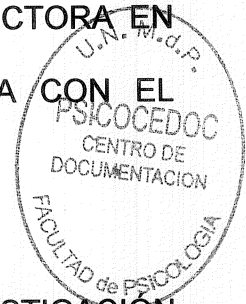


FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

RENDIMIENTO EN EL PROCESO DE DECODIFICACIÓN LECTORA EN
NIÑOS DE 3º AÑO DE EGB Y SU CORRESPONDENCIA CON EL
RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN



INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
CORRESPONDIENTE AL REQUISITO CURRICULAR CONFORME A
O.C.S. 143/89

ALUMNA GISELA BOMBINI, MAT. 4094/97, DNI Nº 25.193.732

SUPERVISOR DR. SEBASTIÁN URQUIJO

CÁTEDRA DE RADICACIÓN PSICOLOGÍA COGNITIVA

FECHA DE PRESENTACIÓN 7 DE SEPTIEMBRE DE 2006

Nº CLASIFICACION :	ADQUISICION :
t- P3 B.	donacion
	Nº INVENTARIO :
	1074

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de la alumna Gisela Bombini, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito del autor.

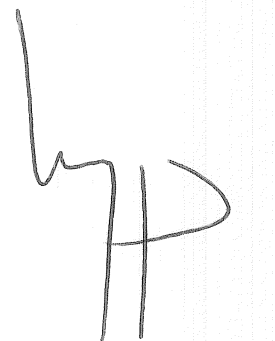
El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por la alumna Gisela Bombini, Matrícula N° 4094/97, conforme los objetivos y el Plan de Trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 7 días del mes de septiembre del año 2006.

.....
Firma del Supervisor



Informe de Evaluación del Supervisor

La alumna ha demostrado capacidad de trabajo, interés, conciencia y deseo de aprender. Ha trabajado con compromiso y responsabilidad, generando un interesante trabajo que contribuye a aumentar las competencias y la labor cultural.



Suzette

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes,
en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación
presentado por la alumna Gisela Bombini, Matrícula N° 4094/97.

.....

Firma y aclaración Comisión Asesora

Fecha

*PLAN DE TRABAJO PARA LA REALIZACIÓN
DE LA INVESTIGACIÓN DE PREGRADO*

GISELA BOMBINI

Matrícula 4094/97

Cátedra de Radicación: Psicología Cognitiva

Supervisor: Dr. Sebastián Urquijo

Título del Proyecto: Rendimiento en el proceso de decodificación lectora en niños de 3º año de E.G.B. y su correspondencia con el rendimiento en comprensión.

Descripción Resumida

La decodificación de caracteres en el proceso lector determina la lectura pero no es suficiente para comprender un texto. La lectoescritura implica la conjunción de procesos de diferente tipo pero interdependientes: desde el reconocimiento de patrones más o menos mecánico, hasta las operaciones de nivel más complejo como la inferencia. Es por eso necesario entrenar al niño en ambos tipos de procesos.

El presente trabajo tiene como finalidad conocer el rendimiento de los estudiantes y la relación existente entre ambos procesos cognitivos involucrados en la alfabetización. Para ello, se trabajará con estudiantes de primer ciclo de EGB de Escuelas de la Municipalidad de General Pueyrredón y escuelas privadas de la ciudad de Mar del Plata. Con los resultados obtenidos, se podrá determinar en qué habilidades lectoras el rendimiento es mayor y si hay tanto comprensión como decodificación en los estudiantes de 3º año de EGB.

Palabras Clave

Proceso lector - *et al. Cuadro* ~~Decodificación~~ - Comprensión - Rendimiento - 3º año EGB. *educación*

Descripción Detallada

Motivo y Antecedentes

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales no sólo para la adquisición de conocimientos sino también para el desenvolvimiento en sociedad del individuo y para el progreso de su vida personal.

A la luz de la Psicología Cognitiva se han examinado cuáles son los procesos que dan cuenta de la lectura, denominados procesos lectores, que básicamente consisten en la identificación de letras, el reconocimiento de

palabras y la comprensión lectora. Se suelen categorizar como microprocesos, a aquellos directamente relacionados con la decodificación más o menos mecánica del texto (reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, procesamiento sintáctico); y son macroprocesos las operaciones de alto nivel asociados a la comprensión del texto.

La lectura es un proceso complejo y progresivo; de acuerdo a Sternberg (1996), cuando se aprende a leer, los lectores iniciales tienen que llegar a dominar dos formas básicas de procesos: los procesos léxicos y los procesos de comprensión. Los procesos léxicos son utilizados para identificar las letras y las palabras; también. Los procesos de comprensión son utilizados para entender el texto como una totalidad, estableciendo relaciones entre significados de palabras.

Existen diversos modelos teóricos que dan cuenta del proceso lector. En general se los podría clasificar en dos tipos: los seriales y los interactivos. Los modelos seriales sostienen una distribución jerárquica de los niveles, de manera progresiva se comienza con el análisis de rasgos visuales, que sirve al reconocimiento de letras y estas a su vez a la integración de sílabas. Siguiendo secuencialmente se llega al procesamiento semántico del texto. Según este modelo, el niño debe llegar primero a automatizar estos procesos, pues solo cuando la decodificación y la integración dejen de consumir recursos atencionales estos se pueden conducir a los procesos de comprensión de más alto nivel.

Los modelos interactivos mantienen una relación bidireccional entre los niveles. Los niveles superiores dependen de las letras y palabras decodificadas en niveles inferiores, pero estas a su vez se reconocerán más rápido si están integradas en frases, y las frases se comprenderán mejor si están en contextos coherentes. Así, el modelo interactivo supone una integración que incluye procesos de abajo-arriba y procesos de arriba-abajo. Rumelhart y McClelland (1981,1982) defienden un modelo de activación interactiva en el que la información en cada nivel está representada separadamente en la memoria, donde el procesamiento es tanto ascendente (comenzando con los datos sensoriales) como descendente (iniciado en la cognición de alto nivel y

operando sobre el conocimiento anterior relacionado con un determinado contexto). Otros teóricos (Meyer y Schvaneveldt, 1976; Paap, Newsome, McDonald y Schvaneveldt, 1982) propusieron modelos donde se plantea la superioridad de la palabra, es decir que las letras son leídas con mayor facilidad cuando están encajadas en palabras que cuando son presentadas aisladamente o con letras que no forman palabras.

Este trabajo pretende, teniendo en cuenta los modelos teóricos seriales e interactivos, explorar el nivel de decodificación y de comprensión que presentan niños que ya han alcanzado cierto nivel de alfabetización y observar si existe una relación pareja entre ambos procesos.

Objetivos Generales

Explorar la correspondencia entre el rendimiento en el proceso de decodificación lectora y el de comprensión en niños de 3º año de E.G.B.

Objetivos Particulares

1. Evaluar los niveles de rendimiento en procesos de lecto-escritura en alumnos de tercer año de EGB.
2. Conocer el rendimiento en el proceso de decodificación en estudiantes de 3º año de EGB.
3. Conocer el rendimiento en comprensión lectora en estudiantes de 3º año de EGB.
4. Comparar los niveles de rendimiento obtenidos en decodificación con los obtenidos en comprensión lectora.

Hipótesis de Trabajo

Al tratarse de un estudio exploratorio - descriptivo, no resulta imprescindible tener una hipótesis, sin embargo, es posible pensar que ante un nivel alto de rendimiento en decodificación se observará también un buen nivel en comprensión lectora.

Lugar de Realización y Métodos y Técnicas a Emplear

Se trabajará con alumnos de 3º año de EGB de cinco escuelas municipales.

Se les administrará una adaptación de la Prueba de Procesos Lectores –PROLEC de Cuetos, Rodríguez y Ruano (1996) para evaluar los niveles de rendimiento en los procesos de decodificación y comprensión lectora. Por último, se procederá a sistematizar y analizar los datos obtenidos con el objeto de establecer relaciones entre los datos.

Cronograma de Actividades

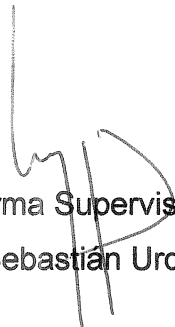
Actividad	May.	Jun.	Julio	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.
1. Búsqueda bibliográfica y análisis de la literatura	■	■	■				
2. Elaboración marco teórico		■	■	■			
3. Adecuación de instrumentos			■	■			
4. Administración de cuestionario				■	■		
5. Observaciones				■	■		
6. Sistematización de datos y análisis de los mismos					■	■	
8. Administración de instrumento						■	
9. Sistematización y análisis del conjunto de los datos.						■	■
10. Redacción del informe final							■

Bibliografía Básica de Referencia

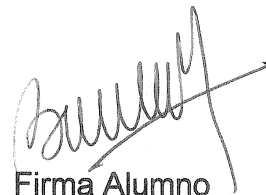
Meyer, D. E., & Schvaneveldt, R. W. (1976). Meaning, memory structure and mental processes. *Science*, 192, 27-33.

Sternberg, R. J. (1996) *Cognitive psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Urquijo, S. (2004) *Proyecto Alfabetización y Psicología Cognitiva. Evaluación y programas de intervención para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer ciclo de EGB. Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional.*



Firma Supervisor
Dr. Sebastián Urquijo



Firma Alumno
Gisela Bombini

Fecha: 1-08-05

Resultado de la Evaluación:

se aprueba el

que -



Índice General

Motivo y Antecedentes	13
Método	34
Muestra	34
Instrumento	34
Procedimiento	36
Descripción de resultados	40
Discusión de resultados	46
Referencias bibliográficas	56
Apéndice	58

MOTIVO Y ANTECEDENTES

El presente trabajo se realiza a través del enfoque de la Psicología Cognitiva, que estudia los mecanismos psicológicos que posibilitan la comprensión de un texto escrito. Estos conocimientos sobre los procesos que intervienen en la lectura, tienen además del interés teórico, importantes consecuencias prácticas para la enseñanza y la evaluación de la lectoescritura.

Memoria y Atención: Dos Prerrequisitos Cognitivos Para la Lectura

La lectura parece ser simplemente una tarea en la que los niños aprenden a unir grafemas con su vocabulario. Sin embargo, la lectura supone una interacción muy compleja con el texto, que requiere la organización de una gran cantidad de información, en diferentes niveles de conocimiento lingüístico y de palabras.

Uno de los procesos implicados en el acto de leer es la memoria, puesto que depende del conocimiento lingüístico y de la realidad. Cuando un niño se fija en determinada palabra, por ejemplo, debe acordarse de esa palabra el tiempo suficiente para construir el significado más complejo de frases, oraciones e historias. Un significado nuevo requiere la disponibilidad de información previa; la comprensión depende de la unión entre el significado de las palabras que están siendo procesadas y las que fueron procesadas con anterioridad.

La memoria de trabajo humana es limitada. La capacidad de memoria de trabajo de los niños pequeños es muy limitada. La lectura consiste en encuentros secuenciales de elementos relacionados (Bruning y col., 2005).

Las letras se agrupan en palabras con significado, las palabras en frases y oraciones, y las oraciones en textos. Aunque parezca que la información recogida durante la lectura excedería casi inmediatamente la memoria, normalmente no lo hace. Cuando las palabras y las oraciones tienen sentido, los lectores pueden utilizar su conocimiento semántico y sintáctico para agrupar información o convertirla en preposiciones. En la lectura, las palabras son parte de patrones significativos, y no de unidades discretas y aisladas.

Obviamente, los procesos de la memoria a largo plazo son necesarios para que la lectura sea significativa. Construir el significado depende de su interacción (Bruning, 2005). La nueva información debe mantenerse viva en la memoria, mientras la información recogida previamente se recupera de la memoria a largo plazo.

La lectura requiere de atención. Los niños necesitan tener el libro abierto y mirar en él para poder leerlo; y conseguir esto con algunos niños no es tarea fácil.

Además los lectores tienen que aprender a dirigir su atención a los elementos relevantes del texto de una forma organizada y sistemática. La atención es imprescindible para controlar el movimiento de los ojos, y centrarse en algunas palabras en concreto. Su atención debe pasar de forma sucesiva de una palabra a otra, y dirigirse a las ideas importantes del texto. La adquisición de estrategias metacognitivas para guiar estos y otros procesos relacionados, es vital para la comprensión de lo que se está leyendo (Bruning, 2005).

Disposición Lectora y Alfabetización Emergente

Casi todos estarían de acuerdo en que existen límites evolutivos sobre cuando se puede enseñar a un niño a leer. La mayoría de los niños aprende a leer en primer año de EGB, a los 6 o 7 años. Durante muchos años predominó el concepto de *disposición lectora*: la idea de que se necesita un cierto nivel de madurez mental para empezar a aprender a leer.

La enseñanza de la lectura en primer curso sigue vigente, y la idea de disposición lectora empezó a definirse específicamente como una subhabilidad del pensamiento, subyacente a la lectura. Esta perspectiva de disposición lectora encaja con el concepto de instrucción de la lectura como desarrollo cuidadoso de una jerarquía secuenciada de habilidades de lectura y “prelectura”, y con el enfoque de análisis de tareas de aprendizaje y la enseñanza de los años sesenta y setenta (Gagne, 1965, 1970; en Bruning, 2005).

La principal dificultad del concepto de disposición lectora es que clasifica a los niños en dos grupos: el de los que están preparados para leer y el de los que no lo están. También separa de forma artificial a la lectura de la escritura.

El concepto de *alfabetización emergente* ha proporcionado un punto de vista alternativo. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la alfabetización está basado en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, y empieza mucho antes de que los niños empiecen a leer. Un niño que todavía no lee, ni está preparado para leer ni no lo está. El desarrollo de la alfabetización, como el desarrollo general del lenguaje, se considera un proceso que ha empezado antes de la

enseñanza formal y continúa más allá del momento en que los niños han aprendido a leer. La Tabla 1 es un resumen de algunos puntos de comparación entre la perspectiva de la disposición lectora y la de la alfabetización emergente.

El paso de los niños a la lectura parece más continuo que discontinuo. Aunque todavía no sepan leer, muchos prelectores ya han descubierto mucho sobre los procesos de lectura y escritura. Saben que los propósitos de la lectura y de la escritura es conseguir y convertir el significado; que el contexto de las letras a menudo proporciona claves para el significado; y que la lectura y la escritura tienen muchos usos funcionales.

Tabla 1. Comparación de dos Puntos de Vista: Disposición Lectora y Alfabetización Emergente

Disposición Lectora
1. Enfoque general: la lectura como una habilidad crítica en la alfabetización.
2. Prototipo de la lectura: lectura como una jerarquía de habilidades.
3. Papel de las actividades preescolares del lenguaje: preparación para la lectura.
4. Enfoque en el aprendizaje de la lectura: instrucción formal de la lectura.
5. Secuencia de la instrucción: primero lee, luego escribe.

6. Tipo de currículum escolar: instrucción secuenciada de la lectura y organización jerárquica de las actividades.

Alfabetización emergente

1. Enfoque general: desarrollo amplio de la alfabetización, incluyendo leer, escribir, escuchar y hablar.
2. Prototipo de la lectura: lectura como una actividad funcional.
3. Papel de las actividades preescolares del lenguaje: experiencias multifacéticos para el desarrollo del lenguaje, incluyendo todas las formas del lenguaje.
4. Enfoque en el aprendizaje de la lectura: relación con adultos expertos, autoexposición y modelado de adultos, interacción con iguales, instrucción formal en leer, escribir escuchar y hablar.
5. Secuencia de la instrucción: uso simultáneo de todas las formas del lenguaje -escribir, leer, escuchar y hablar.
6. Tipo de currículum escolar: fuentes de lenguaje variables, actividades basadas en el lenguaje que incluyen la lectura.

Desde el enfoque de la alfabetización emergente, la lectura no es sólo una importante habilidad del lenguaje aprendida en la escuela, sino una entre muchas habilidades críticas del lenguaje como leer, escribir escuchar y hablar. Aprender a leer resulta mejor cuando el alumno se compromete de forma activa, en una variedad de actividades de comunicación significativas, tales como un trabajo en equipo o una redacción voluntaria. Las primeras enseñanzas de la lectura y la escritura tienen que planificarse y organizarse

de forma que los aspectos importantes de la alfabetización no se pasen por alto, pero se debe recordar que la alfabetización es una extensión natural del conocimiento lingüístico de los niños, al medio impreso. La perspectiva de la alfabetización emergente nos recuerda también que el objetivo de aprender a leer debería ser más amplio. Aprender a leer es la base de la alfabetización, pero no se reduce a ello.

Hay cuatro niveles de procesamiento que operan en el lector durante la actividad de leer. Algunos de ellos son conscientes mientras que otros escapan a su conocimiento. Estos niveles se dividen en dos tipos: 1) Los *microprocesos*, que están relacionados con la decodificación más o menos automática del texto, y así el lector no sabe cómo los realiza. También se llaman procesos de bajo nivel ya que se realizan casi sin recursos atencionales y se caracterizan por ser muy rápidos y autónomos. Éstos son los procesos perceptivos, léxicos y sintácticos. 2) Los *macroprocesos* son operaciones de más alto nivel, más asociadas con los procesos de comprensión del texto, y el lector es consciente de cómo los realiza. Es el llamado procesamiento semántico. A continuación se describe cada uno de estos procesos:

- a) Procesos perceptivos que permiten al lector identificar los signos gráficos como unidades lingüísticas.
- b) Procesamiento léxico que consiste en acceder al significado de las palabras almacenado en la memoria semántica. Uno de los modelos teóricos que mejor explica este proceso es el modelo de doble ruta (Coltheart, 1978, 1985). En él se distinguen dos rutas diferentes para acceder al léxico. Una

es la ruta visual o ruta léxica que opera emparejando directamente las características visuales de las palabras con su representación léxica almacenada en el léxico mental del lector.

Sólo se pueden leer por esta ruta las palabras conocidas visualmente y que, por lo tanto forman parte del léxico ortográfico del lector. Sin embargo, el hecho de que seamos capaces de leer palabras que no hemos visto nunca, o incluso pseudopalabras (palabras inventadas) hace necesaria otra ruta distinta: la ruta fonológica o indirecta. En esta ruta el procesamiento no se hace a partir de la palabra completa, sino que se lleva a cabo un análisis subléxico de la palabra, es decir, se segmenta en unidades más pequeñas, generalmente grafemas y cada grafema se transforma en fonema aplicando las reglas de conversión grafema-fonema (CGF). La unión de fonemas es el código fonológico que se utiliza para acceder al significado de la palabra.

c) Procesamiento sintáctico. Conocer el significado de las palabras no proporciona el mensaje, es necesario agruparlas. Este proceso establece las relaciones entre las palabras mediante reglas sintácticas.

d) Procesamiento semántico. El significado de un texto no está en el texto mismo sino que debe ser construido por el lector. Para ello ha de extraer la información que le proporciona el texto e integrarla en sus esquemas de conocimiento.

Algunos autores distinguen dos tipos de niveles en los procesos cognitivos complejos de la lectura: la conciencia fonológica y la conciencia semántica. Ellas juegan un papel crítico en el aprendizaje del lector inicial, pues activan

los procesos cognitivos necesarios para decodificar y para reconocer el significado de las palabras escritas. La conciencia fonológica es como el "motor de arranque" de la decodificación. La conciencia semántica lo es de la comprensión. (Bravo Valdivieso, 2003).

El desarrollo de los procesos que configuran la conciencia fonológica hace que los niños tomen conciencia de los componentes fónicos del lenguaje oral y su relación con el significado de las palabras. También facilita su asociación con el lenguaje escrito. En la medida en que toma conciencia que las palabras están compuestas por sonidos diferentes que contribuyen a su significado, empiezan a apropiarse del proceso de decodificación.

El trabajo psicolingüístico que efectúan los niños en algunos procesos tales como la rimas, los ritmos, la segmentación silábica y fonémica de palabras, la omisión de sílabas y fonemas, la integración de secuencias fonémicas, etc., contribuye a configurar esquemas cognitivos que facilitan el aprendizaje del código escrito. (Bravo Valdivieso, 2003).

Así las tareas que demandan el análisis o la manipulación de los segmentos fonológicos del habla favorecen la adquisición de la conciencia fonológica. Esta conciencia fonológica es necesaria para desarrollar el sistema de reglas que requiere la estrategia de decodificación fonológica. De ahí que numerosas investigaciones pongan de manifiesto la importancia de la conciencia fonológica de los prelectores en la adquisición de la habilidad lectora. (Jiménez y Ortiz, 1999).

La transición a la lectura se basa en muchas habilidades lingüísticas y cognitivas, todas imprescindibles pero no suficientes para leer. Los niños muestran muchos comportamientos lectores y escritores, por lo tanto desde este punto de vista parece inapropiado clasificar a los niños en lectores y no lectores. Sin embargo los alumnos pasan de tener muchas dificultades para descifrar palabras, al punto en que les resulta muy sencillo.

El concepto de "alfabetización emergente", implica que no hay un momento preciso en el cual se aprende a leer, sino que este aprendizaje es un proceso que va construyéndose en la medida en que el desarrollo cognitivo de cada niño permite hacerlo adecuadamente.

El punto de partida son niños que no son capaces de leer cualquier palabra aislada. Es una etapa prealfabética, aunque muchos niños ya saben algo de la lectura, por medio de diarios y revistas, folletos y productos, son capaces de identificar nombres de productos o empresas a través del símbolo de la marca.

Bruning (2005), distingue tres momentos de transición a la lectura: la Lectura visual, la Lectura fonética, y la Decodificación fonémica sistemática. La *lectura visual* es la primera lectura "real". En esta fase los niños empiezan a prestar más atención a las características de las palabras en sí, y no tanto al contexto en el que aparecen. Las características de las palabras en las que comienzan a centrarse, parecen ser visualmente distintas. Para los niños que intentan leer con una estrategia visual, la lectura es un tipo de tarea de

pares asociados, en la que deben relacionar la forma de la palabra con su pronunciación y significado. Sin embargo, como las diferentes características visuales de las palabras se agotan rápidamente y el origen de estas asociaciones es arbitrario, después de un tiempo los lectores visuales no son capaces de leer de forma consistente. Las exigencias de memoria para este tipo de lectura sobrepasan sus capacidades. Esta estrategia asociativa pronto se abandona.

Se produce un paso enorme cuando los niños empiezan a procesar las relaciones entre las letras y sonidos de su pronunciación, y cuando utilizan las claves fonéticas. En la *Lectura en clave Fonética*, las palabras se leen formando relaciones entre algunas letras de la palabra (no todas), y el sonido de su pronunciación. Estas asociaciones, aunque son incompletas, no son arbitrarias, y por eso mucho más fáciles de recordar y más eficaces, a la hora de leer, que las claves visuales de la forma de una letra o palabra.

En la *Decodificación Fonémica sistemática*, los niños descubren una importante clave para la lectura cuando utilizan la información fonémica, para distinguir entre palabras que se escriben de forma similar y cuando las leen con una precisión considerable. Comprenden el principio alfabético y pueden identificar los diversos sonidos en las palabras.

Según Jiménez, Rodrigo y Ortiz (1999), los niños pasan por distintas fases de lectura para llegar a ser lectores competentes, y los modelos que mejor explican este proceso son los de Frith (1985) y Seymour y MacGregor

(1984), que sostienen que para adquirir la habilidad lectora el niño ha de seguir una secuencia evolutiva en tres etapas:

a) *Etapa logográfica*. En esta etapa el niño reconoce un pequeño grupo de palabras familiares sirviéndose del contexto y de la forma de su contorno mediante una estrategia de discriminación visual. La duración de esta etapa depende, en gran medida, del método de lectura, de forma que los niños que aprenden a leer por el método global permanecen más tiempo en esta etapa porque emplean estrategias de lectura logográfica. Los que aprenden por métodos sintéticos, pasan rápidamente a la etapa alfabética porque utilizan estrategias fonológicas.

b) *Etapa alfabética*, en la que se utiliza la decodificación fonológica que consiste en segmentar la palabra en las letras que la componen y en asignar a cada letra el fonema correspondiente, para posteriormente unir estos fonemas y pronunciar la palabra.

c) *Etapa ortográfica*. En esta etapa el niño reconoce la palabra globalmente a partir de su patrón ortográfico.

En cada etapa el niño adquiere una nueva estrategia para reconocer palabras, pero la nueva estrategia no sustituye a la adquirida en la etapa anterior sino que se añade a ésta, de forma que, al consolidar la etapa ortográfica, es capaz de leer tanto por la vía directa como a través de la decodificación fonológica.

Estas últimas son las dos estrategias que presupone en el lector competente el modelo dual (Jiménez, Rodrigo y Ortiz, 1999) que postula que el acceso al

significado de las palabras se realiza a través de la ruta visual o ruta léxica y la ruta fonológica o indirecta.

Los fallos más frecuentes en lectura se dan en los procesos de acceso al léxico y en los procesos de comprensión. En relación con los problemas de comprensión, los lectores poco competentes muestran dificultad para extraer el significado global del texto ya que procesan la información linealmente (palabra a palabra, frase a frase, etc.) y no activan los conocimientos previos relacionados con el texto. Asimismo, muestran deficiencias metacognitivas que obstaculizan los procesos de autorregulación necesarios para la comprensión (planificación, evaluación y revisión).

Sin embargo, existe consenso entre los investigadores en que, en la mayoría de los casos, los problemas de lectura se derivan de dificultades en el proceso de reconocimiento de las palabras, es decir, en el acceso al léxico (Olson, Kliegel, Davidson y Foltz, 1985; Stanovich, 1988; van Den Bos y Spelberg, 1994, en Jiménez, Rodrigo y Ortiz, 1999). Aunque el indicador más llamativo que el alumno presenta es que no comprende lo que lee, lo que ocurre en estos casos es que se resiente la comprensión porque los recursos atencionales, que son limitados, están básicamente dirigidos a la decodificación de las palabras con lo que no pueden desviarse hacia los niveles más altos de procesamiento para llevar a cabo la comprensión del texto.

Las dificultades en el procesamiento léxico se manifiestan en una mayor dependencia del texto en la lectura de palabras, en un menor conocimiento y automatismo de las reglas de conversión grafema-fonema, problemas en la

lectura de no-palabras, y mayor sensibilidad a la longitud y familiaridad de las palabras (Rodrigo, 1994). Estos datos nos llevan a pensar que el problema de estos lectores está en la ruta fonológica (Jimenez, 1999).

Los estudios sobre comprensión de textos han seguido una evolución, centrándose primero en el texto, posteriormente en el sujeto y por último en la interacción entre ambos (Medina, De la Torre, Callejas y Perez, 1997).

Los rasgos más característicos de esos modelos son los siguientes. En primer lugar el modelo bottom-up integra las teorías que consideran la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...). En esta perspectiva, el lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad); resulta entonces imprescindible manipular con soltura las habilidades de decodificación, que posibilitan el procesamiento del texto en el sentido que se postula. Puede afirmarse, pues, que de los dos polos que siempre están presentes en una situación de lectura —el lector y el texto—, el punto de vista bottom-up concede prioridad al segundo.

El modelo top down considera que el proceso de lectura se inicia en el lector, que hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito; se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. Se postula pues un procesamiento también

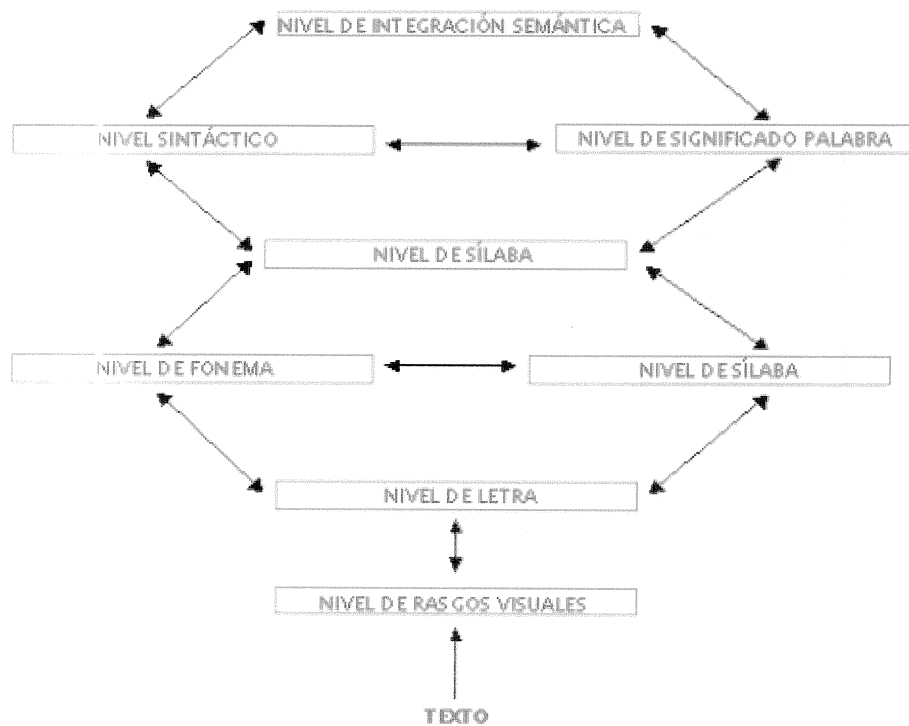
unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente, en el que la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. En esta perspectiva, el lector es alguien que crea el texto, más que alguien que lo analiza; su función se revaloriza, en tanto se asume que la información que aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) tiene mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él.

El modelo interactivo de la lectura supone en cierto sentido una síntesis y una integración de los otros modelos (Solé, 1987) que desde su propia perspectiva han intentado una explicación del acto de leer. Para los estudiosos ubicados en la concepción interactiva, los microprocesos no tienen carácter obligatorio ya que pueden darse "saltos" en el procesamiento. Es decir, pueden funcionar *en paralelo*, y no exclusivamente de manera *serial*. El modelo interactivo es sostenido, entre otros autores por J. L. McClelland. Los "interactivistas" concuerdan en la existencia de fases o módulos (los microprocesos), pero descartan la restricción del flujo de *abajo a arriba*. Sostienen que "cada nivel consulta a otros niveles para realizar sus funciones".

Los principales argumentos que se ofrecen a favor de la concepción interactiva se relacionan con la existencia de fenómenos contextuales en la comprensión, que sugieren procesos de arriba-abajo. Así, las palabras significativas se leen más deprisa que las pseudopalabras, lo cual induce a pensar que el procesador léxico (responsable de reconocer las palabras)

trasvasa información al procesador fonológico. Otro ejemplo tiene lugar en la lectura de material manuscrito: algunas letras suelen estar muy distorsionadas y, sin embargo, el lector es capaz de leerlas aprovechando el contexto de la palabra o de la frase en que aparecen, (De Vega, 1990)

El siguiente esquema representa el modelo interactivo



Como se observa, la relación entre los elementos es dinámica pues admite solapamientos, así como tareas simultáneas. El esquema muestra que se conserva el criterio de complejidad.

Como se ha señalado, la lectura es un proceso interactivo complejo, que se centra no sólo en la decodificación sino también en la comprensión. Descifrar es importante para aprender a leer, pero la lectura exige mucho del conocimiento lingüístico y real de los niños. Durante la lectura debe extraerse el máximo de información en el menor tiempo posible. Dadas las limitaciones del sistema cognitivo, no es posible almacenar el texto en un retén de memoria para analizarlo más tarde con toda calma. Lo único que el lector retiene a largo plazo es el significado.

El problema que han abordado las teorías cognitivas es cómo indagan las personas el contenido de un texto, a través de qué recursos cognitivos lo hacen y de qué modo puede optimizarse tal proceso. Existen divergencias entre los teóricos, pero de igual modo existen coincidencias.

La primera de éstas consiste en definir el proceso lector como una actividad compleja, orientada por los intereses y la motivación del sujeto, que tiene como propósito obtener los significados del texto; la ejecución de dicha actividad involucra varios procesos intelectuales de distinto nivel. Dichos procesos tienen lugar en el sujeto, de modo que su realización efectiva sólo es observable de manera indirecta, interpretando los productos logrados por el lector: las inferencias y los significados que atribuye al texto.

En torno al estudio de los macroprocesos han surgido tres teorías: A) las gramáticas de narraciones; B) las teorías de macroestructura; y C) los modelos mentales.

Las *gramáticas de narraciones* proponen que los diferentes tipos de textos se avienen a estructuras estables, que responden a ciertas reglas. Las combinaciones constituyen estructuras que los lectores llegan a conocer y a utilizar para optimizar la comprensión del contenido de un texto. En este sentido, son un recurso que permite reconocer lo fundamental por encima de lo trivial. Lo trascendente, en forma de proposiciones de un alto nivel de complejidad, se ubica en una *estructura nodal básica*, que puede adquirir la pauta de texto expositiva, narrativa, utilitario, etc., en tanto que el resto de la información es una "elaboración".

Ante la objeción de que las gramáticas de narraciones tienden a explicar la estructura de los textos más que el *procesamiento* a cargo del lector, las teorías de *macroestructura* se perfilan como una opción más pertinente. Estas teorías reconocen la importancia de la estructura de los textos, pero aportan un modelo de procesamiento psicológico, que es donde reside su mayor valor. En esta corriente han trabajado dos prominentes estudiosos de la comprensión lectora, en el modelo denominado modelo de construcción-integración: Teun A. Dijk y Walter Kintsch.

Como los teóricos de las gramáticas de narraciones, estos autores postulan que los elementos integrantes de una narración responden a organizaciones genéricas; de ahí postulan que otros tipos de texto poseen también organizaciones esquemáticas; es decir, *superestructuras*. La propuesta de estos autores consiste en plantear que las superestructuras se incorporan a los esquemas cognitivos de los sujetos, quienes gracias a esta acción

poseen un recurso que les permite disponer estrategias adecuadas para la obtención del significado de los textos.

El modelo de procesamiento que plantearon inicialmente puede resumirse en los siguientes términos:

El lector parte del texto superficial y construye una doble interpretación estructural del texto. En primer lugar elabora la *Microestructura* o *Texto Base* a partir de la codificación proposicional del texto. Esta microestructura supone el establecimiento de relaciones "locales" o de bajo nivel entre las proposiciones, especialmente las relaciones de coherencia referencial. El texto base también incluye información inferida no explícita en el texto superficial. En segundo lugar, el lector genera la *Macroestructura* del texto, es decir, una representación semántica de naturaleza global que refleja el sentido general del discurso. La macroestructura es formalmente análoga a la microestructura, pues ambas están constituidas por sendos conjuntos de proposiciones. Sin embargo, la macroestructura es una versión más abstracta y reducida que la microestructura, (De Vega, 1990).

Claro está que la microestructura y la macroestructura están vinculadas entre sí de manera funcional pues han sido elaboradas con el propósito de obtener los significados del texto. Según esta teoría, la macroestructura requiere la elaboración previa de la microestructura ya que el lector alcanza la primera aplicando estrategias denominadas *macrorreglas*.

Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir: introducen un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, como por ejemplo entre proposiciones de un texto.

Las macrorreglas son cuatro: 1) omitir; 2) seleccionar; 3) generalizar; y 4) construir o integrar. Las dos primeras coinciden en que anulan información; las dos últimas, en que sustituyen la presentación original de la información por una más económica.

Omitir es una macrorregla que consiste en eliminar "toda información de poca importancia y no esencial", (Dijk, 1983).

Seleccionar significa eliminar proposiciones que sean *presuposiciones*, *integrantes* o *consecuentes* de otra, de modo que quedan sobreentendidas en la proposición seleccionada, a diferencia de la macrorregla anterior, en la cual la información eliminada es "irrecuperable". En este punto van Dijk apela a los conocimientos del lector como un elemento que le permite decidir cuándo una proposición forma parte de otra.

Generalizar es una macrorregla que consiste en sustituir varias proposiciones con una nueva producida por el lector; esta nueva proposición es un planteamiento que rescata el sentido de las otras.

Finalmente, la cuarta macrorregla, *construir o integrar*, implica la formulación de una nueva proposición, pero a diferencia del caso anterior, no se basa en la abarcabilidad de un concepto, sino en la posibilidad de reducir una serie de hechos o situaciones implicando sus respectivas condiciones.

Conviene insistir en la idea de que los lectores no pueden conservar en la memoria activa el total del texto, de modo que requieren estrategias (macroreglas) para conservar lo esencial.

Por último, debe hacerse mención de las teorías que se basan en el supuesto de que el lector crea un *modelo mental* del contenido del texto, el cual sirve como un referente para validar la paulatina apropiación de su significado. Van Dijk y Kintsch han incursionado en esta vertiente, en la que además se cuentan Granham, Garrod, Sanford y Glenberg, (De Vega, 1990).

La teoría de los modelos mentales (también llamados "escenarios" o "modelos de la situación") sostiene la siguiente consideración: Si un lector no puede descubrir un referente plausible del texto, su comprensión fracasa y el recuerdo es escaso, aun cuando las palabras y las frases sean inteligibles por sí mismas.

Se atribuyen a los modelos mentales las siguientes características: A) dinamismo, pues de una configuración tosca y provisional, el lector pasa a una elaboración refinada en la que a menudo fue necesario realizar *inferencias puente*; B) isomorfismo referencial, lo cual significa que el modelo mental mimetiza los objetos personajes y datos mencionados en el texto; C)

accesibilidad de la información, en virtud de que mantiene en primer plano objetos, sucesos, personajes y entidades presentes en el texto, por lo que el lector puede identificar los giros y actualizaciones de la información.

METODO

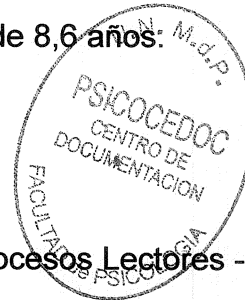
Muestra

La presente investigación se realizó sobre niños que asisten al Primer Ciclo de E.G.B. de Escuelas Municipales de la ciudad de Mar del Plata. Se ha tomado una muestra probabilística realizando una selección sistemática de elementos maestres, sobre la población comprendida por la totalidad de alumnos niños pertenecientes a Tercer año. Así, se arribó a una muestra aleatoria de 152 sujetos que cursan el Tercer año de EGB. Las edades varían desde los 7 a los 11 años, con una Media de 8,6 años.

Instrumento

Se administró una adaptación de la Prueba de Procesos Lectores -PROLEC- desarrollada por Cuetos, Rodríguez y Ruano. La adaptación ha sido realizada en el marco del Proyecto Alfabetización y Psicología Cognitiva. Evaluación y programas de intervención para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer ciclo de EGB, perteneciente al Grupo de Investigación Psicología Cognitiva y Educacional; con el fin de utilizarse en las Escuelas Municipales de la Ciudad de Mar del Plata.

Con esta prueba se obtiene no solo la puntuación total de la capacidad lectora, sino también información sobre las estrategias que el niño utiliza para leer y los mecanismos que están fallando.



Con este fin las pruebas se dividen en cuatro tipos según los procesos que evalúan: Identificación de letras, Procesos Léxicos, Procesos Sintácticos y Procesos Semánticos.

Para alcanzar el objetivo particular de este trabajo, (el de explorar la relación entre los procesos de decodificación y los de comprensión lectora), se han tomado una prueba dentro del grupo de Procesos Léxicos, y otra del grupo de Procesos Semánticos.

Dentro de los Procesos Léxicos, se ha tomado la prueba de Lectura de Palabras y Pseudopalabras. Allí el niño debe leer en voz alta una lista de 60 palabras - estímulo cortas y largas pertenecientes a las siguientes categorías: 20 palabras de alta frecuencia, 20 palabras de baja frecuencia, 20 pseudopalabras. El fin es comprobar el reconocimiento de palabras, y también analizar el grado de desarrollo que el niño ha alcanzado en la ruta léxica y en la fonológica.

Dentro de las pruebas pertenecientes al grupo de Procesos Semánticos, se ha tomado la de Comprensión de Textos. Esta prueba está formada por dos pequeños textos donde se trata de de comprobar si el niño es capaz de extraer el significado e integrarlo en sus conocimientos. Se incluyen preguntas literales y preguntas inferenciales. Hay en total dos textos de cuatro oraciones cada uno. Uno de ellos es de tipo narrativo y otro de tipo expositivo. Acompañando a cada texto hay cuatro preguntas, dos literales y

dos inferenciales, sacadas una de cada frase del texto. Por lo tanto suman 8 preguntas, mitad literales y mitad inferenciales.

Procedimiento

El PROLEC es una prueba de administración individual. Se han llamado a los niños en la hora de clase y se les ha administrado la prueba en un salón aislado. Luego, se comienza por el primer ejercicio hasta culminar sin interrupciones con todos los ítems que componen la prueba, aunque sólo se tomen a los fines de este trabajo dos de ellos: Lectura de Palabras y Pseudopalabras, y Comprensión de Textos. A continuación se transcriben las pruebas tomadas.

En la prueba de Lectura de Palabras y Pseudopalabras, se le dice al niño que lea los estímulos en voz alta: "En esta lista hay palabras reales y palabras inventadas, tenés que leerlas todas en voz alta". El niño lee las 60 palabras y pseudopalabras, mientras se observa y se toma nota de los aciertos y los errores. El puntaje obtenido en cada ítem puede ser 0 ó 1, según la palabra haya sido leída correctamente o no. El puntaje mínimo posible es 0, y el máximo 60.

Lectura de Palabras y Pseudopalabras

<u>OJO</u>	<u>PADECO</u>	<u>AMIGO</u>
BOCA	TRABAJO	FLEN
PATRONO	PENSAMIENTO	PAR

TROPENIO	SOL	VID
ALOJAMIENTO	JOZ	MAJENTO
FLOR	LONGANIZA	DOL
FORTUNA	PAJONIZA	SOR
ABATELACIÓN	PROBLEMA	NUCA
PATRIMONIO	FLAN	VOZ
ACADEMIA	NARRACIÓN	NECA
GRATELAMORIO	PEL	PAZ
UNIVERSIDAD	ESCOLLERA	TIEL
RONTIDIENTO	GRIS	PROFERA
PENÍNSULA	SUPERFICIE	PREN
TEJA	MESA	BESATIELLA
VEGA	ESPECULACIÓN	POGA
INVESTIGACIÓN	FON	MANANTIAL
NIÑO	FIN	SIEN
ESBETULPORIÓN	BIÑO	LABORATORIO
ADMINISTRACIÓN	PRADERA	COZ
PIEL	DOMERFICIE	TREN

En la prueba de Comprensión de Textos se enuncia la siguiente consigna:
 “Te voy a presentar unos pequeños textos para que los leas. Leelo con atención porque después de que termines te voy a hacer unas preguntas

sobre ellos. Por favor, avisame cuando termines de leer”. Luego cuando se leen las preguntas al niño (8 preguntas), se tapa el texto.

Comprensión de Textos

Texto 1

“Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y cuando entraron vieron que el gato había tirado la torta. Marisa se puso muy triste porque ya no podía apagar las velas. Pero en ese momento llegó su padrino con una gran torta de regalo y todos se pusieron muy contentos”

Preguntas

- 1) ¿Qué estaban esperando las amigas de Marisa?
- 2) ¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?
- 3) ¿Por qué no podría Marisa apagar las velas?
- 4) ¿Qué trajo el padrino de Marisa?

Texto 2

“A la orilla de los ríos crece un árbol muy bonito de flores amarillas llamado sauce. Los sauces tienen ramas muy largas y con muchas hojas por lo que dan una buena sombra. Su tronco es largo y flexible y se

utiliza para fabricar bastones. En la época de verano que la tierra está seca, sus raíces se alargan muchos metros buscando el agua.”

Preguntas

- 5) ¿Dónde crecen los sauces?
- 6) ¿Por qué dan buena sombra los sauces?
- 7) ¿Para qué se utiliza su tronco?
- 8) ¿Cómo son sus raíces?

Aquí la prueba se puntúa 0 o 1, según la respuesta se corresponda con el texto leído. El puntaje mínimo posible es 0, y el máximo 8.

Cada ejercicio comienza con unos ítems de ensayo separados por una línea divisoria con el fin de asegurarse de que el niño ha comprendido la tarea antes de comenzar con la prueba.

DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

La variable lectura de palabras y pseudopalabras presenta distintos puntajes según varía el tipo de estímulo palabra presentada. Como era de esperar, el mayor puntaje obtenido aparece en la lectura de palabras de uso frecuente. En la Tabla N° 2 puede observarse que el 65,1 % de los niños han respondido satisfactoriamente a la totalidad de esta prueba.

Tabla 2. Lectura de Palabra Frecuente

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	1	,7	,7	,7
10,00	2	1,3	1,3	2,0
14,00	2	1,3	1,3	3,3
17,00	3	2,0	2,0	5,3
18,00	9	5,9	5,9	11,2
19,00	36	23,7	23,7	34,9
20,00	99	65,1	65,1	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Los resultados varían en la lectura de palabra de uso cotidiano infrecuente (Tabla N° 3), donde el 45% de los niños leen sin dificultad las 20 palabras presentadas.

Tabla 3. Lectura de palabra infrecuente

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,00	1	,7	,7	,7
8,00	1	,7	,7	1,3
9,00	1	,7	,7	2,0
11,00	1	,7	,7	2,6
12,00	1	,7	,7	3,3
13,00	1	,7	,7	3,9
15,00	2	1,3	1,3	5,3
16,00	9	5,9	5,9	11,2
17,00	11	7,2	7,2	18,4
18,00	20	13,2	13,2	31,6
19,00	35	23,0	23,0	54,6
20,00	69	45,4	45,4	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Las dificultades aumentan en la lectura de pseudopalabras, donde los puntajes presentan mayor dispersión. El 23,7% de los niños han respondido satisfactoriamente a la lectura de las 20 pseudopalabras. El mayor porcentaje, 24,3%, presenta un error; el 21,1 % 2 errores, el 13,2% 3 errores y así continúa disminuyendo como se observa en la Tabla N° 4.

Tabla 4. Lectura de pseudopalabra

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	1	,7	,7	,7
8,00	2	1,3	1,3	2,0
9,00	1	,7	,7	2,6
10,00	1	,7	,7	3,3
13,00	1	,7	,7	3,9
14,00	5	3,3	3,3	7,2
15,00	7	4,6	4,6	11,8
16,00	9	5,9	5,9	17,8
17,00	20	13,2	13,2	30,9
18,00	32	21,1	21,1	52,0
19,00	37	24,3	24,3	76,3
20,00	36	23,7	23,7	100,0
Total	152	100,0	100,0	

En la prueba que indaga acerca de la comprensión de textos los resultados son inferiores. Sólo una cuarta parte del total de los niños superan la mitad de preguntas contestadas correctamente. Once de los 152 alumnos responden positivamente a la totalidad de la prueba. Hay 7 sujetos que responden negativamente a todas las preguntas que se les realizan.

Tabla 5. Comprensión de textos

Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
,00	7	4,6	4,6	4,6
1,00	4	2,6	2,6	7,2
2,00	15	9,9	9,9	17,1
3,00	15	9,9	9,9	27,0
4,00	14	9,2	9,2	36,2
5,00	37	24,3	24,3	60,5
6,00	26	17,1	17,1	77,6
7,00	23	15,1	15,1	92,8
8,00	11	7,2	7,2	100,0

En la Tabla N° 6, se presentan las medidas estadísticas de las dos pruebas. La Media más alta es la de Lectura de palabra frecuente, 19,243 y un Desvío Típico de 2,12832; luego le sigue Lectura de palabra infrecuente con 18,5592 y un Desvío de 2,40786; y por último Lectura de pseudopalabra con

una Media de 17,8092 y un Desvío de 2,61613. Todos estos con un puntaje máximo de 20. En la prueba de Comprensión de Textos, la Media es de 4,7697 sobre un puntaje máximo de 8 y la desviación estándar de 2,08581 con respecto a la Media.

Tabla N° 6. Estadísticos Descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvío Típico
Lectura palabra frecuente	152	0	20	19,2434	2,12832
Lectura palabra infrecuente	152	2	20	18,5592	2,40786
Lectura pseudopalabra	152	1	20	17,8092	2,61613
Comprensión de textos	152	0	8	4,7697	2,08581

Se ha encontrado una correlación significativa entre los 3 subítems de Lectura de palabras y pseudopalabras (Tabla N° 7). El desempeño en la lectura de palabras frecuentes y palabras infrecuentes presenta una correlación positiva considerable, como se observa en la tabla, con un coeficiente de correlación de 0,762 y una significancia de 0,01. Lo mismo ocurre entre las variables lectura de palabra frecuente y lectura de pseudopalabra, donde el valor de la correlación es de 0,746 con el mismo nivel de significación. El resultado se repite al observar lo la correlación entre palabra infrecuente y pseudopalabra: la r de Pearson es de 0,792 y la correlación significativa.

Los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión de textos presentan una correlación positiva al compararlos con los ejercicios de lectura: en lectura de palabra frecuente, el coeficiente de correlación es de 0,266; en lectura de palabra infrecuente, la r de Pearson es de 0,249; y en pseudopalabra, de 0,227.

Tabla N° 7. Correlación entre Lectura de Palabras y Pseudopalabras y Comprensión de Textos

		Lectura palabra frecuente	Lectura palabra infrecuente	Lectura pseudopalabra	Comprensión de textos
Lectura Palabra frecuente	Correlación de Pearson	1	,762(**)	,746(**)	,266(**)
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,001
	N	152	152	152	152
Lectura Palabra infrecuente	Correlación de Pearson	,762(**)	1	,792(**)	,249(**)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,002
	N	152	152	152	152
Lectura pseudopalabra	Correlación de Pearson	,746(**)	,792(**)	1	,227(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,005
	N	152	152	152	152
Comprensión de textos	Correlación de Pearson	,266(**)	,249(**)	,227(**)	1
	Sig. (bilateral)	,001	,002	,005	.
	N	152	152	152	152

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La prueba de Lectura de palabras y pseudopalabras tiene entre otros objetivos el de analizar el grado de desarrollo que el niño ha alcanzado en las dos rutas de lectura. En la Lectura de palabras, la puntuación media de aciertos es 19,2434 para palabra frecuente y 18,5592 para palabra infrecuente. En Lectura de pseudopalabra disminuye a 17,8092.

La lectura de palabras frecuentes es la que menor dificultad presenta en general, sin embargo no se observan grandes diferencias en la lectura de los tres tipos de palabras. Esto indica un predominio de la ruta fonológica, que es la que permite leer las palabras desconocidas ya que por esta vía se segmentan las palabras y se transforman los grafemas en sus correspondientes fonemas. Esta ruta se utiliza mayormente en los primeros estadios de la lectura, y se espera que el niño progresivamente comience a utilizar ambas rutas.

Para la decodificación de palabras familiares o conocidas el lector utiliza la ruta directa o léxica, reconociendo visualmente la palabra (previamente almacenada en la memoria) y haciendo más rápida y fluida la lectura.

Los resultados indican que no hay gran diferencia, los niños respondieron de igual manera en las tres listas de palabras, sin embargo sería esperable que en tercer año prevalezca la ruta léxica.

Los métodos utilizados para reforzar la ruta léxica son similares a las tareas que se utilizan con métodos globales, pero en definitiva lo que produce la representación interna de de la palabra es la memorización que el niño tiene

que hacer de la forma ortográfica de la palabra. Sólo se pueden leer por esta ruta las palabras conocidas visualmente y que, por lo tanto forman parte del léxico ortográfico del lector. Por lo tanto, se infiere que las dificultades encontradas en niños de tercer año podría deberse a la pobreza del léxico ortográfico y esto a insuficiente ejercitación de la lectura.

En los ejercicios de comprensión de textos, la media gira alrededor de la mitad de respuestas correctas, lo que indica dificultades mayores a la hora de extraer significado del texto e integrarlo en la memoria con la posibilidad de hacer inferencias.

También es a través del entrenamiento en actividades que promuevan la extracción de significado, la integración en la memoria y la elaboración de inferencias que estas habilidades se refuerzan haciendo posible la comprensión de lo leído. Para ello son necesarias actividades que exigen la intervención directa tanto en las estrategias del propio lector como en la estructura del texto (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2000). Estas actividades deben realizarse con diferentes tipos de textos (narrativos, expositivos, etc.). Cuetos, Rodríguez y Ruano (2000) proponen actividades que ayudan a superar dificultades de comprensión. Una de ellas es llevar a los niños a responder preguntas cuando recién han terminado de leer el texto, para ejercitar la extracción de significado. Cuando las dificultades se producen porque el niño no es capaz de ir integrando en la memoria lo que va leyendo, es aconsejable dar apoyos para que el niño relacione lo que lee en el texto con sus experiencias y conocimientos previos. Por lo mismo se recomienda comenzar con textos cuyo contenido se acerque al contexto de

los niños. Otra forma de facilitar la integración en la memoria es apoyar la información leída con imágenes.

Se puede hipotetizar que el bajo rendimiento encontrado en general en la prueba de comprensión de textos se debe a la falta de actividades de este tipo que, incluyendo textos de distintas clases, lleven al niño a extraer ideas principales de los textos e integrarlos con los conocimientos previos para su ulterior utilización.

La correlación positiva entre la decodificación de palabras y la comprensión de textos ha quedado demostrada en la descripción de resultados. Cuando una variable aumenta la otra se comporta de la misma manera y viceversa. Esto se puede explicar de la siguiente manera: las fallas en el acceso léxico para el reconocimiento de palabras, implican una mayor dependencia de la ruta fonológica o indirecta; imposibilitando así la automatización de los mecanismos involucrados en la lectura. Es así como los microprocesos y los macroprocesos están corerelacionados: al ser lento el rendimiento en el reconocimiento de palabras el niño invierte la mayor parte de sus recursos a la decodificación, debilitándose la comprensión de lo leído. Se evidencia en la lentitud de la lectura de las palabras (frecuentes e infrecuentes) leídas en voz alta durante la prueba. Esto, sumado al insuficiente entrenamiento en extracción de significado y otras actividades que promuevan la comprensión, da como resultado un déficit en ambos tipos de procesos.

Desde aquí se pueden hacer varias consideraciones.

La escuela tiene un papel fundamental en la incorporación de las personas al bien de la lectura. Algunas líneas de investigación en la formación de hábitos lectores indican que la escuela es responsable en gran medida de que la lectura sea vivida como una experiencia agradable o aversiva.

La lectura se presenta ante las personas como una necesidad para interactuar con el entorno, tomar decisiones y continuar su proceso de formación. En este sentido, el lector competente no es aquel que puede arribar tan sólo al gusto literario, sino quien puede transitar por un amplio elenco de textos obteniendo lo que les es característico.

Si la escuela asume la lectura como una actividad eventual o rutinaria, ajena a los intereses cotidianos y vivos de los alumnos, probablemente no contribuya a la formación de lectores. De igual modo, si el docente no muestra aprecio por la lectura en su propio proceso de formación humano y profesional, difícilmente podrá persuadir a los estudiantes de los beneficios de esta actividad. En la lectura, por lo tanto, las profesoras y profesores de educación básica tienen una de sus responsabilidades más importantes, ya que su tarea concreta —más allá de lo dictado en el currículo o la demanda de la sociedad— consiste en impulsar el acceso de los alumnos al conocimiento a través del empleo adecuado de la información.

Respecto al papel del docente en la formación de hábitos lectores, algunas investigaciones refieren conclusiones correspondientes a un estudio que

"intenta establecer la relación que existe entre las lecturas de los profesores y su estilo de enseñanza" (*Informe Lundberg y Linnakylä 1993*).¹

Uno de los resultados especialmente interesante es la correlación entre las lecturas frecuentes en cualquier campo y los estilos de enseñanza. Los profesores que leían con cierta frecuencia sobre educación, literatura o ciencia, tendían a tener más discusiones sobre libros, conocer los intereses de los estudiantes y hacer uso de dichos intereses, enfatizar las habilidades relacionadas con el uso de la biblioteca, hacer mayor uso de materiales preparados por ellos mismos. Se puede decir, por tanto, que los profesores que leen más, tienden a enseñar en un estilo que sugiere que la lectura es un proceso constructivo y activo.

Como se puede adivinar a partir de las consideraciones anteriores, la lectura debe ser una actividad habitual en el aula, donde ha de reflejarse la diversidad de textos disponibles en el entorno, con la conciencia de sus diferentes destinatarios, propósitos, formatos, registros lingüísticos y contenido, pues de ello depende la en gran medida la formación de un "lector".

A pesar de las diferencias entre los actuales modelos de comprensión lectora que se han mencionado al comienzo de este trabajo, se pueden enunciar algunas suposiciones comunes sobre la forma en que representan

¹ www.ibe.unesco.org

el proceso de comprensión, todas ellas importantes a la hora de diseñar un plan de enseñanza de la lectoescritura:

1. La comprensión implica el procesamiento a múltiples niveles, para comprender los lectores tienen que interrelacionar el significado de palabras, la sintaxis y las estructuras del discurso. Solo si entienden la idea principal sacan sentido a la estructura general del texto.

2. La comprensión implica a la memoria de trabajo. Es decir que deben realizarse ejercicios que faciliten la comprensión dentro de las restricciones que la limitada capacidad de la memoria de trabajo impone.

3. La comprensión implica generación de inferencias: el niño no solo interpreta lo que dice el texto sino que genera inferencias y anticipaciones que hacen al texto coherente. Con este fin el docente puede formular preguntas cuyas respuestas no están explícitas en el texto, estimular la extracción de información relevante, propiciar la formulación de hipótesis, etc.

4. La comprensión requiere un sistema dinámico de desarrollo: no sólo se trata de la recolección de información de forma secuencial, sino también de la construcción de una representación del texto que continuamente se desarrolla y se revisa. Es por eso que los conocimientos previamente adquiridos entran en relación permanente con el proceso lector que se está llevando a cabo. Es útil presentar información adicional que relacione lo que sucede en el texto con sus experiencias y conocimientos previos.

Es importante tener en cuenta que los textos escolares elegidos para la ejercitación de la lectura no suelen presentar características adecuadas para la comprensión y presentan ciertas debilidades. Se pueden enumerar algunas: presuponen en el aprendiz un conocimiento inicial poco realista, requieren del alumno una contribución excesiva para garantizar la coherencia, carecen de metas de contenido claras, están redactadas de tal manera que resultan opacos respecto a como unir unas ideas con otras. (Sanchez Miguel, 1995).

Muchos textos, según Kaufman y Rodríguez (1995), caen en dos tipos de errores: o acumulan datos y más datos sin conectores explícitos, o caen en la redundancia que gira en torno a unas pocas unidades de información.

Para que los textos sean facilitadores del aprendizaje de la lectoescritura y del acceso a la comprensión deben poseer una serie de características, (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestre y Plana, 2004). Las narraciones deben seguir un orden temporal, el orden en que sucedieron los hechos se compone de partes típicas (escena, evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia, reacción).

El texto expositivo debe anunciar con claridad que tema se va a exponer, contener información ordenada y no una cantidad excesiva de ideas para el niño.

También es importante señalar que en muchas ocasiones el docente no escoge el libro de texto a utilizar en el año escolar, sino que cada niño lleva

al aula el que tiene en su casa o el que le faciliten en la escuela. Sin embargo, para el propósito del aprendizaje de la lectoescritura (tanto micro como macroprocesos) también se pueden utilizar como soporte textos no escolares, como diarios, revistas, folletos, etc. que puedan resultar familiares y significativos para los niños sin dejar de lado las recomendaciones derivadas de los conceptos anteriormente expuestos.

Una de las principales conclusiones de este trabajo es la importancia del fortalecimiento de los procesos automáticos y semiautomáticos que intervienen en la lectura. Aunque las menores puntuaciones han sido obtenidas en comprensión lectora, es evidente que ello se debe no sólo a un déficit del tiempo dedicado en el aula a las actividades dedicadas a la comprensión, sino también a que los recursos atencionales se encuentran básicamente orientados a los microprocesos que debieran ser ya más o menos automáticos. De esta forma, es difícil que un niño que tiene dificultades a la hora de reconocer una palabra, se disponga a la realización de la construcción e integración de significado a través de la integración de la microestructura y la macroestructura. Porque aunque es sabido que el proceso de lectoescritura se desarrolla no sólo de abajo hacia arriba, ni está centrado en el texto solamente, como así tampoco la lectura se lleva a cabo dirigida por los datos, es decir no se trata de un análisis secuencial letra a letra y palabra a palabra de donde se extrae el significado; a pesar de todo esto, los procesos más básicos siguen siendo necesarios, no suficientes pero estrictamente irremplazables. Los procesos de orden más complejo se

alcanzan si el niño es capaz de dirigir su atención hacia ellos luego de que se han mecanizado aquellos procesos que son pasibles de hacerlo. Los procesos de decodificación y comprensión lectora son dinámicos en la medida en que sus componentes críticos son previamente adquiridos. Si un niño tiene dificultades para reconocer no sólo una palabra sino muchas dentro de un texto, difícilmente pueda extraer significado infiriéndolo por el contexto. Cuánto mayor complejidad presenta el texto, más se alejará la posibilidad de extraerlo de esta manera. Sobre todo en la atribución de significado general del texto, que requiere de una elaboración de procesos anteriores.

Por lo tanto convendría prestar atención al ejercicio actividades que tiendan a automatizar el proceso de lectura. Tales actividades pueden ser aquellas que estimulen la lectura rápida de una palabra que el docente muestra y esconde sucesivamente. Otra situación que contribuye a que los niños adquieran fluidez es la lectura repetida de textos. Por ejemplo, leer un texto para sí varias veces antes de leerlo en voz alta.

Cuando existen dificultades para identificar los componentes sintácticos de la oración, se pueden realizar tareas de emparejamiento de dibujos con oraciones en las que estas tengan diferentes estructuras sintácticas.

Algunos autores señalan que el modelaje es sumamente importante en la enseñanza de la comprensión lectora. El docente tiene que verbalizar los procesos internos que intervienen en la construcción de significado y tiene

que dar a conocer a los estudiantes, mediante su ejemplo, qué deben hacer para controlar la comprensión. El docente deberá detenerse después de la lectura de cada párrafo para hacer predicciones de acuerdo con lo que el texto nos sugiere y deberá explicar, además, en qué medida sus predicciones se cumplieron o no y por qué. Es necesario que manifieste sus dudas y confusiones con que se encuentra mientras lee, y cómo las resuelve.

La lectura constituye, en el proceso educativo, un elemento básico para el desarrollo del aprendizaje del alumno, debido a que es el principal medio a través del cual los alumnos adquieren conocimientos. Se puede decir que el aprendizaje temprano de la lectura tiene implicancias en el resto de la vida académica del alumno. Es posible asumir que la comprensión lectora debe estar consolidada al finalizar la educación primaria.

El tener un buen nivel de comprensión lectora le va a permitir al alumno mejorar la eficacia lectora y desarrollar un conocimiento más completo de la realidad.

Existe, asimismo, acuerdo en que la educación formal pocas veces se ocupa de estimular la comprensión, más bien es una demanda que se le plantea al estudiante, quien debe "comprender" o "entender" el significado por sí sólo. Según Piacente (2003), existe consenso en que una proporción significativa de estudiantes tienen dificultades para leer y escribir, no se trata de déficit inherentes al reconocimiento de palabras sino de dificultades asociadas a movilizar conocimiento previo implícito, y al tipo de procesamiento implicado.

Referencias Bibliográficas

- Borzzone de Manrique, A. M.; Rosemberg, C.R.; Diuk, B.; Silvestre, A. Y Plana, D. (2004) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos aires: Red de Apoyo Escolar.
- Bravo Valdivieso, L. (2003). *Alfabetización Inicial y aprendizaje de la Lectura*. Trabajo Presentado en el "Foro Educativo 2003". PUCatolica. Fac. Educación. Santiago de Chile Noviembre 2003)
- Bruning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- De Vega, M. (1990) *Lectura y comprensión. Un enfoque cognitivo*, Madrid: Alianza.
- Dijk, T. A. (1983) *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario*, Paidós Ibérica.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferrero y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Jiménez, Juan E.; Rodrigo, Mercedes; Ortiz, M. del Rosario y Guzmán, Remedios. Dossier Documental *Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva*, Universidad de La Laguna, 1999.
- Kaufman, Rodríguez (1995) *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana. Cap. 3: Los textos escolares: un capítulo aparte.
- Marín, G. (1986) Consideraciones metodológicas básicas para conducir investigaciones psicológicas en América Latina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, volumen 32, pags.183-192.
- Massone, A. y González, G.: Lectura: comprensión vs. retención de información. Una interpretación cognitiva, *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Volumen 35, pags. 1-4.
- Medina Gomez, A.; De la Torre, M.; Callejas, J. y Perez, O., (2002). *Efectos diferenciales de la señalización sobre la comprensión de textos*, UNED: Revista Magina volumen 10, pags.177-194.
- Piacente, T. Titarelli, A. (2003) *¿Alfabetización Universitaria?* UBA X Jornadas de Investigación.

- Poveda D. (2001) *Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización*, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodrigo, M. (1994). *Acceso al léxico en buenos y malos lectores con diferente CI en un sistema ortográfico transparente*. Tesis Doctoral (sin publicar). Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- Sainz, J.S. (1991). Procesos de lectura y comprensión del lenguaje. En Mayor, J. y Pinillos, J.L. (1991) *Tratado de Psicología General*, VI. Martín Serrano, M y Siguán Soler, M. Comunicación y Lenguaje, 641-738. Madrid: Alhambra Longman.
- Sampieri, R. (1991). *Metodología de la Investigación Científica*, México: Mc. Graw Hill.
- Sanchez Miguel (1995) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*, Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Valle, Cuetos, Igoa y del Viso (1990). *Lecturas de Psicolingüística. Neuropsicología cognitiva del lenguaje*. Madrid: Alianza.

APENDICE

EVALUACIÓN DE PROCESOS LECTORES

A)

E	O	CH
T	M	B
F	N	V
C	R	LL
Z	J	S
QU	Ñ	Y
P	D	L
G	M	

I-

B)

CABALLO-CABALO

TESEPA-TECEPA

MERCADO-MERCADO

CARRETA-CASETA

CALZAPO-CALZAPO

CAHORRO-CACHORRO

PICHERA-PICERA

ALMACÉN-ARMACÉN

AMIGO-AMIGO

MARIDO-MANIDO

TERRIJO-TERIJO

TABALLO-TABALLO

BANQUETE-BANQUETE

QUESERA-CESERA

MIBORO-MIBORO

ANGUILA-ANGULA

GUITARRA-GUITARRA

HUECHO-HUECHO

BEQUEFO-BIQUEFO

HUERTA-HUERTA

MARGUEN-MARGEN

TASINO-TASINO

UNIVERSIDAD

ESCOLLERA

TIEL

RONTIDIENDO

GRIS

PROFERA

PENÍNSULA

SUPERFICIE

PREN

TEJA

MESA

BESATIELLA

VEGA

ESPECULACIÓN

POGA

INVESTIGACIÓN

FON

MANANTIAL

NIÑO

FIN

SIEN

ESBETULPORIÓN

BIÑO

LABORATORIO

ADMINISTRACIÓN

PRADERA

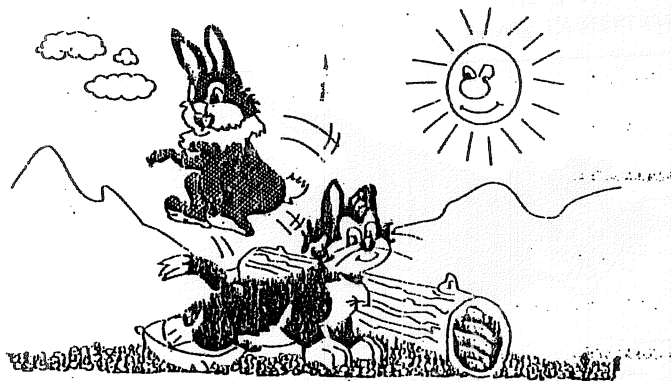
COZ

PIEL

DOMERFICIE

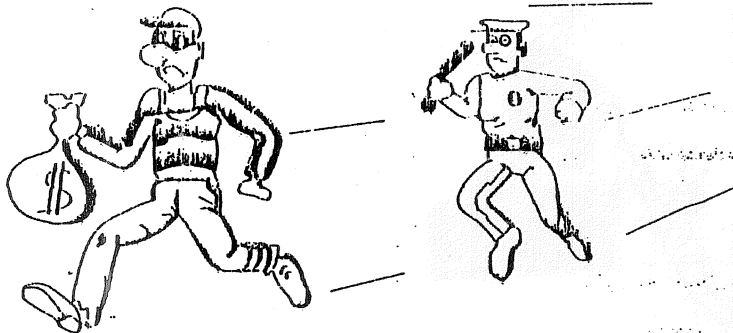
TREN

III A1)



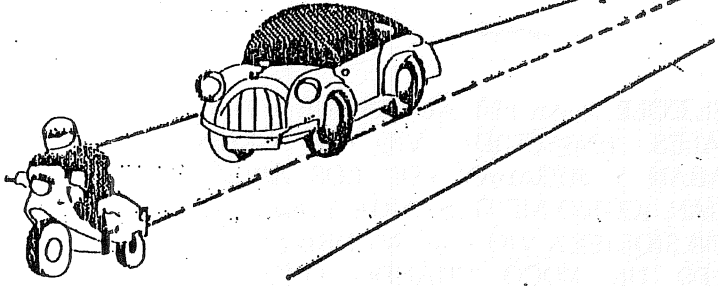
- ❖ EL CONEJO ESTÁ SALTANDO SOBRE EL GATO
- ❖ EL GATO ESTÁ SALTANDO SOBRE EL CONEJO
- ❖ AL CONEJO LO SALTA EL GATO

A2)



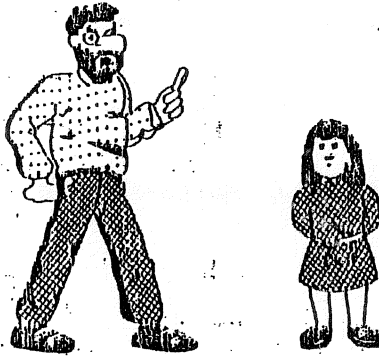
- ❖ EL POLICÍA ESTÁ PERSIGUIENDO AL LADRÓN
- ❖ AL POLICÍA LO PERSIGUE EL LADRÓN
- ❖ EL POLICÍA ES PERSEGUIDO POR EL LADRÓN

A7)



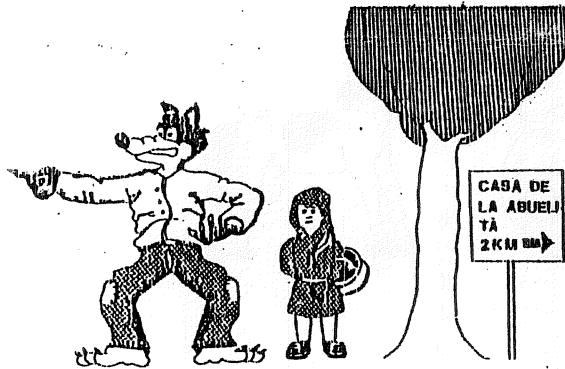
- ❖ EL COCHE ESTA GANANDO A LA MOTO
- ❖ A LA MOTO LE GANA EL COCHE
- ❖ EL COCHE ESTA SIENDO GANADO POR LA MOTO

A8)



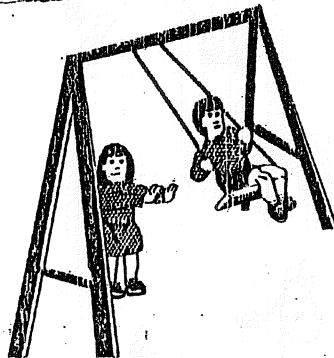
- ❖ A LA NIÑA LA RETA EL PAPÁ
- ❖ EL PAPÁ ES RETADO POR LA NIÑA
- ❖ LA NIÑA ESTÁ RETANDO AL PAPÁ

A9)



- ❖ EL LOBO ESTÁ ENGAÑANDO A CAPERUCITA
- ❖ EL LOBO ESTÁ SIENDO ENGAÑADO POR CAPERUCITA
- ❖ AL LOBO LO ENGAÑA CAPERUCITA

A10)



- ❖ LA NIÑA ESTÁ HAMACÁNDO AL NIÑO
- ❖ A LA NIÑA LA HAMACA EL NIÑO
- ❖ LA NIÑA ESTÁ SIENDO HAMACADA POR EL NIÑO

EL NENE ESTÁ MÁS GORDO QUE LA NENA

4)

4)



5)



6)



EL SOLDADO ES MÁS ALTO QUE EL INDIO

7)

7)



8)



9)



CUADERNILLO DE ADMINISTRACIÓN

I. IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS

A. NOMBRE O SONIDO DE LAS LETRAS

Instrucciones: "En esta hoja tengo escritas las letras. Vos tenés que decir su nombre o sonido. Veamos cómo lees esta primera" (se señala la letra e). Si acierta se le dice "muy bien, ¿a ver la siguiente?" (señalando la o). Si falla se le dice "¿estás seguro?, fijate bien" y se intenta de nuevo (si es preciso con ayuda) hasta que acierte. Hacemos lo mismo con la ch. "Bien, continuá con las demás". Se considera la respuesta válida tanto si dice el nombre de la letra (por ejemplo "efe" ante la letra "f" como si dice su sonido "ffffff")

E	O	CH
1. T	2. M	3. B
4. F	5. N	6. V
7. C	8. R	9. LL
10. Z	11. J	12. S
13. QU	14. Ñ	15. Y
16. P	17. D	18. L
19. G	20. M	

B. IGUAL - DIFERENTE

Instrucciones: Como esta es una prueba que exige prestar atención, animat al niño a fijarse bien cuales de los estímulos son exactamente iguales y cuáles diferentes. Se le dice "Aquí tenés pares de palabras, unas reales y otras inventadas. Tenés que observarlas bien y señalar las que son exactamente iguales. Irá las dos primeras: caballo - cabalo. Fijate bien ¿son iguales? A ver las dos siguientes: tsepa - tecepa. Continuá con las demás".

CABALLO - CABALO

1. MERCADO - MERCADO
3. CALZAPO - CALZAPO
5. PICHERA - PICERA
7. AMIGO - AMIGO
9. TERRIJO - TERIJO
11. BANQUETE - BANQUETE
13. MIBORO - MIBORO
15. GUITARR. - GUITARRA
17. BEQUEFO - BIQUEFO
19. MARGUEN - MARGEN

TESEPA - TECEPA

2. CARRETA - CASETA
4. CACHORRO - CACHORRO
6. ALMACÉN - ARMACÉN
8. MARIDO - MANIDO
10. TABALLO - TABALLO
12. QUESERA - CESERA
14. ANGUILA - ANGULA
16. HUECHO - HUECHO
18. HUERTA - HUERTA
20. TASINO - TASINO

II. PROCESOS LÉXICOS

A. DECISIÓN LÉXICA

Instrucciones "Aquí tenés una lista de palabras. Algunas son palabras reales y otras inventadas. Tenés que señalar sólo las palabras reales."

SILLA	FEJE	BOCA
1. HOTEL	2. HUEFO	3. MALLER
4. BOSQUE	5. TORCHE	6. BOLMER
7. REDAZ	8. HÉROE	9. BALPO
10. TARTA	11. VISTA	12. VERJE
13. YORRER	14. FARDIZ	15. PARED
16. HEMAZ	17. BIFO	18. PARQUE
19. ACTOR	20. HACHA	21. IERCA
22. GANGEL	23. VERDAD	24. BOLLO
25. RLATEL	26. TIBAZ	27. CAJÓN
28. HALCÓN	29. BAÑAR	30. JAMIS

B. LECTURA DE PALABRAS Y PSEJDOPALABRAS

Instrucciones: se le dice al niño que lea los estímulos en voz alta, "En esta lista hay palabras reales y palabras inventadas, tenés que leerlas todas en voz alta".

OJO	PADECO	AMIGO
1. BOCA	2. TRABAJO	3. FLEN
4. PATRONO	5. PENSAMIENTO	6. PAR
7. TROPENIO	8. SOL	9. VID
10. ALOJAMIENTO	11. JOZ	12. MAJENTO
13. FLOR	14. LONGANIZA	15. DOL
16. FORTUNA	17. PAJONIZA	18. SOR
19. ABATELACIÓN	20. PROBLEMA	21. NUCA
22. PATRIMONIO	23. FLAN	24. VOZ
25. ACADEMLA	26. NARRACIÓN	27. NECA
28. GRATELAMORIO	29. PEL	30. PAZ