objetivos propios de este trabajo.

Finalmente, Ripoll (2010) menciona que de acuerdo al meta-análisis realizado sobre el modelo en hablantes de lengua inglesa la evaluación de la comprensión del lenguaje oral, con test de vocabulario; de habilidades psicolingüísticas y de textos escuchados, no incidirían en diferencias de resultados de manera paralela a la comprensión lectora, y que además sería la mejor forma de predicción de la comprensión lectora.

En hablantes del idioma español, de acuerdo a los estudios analizados, se observó que las diferentes formas de evaluación de la comprensión oral utilizadas como las medidas de vocabulario, habilidades psicolingüísticas y de forma paralela a la comprensión lectora, presentaron también diferentes resultados, ya que en tres estudios Balbi *et al.*, 2009; Kim y Pallante, 2012; y Mesa *et al.*, 2013, se observó que la comprensión oral resultaría ser un predictor de la comprensión lectora en los cursos o niveles escolares superiores.

Lo que no sucedió con el estudio de Infante *et al.*, 2012; ya que los resultados fueron distintos en cuanto al curso o nivel escolar en el que se evidenció la influencia de la comprensión oral en la comprensión lectora, debido a que éste fue en segundo básico y no en cuarto básico.

En síntesis, para este componente, y según los estudios analizados, no queda determinada la forma de evaluación más representativa para medir la influencia de la comprensión oral en la comprensión lectora.

a.3. COMPRENSIÓN LECTORA

El componente de comprensión lectora fue evaluado en los cuatro estudios. Fue medida con textos paralelos a los de comprensión oral para luego realizar preguntas sobre éste y, también fue medido con la técnica cloze (textos con supresión de palabras, Ripoll, 2010).

El estudio 1 (Balbi *et al.*, 2009) fue medida con textos breves y con preguntas realizadas sobre éste; mientras que en el estudio 2 (Kim y Pallante, 2012) se evaluó por medio de la técnica cloze; en el estudio 3 (Infante *et al.*, 2012) fue medida con textos similares a los de comprensión oral y con preguntas de selección múltiple sobre los textos escuchados. En el estudio 4 (Mesa *et al.*, 2013) se midió por medio de un instrumento que implicaba la lectura de textos breves e interrogantes de opción múltiple.

En relación a los estudios analizados, tres (Balbi *et al.*, 2009; Infante *et al.*, 2012 y Mesa *et al.*, 2013) realizaron la evaluación de la comprensión lectora por medio de la lectura de un texto, para luego responder a preguntas sobre éste. Esta forma de evaluación coincidiría con lo propuesto por Gough y Tunmer (1986); Hoover y Gough (1990) y con estudios realizados en ortografías transparentes (Roch y Levorato, 2008; Tobia y Bonifacci, 2015). Mientras que en el estudio de Kim y Pallante 2012, la utilización de la técnica cloze, coincidiría con la forma de evaluación realizada en hablantes de lengua inglesa (Georgieu *et al.* (2009), Cartwright (2007), Adlof *et al.* (2006), Catts *et al.* (2006) y Johnston y Kirby (2006) mencionados en Ripoll 2010).

En el estudio 1 (Balbi *et al.*, 2009) y en el estudio 2 (Kim y Pallante 2012) se obtuvieron resultados que evidenciarían la relación entre decodificación y comprensión lectora. Específicamente en el estudio de Kim y Pallante, 2012, se demostró que la influencia de la decodificación en la comprensión lectora estaría fuertemente correlacionada en primero básico; mientras que en el estudio de Balbi *et al.*, 2009, se observa como la relación entre decodificación léxico-semántico y comprensión lectora decrece en niveles o cursos superiores.

Por otra parte la relación entre comprensión oral y comprensión lectora se mostraría en el estudio de Mesa *et al.*, 2012, ya que se puede mencionar que la comprensión oral, específicamente desde sus habilidades psicolingüísticas (morfología, sintaxis, semántica y pragmática) se encontraría estrechamente relacionada con la comprensión lectora en niveles o cursos superiores.

El estudio 3 (Infante *et al.*, 2012) es un aporte a esta investigación, debido a que permite obtener evidencia sobre la influencia de la decodificación y comprensión oral en la comprensión lectora. Sin embargo, en los niveles o cursos escolares en los que influiría cada componente no se encontrarían acorde ni a la evidencia existente en lenguas de ortografías opacas ni en lenguas transparentes.

Es por esto que uno de los puntos a analizar sería respecto a la forma de evaluación de la comprensión lectora, ya que evaluar la comprensión lectora de manera paralela a la comprensión oral, como se hizo en este estudio, quizás sea el motivo que no permitió determinar la influencia de los componentes del modelo en la comprensión lectora en los cursos esperados para el idioma español.

En síntesis, de acuerdo al análisis de contenido de las formas de evaluación de los componentes y de su influencia en la comprensión lectora, realizado de los cuatro trabajos es posible afirmar que la evaluación de la decodificación en lengua española se puede realizar con las medidas de precisión y velocidad en lectura de palabras y pseudopalabras, para obtener una medida más idónea de la decodificación respecto de la comprensión lectora. Debido a que el aprendizaje de la decodificación en este idioma, como se ha mencionado, es más rápido y a temprana edad, lo que significaría por ende que la medida de velocidad lectora no requiera de mayores esfuerzos cognitivos y lingüísticos en lectores de desarrollo típico.

Respecto a la comprensión oral, los resultados de los cuatro estudios no permitieron identificar la mejor forma de evaluarla con respecto a su influencia en

comprensión lectora en el idioma español; ya que se ha medido con indicadores de vocabulario, habilidades psicolingüísticas o escucha de un texto. Esta conclusión se muestra en sintonía a lo que plantea Ripoll (2010), debido a que los autores del modelo (Gough y Tunmer 1986; Hoover y Tunmer 1990) no precisaron cual es la mejor medida para evaluar este componente.

Sin embargo tanto el estudio de Balbi *et al.*, 2009 como el estudio de Infante *et al.*, 2012, realizaron la medición de manera paralela a la comprensión lectora, que tampoco permitió determinar la real influencia de la comprensión oral en la comprensión lectora.

b. Análisis de resultados de los estudios

En los resultados de los cuatro estudios analizados se observó que la decodificación y comprensión oral influyeron en la comprensión lectora. La decodificación sería el componente en el que surgirían las mayores diferencias entre las ortografías transparentes y opacas.

Esto se debería a que en las ortografías transparentes la precisión de lectura es lograda en un breve periodo luego de iniciada su instrucción formal (Cossu, Giugliotta, y Marshall, 1995 citado en González, Matute y Guajardo, 2011).

Al respecto, existe evidencia que indica que el aprendizaje de las reglas entre fonemas y grafemas en niños ingleses sería entre los 7 y 8 años de edad; mientras que este aprendizaje, en niños españoles, sería entre los 5 y 6 años de edad, permitiéndoles inclusive llegar a conocer las reglas lingüísticas con un alto grado de precisión (Cuetos, 1984).

Esto se observaría en el estudio realizado por Kim y Pallante (2012) cuya investigación, realizada en cursos iniciales, permitió obtener evidencia de que la decodificación se encontraría altamente relacionada con la comprensión lectora; mientras que en cursos superiores se observaría que la decodificación disminuye su relación con la

comprensión lectora como se demostró en los estudios de Balbi *et al.*, (2009) y Mesa *et al.*, (2013). Mientras que en el estudio de Infante *et al.* (2012), como ya se ha mencionado, sucedió lo contrario a los estudios de Kim y Pallante (2012) y Balbi *et al.*, (2009), debido a que la decodificación aunque aparece como predictor en la comprensión lectora, no se encontró impactando en el curso en que se esperaría su influencia, ya que influyó sólo en cuarto básico y no en segundo básico.

La comprensión oral aparece como un importante predictor en los cursos escolares donde la decodificación se ha automatizado. Esto se constató en los estudios de Balbi *et al.*, 2009; Mesa *et al.* 2013, Kim y Pallante, 2012. En consecuencia, fue un mejor predictor en cursos superiores de escolaridad (Balbi *et al.*, 2009; Mesa *et al.*, 2013). Sin embargo, no sucedió así en el estudio de Infante *et al.* (2012) debido a que influyó en un curso no acorde a la evidencia previa tanto de ortografías opacas como de ortografías transparentes.

Los resultados de los cuatro estudios analizados coinciden en la importancia que tendría tanto la habilidad de decodificación como la de comprensión oral en la comprensión lectora. Esto se evidencia en los siguientes resultados:

- En el estudio de Balbi *et al.* (2009), la decodificación léxico- semántica decrece y la comprensión oral aumentaría en influencia en la comprensión lectora a medida que se avanza en escolaridad de 4º a 6º grado escolar;
- Estudio de Kim y Pallante (2012) la decodificación es la que tiene mayor influencia en la comprensión lectora por sobre la comprensión oral en primero básico;
- En el estudio de Infante *et al.*(2012) se observa que decodificación y la comprensión oral si influyen en la comprensión lectora, pero con discrepancia de cursos en los que impactaría;
- finalmente en el estudio de Mesa *et al.*, 2013 se concluye que tanto una adecuada decodificación como comprensión oral brindará una apropiada comprensión lectora; y también que una adecuada decodificación y pobre comprensión oral provocará una baja comprensión lectora.

Lo que se encontraría acorde a la evidencia en hablantes del idioma inglés y en hablantes pertenecientes a ortografías transparentes. Así lo plantearía Florit y Cain (2011) que mencionan que habría un fuerte apoyo investigativo para afirmar que la comprensión lectora estaría determinada por estos dos componentes (Adlof *et al.*, 2006; Chen y Vellutino 1997; Joshi y Aarón 2000; Megherbi *et al.*, 2006 mencionados en Florit y Cain, 2011). De acuerdo a dos de los estudios analizados esta relación va decreciendo a medida que se avanza en escolaridad (Balbi *et al.*, 2009; Mesa *et al.*; 2013).

Finalmente, Ripoll (2010) menciona que el modelo tendría dos predicciones, la primera se encuentra relacionada con la independencia entre decodificación y comprensión oral permitiéndole a cada uno contribuir a la comprensión lectora y la segunda predicción corresponde al posicionamiento que va teniendo cada componente según la evolución del aprendizaje de la lectura, ya que primero sería la decodificación la que asume un rol preponderante y luego cuando ésta se ha automatizado, sería la comprensión oral la que asumiría un rol predominante.

Bajo estas predicciones, y según la información obtenida se concluye que el modelo es aplicable en una lengua transparente como el español, de acuerdo al análisis de los cuatro estudios, en los que se evidenció la influencia de la comprensión oral y decodificación en la comprensión lectora y por ende se daría cumplimiento a la primera predicción en la que se observaría la independencia de los componentes; respecto a la segunda predicción este cambio de roles de importancia en la influencia de los componentes en la comprensión lectora quedaría en evidencia en los estudios Balbi *et al.* (2009); Kim y Pallante (2012) y Mesa *et al.* (2012).

Otro punto a analizar corresponde a las formas de evaluación que se deben tener en cuenta en las ortografías transparentes, y así poder obtener medidas más válidas que sean acordes a las características del idioma. En español la decodificación debiese ser evaluada mediante la fluidez lectora en lectura de pseudopalabras; sin embargo, frente a

niños con dificultades de lectura en esta área se debiese medir según precisión en lectura de palabras, para respetar las diferencias y ritmos de aprendizaje del lector inicial. Respecto a la comprensión oral, no habría un criterio único de evaluación debido a que la evidencia de los resultados de los estudios analizados no fue clara ya que los resultados no coincidieron.

En conclusión, desde el punto de vista teórico, sería aplicable el modelo de la Visión Simple de la Lectura en el idioma español. De todas maneras, se debiese indagar en la búsqueda de recientes investigaciones que se hayan realizado sobre el modelo en lengua española, para así poder obtener mayor evidencia sobre este tema.

7. Referencias Bibliográficas

- Stuart, Stainthorp & Snowling. (July de 2008). Literacy as a complex activity: deconstructing the simple view of reading. *Literacy*, 42(2), 59-66.
- Balbi, A., Cuadro, A., & Trías, D. (2009). Comprensión Lectora y Reconocimiento de Palabras. *Ciencias Psicológicas*, III(2), 153-160.
- Becerra, A. J. (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales*. (U. P. UPN, Editor) Recuperado el 21 de Octubre de 2014, de La práctica investigativa en ciencias sociales: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>
- Boote, D., & Beile, P. (1 de Agosto de 2005). Scholars before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (April de 2006). Language Deficits in Poor Comprehenders : A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Farrell, L., Davidson, M., Hunter, M., & Tina, O. (1 de Febrero de 2010). *The Simple View of Reading*. Obtenido de The Center for development and learning: <http://www.cdl.org/author/marcia-davidson/>
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educ Psychol Rev*, 23, 553-576.
- Georgiou, Das, & Hayward. (5 de Noviembre de 2008). Revisiting the "Simple View of Reading" in a Group of Children With Poor Reading Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 76-84.
- González, T. M. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y Prosodia en acción. Tesis Doctoral*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Hernández, S., Fernández-Collado, & Baptista, L. (1998). *Metodología de la Investigación* (Cuarta ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Infante, M., Coloma, C. J., & Himmel, E. (2012). Comprensión Lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos*, Valdivia. vol. 38

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-070520000100009, 149-160.

- Joshi, Tao, Aaron, & Quiroz. (2012). Cognitive Component of Componential Model of Reading Applied to Different Orthographies. *Journal of Learning Disabilities*, 480-486.
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Kotzapoulou, M. (2013). Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Read Writ*, 26, 189-204.
- Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Read Writ*, 25, 433-464.
- Kim, Y. S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study. *Read Writ*(25), 1-22.
- Kirby, & Savage. (2008). Can the Simple View Deal the Complexities of Reading? *Literacy*, 42(2), 75-82.
- Melgarejo, G. M., Maraver, M. J., & Sage, D. S. (2013). El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora : una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*(33), 136-145.
- Muñoz-Valenzuela, C., & Schelstraete, M.-A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653*, 45, 2-8.
- Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G., & Mouzaki, A. (2012). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*, 33, 217- 240.
- Ripoll Salceda, J. C., Aguado Alonso, G., & Castilla-Earlsba, A. P. (2013). The simple view of reading in elementary school:A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, ARTICLE IN PRESS.
- Ripoll, & Aguado. (2014). La mejora de la Comprensión lectora en español : Un metanálisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1) , 27-44.
- Ripoll, Aguado, & Castilla-Earlsba. (2013). The simple view of reading in elementary school : A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, ARTICLE IN PRESS.

- Ripoll, J. C. (2010). *La concepción simple de la lectura en primaria: una revisión sistemática*. Pamplona, España.
- Rose, J. (Marzo de 2006). *Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report*. <http://www.standards.dfes.gov.uk/phonics/rosereview/>. London: Education and Skills.
- Roussos, A. J. (Junio de 2011). Preparación de una revisión bibliográfica para su publicación. Cuando un solo artículo nos habla de muchos trabajos. *FUNICS, Reportes de investigación*(1), 1-7.
- Silva, T. M. (2014). Latinoamérica: necesidad de un enfoque en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-56.
- Tobia, P., & Bonifacci, V. (25 de Febrero de 2015). *The simple view of reading in a transparent*. Obtenido de Springer: DOI 10.1007/s11145-015-9556-1
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis S.A.

ANEXOS

Anexo 1 Resultados de Búsqueda Bibliográfica modelo de la Visión Simple de la Lectura

Anexo 2 Resultados de Búsqueda Bibliográfica con otras ortografías y variables dentro del marco del modelo de la Visión Simple de la Lectura

ANEXO 1

Anexo 1 Resultados de Búsqueda Bibliográfica modelo de la Visión Simple de la Lectura

	AÑO	TITULO	AUTOR	TIPO DE TEXTO
1	1990	The simple view of reading	Wesley A. Hoover and Philip B. Gough.	Artículo de Revista: <i>Reading and writing</i> , 2(2), 127-160.
2	1992	An examination of "The Simple View of Reading"	Lois G. Dreyer y Leonard Katz	Artículo de Revista: Haskins Laboratories Status Report on Speech Research 1992, SR-111 /112,161-166
3	2000	The Component Model of Reading: Simple view of Reading Made a little more complex	R. Malatesha Joshi y P. G. Aaron	Artículo de Revista: <i>Reading Psychology</i> , (21) 85–97
4	2001	The Simple View of reading: some evidence and possible implications	Robert Savage	Artículo de Revista: <i>Educational Psychology in Practice</i> , 17(1), 2001
5	2003	Language basis of reading disabilities and Implications for early Identification and remediation	Hugh W. Catts y Tiffany P. Hogan	Artículo de Revista: <i>Reading Psychology</i> 24 (2003), 223–246
6	2003	The Role of IQ in a Component Model of Reading	Rolando D. Tiu, Jr., Lee A. Thompson, y Barbara A. Lewis	Artículo de Revista: <i>Journal of learning disabilities</i> , 36(5)424-36

7	2005	Analyzing components of reading on performance assessments: an expanded simple view	Evelyn S. Johnson y Joseph R. Jenkins	Artículo de Revista : <i>Reading Psychology</i> 26(3)267–283
8	2006	Language deficits in poor Comprehends: a case for the Simple view of reading.	Hugh W. Catts, Suzanne M. Adlof ,Susan Ellis Weismer	Artículo de Revista: <i>Journal of Speech, Language, and Hearing Research</i> , 49(2) 278-293.
9	2006	Should the simple view of reading include a Fluency Component?	Suzanne M. Adlof, Hugh W. Catts y Todd D. Little	Artículo de Revista: <i>Reading And Writing</i> (19)933–958
10	2007	Speaking Up for Vocabulary: Reading Skill Differences in Young Adults	David Braze, Whitney Tabor, Donald P. Shankweiler, y W. Einar Mencl	Artículo de Revista : <i>Journal Of Learning Disabilities</i> 40(3), 226–243
11	2008	Can the simple view deal with the Complexities of reading?.	John R. Kirby y Robert S. Savage	Artículo de Revista: <i>Literacy</i> , 42(2), 75-82.
12	2008	Literacy as a complex activity: deconstructing the	Morag Stuart, Rhona Stainthorp y Maggie Snowling	Artículo de Revista: <i>Literacy</i> , 42(2), 59-66.

		simple view of reading.		
13	2008	Literacy: whose complex activity?	Myra Barrs, Gordon, Pradl, Kathy Hall y Henrietta Dombey	Artículo de Revista: <i>Literacy</i> 42 (2),55-58.
14	2009	Revisiting the "Simple View of Reading" in a Group of Children With Poor Reading Comprehension.	George K. Georgiou, J.P. Das y Denyse Hayward	Artículo de Revista: <i>Journal of Learning Disabilities</i> , 42(1), 76-84
15	2009	Revisiting the simple view of reading	Panayiota Kendeou ¹ , Robert Savage ¹ y Paul Van Den Broek	Artículo de Revista: <i>British Journal of Educational Psychology</i> 79(2), 353–370
16	2009	Attentional control and the Simple View of reading	Frances A. Conners	Artículo de Revista <i>Read Writ</i> 22, 591–613
17	2009	Simple but complex: components of the simple view of reading across grade levels	Janet Tilstra, Kristen McMaster Paul Van den Broek, Panayiota Kendeou. y David Rapp	Artículo de Revista : <i>Journal of Research in Reading</i> , 32(4), 383–401
18	2010	La concepción simple de la Lectura en educación	Juan Cruz Ripoll Salceda	Tesis doctoral Universidad de navarra Facultad de filosofía y letras

		primaria: Una revisión sistemática.		Departamento de educación <i>Universidad de Pamplona, España</i>
19	2010	Is the simple view of reading too simple?	Ingjerd Høyen- Tengesdal Scandinavian	Artículo de Revista: <i>Journal of Educational Research</i> , 54(5), 451-469
20	2010	A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story	Gene Ouellette – Ashley Beers	Artículo de Revista: <i>Read Writ</i> , 23,189–208
21	2012	A latent variable approach to the simple view of reading	Sarah Kershaw Chris Schatschneider	Artículo de Revista: <i>Reading and Writing</i> , 25(2), 433-464.
22	2012	The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis	Athanassios Protopapas, Panagiotis G. Simos, Georgios D. Sideridis, y Angeliki Mouzaki	Artículo de Revista: <i>Reading Psychology</i> , 33(3), 217-240.
23	2012	The Simple View of Reading Redux: Vocabulary Knowledge and the Independent	William E. Tunmer y James W. Chapman	Artículo de Revista: <i>Journal of Learning Disabilities</i> , (45) 453- 466

		Components Hypothesis		
24	2013	Treatment effects for adolescent struggling readers: An application of moderated mediation	Greg Roberts, Jack M. Fletcher, Karla K. Stuebing, Amy E. Barth, y Sharon Vaughn	Artículo de Revista: <i>Learning and Individual Differences</i> 23, 10-21

ANEXO 2

Resultados de Búsqueda Bibliográfica con otras ortografías y variables dentro del marco del modelo de la Visión Simple de la Lectura

	AÑO	TITULO	AUTOR	TIPO DE TEXTO
1	2005	Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension.	C. Patrick Proctor, Mari'a Carlo Diane August y Catherine Snow	Artículo de Revista: <i>Journal of Educational Psychology</i> , 97(2), 246-256.
2	2008	Prediction of the development of reading Comprehension: a longitudinal study	Ludo Verhoeven y Jan Van Leeuwe	Artículo de Revista: <i>Applied Cognitive Psychology</i> 22(3) 407-423
3	2008	Verba Volant, Scripta Manent. Cambiamenti Evolutivi Nella Comprensione del Testo Scritto e Orale.	Elena Florit, M. Chiara Levorato, Maja Roch	Artículo de Revista: <i>Giornale italiano di psicologia</i> " 3/2008, pp. 641-664, doi: 10.1421/27935
4	2009	Are First- and Second-Language Factors Related in Predicting Second-Language Reading Comprehension? A Study of Spanish-Speaking Children Acquiring	Alexandra Gottardo y Julie Mueller	Artículo de Revista: <i>Journal of Educational Psychology</i> , 101(2), 330-344.

		English as a Second Language From First to Second Grade		
5	2009	An examination of the simple view of reading among beginning readers in malay	Lay Wah Lee y Kevin Wheldall	Artículo de Revista: <i>Reading Psychology</i> , 30,250–264,
6	2010	Is the Simple View of Reading too Simple?	Ingjerd Høien-Tengesdal	Artículo de Revista: <i>Scandinavian Journal of Educational Research</i> Vol. 54, No. 5, October 2010, 451–469 DOI: 10.1080/00313831.2010.508914 http://www.informaworld.com
7	2010	Predictors of Reading Comprehension for Struggling Readers: the case of spanish-speaking language minority learners	Jeannette Mancilla-Martínez y Nonie K. Lesaux	Artículo de Revista: <i>Journal of Educational Psychology</i> , 102(3), 701-711
8	2010	Reading practice in Irish primary classrooms: too simple a view of reading?	Tara Concannon-Gibney y Brian Murphy	Artículo de Revista: <i>Literacy</i> 44(3) 120-130
9	2010	Predicting individual differences in reading comprehension: a twin study	Nicole Harlaar, Laurie Cutting, Kirby Deater-Deckard, Laura S. DeThorne,	Artículo de Revista: <i>Ann. of Dyslexia</i> , 60(2),265–288

			Laura M. Justice, Chris Schatschneider, Lee A. Thompson y Stephen A. Petrill	
10	2011	The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies?	Elena Florit y Kate Cain	Artículo de Revista: <i>Educational Psycholgy Review</i> 23(4) 553–576
11	2011	Investigating English reading comprehension growth in adolescent Language minority learners: some insights from the simple view	Jeannette Mancilla- Martinez, Michael J. Kieffer , Gina Biancarosa, Joanna A. Christodoulou y Catherine E. Snow	Artículo de Revista: <i>Reading and Writing</i> ,24(3),339-354
12	2011	Research Review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication	Jessie Ricketts	Journal of Child Psychology and Psychiatry 52(11), 1111– 1123
13	2012	Cognitive component of componential Model of reading applied to different Orthographies	R. Malatesha Joshi, Sha Tao, P., G. Aaron, y Blanca Quiroz	Artículo de Revista: <i>Journal of learning disabilities</i> , 45(5), 480- 486
14	2012	Development of reading skills from K-3 in	Jonathan Nakamoto,• Kim A.	Read Writ (2012) 25:537–567

		Spanish-speaking English language learners following three programs of instruction	Lindsey y Franklin R. Manis	DOI 10.1007/s11145-010-9285-4
15	2012	Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1	Esther Geva y Fataneh Farnia	Artículo de Revista. <i>Reading and Writing</i> , 25(8), 1819–1845
16	2012	The Genetic and Environmental Foundation of the Simple View of Reading in Chinese	Connie Suk-Han Ho, Bonnie Wing-Yin Chow, Simpson Wai-Lap Wong, Mary M. Y. Waye y Dorothy V. M. Bishop	Artículo de Revista: PLoS ONE 7(10): e47872. doi: 10.1371/journal.pone.0047872
17	2012	The simple view of second language reading throughout the primary grades	Ludo Verhoeven y Jan van Leeuwe	Artículo de Revista: <i>Read Writ</i> , 25(8)1805–1818
18	2012	The components of the simple view of reading: a confirmatory factor analysis	Athanassios Protopapas Panagiotis G. Simos Georgios D. Sideridis Angeliki Mouzaki	Artículo de Revista <i>Reading Psychology</i> , 33:217–240, 2012

19	2013	Evidence for the early emergence of the simple view of reading in a transparent orthography	Panayiota Kendeou, Timothy C. Papadopoulos y, Marianna Kotzapoulou	Artículo de Revista: <i>Journal of Educational Research</i> , 54(5), 451-469.
20	2013	A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish Students	Carmen López-Escribano, María Rosa Elosúa de Juan, Isabel Gómez-Veiga y Juan Antonio García-Madruga	Artículo de Revista: <i>Psicothema</i> , 25(2), 199-205
21	2013	Examining the role of vocabulary depth, cross-linguistic transfer, and types of reading measures on the reading comprehension of Latino bilinguals in elementary school	Christine Montecillo Leider, C. Patrick Proctor , Rebecca D. Silverman y Jeffrey R. Harring	Artículo de Revista: <i>Reading and Writing</i> 26(9),1459–1485
22	2015	The Simple View of Reading in a Transparent Orthography: The Stronger Role of Oral Comprehension.	Valentina Tobia Paola Bonifacci	Artículo de Revista: <i>Read Writ</i> DOI 10.1007/s11145-015-9556-1