

Universidad Nacional de Mar del Plata

Facultad de Psicología

“Relaciones de la flexibilidad y la fluidez verbal con la comprensión lectora”

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S. 143/89.

APELLIDO Y NOMBRE DE LOS ALUMNOS

*Benedetti, Mirta Mat. 4386/ 98 DNI: 5.778.366.

*Faramiñan, Claudia Mat. 435/ 86 DNI: 16.779.959.

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

CÁTEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Psicología Cognitiva – Grupo de investigación en Psicología Cognitiva y Educativa.

FECHA DE PRESENTACIÓN: 27 de Octubre del 2008



I


N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
tps B	Bse
	N° INVENTARIO:
	R-555

"Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Benedetti, Mirta y Faramiñan, Claudia 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 de las autoras".



“El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Benedetti, Mirta (Mat. 4386/ 98) y Faramiñan, Claudia (Mat.435/ 86), conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los..... días del mes de.....del año 2008”

Firma, Aclaración y Sello del supervisor.



Sensi Sosa Urquijo

Informe de Evaluación del Supervisor

Las alumnas han demostrado constante interés y especial dedicación en este trabajo. Durante sus trabajos con responsabilidad en la recolección de datos. El tratamiento del tema se realiza con extrema seriedad. Los resultados muestran interés fuera del área de asignación.



S. Vargas

“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 las alumnas Benedetti, Mirta (Mat. 4386/ 98) y Faramiñan, Claudia (Mat. 435/ 86)”.

Firma y Aclaración de los Miembros integrantes de la Comisión
Asesora

Fecha de aprobación: 17-11-08

9 (Distinguido)



Naveira

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

NOMBRE Y APELLIDO ALUMNO:

Benedetti Mirta Mat. N° 4386/ 98
Faramiñan Claudia Mat. N° 435/ 86

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Psicología Cognitiva - Grupo de investigación en Psicología Cognitiva y
Educativa

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO: Si.
"El desarrollo de las funciones ejecutivas y el proceso de adquisición de la lectura",
dirigido por el Dr. Urquijo.

TÍTULO DEL PROYECTO: Relaciones de la flexibilidad y la fluidez verbal
con la comprensión lectora.

DESCRIPCION RESUMIDA

El análisis de las variables asociadas con las habilidades de lectura incrementa la comprensión no solo de los factores subyacentes a la lectura exitosa, sino también de los problemas en su aprendizaje. La lectura exige una serie de habilidades de tipo cognitivo como son atención, memoria, lenguaje y abstracción. Nuestro trabajo tiene como objetivo explorar la relación que existe



entre la comprensión lectora y las funciones psicológicas implicadas en el mismo como son: fluidez verbal y flexibilidad cognitiva.

Para el desarrollo del mismo se trabajará con una muestra de aproximadamente 60 alumnos, con edades entre 7 y 8 años, pertenecientes a escuelas de Mar del Plata.

Se utilizarán instrumentos de medida que permiten evaluar la comprensión lectora, la fluidez verbal y la flexibilidad cognitiva.

PALABRAS CLAVE: flexibilidad-fluidez verbal- comprensión lectora

DESCRIPCIÓN DETALLADA

MOTIVO. ANTECEDENTES. HIPÓTESIS.

Partiendo de conceptos contenidos en el Diseño Curricular vigente para la E.P.B, el lenguaje es concebido como condición determinante de la naturaleza humana, materia constituyente e instrumento del pensamiento, viabiliza la construcción y la participación de lo social, por ser el mas importante medio de comunicación. Sin embargo la lengua no se reduce a una categoría instrumental: en su desarrollo cada hombre adquiere una forma de vida, una perspectiva cultural y modos de significar propios de una cultura, pero su posibilidad de constituir y compartir esa cultura, esta condicionada por el dominio de un lenguaje particular. Mediante el lenguaje, el niño se apropia del mundo que lo rodea; es decir, el acto de nombrar deviene en comprensión. Según esta concepción, el lenguaje posibilita la reflexión sobre la propia experiencia y su expresión simbólica. La sociedad construye, de este modo, aprendizaje sobre aprendizaje por medio de la lengua; y también por este medio, se comparten respuestas estéticas y emocionales frente a diferentes experiencias.

Para que el niño alcance un adecuado aprendizaje escolar, es indispensable que haya logrado un nivel satisfactorio de comprensión y expresión del lenguaje, tanto a nivel oral como escrito, esto debido a que la modalidad del aprendizaje escolar se basa principalmente en material escrito y transmisión de conocimientos en forma oral, frente a lo cual los alumnos deben estar preparados

para comprender, expresar y construir los conocimientos que se van dando en su historia escolar.

Es por esto, que se debe favorecer un conocimiento del lenguaje, una adecuada forma de acceder a la lectura y una correcta producción del lenguaje escrito.

Fonseca Fuentes Mariela Suzzethe (2005), sostiene que todo idioma tiene un conjunto básico de sonidos elementales denominados fonemas. Las palabras habladas se forman al combinar estos sonidos en secuencias con significado. En contraste, la manera en que se expresa el lenguaje escrito difiere de gran manera entre idiomas.

Según I. Solé (1992), leer es un proceso entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer u obtener información pertinente para los objetivos que guían su lectura.

Los objetivos que guían la lectura de un texto pueden ser muy variados: obtener algún tipo de información (muy precisa como una dirección o número de teléfono o más amplia como leer una noticia periodística); seguir unas instrucciones para realizar una tarea o actividad determinada (receta de cocina, juego de mesa, montaje de algún aparato domestico); por placer, para pasar un rato entretenido.

Los textos que se leen pueden tener características muy diversas y eso influye también en la transmisión de la información. No es lo mismo leer una narración que un texto expositivo, una noticia periodística o una poesía puesto que no es solo el contenido lo que cambia, sino la forma en que está organizada la información. Para una correcta interpretación del texto, el lector debe conocer, aunque sea intuitivamente, las características de estas diversas estructuras textuales.

Lo fundamental que se desprende de esta definición es que leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito. Esta perspectiva es compartida actualmente por la mayoría de autores.

La lectura es un proceso muy complejo que implica muchas funciones cognitivas y sensoriales las que incluyen:

- a. atención y concentración
 - b. conciencia fonológica
 - c. conciencia ortográfica
 - d. conciencia de la palabra
 - e. conciencia de la forma o semántica o sintáctica,
 - f. decodificación rápida,
 - g. comprensión verbal y conciencia pragmática
 - h. inteligencia general
- La atención y concentración son necesarias para enfocarse en el material escrito en la memoria a corto plazo.
 - La conciencia fonológica (conciencia de las características sonoras de una palabra) incluye las capacidades para dividir las palabras en sus sílabas y fonemas integrantes, reconocer la rima, mezclar elementos fonéticos, eliminar y sustituir fonemas y apreciar los juegos de palabras. Es posible que la conciencia fonológica subyazca a la capacidad para dividir y analizar el discurso, la cual es de particular importancia para decodificar las palabras desconocidas.
 - La conciencia ortográfica se refiere a estar consciente de la apariencia de la palabra.
 - La conciencia de las palabras incluye las capacidades para dividir las oraciones o frases en palabras, las palabras separadas de sus referentes, apreciar los chistes que implican ambigüedad léxica, equiparar unas palabras con otras, reconocer sinónimos y antónimos, y sustituir palabras.
 - La conciencia de la forma o semántica o sintáctica incluye las capacidades para detectar la ambigüedad estructural en las oraciones, corregir las violaciones en el orden de palabras y completar oraciones cuando falten palabras.
 - La decodificación rápida, que se refiere a la capacidad para reconocer de manera rápida y automática las palabras, permite que el lector procese la información con rapidez y, con ello, que se enfoque en conocer el contenido del material más que en decodificar (o reconocer) las palabras.

- La comprensión verbal y la conciencia pragmática: son necesarias para comprender las palabras y su orden, habilidades cruciales para la lectura. La conciencia pragmática incluye la capacidad para detectar las inconciencias entre oraciones, reconocer los aspectos inadecuados del mensaje, comprender y reparar las fallas de comunicación y estar consciente del mensaje total.

La inteligencia general se asocia con la capacidad general para lectura.

La conciencia fonológica y la conciencia de las palabras probablemente se relacionan en mayor medida con las primeras etapas de la lectura, la conciencia sintáctica con las etapas posteriores, y la conciencia pragmática con las etapas avanzadas. El desarrollo fonológico deficiente obstaculizará el aprendizaje de las habilidades de decodificación fonética y la adquisición de códigos en general, mientras que el desarrollo semántico o sintáctico deficiente obstruirá el aprendizaje de las habilidades necesarias para identificar palabras completas.

Según Sattler (2002) la investigación sugiere que la capacidad para retener la materia fonológica en la memoria del trabajo influye directamente en la adquisición del vocabulario y en la comprensión de la lectura. Lo que es más, las alteraciones de habilidades de memoria fonológica en la infancia temprana se define como un deficiente desarrollo de lenguaje en la infancia media incluso pueden representar un papel causal en las alteraciones específicas del desarrollo del lenguaje.

Las lecturas implican principalmente dos procesos:

1. Decodificación (es decir reconocimiento de palabras).
2. Comprensión de lingüística (es decir, la capacidad de tomar la información obtenida del reconocimiento de palabras y asignarle significado).

Es necesario evaluar ambos procesos cuando se examina la capacidad de lectura del niño.

La adquisición de la **lectura** es un proceso complejo que descansa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas, Gough P. (2002) y Just, Carpenter y Wooley (1982). Según el momento lector, el desarrollo cerebral, el método de enseñanza, el tipo de texto y las características del ambiente, se privilegia el uso

de diversas estrategias tales como la decodificación, el reconocimiento visual, el reconocimiento global-semántico, etc. Diversos estudios han mostrado que la eficiencia en la lectura se relaciona con la capacidad para decodificar los estímulos visuales, la velocidad en la denominación, la amplitud de vocabulario, la capacidad de la memoria operativa y la habilidad para mantener la atención y concentración; especialmente, se ha encontrado una relación con las habilidades fonológicas y la conciencia fonológica en particular.

Se han propuesto diferentes modelos cognitivos del proceso de lectura, Massaro(2002) y Samuels S.J. y Kamil M.L.(2002). Los modelos propuestos por la neuropsicología cognitiva se basan en el procesamiento de la información. De acuerdo con estos modelos, la lectura requiere inicialmente un sistema de análisis indirecto de la palabra que puede darse mediante el reconocimiento de cada uno de los elementos no significativos (análisis sublexical) o del reconocimiento de la palabra en su totalidad (análisis lexical). Este modelo propone la existencia de una doble ruta en la lectura: una de ellas sería la ruta fonética y la otra la lexical semántica, Coltheart M. (1981). En inglés, la ruta lexical que permite el reconocimiento total de la palabra, sería la ruta más importante en la lectura (ruta directa), mientras que la fonológica sería secundaria (ruta indirecta). Este modelo explicaría la lectura de las palabras pero no de un texto, según palabras de Matute E. (2002). Faltaría una comprensión resultante de la relación de las palabras que va a depender del nivel de vocabulario y del procesamiento discursivo, Matute E. y Leal F. (2003). De acuerdo con Ardila A. (1998), la existencia de la doble ruta de la lectura en español se ha cuestionado por algunos autores. En español la lectura se lleva a cabo preferentemente mediante la identificación de grafemas y sílabas, y, por lo tanto, en español la ruta más importante sería la ruta sublexical o fonológica. Además, según Matute E. (2003) el español tiene reglas de correspondencia grafema-fonema claras, que no se observan en inglés.

Desde una perspectiva neuropsicológica, la lectura es un proceso cognitivo que tendría tipos de prerrequisitos cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. Los prerrequisitos que con mayor frecuencia se han comunicado son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la



automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a largo plazo, Savage R. S., Frederickson N., Goodwin R., Patni U., Smith N., Tuersley L. (2005) .

La lectura exige, además, una serie de habilidades de tipo cognitivo como son la atención, memoria, lenguaje y abstracción.

Según las autoras Slachevsky Ch., Pérez J., Jaime Silva, Gricel Orellana, Prenafeta, Alegría y Peña (2005), la capacidad de **flexibilidad** se diferencia de la capacidad de inhibición. En esta última, el foco atencional se mantiene fijo en un tipo de estímulo y el sistema de control debe prevenir la aparición de interferencias, suscitadas por la presentación intempestiva de informaciones no pertinentes. En el caso de la flexibilidad, el foco atencional debe ser desplazado de una clase de estímulo a otro, y el sistema de control debe permitir alternar entre dos sets cognitivos diferentes Stuss DT, Floden D, Alexander MP, Levine B, Katz D. (2001). Podemos distinguir varios componentes en la flexibilidad cognitiva, tales como, la producción de ideas diferentes, la consideración de respuestas alternativas y los cambios del comportamiento necesarios para adaptarse a cambios de situación, y lograr los objetivos fijados, Eslinger PJ, Grattan LM.(1993) Existen dos formas de flexibilidad: la flexibilidad reactiva, que implica la capacidad de modificar el comportamiento en función de las exigencias del contexto, y la flexibilidad espontánea, que consiste en la producción de un flujo de ideas o de ítems en respuesta a instrucciones simples. La flexibilidad espontánea exige tanto la inhibición de respuestas y de estrategias automáticas, como la producción de pensamientos divergentes y creativos. Es evaluada por medio de pruebas de i) fluidez verbal morfológica, en la cual se deben nombrar la mayor cantidad de palabras empezando por una letra, en un tiempo determinado; ii) fluidez verbal semántica, esta vez se trata de nombrar palabras pertenecientes a una misma categoría semántica; iii) utilización inhabitual de objetos, en el que los sujetos deben nombrar posibles usos no convencionales de objetos habituales; iv) fluidez gráfica; y v) fluidez gestual. Varios estudios han mostrado que las regiones prefrontales, especialmente las regiones dorsos laterales o frontomediales se encuentran implicadas en la realización de los tests de fluidez verbal. Stuss DT, Alexander MP, Hamer L, Palumbo C, Dempster R, Binns M, *et al.* (1998). La fluidez

reactiva es evaluada a través del Trail Making Test (TMT), el cual se compone de dos partes: en la parte A, el paciente debe unir con una línea, círculos con dígitos del 1 al 25 en orden creciente. En la parte B, el paciente debe unir alternadamente círculos con números y letras, siguiendo el orden creciente de los números, y el orden alfabético de las letras. La realización de la parte B hace intervenir la flexibilidad cognitiva o la capacidad para modificar un plan de acción y mantener simultáneamente dos líneas de pensamiento, Lezak MD (2005), Crowe SF. (1998), Reitan RM. Wolfson D. (1994). Cuando se controlan las funciones instrumentales que pudiesen intervenir en la realización del test, como las capacidades numéricas o el lenguaje, el TMT es sensible a lesiones del CPF, específicamente a lesiones del CPFDL izquierdo, Stuss DT, Bisschop SM, Alexander MP, Levine B, Katz D, Izkawa D.

La **fluidez verbal**, según conceptos extraídos de la pagina Webloteca del Pensamiento (2004), es una capacidad básica de la inteligencia lingüística. Sirve para aprender idiomas y usar el lenguaje a través de la lectura, escritura y lengua hablada. Esto implica el dominio de los niveles fonológico (articulación o pronunciación), morfosintáctico (estructura interna de la frase) y semántico (significado).

Para dominar una lengua es importante saber pronunciar para lo cual es necesario:

Percepción auditiva: es la identificación, discriminación y segmentación de los fonemas
Análisis de las estructuras lingüísticas: incluye el análisis y descubrimiento de las palabras que configuran una lengua, así como el orden de las oraciones y la alteración de su significado en función del lugar que ocupan las palabras.

Asimismo es necesaria una percepción auditiva normal, una correcta coordinación de los músculos fono articuladores y cierto grado de madurez cognitiva y psicológica. Para que no exista problemas de comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito es fundamental que el sistema nervioso, el aparato fono articulador y los órganos de la vista y oído no sufran ninguna alteración.

El presente estudio aspira a explorar si existe asociación entre fluidez verbal y flexibilidad con la comprensión lectora.

OBJETIVO

Evaluar la asociación existente entre la fluidez verbal y la flexibilidad con el desempeño lector en niños de 7 y 8 años.

METODOLOGÍA

Participantes: Muestra aleatoria de 60 alumnos de 7 y 8 años de tres escuelas, dos privadas y una pública de la ciudad de Mar del Plata.

INSTRUMENTOS

Con el objeto de evaluar comprensión lectora, fluidez y flexibilidad, se administrarán las siguientes subescalas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil- ENI:

- Comprensión del discurso.
- Comprensión de la lectura de un texto en voz alta.
- Comprensión de la lectura silenciosa de un texto.
- Fluidez verbal semántica.
- Fluidez verbal fonémica.
- Flexibilidad.

Análisis de datos: Los resultados serán sometidos a análisis estadísticos descriptivos para determinar frecuencias y medidas de tendencia central. Se realizarán análisis de correlación univariada para determinar los niveles de asociación entre las variables. Se realizarán análisis de diferencias de medias para determinar la existencia de diferencias entre estudiantes de diferentes escuelas.

CRONOGRAMA

Actividad	Mes	Julio Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
1. Búsqueda bibliográfica		X				
2. Elaboración marco teórico			X			
3. Colecta de datos				X	X	
4. Análisis de resultados					X	
5. Redacción informe final						X

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Allegrí, R. (1998). Atención y negligencia: bases neurológicas, evaluación y trastornos. Primer Congreso Virtual Iberoamericano de Neurología.

Ardila A. (1998). Semantic paralexias in spanish language. Aphasiology Vol. 12. 885-900.

Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. De Bs. As. Diseño Curricular (2003). Estructura General. Tomo 1.

Fonseca Fuentes Mariela Suzzethe. (2005) La importancia de la intervención temprana en dificultades de la lectura dentro de los problemas de aprendizaje.

Gough P. (2002). Word recognition. In Pearson P.D., ed. Handbook of reading research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 225-54.

Just M.A., Carpenter PAL., Wooley JD (1982) Paradigms and processes in reading comprensión. Psychol Rev. Vol. 87. 329-54.

Massaro D. W. (2002). Building and testing models of reading processes. In Pearson P. D., Ed Handbook of reading research. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum. 111-46.

Matute E. (2002). Cerebro y lectura. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Matute E, Leal F. (2003). Los llamados errores ortográficos en niños hispanohablantes con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura. In Matute E, Leal F, eds. Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 549-70.



Rosselli, M; Matute, E; Ardila, A. (2006) Predictores neurológicos de la lectura en español. Revista de Neurología Vol. 42, 202-10.

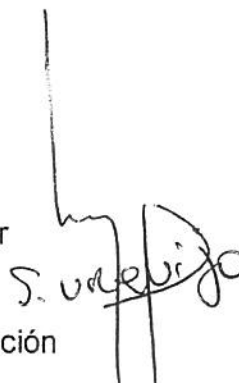
Samuel S. J., Kamil ML (2002). Models of the reading process. In Pearsons PD, ed. Handbook of reading research. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum. 185-224.

Savage R. S., Frederickson N., Goodwin R., Patni U., Smith N., Tuersley L. (2005). Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average and good readers and spellers. J. Learn Disab. Vol. 38. 12-28.

Slachevsky Ch. Andrea, Pérez J., Carolina, Silva C., Jaime et al. (2005) Córtex prefrontal y trastornos del comportamiento: Modelos explicativos y métodos de evaluación. Rev. Chil. Neuro-psiquiatría. Vol.43 (2) 109-121. ISSN 0717-9227.

Weblioteca del pensamiento. Trucos de la mente. Inteligencia Lingüística.

Firma del Supervisor



P/ Área de Investigación

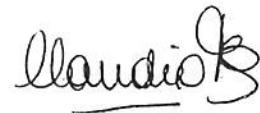
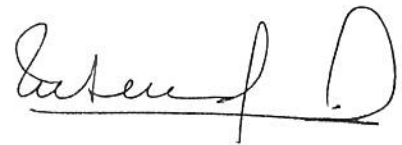
Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)

Aprobado

Fecha:

28/11/07

DERIVADO A LIC. M. RICHARDS
REDESIGNADA DRA. L. NAVETRA



Firma del / los alumnos

Sec. Académica

De: <mmrichar@mdp.edu.ar>
Para: "Sec. Académica" <acadsico@mdp.edu.ar>
Enviado: Martes, 23 de Octubre de 2007 09:35 a.m.
Asunto: Re: Trabajo de Investigación asignado por Área

Estimado Mario,

En estos momentos estoy en la Universidad de Barcelona realizando una estancia de investigación. Tengo una licencia en mi cargo hasta el día 30/11/2007, asique supongo será imposible corregir este trabajo. A excepción que lo pueda hacer por mail, pero considero que resultaría difícil comentar las correcciones. En cualquier caso, por favor me avisas la decisión tomada. Muchas gracias, un saludo cordial:

- > Estimada Profesora:
- > Me dirijo a usted con el fin de informarle que, en la pasada reunión del
- > Área Investigación, se le ha asignado un Trabajo de Investigación para su
- > corrección.
- > El mencionado proyecto está a su disposición en esta Secretaría Académica.
- > Reciba un atento saludo,
- >
- > Mario
- > Secretaría Académica
- > Facultad de Psicología

Lic. María M. Richard's
Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET
Facultad de Psicología
Funes 3250 - Cuerpo 5 - Nivel 3
TE/FAX: +54223 475-2526/2266 (int 226)

23/10/2007

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	Pág. 1
MARCO TEÓRICO	Pág. 6
Proceso Lector y fluidez verbal	Pág. 6
Proceso Lector	Pág. 6
Lectura y comprensión	Pág. 13
La lectura como proceso cognitivo y comunicativo	Pág. 14
Esquemas	Pág. 16
Fluidez verbal	Pág. 17
Relación entre comprensión lectora y fluidez verbal	Pág. 21
PROPÓSITO DEL TRABAJO	Pág. 26
HIPÓTESIS	Pág. 26
OBJETIVO	Pág. 26
DISEÑO METODOLÓGICO	Pág. 26
INSTRUMENTOS	Pág. 27
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	Pág. 31
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	Pág. 43
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	Pág. 51
ANEXO	Pág. 55

INTRODUCCIÓN

Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza (2004) sostienen que el niño desde que nace está expuesto a una diversidad de estímulos provenientes del ambiente que lo rodea. La apropiación e integración de estos estímulos va posibilitando la construcción y desarrollo de un “cuerpo de conocimientos” acerca del mundo. Este proceso paulatino de aprendizaje le otorgará las capacidades para que pueda adquirir el lenguaje y, por consiguiente, organizar su pensamiento. Un requisito fundamental en este sentido es que el niño tenga la intención de comunicarse y de expresar sus ideas o pensamientos.

La comunicación se refiere a un proceso de interacción o transacción entre elementos de un sistema. Para poder expresarse dentro de éste, se utiliza el lenguaje que es un sistema de símbolos convencionales, dinámico y complejo y que es utilizado de diversas formas para el pensamiento y la comunicación. La forma como se exterioriza el lenguaje es a través del habla. Se entiende por habla al proceso motor controlado por el sistema nervioso central que involucra diversas estructuras, tanto orofaciales como centrales, que permiten la articulación de los distintos sonidos de la lengua, con lo cual se permite la expresión del lenguaje. Este acto se puede dividir en dos niveles: articulación y fluidez. (Abarzua de la Cerda y otros, 2005)

Según Poch (2005) la articulación se define como “el acto de colocar

correctamente los órganos articulatorios en posición adecuada para producir fonemas específicos”.

La fluidez, en tanto, la define como el proceso que permite la suavidad, el ritmo y el flujo continuo sin pausas ni repeticiones, con los que los sonidos, palabras y frases se unen en el lenguaje oral. Esta capacidad de hablar sin interrupción esta formada por seis componentes: velocidad, ritmo, prosodia, duración, secuencia y fluencia.

El desarrollo de las funciones cognitivas (lenguaje oral, memoria, atención, nociones de espacio y tiempo) y del lenguaje escrito es tan importante, que la mayoría de los programas dirigidos tanto a niños, adolescentes, como a adultos privados culturalmente, se centran en el desarrollo de estas funciones y no en la entrega de contenidos. En el mundo de hoy, en que los conocimientos adquiridos rápidamente pasan a ser obsoletos, lo fundamental parece ser disponer de herramientas adecuadas para enfrentar nuevos contenidos, nuevas realidades (Marchant, Recart, Cuadrado y Sanhueza, 2004)

La importancia del lenguaje se valora cada vez más en la pedagogía moderna. El lenguaje no sólo define al ser humano sino también a las relaciones fundamentales que establecemos con la realidad interior y con el mundo que nos rodea (Alliende y Condemarin, 1982). La estimulación de las habilidades verbales constituye la base del desarrollo del pensamiento del niño y de la calidad de sus futuros aprendizajes.



En sus investigaciones, algunos autores (Bravo, 2003; Bravo, Villalón y Orellana, 2002) plantean que una parte importante del éxito en el aprendizaje de la lectura depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico que se adquiere en los años anteriores a primero básico, corroborando lo planteado en diversos estudios internacionales de seguimiento de niños. Lograr este desarrollo se plantea como el objetivo de la educación en los primeros años de vida. El discurso oral constituye el fundamento del discurso escrito, por lo tanto, si no se desarrolla el vocabulario y las capacidades de comprensión oral y auditiva del niño, tampoco se podrán desarrollar sus capacidades de lectura. Si las aptitudes de un niño para leer y escuchar son pobres por el hecho de haber crecido en un ambiente lingüístico limitado, deberán hacerse esfuerzos tanto para fomentar la comprensión oral y auditiva como la mecánica de la lectura (Vellutino y Scanlon, 2001; Whitehurst y Lonigan, 1998 citados en Marchant et al., 2004).

Pardo (2006), experto en lenguaje y fonoaudiología, señala con preocupación que las escuelas vulnerables deben tener presente la problemática del vocabulario reducido y su efecto sobre el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. Según el autor, citando a Sawyer y Butler (1991), la competencia para leer la construimos sobre la base de la lengua, la que implica: fonología o estructura de los sonidos, la sintaxis u ordenamiento secuencial de las palabras en frases y oraciones, y la

semántica o sistema de significados, factores dependientes a su vez de la memoria de corto y largo plazo.

Una vez que el alumno desarrolla un buen lenguaje oral auditivo y logra fluidez para decodificar, comienza a verificarse una influencia inversa en los cursos superiores de la enseñanza primaria. La lectura se va transformando en una fuente de experiencia lingüística que permite mejorar en gran medida las aptitudes para escuchar y hablar. Aprender a leer con facilidad y de manera comprensiva contribuye al aprendizaje de nuevas palabras y a la adquisición de nuevos conocimientos.

La lectura constituye una realidad privilegiada de activación y enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños. Leer permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario, las estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de la información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos en distintos tipos de textos. Aquellos que leen, abren su mundo, pueden recibir información y conocimientos elaborados por otros en distintas realidades.

El aprendizaje de la escritura, a su vez, permite la expresión de la creatividad, el registro de la información y el desarrollo de técnicas de estudio. También aumenta la comprensión del mundo, la retención y

recuperación de contenidos, favoreciendo la ortografía e incrementando la conciencia sobre las características del lenguaje (metacognición).

Finalmente el autor citado sostiene que el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo tanto, se plantea como uno de los principales retos de toda escuela. El desafío no sólo implica enseñar la mecánica de ambos procesos hasta su total dominio, sino hacerlo tempranamente y desarrollar el "gusto por leer".

En lectura es importante tanto el desarrollo de la lectura oral como el de la lectura silenciosa. Al planear las lecciones de lectura, hay que dar gran importancia a leer en voz alta, considerando al maestro y el alumno, lo que proporciona múltiples beneficios. En primer lugar, el maestro puede servir de ejemplo de buena lectura en voz alta, al leer correctamente, con fluidez, inflexión, calidad vocal y expresión. El alumno quizás no lee tan bien como podría, porque no oye a nadie leer mejor que él. La cercanía emocional puede también ser un beneficio adicional. Ver al profesor emocionarse por los libros o expresar temor o gran alivio por causa de los eventos en una historia resuena afectivamente en el niño y lo puede ayudar a desarrollar un mayor vínculo de entendimiento. Los niños a quienes se les lee, suelen desempeñarse mejor en las pruebas de vocabulario y comprensión (Connie, 2004).



Marco Teórico

Proceso lector y fluidez verbal

La presente investigación se propone determinar las relaciones que podrían existir entre el proceso lector y la fluidez verbal. Se desea verificar la hipótesis de que el desarrollo alcanzado en la fluidez verbal incide en el buen desempeño lector.

Proceso Lector

En los últimos 40 años, predominantemente la lectura ha sido conceptuada como un proceso sociopsicolingüístico (Rosenblatt, 1985a 1985b; Smith, 1978/1990, 1997; Goodman 1980a, 1980b, 1994). No obstante, desde la perspectiva semiótica se han realizado algunas interpretaciones de este proceso (Eco, 1981; Greimas, 1983; Agelvis, 2002).

Rosenblatt (1985a; 1985b) define la lectura como un evento en el que ocurre una transacción, una fusión entre el lector y el texto en un momento y un contexto determinado para construir significado. El significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que surge en la transacción; por lo tanto, el lector y el texto son esenciales e igualmente importantes en la lectura. Sostiene que el lector y el texto como términos genéricos no existen; existen sólo posibles (o potenciales)

lectores y posibles (o potenciales) textos. Una persona se hace lectora sólo cuando se establece la transacción con el texto, no antes. En este sentido, la autora descarta la polaridad lector-texto como participantes en el proceso de lectura. Bajo este enfoque, la lectura procede a través de un proceso de atención selectiva, en el que el lector selecciona algunas pistas pertinentes que ofrece el texto e información de sus esquemas, para producir el significado. La autora sostiene que el lector se puede ubicar en un continuo de dos posturas frente a la lectura: desde una postura predominantemente eferente y una postura predominantemente estética.

En la primera postura, la atención se dirige principalmente a la construcción de significados públicos; se procura la obtención de información que será retenida luego de la lectura. La postura en la que predomina lo estético, por su parte, da cuenta de la otra mitad del continuo. Con esta postura, el lector se dispone con presteza a centrar su atención en las vivencias mismas que surgen durante la lectura o transacción, en realizar la lectura como una experiencia estética.

Goodman (1980a; 1980b), por su parte, sostiene que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción con el texto. En este juego de adivinanzas el lector, valiéndose lo menos posible de la información que le ofrece el texto, usando sus conocimientos previos, sus experiencias, selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones y adivinanzas y reconstruir el significado. En

este sentido, el significado no reside en lo impreso, sino que ha de ser aportado por el lector. Según el autor, existe un único proceso de lectura para todas las lenguas y para todo tipo de texto, independientemente del contenido, la estructura, el registro, o los propósitos que motivaron al lector a leer.

En esencia, según Goodman (1980a; 1980b), la comprensión es el único objetivo de la lectura. Para lograrla, el lector se vale de una serie de estrategias que pueden ocurrir simultáneamente, y hasta de manera recursiva, pero no secuencialmente:

- Selecciona las pistas gráficas que le ofrece el texto guiado por selecciones anteriores, sus conocimientos previos y su competencia.
- Utiliza las pistas del texto para formar imágenes y anticipar lo que vendrá.
- Relaciona lo que encuentra con lo que ya conoce.
- Hace predicciones a partir de la información gráfica.
- Vuelve a lo leído para confirmar, apoyar una idea, o para buscar más pistas y, a partir de esto, poder adivinar.
- Utiliza el contexto para probar la pertinencia semántica y gramatical.
- Hace inferencias a partir de la información que ha construido.

Asimismo, Smith (1978/1990, 1997) concibe la lectura como un proceso psicolingüístico que implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. En este proceso, las marcas impresas en el texto activan los conocimientos relevantes con los que cuenta el lector, para construir

significados, para darle sentido al texto. Es por ello que el significado no reside en el texto sino que lo aporta el lector. Según el autor, la lectura consiste en formular preguntas al texto y a través de la comprensión de éste ir respondiéndolas. Para que esto ocurra, la lectura debe presentarse como una experiencia real, significativa, similar a otras que vivimos a diario. Esta experiencia nos permite involucrarnos con la realidad que nos ofrece el texto, vivirla para darle sentido. Según Smith, ésta es la única forma posible de lectura; una vez vivida la experiencia, el aprendizaje vendrá por añadidura.

Desde la perspectiva semiótica, Eco (1981) ofrece ideas que podrían complementar las ya expuestas. Él indica que la lectura es un proceso en el que el lector, valiéndose de su competencia circunstancial y su enciclopedia, actualiza el contenido del texto, es decir, completa los espacios en blanco que encuentra en el texto. El texto está plagado de elementos no dichos, no manifiestos en la superficie, en el plano de la expresión, los cuales deben ser actualizados. Este proceso de actualización afecta al lector: contribuye a la formación de su competencia. A pesar de eso, Eco sostiene que el texto en sí mismo tiene gran importancia en el proceso de lectura, puesto que establece los límites de la interpretación. El lector debe procurar la interpretación que más se acerca a lo que el escritor estableció en el texto.

Finalmente, Greimas (1983) y Agelvis (2002), sin descartar las teorías psicolingüísticas y sociolingüísticas de la lectura, que le atribuyen más importancia al lector en este proceso, abordan el texto como una realidad significativa, como un todo de significación, del cual parte el lector para reconstruir su significado con la mayor fidelidad semántica posible con el texto del autor (el texto origen). Para explicar el proceso de lectura centrado en el texto, estos autores toman como base el concepto "isotopía", el cual designa la coherencia de un recorrido semántico del texto, de aquello de lo que el texto trata y que le permite mantener la cohesión; el mecanismo que establece los "límites de la interpretación".

En este proceso, según Greimas (1983), el lector va desarrollando una serie de competencias relativas a los distintos tipos de textos, lo cual le permitirá transaccionar con el texto, construir un significado coherente, o le generará obstáculos y dificultades al enfrentarse a algún tipo de texto.

En síntesis, a las concepciones de lectura descritas en esta sección subyace la idea de construcción de significado, de creación de sentidos para compensar un desequilibrio o para generarlo. En el proceso de lectura, el lector participa activamente, aportando sus conocimientos previos, sus experiencias de vida, sus estructuras cognoscitivas y afectivas y su competencia para la construcción de significado. Igualmente, se infiere la necesidad de que la transacción del lector y el texto se dé en una situación significativa, real, natural e interesante para él. Tomando en cuenta esta consideración, la lectura podría hacer que el lector viva

experiencias maravillosas, descubra mundos mágicos, tal como lo plantea Bettelheim (Bettelheim y Zelan, 1983).

Según la información extraída de "Aportes para la enseñanza en el Nivel Medio" de la pagina Par@ educ.ar, la pregunta acerca de cómo producimos y comprendemos textos o discursos es un tópico central de la psicología cognitiva: evidentemente para ambos procesos construimos en forma activa distinto tipo de representaciones cognitivas (es decir, rasgos, significados, conjuntos estructurados de elementos). La finalidad de la empresa cognitiva es construir teorías que sean capaces de explicar cómo las personas construyen y emplean las representaciones cognitivas. Tales teorías son necesariamente complejas, dado que los textos y los discursos involucran varios niveles y componentes; además, las teorías de la comprensión y la producción del discurso deben enmarcarse en teorías generales de la cognición.

Las primeras teorías cognitivas del discurso estuvieron inspiradas por las teorías del discurso de otras disciplinas: la lingüística del texto (Van Dijk, 1972, 1977; Halliday y Hasan 1976), la inteligencia artificial (Schank y Abelson, 1977) y también la pragmática (Grice, 1975). Si bien algunos aportes resultaron válidos en varios experimentos psicológicos, otros se revelaron como ineficaces o irrelevantes.

Un enfoque para la representación semántica del texto que ha sido el fundamento de distintas teorías cognitivas sobre la producción y la comprensión es el proposicional (Clark y Clark, 1977; Kintsch 1974): una proposición es una unidad teórica que contiene un predicado (por ejemplo, un verbo, un adjetivo) y un conjunto de argumentos asociados (sustantivos, cláusulas); estos argumentos desempeñan además determinados papeles semánticos (agente, paciente, locación, etc.). Según este enfoque, los textos pueden segmentarse en proposiciones, en tanto son consideradas unidades funcionales principales. Distintos investigadores realizaron experimentos para poner a prueba la plausibilidad psicológica de las representaciones proposicionales, confirmando el papel relevante de las mismas en la memoria, la dificultad del procesamiento (por ejemplo, medido en tiempo de lectura), etc.

En una primera etapa los modelos cognitivos del discurso pusieron mucha atención en las propiedades del texto explícito; sin embargo, ya en la década del 80 las críticas a tal actitud eran sostenidas, de ahí que las investigaciones fueron paulatinamente dando mayor importancia al lector (o intérprete) y a las restricciones de la cognición en general. La comprensión se concibió como un proceso de construcción activo, flexible y estratégico (Van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser, 1981).

Lectura y comprensión

El autor Manuel de Vega (1990) sostiene que la lectura y la comprensión constituyen un fenómeno interesante. Por una parte, son, en apariencia, unas actividades simples e inmediatas, casi tan naturales y espontáneas como el ejercicio del lenguaje oral; por otra, implican acciones casi simultáneas bastante complejas. Tal complejidad hace que no sea fácil responder a las preguntas ¿Qué es la lectura? y ¿En qué consiste la comprensión?; mucho más difícil resulta intentar explicar el proceso lector. Debido a tal complejidad, el acto de la lectura es estudiado por diversas disciplinas desde diferentes perspectivas: la lingüística (establece principios que gobiernan las regularidades ortográficas, fonológicas, prosódicas, morfológicas, sintácticas y semánticas de la lectura); la inteligencia artificial (construye algoritmos que emulen algunas funciones del lenguaje humano como la lectura); la psicología instruccional (crea y mejora técnicas de lectura y aprendizaje); la neurolingüística (estudia el deterioro selectivo de las funciones de la lectura y el lenguaje como la afasia y la dislexia); la psicología cognitiva (se ocupa de los aspectos teóricos sobre el proceso lector).

La lectura y la comprensión ha sido uno de los aspectos más importantes desde el punto de vista cognitivo. Para la psicología cognitiva, la lectura consiste en el conjunto de operaciones mentales realizadas por un sistema de procesamiento específico que es el sistema

cognitivo. El proceso de la lectura implica el dinamismo de las representaciones mentales, los mecanismos de almacenamiento y recuperación de la memoria, los procesos atencionales, el uso de estrategias, etc. Por tanto, los temas prioritarios que se han investigado se refieren a la identificación de las operaciones que subyacen a la lectura, el conocimiento de su organización temporal y la explicación de cómo se influyen mutuamente.

La lectura como proceso cognitivo y comunicativo.

Por otro lado el autor citado define a la lectura como un proceso cognitivo y comunicativo, que dinamiza interacciones entre autor, lector y texto y pone en juego simultáneo actividades intelectuales, afectividad, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento, todos factores estratégicos para alcanzar la comprensión.

El objetivo de la lectura es, efectivamente, alcanzar la comprensión, entendida como un proceso creador e integrador del significado. Desde esta perspectiva, el lector que comprende, lo hace a partir de los significados que le ofrece el texto escrito y es desde allí que genera un nuevo texto, lo reescribe con el autor y, de algún modo, escribe un texto propio. Cuando el lector lee y se esfuerza por comprender está realizando un verdadero trabajo intelectual que no resuelve en solitario sino en cooperación con el autor: la lectura y la comprensión ponen en movimiento todos los engranajes de la máquina del texto.

Estudios e investigaciones actuales realizados por la psicología cognitiva y la psicolingüística proponen un modelo de lectura que puede sintetizarse como “un proceso destinado a construir el significado de un texto escrito en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje”. La transacción entendida más allá de la interacción, ya que en este proceso tanto el “texto como el lector resultan modificados”, en la medida en que comprender implica trascender el texto integrando sus ideas con las ideas del lector. En tanto proceso cognitivo y comunicativo, la lectura puede ser entendida “como una experiencia social” que contempla tanto al lector y al texto como al contexto: en consecuencia el significado puede definirse como un producto variable de esa interacción.

Si bien la construcción del significado de un texto se lleva a cabo por una vía individual, también ésta suele ser la vía mediante la cual asimilamos la cultura que nos rodea. Para encarar el estudio del proceso de lectura separaremos dos aspectos:

1) lo que el lector es y sabe en el momento de la lectura, esto sería como el capital de conocimientos y experiencias culturales que cada lector “lleva puesto” al iniciar cada nuevo proceso; también sus motivaciones, intereses, actitudes y valoraciones.

2) lo que el lector hace cuando lee, es decir, la descripción de actividades y tareas del pensamiento que se llevan a cabo durante la realización del proceso de lectura y que, según cómo las emprenda cada lector, constituirán las estrategias de lectura.



En relación al primer aspecto, lo que el lector es y sabe en el momento de la lectura, está relacionado a los conocimientos previos. En los casos de lectores con poca experiencia, la ausencia total o parcial de conocimientos previos bloquea la posibilidad de apropiación de producciones textuales o en su defecto sólo se consigue articular algunas piezas de un rompecabezas que quedará inconcluso. También influye la situación comunicativa del lector incluidas las condiciones físicas y socioculturales de la situación de lectura y sus propósitos, atención e intereses. En los casos de lectores expertos, o simplemente lectores ávidos e interesados, la lectura pone en marcha dispositivos complejos para activar mediante la memoria conocimientos previos relacionados al mundo físico, al mundo social y la comunicación y al lenguaje.

Esquemas

Continuando con los conceptos de Manuel de Vega (1990) este afirma que los conocimientos previos se organizan en nuestra memoria con estructuras estables que se denominan esquemas. Los esquemas se constituyen en conocimientos ya interiorizados por la persona e incluyen componentes que siempre están presentes en nuestra percepción de objetos, situaciones y acontecimientos.

Al actualizarse, los esquemas sirven para dar un significado a nuestro entorno. Sirven también para hacer inferencias sobre aquellos aspectos y relaciones ausentes, para guiar el proceso de interpretación

con su capacidad para anticipar, crear expectativas, concentrar la atención y organizar el recuerdo.

Por todo esto, los esquemas que organizan nuestros conocimientos previos intervienen estratégicamente en la comprensión ya que solamente se puede comprender algo nuevo si se lo puede vincular a algo ya conocido. La comprensión es ese puente que se tiende entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos que contiene el texto.

Fluidez verbal

Según la pagina www.weblioteca.com.ar/textos/mente/ilinguistica.htm la fluidez verbal es una capacidad básica de la inteligencia lingüística.

Es la capacidad de comprender, recordar y utilizar correctamente palabras habladas o escritas. Sirve para aprender idiomas y usar el lenguaje a través de la lectura, escritura y lengua hablada. Esto implica el dominio de los niveles fonológico (articulación o pronunciación), morfosintáctico (estructura interna de la frase) y semántico (significado).

Por otro lado en la página Weblioteca del pensamiento (2004) se afirma que para dominar una lengua es importante saber pronunciar, para lo cual es necesario:

- percepción auditiva: es la identificación, discriminación y segmentación de los fonemas.

- análisis de las estructuras lingüísticas: incluye el análisis y descubrimiento de las palabras que configuran una lengua, así como el orden de las oraciones y la alteración de su significado en función del lugar que ocupan las palabras.

También sostienen que la fluidez verbal es entendida como la facultad para formar palabras a partir de determinadas letras o combinaciones de letras. Este tipo de fluidez se mide por tests que requieren como respuesta una secuencia coherente de palabras, las cuales no han de formar frases completas.

La fluidez ideacional consiste en dar respuestas verbales con sentido que cumplan determinadas condiciones, por ejemplo enumerar objetos que sean duros, redondos o más pequeños.

También se estudió la fluidez de asociaciones, que consistía en que el examinado identifique conceptos en los cuales exista una correspondencia en las palabras que se le presentan. La solución siempre está en una única palabra la cual cumple la condición de estar en una relación determinada con el material del test propuesto.

La fluidez de expresión se relaciona también con el rendimiento verbal, consiste en formar conjuntos proposicionales o lingüísticos con sentido.

Según John Oates (2007) la fluidez verbal es, básicamente, la facilidad con que una persona puede producir palabras. Hay varias pruebas

de esta habilidad, pero la mayoría de ellos implican algún tipo de categoría, como las frutas, las palabras que comienzan con la letra Q o animales. A la persona que está siendo evaluada se le pide que nombre ejemplos diferentes de una determinada categoría, en un período determinado de tiempo, como por ejemplo un minuto. Así que la mayoría de las pruebas de este tipo implican mucho más que producir gran cantidad de palabras, sino también la participación de procesos mentales conscientes. Continuando con lo dicho por este autor hacer una tarea como la de nombrar diferentes tipos de frutas implica la utilización del área del cerebro llamada corteza prefrontal. Los estudios utilizando el escaneo del cerebro han demostrado que esta parte del cerebro es especialmente activa durante dichas pruebas.

La edad es claramente un factor importante que afecta a su rendimiento; los niños más pequeños tienden a ser menos fluidos que los niños mayores y adultos. Esto tiene mucho que ver con cuántas palabras se encuentran en el vocabulario de una persona. Un aspecto importante de la fluidez verbal es contar con un amplio vocabulario. Sin embargo, una gran cantidad de palabras no es suficiente; también necesita que sea capaz de buscar rápidamente a través de su vocabulario, encontrar una palabra que se ajusta a la tarea, hablar y luego repetir este procedimiento hasta que se agote el tiempo.

Algunas personas hablan mucho más rápido que otras, algunas de ellas son más rápidas que otras para buscar las palabras adecuadas y algunas son mejores a la hora de repetir la misma cosa una y otra vez.

Ser capaces de nombrar los lotes de frutas también depende de la cantidad de experiencia que haya tenido con diferentes frutas.

Otros autores (M. Ramirez, F. Ostrosky Solis, A. Fernandez ,A. Ardilla, 2005) opinan que la fluidez verbal semántica (FVS) es la prueba de mayor uso en la valoración del funcionamiento normal y patológico, ya sea clínica o experimentalmente.

Diversas investigaciones han sugerido que la edad, la educación y la cultura del sujeto influyen en el desempeño de esta prueba. Hasta el momento no hay investigaciones que indiquen si existen diferencias entre sujetos hablantes del mismo idioma pero que proceden de diversos países. Se analizaron los datos de la FVS en la categoría de 'animales' en sujetos hispanohablantes adultos, así como la influencia de la cultura, la edad y la escolaridad en esta prueba. Se compararon con las variables anteriores los datos publicados de cinco grupos de investigación. La prueba de FVS arrojó datos semejantes entre los países hispanohablantes, teniendo en cuenta la edad y la escolaridad de los sujetos. Las diferencias encontradas en este estudio pueden deberse a la variabilidad en la administración y calificación de las pruebas, más que a un efecto cultural. Se propone un método estandarizado de aplicación de la prueba, de forma que en el futuro se unifiquen estas variables. La conclusión de la investigación citada por estos autores es que la edad y la escolaridad son los factores determinantes en la ejecución de la FVS y no la cultura.

Relación entre comprensión lectora y fluidez verbal.

Según Hirsch (2007) los sujetos provenientes de familias de bajos ingresos, tienen serias dificultades cuando en cuarto grado deben abordar textos de estudio más avanzados. El destacado investigador Hirsch, tras haber examinado desde distintos ángulos este problema por más de tres décadas, describe en su estudio tres hallazgos fundamentales respecto a la comprensión de textos y sus alcances inmediatos para el trabajo en el aula de los profesores. El primero de ellos es la necesidad de aprender a leer con fluidez. Aquí se discuten con cierto detalle los principios implícitos de la relación entre la fluidez y la comprensión de textos. El segundo hallazgo es el crucial papel que juega la amplitud de vocabulario en la comprensión lectora. En este punto se describen aspectos de la adquisición de vocabulario que no son nada obvios como podría parecer a primera vista. El tercero es la importancia del conocimiento del tema para entender lo que se lee. El autor ilustra con distintos ejemplos cuán indispensable es contar con cierto nivel de conocimiento de la materia para poder usar el vocabulario de manera eficaz.

El autor afirma haber dedicado la mayor parte de su vida académica (desde la publicación de su primer trabajo técnico sobre el tema en 1960) a investigar la naturaleza de la comprensión de textos: ¿Cómo sabemos que hemos comprendido correctamente un texto? ¿Acaso la lectura es una versión desplazada de la comunicación oral ordinaria? Su interés por

relacionar este tema con el desempeño académico y la equidad en educación data de los 70, cuando comenzó a estudiar algunos de los avances que se estaban realizando en la ciencia cognitiva y la psicolingüística (la ciencia que estudia cómo la mente produce y comprende el lenguaje hablado y escrito).

Han transcurrido varias décadas en que este difícil tema de la comprensión lectora se ha venido investigando desde diversos ángulos en las humanidades y las ciencias. Actualmente hay consenso científico en al menos tres principios que tienen implicancias útiles para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Los tres principios (que incluyen otros más) son los siguientes:

1. la fluidez permite a la mente concentrarse en la comprensión;
2. la amplitud de vocabulario aumenta la comprensión y facilita un mayor aprendizaje, y
3. el conocimiento del tema aumenta la fluidez, amplía el vocabulario y permite una comprensión más profunda. Este principio ha sido comprendido sólo recientemente.

Por otro lado dice que "Fluidez" significa "fluir", y en este contexto también significa "rápido" o "veloz". Hay una correlación general, aunque no perfecta, entre cuán rápido se comprende un texto y qué tan bien se lo comprende. Para la mayoría de los psicólogos, incluidos aquellos que no

son especialistas en lectura, sería sorprendente si no fuese así. Una persona que lee rápido ha “automatizado” muchos de los procesos subyacentes envueltos en la lectura, y puede, por consiguiente, dedicar atención consciente al significado textual más que a los procesos mismos. Es más, la fluidez se ve fuertemente favorecida por el conocimiento de palabras y el conocimiento del tema: mientras el conocimiento de palabras acelera el reconocimiento de palabras y, por ende, el proceso de la lectura, el conocimiento del mundo acelera la comprensión del significado textual ofreciendo una base desde donde hacer inferencias. Algunos de los principios implícitos de la relación entre fluidez y comprensión son explicados a continuación.

Si la decodificación no se produce rápidamente, el material decodificado se olvidará antes de ser comprendido. ¿Han intentado ustedes comprender lo que se está diciendo en una película hablada en una lengua extranjera (por ejemplo, en francés) que han estudiado en el colegio? Aun cuando conocen las palabras, ¿acaso no es frustrante que hablen tan rápido?

Mientras ustedes están tratando de entender lo que los actores acaban de decir, ellos ya están diciendo otra cosa, y la mente se satura. Respecto a la velocidad y comprensión lectora, la dificultad fundamental es todavía más seria que eso. Si fuéramos capaces de desacelerar la película



para concentrarnos en identificar y traducir las palabras, encontraremos que también en esa situación nuestra comprensión sigue siendo menos que adecuada. Al tener que concentrarnos en los sonidos, transformarlos en palabras francesas y luego en palabras del castellano, tendemos a perder la trayectoria de las conexiones entre una oración y otra, y entre grupos de oraciones. Nos encontramos en la misma situación que un niño que tiene que traducir despacio y conscientemente letras a sonidos del habla. Las cosas desaparecen de nuestra mente antes de tener la oportunidad de reflexionar sobre el significado de lo que se está diciendo. Al traducir lentamente del francés al castellano nos topamos con el obstáculo de los estrictos límites de la llamada (por los científicos cognitivos) “memoria inmediata” o “memoria de corto plazo”.

Por último, la fluidez aumenta con el conocimiento del tema, permitiendo que el lector haga conexiones rápidas entre contenidos nuevos y contenidos previamente adquiridos; esto facilita tanto como profundiza la comprensión. Un experto en un tema puede leer un texto sobre ese tema en forma mucho más fluida que si lee un texto de una materia desconocida. El conocimiento anterior de un tema acelera la comprensión básica y libera espacio en la memoria de corto plazo para hacer conexiones entre el material nuevo y la información previamente adquirida, así como para hacer deducciones y ponderar las implicaciones. Una gran diferencia entre un lector experto y uno novato —en cualquier disciplina— estriba en la

capacidad del primero para incorporar aspectos básicos muy rápidamente, dejando así la mente libre para concentrarse en características importantes.

Propósito del Trabajo

Hipótesis

Existe relación entre la fluidez verbal y el proceso lector y, por lo tanto, se espera que aquellos sujetos que tengan mejores desempeños en pruebas que evalúan fluidez, también presenten mejores desempeños en tareas de lectura.

En el Anteproyecto se planteó como hipótesis la posible existencia de relación entre fluidez verbal, flexibilidad cognitiva y proceso lector; decidimos continuar la investigación suprimiendo la variable flexibilidad por parecernos más interesante la variable fluidez verbal.

Objetivo

Explorar y determinar la existencia de asociaciones entre el proceso lector y la fluidez verbal.

Diseño Metodológico

Participantes: La muestra utilizada en la presente investigación ha sido extraída de una muestra mayor, relevada en el marco del proyecto de investigación denominado "El desarrollo de las funciones ejecutivas y el proceso de adquisición de la lectura" dirigido por el Dr. Urquijo. Dicha muestra compuesta por alumnos de 2º y 3º año de la EPB de escuelas

públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. La muestra definitiva fue de 157 sujetos de ambos sexos.

Instrumentos

La información requerida, para el cumplimiento del objetivo propuesto en la presente investigación, fue recolectada a través de la administración de una batería de pruebas, aplicada en forma personal, y una encuesta realizada a los padres de los alumnos. La Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) que se utilizó permite conocer las características neuropsicológicas de los niños en edad escolar, entre los 7 y 8 años.

Con el objeto de evaluar la comprensión lectora y la fluidez verbal se analizaron los resultados de las siguientes subescalas de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil- ENI:

Para evaluar la lectura, se utilizaron las escalas de:

- Lectura y comprensión de oraciones
- Tiempo de lectura en voz alta
- Tiempo de lectura silenciosa.
- Comprensión de la lectura de un texto en voz alta.
- Comprensión de la lectura silenciosa de un texto.

Para evaluar la fluidez verbal, se utilizaron las escalas de :

- Fluidez verbal semántica.

- Fluidez verbal fonémica.

Se describen a continuación las subescalas administradas.

Lectura y comprensión de oraciones

Se le muestra al niño, una a una 10 oraciones de la Libreta de estímulos y se le pide que las lea en voz alta, además de realizar lo que se dice ahí, con apoyo de una lámina.

Calificación: se califica con 1 punto, tanto cada oración leída correctamente como cada instrucción realizada adecuadamente, y se dan 0 puntos por cada error. La puntuación total se obtiene sumando los puntajes individuales. La calificación máxima es 10 en cada uno de los apartados.

Precisión en la lectura de un texto en voz alta

Se le presenta al niño el cuento, ya sea "El campesino solitario" (5 a 6 años) o "Tontolobo y el carnero" (7 a 16 años). Se le pide que lo lea en voz alta y posteriormente se le hacen preguntas sobre la comprensión del mismo. Se registra el tiempo en segundos.

Calificación: se califica la precisión de la lectura tomando en cuenta el número de palabras con errores, independientemente de su tipo y número. Además, se calcula la velocidad de la lectura.



Comprensión de la lectura de un texto en voz alta.

Después de haber leído el texto, ya sea “El campesino solitario” o “Tontolobo y el carnero” se le hacen al niño una serie de preguntas de comprensión.

Calificación: la puntuación total se obtiene sumando los puntajes individuales. La calificación total es 8 para cada texto.

Precisión y comprensión de la lectura silenciosa de un texto.

Se le pide al niño que lea en silencio el texto descriptivo “La tienda” de 92 palabras que se encuentra en la libreta de estímulos y se registra el tiempo. A continuación se le hacen preguntas sobre la comprensión del mismo. Calificación: para la calificación total se suman los puntajes individuales. La calificación máxima es 8.

Fluidez verbal semántica

Durante un minuto se le pide al niño que nombre el mayor número de frutas que recuerde y posteriormente, durante otro minuto el mayor número de animales que recuerde. Se registra el tiempo.

Calificación: se asigna 1 punto por cada fruta o animal que diga el niño. No se cuentan los nombres repetidos ni derivados. La puntuación total para cada categoría se obtiene sumando los puntajes individuales.

Fluidez verbal fonémica

Durante un minuto el niño debe producir el mayor número de palabras dentro de una categoría fonológica. Se registra el tiempo.

Calificación: se asigna 1 punto por cada palabra dicha correctamente. No se toman en cuenta los nombres propios ni las palabras repetidas (perseveraciones), ni las derivadas. La puntuación total para cada categoría se obtiene sumando los puntajes individuales.

Presentación de los resultados

Se presentan a continuación los datos referidos al relevamiento realizado con el propósito de explorar el grado en que el proceso lector se asocia a la fluidez verbal. La Tabla 1 muestra las diferencias en cuanto a la media, desviación típica y error típico de la media entre el grupo de alumnos de 2° y 3° año correspondientes las variables analizadas:

Tabla N° 1. Estadísticos descriptivos del proceso lector y fluidez verbal

Variable	Curso	N	Media	Desvi.típ.	Error típ. media
Lectura oraciones comprensión	2	58	6,93	2,76	0,36
	3	99	7,24	1,79	0,18
Lectura voz alta tiempo	2	56	136,30	95,06	12,70
	3	99	100,83	44,37	4,46
Lectura voz alta comprensión	2	56	3,52	1,99	0,26
	3	99	4,06	1,80	0,18
Lectura silenciosa Tiempo	2	56	125,71	86,74	11,59
	3	98	96,38	47,40	4,78
Lectura silenciosa comprensión	2	56	2,54	1,65	0,22
	3	98	3,06	1,92	0,19
Fluidez Frutas Total	2	58	7,59	2,31	0,30
	3	98	8,19	1,96	0,19
Fluidez Animales Total	2	58	10,43	4,52	0,59
	3	98	11,60	2,94	0,29
Fluidez Fonológica Total	2	58	4,91	2,31	0,30
	3	98	6,24	2,85	0,28

Al respecto, se observan que los valores promedio de los alumnos de 3° año son mejores en todos los casos que los valores promedio de los alumnos de 2° año. Resulta interesante destacar que la diferencia en el rendimiento de los alumnos de 3° es más acentuada en algunas variables que en otras, como por ejemplo en el Tiempo de Lectura en Voz Alta el tiempo promedio es casi 36" menos en 3° que en 2°. Con el objeto de establecer si las diferencias entre los desempeños de los alumnos de 2° y 3° son estadísticamente significativas, se procedió a realizar una prueba t de comparación de medias. Los resultados se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados Prueba t de muestras independientes (2° y 3°)

Variable	t	Sig. (bilateral)
Lectura oraciones comprensión	-0,85	0,39
Lectura voz alta tiempo	3,15	0,00
Lectura voz alta comprensión	-1,73	0,08
Lectura silenciosa Tiempo	2,71	0,00
Lectura silenciosa comprensión	-1,71	0,08
Fluidez Frutas Total	-1,74	0,08
Fluidez Animales Total	-1,95	0,05
Fluidez Fonológica Total	-3,01	0,00



Los resultados de la prueba t, indican que las diferencias de los valores de las variables Tiempo de Lectura en voz Alta, Tiempo de Lectura Silenciosa y Fluidez Verbal Fonológica (destacadas en gris) son estadísticamente significativas. Resulta un dato curioso que el desempeño en lectura no se diferencie entre cursos. Bajo el supuesto de que el tipo de escuela a la que asisten los sujetos podría influir en el desempeño en lectura, resulta de interés presentar los datos, discriminados en función del tipo de escuela a la que asisten los sujetos (tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del proceso lector y fluidez verbal según tipo de escuela

Variable	Tipo de Escuela	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lectura oraciones comprensión	Pública	66	5,85	2,17	0,268
	Privadas	91	8,05	1,69	0,178
Lectura voz alta tiempo	Pública	64	145,00	82,67	10,33
	Privadas	91	91,59	46,81	4,90
Lectura voz alta comprensión	Pública	64	2,84	1,88	0,23
	Privadas	91	4,58	1,52	0,16
Lectura silenciosa Tiempo	Pública	64	131,97	76,84	9,60
	Privadas	90	89,32	49,99	5,27
Lectura silenciosa comprensión	Pública	64	2,48	1,86	0,23
	Privadas	90	3,14	1,78	0,18
Fluidez Frutas Total	Pública	65	7,83	2,15	0,26
	Privadas	91	8,07	2,09	0,21
Fluidez Animales Total	Pública	65	9,94	3,31	0,41
	Privadas	91	12,04	3,63	0,38
Fluidez Fonológica Total	Pública	65	4,66	2,33	0,28
	Privadas	91	6,53	2,75	0,28

Estos resultados confirman que se observan diferencias en el rendimiento de los sujetos, en función de la escuela a la que asisten. El rendimiento es mejor en las escuelas privadas. Con el objeto de establecer si las diferencias entre los resultados de los alumnos que concurren a escuela privada y los alumnos que concurren a escuela pública es estadísticamente significativa, se efectuó la prueba t de comparación de medias. Los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4 Prueba de muestras independientes

Variable	t	Sig. (bilateral)
Lectura oraciones comprensión	-7,13	0,00
Lectura voz alta tiempo	5,11	0,00
Lectura voz alta comprensión	-6,32	0,00
Lectura silenciosa Tiempo	4,17	0,00
Lectura silenciosa comprensión	-2,22	0,02
Fluidez Frutas Total	-0,68	0,49
Fluidez Animales Total	-3,70	0,00
Fluidez Fonológica Total	-4,44	0,00

Se observa que excepto la diferencia correspondiente a la variable Fluidez Verbal Frutas, el resto de las diferencias son todas estadísticamente significativas.

Por lo tanto, resulta de interés para el estudio, discriminar a los sujetos, en función del curso y el tipo de escuela a la que asisten. Los resultados discriminados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del proceso lector y fluidez verbal según tipo de escuela y curso

Curso	Variable	Tipo de Escuela	n	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
2	Lectura oraciones comprensión	Pública	17	4,35	2,82	0,686
		Privadas	41	8,00	1,92	0,300
	Lectura voz alta tiempo	Pública	15	203,00	138,75	35,82
		Privadas	41	111,90	58,38	9,11
	Lectura voz alta comprensión	Pública	15	2,13	2,38	0,61
		Privadas	41	4,02	1,57	0,24
	Lectura silenciosa Tiempo	Pública	15	173,73	120,58	31,13
		Privadas	41	108,15	63,84	9,97
	Lectura silenciosa comprensión	Pública	15	1,60	1,80	0,46
		Privadas	41	2,88	1,47	0,23
Fluidez Frutas Total	Pública	17	7,65	1,96	0,47	
	Privadas	41	7,56	2,46	0,38	
Fluidez Animales Total	Pública	17	8,12	3,99	0,97	
	Privadas	41	11,39	4,42	0,69	
Fluidez Fonológica Total	Pública	17	4,35	2,39	0,58	
	Privadas	41	5,15	2,26	0,35	
3	Lectura oraciones comprensión	Pública	49	6,37	1,64	0,23
		Privadas	50	8,10	1,50	0,21
	Lectura voz alta tiempo	Pública	49	127,24	44,52	6,36
		Privadas	50	74,94	24,79	3,50
	Lectura voz alta comprensión	Pública	49	3,06	1,67	0,23
		Privadas	50	5,04	1,34	0,18
	Lectura silenciosa Tiempo	Pública	49	119,18	52,88	7,55
		Privadas	49	73,57	26,10	3,73
	Lectura silenciosa comprensión	Pública	49	2,76	1,80	0,25
		Privadas	49	3,37	1,99	0,28
Fluidez Frutas Total	Pública	48	7,90	2,23	0,32	
	Privadas	50	8,48	1,64	0,23	
Fluidez Animales Total	Pública	48	10,58	2,81	0,40	
	Privadas	50	12,58	2,74	0,38	
Fluidez Fonológica Total	Pública	48	4,77	2,32	0,33	
	Privadas	50	7,66	2,60	0,36	

Se observa que los valores promedio de los alumnos que concurren a escuelas privadas son mejores que los valores promedio de los alumnos que concurren a escuela pública. En 2do año las diferencias son muy marcadas, en cambio en 3er año sigue habiendo mejor rendimiento en las escuelas privadas, pero las diferencias no son tan acentuadas, si las comparamos con las de 2do año.

Para establecer si las diferencias entre los resultados obtenidos por los alumnos de 2º y 3º año de escuelas públicas y privadas son estadísticamente significativas se efectúa la prueba t de comparación de medias. Los resultados se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 6. Prueba de muestras independientes

Curso	Variable	t	Sig. (bilateral)
2	Lectura oraciones comprensión	-5,69	0,00
	Lectura voz alta tiempo	3,48	0,00
	Lectura voz alta comprensión	-3,44	0,00
	Lectura silenciosa Tiempo	2,63	0,01
	Lectura silenciosa comprensión	-2,70	0,00
	Fluidez Frutas Total	0,128	0,89
	Fluidez Animales Total	-2,63	0,01
	Fluidez Fonológica Total	-1,19	0,23
3	Lectura oraciones comprensión	-5,48	0,00
	Lectura voz alta tiempo	7,24	0,00
	Lectura voz alta comprensión	-6,49	0,00
	Lectura silenciosa Tiempo	5,41	0,00
	Lectura silenciosa comprensión	-1,59	0,11
	Fluidez Frutas Total	-1,47	0,14
	Fluidez Animales Total	-3,55	0,00
	Fluidez Fonológica Total	-5,77	0,00

Se observa que las diferencias de los valores de las variables (destacadas en gris) son estadísticamente significativas.

Resulta curioso que el resultado en la variable Fluidez Verbal Frutas no se diferencie entre cursos y escuelas.

De acuerdo al objetivo de este trabajo, que era el de determinar la existencia de asociaciones entre el desempeño en lectura y la fluidez verbal, se someten los datos a un análisis de correlación del producto de los momentos de Pearson. Los resultados se presentan en la tabla 7.

Tabla 7. Correlaciones entre el proceso lector y la fluidez verbal para el total de la población estudiada.

Variable		Fluidez Frutas Total	Fluidez Animales Total	Fluidez Fonológica Total
Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,17(*) 0,03	0,30(**) 0,00	0,29(**) 0,00
Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,21(**) 0,00	-0,28(**) 0,00	-0,28(**) 0,00
Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,17(*) 0,03	0,28(**) 0,00	0,23(**) 0,00
Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,21(**) 0,00	-0,29(**) 0,00	-0,26(**) 0,00
Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,22(**) 0,00	0,13 0,08	0,13 0,10

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se observa que la mayoría de las variables que representan el desempeño en lectura, se asocian de forma significativa a la fluidez. Efectivamente, ambos procesos, fluidez y lectura, se encuentran relacionados, con excepción de la comprensión de la lectura silenciosa con Fluidez Verbal Animales y Fluidez Verbal Fonológica.

Se debe destacar que si bien la asociación es significativa, el nivel de correlación entre las variables es débil en todos los casos. Esto podría explicarse por el hecho de que la lectura es un proceso altamente

complejo que involucra a muchos otros procesos y habilidades. Lo que demuestra este trabajo es que la asociación entre ambos existe.

Si analizamos las correlaciones entre las variables discriminadas por curso podemos ver que hay importantes diferencias entre 2° y 3°. Los resultados se muestran en la tabla 8.

Tabla 8. Correlaciones entre el proceso lector y la fluidez verbal según curso al que concurren los alumnos

Curso	Variable		Fluidez Frutas Total	Fluidez Animales Total	Fluidez Fonológica Total
2	Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson	0,32(*)	0,48(**)	0,35(**)
		Sig. (bilateral)	0,01	0,00	0,00
	Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson	-0,18	-0,29(*)	-0,15
		Sig. (bilateral)	0,17	0,03	0,24
	Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson	0,30(*)	0,40(**)	0,19
		Sig. (bilateral)	0,02	0,00	0,14
3	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson	-0,18	-0,30(*)	-0,16
		Sig. (bilateral)	0,16	0,02	0,22
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson	0,10	0,26(*)	0,07
		Sig. (bilateral)	0,45	0,04	0,59
	Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson	-0,00	0,03	0,25(*)
		Sig. (bilateral)	0,97	0,71	0,01
3	Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson	-0,21(*)	-0,22(*)	-0,39(**)
		Sig. (bilateral)	0,03	0,02	0,00
	Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson	0,04	0,14	0,22(*)
		Sig. (bilateral)	0,66	0,16	0,02
	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson	-0,21(*)	-0,23(*)	-0,32(**)
		Sig. (bilateral)	0,03	0,01	0,00
3	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson	0,27(**)	0,02	0,11
		Sig. (bilateral)	0,00	0,79	0,24

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Se observa que hay correlación entre las variables pero no tanta como en el caso del análisis de las variables para toda la muestra.

A continuación se presentan los resultados de las correlaciones según tipo de escuela en la tabla 9.

Tabla 9. Correlación entre el proceso lector y la fluidez verbal según tipo de escuela.

Tipo de Escuela	Variable		Fluidez Frutas Total	Fluidez Animales Total	Fluidez Fonológica Total
Pública	Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,11	0,13	0,09
	Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,36	0,30	0,44
	Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,23	-0,24	-0,18
	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,06	0,05	0,14
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,15	0,20	-0,06
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,23	0,10	0,60
Privadas	Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,17	-0,26(*)	-0,17
	Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,18	0,03	0,16
	Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,44(**)	0,12	0,14
	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,00	0,33	0,26
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,21(*)	0,26(*)	0,20
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,04	0,01	0,05
Privadas	Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,20	-0,19	-0,22(*)
	Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,05	0,07	0,03
	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,19	0,18	0,23(*)
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,07	0,08	0,02
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0,27(**)	-0,22(*)	-0,20
Privadas	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,00	0,03	0,05
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,06	0,07	0,04
Privadas	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,56	0,45	0,68

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 a No se puede calcular porque al menos una variable es constante.



Se observa que la correlación en este caso es mucho menor.

A continuación se muestra la correlación entre las variables considerando el tipo de escuela y el curso al que asisten los sujetos (Tabla 10)

Tabla 10. Correlación entre el proceso lector y la fluidez verbal según tipo de escuela y curso

Tipo Escuela	Curso	Variable		Fluidez Frutas Total	Fluidez Animales Total	Fluidez Fonológica Total
Pública	2	Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson	0,49(*)	0,30	0,36
			Sig. (bilateral)	0,04	0,24	0,14
		Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson	-0,52(*)	-0,27	-0,33
			Sig. (bilateral)	0,04	0,32	0,22
		Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson	0,73(**)	0,54(*)	0,14
			Sig. (bilateral)	0,00	0,03	0,61
	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson	-0,32	-0,30	-0,36	
		Sig. (bilateral)	0,23	0,26	0,18	
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson	0,61(*)	0,36	0,25	
		Sig. (bilateral)	0,01	0,17	0,35	
	3	Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson	-0,09	-0,26	-0,10
			Sig. (bilateral)	0,52	0,06	0,45
		Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson	-0,16	-0,01	-0,15
			Sig. (bilateral)	0,25	0,90	0,29
		Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson	-0,03	-0,09	-0,15
Sig. (bilateral)			0,80	0,52	0,28	
Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson	-0,13	-0,10	-0,09		
	Sig. (bilateral)	0,35	0,50	0,50		
Privada		Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson	0,42(*)	-0,08	0,11
			Sig. (bilateral)	0,00	0,57	0,43
		Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson	0,40(**)	0,43(**)	0,31(*)
			Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,04
			Correlación de Pearson	-0,12	-0,16	-0,00
			Sig. (bilateral)	0,43	0,31	0,99

2	Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson	0,25	0,22	0,20
		Sig. (bilateral)	0,10	0,15	0,20
	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson	-0,21	-0,20	-0,01
		Sig. (bilateral)	0,18	0,19	0,91
	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson	-0,01	0,10	-0,04
		Sig. (bilateral)	0,92	0,50	0,80
	Lectura oraciones comprensión	Correlación de Pearson	-0,07	-0,02	0,13
		Sig. (bilateral)	0,59	0,84	0,35
	Lectura voz alta tiempo	Correlación de Pearson	-0,14	-0,07	-0,14
		Sig. (bilateral)	0,31	0,63	0,30
3	Lectura voz alta comprensión	Correlación de Pearson	-0,05	-0,00	0,01
		Sig. (bilateral)	0,70	0,96	0,91
	Lectura silenciosa Tiempo	Correlación de Pearson	-0,26	-0,09	-0,13
		Sig. (bilateral)	0,06	0,50	0,35
3	Lectura silenciosa comprensión	Correlación de Pearson	0,07	0,02	-0,01
		Sig. (bilateral)	0,59	0,88	0,93

- * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 a No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Se observa que no hay casi correlación entre los valores de las variables.

Discusión de los resultados y conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis de este trabajo, los resultados permiten confirmar que existen asociaciones estadísticamente significativas entre el desempeño lector y la fluidez verbal. Detallaremos a continuación con qué particularidades se da dicha asociación.

Antes, se debe destacar que se ha corroborado que el curso y el tipo de escuela a la que asisten los alumnos, se relaciona a diferencias estadísticamente significativas, tanto en el desempeño lector, como en los niveles de fluidez. Esto puede explicarse teniendo en cuenta que los niños que concurren a escuela privada provienen de familias que tienen mayor poder adquisitivo, mayor capital sociocultural y/o nivel educativo que aquellos que lo hacen en escuelas públicas. Muchas de las escuelas públicas absorben alumnos con necesidades básicas insatisfechas, cuyas familias no los contienen afectiva ni intelectualmente. Además las escuelas privadas cuentan con mejor infraestructura y un equipamiento a nivel pedagógico acorde al avance de la tecnología, como también docentes elegidos y perfeccionados continuamente.

Al efectuar el análisis de la relación entre las variables de fluidez verbal y de lectura para el total de la población observamos que la correlación es significativa, aunque con valores bajos. Esto coincide con lo sostenido por los autores Muñoz-Valenzuela y Schelstraete (2008), que afirman que existe una asociación positiva entre comprensión lectora y

diversas medidas de procesamiento de palabras tanto en niños (Perfetti, 1985; Perfetti et al., 1996; Perfetti, 2002; Stanovich, 2001) como en adultos (Haenggi & Perfetti, 1994). Por un lado, las habilidades verbales permiten la comprensión del texto; por otro, la comprensión permite la práctica de la lectura y con ello el refuerzo de las habilidades verbales y así sucesivamente.

Como no resulta lo mismo asistir a 2º o a 3º año, cuando los resultados son analizados discriminando el curso al que asisten los sujetos se observa la existencia de correlaciones entre la fluidez y la lectura en ambos grupos, aunque se observan diferencias en los niveles de asociación. En el caso de los alumnos que asisten a 2º año, se observa una asociación sistemática entre Fluidez Verbal Animales y todas las variables de Lectura. También hay asociación entre las variables de Fluidez y las variables de Lectura que implican la comprensión. Esto concuerda con lo dicho por Oates (2007) quien afirma que la fluidez verbal es, básicamente, la facilidad con que una persona puede producir palabras, donde el buen desempeño en este caso se debería a la experiencia que ha tenido el sujeto con los objetos que debe nombrar, frutas y animales, y con el contenido de las historias que tocan temas relacionados con su entorno. Parece evidente que aquellos sujetos que disponen de un vocabulario más amplio, producto de un ejercicio sistemático de la lectura, tendrían desempeños superiores en pruebas de fluidez.

En el caso de los alumnos que asisten a 3er año la asociación predominante se da entre Fluidez Verbal Fonológica y las variables de Lectura, además hay correlación entre todas las variables de Fluidez con las de Lectura que involucran el tiempo. Al respecto, Hirsch (2007) sostiene que una persona que lee rápido ha automatizado muchos de los procesos subyacentes envueltos en la lectura, y puede, por consiguiente, dedicar atención consciente al significado textual más que a los procesos mismos. Además, dice que la fluidez se ve favorecida por el conocimiento de palabras y el conocimiento del tema: mientras el conocimiento de palabras acelera el reconocimiento de palabras y, por ende, el proceso de la lectura, el conocimiento del mundo acelera la comprensión del significado textual ofreciendo una base desde donde hacer inferencia.

En el caso de los alumnos que concurren 3° año, los resultados obtenidos confirman lo anterior, pues cuentan con más edad y un mayor nivel de escolaridad.

Cuando analizamos la correlación según tipo de escuela, ésta es mayor en las escuelas privadas. En ambas esta correlación se da entre Fluidez Verbal Frutas y Fluidez Verbal Animales con Comprensión de Lectura Silenciosa, Comprensión de Lectura de Oraciones y Tiempo de Lectura Silenciosa. Además en las escuelas privadas se relaciona la Fluidez Verbal Fonológica con Comprensión de Lectura en Voz Alta y Tiempo de Lectura en Voz Alta.

La revisión de la literatura (de Vega, 1990) revela que en tanto proceso cognitivo y comunicativo, la lectura puede ser entendida "...como una experiencia social..." que contempla tanto al lector y al texto como al contexto: en consecuencia el significado puede definirse como un producto variable de esa interacción.

El proceso de lectura comprende dos aspectos:

1) lo que el lector es y sabe en el momento de la lectura, esto sería como el capital de conocimientos y experiencias culturales que cada lector "lleva puesto" al iniciar cada nuevo proceso; también sus motivaciones, intereses, actitudes y valoraciones.

2) lo que el lector hace cuando lee, es decir, la descripción de actividades y tareas del pensamiento que se llevan a cabo durante la realización del proceso de lectura y que, según cómo las emprenda cada lector, constituirán las estrategias de lectura.

En relación al primer aspecto, lo que el lector es y sabe en el momento de la lectura, está relacionado a los conocimientos previos. En los casos de lectores con poca experiencia, la ausencia total o parcial de conocimientos previos bloquea la posibilidad de apropiación de producciones textuales o en su defecto sólo se consigue articular algunas piezas de un rompecabezas que quedará inconcluso. También influye la situación comunicativa del lector incluidas las condiciones físicas y socioculturales de la situación de lectura y sus propósitos, atención e

intereses. En los casos de lectores expertos, o simplemente lectores ávidos e interesados, la lectura pone en marcha dispositivos complejos para activar mediante la memoria conocimientos previos relacionados al mundo físico, al mundo social y la comunicación y al lenguaje.

Consideramos que estos conceptos podrían relacionarse con nuestra investigación en el ámbito de las escuelas pertenecientes a la gestión privada.

Cuando además del tipo de escuela, se considera el curso, la correlación es casi inexistente en el ámbito privado, no así en el público, en donde se mantiene en la variable Fluidez Verbal Frutas.

En este estudio se observa además, un mayor rendimiento académico en todas las variables en las escuelas privadas (esta cuestión es tomada independientemente de la asociación entre las variables consideradas).

Consideramos que esto podría deberse a que en estas instituciones las familias que eligen la gestión privada para educar a sus hijos, estarían mas comprometidas e interesadas en la instrucción de los mismos y sostienen una valoración del conocimiento mas alta que los que asisten a escuela pública. También podría pensarse en el estilo de enseñanza de los docentes (metodología utilizada).

Continuando con el análisis de las variables en forma independiente y considerando tipo de escuela y curso, se mantiene mayor rendimiento en escuelas privadas, pero la diferencia es menor en el caso de los alumnos que asisten a 3° año; aquí se reiteraría la influencia de la edad y de la escolaridad.

Es nuestra opinión que estos sujetos contarían con un caudal mayor de conocimientos previos, los cuales según de Vega (1990), se organizan en nuestra memoria con estructuras estables que se denominan esquemas. Los esquemas se constituyen en conocimientos ya interiorizados por la persona e incluyen componentes que siempre están presentes en nuestra percepción de objetos, situaciones y acontecimientos.

Al actualizarse, los esquemas sirven para dar un significado a nuestro entorno. Sirven también para hacer inferencias sobre aquellos aspectos y relaciones ausentes, para guiar el proceso de interpretación con su capacidad para anticipar, crear expectativas, concentrar la atención y organizar el recuerdo.

Por todo esto, los esquemas que organizan nuestros conocimientos previos intervienen estratégicamente en la comprensión ya que solamente se puede comprender algo nuevo si se lo puede vincular a algo ya conocido. La comprensión es ese puente que se tiende entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos que contiene el texto.

A partir de lo expuesto consideramos que existe una relación significativa entre el proceso lector y la fluidez verbal, particularmente

cuando se toma en cuenta la edad de los alumnos. Continuando con lo afirmado por de Vega (1990), éste opina que una vez que el alumno desarrolla un buen lenguaje oral auditivo y logra fluidez para decodificar, comienza a verificarse una influencia inversa en los cursos superiores de la enseñanza primaria. La lectura se va transformando en una fuente de experiencia lingüística que permite mejorar en gran medida las aptitudes para escuchar y hablar. Aprender a leer con facilidad y de manera comprensiva contribuye al aprendizaje de nuevas palabras y a la adquisición de nuevos conocimientos.

Por esto, se debe orientar la enseñanza de la educación inicial y los primeros grados de primaria, en fortalecer los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje oral.

Los niños deberían realizar un programa de ejercitación de su lenguaje que implique el desarrollo del vocabulario, incentivando la clasificación de las palabras en categorías conceptuales. Además de ello, deberían ir adquiriendo un dominio progresivo en el aspecto sintáctico del lenguaje que implica la capacidad de construir oraciones cada vez más complejas desde el punto de vista gramatical.

Se deberían estimular las habilidades lingüísticas en los niños, en especial el de la conciencia fonológica, pues ello va a contribuir a lograr aprender las reglas de conversión grafema-fonema que es un requisito indispensable para dominar la decodificación lectora.



Por lo expuesto y teniendo en cuenta que en el mundo de hoy, en que los conocimientos adquiridos rápidamente pasan a ser obsoletos, lo fundamental parece ser disponer de herramientas adecuadas para adquirir nuevos contenidos, nuevas realidades: pensamos que este sería el desafío que enfrenta hoy la educación.



Referencias bibliográficas

Abarzua de la Cerda y otros. (2005) *Diseño y aplicación de tareas para evaluar velocidad y ritmo, como componentes de la fluidez, en niños preescolares entre 4 años 0 mes y 5 años 11 meses de edad*. Santiago – Chile.

Alliende, F; Condemarín, M. (1982) *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Bettelheim; Zelan. (1983). En Morales, O. (1983). *El proceso de lectura desde la perspectiva de los lectores*.

Bravo, L.; Villalón, M; Orellana, E. (2002) *La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico*. *Psykhé*, 11; 175-182.

Clark y Clark (1977); Kintsch (1974) *Producción y comprensión de textos. Lengua Aportes para la enseñanza en el nivel medio*. Recuperado de <http://www.par@educ.ar>

Connie, M (2006). *Lectura en voz alta*. En ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *Psykhé* 2007, Vol.16, N° 2, 3-16

De Vega, M. (1990) *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.

Eco. (1981). En Morales, O y otros (2005). *Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10; 195-218.

Greimas (1983); Agelvis (2002). En Morales O y otros. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10; 195-218.

Goodman (1980) En Morales O y otros. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10; 195-218.

Grice. (1975) Capítulo XIII. *Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras*. Giovanni Parodi Sweis.

Hirsch, E. (2007) La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios públicos, ISSN, N° 10; 229-252*

Marchant, T.; Recart, I.; Cuadrado, B.; Sanhueza, J. (2004). *Pruebas de dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Matute, E.; Rosselli, M.; Ardila, A.; Ostrosky-Solis (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil*. México: El Manual Moderno.

Oates, J. (2007) *La primera infancia en perspectiva*. Reino Unido: The Open University.

Producción y comprensión de textos. Lengua Aportes para la enseñanza en el nivel medio. Recuperado de <http://www.par@educ.ar>



- Pardo (2006) Marchant, T.; Recart, I.; Cuadrado, B.; Sanhueza, J. (2004). *Pruebas de dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Poch (2005). En Abarzua de la Cerda y otros. (2005) *Diseño y aplicación de tareas para evaluar velocidad y ritmo, como componentes de la fluidez, en niños preescolares entre 4 años 0 mes y 5 años 11 meses de edad*. Santiago – Chile.
- Ramirez M. , F. Ostrosky Solis, A. Fernandez ,A. Ardilla, 2005 Fluidez verbal semantica en hispanohablantes: un analisis comparativo. *Rev. Neurologia*, 41;463-0.
- Rosenblatt (1985); Smith (1978); Goodman (1980). En Morales, O (2005) Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 10; 195-218.
- Sawyer y Butler (1991) En ¿Por que leer bien es importante? Asociación del Dominio Lector con otros aprendizajes. *Psykhé* Nº16; 3-16.
- Smith (1978/1990, 1997). *Las Ciencias Sociales*. ISSN Nº 10; 195-218.
- Van Dijk, (1972, 1976); Halliday y Hasan (1976) *Producción y comprensión de textos*. *Lengua Aportes para la enseñanza en el nivel medio*. Recuperado de <http://www.par@educ.ar>
- Vellutino y Scanlon (2001); Whitehurst y Lonigan (1998) En Marchant, T.; Recart, I.; Cuadrado, B.; Sanhueza, J. (2004). *Pruebas de*

dominio lector Fundar para alumnos de enseñanza básica. Santiago:

Ediciones Universidad Católica de Chile.

Weblioteca del pensamiento (2004)

ANEXO

MEMORIA (Codificación) Memoria verbal auditiva. Manual página 25; 2.1.1.

1. Lista de palabras (curva de memoria) Leer palabras siempre 4 ensayos

Palabra	1º Intento	2º Intento	3º Intento	4º Intento
1. Vaca				
2. Manzana				
3. Pierna				
4. Gato				
5. Cuello				
6. Banana				
7. Chancho				
8. Boca				
9. Limón				
10. Tigre				
11. Mano				
12. Uva				
Intrusiones				
Número de aciertos				
Total (36/48)				

2. Recuerdo de una historia. (Leer historia en material administrador)

Requisito para 1	Requisito para 0,5	Requisito para 1	Requisito para 0,5
Miércoles		Reunión con su esposo	Reunión o esposo
La señora Pérez	Personaje femenino	Caminando por la calle	Caminar o calle
Ir de compras a la tienda	Ir de compras	Un hombre se acercó	Hombre o acercar
2-6 cuadras de su casa	Cerca de su casa	Agarró brazo y robó cartera	Robo
Un kilo de harina	Harina	No comprar ingredientes	No comprar
2 panes de manteca	Manteca	Amiga regaló torta	Amiga o torta
Para hacer una torta		Solucionó su problema	
Al día siguiente	Momento posterior		

3. Seguimiento de instrucciones. EXPRESIÓN. MANUAL PÁG. 39

1. Señala un coche rojo.	1	0,5	0
2. Señala un avión verde.	1	0,5	0
3. Señala el avión grande rojo.	1	0,5	0
4. Señala el coche pequeño azul.	1	0,5	0
5. Señala un avión azul y un coche verde.	1	0,5	0
6. Señala el avión amarillo pequeño y el avión verde grande.	1	0,5	0
7. Señala el coche azul grande y el avión amarillo pequeño.	1	0,5	0
8. Antes de tocar el coche verde grande tocó el avión azul pequeño.	1	0,5	0
9. Señala un coche amarillo y el coche que está debajo de un coche rojo.	1	0,5	0
10. Excepto el verde pequeño, tocó los aviones.	1	0,5	0
TOTAL (10)			

4. Comprensión del discurso. LA BALLENA

1. ¿De qué animal trata lo que te leí?	1	0
2. ¿Qué come la ballena?	1	0
3. ¿Cómo se protege del frío?	1	0
4. ¿Puede la ballena respirar dentro del agua?	1	0
5. ¿Mastica la ballena lo que come?	1	0
6. ¿Qué tiene la ballena en lugar de dientes?	1	0
7. ¿Para qué se pesca a la ballena?	1	0
8. ¿Puede la ballena vivir en el Polo Sur?	1	0
TOTAL (8)		

HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS MANUAL PAG 43. EMPEZAR EN 6.1

5. Síntesis fonémica.

Sonidos	Respuesta	Puntaje	Sonidos	Respuesta	Puntaje
/s/a/v/		1 0	t/r/a/b/a/l/o/		1 0
/e/ó/n/		1 0	f/e/s/t/i/v/a/l/		1 0
f/u/e/n/t/e/		1 0	m/a/r/i/p/o/s/a/		1 0
m/a/l/e/t/a		1 0	c/o/n/g/r/e/g/a/c/i/ó/n/		1 0
Total (8)					

15. Reconocimiento verbal-auditivo.

5-8 años: Manzana(), pelo(), cuello(), ojo(), perro(), banana(), gato(), pie(), frutilla(), ananá(), chancho(), boca(), león(), vaca(), limón(), melón(), pierna(), pollo()

+8 años: Manzana(), pelo(), cuello(), tigre(), ojo(), uva(), perro(), banana(), gato(), pie(), frutilla(), ananá(), chancho(), boca(), león(), vaca(), mano(), limón(), brazo(), higo(), pato(), melón(), pierna(), pollo()

16. Recuperación de una historia.

Requisito para 1	Requisito para 0,5	Requisito para 1	Requisito para 0,5
Miércoles		Reunión con su esposo	Reunión o esposo
La señora Pérez	Personaje femenino	Caminando por la calle	Caminar o calle
Ir de compras a la tienda	Ir de compras	Un hombre se acercó	Hombre o acercar
2-6 cuerdas de su casa	Cerca de su casa	Agarró brazo y robó cartera	Robo
Un kilo de harina	Harina	No comprar ingredientes	No comprar
2 panes de manteca	Manteca	Amiga regaló torta	Amiga o torta
Para hacer una torta		Solucionó su problema	
Al día siguiente	Momento posterior		

20. Precisión en la lectura de un texto en voz alta. (7.1.5.) MAT ADMIN.

Tiempo de lectura: Nº de palabras con error: Palabras con error (escribirlas):

21. Comprensión de la lectura de un texto en voz alta

5-6 años: "El campesino solitario"

	Respuesta	Puntaje
Ahora decime vos el cuento		2 1 0
¿Quién es el personaje principal?		2 1 0
¿Quién llegó a la puerta de su casa?		2 1 0
¿Qué decisión tomó el campesino?		2 1 0
TOTAL (8)		

7-16 años: "Tontolobo y el carnero"

	Respuesta	Puntaje
¿Cómo se llama el lobo?		2 1 0
¿Qué dijo el carnero?		2 1 0
¿Qué fue lo que hizo el lobo?		2 1 0
¿Quién fue el más astuto y por qué?		2 1 0
TOTAL (8)		

22. Lectura silenciosa de un texto. Cuento "La tienda" (92 palabras). Tiempo de lectura:seg.

23. Comprensión de la lectura silenciosa de un texto.

	Respuesta	Puntaje
¿Qué había en la mesa?		2 1 0
¿Qué contenían los frascos?		2 1 0
¿A qué olía la tienda?		2 1 0
¿En qué época del año visitó la tienda?		2 1 0
TOTAL (8)		

ATENCIÓN. MANUAL PÁG. 62. COMENZAR CON 11.1.1.

24. Cancelación de dibujos (suspender después de 1 minuto)

Aciertos Errores = Tiempo

25. Cancelación de letras

Aciertos Errores = Tiempo

26. Dígitos en progresión y 27. Dígitos en regresión

Dígitos en progresión				Dígitos en regresión			
Ensayo 1	Puntaje	Ensayo 2 *	Puntaje	Ensayo 1	Puntaje	Ensayo 2 *	Puntaje
7-9-3		5-8-0		4-9		6-3	
4-2-8-3		6-1-7-5		5-2-8		7-1-9	
9-2-1-4-6		7-9-0-5-3		5-0-3-8		2-9-1-7	
9-8-4-7-2-3		3-5-0-6-1-9		3-8-5-9-1		6-2-9-4-0	
6-3-7-9-1-9-6		7-2-4-9-1-5-9		9-4-2-5-7-3		9-4-2-5-3-6	
5-1-3-8-6-2-4-9		4-9-6-1-7-2-5-8		6-2-9-4-7-1-8		5-9-8-1-4-7-2	
Total (8)				Total (7)			

34. Planeamiento y organización (Pirámide de México)

Ensayo	Nº min mov.	Diseños correctos		Nº mov. realizados	Diseño correcto c/min. Mov.		Tiempo seg.
1.	4	1	0		1	0	
2.	7	1	0		1	0	
3.	6	1	0		1	0	
4.	3	1	0		1	0	
5.	3	1	0		1	0	
6.	2	1	0		1	0	
7.	5	1	0		1	0	
8.	5	1	0		1	0	
9.	7	1	0		1	0	
10.	6	1	0		1	0	
11.	7	1	0		1	0	
Total (11)				(55)	(11)		

24. CANCELACIÓN DE DIBUJOS

