

La decodificación como factor predictor de la comprensión lectora en los estudiantes de 6.º grado del nivel primario

Decoding as a predictor of reading comprehension in 6th grade primary school students



Lorenza Almánzar del Rosario

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
lorenza.almanzar@unad.edu.do



Alonso Meza Escobar

Universidad Adventista Dominicana, Rep. Dominicana
meza.cursos@gmail.com

Cómo citar/How to cite

Almanzar-del-Rosario, L., & Meza-Escobar, A. (2026). La decodificación como factor predictor de la comprensión lectora en los estudiantes de 6.º grado del nivel primario. *UNACIENCIA, Revista de Estudios e Investigaciones*, 19(37), 23-46. <https://doi.org/10.35997/n4g3vb39>

Resumen

El Modelo Simple de Lectura (MSL) plantea que la comprensión lectora resulta de la interacción entre decodificación y comprensión del lenguaje, siendo útil para identificar dificultades lectoras y diseñar estrategias educativas. La investigación busca determinar si la decodificación, es decir, el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica, es un factor predictor de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de colegios adventistas en Santo Domingo. Se realizó un estudio cuantitativo, predictivo y de corte transversal con 76 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio. Se utilizó la prueba Prolec-R para evaluar la decodificación y la comprensión lectora. Los resultados



revelaron que, aunque la mayoría (63.2 %) de los estudiantes mostró un nivel adecuado en decodificación y comprensión lectora, un porcentaje significativo (36.8 %) presentó dificultades en estos procesos. Factores como la exposición a la alfabetización temprana y las estrategias pedagógicas utilizadas pueden influir en estas diferencias. Se destaca la necesidad de fortalecer la enseñanza de la decodificación y la comprensión lectora mediante metodologías efectivas, lo que permitiría mejorar el desempeño académico y facilitar el acceso al conocimiento. Estos hallazgos resaltan la importancia de adaptar las estrategias educativas para garantizar un aprendizaje equitativo.

Palabras clave: conciencia fonológica, decodificación, lectura rápida, proceso de aprendizaje, reconocimiento de las letras.

Abstract

The Simple Reading Model (SLM) proposes that reading comprehension results from the interaction between decoding and language comprehension, making it useful for identifying reading difficulties and designing educational strategies. This research seeks to determine whether decoding—that is, letter knowledge and phonological awareness—is a predictor of reading comprehension in sixth-grade students at Adventist schools in Santo Domingo. A quantitative, predictive, and cross-sectional study was conducted with 76 students selected through random sampling. The Prolec-R test was used to assess decoding and reading comprehension. The results revealed that, although the majority (63.2%) of students showed an adequate level of decoding and reading comprehension, a significant percentage (36.8%) presented difficulties in these processes. Factors such as exposure to early literacy instruction and the pedagogical strategies used may influence these differences. The need to strengthen the teaching of decoding and reading comprehension through effective methodologies is highlighted, which would improve academic performance and facilitate access to knowledge. These findings highlight the importance of adapting educational strategies to ensure equitable learning.

Keywords: decoding, learning process, letter recognition, oral reading, phonological awareness, speed reading.



1. INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso interactivo en el cual se entrelaza la información no visual (conocimientos previos del lector) con la información textual, dando lugar al sentido que surge de esta interacción (Lascialfare, 2015). Leer implica no sólo descifrar la prosa y entender lo implícito, sino también ser consciente del significado que cada comunidad atribuye a una palabra. Nunca podrá considerarse un buen lector aquel que simplemente descifre y traduzca literalmente unos signos sin integrarse en lo que el texto comunica, sin establecer conexiones entre el conocimiento que ofrece el texto y el conocimiento previo que el lector ha adquirido, y sin establecer un puente entre su propia cultura y la del autor del texto. La facilidad para entender lo leído depende de dos habilidades principales: la decodificación y la comprensión del lenguaje (Acosta-Moré, 2009; Tapia-Montesino et al., 2017). Múltiples investigaciones han estudiado los factores que intervienen en la comprensión lectora en los alumnos de Nivel Primario, teniendo similitudes en los resultados, tales como: la importancia de las habilidades lingüísticas, la decodificación, el vocabulario y la conciencia fonológica.

Zevallos-Polo et al. (2017) realizaron un estudio sobre la Concepción Simple de la Lectura en alumnos de 4º grado de Primaria de una escuela fiscal de Quito. Su objetivo era recoger datos sobre este aspecto en la lectura del español. Se evaluó con la batería de pruebas PROLEC-R y con la prueba CLP a 87 estudiantes. Se encontró que incorporar la fluidez o velocidad de lectura al modelo puede ser más adecuado para explicar la comprensión lectora del español. La variable más relacionada con la comprensión lectora de textos fue la comprensión oral, aunque la decodificación y la velocidad de lectura hicieron una pequeña contribución. Por otro lado, la comprensión lectora de oraciones sólo se relaciona de forma significativa con la decodificación. Se determinó que era necesario que, en la enseñanza y en la evaluación de la lectura, se tuviera en cuenta la comprensión oral, la precisión en la decodificación y la velocidad en la decodificación.

Camarillo-Salazar et al. (2021) investigaron el Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria, en una escuela de San Luis Potosí, México. Su objetivo principal era identificar la tipología de dificultades lectoras a partir de este modelo y conocer la relación entre la comprensión lectora y la decodificación, así como entre la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Los resultados revelaron que más de la mitad de los alumnos presenta dificultades en decodificación, comprensión auditiva o en ambas. Asimismo, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la comprensión lectora y la decodificación. Las predicciones del modelo fueron correctas para pronosticar las dificultades lectoras en el 68% de los casos.

Ferroni (2022) llevó a cabo una investigación sobre la comprensión lectora en el Modelo de la Visión Simple de la Lectura (MSL), analizando las dificultades en niños de Nivel Socioeconómico (NSE) bajo. Se evaluaron niños de 5º grado. Según los resultados de la prueba de comprensión lectora, el primer grupo estuvo conformado por los niños con dificultades en la comprensión de textos; el segundo grupo lo integraron los buenos en comprensión lectora, y el tercero, los que tenían nivel de comprensión media. El análisis reveló que el desempeño de los niños, en comprensión lectora, se vio mayormente asociado



a sus habilidades de comprensión del lenguaje oral y a sus habilidades lectoras, y que el grupo con dificultades en la comprensión lectora tuvo un desempeño más bajo en la fluidez lectora. León-Arriagada (2015) considera la comprensión lectora como un proceso cognitivo de alta complejidad, que conlleva la activación de funciones mentales de orden superior como el pensamiento, el razonamiento, la imaginación y la capacidad interpretativa. Estas investigaciones demuestran que la comprensión lectora es el resultado de múltiples procesos lingüísticos. Aunque distintos estudios han tratado esta relación en contextos europeos y latinoamericanos, son escasas las investigaciones en la realidad de la República Dominicana, muy especialmente en colegios adventistas.

Un elemento importante en la decodificación es la conciencia fonológica, porque es la capacidad de identificar y manejar los componentes básicos del lenguaje hablado, tales como las sílabas y los fonemas (Cayetano-Llacsá, 2018), y la decodificación es la capacidad del lector para asociar los grafemas con sus fonemas correspondientes, identificando las relaciones sistemáticas entre las palabras del lenguaje hablado y su representación en el sistema alfabético (Villalonga-Penna et al., 2014).

La comprensión lectora es una habilidad esencial para el aprendizaje y el desarrollo personal (Aldaz-Castro, 2021). Es el objetivo principal de la lectura, interpretada como el resultado de aplicar estrategias que permiten entender, recordar y encontrar el significado de lo leído (Chura-Cruz, 2022). Diferentes estudios muestran que su adquisición depende de múltiples factores. El modelo Simple de Lectura (MSL), propuesto por Gough y Turnmer en 1986, plantea que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la decodificación y la comprensión del lenguaje (Camarillo-Salazar et al., 2021). Este modelo se ha estudiado y adaptado en diversos contextos educativos, resaltando su aplicabilidad en la identificación de dificultades lectoras y en el diseño de estrategias pedagógicas efectivas. ¿En qué medida la decodificación, el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica son un factor predictor de la comprensión lectora en los estudiantes de primaria?

El objetivo del estudio es determinar si la decodificación, en cuanto al conocimiento de letras y la conciencia fonológica, es un factor predictor de la comprensión lectora en estudiantes de 6º grado del nivel primario. Identificar estas variables permitirá a los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas para fortalecer las habilidades de decodificación desde las primeras etapas del aprendizaje. Esto permite optimizar la formación docente y desarrollar didácticas que favorezcan el éxito académico de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y su participación en la sociedad del conocimiento.

La decodificación

La decodificación es la capacidad de entender lo que se lee; se deriva de la interacción entre la habilidad para entender el lenguaje hablado y la habilidad para reconocer y pronunciar palabras escritas (Tapia-Montesino et al., 2017). Estas dos habilidades son esenciales para entender el lenguaje escrito (Infante et al., 2012).



Además, la decodificación implica el proceso de identificar los fonemas que componen una palabra, lo que conduce a la automatización, es decir, al reconocimiento visual de las palabras para facilitar su almacenamiento en la memoria, su pronunciación y su comprensión (Flores-Reyes & Moreira-Mora, 2022). Este proceso incrementa la velocidad y reduce el esfuerzo necesario para reconocer letras.

La decodificación es esencial en las etapas iniciales del aprendizaje lector, mientras que la comprensión del lenguaje adquiere un rol predominante en los niveles más avanzados, incidiendo de forma más significativa en la comprensión lectora (Ripoll-Salceda, 2010).

La decodificación constituye una habilidad esencial para convertirse en un buen lector, ya que permite pronunciar palabras desconocidas. Este proceso, que generalmente se enseña en los primeros niveles de escolaridad, facilita que los niños aprendan a reconocer cómo se leen las palabras que han escuchado, pero que nunca habían visto escritas. Basada en reglas fonéticas, exige que los estudiantes memoricen aquellas palabras que no se ajustan a dichas normas. La decodificación también les brinda recursos para pronunciar vocablos nuevos y se desarrolla a través de la integración de habilidades visuales y auditivas (Márquez, 2022).

En otras palabras, la decodificación es esa habilidad para distinguir correctamente las palabras en un texto escrito, basándose en la correspondencia precisa entre grafemas y fonemas. Este proceso de identificación utiliza dos rutas de acceso al léxico: la ruta visual y la ruta fonológica. La ruta visual se refiere al reconocimiento inmediato de palabras que ya están almacenadas en el léxico mental del lector, debido a su procesamiento previo, mientras que la ruta fonológica se centra en aplicar las reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas (Camarillo-Salazar et al. 2021).

En la propuesta original del Modelo Simple de Lectura (MSL), los autores recomendaron el uso de la lectura de pseudopalabras como una herramienta para medir la capacidad de decodificación. Para evaluar la comprensión del lenguaje, sugirieron la utilización de una prueba de comprensión oral que contenga un contenido similar al que se emplearía para evaluar la comprensión lectora. Este enfoque permite aislar y evaluar, de manera independiente, las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje, las cuales son fundamentales para la comprensión lectora (Tapia-Montesino et al., 2017).

Leer implica, en primer lugar, la capacidad de decodificar o descifrar los signos impresos, pero va más allá de esto, ya que también significa construir un modelo mental coherente del significado del texto (Pascual-Gómez & Carril-Martínez, 2017). La decodificación es el proceso que permite convertir las palabras escritas en expresiones orales y aprender a decodificar es una etapa fundamental en el desarrollo de las habilidades lectoras.

Esto significa que, para los primeros años de enseñanza, la habilidad para leer palabras correctamente (decodificación) tiene un papel más determinante en la comprensión de textos que la comprensión auditiva. Esto es entendible porque los estudiantes están en una etapa en la que aprender a leer depende, básicamente, de su capacidad para reconocer y pronunciar palabras escritas, lo que les permite acceder al significado del texto.



Conocimiento de las letras

El conocimiento de letras se refiere a la habilidad de reconocer las formas y los nombres de las letras del alfabeto. Se considera que este conocimiento, junto con la conciencia fonológica, es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Muñoz-Peralta, 2019). Este autor destaca que el conocimiento de las letras del alfabeto se considera una de las actividades más tradicionales en los primeros niveles de alfabetización, siendo una habilidad que inicia su desarrollo en los niños tempranamente, si tienen la oportunidad de observar a adultos y a otros niños interactuar con textos en su entorno diario. Esto fomenta su interés en los signos gráficos y en la información que estos representan. Para Diuk y Ferroni (2014), el dominio de las letras constituye un fuerte indicador del aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras.

Entender los nombres de las letras es crucial, ya que ayuda a los niños que aún no han desarrollado la conciencia fonológica a conectar la escritura con los sonidos. El nombre de cada letra suele contener el sonido que representa en las palabras, lo que facilita la asociación entre letras y sonidos. De acuerdo con Russo-Marinho (2019), este conocimiento es clave para que los niños puedan reconocer los sonidos de las letras en las palabras que escuchan.

El conocimiento alfabético se refiere a la habilidad de relacionar los procesos fonológicos y visuales (Ramos-Carballo, 2018). Esta capacidad permite a los niños deletrear y asociar los sonidos con las letras, palabras y sílabas. Existen varios métodos para desarrollar esta habilidad, que incluyen los mencionados a continuación:

1. *Sintéticos*: convertir letras en sonidos y combinarlos para formar palabras.
2. *Analíticos*: identificar palabras y sus sonidos.
3. *Deletreo*: transformar sonidos en letras.
4. *Según el contexto*: aplicar la correspondencia entre sonido y letra para descubrir palabras desconocidas en un texto.
5. *Analogía*: utilizar partes de palabras escritas para encontrar nuevas palabras.

Conciencia fonológica

De manera sencilla, Lorences-Vega (2021) describe la conciencia fonológica como la capacidad de reflexionar y manipular, conscientemente, los elementos sonoros del lenguaje hablado. Esta implica la capacidad de identificar y manipular los sonidos más pequeños del lenguaje, conocidos como fonemas, según el planteamiento de Flores-Reyes y Moreira-Mora (2022). En 1992, Keith Stanovich definió la conciencia fonológica como un espectro que abarca desde una sensibilidad básica, que permite reconocer unidades fonológicas más grandes como palabras, sílabas y rimas, hasta una sensibilidad más avanzada, donde se pueden manipular fonemas (Lonigan et al., 2009). Para Capilla-Hurtado (2015), la conciencia fonológica constituye una capacidad de tipo metacognitivo, mediante la cual los niños reconocen y reflexionan sobre los sonidos presentes en el habla.



Esto implica que, inicialmente, se identifican unidades más grandes del habla y, con el tiempo, se desarrollan habilidades para trabajar con sonidos más pequeños. Así, la conciencia fonológica es una única habilidad que se desarrolla de manera progresiva. Se define como la habilidad para descomponer los elementos del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas) y realizar operaciones complejas con estos componentes (Lorences-Vega, 2021). No se trata de una habilidad relacionada específicamente con el lenguaje escrito, sino con el lenguaje oral, la cual ha demostrado ser un importante predictor de la capacidad lectora en idiomas con sistemas de escritura opacos y transparentes, según estudios realizados en diferentes lenguas (Palazón-López, 2021).

Según Caballeros-Ruiz et al. (2014), en el proceso de aprendizaje de la lectura, la persona necesita vincular el lenguaje oral con el escrito, lo cual se logra a través de la conciencia fonológica. Esta se entiende como la capacidad de reconocer que las palabras habladas están formadas por sonidos (fonemas) que pueden representarse mediante letras o sílabas (grafemas).

La decodificación es una habilidad esencial durante los primeros años de escolaridad, ya que se ha demostrado que el conocimiento de los sonidos y la conciencia de los fonemas son fundamentales para que los niños comprendan el sistema alfabético (Ramos-Carballo, 2018). Esto implica que un lector pueda discernir entre diferentes fonemas, contarlos, combinarlos para formar palabras, separarlos, compararlos, omitirlos y reemplazarlos.

Para Flores-Reyes y Moreira-Mora (2022), esta habilidad tiene un impacto directo en la fluidez de la lectura y, de manera indirecta, en la comprensión lectora. Desarrollar la conciencia fonológica mejora, de manera significativa, la adquisición de la lectura en comparación con los enfoques que no la consideran, beneficiando a estudiantes de diversas condiciones, niveles educativos y edades, promoviendo mejoras duraderas en los procesos de lectura.

Gutiérrez-Fresneda et al. (2021) demostraron que los niños que poseen habilidades más avanzadas para manipular sílabas o fonemas en las palabras tienden a aprender a leer más rápidamente. Esto es independiente de factores como el coeficiente intelectual, el vocabulario y el nivel socioeconómico. En contraste, la falta de esta habilidad puede llevar a diferencias significativas entre buenos y malos lectores, tal como señalan los autores antes citados.

La conciencia fonológica no es un concepto único, sino que se divide en una serie de habilidades específicas, de acuerdo con Palazón-López (2021) y Piñas-Zamudio et al. (2020), que se destacan a continuación:

1. *Conciencia léxica*: es la habilidad para representar y manipular, mentalmente, las unidades léxicas que forman las oraciones. Por ejemplo, ser capaz de contar que hay tres palabras en la oración “Elena no come”.
2. *Conciencia silábica*: se refiere a la capacidad de representar y manipular, mentalmente, las sílabas que componen las palabras, como identificar que la palabra “zapato” tiene tres sílabas.





3. *Conciencia intrasilábica*: consiste en la habilidad de representar y manipular, mentalmente, las partes que componen una sílaba. Por ejemplo, en la palabra “flan”, se identifican las partes iniciales (fl-) y la coda (-an).
4. *Conciencia fonémica*: es la competencia para representar y manipular, mentalmente, los fonemas del habla. Un ejemplo sería la capacidad de reconocer los tres sonidos /s/, /o/, /l/ en la palabra “sol”.

Existe una serie de principios sobre el desarrollo de la conciencia fonológica:

1. El desarrollo de las diferentes habilidades que conforman la conciencia fonológica sigue un proceso evolutivo, lo que significa que los niños no adquieren todas estas habilidades al mismo tiempo (Palazón-López, 2021).
2. La capacidad predictiva de cada habilidad de la conciencia fonológica varía según ciertos factores:
 - a. El tipo de tarea utilizada para evaluarla.
 - b. La edad del niño.
 - c. La instrucción recibida en relación con el desarrollo de la lectura en general.
 - d. La adquisición de la conciencia fonológica en particular (Palazón-López, 2021).
5. Factores relacionados con los aspectos lingüísticos, como:
 - a. Las características sonoras del fonema.
 - b. El tipo y la posición de la sílaba o fonema en la palabra.
 - c. Aspectos relacionados con la ejecución. El uso de material manipulativo, que alivie la carga de la memoria de trabajo, puede influir en la eficacia con la que los niños realizan las tareas que se les presentan.

Como se puede observar, aunque la conciencia fonológica es un predictor probado del aprendizaje de la lectura, no es sencillo determinar cuál de las habilidades que la componen será predictiva, a qué edad lo será, qué tipo de tarea la evaluará mejor, con la manipulación de qué unidades silábicas o fonémicas y en qué posición, ni cuántas horas de instrucción serán necesarias. Además, es importante considerar cómo la presentación de la tarea, junto con los apoyos o desafíos que esta incluya, puede favorecer o dificultar la ejecución. A continuación, se explicarán en detalle cada uno de estos aspectos.

Palazón-López (2021) encontró que, en cuanto al desarrollo de la conciencia fonológica, hay estudios recientes que han investigado esta cuestión en profundidad con datos que sugieren que los niños primero logran representar las unidades más grandes (como las léxicas), luego las sílabas y, finalmente, los fonemas. Investigaciones enfocadas en evaluar las habilidades fonológicas en la educación infantil han llegado a conclusiones similares, indicando que los fonemas son demasiado abstractos para niños de cuatro años.

Durante años, se debatió si los niños accedían a las unidades más grandes primero y, luego, a las más pequeñas. Los datos actuales parecen confirmar que los fonemas son las unidades más difíciles de representar y manipular mentalmente, mientras que las sílabas resultan mucho más fáciles para los niños que están comenzando a aprender habilidades metafonológicas. En cuanto a las tareas diseñadas para evaluar la conciencia fonológica, existen varias clasificaciones. Se propone un orden de dificultad para estas tareas, aunque no presenta datos concretos que respalden esta clasificación.

1. Duración acústica: ¿cuál de estas palabras es más larga?
2. Reconocimiento de unidades: ¿Puedes escuchar una /f/ en la palabra “café”?
3. Clasificación de palabras: ¿Empiezan “foca” y “forro” con el mismo sonido?
4. Combinación de unidades: ¿Qué palabra se forma con los sonidos /s/, /o/, /l/?
5. Aislamiento de unidades: ¿Cuál es el primer sonido de la palabra “barro”?
6. Contar unidades: ¿Cuántos sonidos puedes escuchar en la palabra “sol”?
7. Descomposición en unidades: ¿Qué sonidos componen la palabra “baño”?
8. Adición de unidades: ¿Qué palabra se forma si añadimos /s/ a “alto”?
9. Sustitución de unidades: ¿Qué palabra se obtiene si se cambia la /c/ en “col” por /g/?
10. Supresión de unidades: ¿Qué palabra queda si se elimina la /r/ de “rosa”?
11. Especificar la unidad suprimida: ¿Qué sonido escuchas en “caro” que no está en “aro”?
12. Inversión de unidades: ¿Qué palabra resulta si dices “sol” al revés?

Gutiérrez y Jiménez (2019), citados por Palazón-López (2021), han propuesto una clasificación similar, aunque con algunas diferencias:

1. *Aislar*: implica separar uno de los sonidos presentes en una palabra y reproducirlo de forma independiente. Ejemplo: “¿Cuál es el primer sonido de la palabra ‘silla’?” (/s/).
2. *Identificar/categorizar*: consiste en comparar los sonidos de varias palabras para determinar cuál de ellas comienza o termina de manera similar. Ejemplo: “¿Cuál de estas palabras comienza con el mismo sonido que ‘perro’? Lobo, pala, mapa”.
3. *Sintetizar*: se presentan los fonemas de una palabra por separado y se le pide al niño que forme la palabra completa. Ejemplo: “¿Qué palabra se forma al juntar los sonidos /o/ /s/ /o/?”
4. *Segmentar*: el niño debe descomponer una palabra en sus diferentes fonemas. Ejemplo: “¿Qué sonidos escuchas en la palabra ‘oso’?” (/o/ /s/ /o/).
5. *Eliminar*: se pide al niño que quite un sonido de una palabra y diga cómo queda. Ejemplo: “¿Cómo queda la palabra ‘plata’ si se elimina el sonido /p/?” (/lata/).



6. *Adición*: el niño debe expresar qué palabra resulta al añadir un sonido. Ejemplo: “¿qué palabra queda si se añade el sonido /c/ al principio de la palabra ‘ola’?” (/cola/).
7. *Sustitución*: se le pide al niño que reemplace uno de los sonidos de la palabra por otro y diga cuál es el resultado.

Todas estas tareas metafonológicas deben implementarse en la escuela por profesionales capacitados para ello. En una entrevista realizada por Vásquez (2024) a Ana María Borzone, especialista en alfabetización, destacó que la conciencia fonológica debe ser enseñada explícitamente, en lugar de esperar que los niños descubran, por sí mismos, la relación entre las letras y sus sonidos. Subrayó que este enfoque ha sido uno de los factores que han contribuido al fracaso de la alfabetización en los últimos 30 años.

En 1967, la conciencia fonológica aún no era un concepto conocido. Lo que se enseñaba, en ese entonces, era la correspondencia entre letras y sonidos, utilizando el método fónico, el cual contrastaba con el método global, que se basaba en que el niño memorizara las palabras en su totalidad; dado que el sistema de escritura del español es alfabético, no ideográfico como el chino, es fundamental enseñar que las letras representan sonidos específicos y que es necesario enseñar esas correspondencias y que una letra escrita corresponde a un valor sonoro.

La humanidad progresa cuando las nuevas generaciones adquieren el conocimiento desarrollado por las generaciones anteriores y la conciencia fonológica debe enseñarse en las escuelas.

Las tareas utilizadas para evaluar la conciencia fonológica influyen en la ejecución y, por ende, en su valor predictivo. Por ejemplo, Suárez-Coalla et al. (2013), citados por Palazón-López (2021), descubrieron que la tarea de aislar el primer sonido de las palabras tenía un valor predictivo mayor en comparación con otras tareas, como la de reconocer el sonido; por tanto, esta habilidad resulta ser un aspecto clave en la evaluación de la conciencia fonológica.

A pesar de lo antes dicho, el tipo de unidad que se manipula (palabra, sílaba, principio intrasilábico, coda intrasilábica o fonema) y el tipo de tarea deben considerarse junto a varios aspectos lingüísticos que también afectan el desempeño en estas tareas (Palazón-López, 2021). El desarrollo de la conciencia fonológica puede verse influido por:

1. *La posición de la unidad dentro de la palabra*: es más sencillo omitir, añadir o reconocer un fonema o una sílaba, cuando se encuentra en la posición inicial de la palabra en comparación con las posiciones final o medial.
2. *La longitud de las palabras*: las palabras más cortas son, generalmente, más fáciles de manipular para los niños que las palabras más largas.
3. *La frecuencia léxica de las palabras*: las palabras con las que los niños están más familiarizados tienden a ser más fáciles de representar, manipular y ensamblar.
4. *El uso de palabras frente a pseudopalabras*: trabajar con pseudopalabras suele ser más difícil que trabajar con palabras reales.



5. *El tipo de sílaba*: las sílabas directas son, generalmente, más fáciles de manipular que las sílabas inversas y estas, a su vez, son más fáciles que las sílabas trabadas o los sinfonos.
6. *Aspectos sonoros del fonema*: la representación del fonema puede variar según sus características sonoras. Por ejemplo, el fonema, /s/, por su sonoridad, puede ser más fácil de representar para un niño en comparación con el fonema /t/, que es más complejo.

La ejecución de las tareas de conciencia fonológica también se ve influida por el uso de material manipulativo que alivia la carga de la memoria operativa verbal y facilita la realización de las tareas. Palazón-López (2021) encontró que el empleo de este material manipulativo favorecía el desarrollo de la conciencia fonológica, lo que, a su vez, tenía un impacto positivo en las primeras fases del aprendizaje de la lectura. Además, la instrucción directa, el modelado y otros aspectos instruccionales también parecen ser fundamentales para el desempeño de los niños en estas tareas.

Importancia de estimular la conciencia fonológica

Para Lorences-Vega (2021), la relevancia de estimular la conciencia fonológica se basa en múltiples estudios que demuestran su influencia en el proceso inicial de alfabetización. Los niños que desarrollan una sólida conciencia fonológica tienden a aprender a leer con mayor rapidez, independientemente de su coeficiente intelectual, su nivel de vocabulario o su contexto socioeconómico.

Además, las habilidades relacionadas con la conciencia fonémica se consideran el predictor más confiable del éxito en la adquisición de la lectura. La capacidad para identificar sílabas y otras unidades dentro de las sílabas, durante la etapa previa a la lectura, también predice logros futuros en la habilidad lectora.

De acuerdo con el autor antes citado, la conexión entre la conciencia fonológica y la lectoescritura es tanto bidireccional como recíproca: la conciencia fonológica facilita el aprendizaje de la lectura y escritura y, a su vez, el proceso de instrucción en lectoescritura contribuye al desarrollo de dicha conciencia. En sistemas alfabéticos, como el español, donde la escritura refleja la estructura fonológica del habla, es esencial que el niño sea capaz de identificar los componentes sonoros de su lengua para lograr éxito en la lectoescritura.

A lo largo de las últimas décadas, numerosos estudios han demostrado la importancia fundamental de las habilidades de conciencia fonológica, tanto en la adquisición como en el desarrollo de la lectura y escritura, así como en la identificación de dificultades relacionadas. Esta habilidad es clave para los niños que están aprendiendo a leer, porque les permite dominar la relación entre las letras y los sonidos que representan. Se considera que la vía fonológica es la base misma de la lectura. Para que esto se logre, el niño necesita conectar el lenguaje hablado con el escrito, lo que implica descomponer las palabras en sonidos (llamados fonemas) y han de relacionarlos con las letras o combinaciones de letras



correspondientes. En el idioma español, esta tarea es más fácil, porque hay regularidad entre grafemas y fonemas; también, las sílabas pueden identificarse con mayor facilidad como unidades claras de pronunciación.

2. METODOLOGÍA

Esta es una investigación con diseño cuantitativo, predictivo y de corte transversal, con la técnica de aplicación de prueba estandarizada. La población está compuesta por 281 estudiantes de 6º grado de los colegios adventistas de la ciudad de Santo Domingo, de los cuales se escogieron 76 (27%) sujetos por muestreo por conveniencia. Cada estudiante recibió un documento de consentimiento informado que sus padres o tutores debían firmar para poder participar en la investigación. Los colegios objeto de estudio se encuentran en Santo Domingo, capital de la República Dominicana. Representan a estudiantes de distintas zonas y condiciones socioeconómicas (clase media y clase deprimida). La capital dominicana está dividida por el río Ozama y se tomaron colegios de ambas riberas (occidental y la oriental).

Se utilizó la prueba Prolec-R; fue administrada en formato impreso, en modalidad individual y conforme al código Helsinki, en un ambiente confortable y tranquilo. La Prolec-R es una batería de evaluación de los procesos lectores, creada por Cuetos et al. (2014). Su fiabilidad interna es alfa de Cronbach 0.79 y alfa ordinal 0.87. En este estudio, el alfa de Cronbach fue de 0.75, lo que indica una consistencia aceptable para el conjunto de datos (≥ 0.7). Esta prueba mide los procesos de comprensión de textos escritos y detecta posibles dificultades en la habilidad de lectura. La aplicación varía entre 20-40 minutos aproximadamente y aplica para estudiantes en edades entre los 6 y 12 años, es decir, desde el 1er grado hasta el 6º del nivel primario. Prolec-R consta de nueve actividades: identificación de letras o sus sonidos, discernimiento de semejanzas y diferencias, lectura de palabras inventadas, comprensión de estructuras gramaticales, reconocimiento de signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión. En esta prueba se consideran los tiempos verbales de ejecución junto con los aciertos para poder determinar la precisión y eficiencia lectoras (Cuetos et al., 2014). El análisis de los datos se realizó usando el programa SPSS 23.0, con el cual se calcularon las medidas estadísticas descriptivas e inferenciales, rotación Varimax, ANOVA y correlación entre índices y variables.

3. RESULTADOS

Las comunalidades obtenidas mediante el análisis factorial con rotación Varimax oscilaron entre .627 y .895, indicando que los factores extraídos explican entre el 62.7% y el 89.5% de la varianza de las variables analizadas. La variable Lectura de Palabras mostró la mayor comunalidad (.895), seguida de Lectura de Pseudopalabras (.726), Igual Diferente (.709) y Nombre de Letras (.627). Estos resultados evidencian que todas las variables están adecuadamente representadas en la solución factorial, dado que sus comunalidades superan el valor recomendado de .50, lo que respalda la calidad y estabilidad de la estructura factorial obtenida (Tabla 1).



Tabla 1.
Comunalidades con rotación Varimax.

	Inicial	Extracción
NL (Nombre de Letras)	1.000	.627
ID (Igual Diferente)	1.000	.709
LP (Lectura de Palabras)	1.000	.895
LS (Lectura de Pseudopalabras)	1.000	.726

Nota. Elaboración propia.

El ANOVA de medidas repetidas reveló diferencias significativas entre los elementos analizados . El tamaño del efecto fue muy grande (), lo que evidencia una alta variabilidad entre los elementos evaluados. Estos resultados sugieren que los participantes no respondieron de manera homogénea a los distintos elementos, observándose diferencias sustanciales en sus puntuaciones medias (Tabla 2).

Tabla 2.
ANOVA de elementos.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig
Intersujetos	238,750	75	3,183		
Entre elementos	7,125,654	11	647,787	835.19	0.000
Intrasujetos					
Residuo	639,882	825	776		
Total	7,765,536	836	9,289		
Total	8,004,286	911	8,786		

Nota. Elaboración propia.

La matriz de correlaciones mostró asociaciones positivas entre todas las variables analizadas, con coeficientes que oscilaron entre .32 y .81. La correlación más elevada se encontró entre Lectura de Palabras y Lectura de Pseudopalabras ($r = .81$), evidenciando una estrecha relación entre ambas habilidades de decodificación. Asimismo, las correlaciones de Igual Diferente (ID) con Lectura de Palabras ($r = .71$) y Lectura de Pseudopalabras ($r = .72$) fueron altas, lo que sugiere que los procesos de discriminación visual y fonológica desempeñan un papel importante en el desarrollo de la lectura. En contraste, Nombre de Letras mostró correlaciones moderadas con las demás variables, indicando que constituye una habilidad fundamental, aunque más básica, dentro del conjunto de competencias relacionadas con la decodificación (Tabla 3).



Tabla 3.
Correlación entre índices y variables.

	NL	ID	LP	LS
NL	1	0.40	0.55	0.32
ID	0.40	1	0.71	0.72
LP	0.55	0.71	1	0.81
LS	0.32	0.72	0.81	1

Nota. Elaboración propia.

En el Nombre de letra (NL), el 73.7% de los estudiantes obtuvo una puntuación superior a 100, quedando en el nivel normal. El resto mostró dificultad leve (25%) y severa (1.3%) con calificaciones inferiores a 100 puntos (Tabla 4).

Tabla 4.
Distribución de frecuencia del Nombre de Letra (NL).

Categoría	Nombre de letras (NL)	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa acumulada
DD	0 – 61	1	1.3%	1	1.3%
D	62 – 100	19	25.0%	20	26.3%
N	101 o más	56	73.7%	76	100.0%

Nota. Elaboración propia.

En la frecuencia de Igual Diferente (ID), solo un 43.4% alcanzó calificaciones superiores a 30 puntos que es la categoría normal. La mayoría (56.6%) mostró dificultad leve (48.7%) o severa (7.9%), por debajo de los 18 puntos (Tabla 5).

Tabla 5.
Distribución de frecuencia Igual Diferente (ID).

Categoría	Igual Diferente (ID)	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa acumulada
DD	0 - 17	6	7.9%	6	7.9%
D	18 - 30	37	48.7%	43	56.6%
N	31 o más	33	43.4%	76	100.0%

Nota. Elaboración propia.

En la lectura de palabras, 44.7% de los estudiantes quedó en nivel normal porque superó los 109 puntos. El resto estuvo en dificultad leve (39.5) y severa (15.8%) (Tabla 6).



Tabla 6.
Distribución de frecuencia de Lectura de Palabras (LP).

Categoría	Lectura de Palabras (LP)	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa acumulada
DD	0 - 68	12	15.8%	12	15.8%
D	69 - 108	30	39.5%	42	55.3%
N	109 o más	34	44.7%	76	100.0%

Nota. Elaboración propia.

Las puntuaciones menores a 38 del grupo, en Lectura de Pseudopalabras, alcanzaron un 6.6% según se muestra en la tabla 4, cuya categoría corresponde a una dificultad severa. Por otro lado, el 34.2% de los evaluados obtuvo puntuaciones entre 38 y 60 puntos, lo que les asigna una dificultad leve. No obstante, el restante 59.2% alcanzó puntuaciones de 61 o más puntos indicativos de un resultado normal (Tabla 7).

Tabla 7.
Frecuencias de Lectura de Pseudopalabras (LS).

Categoría	Lectura de Pseudopalabras (LS)	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa acumulada
DD	0 - 37	5	6.6%	5	6.6%
D	38 - 60	26	34.2%	31	40.8%
N	61 o más	45	59.2%	76	100.0%

Nota. Elaboración propia.

En el Nivel Decodificación (ND), 65.8% quedó en nivel normal, por encima de 13 puntos. Los demás presentaron dificultad leve (28.9%) y severa (5.3%) con puntuaciones inferiores a 13 (Tabla 8).

Tabla 8.
Frecuencias de Nivel de Decodificación (ND).

Categoría	Nivel Decodificación (ND)	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa acumulada
DD	0 - 183	4	5.3%	4	5.3%
D	184 - 293	22	28.9%	26	34.2%
N	294 o más	50	65.8%	76	100.0%

Nota. Elaboración propia.

En la Comprensión Lectora (CL), 63.2% quedó encima de 29 puntos en el nivel normal, mientras que los demás presentaron dificultades leves (35.5%) y severa (1.3%), por debajo de los 29 puntos (Tabla 9).



Tabla 9.
Frecuencias Comprensión Lectora (CL).

Categoría	Comprensión Lectora (CL)	Frecuencia	Frecuencia relativa	Frecuencia acumulada	Frecuencia relativa acumulada
DD	0 - 19	1	1.3%	1	1.3%
D	20 - 28	27	35.5%	28	36.8%
N	29 o más	48	63.2%	76	100.0%

Nota. Elaboración propia.

NL y ND = 0.75: existe una correlación fuerte y positiva: a mayor nivel de lectura, mayor nivel de decodificación. LP y ND = 0.95 poseen una correlación casi perfecta: la lectura de palabras está estrechamente ligada al nivel de decodificación. ID y LS = 0.72, relación positiva fuerte: Igual Diferente y Lectura de Pseudopalabras se relacionan con habilidades semánticas. NL y CL = 0.19 relación débil: el Nombre de Letras no se asocia fuertemente con la comprensión lectora en esta muestra. LS y CL = 0.33 tienen una correlación baja a moderada: la Lectura de Pseudopalabras comprensión lectora guardan cierta relación con las habilidades semánticas, pero no muy fuerte (Tabla 10).

Tabla 10.
Correlación entre índices y variables.

	NL	ID	LP	LS	CL	ND
NL	1	0.40	0.55	0.32	0.19	0.75
ID	0.40	1	0.71	0.72	0.47	0.76
LP	0.55	0.71	1	0.81	0.52	0.95
LS	0.32	0.72	0.81	1	0.33	0.82

Nota. Elaboración propia.

Los resultados del modelo de regresión muestran que no todas las habilidades de decodificación contribuyen de la misma manera a la comprensión lectora. La variable Lectura de Palabras emergió como el predictor más consistente, evidenciando una relación positiva y significativa con la comprensión lectora. Asimismo, la tarea Igual Diferente también mostró una contribución positiva, lo que sugiere que las habilidades de discriminación visual y fonológica favorecen la construcción del significado durante la lectura.

Por otro lado, el Nombre de Letras no alcanzó significación estadística, indicando que su influencia sobre la comprensión lectora es limitada una vez que se consideran habilidades lectoras más complejas. De manera inesperada, la Lectura de Pseudopalabras presentó una relación negativa significativa con la comprensión lectora. Este resultado podría reflejar una mayor dependencia de estrategias de decodificación fonológica en detrimento de procesos de comprensión más avanzados, o bien la existencia de solapamiento entre los predictores incluidos en el modelo. En conjunto, los hallazgos sugieren que, en esta

muestra, las habilidades relacionadas con el reconocimiento y procesamiento de palabras reales desempeñan un papel más relevante en la comprensión lectora que las habilidades básicas de reconocimiento de letras o la decodificación aislada de pseudopalabras.

Tabla 11.
Modelo de predicción lectora.

Predictor	Coficiente (β)	p-valor	Interpretación
(Intercepto)	20.93	<0.001***	Valor teórico de Comprensión Lectora si todos los predictores son cero (sin relevancia práctica).
Nombre de Letras	-0.024	0.068.	Efecto negativo marginal: por cada punto adicional en Nombre de Letras, la Comprensión Lectora disminuye 0.024 unidades (no significativo al 5%).
Igual Diferente	0.131	0.042*	Efecto positivo: por cada punto adicional, la Comprensión Lectora aumenta 0.131 unidades.
Lectura de Palabras	0.081	<0.001***	Fuerte efecto positivo: por cada punto adicional, la Comprensión Lectora aumenta 0.081 unidades.
Lectura de Pseudopalabras	-0.094	0.001**	Efecto negativo inesperado: por cada punto adicional, Comprensión Lectora disminuye 0.094 unidades.

Nota. Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Las comunalidades obtenidas muestran que todas las variables estuvieron adecuadamente representadas en la estructura factorial. La Lectura de Palabras presentó la mayor comunalidad (.895), lo que revela que fue el indicador más representativo del constructo evaluado. Le siguieron la Lectura de Pseudopalabras (.726), Igual Diferente (.709) y Nombre de Letras (.627). Estos resultados sugieren que las habilidades relacionadas con la decodificación de palabras y pseudopalabras tienen un mayor peso dentro de la dimensión analizada, mientras que el conocimiento del nombre de las letras, aunque importante, constituye una habilidad más básica. En conjunto, los hallazgos respaldan la idea de que el desarrollo lector progresa desde competencias iniciales, como el reconocimiento de letras, hacia habilidades más complejas de decodificación y reconocimiento de palabras.

En el análisis de la ANOVA, los resultados evidenciaron diferencias significativas entre los elementos evaluados, lo que indica que los participantes no percibieron ni desempeñaron de la misma manera todos los aspectos analizados. El tamaño del efecto muy grande () sugiere que estas diferencias fueron sustanciales y no solo estadísticamente significativas. Este hallazgo pone de manifiesto que algunos elementos tuvieron una mayor influencia o relevancia dentro del constructo estudiado, reflejando una distribución desigual de las puntuaciones entre los indicadores evaluados.

Las correlaciones positivas encontradas entre todas las variables indican que estas habilidades están estrechamente relacionadas y tienden a desarrollarse de manera conjunta. La fuerte asociación entre la Lectura de Palabras y la Lectura de Pseudopalabras





sugiere que ambas comparten procesos fundamentales de decodificación. Asimismo, las altas correlaciones de la tarea Igual Diferente con ambas medidas de lectura resaltan la importancia de las habilidades de discriminación visual y fonológica como base para el aprendizaje lector. En conjunto, estos resultados respaldan la idea de que el desarrollo de la lectura depende de la interacción de múltiples habilidades que se fortalecen mutuamente.

Los resultados de la valoración del nivel de la decodificación revelan que la mayoría de los estudiantes (65.8%) alcanzó la normalidad, con variaciones entre los factores valorados. Estos resultados muestran que los estudiantes tienen un buen reconocimiento de las letras, pero aún existe un grupo significativo (34.2%) que representa dificultades severas (5.3) y leves (28.9) en esta habilidad fundamental. Las razones para ello pueden ser: diferencias en la exposición a la alfabetización temprana, mayor contacto con el abecedario desde edades tempranas ya sea en su casa o en la escuela. Por otro lado, los que presentan dificultades pueden haber tenido una menor exposición a actividades que refuercen el reconocimiento de las letras. Se revela un déficit en la enseñanza del reconocimiento de las letras, dejando entrever que algunos estudiantes no han recibido estrategias efectivas para aprender los nombres de las letras, como el uso de canciones, tarjetas didácticas o juegos interactivos.

Para Igual Diferente que es un ejercicio también de decodificación, los resultados señalan que un 56.6% de los estudiantes evaluados obtuvieron una puntuación entre 18 y 30, quedando en las categorías de dificultad leve a severa. Tan solo un 43% obtuvo más de 30 puntos, presentando un resultado normal. Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en la decodificación, lo que indica que su capacidad para diferenciar palabras o letras similares no está completamente desarrollada. Esto puede deberse a un débil desarrollo de habilidades fonológicas y visuales.

En Lectura de Palabras un 55.3% de los estudiantes obtuvo un puntaje de 68 y 100, lo que le otorga una dificultad de leve a severa, mientras que 44.7% alcanzó una puntuación de 109, que ubica un resultado normal. Se observa una brecha significativa en las habilidades lectoras dentro del grupo evaluado. Es posible que existan factores como la falta de práctica, estrategias de enseñanza inefectivas o dificultades en el procesamiento fonológico.

En el Nivel de Decodificación el 34.2% de los estudiantes obtuvo una puntuación desde 183 hasta 293, cuestión que los sitúa en una categoría de leve a severa. Este resultado revela que los estudiantes tienen problemas para reconocer y procesar palabras de manera eficiente. Las dificultades en la decodificación pueden manifestarse en la lectura lenta, errores frecuentes al leer palabras o problemas para asociar sonidos con letras y sílabas (conciencia fonológica). El 65.8% de los estudiantes que participaron en el estudio logró la puntuación de 294 o más, consiguiendo un resultado normal. En este grupo en particular, se observa un nivel adecuado de decodificación, lo que significa que pueden reconocer palabras con precisión y fluidez, facilitando la comprensión del texto.

En el modelo de regresión, los resultados muestran que las habilidades de decodificación no contribuyen de igual manera a la comprensión lectora. La Lectura de Palabras fue el predictor más importante, confirmando que el reconocimiento eficiente de palabras favorece la comprensión del texto. Asimismo, la tarea Igual Diferente mostró una relación positiva, destacando la importancia de las habilidades de discriminación

visual y fonológica en el proceso lector. En contraste, Nombre de Letras no tuvo un efecto significativo, lo que sugiere que su influencia disminuye a medida que los estudiantes desarrollan habilidades lectoras más avanzadas. Aunque la Lectura de Pseudopalabras presentó una relación negativa, este resultado podría estar asociado a la interacción entre las variables del modelo. En conjunto, los hallazgos indican que la comprensión lectora depende más de la capacidad para reconocer y procesar palabras con significado que de habilidades básicas de decodificación.

Según Villalonga-Penna et al. (2014), la decodificación es la capacidad del lector para asociar los grafemas con sus fonemas correspondientes; implica identificar las relaciones sistemáticas entre las palabras del lenguaje hablado y su representación en el sistema alfabético. Las habilidades de decodificación, que según Acosta-Moré (2009) se refieren a la destreza que permite leer palabras, son particularmente significativas en los primeros grados de la escuela primaria. Tapia-Montesino et al. (2017), establecen que la facilidad para entender lo leído depende de dos habilidades principales: la comprensión del lenguaje y la decodificación. Para Flores-Reyes y Moreira-Mora (2022), la decodificación implica el proceso de identificar los fonemas que componen una palabra, lo que conduce a la automatización, es decir, el reconocimiento visual de las palabras para facilitar su almacenamiento en la memoria, su pronunciación y su comprensión. En lo que respecta a la conciencia fonológica, Cayetano-Llacsca (2018) señala que es la capacidad del estudiante para identificar y manejar los componentes básicos del lenguaje hablado, tales como las sílabas y los fonemas.

En la Comprensión Lectora, un 36.8% obtuvo puntuaciones entre 19 y 28, dejándolos en una categoría de leve a severa, y un 63.2% logró puntuaciones de 29 o más, para un resultado normal, indicando que estos estudiantes pueden leer y comprender textos de manera adecuada, identificando información clave y relacionando conceptos de forma efectiva. Aldaz-Castro (2021) considera que la comprensión lectora es esencial para el aprendizaje de los estudiantes, ya que contribuye al desarrollo de la inteligencia personal. Además, promueve el conocimiento cultural y el desarrollo de nuevos hábitos y reflexiones. Esta actividad demanda un esfuerzo mental significativo, pues requiere atención y análisis, y se le considera una forma de aprendizaje a través del trabajo intelectual.

Las variables relacionadas con decodificación (ND, ID, LP) muestran correlaciones altas entre sí, lo que indica que son predictores sólidos de la comprensión lectora. Las correlaciones con CL (Comprensión Lectora) son más bajas, lo que sugiere que comprender un texto requiere no sólo decodificar, sino también otros factores (estrategias metacognitivas, vocabulario, experiencias previas, entre otros). Los procesos lingüísticos básicos (decodificación, identificación de palabras, lectura de pseudopalabras) están muy relacionados entre sí, pero la comprensión lectora aparece como una habilidad más compleja que no depende solo de ellos. Fernández Rufete-Navarro (2022) establece que las habilidades de decodificación, que se refieren a la capacidad de leer palabras, son particularmente significativas, en los primeros grados de la escuela primaria. A medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, la comprensión del lenguaje oral adquiere un mayor poder explicativo, volviéndose más determinante para el éxito en la comprensión lectora en los grados posteriores.



Los resultados de la investigación muestran que muchos estudiantes han desarrollado adecuadamente sus habilidades de decodificación y comprensión lectora, lo que les permite enfrentar con confianza los retos de la lectura. Sin embargo, también ponen de manifiesto que un grupo significativo de alumnos experimenta dificultades en estos procesos, lo que podría afectar su desarrollo académico y personal.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación evidencian que las habilidades de decodificación constituyen un componente fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. El análisis factorial confirmó que las variables evaluadas representan adecuadamente el constructo de decodificación, destacándose la Lectura de Palabras como el indicador de mayor peso dentro de esta dimensión.

Las correlaciones encontradas muestran que las distintas habilidades de decodificación se encuentran estrechamente relacionadas y se fortalecen mutuamente durante el proceso de aprendizaje lector. No obstante, los resultados también evidencian que la comprensión lectora es una habilidad más compleja que no depende exclusivamente de la decodificación, sino también de otros procesos lingüísticos y cognitivos.

Aunque la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles adecuados de decodificación y comprensión lectora, una proporción importante presentó dificultades en el reconocimiento de letras, la discriminación visual y fonológica y la lectura de palabras, lo que puede limitar su desempeño académico. Estos hallazgos resaltan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas dirigidas al fortalecimiento temprano de las habilidades lectoras básicas.

Asimismo, el modelo de regresión mostró que la Lectura de Palabras y la habilidad Igual Diferente fueron los predictores más relevantes de la comprensión lectora, mientras que el conocimiento del nombre de las letras perdió capacidad explicativa una vez desarrolladas habilidades lectoras más avanzadas. Esto sugiere que, en los grados superiores de primaria, la comprensión lectora depende principalmente de la capacidad para reconocer y procesar palabras de manera eficiente y automática.

En conjunto, los resultados respaldan los modelos teóricos que plantean que la comprensión lectora se construye sobre una base sólida de decodificación, pero requiere además la integración de habilidades lingüísticas de mayor complejidad. Por ello, se recomienda que las intervenciones educativas promuevan simultáneamente el desarrollo de la decodificación, el vocabulario, la comprensión oral y las estrategias de comprensión para favorecer un aprendizaje lector integral.

CONFLICTO DE INTERESES

No existe ningún conflicto de intereses con la publicación de este artículo.



FINANCIACIÓN

Esta investigación solo contó con la financiación personal de la investigadora.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Se requiere que los autores indiquen claramente su contribución específica al trabajo presentado, asegurando la transparencia y el reconocimiento adecuado de cada autor involucrado.

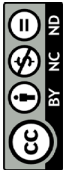
1. Conceptualización: Lorenza Almánzar Del Rosario
2. Metodología: Lorenza Almánzar Del Rosario
3. Investigación: Lorenza Almánzar Del Rosario
4. Análisis y curación de datos: Lorenza Almánzar Del Rosario
5. Redacción y preparación del borrador del artículo: Lorenza Almánzar Del Rosario
6. Redacción, edición y revisión final del artículo: Lorenza Almánzar Del Rosario
7. Revisión formal para el sometimiento del artículo: Alonso Meza Escobar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Moré, I. (2009). La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/4969>
- Aldaz-Castro, K. E. (2021). La comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primero BGU de la Unidad Educativa Aníbal Salgado Ruiz del Cantón Tisaleo. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/33376/1/TESIS%20ALDAZ%20CASTRO%20KAREN%20ESTEFANIA.pdf>
- Caballeros-Ruiz, M. Z., Sazo, E., & Gálvez-Sobral, J. A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología*, 48 (2) 212-222. <https://share.google/GHQOD141wLm3pLpkd>
- Camarillo-Salazar, B. F., Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".





- Capilla-Hurtado, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 110-120. <https://share.google/zZc6Vth8t7XQGJfPA>
- Chura-Cruz, M. G. (2022). Procesos de comprensión lectora y factores que inciden en el desempeño académico en el área de Lengua Castellana. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10888/476038.pdf?sequence>
- Cayetano-Llacsá, M. A. (2018). *La conciencia fonológica y el desarrollo del lenguaje oral*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://share.google/dC44wGqEJEC89K3MA>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). Prolec-R Batería de Evaluación de los Procesos Lectores. Revisada. *Hogrefe TEA Ediciones, S.A.U.*
- Diuk, B. G., & Ferroni, M. V. (2014). Aprendizaje de letras en niños preescolares de nivel socioeconómico bajo. *Interdisciplinaria*, 31(1), 25-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18031545002>
- Fernández-Rufete-Navarro, A. (2022). El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (*Región de Murcia*). [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://aplicaciones.ciencia.gob.es/teseo/#/tesis/O824068/detalle>
- Ferroni, M. V. (2022). *Comprensión lectora en el modelo de la visión simple de la lectura: análisis de las dificultades en niños de NSE bajo*. Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. <https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/en/10486708>
- Flores-Reyes, M., & Moreira-Mora, T. (2022). Efectos de una intervención experimental en la decodificación lectora en primero de primaria de San José Pinula en Guatemala. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 46(2), 384-404. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9392377>
- Gutiérrez-Fresneda, R., De-Vicente-Yagüe-Jara, M. I., & Alarcón-Postigo, R. (2021). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista Signos* 53(104), 664-681. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>

- Infante, M., Coloma, C. J., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2do y 4to básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos* 38(1), 149-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100009>
- Lascialfare, L. (2015). Influencia de las estrategias de prelectura en el mejoramiento de la comprensión lectora de textos en lengua italiana desde una perspectiva constructivista. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de México]. <https://bdigital.uvhm.edu.mx/wp-content/uploads/2020/05/Laura-Lascialfare.pdf>
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B., & McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 345–358. <https://doi.org/10.1037/a0013837>
- Lorences-Vega, M. R. (2021). *Desarrollo de la conciencia fonológica a través de la modalidad de enseñanza virtual*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12444/1/desarrollo-conciencia-fonol%C3%B3gica.pdf>
- León-Arriagada, E. S. (2015). Modelo de la Visión Simple de la lectura en una ortografía transparente en hablantes del idioma español. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15647>
- Márquez, S. (2022). La decodificación en el proceso de lectura. [Tesis de pregrado, Instituto de Formación Docente de Salto Rosa Silvestri]. <http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2117>
- Muñoz-Peralta, K. (2019). Conocimiento de las letras en niñas de nivel transición: denominación, reconocimiento y producción. [Tesis de pregrado, Universidad de Concepción]. http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/271/1/Tesis_Conocimiento_de_letra_en_ninas.Image.Marked%20-%201.pdf
- Palazón-López, J. (2021). *Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar los predictores de la lectura*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/118260/1/Tesis%20doctoral.%20Palaz%C3%B3n_L%C3%B3pez_Juli%C3%A1n.%202021%20%281%29.pdf
- Pascual-Gómez, L., & Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 7-17. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088001.pdf>





- Piñas-Zamudio, N., Mendivel-Gerónimo, K., & Pérez-Lazo, X. (2020). Conciencia fonológica en niños de cinco años del nivel inicial del distrito de Huancavelica, Perú. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 2218-3620. <https://share.google/kUkaZlfgnIUuDQe1>
- Ramos-Carballo, J. (2018). *Análisis del conocimiento alfabético como componente de la lectura en los niños de 5 años*. [Tesis de pregrado, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10831/analisis%20del%20conocimiento%20alfabetico%20como%20componente%20de%20la%20lectura%20en%20ninos%20y%20ninas%20de%205%20anos.pdf?sequence=1>
- Ripoll-Salceda, J. C. (2010). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática*. [Tesis de maestría, Universidad de Navarra]. <https://dadun.unav.edu/entities/publication/d76241a6-118f-451a-8c9c-d3dda690e01c>
- Russo-Marinho, G. (2019). *La utilidad de los conocimientos del nombre de las letras para la adquisición del sistema de escritura*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77649>
- Tapia-Montesino, M., Ripoll-Salceda, J. C., & Aguado-Alonso, G. (2017). La decodificación y la comprensión del lenguaje como predictores de la comprensión lectora dentro del marco de la CSL: evidencias de un estudio longitudinal. En S. Pérez Martín & L. Rodríguez García (Eds.), *Trabajando juntos para fomentar la equidad a través de comunidades de lectura y escritura: Un reto para el siglo XXI* (pp. 1355–1365). Asociación Española de Lectura y Escritura y Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa. https://www.researchgate.net/publication/338229267_La_descodificacion_y_la_comprension_del_lenguaje_como_predictores_de_la_comprension_lectora_dentro_del_marco_de_la_CSL_evidencias_de_un_estudio_longitudinal
- Vásquez, L. (2024). Ana María Borzone: Hace treinta años que en la Argentina se dejó de enseñar a leer y escribir. Argentina: Editora La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/conversaciones-de-domingo/ana-maria-borzone-hace-treinta-anos-que-en-la-argentina-se-dejo-de-enseñar-a-leer-y-escribir-nid07072024/>
- Villalonga-Penna, M. M., Padilla-Sabaté, C., & Burín, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272014000200005
- Zevallos-Polo, D. S., Arcos-Araujo, N. P., & Cruz-Ripoll, S. J. (2017). La concepción simple de la lectura en alumnos de 4° de primaria de una escuela fiscal de Quito. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(1), 115-122. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>