

LECTURA INICIAL Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APOYO PARA ESTUDIANTES CON VULNERABILIDAD PEDAGÓGICA DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO¹

Early Reading and development of support strategies for Educationally vulnerable pupils in the Valparaíso Region

Arturo Pinto Guevara
Manuel Monzalve Macaya²
Evelyn Navarro González³
Paola Faúndez Espinoza⁴

Resumen

La presente investigación da cuenta de un proceso de evaluación de diferentes aspectos de la lectura en estudiantes de primero y segundo año básico de la región de Valparaíso.

El propósito de este estudio fue obtener información del proceso antes mencionado en tanto su gestión pedagógica inicial, cuestión que resulta significativo por varias razones: la lectura es referenciada en distintos tipos de investigación como un factor predictivo del éxito académico del estudiante, también es vista como una complejidad en la dualidad enseñanza-aprendizaje y se ha constituido en un nudo difícil de resolver en el caso de los estudiantes vulnerables tanto en lo escolar como en sociocultural. Además del desafío que significa el afrontamiento de este factor cuando tenemos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a problemáticas de la lectura.

La problemática de la lectura ha vuelto a ser una preocupación de las políticas públicas, en los docentes de aula y, de manera particular, en el contexto de las escuelas municipalizadas. La acción de evaluación emprendida por el CIIE (Centro de Innovación, Investigación y Evaluación Educativa) estuvo destinada a entregar a los docentes dos tipos de información, una descriptiva de orden general y una que incorporaba acciones o estrategias operativas.

El primer producto se tradujo en un diagnóstico, lo más amplio y representativo posible, de la realidad de la región de Valparaíso que abarcó una muestra de 6 provincias y 18 comunas. El segundo producto implicó la generación de estrategias de lectura inicial derivadas desde el perfil diagnóstico

¹ Investigación financiada por el Fondo de Innovación para la Competitividad (FIC). Gobierno Región de Valparaíso.

² Docentes Investigadores de la Universidad Católica del Maule. Miembros del CIIE.

³ Profesora miembro del CIIE.

⁴ Socióloga miembro del CIIE.

para ser utilizadas por los docentes de aula de acuerdo con los resultados de la evaluación de sus estudiantes.

Creemos que las acciones investigativas que incluyen estudios más precisos sobre el rendimiento de los estudiantes y que son capaces de responder rápidamente a las necesidades de ellos en las aulas heterogéneas, pueden transformarse en estrategias que apunten más directamente al tema de la calidad y equidad de nuestra educación.

El monitoreo y chequeo confirma que los docentes valoran los aportes acotados a diagnósticos pertinentes a la realidad de sus aulas.

Palabras clave: Vulnerabilidad escolar, lectura inicial, estudiantes de riesgo.

Abstract

The present study reviews an assessment process of different aspects of reading in first and second grade pupils of the Valparaíso region. The aim of this study was to obtain information about the aforementioned process with regard to initial pedagogical management, an issue that is relevant for several reasons: reading is referenced in different types of research as a predictor of student success, it is also seen as a complexity in the learning teaching duality and is an aspect that has proved difficult to resolve in the case of vulnerable students. both in school and sociocultural contexts. Furthermore, there is the additional challenge of coping with this factor when students have special educational needs associated with reading problems. The problem of reading has, once again, become an issue of concern for public policy-makers and for teachers in the classroom, particularly in the context of municipal schools. The assessment procedures adopted by the CIIE (Center for Innovation, Research and Educational Assessment) were designed to provide teachers with two types of information, one of a general, descriptive nature and another incorporating operational actions or strategies. The former consisted in as broad and representative a diagnosis as possible of the reality of the Valparaíso region, covering a sample that included six provinces and 18 communes. The latter included the generation of initial reading strategies derived from the diagnostic profile, to be used by teachers in the classroom, in accordance with the results of their student assessments.

We believe that research actions, that include more accurate studies of student performance and which are able to respond quickly to the needs of students in heterogeneous classrooms, can be transformed into strategies aimed more directly at the issue of quality and equity of our educational system. Subsequent monitoring and checking procedures confirm that teachers value contributions based on a diagnosis that is pertinent to the classroom reality.

Key words: School vulnerability, early reading, students at risk.

ANTECEDENTES

El nivel de lectura que logran los estudiantes chilenos sigue siendo una importante preocupación social y educativa. La expresión que tipifica de mejor manera este punto es que los estudiantes de amplios sectores, específicamente los más vulnerables, por ejemplo, en 1° de EM, no logran las competencias estimadas para un 5° año de EB o que los estudiantes de enseñanza superior comprenden textos muy por debajo del nivel escolar al que pertenecen y de la edad que tienen. Lo mismo ocurre respecto del análisis de los resultados en las pruebas nacionales como lo son el SIMCE y la PSU, que reflejan, para estudiantes de riesgo sociocultural, desniveles cualitativos y cuantitativos importantes pese al esfuerzo e inversiones de la política pública en el sentido de lograr calidad y equidad de los aprendizajes.

El nivel inicial de la lectura de los estudiantes se constituye en un predictor del éxito académico en los años posteriores (Pinto, 2000, 2009; Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005; Gómez, 2007; Calvo y Carrillo, 2008) por esta razón la comprensión de las dinámicas y claves del proceso de lectura inicial en los docentes es un factor central para sus prácticas referidas al desarrollo de la lectura en los primeros años.

DESARROLLO DE LA LECTURA INICIAL E INTERMEDIA EN CONTEXTOS VULNERABLES: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE

Metodológicamente los docentes han recepcionado diferentes planteamientos que pasan por aproximaciones centradas en procesos de enseñanza analíticos, globales o mixtos, que han levantado grandes expectativas respecto del desarrollo de la lectura en tiempo y calidad adecuados.

Junto a lo anterior, las propuestas orientadas desde estas concepciones metodológicas han esquivado la discusión en torno a que la metodología pasa a ser solo una de las cuestiones relevantes en el aprendizaje de los “estudiantes vulnerables en lo escolar”, estudiantes que pertenecen a establecimientos con resultados discretos, cuyas comunidades escolares no son funcionales, con metodologías de aprendizaje y enseñanza con poca o nula sistematización, con gestión directiva centrada en procesos externos al aula, con heterogeneidad de estudiantes instruidos de manera estándar, que recopilan información que no es utilizada en el aula, que trabajan sin proponer un perfil del estudiante, que no incorporan a los padres en tareas formativas, etc.

El concepto anterior difiere de aquel que hace énfasis en las variables de orden social y cultural, en los llamados factores o dinámica de la pobreza. Por el contrario, el concepto “estudiantes vulnerables en lo escolar” se refiere a las

variables de la escuela y su poca capacidad de dar sistemáticamente respuestas a los estudiantes que la integran.

Ambos conceptos dejan de lado a los estudiantes que presentan adecuadas bases cognitivas y que activan sus aprendizajes independiente de la aproximación metodológica que plantee el docente, sus textos de apoyo o implementación didáctica.

En un estudio sobre el desarrollo lector, Shaw (2004) nos indica que uno de cada diez estudiantes que ingresan a la educación básica llega leyendo; cuatro estudiantes lo hacen de manera rápida, siempre que haya mediación del proceso por parte del docente; dos más desarrollan la lectura con mediaciones más intensas y con apoyos referidos a textos; tres lo harán siempre y cuando haya fuertes e intensas mediaciones sostenidas en el tiempo que reflejen de manera muy precisa las características cognitivas del estudiante, como son sus estilos, bases del aprendizaje y estrategias para integrar la complejidad del proceso de la lectura y su relación con el currículum (Pinto y Bermeosolo, 2007). En otras palabras, la cuestión metodológica para el desarrollo de la lectura inicial pasa por las metodologías del docente y las prácticas de aprendizaje de sus estudiantes.

La comprensión del proceso de la lectura pasa por el re-análisis en torno a factores que influyen en la enseñanza, desarrollo, procesamiento lector, características de la lectura, la construcción de los logros iniciales de la lectura, sus dificultades, y los diferentes planteamientos que han tratado de caracterizar las estrategias de procesamiento que están implícitas en el desarrollo de este proceso (Pinto, 2009).

LA LECTURA INICIAL

La lectura inicial, en un estudiante, se constituye como la etapa que va desde el acercamiento de lo que puede ser leído o identificado gráficamente hasta la integración del principio alfabético de cada lengua. Es decir, el reconocimiento de todas las “claves” que hacen posible el acto de leer. En algunos estudiantes es un proceso rápido, en otros requiere de distinto tipo de intensidad en las mediaciones. La identificación de palabras tiene sus raíces en la experiencia informal del pre-escolar, tanto en el hogar como en todo el medio ambiente que lo rodea. En el hogar la exposición temprana a las letras ocurre cuando se le lee al niño, cuando este juega con libros y otros materiales impresos, o cuando conoce las etiquetas de objetos. Ocurre también viendo programas de televisión que le presentan letras y palabras en una variedad de formatos interesantes y entretenidos (Pinto, 2000). Para algunos infantes en ambiente fuera del hogar constituye una posibilidad de estimulación la exposición informal a las letras que ocurre al encontrarse con signos y símbolos que significan persona, lugar, cosas o acciones.

Estos encuentros son la ocasión para adquirir conceptos importantes acerca de las palabras impresas, lo que da inicio a la etapa del aprendizaje de la lectura. Esta incluye lo siguiente: (1) que las palabras impresas simbolizan palabras habladas, (2) que las palabras impresas están hechas de letras, (3) que las letras tienen sonido y nombre, (4) que palabras diferentes, a menudo, contienen algunas letras iguales, (5) que las palabras se leen de izquierda a derecha y (6) que las palabras forman oraciones que “cuentan historias”.

Este período suele ser llamado de “pre-lectura”, “lectura emergente”, “etapa proto literaria” del desarrollo lector. Durante su desarrollo, algunos niños pueden ser estimulados a participar más directamente en actividades lectoras como en el aprendizaje de los nombres de las letras, aprender a leer y escribir sus propios nombres, aprender el sonido de algunas letras, usar estos sonidos para “inventar” palabras significativas y aún aprender a identificar algunas palabras (Alegría, 2006; Carrillo y Alegría, 2009).

A los niños que se les provee de oportunidades para participar en estas y otras actividades y que se benefician de ellas se encontrarían mejor dotados para tener éxito en el aprendizaje de la lectura que aquellos que no tienen acceso a estas oportunidades. Ciertamente, hay muchas diferencias individuales en cuanto al conocimiento y facilidad para aprender las letras y palabras durante esta etapa de desarrollo, dándose el caso que algunos niños son lectores eficientes aún antes de entrar al colegio, y otros, en cambio, poseen escasas destrezas lectoras.

Con el inicio escolar regular, el niño está expuesto a actividades lectoras más formales en el currículum y a pesar de que los métodos de instrucción y los materiales varían de una clase a otra, hay ciertas estrategias para la identificación de palabras que se observan en la mayoría de los lectores iniciales a pesar de las variaciones de la instrucción.

Una estrategia es: el uso de pares asociados o “enfoque global” en la identificación de palabras (a menudo llamado enfoque a primera vista), caracterizado por la tendencia a usar un conjunto limitado de rasgos como “claves” para recordar la palabra. El enfoque global implica asociar una palabra hablada con las letras que representan esa palabra como un todo, sin tomar en cuenta, o tomando muy poco en cuenta, la estructura interna de la palabra o el hecho de que sus letras conllevan el valor del sonido. En realidad es difícil saber qué rasgos de la palabra impresa son los que el lector inicial asocia con su correspondiente contrapartida hablada, cuando la palabra es leída correctamente.

Este enfoque de enseñanza de la lectura es consistente con la conceptualización sostenida por un número de estudiosos que han sido llamados “teóricos globales” (*whole language theorists*). Esta conceptualización está basada en la doble suposición que los niños son usuarios activos y sofisticados del lenguaje desde muy temprana edad, y que la identificación de palabras

impresas es una destreza que se nutre en forma efectiva en lectores iniciales mediante la estimulación del uso de estructuras semánticas y sintácticas, provistas de contexto significativo para generar y verificar predicciones de las palabras que aparecen en el texto, como ya lo planteaba Goodman (1990).

Una hipótesis relacionada a este enfoque es que la adquisición de un “vocabulario” de palabras impresas no es diferente a adquirir un vocabulario oral y, tal como el lenguaje hablado se adquiere en forma más efectiva por una inmersión total en el lenguaje, las palabras impresas también se adquieren en mejor forma mediante la inmersión en el lenguaje escrito. Por esto, las palabras individuales nunca son presentadas fuera del contexto de la oración, tampoco la palabra es dividida en los sonidos y letras que la componen, y los niños siempre son estimulados a leer en forma comprensiva.

La validez de esta hipótesis —del enfoque global del lenguaje— en el desarrollo lector es un tema controvertido. Aquellos que apoyan un punto de vista diferente —a menudo llamados teóricos “orientados a la codificación”— no niegan que los niños son usuarios activos y sofisticados del lenguaje desde una edad muy temprana, pero afirman que la habilidad para usar estrategias basadas en el lenguaje y en el significado para identificar palabras, a pesar de ser importante, no asegura por sí solo que un niño va a adquirir y hacer uso funcional de todas las estrategias requeridas para llegar a ser un lector diestro (Perfetti, 1986). Más específicamente, ellos afirman que para llegar a ser lector eficiente el niño también debe aprender a analizar y notar similitudes y diferencias de la estructura interna de las palabras impresas, con el interés de adquirir una segunda estrategia para la identificación de palabras, lo cual técnicamente se llama codificación alfabética.

De una forma esquemática, la codificación alfabética es el proceso mediante el cual usamos los sonidos de las letras para “decodificar” fonéticamente la palabra. Debido a que las palabras en español o inglés escrito provienen de un alfabeto, ellas contienen letras que se usan en forma redundante (repetitiva) en varias combinaciones, y esto tiene como resultado un alto grado de similitud visual entre muchas palabras dentro de este sistema.

La naturaleza redundante del español escrito crea una pesada carga en la memoria visual y aumenta la probabilidad de cometer errores de discriminación visual altos, a no ser que uno aprenda a sacar provecho de las invariaciones letra-sonido inherentes al sistema, esto significa que las letras a menudo contienen los mismos sonidos en diferentes palabras (ejemplo: *nos*, *son*, *con*). Al permitir el uso de la asociación letra-sonido para decodificar palabras desconocidas, la habilidad en la codificación alfabética reduce la dependencia del niño de la memoria visual de repetición para la identificación de palabras. Las letras tienen un orden en la palabra y, hasta cierto punto, están orientadas con relación a sus sonidos, la facilidad en la codificación alfabética proporciona

el beneficio extra de enfocar la atención del niño a la forma en que las letras de una palabra están ordenadas y orientadas.

De manera más simple, la codificación alfabética es el proceso mediante el cual usamos los sonidos de las letras para decodificar fonéticamente la palabra, debido a que las palabras provienen de un alfabeto. El cómo se adquiere la habilidad en la codificación alfabética es una interrogante discutible, algunos dicen que los niños están programados en forma natural para buscar patrones en las cosas y notarán la invariabilidad en el sistema de escritura sin importar el tipo de instrucción que hayan recibido.

Investigaciones en nuestro medio demuestran de manera reiterada (Pinto y Bermeosolo, 1998; Pinto, 2004; Bravo, 2004) que los lectores débiles son deficientes en esta habilidad, y que el entrenamiento en el conocimiento fonémico puede mejorar la habilidad del niño en la codificación alfabética y en la identificación de palabras. La forma en que los niños adquieren este conocimiento fonémico es discutible. Algunos sugieren que se desarrolla mediante la experiencia en lectura y escritura y otros sugieren que debe ser enseñado en forma directa.

Sin preocuparnos de la forma cómo se adquiere la habilidad en la codificación alfabética, existe un creciente consenso en considerar que la identificación de palabras es una destreza crucialmente importante y que es un pre-requisito para el aprendizaje de la lectura. Existen investigaciones que apoyan este punto de vista que nos indican que la gran mayoría de lectores débiles (70% al 90%, dependiendo de la edad y curso) tienen insuficientes destrezas alfabéticas de codificación, como se aprecia en la habilidad limitada para usar los sonidos de las letras en la decodificación de pseudo palabras fonéticamente regulares como “vachaco” (remitirse a Brady y Schnakweiler, 1990; Vellutino y Scanlon, 1991, 1993; Bravo y Pinto, 2004).

Investigaciones muestran que hay un porcentaje pequeño pero significativo de lectores débiles (10% al 15%) que tienen una adecuada facilidad en la codificación alfabética, sin embargo son deficientes en la identificación de palabras. Considerados en conjunto, estos hallazgos sugieren que la facilidad en la codificación alfabética puede ser una condición necesaria, pero no suficiente, para una lectura exitosa.

Esta sugerencia parece razonable debido al gran número de palabras que no pueden ser identificadas en forma rápida usando solo los sonidos en las letras, por ejemplo, las palabras que tienen una pronunciación excepcional como *cena* o *cigüeña* (palabras cuya pronunciación no se rige por los sonidos individuales de las letras). Hay también un considerable número de palabras en el lenguaje escrito que no solo tienen pronunciación irregular, sino que además son altamente abstractas y, por lo tanto, difíciles de aprender a leer.

Esto se refiere a palabras como: a, de, el, que, quién, su, de él, cual, llamadas palabras funcionales. Estas palabras no tienen significado concreto, pero son parte de la sintaxis del lenguaje. Estas y otras palabras que se pronuncian en forma irregular, ya sean abstractas o concretas, requieren de un significado y de un enfoque basado en el contexto que haga uso de los aspectos naturales del lenguaje y del conocimiento de vocabulario, como ayuda en la identificación de ellas.

Al otorgar significado a la palabra impresa o usar el contexto para predecir y verificar su presencia en una oración, sirve de ayuda la asociación con su contrapartida hablada, y los lectores que progresan en forma normal pronto aprenden a utilizar el significado y el contexto como ayuda para identificar tanto las palabras con pronunciación irregular como las abstractas. Debido a la utilidad de la codificación alfabética en la identificación de palabras de pronunciación regular, los lectores normales usan en forma complementaria tanto las estrategias basadas en el significado como las estrategias basadas en la codificación. Los lectores deficientes extienden demasiado el uso de una u otra estrategia, o bien son deficientes en el uso de ambas.

Es necesario aclarar que la etapa intermedia de desarrollo de la lectura se caracteriza por un mayor apoyo en estrategias variadas y flexibles para la identificación de palabras, más que el apoyo exclusivo en una u otra estrategia. Es por esto necesario un período de expansión de la fluidez en la identificación de palabras, uno en que el niño ocupa menos tiempo en “aprender a leer” y más tiempo en “leer para aprender” (Vellutino, 1993; Vellutino y Scanlon, 1994).

Algunos teóricos de orientación codificada van más lejos al sugerir que las palabras son identificadas por un proceso de “mediación fonológica” mediante el cual son recuperadas de la memoria antes que el significado de la palabra. Otros aun sugieren que la identificación de palabras muy familiares y frecuentes no conlleva una mediación fonológica, pero la identificación de palabras familiares y menos frecuentes acarrea esta mediación. Estos son temas que necesitan investigación adicional para ser resueltos (Wolf y Vellutino, 1993; Carrillo, 2009).

En todo caso, es evidente que los lectores diestros han internalizado un completo inventario de representaciones mentales de acuerdo con los diferentes tipos de información contenida en las palabras impresas: representación de sus nombres, de sus significados, de sus funciones en la oración, del orden y sonidos de sus letras, etc., y, utilizan estas representaciones para identificar palabras familiares con la mayor velocidad y eficiencia. Aun más, ellos son capaces de identificar palabras menos familiares o aun pseudopalabras con solo un poco menos eficiencia y velocidad, reflejando finas destrezas de codificación alfabética. Ellos son, por lo tanto, capaces de otorgar el máximo

de recursos atencionales y cognitivos a los procesos de comprensión, como es el análisis crítico, la síntesis, la integración, la inferencia y el razonamiento, todo lo cual les ayuda a extraer el significado del texto escrito.

Asumiendo que todas estas habilidades son adecuadas, la habilidad de un lector eficiente para extraer significado de un texto depende del conocimiento general y del dominio de conocimientos específicos, ejemplo, de las matemáticas y de la historia, porque ellos han recodificado su lengua hablada de tal manera que esos dos sistemas se han transformado en uno.

En este sentido, el aumento en la velocidad de identificación de palabras conduce a mejoras en la comprensión, de lo cual se deriva la importancia que para el desarrollo de la habilidad lectora tiene el dominio de los procesos de reconocimiento de palabras.

Los argumentos anteriores permiten derivar una serie de acciones evaluativas y metodológicas para estudiantes “vulnerables en lo escolar”. En nuestra realidad, los estudios que examinan el comportamiento de diferentes dimensiones de la lectura son pocos, si bien contamos con investigaciones recientes que incursionan en la realidad de la lectura y sus asociaciones con el lenguaje como las de Pinto, Olivera y Fuentes (2007) y la de Coloma (2009).

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio fue evaluar y explorar las habilidades y procesos de la lectura de estudiantes “vulnerables en lo escolar” de la región de Valparaíso pertenecientes a 1° y 2° de EB.

La hipótesis que orientó el trabajo investigativo fue la siguiente:

HI. Independientemente de la procedencia escolar, se observan estudiantes en condiciones de riesgo escolar que no logran desarrollar adecuadamente sus aprendizajes bases iniciales en el área de la lectura.

El contexto metodológico estuvo orientado en dos sentidos: a) aportar con información que está en la discusión de las decisiones que deben tomarse especialmente con la lectura de los estudiantes de contextos vulnerables en lo escolar, y cuyo aprendizaje se ve obstaculizado por una serie de barreras, b) generar algunas sugerencias de estrategias referidas desde la evaluación efectuada a los estudiantes de la región de Valparaíso en su lectura inicial.

MÉTODOS

Según el nivel de control de variables, se utilizó un diseño No Experimental (ex post facto), ya que se realizó sin manipular deliberadamente variables, observándose los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para después analizarlos (Hernández, 2007). El nivel de abstracción corresponde a

un estudio descriptivo, porque se buscaba especificar las propiedades importantes de los estudiantes evaluados, para luego someter a análisis esta información y posteriormente detallarla en función de su significado en el proceso escolar del estudiante (Hernández, 2007).

El nivel de secuencia temporal es de tipo transversal, ya que se recolectaron datos en un tiempo único, permitiendo describir variables y analizar su incidencia e interrelación en ese momento dado. El estudio fue empírico, ya que los investigadores estuvieron en contacto directo con las personas y con las situaciones mientras los acontecimientos estaban ocurriendo.

La información fue obtenida directamente de la realidad, del trabajo realizado en terreno (Parra, 2005).

Según el sistema de análisis, se usó un enfoque mixto, ya que permite realizar, a partir de ciertos datos, inferencias válidas y replicables que pueden aplicarse a sus contextos (Cea, 2001).

La territorialidad donde fue realizado el estudio fue la V Región de Valparaíso, pues esta se constituye como una compleja síntesis urbano-rural con diversidad de establecimientos que se explicita en un entorno cultural y demográfico, que posee centros escolares urbanos, centros escolares peri urbanos, centros escolares rurales; un régimen relacionado a los sostenedores y gestión del centro con escuelas particulares, escuelas municipales y escuelas subvencionadas; un nivel determinado de atención educativa a la enseñanza inicial.

El estudio se focaliza en 18 comunas de diferente tamaño y en escuelas con Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) que al año 2008, para los establecimientos de dependencia municipal, el rango más alto se situaba en un 97,0% y el más bajo en un 75,0%; para la dependencia subvencionada el rango más alto era un 79,6%, y el más bajo un 31,4%; y para la dependencia particular el rango de vulnerabilidad era 0.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la evaluación de la lectura se aplicó la prueba PLEI, Prueba de Lectura y Escritura Inicial, de los autores Pinto, Godoy y Monzalve (2009), utilizada en una serie de proyectos de investigación en el ámbito de la problemática de la lectura de los estudiantes en 1° B y 2° B. El objetivo de la prueba PLEI es establecer el nivel de dominio del proceso lector del estudiante, la capacidad básica para enfrentar la lectura de texto, la comprensión de texto estructurado (explícito) y su habilidad para comunicar por escrito la información comprendida. La prueba se encuentra estandarizada en nuestro medio. Estas variables se constituyen en predictores de la competencia lectora. La evaluación de este proceso se efectuó a fines del año 2008 cuando los estudiantes terminaban sus respectivos cursos. La prueba PLEI contiene cuatro niveles de medición.

Nivel de medición	Rango	Caracterización
Lectura de palabras	0 - 43	Tiene como propósito, mediante la lectura de un listado de palabras, apreciar el dominio del espectro fonografomático de nuestro idioma, conocido también como nivel de lectura.
Lectura de oraciones	0 - 20	El propósito de esta dimensión es identificar la capacidad del estudiante para iniciarse en la lectura de textos complejos.
Lectura comprensiva	0 - 10	Esta dimensión evalúa la capacidad del estudiante para acceder al significado manifiesto de un texto. Esta capacidad es considerada la base para efectuar una lectura de mayor complejidad comprensiva.
Redacción	0 - 10	La habilidad para comunicar por escrito una información resulta ser un predictor muy confiable del desarrollo de la lectura comprensiva, ya que incluye varios procesos que la hacen viable, tales como retener una información, planificar su presentación por medio de la escritura, estructurar la información leída en función de la presentación secuenciada que tenía en el texto, etc.

MUESTRA

A continuación se muestra el Cuadro A con la muestra total de estudiantes evaluados. Los estudiantes corresponden a establecimientos de la región y se mantiene el porcentaje de representación aproximado de acuerdo con el tipo de establecimiento.

Cuadro A. Muestra total

Sexo		Tipo de establecimiento			Total
		Particular pagado	Particular subvencionado	Municipal	
Hombre	N	115	231	338	684
	%	8,4%	17,0%	24,9%	50,3%
Mujer	N	77	225	374	676
	%	5,7%	16,5%	27,5%	49,7%
Total	N	192	456	712	1.360
	%	14,1%	33,5%	52,4%	100%

La muestra fue de carácter estratificado y estuvo constituida por 1.360 estudiantes que asistían a 1° de EB y 2° de EB, estos pertenecían a escuelas de dependencia particular pagada, particular subvencionada y municipal, a razón de 14,1%, 33,5% y 52,4%, respectivamente.

RESULTADOS

TABLA N° 1. RESULTADOS EVALUACIÓN DE LA LECTURA

Prueba PLEI Tipo de dependencia		Lectura palabras	Lectura oraciones	Lectura comprensiva	Redacción
Particular pagado N° 192	X	37,46	18,05	4,06	1,66
	de.	6,031	2,771	4,243	2,160
Particular subvencionado N° 456	X	36,43	16,82	3,91	1,45
	de.	8,936	4,605	4,088	1,965
Municipal N° 712	X	31,69	14,58	3,68	1,10
	de.	13,051	6,727	4,001	1,697
Total N° 1.360	X	34,09	15,82	3,81	1,29
	de.	11,288	5,805	4,064	1,872

N°= número de estudiantes.

X= promedio.

de= desviación estándar.

La Tabla da cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes según dependencia. En el caso de la lectura de palabras, los promedios observan una gradación de mayor a menor, según la dependencia, favoreciendo a los estudiantes de nivel particular pagado, luego el subvencionado y, finalmente, el municipal. Lo anterior también ocurre para la lectura de oraciones. En el caso de la comprensión de textos y su posterior redacción, las diferencias a simple vista no parecen tan amplias.

TABLA N° 2. ANÁLISIS EXPLICATIVO EVALUACIÓN DE LA LECTURA. MUESTRA TOTAL, SEGÚN DEPENDENCIA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Lectura palabras	Inter-grupos	8791,745	2	4395,872	36,288	0,000
	Intra-grupos	164384,949	1357	121,139		
	Total	173176,694	1359			
Lectura oraciones	Inter-grupos	2504,955	2	1252,477	39,264	0,000
	Intra-grupos	43286,627	1357	31,899		
	Total	45791,582	1359			
Comprensión de texto	Inter-grupos	28,908	2	14,454	0,875	0,417
	Intra-grupos	22421,386	1357	16,523		
	Total	22450,294	1359			
Redacción	Inter-grupos	64,596	2	32,298	9,334	0,000
	Intra-grupos	4695,757	1357	3,460		
	Total	4760,353	1359			

La Tabla 2 permite apreciar con más detalle y profundidad los datos, en este caso el análisis corresponde a los rendimientos de los diferentes aspectos de la lectura comparados según la dimensión tipo de dependencia.

Los resultados indican, para lectura de palabras, diferencias significativas según la dependencia del establecimiento $F= 36,2$ con una sig. 0,000. Los resultados más importantes señalan que el sector particular pagado se diferencia tanto del particular subvencionado como del municipal. Lo mismo ocurre al comparar las medias de los resultados entre el particular subvencionado y municipalizado.

En la dimensión lectura de oraciones, las diferencias son análogas a las analizadas para lectura de palabras ($F= 39,2$ y significancia al 0,000).

En el caso de lectura comprensiva, no hay diferencia según dependencia y las diferencias observadas comprenden variaciones a nivel de los promedios.

Por último, el factor redacción de ideas con posterioridad a la lectura del texto presenta diferencias importantes, según dependencia, entre el sector particular pagado y municipal. No hay diferencias importantes entre el nivel subvencionado y el municipal.

RESULTADOS MUESTRA SEGÚN DEPENDENCIA Y CURSO

Las tres sub tablas que a continuación se muestran, refieren la información según distribución de los puntajes promedios de los alumnos por tipo de dependencia y curso.

Las variables analizadas para la lectura en primer año corresponden a dos: lectura de palabras y lectura de oraciones. En el caso de 2° de EB, las variables evaluadas son cuatro: lectura de palabras, lectura de oraciones, comprensión de la lectura y redacción de ideas.

Se presenta una diferenciación por grupos asociados a percentiles. Un primer grupo cuyos resultados observan un rango entre el percentil 1 a 18 es denominado lectores de riesgo importante (LRI). Un segundo grupo, de resultados entre el percentil 19 y 40, son considerados lectores de riesgo leve (LRL). Un tercer nivel de resultados, cuyos rendimientos están sobre el percentil 41, son estimados como de rendimiento normal a muy adecuado, en la medida que sobrepasen el percentil 85 (LRN a LRA).

TABLA 3.1

Dependencia	Curso		Lectura palabras	Lectura oraciones	Lectura comprensiva	Redacción
Particular pagado	Primero Básico N° 96	X	35,47	17,52		
		de	7,68	3,54		
	Percentil	1-18	10 (10,3 %)	6 (6,2%)		
	Percentil	19-40	35 (36,5%)	38 (39,6%)		
	Percentil	41 y más	51 (53,2%)	52 (54,2%)		
	Segundo Básico N° 96	X	39,45	18,57	8,11	3,66
		de	2,48	1,53	1,71	2,1
	Percentil	1-18	0 (0%)	2 (2%)	5 (5,2%)	6 (6%)
	Percentil	19-40	20 (21%)	37 (39%)	25 (26 %)	20 (21%)
	Percentil	41 y más	76 (79%)	57(59%)	66 (69%)	70 (73%)

N°= número de estudiantes.

X= promedio.

de.= desviación estándar.

La información anterior nos indica que un porcentaje algo superior al 10% de los estudiantes, de dependencia particular pagada, se encuentra en riesgo importante en el desarrollo de la habilidad de lectura de palabras y un 36,5% en el rango de descensos leves en primer año básico. Cualitativamente el

dato nos señala que se requiere, para estos estudiantes, del desarrollo de mediaciones que favorezcan el incremento de lectura de estos dos grupos de estudiantes. Si pensamos que el proceso de lectura en la evaluación (Test PLEI) representa el nivel lector, uno de cada dos estudiantes requiere aún de apoyos para consolidar este proceso. El 53% de los estudiantes efectúa logros en rangos de nivel medio a muy adecuados.

En el caso de la lectura de oraciones, factor clave para intencionar la lectura de texto, el 6% requiere de mediaciones, por parte de sus docentes, de tipo significativas, y un 40% demanda mediaciones de interacción persistente en el tiempo.

En el caso de los estudiantes de segundo año, de colegios con dependencia particular pagada, no hay estudiantes en niveles de riesgo importante en la habilidad de lectura de palabras, solo en lectura de oraciones, donde se encuentra el 21%.

En lectura de oraciones, un 2% de los estudiantes observa rendimientos en los niveles de riesgo importante y el 39% lo hace en los niveles con descensos leves.

En lectura comprensiva de texto, un porcentaje de estudiantes cercano al 31% requiere de mediaciones o trabajos directos con sus docentes.

En el caso de la habilidad para representar por escrito lo leído, uno de cada cuatro estudiantes requiere de mediaciones importantes a leves.

TABLA 3. 2

Dependencia	Curso		Lectura palabras	Lectura oraciones	Lectura comprensiva	Redacción
Particular subvencionado	Primero Básico N° 224	X	33,87	15,75		
		de	10,83	5,44		
	Percentil	1-18	42 (18,75%)	44 (19,6%)		
	Percentil	19-40	72 (32,1%)	83 (37,0%)		
	Percentil	41 y más	110 (49,1%)	97(43,3%)		
	Segundo Básico N° 232	X	38,90	17,85	7,69	2,85
		de	5,62	3,32	1,94	1,89
	Percentil	1-18	8 (3,4%)	19 (8,2%)	24 (10,3%)	22 (10%)
	Percentil	19-40	50 (21,6%)	71 (30,6%)	66 (28,4%)	62 (27%)
Percentil	40 y más	174 (75%)	142 (61,2%)	142 (61%)	148 (63%)	

N° número de estudiantes.

X= promedio.

de. desviación estándar.

En el nivel dependencia particular subvencionada, primer año básico, cerca del 50% de los estudiantes en el nivel de lectura de palabras de estructuras simples a complejas requiere de apoyos. El 57% de los estudiantes requiere de mediaciones para afrontar la lectura de textos, esto es, lectura de oraciones sucesivas integrando contextos informativos con contenido asociado.

A nivel de la habilidad de redacción, un 37% de los estudiantes de segundo básico necesita de mediaciones o intervención directa del docente para compensar esta habilidad. Recordemos que este factor opera como indicador del pronóstico para la comprensión de la lectura.

TABLA 3.3

Dependencia	Curso		Lectura palabras	Lectura oraciones	Lectura comprensiva	Redacción
MUNICIPAL	Primero Básico N° 360	X	27,0	12,24		
		de	14,48	7,50		
	Percentil	1-18	150 (42%)	155 (43 %)		
	Percentil	19-40	88 (24%)	112 (31%)		
	Percentil	41 y más	122 (33,8%)	93 (25,8%)		
	Segundo Básico N° 352	X	36,47	16,97	6,95	2,09
		de	9,23	4,77	2,73	1,87
	Percentil	1-18	39 (11%)	53 (15,0%)	98 (28%)	95 (27%)
	Percentil	10-40	78 (22%)	103 (29,3%)	114 (33%)	59 (17%)
	Percentil	41 y más	235 (67%)	196 (55,7%)	140 (39%)	198 (56%)

N° = número de estudiantes

X = promedio

de = desviación estándar.

En el nivel municipal, de los estudiantes de primer año evaluados en lectura de palabras, un 66% necesita importantes apoyos por parte del docente o profesionales especializados. Un 33,8% evidencia un nivel de dominio lector que puede desarrollarse de manera independiente y con pocas referencias por parte del docente, cuestión que puede facilitar el seguir avanzando y profundizando en sus habilidades de lectura. Este grupo, en la habilidad de lectura de oraciones, observa descensos importantes. Considerando que la evaluación fue realizada a fin del año, un 74% de los estudiantes presenta factores de riesgo para progresar en la lectura.

Al observar los rendimientos en segundo año, un 33% de los estudiantes evidencia necesidades de mediación para el desarrollo de la lectura de palabras y un 44% para la lectura de oraciones. En comprensión de textos, un 61% requiere de trabajo con importante mediación por parte del docente y, en la habilidad de redacción de un texto leído, un 44% de los estudiantes necesita de mediación a fin de incrementar y desarrollar estos factores de la competencia de la lectura.

ESTRATEGIAS DE APOYO SEGÚN LA EVALUACIÓN PLEI

En el contexto del análisis de la evaluación educacional de los estudiantes, se desarrolló una caracterización de los factores cognitivos que están a la base del aprendizaje de los procesos de lectura medidos. Además del análisis de los resultados por dependencia, se elaboró un material de apoyo mediante estrategias que permitan al docente de aula complementar sus acciones con mediaciones particulares para los estudiantes en riesgo.

Con el objetivo de que se puedan integrar algunas estrategias de apoyo para los estudiantes, se les entregó a los docentes una matriz que refiere la dimensión evaluada, los rangos y las recomendaciones generales, para orientar el trabajo a nivel de aula. Esta sugerencia de trabajo fue entregada directamente al docente por un miembro del equipo investigador, se precisó información sobre los estudiantes y se entregó ejemplificación de cómo operar a nivel de aula, tanto de manera grupal como individual.

A continuación se muestra una matriz que orientó el trabajo del educador. Se debe recordar que el concepto evaluación-estrategia nos lleva no tan solo a pensar en los estudiantes con riesgo pedagógico, sino también en aquellos que les va muy bien en su aprendizaje. De ahí que las sugerencias al docente incluyan a este grupo y, por supuesto, a los que evidencian rendimientos de riesgo y están descendidos en sus habilidades. Estos rangos fueron determinados según frecuencias y percentiles de rendimiento obtenidos en la evaluación.

Dimensión prueba PLEI	Subniveles	Recomendaciones
Lectura de palabras	Nivel I (Percentil 41 o más) Nivel II (Rango 19	Etapa de consolidación de la lectura, reforzar eficiencia. Desarrollo del nivel lector con algunas inconsistencias en su precisión en relación con los grupos consonánticos y manejo de claves. Lectura en desarrollo. Afianzar y consolidar a objeto de desarrollar las bases para la

	<p>Nivel IV rango, (percentil 1 a 18)</p>	<p>comprensiva, de tal manera que reconozca e identifique las ideas, niveles de información y significados en los textos que lee. Establecer como estrategia base la capacidad de hacer preguntas mientras se lee el texto y cambiar palabras del texto, por propias de su léxico, sin perder el sentido de la información.</p> <p>Estimular el desarrollo de la lectura comprensiva de nivel concreto directo identificando las ideas, niveles de información referida a personas, situaciones y significados de los textos que lee el estudiante.</p> <p>Establecer como estrategia base, la capacidad de hacer preguntas mientras se lee el texto y cambiar palabras del texto, por propias de su léxico, sin perder el sentido de la información. Estimular la motivación y el interés por los textos escritos, teniendo como referente de base texto de nivel oracional que impliquen órdenes e instrucciones.</p>
<p>Redacción</p>	<p>Nivel I rango, (percentil 41 o más)</p> <p>Nivel II rango, (percentil 19 a 40)</p> <p>Nivel III rango, (percentil 1 a 18)</p>	<p>Estimular y desarrollar la capacidad de expresión escrita de información apelando al establecimiento de mayores asociaciones y relaciones que están implícitas en los textos leídos e información conocida.</p> <p>Consolidar y desarrollar el nivel de presentación de la información leída incorporando y agregando información desde una relectura del texto. Estimular con textos pequeños y con niveles acotados de información, de tal manera que el estudiante pueda chequear la relación entre el texto leído y la información que ha expresado por escrito. Facilitar el desarrollo con textos graduados en complejidad y con información de carácter descriptivo.</p> <p>Estimular la lectura de textos pequeños de información descriptiva de tal manera que el estudiante pueda chequear la relación entre el texto leído y la información que escribe. Facilitar la comunicación escrita considerando descripción de objetos y la representación de la información desde láminas.</p>

Lo anterior se constituyó en un material que puede complementar el trabajo que realiza el docente. Es un material (texto) para que el profesor pueda dar cuenta del principio de heterogeneidad del aula, esto es, afrontar el desafío de estudiantes que evolucionan en ritmos distintos, que requieren de actividades y acercamientos diferenciados, como también organización y reestructuración del ambiente de la sala para el trabajo grupal que facilite una mayor precisión sobre el desarrollo de las competencias de los estudiantes, y también el poder estimular e incrementar las competencias de los alumnos más destacados (ejemplo: que sirvan como tutores a los compañeros con rendimientos más descendidos).

Es necesario agregar que el material no se constituye en un texto de lectura lineal, sino que da cuenta y surge del diagnóstico particular efectuado, y responde a una caracterización (tres grupos según percentil logrado) que recoge los puntos claves del proceso de la lectura. Es decir, estudiantes que requieren de un sólido inicio lector, estudiantes que requieren avanzar en la complejidad de la lectura (claves del proceso y grupos consonánticos) y estudiantes que requieren afianzar su nivel y avanzar hacia una lectura más estratégica. Las actividades tienen como base factores verbales y lingüísticos que permiten, mediante acciones específicas, dar sustento a factores que accedan a una adecuada comprensión y acceso al significado lector.

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

El chequeo, monitoreo y seguimiento efectuado mediante la percepción de los docentes, refleja que el material entregado reúne, a su juicio, a lo menos 4 características que favorecen el afrontamiento en sus respectivos cursos: a. reflejo de los grupos de estudiantes que constituyen sus cursos; b. propuestas de actividades de desarrollo del aprendizaje de la lectura y la redacción pertinente a los diferentes niveles (de mucha ayuda para los casos de alto riesgo); c. el material permite trabajo en grupo mediado por estudiantes de los niveles más altos; d.- constituye una propuesta diferente desde el punto de vista de los factores que la sustentan, esto es, verbales, lingüísticos y metacognitivos.

CONCLUSIONES

- La evaluación y exploración realizada permitió efectuar una caracterización de tipo general, sugerir estrategias puntuales para el desarrollo de la lectura en tres grupos de estudiantes: el primero, estudiantes no lectores; el segundo, estudiantes que necesitan desarrollar y consolidar la lectura y que demuestran dificultades para integrar niveles más complejos como lo son el trabajo con claves y grupos consonánticos; el tercero, alumnos que requieren

afianzar y profundizar en la lectura, ya que han consolidado su proceso; sin embargo, de igual forma necesitan mayor rapidez y calidad en él.

- El aporte de estrategias de apoyo para el desarrollo de la lectura no es un silabario o algo parecido ni tampoco un texto de trabajo lector sistemático y único. En vez de aquello, estas contienen sugerencias para los niveles generales antes mencionados y derivados del diagnóstico, y se complementan con otros factores que pueden servir de base a una adecuada comprensión de texto, como lo son los factores fonológicos, verbales, lingüísticos y metacognitivos. No tiene el carácter de conclusión.
- Los docentes conocieron los resultados del diagnóstico y el material de apoyo, según niveles, manifestaron la pertinencia del material y dan señas por medio del seguimiento (entrevistas) y monitoreo de su adecuación, y gestión de la información, acorde con el perfil de los estudiantes evaluados.
- De esta manera, el material expresa el diagnóstico efectuado a más de mil trescientos estudiantes de la región de Valparaíso, y sirve de guía de orientación a los docentes para propiciar los avances en la lectura inicial, en tanto aprendizaje relevante.
- La hipótesis formulada para este trabajo y que tiene como referente el factor dependencia y que señala: *Independiente de la dependencia escolar se observan estudiantes en condiciones de riesgo escolar que no logran desarrollar adecuadamente sus aprendizajes bases iniciales en el área de la lectura* es confirmada al establecer las relaciones entre el nivel de los estudiantes y, de manera particular, el de riesgo, siendo las correlaciones significativas para los tres niveles de dependencia en el caso de los estudiantes de riesgo importante y leve, ver Anexo A.

REFERENCIAS

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades —20 años después—. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, N° 1.
- Alegría, J. Carrillo, M.S. y Sánchez, E. (2005). *La enseñanza de la lectura. Investigación y Ciencia*.
- Calvo, R. y Carrillo, M. (2008). *Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español*. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy>.
- Carrillo, M. (2009). *Detección y evaluación de las DEA en lectura*. U. Murcia. Facultad de Educación. Ediciones FACEDUC.
- Carrillo, M. y Alegría, J. (2009). Exploración de las habilidades fonológicas en escolares disléxicos. Teoría y práctica. *Rev. Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol. 29 (2), pp.105-120.

- Coloma, C.J. (2009). Características del desarrollo de la lectura de estudiantes con TEL y bajos niveles narrativos. Actas V Congreso Internacional de Educación e Inclusión. UCM. Chile. Octubre 7-11 Talca, Chile.
- Goodman, K.S. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo de la lectura. *Rev Internacional Lectura y Vida.*, vol. 40, pp. 5-13.
- Hernández R. (2007). *Metodología de la Investigación*. 5ª Edición. . McGraw Hill. Buenos Aires. Argentina.
- Pinto, A. y Bermeosolo, J. (1998). Programa de apoyo lector para estudiantes vulnerables. *Revista Lectura y Vida*. Buenos Aires. Rca Argentina. Vol 71, pp 13-27.
- Pinto, A. (2000). Tratamiento de la dislexia de diferentes niveles socioeconómicos fundado en un programa fonémico verbal. Seguimiento. Concepción. Universidad de Concepción, Chile.
- Pinto, A. (2004). Optimización de la lectura en estudiantes con dislexia. Presentación III Congreso Internacional de Educación Especial y Psicopedagogía. UCM, octubre 20-24.
- Pinto, A., Olivera, E. y Fuentes, R. (2007). Respuesta efectiva desde el lenguaje a las NEE-T. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa.*, vol.1 n° 1, pp. 34-47. Edic. UCEN. Chile.
- Pinto, A., Bermeosolo J. (2007). La complejidad de la nomenclatura en el área de los TEA y su tratamiento. Actas II Congreso Internacional sobre el Fracaso Escolar. UNIMORON. Buenos Aires. Agosto 25-27.
- Pinto, A., Godoy, J. y Monzalve, M. (2009). *Prueba de lectura y escritura inicial*. PLEI. Ediciones Mineduc-UCM. Fonide 0231. Talca, Chile.
- Pinto, A. (2009). Respuesta curricular de la escuela para el logro de aprendizajes significativos de estudiantes con NN-T asociadas a TEA. VI Encuentro Nacional e Internacional de Educ Esp. y Psic. UCM. Nov. 6-7 y 8 2009. Actas.
- Perfetti, C. (1986). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal. *Merril Palmer Quarterly*. 31, 156-168.
- Shaw, R. (2004). Reading and Universal remediation. Universidad de Brown. *Studies Reading Disabilities*. Ediciones U. Brown. Long Island. USA.
- Vellutino, F. & Scanlon, D. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-443.
- Vellutino, F. & Scanlon, D. (1993). Prediction of reading disability and progress in remediation. *Reading Asociation SA, Texas, V 33,347-372*.
- Vellutino, F. (1993). Prediction of "Reading Disability" and Progress in Remediation using a Kindergarten Test Battery. Paper presented to

- the International Reading Association Annual Meeting, San Antonio, TX, April 4-6.
- Vellutino, F.; Scanlon, D. (1994). Componentes de la habilidad lectora: su evaluación y tratamiento. Jornada CEPAL, Lima, Perú. Mayo 19-23.
- Wolf, M., y Vellutino, F. (1993). A psycholinguistic account of reading. In J.B. Gleason, 7 N.E. Bernstein Ratner (Eds). Psycholinguistics. Fort Worth, TX.: Holt, Rinehart & Winston.

Anexo A

Estudiantes de aprendizaje inicial (1° EB) en condiciones de riesgo importante y leve según dependencia

Dependencia	N°	Lect. palabras	Lect. oración	Correlación	Signific.
Particular pagado	Riesgo importante 10	X 26,1 de 8,2	X 10,4 de 4,3	0,88	0,000
	Riesgo leve 35	X 30,4 de 6,6	X 13,6 de 4,2	0,81	0,000
Particular sub - vencionado	Riesgo importante 42	X 27,4 de 6,8	X 8,4 de 3,6	0,83	0,000
	Riesgo leve 72	X 29,7 de 5,5	X 11,6 de 4,8	0,86	0,000
Municipal	Riesgo importante 150	X 20,6 de 6,7	X 6,3 de 3,6	0,78	0,000
	Riesgo leve 88	X 23,5 de 6,1	X 8,7 de 4,1	0,83	0,000

N° = cantidad de estudiantes.

Riesgo importante = percentil 1-18.

Riesgo leve = percentil 19 -40.

X = promedio.

de = desviación estándar.

Significancia: la correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).