

Artículo

¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria?

Laura Hernández-Sobrino¹, Marta García-Navarro Arana¹, Virginia González-Santamaría¹ y Ana Belén Domínguez-Gutiérrez¹

¹ Universidad de Salamanca (España).

INFORMACIÓN

Recibido: Marzo 31, 2022
Aceptado: Septiembre 05, 2022

Palabras clave:

Comprensión lectora
Educación Primaria
Vocabulario superficial
Vocabulario profundo

RESUMEN

Antecedentes: El vocabulario es considerado una habilidad fundamental en la comprensión lectora. Tradicionalmente se ha entendido como la cantidad de entradas léxicas que una persona dispone; sin embargo, los estudios recientes señalan la importancia del vocabulario profundo, es decir, la capacidad para establecer relaciones semánticas entre palabras conocidas. El objetivo de este trabajo es analizar la relación que existe entre el vocabulario superficial y profundo y la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria. **Método:** Fueron evaluados 113 estudiantes de primer y segundo curso de Educación Primaria mediante una prueba de comprensión de textos (PROLEC-R), una de comprensión de frases (TECLE), otra de identificación de palabras escritas (PIPE) y dos pruebas de vocabulario (PPVT-III para superficial y VOC-PEALE para profundo). **Resultados:** Los datos revelan que existe una relación significativa entre comprensión lectora y el vocabulario. Además, el análisis de regresión realizado muestra que el vocabulario profundo es una habilidad fundamental para la comprensión lectora, aunque presenta niveles mucho más bajos que el vocabulario superficial. **Conclusiones:** Se discute el vocabulario profundo como predictor de la comprensión lectora. También se defiende la necesidad de incorporar este vocabulario profundo en los procesos de evaluación e intervención en la Educación Primaria.

Is deep vocabulary a necessary ability in the reading comprehension in the first grades of Primary Education?

ABSTRACT

Background: Vocabulary is considered a fundamental skill for reading comprehension. Traditionally, it has been understood as a person's quantity of lexical inputs. Nevertheless, recent studies present the importance of deep vocabulary, which is the ability to create semantic relationships between known words. The aim of this paper is to analyze the relationship between superficial and deep vocabulary and reading comprehension in the first grades of Primary Education. **Method:** 113 students in the first and the second grades of Primary Education were evaluated with a reading comprehension test (PROLEC-R), a sentence comprehension test (TECLE), a test to identify written words (PIPE), and two vocabulary tests (PPVT-III for superficial vocabulary and VOC-PEALE for deep vocabulary). **Results:** The data reveal a significant relationship between reading comprehension and vocabulary. In addition, the regression model carried out shows that deep vocabulary is a fundamental skill for reading comprehension, although with much lower levels than superficial vocabulary. **Conclusions:** The quality of the semantic relationships is discussed as a possible predictor of reading comprehension. The need to incorporate deep vocabulary.

Keywords:

Reading comprehension
Primary Education
Superficial vocabulary
Deep vocabulary

Introducción

La relación entre la comprensión lectora y el vocabulario ha sido uno de los temas más tratados en la investigación en lengua escrita durante las últimas décadas. De hecho, el National Reading Panel (NICHHD, 2000) estableció que el vocabulario es uno de los componentes esenciales que contribuyen a desarrollar buenos niveles lectores, junto a la conciencia fonémica, el principio alfabético, la fluidez y la comprensión. Estos componentes están presentes en uno de los modelos lectores más aceptados hoy día en la investigación y la práctica educativa: el Modelo Simple de la Lectura. Recientemente revisado por sus autores (véase Hoover y Tunmer, 2021) y por Dehaene (2019), este modelo propone que la comprensión lectora es el producto de la comprensión de la lengua oral por la identificación de las palabras escritas, producto que indica que cada factor representa habilidades sine qua non de la comprensión lectora.

Este modelo teórico es en el que se sitúa este trabajo, cuyo objetivo principal será analizar las relaciones que existen entre el vocabulario y la comprensión lectora y, más concretamente, con un tipo de vocabulario, el denominado como vocabulario profundo.

Son diversas las razones que pueden explicar la relación entre la comprensión lectora y el nivel de vocabulario de un lector o aprendiz lector. Una de ellas es que el vocabulario está relacionado con los procesos de identificación de palabras escritas en la medida que los apoya, facilita y predice (Mitchell y Brady, 2013; Protopapas et al., 2013; Tunmer y Chapman, 2012). El vocabulario parece contribuir a la consolidación de vínculos entre los tres niveles de representación de palabras: ortográfico, fonológico y semántico (Dujardin et al., 2021), que son el núcleo de los mapas ortográficos que permiten forjar los grafemas, la pronunciación y el significado de las palabras en nuestra memoria (Ehri, 2014). Por ello, cuando los vínculos entre fonología, ortografía y semántica están suficientemente consolidados, el conocimiento sobre las palabras que componen un texto apoya su comprensión.

Por este motivo, para comprender un texto es necesario entender las palabras que representan las ideas o conceptos. Resulta lógico pensar que si se desconoce el significado de la gran mayoría de las palabras que componen un texto (en torno al 95%) es difícil alcanzar un buen nivel de comprensión lectora. Pero también se ha mostrado que leer es una fuente imprescindible para la adquisición de vocabulario (Cunningham y Stanovich, 2001), esto es: aquel que más lee, más posibilidades de adquirir nuevo vocabulario tiene, y al contrario. El conocido como “efecto San Mateo” (Stanovich, 1986) muestra que los lectores con dificultades a edades tempranas tendrán cada vez más problemas y retrasos en lectura que sus homólogos buenos lectores, y el vocabulario puede ser uno de los responsables de este hecho; pero también puede suceder que, con los años, estos alumnos tengan un déficit de vocabulario derivado de la escasa exposición a los textos. Además, como se presentará más adelante, el vocabulario siempre se ha relacionado positivamente con la comprensión lectora, sobre todo como predictor de los niveles lectores que se alcanzan y las dificultades que se pueden manifestar (Oakhill, 2020; Quinn et al., 2014).

En esta relación, Oakhill (2020) señala que una de las principales diferencias que se encuentran entre buenos y malos comprendedores reside en la capacidad para realizar inferencias

de calidad; es decir, que los buenos comprendedores tienen una mejor capacidad para establecer conexiones entre las ideas de un texto e integrarlas con sus propios conocimientos previos. Este proceso inferencial es clave para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora (comprensión profunda); de lo contrario, si no se produjeran inferencias correctamente y el lector se centrara únicamente en comprender el significado de las ideas de un texto de manera literal, solo podría alcanzar un nivel de comprensión superficial. Es en este punto donde el vocabulario se ve involucrado directamente en la comprensión y toma especial relevancia.

Estas razones, entre otras, muestran que el vocabulario es una habilidad fundamental para alcanzar buenos niveles de comprensión lectora y de producción de textos, tal como argumentan numerosas investigaciones (véase p.e., Alonso-Cortés-Fradejas et al., 2021; Kearns y Al Ghanem, 2019; Oakhill, 2020; Ouellette, 2006; Ouellette y Beers, 2010; Sénéchal et al., 2006; Tapia, 2017).

Una vez establecida la importancia del vocabulario en la comprensión lectora es importante poner de manifiesto la diferencia entre el vocabulario superficial y profundo que se establece en estos trabajos. La mayoría de los estudios realizados a este respecto han llevado a cabo evaluaciones principalmente del vocabulario superficial, es decir, teniendo en cuenta la cantidad de palabras conocidas por una persona (véase Adlof et al., 2010; De la Calle-Cabrera et al., 2019; Muter et al., 2004; Sénéchal et al., 2006). En estos estudios se emplean pruebas de evaluación que miden la cantidad de vocabulario conocido por una persona a través de tareas de denominación de imágenes que representan objetos, acciones, lugares, etc. Esto es lo que Ouellette (2006) describe como el número de entradas léxicas o fonológicas almacenadas. Un ejemplo de prueba que mide este tipo de vocabulario es el conocido *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (Dunn y Dunn, 1981). En sus estudios, una vez conocido el nivel de vocabulario superficial (en Educación Infantil o inicio de Educación Primaria), establecen correlaciones moderadas ($r = .39$) con los niveles lectores, y sitúan al vocabulario superficial como un buen predictor de los niveles de comprensión que pueden llegar a alcanzar en cursos posteriores.

No obstante, de forma paralela, en los últimos años se ha comenzado a realizar investigaciones en las que, además del vocabulario superficial, se incluye el vocabulario profundo, es decir, la extensión de las relaciones semánticas que se almacenan entre las palabras ya conocidas (Ouellette, 2006; Ouellette y Beers, 2010; Roth et al., 2002). Este vocabulario implica, entre otras cuestiones, la capacidad de relación de las palabras con temas, áreas de conocimiento y categorías semánticas; el acceso rápido al significado (recuperación rápida de palabras); o la capacidad de definir y explicar estos significados y, además, relacionarlos con otras palabras de un mismo campo (para una revisión, véase Ripoll y Aguado, 2015).

Perfetti (2007) indica que la evaluación del vocabulario debe apoyarse en el principio de la calidad léxica; es decir, el lector debe adquirir un conocimiento completo, representando los componentes de forma y significado de la palabra, así como el conocimiento de uso de esa palabra y sus características pragmáticas. En su estudio, Perfetti demostró que esta habilidad para asociar aspectos y características entre palabras contribuía a una buena comprensión lectora. Esto es: un vocabulario

profundo, rico, con buenas representaciones semánticas y bien interconectadas, permite activar de manera rápida no solo el significado de las palabras, sino también los conceptos relacionados con ellas, contribuyendo así a la realización de inferencias de calidad que permitan alcanzar a su vez buenos niveles de comprensión lectora.

Por su parte, Roth et al. (2002), en los primeros cursos de Educación Primaria, pudieron evidenciar las relaciones entre las pruebas utilizadas para evaluar el vocabulario superficial (Peabody, Dunn y Dunn, 1981), vocabulario profundo (tarea de definición de palabras de TOLD-P:2; Newcomer y Hammill, 1988) y la comprensión lectora (prueba WJ-R, Woodcock y Johnson, 1989). Los resultados mostraron que, en el primer curso, la correlación con la comprensión lectora fue significativa tanto en vocabulario superficial ($r = ,38$) como profundo ($r = ,53$); mientras que en segundo curso se observaron niveles de relación muy similares ($r = ,41$ y $r = ,70$, respectivamente).

Otro estudio sobre vocabulario profundo es el de Ouellete y Beers (2010). En él se evaluaron estudiantes del primer y sexto curso de Educación Primaria en conciencia fonológica (*Comprehensive Test of Phonological Processing*; Wagner et al., 1999), decodificación (WRMT-R; Woodcock, 1998), reconocimiento de palabras irregulares (lista de palabras de Adams y Huggins, 1985), comprensión oral (CELF-4; Semel et al., 2003), vocabulario superficial (Peabody; Dunn y Dunn, 1981), vocabulario profundo (evaluación funcional basada en una tarea de definiciones, que valoraba el grado de conocimiento de las palabras, tomando como referencia los indicadores del *Test of Word Knowledge*; Wiig y Secord, 1992) y comprensión lectora (WRMT-R; Woodcock, 1998). El análisis de regresión realizado mostró que, en el curso primero, la amplitud y la profundidad del vocabulario no contribuyeron a la varianza de la comprensión. Por el contrario, Li et al. (2021) determinaron, sobre hablantes chinos de entre 6 y 7 años, que la profundidad de vocabulario influyó directamente en su comprensión lectora. Esta misma relación se ha estudiado en alumnos con discapacidad intelectual (Ortega y Sepúlveda, 2020) y con discapacidad auditiva (Domínguez et al., 2016), demostrando la alta correlación entre el vocabulario y la comprensión lectora, lo que refuerza la importancia de reforzar el conocimiento léxico-semántico desde la perspectiva profunda y amplia, argumento que también apoya Porta y Ramírez (2020) tras su estudio experimental y el desarrollo de una intervención en vocabulario, entre otras habilidades.

En resumen, la mayoría de los estudios mencionados anteriormente muestran la importancia que tiene el vocabulario en el aprendizaje de la lectura y establecen una diferencia notable entre la cantidad de vocabulario que posee un aprendiz lector y la profundidad de las relaciones semánticas que puede establecer entre ellas (vocabulario profundo), mostrando que este tipo de vocabulario es una variable más determinante del éxito lector. Como se ha puesto de manifiesto, muchos de estos estudios están realizados en lenguas opacas, por lo que la aportación del presente trabajo se sitúa en analizar si el vocabulario profundo predice la comprensión lectora en una lengua transparente, como es el español, en el inicio del aprendizaje de la lectura; es decir, en los primeros cursos de Educación Primaria. Además, en este estudio se analiza la contribución de ambos tipos de vocabulario sobre uno de los factores clave según el Modelo

Simple de Lectura en la comprensión lectora: la identificación de palabras, asunto menos investigado hasta el momento y que puede servir de base para fomentar el trabajo del vocabulario profundo en el aprendizaje inicial de la lectura y en la prevención de dificultades de aprendizaje.

Para ello, los objetivos fueron, en primer lugar, analizar las relaciones existentes entre el vocabulario superficial y profundo con la comprensión lectora en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria. Con este objetivo, se analizan las correlaciones de ambas medidas de vocabulario con diversas tareas de lectura: una de identificación de palabras, otra de lectura de frases y una tercera de comprensión lectora. La hipótesis es que existirá una alta correlación entre el vocabulario profundo y la comprensión lectora. Si se confirma esta hipótesis, se prevé realizar en el futuro un estudio de enseñanza de vocabulario profundo en un contexto de aprendizaje de la lectura que permita determinar si esa corrección es causal o no, y si es bidireccional, como ocurre con la conciencia fonológica.

En segundo lugar, comprobar los niveles de vocabulario superficial y profundo que poseen los estudiantes de estos cursos. En estudios previos se ha observado que algunos estudiantes tienen dificultades para establecer asociaciones profundas entre las palabras de contenido cuando la tarea lo exige (como es el caso de la prueba de vocabulario profundo empleada en este estudio). Se prevé que los niveles de vocabulario superficial sean mayores que los alcanzados en vocabulario profundo.

Y, en tercer lugar, determinar cuál de los dos tipos de vocabulario, superficial y profundo, predice mejor los niveles de comprensión lectora de los alumnos en los primeros cursos de Educación Primaria. Para comprobarlo, se analiza qué cantidad de la varianza de la lectura es explicada por cada uno de los tipos de vocabulario. La hipótesis es que el vocabulario profundo mostrará una mayor capacidad de predicción sobre la comprensión lectora que el vocabulario superficial.

Método

Participantes

Fueron evaluados un total de 113 estudiantes de los primeros cursos de Educación Primaria: 56 estudiantes del primer curso ($M = 6,86$ años; $DT = ,30$; rango = 6,33 a 7,25 años) y 57 estudiantes del segundo curso ($M = 7,85$ años; $DT = ,29$; rango = 7,42 a 8,25 años). Todos los participantes estaban escolarizados en un centro educativo de la ciudad de Salamanca (Castilla y León, España) de nivel socioeconómico medio-alto. Ninguno presentaba dificultades de aprendizaje ni retraso con respecto a la edad escolar correspondiente a su edad cronológica.

Instrumentos

Para alcanzar los objetivos planteados en este estudio se emplearon tres pruebas de lectura (identificación de palabras escritas, lectura de frases y comprensión de textos) y dos pruebas de vocabulario que evalúan el vocabulario superficial y el profundo. A continuación, se presenta una descripción detallada de las mismas.

Prueba de Identificación de Palabras Escritas (PIPE)

El objetivo de esta prueba es evaluar los procesos de reconocimiento de palabras escritas (Domínguez et al., 2016). Esta prueba, sus baremos y forma de aplicación colectiva puede descargarse gratuitamente en <https://complydis.usal.es/>. Se compone de 60 ítems formados por una imagen que representan un objeto cotidiano (p.e., *balón*) y tres opciones de escritura: una correcta (*balón*) y dos incorrectas, esto es, palabras con escritura similar (*balcón*, *bastón*). Las tres palabras aparecen escritas al lado de cada uno de los dibujos y la tarea del evaluado consiste en identificar la palabra escrita que representa cada dibujo rodeándola con un círculo o subrayándola, utilizando para ello habilidades de decodificación y procesamiento ortográfico. Los evaluados disponen de 3 minutos para completar el máximo número de ítems posibles.

Los marcadores de fiabilidad obtenidos para PIPE, el α de Cronbach y la técnica *split-half*, obtuvieron valores elevados ($\alpha = ,994$ y $r = ,984$).

Test Colectivo de Eficiencia Lectora (TECLE)

Esta prueba está diseñada para evaluar la comprensión lectora a nivel de frase de los participantes (Carrillo y Marín, 1997). Consta de 64 frases a las que les falta una palabra (p.e.: *Tu pelota es de color...*) y varias opciones de respuesta, el ítem correcto (p.e., *rojo*) y tres ítems que no completan correctamente la frase: dos pseudopalabras (p.e., *rogo*, *roco*) y un ítem semánticamente inconsistente con el contexto de la oración (p.e: *robo*). La complejidad de las frases va aumentando a medida que avanza la prueba tanto en longitud como en construcción sintáctica, y también en cuanto a frecuencia de las palabras que forman las frases. El tiempo total de aplicación de esta prueba es de 5 minutos, durante los cuales todos los participantes deben leer y completar todos los ítems posibles tratando de no dejar ninguno sin responder. Al ser una prueba de elección y con el objetivo de controlar el azar en las respuestas, la puntuación se establece contabilizando el número de respuestas correctas de cada ítem menos el número de errores dividido por tres, mediante la siguiente fórmula: $\text{aciertos} - (\text{errores} / n - 1)$, siendo n el número de opciones de respuesta.

La fiabilidad de esta prueba evaluada mediante el α de Cronbach y la técnica *split-half* alcanzó valores elevados respectivamente ($\alpha = ,966$ y $r = ,986$).

Prueba de comprensión de textos del PROLEC-R

La comprensión de textos fue evaluada mediante la subprueba del PROLEC-R (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores; Cuetos et al., 2007). Esta tarea demanda la lectura de cuatro textos por parte del estudiante (dos narrativos y dos expositivos) y la posterior respuesta de algunas preguntas planteadas por el evaluador (cuatro por texto), con el fin de analizar la capacidad del evaluado para poner en marcha procesos semánticos que le permitan extraer el mensaje del texto e integrarlo con sus conocimientos previos.

Estas preguntas tienen un carácter inferencial y de su respuesta correcta/incorrecta depende la puntuación del evaluado, que puede ir de 0 a 16 puntos (1 punto por cada respuesta correcta).

Con el objetivo de poder aplicar esta prueba de forma colectiva, como sucede con TECLE y PIPE, y agilizar el proceso de evaluación

de los estudiantes, se realizó una adaptación de la misma. Esta adaptación consistió en la elaboración de un cuadernillo individual para cada estudiante en el que aparecían los textos del PROLEC-R y debajo de cada texto las correspondientes preguntas, con una línea en blanco para que el evaluado respondiera a las mismas por escrito. Por este motivo, también se realizó una adaptación en la forma de puntuar la prueba, recogiendo la puntuación directa obtenida por cada evaluado (mín. 0 puntos, máx. 16 puntos).

Test de Vocabulario en Imágenes (PPVT-III)

Para evaluar el vocabulario superficial se empleó el *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (Dunn y Dunn, 1981), adaptado al español por Dunn et al. (2006). Esta prueba mide el vocabulario receptivo o cantidad de palabras que el estudiante conoce (número de entradas léxicas). Está formada por 192 láminas (aplicables en tandas de 16 en función de la edad del evaluado) organizadas en forma de selección múltiple: se presentan cuatro imágenes entre las cuales el evaluado debe elegir aquella que concuerda con la palabra producida oralmente por el evaluador. Los distractores (imágenes que no corresponden con la entrada léxica), al igual que las palabras objetivo, van aumentando progresivamente su dificultad.

Por el mismo motivo que en la prueba anterior, también se realizó una adaptación del PPVT-III. Esta consistió en la aplicación de la prueba a través de una presentación de Power Point proyectada en la pizarra digital de la clase, en la que se recogieron los conjuntos 1 al 8 (ítems del 1 al 96) de la prueba original, que corresponden a las edades de 2.5 a 11 años. De esta forma se aseguró que no existiera ítem techo en la respuesta para los participantes del estudio. Además, se elaboró una hoja de respuestas para cada estudiante en la que aparecían todos los dibujos de los ítems y debajo de cada uno cuatro dígitos (1-2-3-4) para que el evaluado marcara con un círculo el número que correspondía al dibujo del ítem target. Para ello, se proyectaban en la pizarra los cuatro dibujos de cada ítem con su número correspondiente. Los alumnos escuchan la palabra target producida por el evaluador y debían marcar en su cuadernillo individual el número asignado a la opción considerada correcta. Debido a la adaptación realizada, la corrección de la prueba se realizó teniendo en cuenta la puntuación directa obtenida por cada participante (mín. 0, máx. 96 puntos).

Prueba de Vocabulario (VOC) de la Batería PEALE

La tarea seleccionada para evaluar el vocabulario profundo fue VOC-PEALE, perteneciente a la Batería PEALE (Prueba de Evaluación Analítica de la Lengua Escrita, Domínguez et al., 2013). Esta prueba, sus baremos y forma de aplicación colectiva puede descargarse gratuitamente en <https://complydis.usal.es/>. Se compone de 42 ítems formados por una palabra objetivo (p.e., *tierra*) y tres opciones de respuesta (p.e., *suelo*, *aire*, *gente*), entre las cuales el evaluado debe seleccionar aquella con el significado más parecido a la palabra objetivo (en este ejemplo, *tierra-suelo*). Se incorporan, por tanto, dos distractores con significado opuesto o no relacionado con la palabra principal de cada ítem. La frecuencia de las cuatro palabras de cada ítem es similar. Todas las palabras se presentan de forma escrita y son producidas por el evaluador en voz alta, de manera que y los participantes deben completar todos los ítems sin límite de tiempo. Igual que la prueba TECLE, esta prueba permite su aplicación grupal, favoreciendo las características de

este estudio. La puntuación se establece contabilizando el número de respuestas correctas de cada ítem menos el número de errores dividido por dos mediante la fórmula: $\text{aciertos} - (\text{errores} / n - 1)$, donde n es el número de opciones de respuesta.

Los marcadores de fiabilidad obtenidos para VOC-PEALE, el α de Cronbach y la técnica *split-half*, obtuvieron valores elevados ($\alpha = ,900$ y $r = ,905$).

Procedimiento

La aplicación de las pruebas se realizó en dos sesiones por cada curso de una hora de duración cada una de ellas: en la primera fueron aplicadas las pruebas TECLE, PIPE y VOC-PEALE; en la segunda, la prueba PPVT-III y PROLEC-R.

Dadas las características del estudio, los estudiantes fueron evaluados de forma grupal con todas las pruebas, empleando las adaptaciones procedimentales de aplicación para las pruebas PROLEC-R y PPVT-III que se explicaron anteriormente.

El estudio se realizó a partir de una evaluación externa del rendimiento escolar de los estudiantes del centro demandada a las autoras de este trabajo. Se informó al equipo Directivo del colegio y al equipo de Orientación Psicopedagógica de la zona donde está ubicado el centro de los objetivos de la evaluación, quienes aprobaron la realización de la misma. También se solicitó a los tutores legales de los estudiantes el consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de los datos, en el marco de la [Ley 7/2021 de Protección de Datos Personales](#). El procedimiento de evaluación se realizó siguiendo los principios éticos para la investigación en seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki.

Resultados

El objetivo principal de este estudio fue analizar las relaciones que existen entre el vocabulario superficial y el profundo con la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria. Para examinar esta cuestión, en primer lugar, se presentan los resultados de las correlaciones de ambas medidas de vocabulario con las tareas de lectura descritas anteriormente. En segundo lugar, se establecen los niveles de vocabulario superficial (prueba PPVT-III) y profundo (prueba VOC-PEALE) que poseen los estudiantes de estos cursos. Y, en tercer lugar, se muestra cuál de los dos tipos de vocabulario predice mejor los niveles de comprensión lectora de los alumnos en los primeros cursos de Educación Primaria.

De forma previa al análisis de datos, para dar respuesta a los objetivos planteados, se comprobó la normalidad de las variables incluidas en el estudio a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov, debido a que el tamaño de la muestra es superior a 100 participantes. Los resultados mostraron que las variables “comprensión de frases” ($p = .200$), “vocabulario profundo” ($p = .203$) y “identificación de palabras escritas” ($p = .108$) se distribuyen normalmente. En el caso de las variables “vocabulario superficial” y “comprensión de textos” no existe una distribución normal ($p < .05$). Sin embargo, a pesar de no cumplirse el supuesto de normalidad en estas variables, y siguiendo a [Gómez-Gómez et al \(2003\)](#) y [Urdaneta y Urdaneta \(2016\)](#), se han utilizado pruebas paramétricas para los análisis de correlación y valor predictivo.

Esta decisión se fundamenta en el hecho de que las medidas tomadas son independientes (cada participante ha respondido a un total de cinco pruebas) y la muestra se ha escogido por conveniencia, partiendo de una demanda de un centro escolar. Además, el grupo evaluado es amplio (113 estudiantes), superando ampliamente el mínimo indicado para el uso de pruebas paramétricas (mín. 30).

Correlaciones entre el vocabulario y las pruebas de lectura

Para examinar esta cuestión se analizan las correlaciones de ambas medidas de vocabulario, superficial y profundo, con diversas tareas de lectura: una de identificación de palabras, otra de comprensión de frases y una tercera de comprensión de textos. El análisis de correlación de Pearson efectuado muestra valores altos y significativos para el grupo de estudiantes de Educación Primaria. En concreto, la prueba de identificación de palabras (PIPE), se relaciona estrechamente con el resto de las pruebas de lectura, tanto de comprensión de frases (TECLE; $r = ,52, p < ,001$) como de textos (PROLEC-R; $r = ,51, p < ,001$). Por su parte, estas otras pruebas, relacionadas con la comprensión lectora, también tienen una correlación significativa ($r = ,63, p < ,001$). Un análisis similar permite ver que las pruebas de vocabulario utilizadas también correlacionan significativamente ($r = ,45; p < ,001$).

Del mismo modo, se calcularon las relaciones entre las pruebas de lectura y de vocabulario. En la [Tabla 1](#), se observan correlaciones significativas entre todas las puntuaciones obtenidas. Es importante destacar que el nivel de relación es ligeramente más alto entre el vocabulario profundo y el resto de las pruebas de lectura, especialmente en el caso de la prueba de comprensión de textos ($r = ,64; p < ,001$). Por su parte, la prueba de vocabulario superficial muestra niveles de correlación más bajos, aunque también muy significativos ($p < ,001$).

Tabla 1. Análisis de correlación de Pearson entre las puntuaciones medias en lectura (PIPE, TECLE y PROLEC-R) y vocabulario (PPVT-III y VOC-PEALE).

	PIPE	TECLE	PROLEC - R	VOC-PEALE
PPVT-III	.33***	.40***	.50***	.45***
VOC - PEALE	.40***	.49**	.64***	

*** $p < .001$ / ** $p < .01$ / * $p < .05$

En la [Tablas 2 y 3](#) se puede comprobar que, si se realiza un análisis por cursos, las correlaciones anteriores se mantienen entre todas las pruebas de lectura. Esto ocurre tanto en el primer curso, con mayor correlación entre las medidas de comprensión de frases y textos (TECLE-PROLEC-R; $r = ,60; p < ,001$) y entre estas y la prueba de identificación de palabras (PIPE – TECLE, $r = ,45, p < ,001$; PIPE-PROLEC – R, $r = ,41, p < ,001$); como en segundo curso, donde la relación entre todas las pruebas anteriores se mantiene [PIPE - TECLE ($r = ,42; p < ,001$); PIPE - PROLEC -R ($r = ,30; p < ,05$); TECLE-PROLEC -R ($r = ,39; p < ,001$)].

Si se analizan los resultados obtenidos entre las dos pruebas de vocabulario en primer y segundo curso, el valor de la correlación es similar, pero se observa una mayor significatividad en primero que en segundo ($r = ,34, p < ,001$ y $r = ,32, p < ,05$, respectivamente; véase [Tablas 2 y 3](#)).

En general, se obtienen correlaciones muy similares en ambos cursos de Educación Primaria, destacando la fuerte relación entre la comprensión de frases y la comprensión de textos, sobre todo en el primer curso; y la disminución de la relación entre la identificación de palabras y la comprensión de textos a medida que avanza la etapa (resultados más bajos en segundo que en primero).

Sin embargo, el análisis de correlación entre todas las variables de lectura y las de vocabulario revela mayores diferencias entre grupos (véase Tablas 2 y 3). En el primer curso, el vocabulario superficial (PPVT-III) pierde fuerza de relación con la mayoría de las pruebas de lectura: no correlaciona con la identificación de palabras en ninguno de los cursos evaluados y con la comprensión de frases solo en el primero. A pesar de ello, la prueba de vocabulario superficial mantiene su relación con la comprensión de textos, aunque esta es más amplia y significativa en el primer curso ($r = .36$; $p < .01$) que en segundo ($r = .31$; $p < .05$), donde esta variable pasa a verse influida por otras, como el vocabulario profundo.

Tabla 2.
Análisis de correlación de Pearson entre las pruebas del estudio para el grupo de primero de Educación Primaria.

	PROLEC -R	PIPE	PPVT-III	VOC-PEALE
TECLE	.60***	.45***	.30*	.34*
PROLEC - R		.41**	.36**	.40**
PIPE			.15 n.s	.34**
PPVT-III				.34**

*** $p < .001$ / ** $p < .01$ / * $p < .05$

Tabla 3.
Análisis de correlación de Pearson entre las pruebas del estudio para el grupo de segundo de Educación Primaria.

	PROLEC -R	PIPE	PPVT-III	VOC-PEALE
TECLE	.39**	.42***	.17 n.s.	.43***
PROLEC - R		.30*	.31*	.63***
PIPE			.25 n.s	.18 n.s
PPVT-III				.32*

*** $p < .001$ / ** $p < .01$ / * $p < .05$

Se observa, al analizar las correlaciones del vocabulario profundo (VOC-PEALE) con las medidas de lectura, una importante relación con la prueba de identificación de palabras, aunque solo en el primer curso ($r = .34$; $p < .01$). En el caso de la comprensión de frases, esta relación aumenta y se hace más fuerte de primero ($r = .34$; $p < .05$, véase Tabla 2) a segundo ($r = .43$; $p < .001$, ver Tabla 3). Por su parte, la relación de la comprensión de textos con el vocabulario profundo es importante ya en primero ($r = .40$; $p < .01$, véase Tabla 2) y se amplía llamativamente en el segundo curso ($r = .63$; $p < .001$, véase Tabla 3), demostrado así la implicación de este vocabulario profundo en las tareas de comprensión a medida que avanza la etapa.

En resumen, los datos encontrados muestran correlaciones entre ambos tipos de vocabulario y las medidas de lectura, especialmente con la comprensión de textos. Además, analizando el valor de las correlaciones entre el vocabulario profundo y las pruebas de lectura, este resulta mayor que el obtenido en la prueba de vocabulario superficial. Por otro lado, las correlaciones entre las pruebas de lectura son elevadas y significativas, especialmente la obtenida entre la comprensión de frases y de textos.

Niveles de vocabulario superficial y profundo en el grupo de estudiantes de Educación Primaria

Para dar respuesta a esta cuestión es necesario analizar las puntuaciones obtenidas por los participantes en las dos pruebas de vocabulario utilizadas. En esta comparación, sobresalen las amplias puntuaciones de los participantes en la prueba de vocabulario superficial (PPVT-III) en los dos cursos evaluados, muy superiores a las de vocabulario profundo (VOC-PEALE). Destacan en este caso las limitadas puntuaciones que obtienen ambos cursos de Educación Primaria en la prueba de vocabulario profundo, mostrando que los alumnos presentan importantes problemas para resolver la tarea de relaciones semánticas. Si se comparan estas puntuaciones (ver Figura 1) con las de los baremos de la prueba (disponibles en <https://complydis.usal.es/>) se observa que esta puntuación es inferior en ambos cursos (puntuaciones de baremos 9.33 para primero y 17.76, para segundo).

Analizando en profundidad lo que ocurre en las pruebas de vocabulario, tanto el vocabulario superficial como el profundo experimentan una amplia mejora de un curso a otro (respectivamente, diferencia de 9,1 y 7,19 puntos), superior en el caso del vocabulario superficial, cuestión que se recuperará más adelante. Como se observa en la Figura 1, esta diferencia se encuentra también en las pruebas de identificación de palabras (21,3 en primero y 28,25 en segundo; media de la prueba 33,26, y 46,76 respectivamente) y las de comprensión de frases (11,94 en primero y 16,22 en segundo; media de la prueba 14,31 y 18,44, respectivamente) y comprensión de textos (5,73 en primero y 9,95 en segundo; en la prueba, de 1-5 dificultad leve y de 6-9 dificultad leve, respectivamente). Sin embargo, es importante destacar las bajas puntuaciones de los participantes en todas estas pruebas de lectura en ambos cursos de Educación Primaria, igual que ocurre en el caso del vocabulario profundo (8,96 en primero y 16,15 en segundo; media de la prueba 9,33 y 17,76, respectivamente), contrastando con las altas puntuaciones que se obtienen en vocabulario superficial (70,18 para primero y 79,28 para segundo; en la prueba equivalente a 6,5 y 7,10 de edad, respectivamente).

Capacidad de predicción del vocabulario superficial y profundo sobre la comprensión lectora en los primeros cursos Educación Primaria

El tercer objetivo de este estudio fue determinar cuál de los dos tipos de vocabulario, superficial y profundo, tiene mayor implicación en la comprensión lectora de los participantes. Para comprobarlo, se analiza qué cantidad de la varianza de la lectura es explicada por cada uno de los tipos de vocabulario. Para ello, se realizó un análisis de regresión en el que se consideraron las medidas de lectura (PIPE, TECLE y PROLEC-R) como variables dependientes (VD) del modelo, y las de vocabulario superficial (PPVT-III) y profundo (VOC-PEALE) como variables independientes (VI).

Dos fueron los métodos utilizados para realizar dicho análisis: el primero, el método *introducir*, en el cual todas las variables independientes se introducen en el modelo en un solo paso; el segundo, el método *por pasos*, en el cual las variables independientes se introducen paso a paso conforme al mayor valor predictivo de cada variable, es decir, primero entran las variables que más valor predictivo tienen de la variable dependiente y después, si la aportación es significativa, se incluyen las demás. Los resultados de dicho análisis se presentan a continuación.

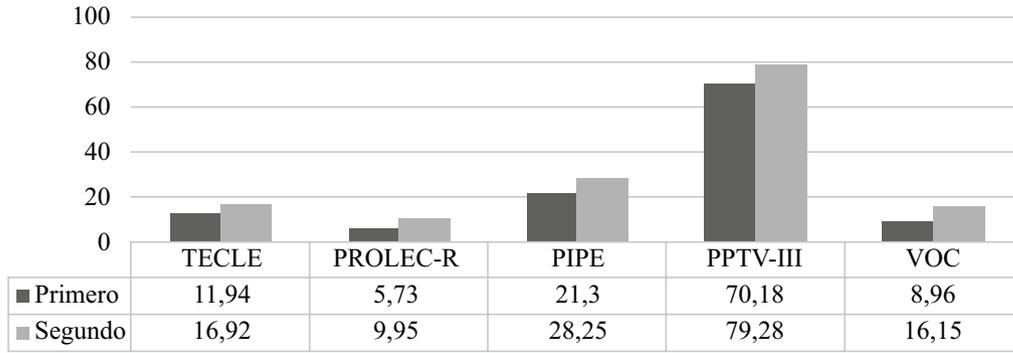


Figura 1. Puntuaciones medias obtenidas, por cursos, en cada una de las pruebas del estudio.

Al aplicar el método *introducir* y considerando la totalidad de los participantes de este estudio, las medidas de vocabulario, de manera conjunta explican una parte de la identificación de palabras (PIPE = 17.1%), aunque resulta inferior al resto de medidas de lectura. Así, en la comprensión de frases el vocabulario en general explica un 26,6% de la varianza y, en comprensión de textos, un 44.9%. Estos resultados muestran una fuerte implicación del vocabulario en las pruebas de lectura, siendo muy significativa con la comprensión de textos ($p < .001$).

Por cursos, esta dinámica se mantiene (véase *Tabla 4*). En el primer curso, el nivel de vocabulario en general explica el 8,3% de los resultados en identificación de palabras ($p < .05$), el 11,9% de la comprensión de frases ($p < .05$) y el 18,6% de la comprensión de textos ($p < .01$). Por su parte, en segundo, explica respectivamente un 3,7% en el caso de PIPE ($p = .137$; n. s.), un 15,1% en TECLE ($p < .01$) y un 39% en PROLEC-R ($p < .001$). Los datos muestran que la influencia del vocabulario sobre PIPE disminuye de un curso a otro, siendo significativa solo en primero. Sin embargo, en comprensión de textos, se produce el efecto contrario: en segundo, las medidas de vocabulario explican el doble que en primero y la capacidad de influencia es muy significativa en ambos momentos de la etapa escolar. Del mismo modo, en comprensión de frases, los datos permiten afirmar que hay cierta capacidad de influencia del vocabulario estadísticamente relevante (más en segundo que en primero).

Tabla 4. Análisis de regresión (método introducir) para las puntuaciones en lectura de primero y segundo de Educación Primaria.

VD: TECLE			
VI: VOCABULARIO (PPVT-III y VOC-PEALE)			
	R ²	ΔR ²	ΔF
Primero	.151	.119	4.713*
Segundo	.181	.151	5.986**
VD: PIPE			
VI: VOCABULARIO (PPVT-III y VOC-PEALE)			
	R ²	ΔR ²	ΔF
Primero	.116	.083	3.474*
Segundo	.071	.037	2.062 n.s.
VD: PROLEC-R			
VI: VOCABULARIO (PPVT-III y VOC-PEALE)			
	R ²	ΔR ²	ΔF
Primero	.215	.186	7.272**
Segundo	.412	.390	18.882***

*** $p < .001$ / ** $p < .01$ / * $p < .05$

La *Tabla 5* muestra los resultados obtenidos siguiendo el *método por pasos*. En ella se observa que, en el caso de la identificación de palabras, la implicación del vocabulario parece reducirse al inicio de la etapa, esto es, en el primer curso (9,8%) de forma significativa ($p < .05$) y solo en la profundidad de vocabulario. En el segundo curso, esta identificación de palabras parece dejar de estar relacionada con los niveles de vocabulario.

En las otras pruebas de lectura, de nuevo solo el vocabulario profundo es capaz de explicar parcialmente la varianza. En ambas pruebas los resultados aumentan de un curso a otro. Así, el vocabulario profundo explica la varianza en la comprensión de frases un 9.8% ($p < .05$) en el primer curso y un 16.5% ($p < .001$) en el segundo. También en comprensión de textos una parte de la varianza es explicada por VOC-PEALE: 14.5% ($p < .01$) y 38,8% ($p < .001$), respectivamente. Este aumento de la influencia del vocabulario profundo en ambas pruebas confirma que, a medida que los participantes avanzan en la etapa, necesitan emplear mayor profundidad de vocabulario en la lectura.

Tabla 5. Análisis de regresión (método por pasos) para las puntuaciones en lectura de primero y segundo de Educación Primaria.

VD: TECLE					
	Variabes Predictoras	R ²	ΔR ²	ΔF	β
Primero	VOC - PEALE	.115	.098	6.989*	.339*
Segundo	VOC - PEALE	.180	.165	12.051***	.424***
VD: PIPE					
Primero	VOC - PEALE	.114	.098	6.969*	.338*
Segundo	--	--	--	--	--
VD: PROLEC-R					
Primero	VOC - PEALE	.161	.145	10.341**	.401**
Segundo	VOC - PEALE	.399	.388	36.477***	.631***

*** $p < .001$ / ** $p < .01$ / * $p < .05$

En resumen, los datos muestran que el vocabulario influye significativamente en las tareas de lectura de los estudiantes evaluados y explica una parte de la varianza de estas en los primeros cursos de Educación Primaria. De los dos tipos de vocabulario evaluados, es el vocabulario profundo el que más influencia parece tener, sobre todo en el paso del primer curso

al segundo y en las tareas que requieren identificar palabras y comprender frases o textos.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue analizar las relaciones existentes entre el vocabulario y la comprensión lectora en los primeros cursos de la etapa de Educación Primaria. Estudios previos han mostrado la existencia de esta relación y han señalado que el vocabulario es una habilidad fundamental para alcanzar buenos niveles de comprensión lectora (NICHHD, 2000; Oakhill, 2020; Ouellette, 2006; Ouellette y Beers, 2010; Sénéchal, et al., 2006; Tapia, 2017). Estos trabajos también señalan que habitualmente el vocabulario ha sido entendido como la cantidad de entradas léxicas de las que dispone una persona (vocabulario superficial), pero también algunas investigaciones más recientes ponen de manifiesto la importancia del vocabulario profundo, esto es, la capacidad para realizar relaciones semánticas entre palabras conocidas. La cuestión que plantea este estudio es determinar cuál de los dos tipos de vocabulario, superficial y profundo, tiene mayor implicación en la comprensión lectora en los cursos iniciales de Educación Primaria. Con este objetivo se evaluó mediante pruebas de vocabulario (superficial y profundo) y pruebas de lectura (identificación de palabras- PIPE-, comprensión de frases -TECLE- y comprensión de textos - y PROLEC-R) a un grupo de estudiantes de primero y segundo de Educación Primaria.

Correlaciones entre el vocabulario y las pruebas de lectura

Los resultados muestran una importante correlación entre todas las pruebas de lectura empleadas. Esta relación se mantiene en cada uno de los cursos evaluados con resultados similares en primero y en segundo. Del mismo modo, las dos pruebas de vocabulario también mantienen correlación entre ellas, similar en ambos cursos, aunque más significativa en primero.

También se observan en los resultados importantes correlaciones entre estas pruebas de lectura y el vocabulario, siendo muy relevante destacar que el vocabulario profundo (medido con VOC-PEALE) presenta una importante relación con la prueba de identificación de palabras (PIPE), por encima del vocabulario superficial, sobre todo en el primer curso de Educación Primaria. Estos resultados fundamentan una importante relación entre la identificación de palabras, elemento indispensable de la comprensión lectora, y la capacidad para establecer relaciones semánticas. Esto ocurre sobre todo en los primeros cursos de la educación obligatoria (Dehaene, 2019; Hoover y Tunmer, 2021), y se va diluyendo a medida que avanza la etapa: se obtienen resultados más bajos en el segundo curso que en el primero. Sin embargo, el vocabulario profundo demuestra ser clave en estos procesos de identificación, suponiendo un nexo entre los tres niveles de representación de las palabras: ortográfico, fonológico y semántico (Dujardin et al., 2021) que, cuando está suficientemente consolidado, facilita la comprensión de aquello que se está leyendo. Los resultados obtenidos, además, avanzan sobre estudios previos que apuntaban a la existencia de cierta relación entre el vocabulario superficial y la capacidad léxica (Ramírez-Benítez et al., 2019; Ripoll et al., 2014), y se centran en las relaciones semánticas como elemento aglutinante de la información léxico-ortográfica.

Por otro lado, este vocabulario profundo muestra tener relación con la comprensión de frases (TECLE) desde el inicio de la etapa, y también con la comprensión de textos (PROLEC-R), la cual aumenta significativamente de un curso a otro. Ocurre lo contrario en el caso del vocabulario superficial, que correlaciona con TECLE solo en primero, mientras que se relaciona con PROLEC-R en ambos cursos, aunque con menor significatividad en segundo.

Estos datos implican que, en los primeros cursos de Educación Primaria, el número de palabras que conoce un aprendiz lector es importante para ser capaz de leer y comprender un texto. Sin embargo, tener un vocabulario profundo no solo es importante, sino que parece resultar necesario cuando las lecturas aumentan su longitud y complejidad. A medida que esto ocurre, acceder a relaciones semánticas entre distintas palabras, activar conocimientos profundos sobre ellas y ser capaz de realizar inferencias, resulta imprescindible para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora (Oakhill, 2020; Perfetti, 2007). Es decir, el vocabulario profundo es necesario para comprender y la comprensión se ve beneficiada por una alta capacidad para establecer relaciones semánticas (NICHHD, 2000; Oakhill, 2020; Quinn et al., 2014; Roth et al., 2002).

Niveles de vocabulario superficial y profundo de los estudiantes de primer y segundo curso de Educación Primaria

En este estudio también fueron analizados los niveles de los participantes en vocabulario superficial y profundo, tomando como referencia estudios previos. La mayor parte de la investigación al respecto hasta el momento se ha centrado en lenguas opacas, en las cuales existe cierto consenso en que el vocabulario profundo está relacionado con la comprensión lectora (Li et al., 2021; Perfetti, 2007; Ouellette, 2006; Roth et al., 2002), aunque algunos estudios discuten que su contribución, al igual que la del vocabulario superficial, sea significativa (Ouellette y Beers, 2010). Por su parte, los estudios realizados en lenguas transparentes, como es el caso del español, son escasos y puntuales, de manera que sus conclusiones son difíciles de contrastar. Destacan en este sentido los estudios realizados sobre población con discapacidad intelectual (Ortega y Sepúlveda, 2020) y discapacidad auditiva (Domínguez et al., 2016), que han demostrado que algunos alumnos pueden tener dificultades para establecer relaciones profundas entre las palabras de contenido en una tarea que lo demande, como es el caso de la prueba utilizada en el trabajo de Domínguez y colaboradores, y también en el estudio que se presenta (Prueba de Vocabulario -VOC- de la Batería PEALE).

Los resultados obtenidos muestran puntuaciones superiores en vocabulario superficial, frente a las obtenidas en vocabulario profundo. Asimismo, los datos señalan que los participantes también encuentran dificultades en las tareas de identificación de palabras y, especialmente, en la comprensión de frases y textos, donde las puntuaciones son sensiblemente bajas y coinciden con las obtenidas en vocabulario profundo. Estos resultados pueden ser explicados por la relación que principalmente se ha atribuido al vocabulario superficial con el desarrollo lector (NICHHD, 2000) y a la escasa investigación realizada sobre el vocabulario profundo y su importancia en la comprensión lectora, especialmente en las lenguas transparentes. Esto, a su vez, ha llevado a que la profundidad de vocabulario no haya sido especialmente abor-

dada en la intervención en los contextos educativos, confiando el establecimiento de estas relaciones semánticas a la mera exposición a la lectura y la lengua oral. No obstante, los tímidos intentos de intervención sistemática realizados en español (Porta y Ramírez, 2020), realizados a modo de estudio experimental, apoyan la necesidad de reforzar la adquisición de conocimiento léxico-semántico profundo por su fuerte relación con la lectura y la comprensión de aquello que se está leyendo. En este sentido, en posteriores ediciones del estudio que se presenta se prevé realizar un estudio de enseñanza de vocabulario profundo en un contexto de aprendizaje de la lectura que permita determinar si esa corrección es causal o no, y si es bidireccional, como ocurre con la conciencia fonológica (Morais et al., 1987).

Capacidad de predicción del vocabulario superficial y profundo sobre la comprensión lectora en los primeros cursos Educación Primaria

Finalmente, los resultados alcanzados muestran que el vocabulario explica parte de la varianza de la comprensión lectora demostrada por la muestra escogida. En la prueba de identificación de palabras (PIPE) el vocabulario explica un amplio porcentaje de la varianza, aunque al analizar ambos tipos de vocabulario por separado, solo el vocabulario profundo parece influir en el reconocimiento de palabras y únicamente lo hace en el primer curso, mientras que en segundo deja de ser significativo. En este caso, el nivel de vocabulario superficial parece tener una influencia significativa en la identificación de palabras escritas. En las otras dos pruebas de lectura, los datos muestran no solo que las medidas de vocabulario predicen una parte importante de la comprensión lectora, especialmente de la comprensión lectora a nivel texto, sino que el nivel de vocabulario profundo de un estudiante es la única variable que tiene capacidad para explicar una parte de la varianza de las puntuaciones de lectura. Esto ocurre en el primer curso y aumenta significativamente en segundo, donde la variable vocabulario profundo explica una parte importante de la varianza de la comprensión de frases, evaluada mediante TECLE, y un porcentaje todavía mayor en la comprensión de textos, evaluada con PROLEC-R. Los resultados que se presentan son similares a los obtenidos en otras investigaciones (Alonso-Cortés-Fradejas et al., 2021; Li et al., 2021; Ortega y Sepúlveda, 2020; Porta y Ramírez, 2020), y contradicen algunos estudios anteriores, que no encuentran esta capacidad de predicción de la profundidad de vocabulario sobre la comprensión lectora (Ouellette y Beers, 2010), aunque si concluyen que el vocabulario es una importante variable que incide sobre el nivel lector en los primeros cursos de primaria.

En resumen, los datos muestran que el vocabulario influye significativamente en las tareas de comprensión lectora a nivel frase y texto, y también en la identificación de palabras de los estudiantes evaluados y explica una parte de la varianza de las puntuaciones obtenidas en todas estas medidas en los primeros cursos de Educación Primaria. De los dos tipos de vocabulario evaluados es el vocabulario profundo el que más influencia parece tener, sobre todo en el paso del primer curso al segundo y en las tareas que requieren no solo identificar palabras sino comprender frases o textos; es decir, en las tareas con un nivel de complejidad

más alto y, al mismo tiempo, imprescindible para el progreso educativo dentro de la etapa de Educación Primaria.

Una de las limitaciones de este estudio es que el planteamiento y resultados se han obtenido mediante la evaluación únicamente de los dos primeros cursos de Educación Primaria y de un único centro (se recuerda que fue por demanda del propio centro), por lo tanto, no se puede realizar una generalización de los datos obtenidos; sin embargo, sí han permitido orientar la práctica educativa del propio centro. Como prospectiva, será necesario evaluar toda la etapa de Educación Primaria e, incluso, toda la Educación Obligatoria, a la vez que se incorporen centros educativos de diferentes contextos sociales que controlen variables que influyen significativamente sobre la competencia lectora con la que parten los participantes del estudio, que puede influir en los resultados y que depende de otros muchos factores (exposición a la lengua escrita, metodología de enseñanza, entorno cultural, etc.).

No obstante, las implicaciones que se derivan del estudio realizado contribuyen a apoyar la necesidad de reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta los dos tipos de vocabulario existentes (Ouellette, 2006; Perfetti, 2007) tanto para la evaluación como la intervención en lengua escrita desde los momentos iniciales de la escolarización, ya no solo por su relación sino por la capacidad de predicción que parece manifestar el establecimiento de relaciones semánticas de calidad (vocabulario profundo) sobre la comprensión del mensaje escrito. Tener esto en cuenta puede ser clave para alcanzar buenos niveles lectores.

Sin embargo, es necesario estudiar qué ocurre en el resto de la etapa educativa: ¿el vocabulario profundo se mantendrá como una variable especialmente influyente sobre la lectura, por encima del vocabulario superficial? ¿Los niveles de relaciones semánticas entre palabras seguirán siendo inferiores al número de entradas léxicas en estudiantes de mayor edad y, por tanto, de mayor nivel lector? Los resultados obtenidos parecen apuntar que sí, pero es necesario avanzar en la investigación a este respecto, incluyendo estudios longitudinales a lo largo de la Educación Primaria y accediendo a centros escolares de múltiples contextos que permitan establecer predicciones entre las variables y generalizar los resultados obtenidos.

Conflicto de intereses

Los autores no tienen ningún conflicto de intereses relacionado con el manuscrito.

Financiación y agradecimientos

La investigación que forma parte del estudio que se presenta ha sido desarrollada en el marco de un Proyecto de Investigación I+D+i (PGC2018-094565-B-I00) “Competencia lingüística y discapacidad: recursos digitales para el aprendizaje autónomo de las habilidades morfosintácticas de las personas sordas”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Asimismo, la primera autora de este artículo se encuentra disfrutando, actualmente, de una de las 25 becas predoctorales que se desarrollan en el marco de la Convocatoria 2020 de la Universidad de Salamanca, cofinanciadas por el Banco Santander.

Referencias

- Adams, M.J., y Huggins, A.W.F. (1985). The growth of children's sight vocabulary: A quick test with educational and theoretical implications. *Reading Research Quarterly*, 20, 262-279. <https://doi.org/10.2307/748018>
- Adlof, S., Catts, H., y Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second vs. eighth grade reading comprehension impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 332-345. <https://doi.org/10.1177/0022219410369067>
- Alonso-Cortés-Fradejas, M. D., López-Aguado, M., y Llamazares-Prieto, M. T. (2021). Vocabulary depth and its contribution to text quality in the early years of primary school. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1), 82-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848087>
- Carrillo, M.S., y Marín, J., (1997). Prueba de Eficiencia Lectora (PEL). En Cuadro, A., Costa, D., Trias, D. y Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE)* (20-38). Prensa Médica Latinoamericana.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores*. Revisada. Madrid: TEA.
- Cunningham, A.E. y Stanovich, K.E. (2001). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instructions*, 1(2), 137-149.
- De la Calle-Cabrera, A.M., Guzmán-Simón, F., y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: Un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Dehaene, S. (2019). Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Domínguez, A.B., Alegría, J., Carrillo, M., y González, V. (2016). *PIPE. Prueba de Identificación de la Palabra Escrita*. Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2019/43327.
- Domínguez, A.B., Alegría, J., Carrillo, M., y Soriano, J. (2013). *PEALE. Pruebas de Evaluación Analítica de Lengua Escrita*. Universidad de Salamanca. Número de asiento registral: 00/2013/4067
- Domínguez, A.B., Carrillo, M.S., González, V. y Alegría, J. (2016). How Do Deaf Children With and Without Cochlear Implants Manage to Read Sentences: The Key Word Strategy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 21(3), 280-292. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw026>
- Dujardín, E., Auphan, P., Bailloud, N., Ecalte, J. y Magnan, A. (2021). Tools and Teaching Strategies for Vocabulary Assessment and Instruction: A Review. *Social Education Research*, 3(1), 34-66. <https://doi.org/10.37256/ser.3120221044>
- Dunn, L. M., y Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. American Guidance Service.
- Dunn, L., Dunn, L., y Arribas, D. (2006). Test de vocabulario en imágenes Peabody (PPVT-III). Madrid: TEA.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., y Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuando usarlas. *Revista mexicana de pediatría*, 70(2), 91-99.
- Hoover, W.A., y Tunmer, W.E. (2021). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*. 1 – 10. <https://doi.org/10.1002/rrq.446>
- Kearns, D. M., y Al Ghanem, R. (2019). The role of semantic information in children's word reading: Does meaning affect readers' ability to say polysyllabic words aloud? *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 933-956. <https://doi.org/10.1037/edu0000316>
- Li, L., Zhu, D., y Wu, X. (2021). The Effects of Vocabulary Breadth and Depth on Reading Comprehension in Middle Childhood: The Mediator Role of Listening Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 37(4), 336-347. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1809585>
- Mitchell, A.M. y Brady, S.A. (2013). The effect of vocabulary knowledge on novel word identification. *Annals of Dyslexia*, 63(3), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11881-013-0080-1>
- Morais, J., Alegría, J., y Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., y Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Newcomer, P.L., y Hammill, D.D. (1988). *Test of Language Development-Primary* (Ed.2). Pro-Ed.
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U.S. Government Printing Office.
- Oakhill, J. (2020). Four Decades of Research into Children's Reading Comprehension: A Personal Review. *Discourse Processes*, 57(5-6), 402-419. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875>
- Ortega, J. L. G., y Sepúlveda, S. F. (2020). Incidencia del vocabulario en la comprensión lectora de estudiantes chilenos con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación en Logopedia*, 10(2), 79-89. <https://doi.org/10.5209/rlog.64660>
- Ouellette, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Ouellette, G., y Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Porta, M. E., y Ramírez, G. (2020). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter-sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A. y Simos, P. G. (2013). The Role of Vocabulary in the Context of the Simple View of Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 168-202. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758569>

- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., y Lopez, D. (2014). Developmental Relations Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension: A Latent Change Score Modeling Study. *Child Development*, 86(1), 159-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Ramírez-Benítez, Y., Jiménez-Morales, R. M., Bernal-Ruiz, F. (2019). Decodificación fonológica y fluidez lectora: un estudio longitudinal. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 14(2), 8-13. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2019.14.02.02>
- Ripoll, J.C. y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Editorial EOS.
- Ripoll, J.C., Aguado, G. y Castilla-Earls, A.P. (2014). The simple view of reading in elementary school. A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34, 17-31. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Roth, F.P., Speece, D.L., y Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>
- Semel, E., Wiig, E.H., y Secord, W.A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals, fourth edition (CELF-4)*. The Psychological Corporation/A Harcourt Assessment Company.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., y Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En Neuman, S.B. y Dickinson, D (Eds.), *Handbook of early literacy research (Ed. 2)* (173–182). Guilford Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406.
- Tapia, M. (2017). *La concepción simple de la lectura en español: predictores de la comprensión lectora en alumnado de primer y tercer curso de primaria* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Navarra.
- Tunmer, W. E. y Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of learning disabilities*, 45(5), 453-466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>
- Urdaneta, O. y Urdaneta, M. (2016). Pruebas paramétricas versus pruebas no paramétricas y sus aplicaciones en la investigación odontológica. *Acta odontológica venezolana*, 54(1), 11-12.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., y Pearson, N.A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing: CTOPP*. Pro-ed.
- Wiig, E.H., y Secord, W. (1992). *TOWK: Test of Word Knowledge*. Psychological Corporation.
- Woodcock, R.W. (1998). *WRMT-R: Woodcock Reading Mastery Tests—Revised*. American Guidance Services.
- Woodcock, R.W., y Johnson, M.B. (1989). *Woodcock-Johnson Psycho-educational Battery-Revised*. Developmental Learning Materials.