

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMPRENSIÓN LECTORA. UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

FRANCISCO SALVADOR MATA, JOSÉ L. GALLEGO y CARLOS G. MIERES

El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación entre habilidades lingüísticas y comprensión lectora. La muestra fue de 166 alumnos, 93 varones (56%) y 73 mujeres (44%), de 5º curso de Educación Primaria (n = 105) y de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (n = 61), procedentes de cuatro colegios, de diferente nivel socioeconómico, situados en las ciudades de Granada y Málaga. En un diseño metodológico de tipo correlacional se detectó que las habilidades lingüísticas, en el plano fonológico, léxico, morfológico y sintáctico se relacionan significativamente con la comprensión del texto (conocimiento literal, conocimiento inferencial y comprensión global). La habilidad lingüística referida a la sintaxis es la más destacada y la que mejor predice el éxito en la tarea.

Palabras clave: *Comprensión lectora, Habilidades lingüísticas, Educación Primaria, Educación Secundaria.*

Contexto y planteamiento del problema

El objetivo de esta investigación fue estudiar la relación entre habilidades lingüísticas y comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La importancia del tema estriba en que la lectura ocupa un lugar destacado entre los aprendizajes escolares, por cuanto la mayoría de las actividades escolares se relacionan con esta habilidad. En efecto, una gran parte de la información que se transmite a los alumnos se presenta por escrito. Así, un alumno no entiende una lección ni puede realizar un trabajo si no es capaz de comprender lo que lee. De otra parte, comprender los argumentos de otros ayuda al

alumno a construir los suyos, con mayor lógica y eficacia. Este dominio es lo que valoran los profesores en la medición del rendimiento del alumno. Además, la adquisición de la lectura potencia el desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas.

Sin embargo, diversas investigaciones han aportado algunos datos alarmantes sobre el resultado de la enseñanza de la lectura. Así, en 1984, en el Informe sobre la lectura del National Assessment of Educational Progress se constataba que el 40% de los alumnos norteamericanos de 13 años y el 16% de los de 17 no habían adquirido las habilidades lectoras necesarias para realizar inferencias y formular generalizaciones sobre los contenidos de los textos escolares. Igualmente, en este informe se subrayaba la escasa habilidad de estos alumnos para

reaccionar críticamente o para elaborar interpretaciones que les permitieran confrontar argumentos.

En la tradición investigadora, desde hace más de un siglo ha habido un evidente interés por analizar los diversos factores que inciden en la comprensión lectora (Defior, 1990 y 1998; Jiménez y Artiles, 1990; Jiménez, 1996; Bryant y Bradley, 1998; Pascual y Goikoetxea, 2003). Objetivo de estos estudios ha sido, de una parte, conocer en profundidad los procesos implicados en la comprensión lectora y, de otra, mejorar el desarrollo de estos procesos.

En la investigación psicolingüística se ha demostrado que los buenos y malos lectores se diferencian fundamentalmente en cuanto al dominio de ciertas tareas lingüísticas, mientras que, en tareas no lingüísticas, alcanzan niveles comparables (Cuetos 1990; Bryant, Nunes y Bindman, 2000). Concretamente, se ha comprobado que los alumnos de Educación Infantil que son eficientes en el análisis del lenguaje oral tienen una gran probabilidad de ser mejores lectores que sus compañeros (Madrid, 2000; Richards y Anderson, 2003). Igualmente, hay evidencia de que los niños que padecen retraso en la adquisición del lenguaje experimentan dificultades en la lectura (Defior, 1996) pero, con un entrenamiento sistemático y adecuado, pueden mejorar (Moreno, 2003).

Concretamente, en la investigación de los últimos años se ha subrayado la estrecha relación entre lectura y habilidades fonológicas, hasta el punto de que actualmente se cree que el elemento clave que explica las posibles dificultades en el inicio del aprendizaje de la lectura es una deficiencia en el plano fonológico (Morais, 1994). En efecto, la conciencia fonológica juega un importante papel tanto en la adquisición como en el desarrollo de la lectura, de manera que es una variable relevante para predecir la efectividad en todas las dimensiones de la lectura: exactitud, comprensión y velocidad. Las habilidades fonológicas inciden en la lectura

de palabras, especialmente en un sistema alfabético.

La relación entre habilidades fonológicas y aprendizaje de la lectura ha sido ampliamente demostrada en investigaciones de tipo correlacional y experimental. En efecto, el niño que tiene una buena habilidad lectora también obtiene una alta puntuación en tareas de análisis fonológico (González, 1996; Domínguez, 1996). De otra parte, en estudios en que se compararon las habilidades de los lectores normales con las de los lectores retrasados se puso de manifiesto que los malos lectores tienen enormes dificultades en las tareas que implican manipulación de los sonidos (Jiménez, 1996; Bryant y Bradley, 1998).

En esta línea, Ramos (2000) constató, en un grupo de niños de Educación Infantil, que el desarrollo del conocimiento fonológico incidía poderosamente en el aprendizaje de la lectura. Igualmente, otros investigadores (Jiménez, Gregg y Díaz, 2004) comprobaron en una muestra de adolescentes, buenos lectores y disléxicos, la alta incidencia de las habilidades fonológicas en el rendimiento lector. Así, los alumnos con dificultades lectoras obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en tareas fonológicas y ortográficas, comparados con un grupo de la misma edad cronológica, que tenían un buen rendimiento lector. Resultados similares obtuvieron otros autores (Defior, 1990; Jiménez y Artiles 1990; Jiménez, 1996; Bryant y otros, 2000).

Para valorar adecuadamente estos datos es preciso analizar el proceso lector. Éste se concibe como un diálogo (o una interacción) entre el lector y el texto, en un determinado contexto, a la búsqueda de un significado compartido entre ambos, es decir, de la comprensión (Salvador Mata, 1999). Ésta deriva tanto de las experiencias previas del lector como del reconocimiento de las ideas del texto. En efecto, la capacidad del lector es importante para el desarrollo del proceso, pero también lo es su propósito, su

cultura, sus ideas previas, sus esquemas conceptuales, su dominio lingüístico y su actitud (Molina, 1991).

Aunque en muchas investigaciones se enfatiza la actividad cognitiva que realiza el sujeto que lee, en el contexto escolar todavía persiste la creencia de que en la lectura no interviene más factor específico que el perceptivo-motor. Se entiende, así, que leer consiste únicamente en decodificar, es decir, convertir grafemas en sonidos. Por ello, tradicionalmente, se ha admitido que, cuando un niño sabe reproducir oralmente un escrito, sólo le queda «practicar la lectura», ya que la comprensión vendrá por añadidura. Sin embargo, la lectura es una actividad multidimensional y compleja. Comprender un texto es crear una representación mental de la situación que el texto evoca. Para construir este modelo mental, el lector ha de realizar determinados procesos y poner en juego varias habilidades: identificar los grafemas y transformarlos en sonidos, construir una representación fonológica, acceder a sus múltiples significados, seleccionar un significado apropiado al contexto, asignar un valor sintáctico a cada palabra, elaborar el significado de las frases y construir el significado global del texto, a través de inferencias basadas en su conocimiento del mundo.

A partir de las aportaciones de diversas teorías psicolingüísticas, se describen, a continuación, los elementos más representativos del proceso lector (lector, texto, enseñanza y contexto). Éstos constituyen variables fundamentales en la comprensión del texto (Snow, 2002).

- *Lector*. Es la persona que se sitúa ante un texto con la intención de extraer sus ideas. Para ello, debe realizar diversas operaciones y poseer diversas habilidades: dominio de la decodificación y del vocabulario, conocimientos previos sobre el tema, capacidad de memoria y utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, autoestima, intencionalidad e interés

en la tarea (Meyer, 1981; Puente, 1991; Defior, 1996).

- *Texto*. La comprensión del contenido de un texto depende tanto de los conocimientos y estrategias que el sujeto activa en su procesamiento como de las características del propio texto. Pero también la comprensión y el recuerdo final de la información leída dependen, a veces, de cómo haya sido elaborado el material escrito. Así, una cantidad excesiva de términos técnicos y de conceptos abstractos o una estructuración poco clara de las ideas expresadas en el texto hace que la lectura se convierta, especialmente para el lector poco avezado, en una tarea excesivamente difícil y con poca garantía de éxito.
- *Enseñanza*. Los alumnos necesitan una enseñanza explícita para llegar a ser lectores maduros de manera que, ante la diversidad de textos y circunstancias, comprendan lo que leen.
- *Contexto*. Se refiere al ambiente en que vive el sujeto. Se incluye en este concepto la familia, el grupo de amigos, el ambiente escolar, el nivel socioeconómico y cultural y los medios de comunicación social. Todos estos factores desempeñan un papel muy importante en la formación de actitudes hacia la lectura. Así, en el informe del Rand Reading Study Group (Snow, 2002) se atribuye al contexto una importancia relevante, al considerar que la lectura es una actividad histórica y cultural, no sólo porque se aprende en la interacción social, sino también por el tipo de discurso de la comunidad, la cosmovisión que tiene y por cómo transmite esa información. Igualmente, se defiende que el factor sociocultural explica el nivel lector de los sujetos.

Por lo que atañe al lector, se ha señalado un conjunto de factores que determinan, en algunos casos de manera decisiva, la calidad de la lectura (Jiménez y Artiles, 1990): motórico, sensorial, cognitivo, emocional, estratégico

y lingüístico. Por su importancia, se aborda ahora el factor lingüístico. Así, en diversos estudios se valora el desarrollo lingüístico en la infancia como factor determinante de los aprendizajes múltiples y se aconseja su potenciación (Ramírez, 2002; Moreno, 2003). Por otro lado, es un hecho reconocido que las alteraciones del lenguaje en la infancia originan dificultades en el aprendizaje lector.

En el enfoque psicolingüístico se considera el lenguaje escrito como una actividad lingüística secundaria, respecto del lenguaje oral, que es su punto de partida; de otro modo, el lenguaje escrito es una adquisición de segundo orden, basada en el lenguaje oral (Jiménez, 1992; Defior, 1996; González, 1996; Jiménez, 1996). Por tanto, el aprendizaje de la lectura depende, en gran medida, del conocimiento previo sobre el lenguaje oral. No obstante, lenguaje oral y escrito, aun siendo modalidades lingüísticas distintas, comparten mecanismos y niveles de procesamiento, como el fonológico, el léxico, el sintáctico-pragmático, el semántico y el metalingüístico. Así, para comprender un mensaje oral, se llevan a cabo operaciones similares a las que se realizan durante la lectura. Ello implica que a quien tiene habilidad para comprender mensajes orales le resultará más fácil entender los mensajes escritos. Igualmente, la conciencia sobre las diferencias lingüísticas (conciencia metalingüística) desempeña una función importante en la adquisición de la lectura.

En el enfoque psicolingüístico-cognitivo se considera impropio hablar de paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, puesto que se trata más bien de una integración entre ambos tipos de lenguajes. En efecto, al niño le resultaría muy difícil integrar los significados del lenguaje escrito sin referirlos a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que les sirven de soporte. Por ello, necesita desarrollar habilidades lingüísticas en la modalidad oral.

Autores que han investigado el desarrollo de la lengua oral subrayan que, aunque actualmente

se pone énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y se trata de articular los contenidos en torno a estas cuatro grandes habilidades (leer, escribir, hablar, escuchar), en la práctica educativa no se les atribuye aún la misma importancia a las habilidades orales que a las escritas (Lomas, 2003).

Se hace, pues, necesario detectar la relación de las habilidades lingüísticas, en el lenguaje oral, con las dimensiones de la habilidad lectora y, en concreto, con la comprensión. Éste ha sido el tema de la presente investigación.

Método de investigación

A partir de las aportaciones de la investigación sobre el tema, descritas antes, se planteó el siguiente *interrogante*: ¿las habilidades lingüísticas de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria se relacionan con la comprensión lectora? Para dar respuesta a esta cuestión deberían evaluarse, en grupos determinados de alumnos, tanto las habilidades lingüísticas como la comprensión lectora y, luego, relacionar los datos obtenidos. A este efecto, deberían definirse previamente (es decir, acotar) las habilidades lingüísticas (variables independientes) y la comprensión lectora (variables dependientes).

A partir del interrogante enunciado, se formuló la siguiente *hipótesis*: «las habilidades lingüísticas de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria, en los planos fonológico, léxico, morfológico y sintáctico, se relacionan significativamente con el conocimiento literal, con el conocimiento inferencial y con la comprensión global del texto».

La *muestra* estuvo formada por 166 alumnos, 93 varones (56%) y 73 mujeres (44%), que cursaban 5º de Educación Primaria (n = 105; 63%) y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (n = 61; 37%). La edad media de los alumnos de Primaria era de 10 años y 9 meses y la de los

alumnos de Secundaria, de 13 años y 8 meses. Todos hablaban español como primera lengua, en la variante andaluza. Los alumnos pertenecían a cuatro colegios, con diferente nivel socioeconómico, situados en las ciudades de Granada (colegios San Juan Bosco y San José) y de Málaga (colegios San Bartolomé y San Estanislao de Kofka). Según manifestaron los miembros del equipo directivo y los profesores de la institución, los colegios San Juan Bosco, San Bartolomé y San Estanislao de Kofka atienden a alumnos de nivel socioeconómico medio y el colegio San José atiende a alumnos de nivel socioeconómico bajo. La distribución de los alumnos, según la procedencia y el curso, se incluye en la tabla 1.

En el diseño de investigación se incluyeron las siguientes variables, agrupadas en tres categorías: 1) *variables atributivas o asignadas* (características de los alumnos): nivel intelectual, instructivo y sociocultural; 2) *variables independientes* (habilidades lingüísticas): léxico, morfología, sintaxis (oral y escrita) y fonología; 3) *variables dependientes* (habilidades lectoras): conocimiento literal, conocimiento inferencial y comprensión global del texto.

El *léxico* se concibe como el sistema de palabras que componen una lengua. De otra parte, la «habilidad léxica» hace referencia a las palabras que un individuo puede utilizar en su comprensión y expresión.

La *morfología* estudia la forma de las palabras, cuyo componente básico es el «morfema», que se añade a la raíz, para expresar variaciones (de género, número, voz, modo, tiempo o persona). Así, en este estudio se exploró el conocimiento y el uso de las reglas morfológicas, referidas a la flexión y formación de palabras. Mediante los diferentes bloques que componen la batería utilizada, se evaluó el uso de reglas de plural, posesivos, formas verbales de tercera persona, verbos regulares y formas irregulares de sustantivos y verbos, así como la formación de sustantivos complejos y la derivación de adjetivos.

La *sintaxis* hace referencia a las reglas sobre el orden de las palabras para formar oraciones y establecer su gramaticalidad. La estructura interna de la oración está constituida por unidades sintácticas inferiores: los constituyentes. Éstos poseen, a su vez, categoría sintáctica (sintagma nominal, sintagma verbal o sintagma adjetivo) y desempeñan una función sintáctica (sujeto, predicado, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial).

En esta investigación se ha evaluado el conocimiento sintáctico de los alumnos en dos modalidades del código: oral y escrita. En la modalidad oral, se ha evaluado la habilidad para construir diversos tipos de oraciones: simples, pasivas, coordinadas, subordinadas (comparativas, causales, condicionales y concesivas). En la

TABLA 1. Distribución de los alumnos, según procedencia y curso

Colegio	Localidad	5º curso EP	2º curso ESO	Total	%
Don Bosco	Granada	25	30	55	33
San José	Granada	26	31	57	34
San Bartolomé	Málaga	26		26	16
San Estanislao	Málaga	28		28	17
Total		105	61	166	100
%		63	37		100

modalidad escrita, se ha evaluado la habilidad para construir oraciones, con diferente grado de dificultad: pasivas, de objeto focalizado, de sujeto escindido, de objeto escindido, de relativo, en función de sujeto, de relativo, en función de objeto.

Las *habilidades fonológicas* implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos fonológicos de la lengua. En concreto, estas habilidades se hacen operativas en la identificación, recuento, omisión y adición de sílabas y fonemas. En esta investigación se han evaluado las habilidades fonológicas, mediante diversos procedimientos y tareas.

En el grupo de variables lectoras se incluyen las siguientes, que definen el concepto de «comprensión lectora»:

- El *conocimiento literal* hace referencia al proceso de obtener la información incluida explícitamente en el texto. El desarrollo de la memoria y un buen nivel de decodificación pueden favorecer este tipo de conocimiento.
- El *conocimiento inferencial* se refiere al proceso de obtener la información contenida implícitamente en el texto. En este proceso incide la intuición y la experiencia personal del lector. Una clase particular de inferencia es la que los lectores expertos suelen hacer, al encontrarse con palabras nuevas. En este caso, utilizan pistas o claves contextuales, algunas de las cuales son externas a la palabra cuyo significado se desconoce y otras son proporcionadas por los morfemas de la palabra (como prefijos y sufijos).
- La *comprensión lectora global* hace referencia al proceso de captar el contenido de un texto, en su sentido más amplio. Implica, por tanto, el conocimiento de las palabras y de su significado, de los conceptos, de sus relaciones, de las reglas para su utilización, así como el conocimiento general acerca del mundo. Lo que el sujeto

recuerda de un texto no es su significado literal, sino la esencia semántica del mismo (García Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, 1995). Dicho de otra manera, el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta de las ideas y mensajes descritos en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Para la obtención de datos, se utilizaron los siguientes *instrumentos de medida*, que son suficientemente conocidos:

- K-BIT (Test Breve de Inteligencia), de Kaufman y Kaufman (1997). Aunque es un instrumento de medida de la inteligencia verbal y no verbal, aplicable a personas de cualquier edad, aquí se aplicó el subtest de vocabulario expresivo, para medir la habilidad léxica.
- BLOC (Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial), de Puyuelo, Wiig, Renom y Solanas (2001). De esta batería se seleccionaron y aplicaron las pruebas que miden específicamente las habilidades lingüísticas en morfología y sintaxis.
- PROLEC-SE (Evaluación de los Procesos Lectores), de Cuetos y Sánchez (1999). Esta batería consta de seis tareas, agrupadas en tres bloques, que se corresponden con cada uno de los principales procesos en la lectura: léxico, semántico (de comprensión de textos) y sintáctico. Se seleccionaron y aplicaron los dos últimos, para evaluar la comprensión lectora y la habilidad sintáctica, en la modalidad de lengua escrita. La prueba que evalúa la comprensión lectora consta de tres subpruebas: 1) comprensión de textos; 2) conocimiento literal; 3) capacidad inferencial.
- La «Prueba de Fonología», elaborada por el Grupo de Investigación en Lingüística de la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada, se aplicó para medir el

nivel de dominio fonológico del alumno. La tarea consistió en presentar a los alumnos 10 palabras escritas en las que debían discriminar y señalar el segundo sonido y escribir otra palabra que tuviera ese sonido en la misma posición.

Los datos se recogieron entre los meses de febrero, marzo y abril, durante los cursos 2001-02 y 2002-03. En la aplicación de las pruebas colaboraron grupos de estudiantes que cursaban la carrera de Maestro de Educación Infantil y Educación Especial, en las Universidades de Granada y Málaga. La aplicación de estas pruebas lingüísticas fue individualizada, en una sala apartada de las aulas. Cada prueba tuvo una duración aproximada de 30 minutos. El orden de presentación de las pruebas fue aleatorio. Cada prueba iba precedida de un ejemplo, que aseguraba que los alumnos habían entendido las instrucciones.

A los datos obtenidos en las diferentes pruebas se aplicaron los siguientes análisis estadísticos: 1) análisis de correlación entre variables lingüísticas y lectoras y entre variables de la misma

categoría; 2) análisis de regresión, para detectar el poder de predicción de las variables lingüísticas sobre la comprensión lectora. En todas las pruebas estadísticas se estableció un nivel de significación del 5%. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS.

Resultados: análisis y discusión

El análisis de los datos, obtenidos en las diversas pruebas de evaluación, ha permitido establecer algunos resultados relevantes para obtener una respuesta satisfactoria al interrogante planteado en la investigación.

En primer lugar, se hizo un análisis de correlación entre variables lingüísticas y lectoras, cuyos resultados se incluyen en la matriz de correlaciones (tabla 2).

Globalmente, se han hallado correlaciones positivas entre todas las variables, destacando, en primer lugar, la alta correlación entre las variables lectoras, es decir, entre el conocimiento

TABLA 2. Matriz de correlaciones entre variables lingüísticas y lectoras

	Conocimiento literal	Conocimiento inferencial	Comprensión lectora	Fonología	Léxico	Sintaxis (escrita)	Sintaxis (oral)	Morfología
Conocimiento literal	1.000							
Conocimiento inferencial	.644**	1.000						
Comprensión lectora	.920**	.892**	1.000					
Fonología	.358**	.353**	.392**	1.000				
Léxico	.308**	.292**	.331**	.321**	1.000			
Sintaxis (escrita)	.450**	.494**	.519**	.488**	.318**	1.000		
Sintaxis (oral)	.395**	.455**	.466**	.028	.153	.180	1.000	
Morfología	.349**	.351**	.386**	.288**	.275**	.308**	.242**	1.000

literal e inferencial y la comprensión lectora (.92 y .89) y entre conocimiento literal e inferencial (.64). Estos resultados son similares a los hallados en otros estudios (Defior, 1990; García Madruga, Luque y Martín, 1994).

También se ha detectado una correlación positiva entre variables lingüísticas. Sobre todo, se ha detectado una correlación importante entre las variables «léxico», «morfología» y «sintaxis». De aquí se puede inferir que ninguna habilidad lingüística funciona de manera aislada; por el contrario, estas habilidades constituyen un «sistema».

En todos los casos, las variables lingüísticas correlacionan positivamente con las variables lectoras. Destaca, en primer lugar, la variable «sintaxis, en la modalidad escrita», que correlaciona, en orden de importancia, con la variable «comprensión global» (.51), así como con las variables «conocimiento inferencial» (.49) y «conocimiento literal» (.45). Estas mismas correlaciones se han detectado en la variable «sintaxis, en la modalidad oral». Igualmente, la variable «morfología» correlaciona significativamente con las variables lectoras: «comprensión global» (.38), «conocimiento inferencial» (.35) y «conocimiento literal» (.34).

Estos datos son congruentes con los resultados de otros estudios, en los que se ha comprobado que los niños que son eficientes en el análisis del lenguaje oral, sobre todo en morfosintaxis, en los inicios de la escolaridad, tienen una gran probabilidad de ser mejores lectores (Richards y Anderson, 2003). Por lo que atañe a la variable lingüística más destacada (la sintaxis), también en otras investigaciones se ha comprobado el importante papel que juegan las habilidades morfosintácticas en la comprensión de textos (Cuetos, 1990; Vega, Carreiras, Gutiérrez y Alonso, 1990; García Madruga *et al.*, 1995; Sánchez, 1998; Blanche-Benveniste, 2000; Clifton y Duffy, 2001).

Del mismo modo, la variable «fonología» correlaciona significativamente con las variables

lectoras, sobre todo con «comprensión global» (.39) y con «conocimiento literal» (.36). Esto implica que, en cualquier nivel de procesamiento del texto, es importante conocer los grafemas y su correspondencia con las unidades fónicas; por tanto, la conciencia fonológica es un componente importante en el dominio del código escrito. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por otros investigadores, antes referidos (Defior, 1990; Jiménez y Artiles 1990; Jiménez, 1996; Bryant *et al.*, 2000; Ramos, 2000; Jiménez *et al.*, 2004). Estos últimos comprobaron, en una muestra de adolescentes, que los alumnos con dificultades lectoras obtenían puntuaciones significativamente más bajas, en tareas fonológicas y ortográficas, que los alumnos de la misma edad cronológica, que no tenían tales dificultades.

En la variable «léxico» se obtuvieron también correlaciones positivas con las variables lectoras, aunque no en la medida esperada, destacando la correlación con «comprensión global» (.33) y con «conocimiento literal» (.30). Se confirma así que el léxico incide positivamente en la comprensión lectora.

En definitiva, tras haber constatado, de manera consistente, la existencia de correlaciones entre las habilidades lingüísticas y las variables lectoras, destacando la variable «sintaxis», se confirma la hipótesis de que las habilidades lingüísticas se relacionan con la comprensión lectora.

A la vista de los resultados del análisis de correlación, se exploró, mediante tres análisis de regresión lineal, en qué medida las variables lingüísticas predecían los niveles de competencia lectora.

En un primer bloque se introdujeron las variables lingüísticas, para comprobar en qué medida explicaban la «comprensión global del texto», considerada como variable dependiente. En la tabla 3 se expone el resumen del modelo y en la tabla 4, los coeficientes que corresponden a este primer bloque. Puede observarse, en

la R cuadrado corregida, que las habilidades lingüísticas explican un 36% de la puntuación obtenida por los alumnos en «comprensión global del texto». Destaca como primera predictora la variable «sintaxis», en las dos modalidades del código lingüístico, cuyas puntuaciones beta son las más altas (.363 y .256). A ésta siguen, aunque con menor valor predictivo, las variables «fonología» y «léxico», cuyos pesos específicos se muestran en la tabla 5. Por último, llama la atención la baja incidencia de la variable «morfología».

En un segundo bloque, cuyo resumen se muestra en la tabla 5, se introdujeron las variables lingüísticas para ver en qué medida explicaban la variable «conocimiento inferencial», considerada como variable dependiente. En los resultados se puede observar (en los datos de la R cuadrado corregida) que las variables lingüísticas explican el 22% de la variable «conocimiento

inferencial». De otra parte, como primera variable predictora, se destaca la variable «sintaxis (oral y escrita)», cuyos valores de peso son .355 y .181, respectivamente, seguida por las variables «fonología» y «léxico», cuyos pesos específicos se muestran en la tabla de coeficientes (tabla 6).

En un tercer bloque se introdujeron las variables lingüísticas, para comprobar en qué medida explicaban el «conocimiento literal», como variable dependiente. Se incluye el resumen del modelo en la tabla 7 y los coeficientes respectivos, en la tabla 8. Puede observarse, en la R cuadrado corregida, que las habilidades lingüísticas explican un 23% de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la variable «conocimiento literal». De otra parte, se destaca, como primera predictora, la variable «sintaxis (escrita y oral)», cuyas puntuaciones beta son las más altas (.344 y .146). Le siguen las

TABLA 3. Resumen del primer bloque de regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
1	.621	.385	.366	14,30

TABLA 4. Coeficientes del primer bloque de regresión

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	p
	B	Error típico	Beta		
(Constante)	-15,944	8,269		-1,928	.056
Léxico	.156	.092	.117	1,702	.091
Fonología	.137	.070	.138	1,961	.052
Sintaxis (escrita)	.411	.081	.363	5,066	.000
Sintaxis (oral)	.241	.065	.256	3,714	.000
Morfología	8,950E-03	.080	.008	.112	.911

TABLA 5. Resumen del segundo bloque de regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
2	.497	.247	.223	17,46

TABLA 6. Coeficientes del segundo bloque de regresión

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	p
	B	Error típico	Beta		
(Constante)	-13,797	10,092		-1,367	.174
Léxico	9,885E-02	.112	.067	.883	.378
Fonología	.117	.085	.106	1,366	.174
Sintaxis (escrita)	.443	.099	.355	4,474	.000
Sintaxis (oral)	.188	.079	.181	2,376	.019
Morfología	-7,187E-02	.097	.058	.737	.462

variables «léxico» y «fonología», cuyos pesos específicos se muestran en la tabla 8.

Los resultados obtenidos en los análisis de regresión se pueden resumir así:

- Aunque todas las variables lingüísticas correlacionan positivamente con las variables lectoras, la variable «sintaxis» es la que tiene mayor valor predictivo sobre todas las variables de comprensión lectora (comprensión global, conocimiento inferencial y conocimiento literal del texto). Le siguen en orden de importancia las variables «fonología» y «léxico».
- Aunque en el análisis de regresión no se han detectado como relevantes las variables «morfología» y «léxico», los resultados obtenidos en el análisis de correlación permiten afirmar la relación de estas habilidades con la comprensión lectora.

En definitiva, se confirma la hipótesis de que las habilidades lingüísticas inciden en las habilidades lectoras. Ahora bien, aunque las habilidades lingüísticas evaluadas en este estudio influyen en el conjunto de las variables lectoras, esta influencia es más acusada en la comprensión global del texto. De otra parte, el dominio de la sintaxis, en cualquiera de sus modalidades, es la habilidad que tiene una mayor incidencia en la competencia lectora.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos por otros investigadores. Así, Jiménez y Artiles (1990), en un estudio longitudinal, con una muestra de 60 alumnos, trataron de determinar los factores subyacentes a las pruebas de madurez y su valor predictivo del éxito en el aprendizaje de la lectura. Los autores llegaron a la conclusión de que los factores lingüísticos y la organización conceptual son los que mejor predicen el éxito en la lectura.

TABLA 7. Resumen del tercer bloque de regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
3	.504	.254	.231	19,09

TABLA 8. Coeficientes del tercer bloque de regresión

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	p
	B	Error típico	Beta		
(Constante)	-5,733	11,037		-,519	.604
Léxico	.183	.122	.114	1,497	.136
Fonología	.107	.093	.089	1,142	.255
Sintaxis (escrita)	.471	.108	.344	4,354	.000
Sintaxis (oral)	.167	.086	.146	1,932	.055
Morfología	-3,193E-03	.107	.002	-,030	.976

Conclusiones

En los límites trazados en esta investigación, los resultados obtenidos permiten establecer algunas conclusiones fundamentales.

En primer lugar, las habilidades lingüísticas, en la niñez y en la adolescencia, favorecen la consecución de buenos niveles de lectura, en cuanto a comprensión del texto. Así se deduce de los índices de correlación significativos entre las variables que definen estas habilidades y las dimensiones de la comprensión lectora. De estas habilidades, la de mayor relevancia es la habilidad sintáctica. En efecto, es una variable altamente predictiva de todas las variables lectoras (comprensión global, conocimiento inferencial y conocimiento literal) y, además, correlaciona positivamente con las otras habilidades lingüísticas. Lo mismo sucede con la habilidad fonológica, aunque con menor intensidad.

Sin detrimento de lo dicho, otras habilidades lingüísticas, como el dominio léxico y morfológico, inciden positivamente en la comprensión lectora, aunque en menor medida, como se deduce de los índices de correlación obtenidos y del valor de predicción. Ahora bien, aunque el vocabulario es un factor influyente, ya que, si no se posee un conocimiento del léxico, referido al contenido del texto, difícilmente se llegará a comprenderlo, tampoco este conocimiento es una condición suficiente para garantizar la comprensión de la lectura, ya que lectores con un mismo nivel de vocabulario alcanzan niveles de comprensión diferentes.

De otra parte, las habilidades lingüísticas consideradas en esta investigación funcionan como un sistema global, es decir, se relaciona entre sí y se potencian mutuamente. En efecto, se ha detectado una correlación positiva entre estas variables lingüísticas, especialmente entre las variables «léxico», «morfología» y «sintaxis».

Del mismo modo, las dimensiones de la comprensión lectora que se han abordado en esta investigación configuran un sistema, dadas las correlaciones significativas entre variables lectoras, destacando las que mantienen con la «comprensión lectora global» las variables «conocimiento literal» y «conocimiento inferencial», aunque también se ha obtenido un índice de correlación importante entre estas dos variables. Por tanto, puede afirmarse que la comprensión global de un texto supone la captación de elementos informativos que están presentes («conocimiento literal») o no («conocimiento inferencial») en el texto.

El conjunto de los resultados obtenidos en esta investigación pone de manifiesto que el desarrollo lingüístico, en la niñez y en la adolescencia, desempeña un papel relevante en la consecución de la madurez lectora. Por tanto, si se quiere promover y potenciar la adquisición de la lectura, es necesario potenciar y mejorar el lenguaje oral de los alumnos, en el desarrollo del currículo, desde los primeros niveles de la escolaridad.

No obstante, la naturaleza correlacional de los datos expuestos no permite establecer una relación causal entre las habilidades lingüísticas y los problemas de lectura, pero pueden proporcionar alguna pista sobre las variables que deberían tomarse en consideración, cuando se pretende superar las dificultades en la comprensión de textos.

En concreto, se hace necesaria una enseñanza específica, sobre todo a aquellos alumnos que tienen dificultades en la comprensión y asimilación de la información, incluida en distintos tipos de texto. Esta enseñanza debe referirse a estrategias para extraer significados, integrar ideas y realizar inferencias. Además de contribuir al enriquecimiento léxico, afectaría también positivamente a la comprensión lectora potenciar la utilización en las aulas de técnicas de enseñanza del vocabulario, cuya eficacia ha sido demostrada (palabras clave, mapas semánticos, inferencia del significado por el contexto, etc.). En definitiva, cualquier programa que aborde la mejora de la comprensión lectora contribuirá a que los alumnos mejoren su rendimiento, no sólo en Lengua sino también en las demás asignaturas y, en el contexto extraescolar, en la vida real.

Si bien el presente trabajo se ha centrado en la relación entre habilidades lingüísticas y competencia lectora de niños y adolescentes, hay otros condicionantes ambientales, como el tipo de comunicación dentro del seno familiar o las características de la situación de aprendizaje, entre ellas la interacción profesor-alumno que, sin duda, ejercen gran influencia en el desarrollo y en la maduración lectora de los alumnos. Éstas son variables que podrían abordarse en posteriores investigaciones. Igualmente, sería oportuno diseñar y evaluar programas de intervención en habilidades lingüísticas, para mejorar la comprensión lectora.

Referencias bibliográficas

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000). Dificultades sintácticas y lectura. *Infancia y aprendizaje*, nº 89, 39-50.
- BRYANT, P. y BRADLEY, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.
- BRYANT, P.; NUNES, T. y BINDMAN, M. (2000). The Relations between Children's Linguistic Awareness and Spelling: the Case of the Apostrophe. *Reading and Writing*, vol. 12, 253-276.
- CLIFTON, C. y DUFFY, S. (2001). Sentence and Text Comprehension: Role of Linguistic Structure. *Annual Review Psychology*, vol. 52, 167-196.
- CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

- CUETOS, F. y SÁNCHEZ, R. (1999). *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC-SE)*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- DEFIOR, S. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados, en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y aprendizaje*, nº 83, 59-74.
- DEFIOR, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- DEFIOR, S. (1990). *Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectura* (tesis doctoral-microforma). Universidad de Granada.
- DOMÍNGUEZ, A. B. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, nº 76, 69-81.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.; LUQUE, J. y MARTÍN, J. (1994). *Aprendizaje, memoria y comprensión de textos*. Madrid: UNED.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.; CORDERO, M.; LUQUE, J. y SANTAMARÍA, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, nº 76, 97-107.
- JIMÉNEZ, J. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, nº 76, 109-121.
- JIMÉNEZ, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y aprendizaje*, nº 57, 49-66.
- JIMÉNEZ, J. y ARTILES (1990). Factores predictivos del éxito del aprendizaje de la lecto-escritura. *Infancia y Aprendizaje*, nº 49, 21-36.
- JIMÉNEZ, J.; GREGG, N. y DÍAZ, A. (2004). Evaluación de habilidades fonológicas y ortográficas en adolescentes con dislexia y adolescentes buenos lectores. *Infancia y Aprendizaje*, nº 27, 63-84.
- KAUFMAN, A. S. y KAUFMAN, N. L. (1997). *Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT)*. Madrid: TEA Ediciones.
- LOMAS, C. (2003). Leer y entender. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 33,7-10.
- MADRID, D. (2000). La formación e interpretación de los compuestos nominales en la etapa escolar (6-12 años). *Lenguaje y textos*, nº 16, 131-142.
- MEYER, B. (1981). *Organizational Aspects of Text*. New York: McGraw-Hill.
- MOLINA, S. (1991). *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- MORAIS, J. (1994). *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- MORENO, A. (2003). La intervención en morfosintaxis desde un enfoque interactivo: un estudio de escolares con retraso de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, vol. 23, nº 2, 89-97.
- NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (1984). *The Reading Report*.
- PASCUAL, G. y GOIKOETXEA, E. (2003). Resumen y formulación de preguntas. Efectos sobre la comprensión lectora en niños de Primaria. *Infancia y aprendizaje*, vol. 26, nº 4, 440-449.
- PUENTE, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- PUYUELO, M.; WIIG, E.; RENOM, J. y SOLANAS, A. (2001). *Batería de lenguaje objetiva y criterial (BLOC)*. Barcelona: Masson.
- RAMÍREZ, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos*, nº 5, 57-72.
- RAMOS, J. (2000). Entrenamiento en tareas de conocimiento fonológico y su influencia en la adquisición inicial de la lectura y la escritura. *Ciencia psicológica*, nº 7, 64-82.
- RICHARDS, J. y ADERSON, N. (2003). A Strategy to Help Emergent Readers Make Inferences. *The Reading Teacher*, vol. 57, nº 3.
- SALVADOR MATA, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Archidona: Aljibe.
- SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDB.
- SNOW, C. (dir.) (2002). *Reading for Understanding*. Rand Reading Study Group: Science & Technology Policy Institute.
- VAN DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ, M. y ALONSO, L. (1990). *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

Abstract

Linguistical abilities and reading comprehension. An empirical investigation

The aim of this study was searching about relationship between linguistic skills and reading comprehension. The sample was 166 subjects, 93 males (56%) and 73 females (44%), of different social status. They were pupils of fifth-level in Primary Education (n = 105) and of second-level in Secondary Education (n = 61). Applying a correlation design was found that linguistic skills, at phonological, lexical, morphological and syntactical level are soundly related with text comprehension (both literal and inferential knowledge and global apprehension). The linguistic skill at syntax level is the most relevant and so the best predictor of reading achievement.

Key words: *Reading Comprehension, Linguistic Skills, Primary Education, Secondary Education.*