ISSN 1518-3483
Licenciado sob uma Licença Creative Commons

Comprensión de lectura en español por aprendices brasileños

Spanish reading comprehension of Brazilian learners

Luisa Bárbara Specht[a], Sandra Regina Kirchner Guimarães[b]

[a] Máster en Educación por la Universidad Federal del Paraná (UFPR), profesora del Instituto Cervantes, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: profesorabarbara@yahoo.com.br

[b] Doctora en Psicología Escolar y de Desarrollo Humano por la Universidad de São Paulo (USP), profesora del Programa de Pos-Graduación en Educación de la Universidad Federal del Paraná (PPGE - UFPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: srkguimaraes@uol.com.br

Resumo

Este estudio analizó la comprensión de lectura en español (lengua extranjera) por aprendientes brasileños. Participaron de la investigación 67 alumnos de 8º y 9º años de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de Curitiba, Paraná. Se aplicaron diferentes instrumentos de recolección de datos para evaluar habilidades lingüísticas y metalingüísticas que interfieren en la capacidad de la comprensión de textos y también para analizar posibles relaciones entre el desempeño en la comprensión de textos en portugués y en español. Los resultados mostraron expresiva relación entre la prueba sintáctica de corrección gramatical y la comprensión de textos en español. Se verificó también entre los participantes que la comprensión de textos leídos en español les proporcionó pistas para inferir el significado

de palabras desconocidas encontradas en el transcurso de la lectura. También se identificó una relación significativa entre el desempeño en la comprensión de textos en portugués y el desempeño en la comprensión de textos en español. Sin embargo, no se verificó relación significativa entre el dominio del vocabulario receptivo y la comprensión de textos en español. Se recomienda que en el proceso de enseñanza de español – lengua extranjera – los profesores utilicen el texto como base del trabajo pedagógico, orientando a los alumnos a utilizar el contexto (sentido del texto) tanto para identificar las palabras desconocidas como para aprender las diferentes estructuras de la lengua (de las más sencillas a las más complejas) de manera que puedan adquirir progresivamente las habilidades lingüísticas y metalingüísticas que favorecen un mayor dominio del español.

Palavras-chave: Lectura en lengua extranjera. Comprensión de texto. Español (lengua extranjera).

Abstract

This study analyses reading comprehension of Spanish as a foreign language among Brazilian learners. Participants were 67 students of 8th and 9th years of elementary school in a public school of Curitiba, Parana Brazil. Several instruments of data collection were used to evaluate linguistic and metalinguistic skills that influence the capacity of text comprehension and, also, to analyze possible relations between the performance in the comprehension of texts in Portuguese and Spanish. Results showed an expressive relation between the syntactic task of grammar correction and comprehension of Spanish texts. It was also verified among participants that the comprehension of texts read in Spanish offered them clues to infer the meaning of unknown words encountered during reading. Furthermore, a significant relation was found between the performance in reading of texts in Portuguese and Spanish. However, there was no significant relationship between the command of receptive vocabulary and the comprehension of Spanish texts. It is suggested that, in the process of teaching Spanish as a foreign language, teachers should use the text as a basis for pedagogical work, guiding students to use the context (meaning of the text) to identify unknown words as well as to apprehend the diverse structures of the language (from the most simple to the most complex), in order to acquire progressively the linguistic and metalinguistic skills that promote a greater command of Spanish.

***Keywords**:Reading in foreign language. Text comprehension. Spanish (foreign language).*

Introducción

La comprensión de la lectura en lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera, requiere varias habilidades lingüísticas y metalingüísticas interrelacionadas que permiten al lector la producción del sentido del texto a partir de saberes en los niveles: léxico, morfosintáctico y semántico. Igualmente, las habilidades socioculturales – como el conocimiento de mundo – se agregan al dominio del sistema de escritura por el lector permitiéndole mayor o menor entendimiento de la lectura.

Aunque varias habilidades cognitivas sean importantes para el desarrollo de la lectura, las habilidades metacognitivas parecen primordiales para el aprendizaje formal en la escuela debido a su naturaleza consciente (KATTO, 1999). En este sentido, un gran número de estudios han demostrado una relación estrecha entre el aprendizaje de la lectura y las habilidades metalingüísticas (consciencias fonológica, morfológica, léxica, sintáctica y semántica).

La importancia de la consciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura en la lengua materna está certificada por estudios extranjeros y brasileños (BRADLEY; BRYANT, 1983; CARDOSO-MARTINS, 1995; GUIMARÃES, 2003; MALUF; BARRERA, 1997; MORAIS; ALEGRIA; CONTENT, 1987; ROAZZI; DOWKER, 1989; TUNMER, 1990). En lo que se refiere a la consciencia sintáctica, uno de los primeros estudios focalizando esta habilidad fue realizado por Bowey (1986) con hablantes de inglés (lengua materna). Los resultados de su estudio mostraron que el uso de pistas gramaticales facilita el reconocimiento de palabras y la comprensión, tanto de frases como de textos. En otra investigación, también realizada con hablantes de inglés, Rego y Bryant (1993) verificaron la existencia de una relación positiva entre la consciencia sintáctica y la lectura de palabras con dificultades ortográficas.

Entre los estudios realizados para investigar la influencia de las habilidades metalingüísticas (consciencia fonológica y consciencia sintáctica) sobre el desarrollo de la capacidad de lectura en portugués (lengua materna), se destaca primeramente el realizado por Rego (1995). Su investigación

pretendió investigar como ambas – la consciencia fonológica y la consciencia sintáctica – contribuyen a explicar las diferencias individuales en el desarrollo de la decodificación y de la comprensión en lectura. Los resultados de esta investigación no confirman los resultados anteriormente encontrados con hablantes de inglés, o sea, los alumnos brasileños no se beneficiaron de esas habilidades metalingüísticas para desarrollar la decodificación en la lectura. Sin embargo, los resultados mostraron una relación entre la consciencia sintáctica y el desempeño en lectura cuando esta envolvía directamente el uso de informaciones sintáctico-semánticas.

No obstante, el estudio desarrollado por Capovilla, Capovilla y Soares (2004) con alumnos brasileños de 2º a 5º año de la enseñanza fundamental, que investigó consciencia fonológica, consciencia sintáctica, competencia en lectura, escritura sobre dictado y vocabulario, mostró una correlación positiva y significativa entre la puntuación general de estos cinco test. De acuerdo con los autores, sus resultados corroboraron las evidencias bibliográficas que apuntan relaciones entre lectura, escritura y habilidades metalingüísticas.

Tunmer (1990) y Tunmer y Hoover (1992) explican la relación entre consciencia sintácticas y competencia en lectura sugiriendo que: a) una estrategia de lectura que puede ser utilizada por el lector sintáctica y semánticamente consciente es inferir el significado de las palabras desconocidas encontradas en el texto; b) la consciencia sintáctica permite el monitoreo eficiente del proceso de comprensión (BOWEY, 1986). Así, otra estrategia que el lector sintácticamente consciente es capaz de utilizar, es constatar si las palabras que está leyendo combinan gramaticalmente con las otras palabras del texto. Un estudio que dio soporte a esta idea fue realizada por Weber (1970 apud TUNMER; HOOVER, 1992) en el cual analizó los errores cometidos por alumnos de 1ª serie en la lectura oral y verificó que los buenos lectores tenían más facilidad que los malos lectores para reconocer y corregir sus errores relativos a la lectura de palabras que no combinaban con el significado o con la sintaxis de las sentencias. Este resultado sugiere que los buenos lectores tienen más consciencia de la propia comprensión o incomprensión del texto.

En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, Kato (1999) – cuya lengua materna es el japonés – comenta que en su aprendizaje de lectura del portugués de Brasil, recurrió a las inferencias para descubrir el significado de palabras desconocidas. La autora afirma que un lector proficiente en su lengua materna puede cambiar entre las dos lenguas las estrategias y procedimientos que utiliza para la lectura, compensando con ventajas el déficit en el dominio lingüístico de la lengua extranjera. Además, la autora sugiere que conocer el universo cultural de la lengua en que el texto fue escrito, la utilización de las pistas del propio texto y de las ilustraciones puede facilitar el proceso de comprensión del lector que no es proficiente en la lengua extranjera.

Kleiman (2004) al investigar cómo ocurren las estrategias de inferencias léxicas en la lectura de inglés – lengua extranjera – por brasileños, concluye que el conocimiento de vocabulario en una lengua extranjera es limitado y que la eficacia de las estrategias de inferencia de significado del léxico a través del contexto es determinante en el momento de la comprensión. La capacidad del alumno de auto regular el proceso de inferencia léxica se ve reflejada en la comprensión y en la ampliación de su vocabulario.

En síntesis, junto con Braggio (1992) se sugiere que en el acto de lectura se requieren varias habilidades, o sea, el lector necesita movilizar no apenas su conocimiento de la lengua, considerada holísticamente, sino también su conocimiento de mundo, sus experiencias, etc., y es el conjunto de estas habilidades que le permitirá la comprensión integrada al texto.

Es en este contexto teórico que este estudio se insiere, teniendo como objetivo central investigar cómo se da la comprensión de lectura en español por estudiantes brasileños. Las hipótesis propuestas en esta investigación fueron las siguientes:

a) entre los alumnos participantes, los que presentan mejor desempeño en la comprensión de lectura de textos en portugués (lengua materna) presentarán también mejor desempeño en las tareas de comprensión de textos en español;

b) el nivel de conocimiento del vocabulario receptivo en español estará significativamente relacionado a la comprensión de los textos en español;
c) los alumnos que demuestran mayor capacidad para utilizar las informaciones (pistas) del texto en el momento de la lectura, son más capaces de identificar el significado de las palabras deductivamente;
d) el desempeño de los participantes en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas se muestra significativamente relacionado al desempeño en la comprensión de lectura de los textos en español.

Método

Este estudio fue realizado en una escuela pública de Curitiba, Paraná, Brasil. Participaron de esta investigación dos grupos de alumnos, uno de 8º y otro de 9º año, con un total de 67 alumnos de ambos sexos, con edades variando entre 12 y 18 años. En el momento de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, los alumnos habían completado respectivamente 2 y 3 años lectivos de aprendizaje del idioma español como lengua extranjera.

La investigación se realizó de manera que los instrumentos permitieran identificar los niveles de comprensión de la lectura en portugués (lengua materna) y en español (lengua extranjera), como así también, la comprensión del vocabulario en español y las habilidades sintácticas de los participantes. Así, fueron aplicadas cinco pruebas, son ellas:

a) test de vocabulario en imágenes: PPVT-III Peabody (DUNN; DUNN; ARRIBAS, 2006);
b) cuatro textos para evaluar la comprensión de lectura en español: test ECL – 1 y ECL – 2 (CRUZ, 2005a, 2005b) y dos textos del test Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura (DI SCALA; CANTÚ 2003);

c) dos textos para evaluación de la compresión de lectura de textos expositivos en portugués, uno para el 8º y otro para el 9º año, denominados texto de comprensión de lectura en portugués A y B respectivamente: TCLP_A y TCLP_B, pertenecientes al test "Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos" de Saraiva, Moojen y Munarski (2009);
d) una tarea, creada por las propias investigadoras, para evaluar la compresión del significado de 23 palabras retiradas de los textos utilizados para la compresión de lectura en español, siendo 10 de ellas falsos cognados (tarea aplicada antes y después de la lectura de los textos);
e) tres tareas de evaluación de la consciencia sintáctica: juicio gramatical, corrección gramatical y categorización de palabras. **Estas pruebas fueron desarrolladas por las investi**gadoras, usando como referencia la Prueba de Consciencia Sintáctica (PCS) de Capovilla y Capovilla (2006) que fueron traducidas y adaptadas.

El test Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL) presenta dos niveles que abarcan todo el ámbito de la Educación Primaria: ECL – 1, para los alumnos de 2º y 3º año (6 a 8 años), investiga la capacidad para captar el sentido de textos escritos de uso habitual y para analizar algunos aspectos sencillos propios de diferentes tipos de textos y evalúa el conocimiento del significado de las palabras, de sinónimos y antónimos y también la comprensión del significado de frases y la capacidad para integrar las informaciones contenida en un texto. Ya el ECL – 2, para los alumnos de 3º a 6º año (de 9 a 11 años), ofrece textos de mayor dificultad que los del ECL – 1, para evaluar el conocimiento de sinónimos y antónimos, del significado de las palabras, y del significado de frases en sentido literal y en sentido figurado.

Al analizar los test se eligió un texto del ECL – 1 (denominado TCLE_C: Texto C de comprensión lectora en español) y otro del ECL – 2 (TCLE_D: Texto D de comprensión lectora en español) considerando los

conocimientos adquiridos por los alumnos participantes del 8º y 9º año de la escuela donde se realizó la investigación.

También para la comprensión de texto en español se eligieron dos textos (denominados TCLE_A: Texto A de comprensión lectora en español y TCLE_B: Texto B de comprensión lectora en español) del test DIP (le) Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura. Con relación a estos textos son requeridos dos niveles de comprensión, evaluados respectivamente por dos tipos de preguntas: el primer tipo (constituido por tres preguntas) busca reconstruir la organización superestructural y macroestructural del relato y el segundo tipo (dos preguntas) indaga aspectos de inferencias en que el alumno, mediante indicios que le ofrece el propio texto, debe concluir sobre contenidos no presentes explícitamente en el texto, aunque deducibles a partir de pistas.

Para mantener el mismo patrón de puntuación en todas las tareas, los resultados obtenidos por los participantes en las diferentes pruebas se transformaron en porcentajes. Los datos recolectados pasaron por diversos procedimientos de análisis estadísticos. Con respecto al nivel de significancia, se adoptó como parámetro un *alfa* de 0.05, siendo que valores de *p* inferiores a este fueron considerados estadísticamente significativos.

Resultados y discusión

Comprensión de lectura: en español (lengua extranjera) y en portugués (lengua materna)

El Cuadro 1 muestra el desempeño de todos los participantes en la comprensión de lectura de los textos en español y en portugués. En lo que se refiere a la comprensión de los textos en español, se verifica que apenas en el texto D los participantes tuvieron un promedio de desempeño inferior al 50%. Se destaca que este resultado era esperado, ya que, tanto el texto como las preguntas referentes a su comprensión presenta mayor nivel de complejidad comparado con los otros tres textos.

Con relación a los textos que evalúan la comprensión de lectura en portugués se verifico una situación semejante, o sea, los participantes obtuvieron un desempeño promedio de 42,54% en el texto TCLP_B. Este resultado, probablemente, se debe al hecho de que, aunque el contenido del texto fuera accesible, las preguntas referentes a su comprensión tenían un nivel más elevado de complejidad en comparación con las preguntas del TCLP_A.

Cuadro 1 - Desempeño promedio de los participantes en las tareas de comprensión de lectura en español y en portugués

		Promedio	d.p.
Español			
	TCLE_A	69,18	28,12
	TCLE_B	65,12	31,10
	TCLE_C	57,46	29,20
	TCLE_D	31,84	18,52
Portugués			
	TCLP_A	71,19	23,26
	TCLP_B	42,54	20,55

Leyenda: TCLE = Tarea de comprensión de lectura en español; TCLP = Tarea de comprensión de lectura en portugués.
Fuente: Datos de la investigación.

Con el objetivo de presentar los resultados de forma parsimoniosa, se realizó un análisis factorial exploratorio de los resultados de las tareas de comprensión de lectura en español y portugués, para verificar si los dos tipos de tareas podrían ser agrupados en factores generales.

La evaluación de la consistencia de las tareas de comprensión de lectura en español se realizó por medio del cálculo de *alfa* de Cronbach, el cual reveló la posibilidad de agrupar la puntuación relativa a los textos (TCLE_A; TCLE_B) en una única dimensión (TCL_Esp).

Mientras los textos TCLE_C y TCLE_D participarán de los análisis de forma independiente.

El análisis factorial de las tareas de comprensión de lectura en portugués reveló que las dos tareas utilizadas podrían ser agrupadas en una única dimensión. Así, en los próximos análisis será utilizada una única puntuación de compresión de lectura en portugués (CLT_Por).

Se destaca que el desempeño de los participantes en las tareas de comprensión de lectura, tanto en español como en portugués no mostró diferencias significativas según el año escolar (8º o 9º año), motivo por el cual en los análisis siguientes que envuelven estas dos variables los participantes serán considerados como un único grupo.

El Cuadro 2 muestra las correlaciones entre el desempeño de los participantes en la comprensión de lectura en español y en portugués (lengua materna). Inicialmente, se observa que no existe correlación significativa entre el desempeño en el agrupamiento CLT_Esp y en los otros textos en español (TCLE_C; TCLE_D) siendo que el desempeño en la comprensión de estos dos últimos están positivo y significativamente relacionados.

Cuadro 2 - Correlación entre la puntuación de la comprensión de lectura en español y en portugués (lengua materna)

		1	2	3	4
Español					
1	CLT_Esp	—	,17	-,04	,33*
2	TCLE_C		—	,33*	,40*
3	TCLE_D			—	,33*
Portugués					
4	CLT_Por				—

Leyenda: TCLE = Tarea de comprensión de lectura en español; CLT_Esp = Comprensión lectora de textos en español; CLT_Por = Comprensión lectora de textos en portugués.
Fuente: Datos de la investigación.
Nota: * Correlación significativa con $p < 0,05$.

Además, se verificó una correlación significativa y positiva entre la compresión de lectura en portugués (CLT_Por) y los indicadores de la compresión de lectura en español (CLT_Esp; TCLE_C; TCLE_D), o sea, estos datos muestran la existencia de una relación entre el desempeño en la comprensión de lectura en portugués (lengua materna) y el desempeño en la comprensión de lectura en español (lengua extranjera). Este resultado es especialmente expresivo, considerándose el número de participantes y las características de las tareas (grados de dificultad). Sin embargo, para que este resultado pueda ser generalizado deben realizarse investigaciones con un número mayor de participantes.

Es importante resaltar también que estos resultados corroboran los estudios de Kato (1999) y Kleiman (2004) cuando afirman que un lector que tiene mayor comprensión de lectura en lengua materna también presentará mayor capacidad para comprender la lengua extranjera.

Relación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión de textos en español

Los resultados del test de vocabulario en Español Peabody PPVT- III, cuyo promedio global fue igual a 57,32 (d.p. = 8,55), no revelaron diferencias significativas entre los promedios de desempeño de los dos años escolares incluidos en el estudio (t = 0,54; p = 0,59). El desempeño promedio fue superior al 50% tanto en el 8º (M = 56,75; d.p.= 7,45) como en el 9º año (M = 57,87; d.p.= 9,58) sugiriendo que no hubo variaciones significativas entre los niveles de desempeño en el test.

Este fue un resultado no esperado, teniendo en cuenta que los alumnos del 9º año tenían un año más de participación en el proceso enseñanza – aprendizaje de español. Se destaca que el currículo escolar prevé un contenido progresivo y gradual por lo que se esperaba que los estudiantes de los dos años diferentes (8º y 9º) difirieran en los niveles de desempeño en las tareas en español.

En lo que se refiere a la tarea de vocabulario PPVT- III, se infiere que el desempeño de los participantes no fue producto del real conocimientos de las palabras y su significado, sino resultado de las tentativas de acierto de cuál imagen correspondía a la palabra anunciada. Por ejemplo, en uno de los ítems de la prueba, cuando se le solicitó al alumno que indicara cual de las cuatro figuras representa mejor el significado de la palabra artefacto: 1. plancha; 2. cuadro con un pescado; 3. cartera y 4. frasco volcado con cápsulas desparramadas, la respuesta dada por gran parte de los alumnos fue la 2, cuando la correcta era la 1. A partir de la pregunta de la aplicadora del test sobre el motivo de la respuesta presentada, se descubrió que los alumnos relacionaron el cuadro que tenía el pescado con arte y este, a su vez, con artefacto.

Respuestas como la ejemplificada anteriormente parece corroborar la conclusión de Almeida (2002) que al analizar las estrategias utilizadas por los alumnos para la comprensión del vocabulario en lengua extranjera, identificó que demostraron hacer inferencias utilizando tanto las pistas del contexto como los conocimientos lingüísticos de la lengua materna.

El Cuadro 3 presenta la correlación (Correlación de Pearson) entre la puntuación de comprensión de lectura en español y del test PPVT-III**.** Sorprendentemente, el análisis no reveló una relación estadísticamente significativa entre estas variables.

Cuadro 3 - Correlación entre la puntuación en las tareas de comprensión de lectura en español y en el test de vocabulario en Español - PPVT- III

	PPVT- III	
	Pearson-r	**P**
CLT_Esp	0.17	0.18
TCLE_C	0.13	0.30
TCLE_D	0.02	0.89

Leyenda: TCLE_C y TCLE_D = Tarea de comprensión de lectura en español; CLT_Esp = Comprensión de lectura textos en español; PPVT- III = Test de Vocabulario por Imágenes Peabody.
Fuente: Datos de la investigación.

Para analizar estos resultados es importante considerar en primer lugar que el test PPVT- III tiene como objetivo evaluar el vocabulario receptivo-auditivo. Este test no evaluó todas las dimensiones relativas al conocimiento de vocabulario en español de los alumnos, en la medida en que no era un test de vocabulario expresivo. Por lo tanto, se cree que la ausencia de relación entre los datos obtenidos puede ser explicada por la limitación del test utilizado, lo que indica la necesidad de otras pruebas, con otros instrumentos, para una evaluación más completa y precisa del vocabulario.

Otra posible explicación para la ausencia de una relación significativa entre el desempeño en el vocabulario y la comprensión de textos en español es la de que, en niveles elementales de conocimiento de la lengua extranjera, las estrategias utilizadas para comprensión de lectura estarían menos dependientes del conocimiento del significado de la totalidad de las palabras, siendo el contexto del texto y las pistas gramaticales los principales aliados en la tarea de comprensión (BOWEY, 1986; KLEIMÁN, 2004; TUNMER, 1990; TUNMER; HOOVER, 1992).

El contexto del texto y la adquisición de vocabulario en español (lengua extranjera)

Para identificar la capacidad de los participantes de utilizar el contexto del texto e inferir el significado de las palabras desconocidas, se evaluó la variación en la comprensión del significado de 23 palabras, pertenecientes a los textos en español, antes y después de la lectura (entre ellas 10 falsos cognados), utilizando el test *t de Student pareado*, lo que permitió comparar la puntuación del grupo en los dos momentos. El resultado mostró un aumento significativo en el desempeño promedio de los participantes en la identificación de palabras después de realizar la lectura de los textos ($t = -9{,}85$; $p < 0{,}05$).

Al analizar el desempeño de los alumnos individualmente se verificó que solo un participante (1,5%) tuvo desempeño inferior en la tarea

de vocabulario realizada después de la lectura de los textos en español, once participantes (16,4%) tuvieron el mismo porcentaje de desempeños en la tarea de pre lectura y pos lectura (aunque no necesariamente en las mismas palabras), cincuenta y cinco participantes (82,1%) presentaron un aumento en el número de respuestas correctas. Tal resultado corrobora una vez más, los argumentos de Tunmer (1990) y Tunmer y Hoover (1992) ya que, se verificó que la lectura de los textos en español permitió la adquisición de un vocabulario que los participantes no poseían.

Los resultados del test de correlación de Pearson (Cuadro 4) indican que la variación en la comprensión del vocabulario (antes y después de la lectura de los textos) presentó una relación significativa y positiva con tres de las cuatro tareas de comprensión de lectura.

Cuadro 4 - Relación entre la puntuación en las tareas de comprensión de lectura en español y la variación en la compresión del vocabulario de los textos pre y pos lectura

	Variación en la compresión de vocabulario de los textos	
	Pearson-r	**p**
TCLE_A	0,38*	0,01
TCLE_B	0,33*	0,01
TCLE_C	0,35*	0,01
TCLE_D	0,09	0,49

Leyenda: TCLE = Tarea de comprensión de lectura en español.
Fuente: Datos de la investigación.
Nota: * = Correlación significativa con $p < 0,05$.

Es importante resaltar que la comprensión del texto TCLE_D que no presentó relación significativa con la variación de conocimiento del vocabulario fue también la que demostró el desempeño promedio más bajo (Cuadro 1), lo que sugiere que cuanto mayor es la comprensión de un texto, mayor la posibilidad de inferir el significado

de las palabras desconocidas encontradas en él. Se considera que la relación positiva verificada por el análisis de correlación presentada indica que los participantes lograron reflexionar sobre el sentido global de los textos menos complejos (TCLE_A, TCLE_B y TCLE_C) e inferir el significado de las palabras desconocidas, estrategia que, aunque extremamente adecuada, no fue lo suficientemente eficaz para la inferencia del significado de las palabras contenidas en el texto más complejos (TCLE_D). En síntesis, se sugiere que cuando la comprensión de un texto exige habilidades más sofisticadas de las que el lector domina (incluso en términos de léxico) no pueden crear un contexto significativo que sirva de base para la inferencia del significado de las palabras desconocidas.

Las habilidades metasintácticas y la comprensión de lectura de textos en español

Un análisis del desempeño de los participantes en las tareas que evalúan las habilidades metasintácticas por medio del test *t de Student* no mostró diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de los alumnos en las tareas de juicio gramatical ($t = 0.92$; $p = 0.36$); corrección gramatical ($t = 0.21$; $p = 0.84$) y categorización de palabras ($t = -0.96$; $p = 0.34$), motivo por el cual los análisis estadísticos serán realizados considerándose todos los participantes en un único grupo. Se esperaba que los estudiantes del 9º año tuvieran más facilidad para resolver estas tareas, especialmente las de juicio y de corrección gramatical, teniendo en cuenta que estas tareas presentaban frases cuya estructura sintáctica es diferente del portugués. Sin embargo, como ya se ha dicho anteriormente, el desempeño promedio de los alumnos de los dos años escolares (8º y 9º) no fue significativamente diferente. Se sugiere que en estudios posteriores se adopte una diferenciación mayor entre los grupos, caso exista interés en examinar diferencias en el desarrollo de las

habilidades metalingüísticas, lo que puede realizarse idealmente con el uso de datos obtenidos longitudinalmente.

Los niveles de desempeño de los participantes en las tareas gramaticales (Cuadro 5) revelaron una habilidad media tanto en la tarea de juicio gramatical (64,63%) como en la tarea de categorización de palabras (42,69%). Sin embargo, se verificó un nivel bastante básico en la tarea de corrección gramatical (18,10%). Comparándose los resultados con las tareas de juicio gramatical y de corrección gramatical se comprueba que la tarea de juicio fue más fácilmente resuelta, mientras que la tarea de corrección presentó más dificultad. Este resultado confirma lo esperado, dado que la tarea de corrección exige que el examinando demuestre explícitamente su conocimiento de la gramática de la lengua extranjera (lo que entre estos participantes era incipiente).

Cuadro 5 - Desempeño promedio en las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas en español

Tareas de evaluación	Promedio	d.p.	Mínimo	Máximo
Juicio gramatical	64,63	12,62	25,00	90,00
Corrección gramatical	18,10	15,02	0,00	60,00
Categorización de palabras	42,69	14,07	13,33	73,33

Fuente: Datos de la investigación.

Relacionando el resultado en las tareas de comprensión de lectura de textos en español y el desempeño en las tareas de evaluación de la consciencia sintáctica a través del análisis de correlación de Pearson (Cuadro 6), no fue posible identificar una relación significativa entre el desempeño de los participantes en ninguna de las tareas de comprensión de lectura en español y la tarea de categorización de palabras. La tarea de corrección gramatical presentó relación positiva y significativa con el

factor CLT_Esp. Ya la tarea de comprensión de texto TCLE_D de español presentó una correlación significativa con la tarea de juicio gramatical.

Cuadro 6 - Correlación entre la puntuación de las tareas de comprensión de lectura en español y las tareas de evaluación de las habilidades metasintácticas

		(1) Juicio	(2) Corrección	(3) Categorización
Habilidades metasintácticas				
1	Juicio gramatical	—	0,16	0,18
2	Corrección gramatical		—	0,26*
3	Categorización de palabras			—
Comprensión de lectura				
4	CTL Esp	0,11	0,24*	0,20
6	TCLE_C	0,19	0,15	0,24
7	TCLE_D	0,26*	0,07	0,22

Leyenda: TCLE = Tarea de comprensión de lectura en español.
Fuente: Datos de la investigación.
Nota: * = Correlación significativa con $p < 0,05$.

Es importante resaltar que la ausencia de relaciones significativas entre las variables de comprensión de lectura y habilidades metasintácticas puede ser consecuencia del reducido número de participantes en este estudio y por eso, no se ha encontrado una correlación semejante a la encontrada en los trabajos en lengua portuguesa (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; GUIMARÃES, 2003; REGO, 1995; REGO; BRYANT, 1993). Sin embargo, se destaca la relación significativa entre el desempeño en la comprensión de los textos A y B en español (CLT_Esp) y el desempeño en la tarea de corrección gramatical, lo que sugiere que el conocimiento explícitamente manifestado en esta tarea es relevante para la comprensión de textos menos

complejos, aunque no haya permitido una buena comprensión del texto más complejo (TCLE_D). Por otro lado, la relación encontrada entre el desempeño en la comprensión del texto TCLE_D y el desempeño en la tarea de juicio gramatical es más difícil de ser explicada. En realidad, como el desempeño en la tarea de juicio gramatical puede ser producto de un conocimiento implícito, ya que la tarea no exigía la corrección de frases equivocadas gramaticalmente, se considera que otras investigaciones serían necesarias para explicar porque el resultado de esta tarea se relacionó justamente con la comprensión del texto más complejo. Aparentemente, el conocimiento evaluado en la tarea juicio gramatical es relevante para la comprensión de textos más complejos (aquí representados por el TCLE_D) por lo que, se verificó una relación significativa entre las dos variables, aunque el juicio gramatical efectuado por los participantes de este estudio no haya sido consecuencia del conocimiento explícito de las reglas gramaticales de español (lengua extranjera).

Finalmente, dadas las relaciones encontradas entre el desempeño en las tareas de comprensión de lectura en español y en las tareas de evaluación de la consciencia sintáctica, se infiere que la comprensión de lectura en español de estos participantes – no obstante relacionada las habilidades sintácticas – depende también de otras habilidades cognitivas, entre ellas la capacidad de aprender el sentido del texto y la utilización de los conocimientos lingüísticos de la lengua materna. Si bien, para concluir de forma más precisa son necesarios otros estudios, con aprendientes de español de niveles más avanzados, para que se pueda verificar la posible relación entre las habilidades metasintácticas de los lectores y la comprensión de textos con estructura compleja.

Conclusiones

A pesar del número reducido de participantes, lo que recomienda cautela en la realización de análisis estadísticos, se verificó una relación significativa entre el desempeño en la comprensión de textos en español (lengua extranjera) y la comprensión de textos en portugués (lengua materna);

confirmando la hipótesis de que el lector que presenta buen desempeño en comprensión de lectura en portugués también lo presenta en español y viceversa. De esta manera se corroboran los postulados de Kato (1999), Kleiman (2004) y Klett et al. (2005) que sugieren que el conocimiento de la lengua materna subsidia el aprendizaje y comprensión de lenguas extranjeras.

Por otra parte, no se verificaron relaciones significativas entre el desempeño en el test de evaluación del vocabulario receptivo (PPVT- III) y el desempeño en la comprensión de lectura en español. Con todo, dado que no se investigó el vocabulario expresivo de los participantes, otros estudios deben ser efectuados para que se pueda concluir en cuanto a esta relación de forma más precisa.

Sintetizando los datos y análisis realizados sobre la compresión del vocabulario de los textos antes y después de la lectura, se puede decir que se confirmó la hipótesis de que cuando los participantes presentan mayor comprensión de textos, mayor es la posibilidad de inferir el significado de las palabras desconocidas. Aunque los participantes no hayan conseguido utilizar el contexto (sentido del texto) para deducir/aprender el significado de las palabras desconocidas pertenecientes al texto más complejo (TCLE_D), se verificó que en los textos cuya estructura sintáctica-semántica era más sencilla (TCLE_A, TCLE_B y TCLE_C) los alumnos tuvieron la posibilidad de captar el sentido global del texto e inferir el significado de las palabras desconocidas que representaban un vacío en la configuración general del texto.

Por lo tanto, los resultados de este estudio corroboran los argumentos de Tunmer (1990) y Tunmer y Hoover (1992) para quienes la habilidad de utilizar el contexto influye en el reconocimiento de las palabras del texto y el monitoreo eficiente del proceso de comprensión. De acuerdo con los datos obtenidos, se puede decir que los participantes que tuvieron un buen desempeño en la comprensión de lectura utilizaron estrategias que fueron importantes y decisivas en el momento de otorgarle significado a las palabras desconocidas, aislando inclusive los falsos cognados de la influencia de la lengua materna.

En el análisis de los resultados de la prueba de correlación entre el desempeño de los participantes en las tareas de evaluación

de las habilidades metasintácticas y el desempeño en la compresión de lectura de los textos en español, se destaca la relación significativa verificada entre los resultados de la prueba de corrección gramatical y el desempeño en la comprensión de los textos A y B (CLT_Esp). De esta manera, aunque la prueba de corrección gramatical no haya mostrado una relación significativa con la comprensión de los textos C y D es posible decir que fue parcialmente comprobada la hipótesis que preveía una correlación significativa entre habilidades metasintácticas y comprensión de lectura. Por consiguiente, es posible afirmar que el conocimiento explícitamente manifestado en la prueba de corrección gramatical fue relevante para la comprensión de los textos menos complejos. Sin embargo, para concluir de manera más precisa sobre las posibles relaciones entre las habilidades metasintácticas y la comprensión de lectura, se señala la necesidad de otros estudios principalmente estudios longitudinales y con un gran alcance de pruebas que permitiría acompañar estas relaciones en los diferentes niveles de dominio de la lengua extranjera por los aprendientes.

Por fin, se destaca que los datos obtenidos en este estudio tiene interesantes implicaciones educacionales, ya que sugiere que en el proceso se enseñanza de español –lengua extranjera – los profesores utilicen el texto como base del trabajo pedagógico, llevando a los alumnos a reflexionar sobre las estructuras de la lengua (relaciones entre palabras, frases, oraciones, periodos y párrafos) como así también a utilizar el contexto (o sentido del texto) como auxilio en la ampliación del vocabulario en la lengua extranjera. Dicho de otro modo, se considera fundamental que los profesores de español (lengua extranjera) orienten a los alumnos a utilizar el contexto (sentido del texto) tanto para identificar las palabras desconocidas como para aprender las diferentes estructuras de la lengua (de las más sencillas a las más complejas), de manera que puedan adquirir progresivamente un mayor dominio del español.

Finalmente, es importante que en la enseñanza de la lengua extranjera, así como en la enseñanza de la lengua materna, los

profesores utilicen "textos" como objetos de estudio, pues es en ellos que encontrarán elementos para reflexionar, junto con los alumnos, sobre el uso adecuado de todos los contenidos de la lengua. De esta forma, los profesores estarán promoviendo el desarrollo de las habilidades metalingüísticas de sus alumnos, lo que envuelve la capacidad de reflexión y autocontrol intencional tanto sobre los propios objetos lingüísticos como sobre su utilización.

Referências

ALMEIDA, P. V. Estratégia de aprendizagem e o ensino de língua inglesa via Internet. **Letras & Letras**, v. 18, n. 2, p. 153-170, 2002.

BOWEY, J. A. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 41, p. 282-299, 1986. doi:10.1016/0022-0965(86)90041-X.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Prova de Consciência Sintática (PCS)**: normatizada e validade: para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2004.

CRUZ, M. V. L. **ECL-1 Evaluación de la comprensión lectora**. 3. ed. Madrid: TEA, 2005a.

CRUZ, M. V. L. **ECL-2 Evaluación de la Comprensión Lectora**. 3. ed. Madrid: TEA, 2005b.

DI SCALA, M.; CANTÚ, G. **Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M.; ARRIBAS, D. A. **PPVT-III PEABODY**, test de vocabulario en imágenes. Madrid: TEA, 2006.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. **Texto e Linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 2004.

KLETT, E. et al. **Didáctica de las Lenguas extranjeras**: una agenda actual. Buenos Aires: Araucaria, 2005.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 51-60, 1995.

REGO, L. L. B; BRYANT, P. E. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of Psychology of Education**, v. 8, n. 3, p. 235-246, 1993. doi:10.1007/BF03174079.

SARAIVA, R. A.; MOOJEN, S.; MUNARSKI, R. **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos**: para fonoaudiólogos e psicopedagogos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SPSS, Inc. **SPSS windows user's guide**. New York: MacGraw Hill, 2008.

TUNMER, W. E. The role of language prediction skills in beginning reading. **Journal of Educational Studies**, v. 25, n. 2, p. 95-114, 1990.

TUNMER, W. E.; HOOVER, W. A. Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: GOUGH, P. B.; EHRI, L. C.; TREIMAN, R. (Ed.). **Reading acquisition**. Hillsdale: Erlbaum, 1992. p. 175-214.

Recibido: 15/02/2012
Received: 02/15/2012

Aprobado: 20/04/2012
Approved: 04/20/2012