



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN DE LECTURA DE PRIMERO A CUARTO
GRADO DE PRIMARIA

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Educacional
que presenta la

Bachiller:

ANA MARÍA YOUNG STEINDL

ASESORA: DRA. MARY CLAUX

LIMA, 2010



A Daniela

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que de una u otra manera contribuyeron a que esta investigación pudiera hacerse realidad.

Un agradecimiento muy especial para mi asesora la Dra. Mary Claux, quien me brindó su tiempo, conocimientos, experiencia y sobre todo su ejemplo, su gran calidad humana y su profesionalismo que son siempre, una gran fuente de inspiración para mí.

A Ms. Janet, directora de primaria y a Ms. Patty psicóloga de primaria del colegio, por las facilidades prestadas para la realización de las evaluaciones.

A Micaela, quien me apoyó en la evaluación y corrección de las pruebas.

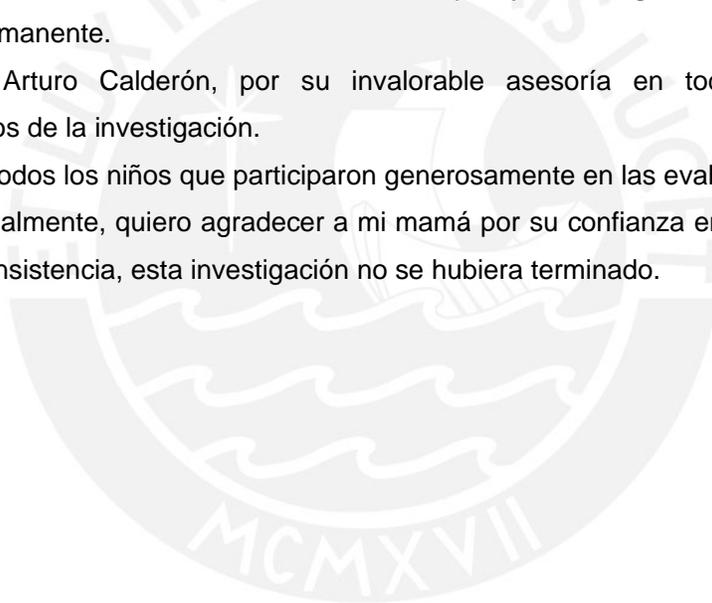
A Milagros, Aires y Jaime, por su ayuda para conseguir varios de los artículos.

Ana María, Oscar, Jessica, Jocho, Poupée y Adrián, gracias por su cariño y apoyo permanente.

A Arturo Calderón, por su invaluable asesoría en todos los análisis estadísticos de la investigación.

A todos los niños que participaron generosamente en las evaluaciones.

Finalmente, quiero agradecer a mi mamá por su confianza en mí, pues sin su interés e insistencia, esta investigación no se hubiera terminado.



Resumen

El objetivo de la presente investigación fue describir la trayectoria de la comprensión de lectura durante los primeros cuatro años de educación primaria. Los participantes fueron 30 estudiantes, 17 niños y 13 niñas, de un colegio privado del distrito de Santiago de Surco, Lima. Con fines de medición se adaptaron y validaron las pruebas de comprensión de lectura ACL de primero, segundo, tercer y cuarto grado de primaria, las cuales fueron aplicadas al iniciar y finalizar los cuatro grados escolares. Las evaluaciones de inicio de año mostraron resultados bajos en los tres grados evaluados (2°, 3° y 4° grado); sin embargo, este desempeño fue incrementando en cada grado. Los resultados de las evaluaciones de final de año mostraron que el 60% de los participantes presentó un nivel de comprensión de lectura que los ubicó por encima del percentil 50 en todos los grados de evaluación (1°, 2°, 3° y 4° grado). Al dividir a los participantes en cuartiles de acuerdo a su desempeño en primer grado y seguir su trayectoria durante los cuatro años del estudio, se pudo observar que cada grupo presentaba un nivel de desempeño diferente a lo largo del tiempo y que en cuarto grado los participantes de los cuartiles medio y superior incrementaron su desempeño en mayor proporción que los participantes del cuartil inferior. En las evaluaciones de inicio de año se observa el efecto Mateo, mientras que en las evaluaciones de final del año escolar se da parcialmente porque el grupo del cuartil inferior presenta un pobre desarrollo de sus habilidades de comprensión de lectura a través de los años. No se encontraron diferencias significativas de género.

Abstract

The purpose of this research was to describe the development of reading comprehension during the first four years of primary school. There were thirty students, 17 boys and 13 girls, from a private school located in Santiago de Surco, Lima. ACL reading comprehension tests for first, second, third and fourth grade were adapted and validated for measuring purposes and were given to the students at the start and end of the four years. The results of the test given at the beginning of the year to three of the grades (the second, third and four grades) were low but these improved year by year. The results of the test at the end of the year showed that the reading comprehension of 60% of the participants was above the 50 percentile mark

in all grades evaluated (first, second, third and four grades). Upon dividing the students into quartiles on the basis of their performance in the first grade and following their development throughout the four years of the study, we observed that each group performed at a different level over time and that in the fourth grade the participants in the middle and upper quartiles increase their performance in greater proportion than the participants of the lower quartile. We observed the Mathew effect in the tests given at the beginning of the year, while it was only partially found in the tests at the end of the year. Only the group in the lower quartile showed poor development of reading comprehension skills over the four years. Significant differences between genders were not found.



TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| RESUMEN | |
| TABLA DE CONTENIDOS | |
| INTRODUCCIÓN..... | vi |
| | |
| CAPÍTULO 1: DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA..... | 1 |
| El proceso lector y la definición de lectura..... | 1 |
| Niveles de la comprensión de lectura | 2 |
| Desarrollo de la comprensión de lectura | 5 |
| Investigaciones longitudinales sobre el desarrollo de la comprensión de lectura..... | 7 |
| La comprensión de lectura en el Perú..... | 16 |
| Planteamiento del problema..... | 22 |
| CAPÍTULO 2: MÉTODO..... | 24 |
| Participantes..... | 24 |
| Muestra para la adaptación y validación de las pruebas..... | 24 |
| Muestra para la fase longitudinal de la investigación..... | 25 |
| Medidas e Instrumentos..... | 25 |
| Validación de las pruebas ACL..... | 27 |
| Procedimiento..... | 29 |
| Fase I: adaptación y validación de las pruebas..... | 29 |
| Fase II: estudio longitudinal de cuatro momentos..... | 31 |
| Análisis de datos..... | 32 |
| CAPÍTULO 3: RESULTADOS..... | 33 |
| CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN..... | 46 |
| CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES..... | 56 |
| CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES..... | 58 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 60 |
| ANEXOS..... | 65 |

INTRODUCCIÓN

Stanovich (1986, mencionado en Bast y Reitsma, 1998) ha planteado el modelo del efecto Mateo, en el que describe cómo los buenos lectores se vuelven cada vez mejores lectores y los malos lectores empeoran su desempeño a través de los años, y concluye que la brecha entre buenos lectores y malos lectores se va haciendo cada vez más grande con el paso del tiempo. Morgan, Farkas y Hibel (2008) mencionan que para que se dé el efecto Mateo es necesario que las diferencias entre los buenos y los malos lectores se mantengan estables en el tiempo y se hagan cada vez más grandes. Por otro lado, Leppänen y otros (2004) mencionan que el desarrollo de la comprensión de lectura puede tener una trayectoria de desarrollo compensatorio en la cual los niños que empiezan el aprendizaje de la lectura con pocas habilidades para la misma, pueden acelerar su desarrollo y alcanzar a los niños que iniciaron el aprendizaje de la lectura con mejores habilidades.

En investigaciones longitudinales como las de Juel (1988), Quintero (1993), Smith (1997), y Foster y Miller (2007), se observa que el nivel de comprensión de lectura alcanzado al inicio del aprendizaje se mantiene estable en el tiempo y en ese sentido apoyan la teoría del efecto Mateo de Stanovich. Sin embargo, investigaciones como las de Phillips y otros (2002) y Parrilla y otros (2005), se observa que el desempeño de los participantes varía, es decir que los participantes pueden incrementar o disminuir su desempeño inicial en lectura y además encuentran que los participantes con bajo rendimiento al iniciar la lectura no necesariamente mantienen un rendimiento bajo en el tiempo, apoyando la trayectoria de desarrollo compensatorio.

Existen varios estudios longitudinales sobre lectura realizados en otros países. Sin embargo, en el nuestro la trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura no ha sido estudiada. Se han realizado investigaciones sobre comprensión de lectura (Morales, 2009 y 1997; Claux y La Rosa, 2004; Delgado y otros, 2004; Escurra, 2003, Nakano 1996; Thorne, 1991; entre otros) en las cuales se han encontrado siempre los mismos resultados: el rendimiento de los niños peruanos se encuentra por debajo de lo esperado para su grado escolar.

El presente estudio tiene un diseño longitudinal de tipo panel y tuvo como objetivo describir la trayectoria de la comprensión de lectura de un grupo de estudiantes durante los primeros cuatro años de educación primaria. El desarrollo de la trayectoria de la comprensión de lectura se observó en una muestra de 30

participantes, 17 niños y 13 niñas pertenecientes a un colegio privado de clase media alta del distrito de Santiago de Surco, Lima.

En el primer capítulo se expone la fundamentación teórica sobre comprensión de lectura y el desarrollo de la lectura estudiado a través de investigaciones longitudinales; en el segundo capítulo se desarrolla la metodología empleada en la investigación; en el tercer capítulo se presentan los resultados encontrados; en el cuarto capítulo se expresa la discusión; en el quinto capítulo se plantean las conclusiones y en el sexto capítulo, las recomendaciones.

A través de este trabajo se busca que se preste mayor atención a la trayectoria de desarrollo de la lectura de los alumnos, especialmente a los que presentan bajo desempeño en primer grado, pues ello permitirá identificar a los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los niveles de comprensión esperados para cada grado escolar y ayudará a tomar las decisiones educativas necesarias.



Capítulo 1

Desarrollo de la comprensión de lectura

El proceso lector y la definición de lectura

La lectura es una de las actividades más importantes y necesarias en la vida moderna. La necesitamos para comunicarnos (navegar en Internet, leer e-mails, revisar el periódico), divertirnos (leer una novela, realizar un crucigrama), aprender (realizar un esquema, investigar), seguir instrucciones (recetas de cocina, indicaciones para armar algo), entre otros. Además, la lectura es una de las principales fuentes para la adquisición de conocimientos y para el paso de la información de una generación a otra, debido a que actualmente la información es cada vez mayor y se renueva constantemente. En este sentido, la lectura es el medio que nos permite acceder a la información, seleccionar la que necesitamos y utilizarla.

El proceso lector ha sido explicado desde tres modelos: los dos primeros son jerárquicos y el tercero es un modelo interactivo:

Modelos ascendentes (bottom up): en este modelo el significado se encuentra en el texto. Los investigadores plantean que las habilidades necesarias para comprender un texto se van superponiendo unas a otras de manera ascendente, secuencial y jerárquica. El proceso empieza con el reconocimiento gráfico, léxico, semántico, contextual y estructural que presenta el texto y terminan con la reconstrucción del significado en la mente del lector. Para este modelo es muy importante la habilidad de descodificación porque se considera que el lector comprende lo que lee si puede descodificar su contenido. Asimismo, este modelo evalúa la lectura analizando niveles de comprensión y no los procesos que se llevan a cabo al leer (Molina, 1991; Morles, 1999; Solé, 2000).

Modelos descendentes (top down): este modelo sostiene que la lectura se inicia en la mente del lector y termina en el texto. El lector va creando el significado del texto utilizando sus conocimientos previos. A partir de las hipótesis que se plantea sobre lo que anticipa del contenido, se fija en el texto para comprobarlas. Al igual que en el modelo ascendente, este proceso es secuencial y jerárquico pero se da de manera descendente. En este modelo la lectura es considerada como un proceso global en el que la comprensión deriva de las estrategias cognitivas del lector, como, por ejemplo, plantear predicciones y realizar la prueba de hipótesis o inferencias (Cabrera, Donoso, y Marín, 1994; Molina, 1991; Morles 1999; Rayner y Pollatsek, 1989; Solé, 2000).

Modelos interactivos: los modelos interactivos surgen luego de que varios investigadores analizaran los modelos descendente y ascendente y observaran que ambos tenían partes válidas y compatibles. Los modelos interactivos plantean que el significado de un texto se construye a partir de la interacción de los conocimientos previos del lector con la información que está en el texto. En este proceso se encuentran implícitos los componentes perceptivos, cognitivos y lingüísticos y es necesario que el lector realice generalizaciones y verificación de hipótesis (Cabrera y otros, 1994; Molina, 1991; Morles, 1999; Solé, 2000).

A partir del modelo interactivo se afirma que la comprensión de lectura es un proceso complejo que presenta varios componentes. Para comprender un texto el lector debe empaparse de su significado integrando la información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa (León, 1999). Asimismo, entender un texto implica que el lector se forme una representación del contenido del texto a partir de la interacción de sus conocimientos previos con los del texto (Tapia y Carriedo, 1996). En ese sentido, el proceso de lectura es interactivo, pues el lector va integrando la información que va recibiendo del texto con los conocimientos previos. En ese procesamiento se elimina toda la información no relevante y el lector construye el significado de lo que lee a partir de las ideas del texto, sus conocimientos previos que se activan durante la lectura, las ideas que elabora mientras lee y las conexiones que realiza entre las ideas (Vidal-Abarca, 1999). Además, la lectura es un proceso activo de procesamiento de información, que obliga al lector a realizar síntesis y reconstrucción del contenido, lo cual es un proceso cognitivo complejo que permite la modificación de las estructuras de conocimiento del lector (Cabrera y otros, 1994). Es necesario que el lector lea de manera fluida y haya automatizado la decodificación, de manera que dirija toda su atención a los procesos de comprensión. Por ello, con la práctica la lectura se convierte en un proceso estratégico en el cual el lector lee con un objetivo determinado y controla su propia comprensión (León, 1999). Además, todo ello implica que la lectura es un proceso metacognitivo (Pinzas, 2001).

Niveles de comprensión de lectura

En el estudio de la comprensión de lectura se ha planteado la existencia de niveles de comprensión a los cuales puede llegar el lector luego de procesar la información. Rosenshine (1980, mencionado en Solé, 2001) consideró tres niveles de comprensión: primero, localización de detalles, a través del cual el lector debe reconocer, parafrasear y encontrar detalles concretos; segundo, realizar inferencias

simples como comprender palabras por el contexto, reconocer relaciones causa-efecto, establecer comparaciones y contrastes; y tercero, realizar inferencias complejas como identificar la idea principal, sacar conclusiones y predecir resultados.

Barrett (1968, mencionado en Allende y Condemarín, 1994; Català y otros, 2001; Molgado y Tristán, 2008), planteó una taxonomía sobre los niveles de comprensión de lectura. Esta clasificación considera las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión de lectura y va desde un nivel de baja comprensión hasta uno de alta comprensión. Los niveles planteados por Barrett son: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, comprensión crítica y apreciación. Molgado y Tristán (2008) encuentran que esta taxonomía es importante pues brinda una guía que ayuda en la identificación de propósitos y planteamientos que se pueden tener al leer un texto.

Comprensión literal: Barrett (1968, mencionado en Allende y Condemarín, 1994; Català y otros, 2001; Molgado y Tristán, 2008) define que la comprensión literal permite la comprensión de la información brindada de manera explícita en el texto y plantea que este nivel de comprensión es de dos tipos:

1. Reconocimiento: consiste en la ubicación e identificación de componentes del texto:
 - Reconocimiento de detalles
 - Reconocimiento de ideas principales
 - Reconocimiento de secuencias
 - Reconocimiento de relaciones causa-efecto
 - Reconocimiento de rasgos de los personajes
2. Recuerdo: consiste en recordar de memoria datos claramente planteados en el texto.
 - Recuerdo de detalles
 - Recuerdo de ideas principales
 - Recuerdo de secuencias
 - Recuerdo de relaciones causa-efecto
 - Recuerdo de rasgos de los personajes

En este nivel de comprensión literal el estudiante llega a una comprensión básica de la información en el texto. Vallés y Vallés (2006) mencionan que la comprensión literal es característica de los primeros años escolares y que una vez que el alumno logra decodificar presenta una lectura más fluida.

Reorganización de la información: Barrett (1968, mencionado en Allende y Condemarín, 1994; Català y otros, 2001; Molgado y Tristán, 2008) plantea que la

reorganización de la información consiste en organizar, ordenar, analizar y sintetizar la información e ideas del texto de otra manera. En este nivel se comprenden las palabras, la organización y relación entre las ideas. Las tareas de reorganización de la información son:

- Clasificación
- Bosquejo / esquematización
- Resumen
- Síntesis

Molgado y Tristán (2008) mencionan que algunos investigadores consideran que la reorganización de la información es parte de la comprensión literal.

Comprensión inferencial: Barrett (1968, mencionado en Allende y Condemarín, 1994; Català y otros, 2001; Molgado y Tristán, 2008) define la comprensión inferencial como ir más allá de las ideas e información planteadas en el texto. Considera que las inferencias se ven reflejadas en el lector cuando utiliza las ideas del texto y su experiencia personal. Las tareas de inferencia son:

- Inferencia de detalles
- Inferencia de ideas principales
- Inferencia de secuencias
- Inferencia de comparaciones
- Inferencia de relaciones de causa efecto
- Inferencia de rasgos de personajes
- Interpretar el lenguaje figurado.

Vallés (2006) sostiene que este nivel también se llama comprensión interpretativa y que está conformado por tres procesos cognitivos: integración, en la cual el lector infiere el significado que no está implícito en el texto utilizando sus conocimientos gramaticales y conocimientos previos; resumen, en el cual el lector realiza un esquema mental de las ideas principales; y elaboración, en el cual el lector integra sus conocimientos a los presentados en el texto y de esta manera construye los significados.

Comprensión crítica: Barrett (1968, mencionado en Allende y Condemarín, 1994; Català y otros, 2001; Molgado y Tristán, 2008) plantea que la lectura crítica implica que el lector elabore un juicio de valor y exprese su opinión comparando las ideas del texto con criterios externos (profesor, autoridades) o internos (propia experiencia). Las tareas de comprensión crítica son:

- Juicios sobre la realidad
- Juicios sobre hechos y opiniones

- Juicios de suficiencia y validez
- Juicios de propiedad
- Juicios de valor.

Apreciación: Barrett (1968, mencionado en Alliende y Condemarín, 1994; Molgado y Tristán, 2008) plantea que a través de la apreciación se intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector buscando que se exprese el gusto o disgusto sobre el texto y sus sensaciones ante el mismo. La apreciación se puede dar como una:

- Respuesta emocional ante el contenido
- Identificación con los personajes y situaciones
- Reacción ante el lenguaje del autor
- Presentación de respuestas verbales o no verbales.

Desarrollo de la comprensión de lectura

Las investigaciones sobre el desarrollo lector concuerdan en que la lectura requiere de un proceso de aprendizaje y que este tiene diferentes momentos. Una de las teorías más estudiadas y que es base fundamental para muchas investigaciones posteriores es el estudio realizado por Chall, quien plantea seis estadios del desarrollo lector y presenta a la lectura como una complejidad de habilidades que cambian con el desarrollo. Cada estadio es definido por el desarrollo del lenguaje y por las habilidades cognitivas que necesita el lector para comprender textos de mayor complejidad. Los estadios planteados por Chall (1996) son los siguientes:

Estadio 0: Prelectura: va de los 0 a los 6 años de edad. En este período, el niño acumula conocimientos sobre las letras, las palabras y los libros. El niño aprende algunos conceptos simples de lectura y escritura: pretende leer, le gusta pasar las páginas de los libros que le leen, aprende a nombrar las letras del alfabeto, reconoce algunos signos, puede leer el nombre de marcas, reconoce los dibujos de los libros que le han leído y escribe su nombre. Juega con libros, lápices y papeles. Muchas de las habilidades adquiridas en esta etapa de prelectura están relacionadas con el éxito en lectura en primer grado.

Estadio 1: Lectura inicial o estadio de la decodificación: va de los 6 a los 7 años (primer y segundo grado). En este período, el niño aprende a establecer la relación entre lo escrito y lo hablado. Aprende cómo está conformado el alfabeto, a deletrear, a decodificar y a leer textos simples. El niño es capaz de leer textos sencillos que contienen palabras frecuentes y con fonética regular. En todo este aprendizaje va a ser necesaria la capacidad de abstracción.

Estadio 2: Confirmación, fluidez: se da entre los 7 y 8 años (segundo y tercer grado). El niño empieza a leer con mayor fluidez y va consolidando los aprendizajes adquiridos en el estadio 1, como, por ejemplo, la decodificación y el vocabulario. En este estadio se gana habilidad para utilizar el contexto y ello apoya a la fluidez y velocidad de la lectura. Al adquirir mayor fluidez, el niño se vuelve más automático en la lectura de textos conocidos y, como se ha interiorizado el proceso de decodificación, puede relacionar la información del texto con sus conocimientos y lenguaje. Es importante que el niño lea varios libros familiares para él, pues con mayor práctica mejorará.

Estadio 3: Leer para aprender: El niño en esta etapa lee para aprender y cobran gran importancia el significado de las palabras y el conocimiento previo. En este momento se aprende a identificar la información en un párrafo, capítulo o libro; los textos contienen más palabras nuevas, abstractas y mayor cantidad de oraciones largas y complejas. Este estadio tiene dos fases:

- Fase 3A (cuarto a sexto grado) 9-11 años: Se adquiere la habilidad para leer más allá de sus propios propósitos. Se lee sobre conocimientos convencionales del mundo.
- Fase 3B (séptimo, octavo y noveno grado) 12-14 años: Es un primer acercamiento a leer en un nivel adulto. Pasar al estadio 3B implica incrementar la habilidad de analizar lo que se lee y de reaccionar críticamente a diferentes puntos de vista.

Estadio 4: Múltiples puntos de vista: Va de los 14 a los 18 años (educación secundaria, universidad). En este período el alumno es capaz de leer textos que contienen mayor complejidad en el lenguaje y en las ideas, y que presentan más de un punto de vista. En este momento el alumno puede leer textos expositivos y narrativos con varios enfoques, adquiere conceptos más difíciles y aprende cómo adquirir nuevos conceptos y un nuevo punto de vista a partir de la lectura.

Estadio 5: Construcción y reconstrucción: va de los 18 años a más. En este estadio, el lector puede leer libros o artículos a gran detalle. Sabe qué leer y hace juicios sobre lo que lee. Sabe decidir qué leer del texto y en qué nivel de detalle hacerlo; en ese sentido, usa selectivamente el material sobre un tema. En este momento la lectura puede ser vista como constructiva, pues el lector construye el conocimiento a partir de lo que lee. Es necesario el conocimiento previo para decidir qué leer, para comprender lo que se lee y para hacer síntesis. En este momento se tiene la habilidad de construir conocimientos en un alto nivel de abstracción y

generalización; y se puede crear ideas propias a partir de las de los otros. La lectura es rápida y eficiente.

Investigaciones longitudinales sobre comprensión de lectura

La lectura es un campo de investigación que preocupa mucho a los educadores pues no todos los estudiantes comprenden lo que leen ni se interesan en la lectura (Castelló, 2000). En ese sentido, se han propuesto teorías que buscan explicar por qué no todos los niños se vuelven lectores expertos, si las diferencias individuales al iniciar el aprendizaje de la lectura se mantienen estables en el tiempo e identificar cómo se desarrolla la adquisición de la lectura.

Una de las teorías más importantes sobre el desarrollo de la comprensión de lectura es el modelo del efecto Mateo planteado por Stanovich (1986, mencionado en Bast y Reitsma, 1998), el cual plantea que la brecha entre buenos lectores y malos lectores se va haciendo cada vez más grande con el paso de los años. El modelo sugiere que los buenos lectores se vuelven mejores lectores y que los malos lectores empeoran su desempeño. La teoría propone que el crecimiento de las habilidades lectoras se debe a la interrelación entre las habilidades lectoras y otras variables. La hipótesis de desarrollo esta descrita por dos mecanismos: 1) causalidad recíproca, compuesta por relaciones causales bidireccionales entre lectura y otras habilidades cognitivas, actitudes y conducta; y 2) límites en el desarrollo, en el que las diferencias individuales en un proceso cognitivo en particular pueden ser una causa determinante de las variaciones en el desempeño lector temprano.

Morgan, Farkas y Hibel (2008) mencionan que para que realmente se dé el efecto Mateo en lectura es necesario que se den las siguientes condiciones:

1) las diferencias entre los buenos y los malos lectores se mantienen estables en el tiempo, y 2) las diferencias entre los buenos y malos lectores se hacen cada vez más grandes en el tiempo.

Por otro lado, Scarborough y Parker (2003) sugieren que el efecto Mateo se da en investigaciones longitudinales que examinan el desarrollo de la comprensión de lectura de preescolar a tercer grado; sin embargo, en investigaciones más largas no se observa, por lo cual concluyen que podría ser un fenómeno con un tiempo determinado.

Leppänen, Niemi, Aunola, y Nurmi (2004) mencionan que el modelo del efecto Mateo de Stanovich representa una trayectoria de desarrollo acumulativo porque implica que hay estabilidad en las diferencias individuales a lo largo del tiempo, que crece la varianza y que hay una correlación positiva entre el puntaje inicial y el que se

alcanza luego. Los autores proponen que el desarrollo de la comprensión de lectura puede tener una trayectoria de desarrollo compensatorio. Este modelo plantea que los niños que empiezan el aprendizaje de la lectura con pocas habilidades para la misma pueden acelerar su desarrollo y alcanzar a los niños que iniciaron el aprendizaje de la lectura con mejores habilidades. Además sugieren que los niños que inician con mejores habilidades el aprendizaje de la lectura presentan un grado más lento de desarrollo. Este modelo propone que las diferencias entre los sujetos disminuyen en el tiempo; que hay una correlación negativa entre el desempeño inicial y el posterior, es decir, que el desempeño inicial puede cambiar; y que las habilidades de lectura pueden presentar poca, moderada o mucha estabilidad en el tiempo. También mencionan que los factores que contribuyen a un desarrollo compensatorio serían dos: el primero es que se utilizan pedagogías que buscan disminuir las diferencias entre los alumnos y el segundo es que a cierta edad los alumnos están más receptivos para el aprendizaje de la lectura y que si se profundiza más allá de esas habilidades, se necesitará más práctica y tiempo que el necesario para adquirir las habilidades básicas, lo cual lleva a la reducción entre las diferencias de los individuos. También sugieren que es posible que el desarrollo de las habilidades de lectura se vea representado por los dos modelos de trayectoria: es decir, que en algunos momentos el desarrollo de la lectura presente un modelo acumulativo y luego uno compensatorio y después podría ser acumulativo nuevamente.

En investigaciones como las de Juel (1988), Quintero (1993), Smith (1997) y Foster y Miller (2007) se observa que el nivel de comprensión de lectura alcanzado al inicio del aprendizaje se mantiene estable en el tiempo y en ese sentido se verían apoyadas por la teoría del efecto Mateo de Stanovich, observándose una trayectoria de desarrollo acumulativo como plantean Leppänen y otros (2004).

Juel (1988) estudió el desarrollo lector de una muestra de 54 niños desde primero a cuarto grado de primaria y encontró que los resultados de las evaluaciones al iniciar el aprendizaje de la lectura se mantienen estables en el tiempo. En los resultados de su investigación presenta las probabilidades de desempeño lector de los estudiantes de cuarto grado a partir de los resultados que obtuvieron en primer grado y afirma que hay una probabilidad de 88% de que los malos lectores en primer grado continúen presentando bajo rendimiento en lectura en cuarto grado, que el 12% de los lectores promedio en primer grado sean malos lectores en cuarto grado, que el 87% de los lectores promedio sigan siendo promedio en cuarto grado y que el 13% que los malos lectores en primer grado sean promedio en cuarto grado. Del mismo modo, encuentra que uno de los factores principales por el cual los

estudiantes de bajo desempeño no mejoran su nivel de comprensión de lectura se debe a las pocas habilidades de decodificación y fonológicas.

Asimismo, Smith (1997), en su investigación de cinco años estudiando a 57 niños y niñas desde preescolar hasta tercer grado de primaria, buscaba identificar la relación entre el conocimiento “alfabético” en preescolar y el desempeño lector cinco años después, en tercer grado de primaria. Los resultados mostraron que existía una relación significativa entre ambas evaluaciones. El 71% de los participantes con resultados bajos en las evaluaciones de preescolar leían bajo el promedio en tercer grado y tuvieron dificultades para aprender a leer y el 93% de los participantes con alto rendimiento en preescolar, leía a nivel sobre el promedio en tercer grado. Tanto en las evaluaciones de lectura de los profesores como en las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas se encontró que los alumnos de clase media tuvieron mejores resultados que los de clase baja.

Igualmente, la investigación longitudinal realizada por Quintero (1993), estudia la evolución de la comprensión de lectura evaluando a un mismo grupo en preescolar y luego en 1^{ro}, 4^{to} y 8^{vo} grado de educación básica, utilizando la técnica “Cloze” en diferentes tipos de textos: expositivo, narrativo y descriptivo. Los resultados de las evaluaciones mostraron que las diferencias de medias entre 1^{ro}, 4^{to} y 8^{vo} grado eran significativas y que estas iban aumentando en cada evaluación. Las altas correlaciones entre los niveles de comprensión lectora global de 1^{ro} con 4^{to} y 8^{vo} y entre 4^{to} y 8^{vo}, la llevaron a concebir la posibilidad de que un buen lector en primer o cuarto grado lo seguirá siendo en octavo grado.

Foster y Miller (2007) realizaron un estudio longitudinal con la finalidad de estudiar la trayectoria de desarrollo de las habilidades fonológicas y comprensión de lectura. Realizaron dos evaluaciones en kinder (inicio y fin del año escolar) y al finalizar primero y tercer grado. Trabajaron con una muestra representativa de estudiantes de los Estados Unidos (N=2,261) y los dividieron en tres grupos de desempeño de acuerdo con los resultados de la evaluación de entrada en kinder. Sus resultados mostraron un análisis de varianza significativo entre conciencia fonológica y comprensión de lectura. Los resultados en conciencia fonológica mostraron que los participantes del grupo alto iniciaron el kinder con habilidades significativamente superiores que los otros dos grupos y que al finalizar el kinder las diferencias se acortaron pero siguieron siendo significativas. En primer grado las diferencias entre los tres grupos fueron más pequeñas pero significativas y en tercer grado, solo fue significativa la diferencia entre el grupo alto y el medio y casi no había diferencia entre los grupos medio y bajo. Los resultados en las evaluaciones de comprensión de

lectura mostraron que al inicio de kinder el grupo superior presentó significativamente mejores resultados que el grupo medio y bajo. Al finalizar el kinder, la diferencia entre los grupos fue significativa y los grupos medio y superior tuvieron un incremento en su desarrollo de comprensión de lectura, mientras que el grupo bajo no tuvo ningún incremento. Al finalizar primer grado, se amplió la brecha entre los resultados de cada grupo y, al finalizar el tercer grado, los tres grupos incrementaron su desarrollo; sin embargo, el grupo bajo no alcanzó a los otros dos grupos que casi no tenían diferencia entre sí. Finalmente, se encontró que los estudiantes de familias con bajos recursos económicos se hallan en mayor riesgo de ingresar al colegio sin estar debidamente preparados y que los niños que vienen de familias que pueden apoyar el desarrollo alfabético (familias que no presentan niveles de pobreza y en las que los padres presentan altos niveles de educación) ingresen al kinder con las habilidades necesarias para el inicio del aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, hay investigaciones que estudian el desarrollo de la comprensión de lectura en cuyos resultados se encuentra que hay variabilidad en el desempeño de los participantes, en donde los participantes incrementan o bajan su desempeño en lectura y los participantes que tienen bajo rendimiento al iniciar la lectura no necesariamente mantienen un desempeño bajo en el tiempo. En estas investigaciones se vería una trayectoria de desarrollo compensatorio, como plantean Leppänen y otros (2004). Este es el caso de las investigaciones realizadas por Phillips, Norris, Maynard y Osmond (2002); y Parilla, Aunola, Leskinen, Nurmi y Kirby (2005).

Phillips y otros (2002), realizaron un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector de 187 niños desde primero a sexto grado de primaria, en el que buscaban identificar: a) la distribución de niños y niñas bajo, sobre y en el promedio en el desempeño lector de cada grado; b) la probabilidad de que niños y niñas sobre el promedio en el desempeño lector en primer grado se encuentren bajo, sobre o en el promedio en sexto grado; c) la probabilidad de que niños y niñas en el promedio en el desempeño lector en primer grado se encuentren bajo, sobre o en el promedio en sexto grado; d) la probabilidad de que niños y niñas bajo el promedio en el desempeño lector en primer grado se encuentren bajo, sobre o en el promedio en sexto grado; e) cómo se da el desarrollo lector de cada grupo de nivel lector a lo largo de los cinco años de investigación. Sus resultados mostraron que los niños que se encuentran por debajo del promedio en primer grado tienen probabilidades de encontrarse a nivel promedio o sobre el promedio al llegar a sexto grado. Asimismo, los alumnos que se encuentran sobre el promedio en primer grado pueden

encontrarse en un nivel promedio en sexto grado. También plantean que las diferencias entre niños y niñas en los primeros años desaparecen luego.

Parrilla y otros (2005), encontraron resultados similares. Realizaron una investigación con dos estudios para analizar las diferencias en el desarrollo lector en inglés y finlandés. En el primer estudio, realizado en Canadá, analizaron el desarrollo lector (lectura de palabras, lectura de seudopalabras y comprensión de lectura) de 198 niños (104 niñas y 94 niños) de primero a quinto grado y llegaron a la conclusión de que las diferencias en el desempeño lector son altamente estables, pero que van disminuyendo a lo largo de los años. En el segundo estudio, realizado en Finlandia, buscaban investigar la variabilidad en el desarrollo de las habilidades lectoras en un idioma ortográficamente regular. La muestra fue de 197 niños (93 niñas y 104 niños) y el estudio se realizó durante primer y segundo grado. Los investigadores encontraron que hay gran estabilidad entre todas las mediciones realizadas y que las diferencias individuales se incrementan en agrupaciones de palabras que ayudan a identificar el significado. Los resultados de los dos estudios plantean que existen múltiples patrones para el desarrollo lector y que es posible que el sistema educativo reduzca las diferencias individuales en las habilidades básicas de lectura.

Por otro lado, hay investigadores que han estudiado el efecto Mateo. Este es el caso de las investigaciones de Shaywitz, Holford, Holahan, Fletcher, Stuebing, Francis y Shaywitz (1995); Bast y Reitsma (1998); Scarborough y Parker (2003); Morgan, Farkas y Hibel (2008).

Shaywitz y otros (1995) estudiaron una muestra de 445 niños de kinder a 6to grado buscando identificar si se daba el efecto Mateo en comprensión de lectura. Con esa finalidad, evaluaron la capacidad intelectual de los participantes con la prueba WISC-R en 1^o, 3^o y 5^o grado, y la lectura y matemática con la prueba Woodcock-Johnson al finalizar los todos los años escolares de primero a sexto grado. Los resultados de las evaluaciones encontraron que se daba el efecto Mateo en el CI, pues los participantes que iniciaron la escolaridad con un CI alto lo aumentaron y los alumnos que tuvieron un CI bajo lo bajaron. Sin embargo, en lectura no encontraron tal efecto. Sus resultados mostraron que los alumnos que iniciaron su aprendizaje de lectura con resultados bajos, continuaron bajos en relación a los demás participantes y que los estudiantes del cuartil inferior fueron los que más incrementaron su desempeño en el tiempo.

Bast y Reitsma (1998) buscaban identificar las relaciones entre la lectura y otros factores que pueden causar que se amplíen las diferencias entre los estudiantes y se dé el efecto Mateo. Ellos siguieron una muestra de 235 niños de

kinder a tercer grado y sus resultados mostraron que se da el efecto Mateo en el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras; sin embargo, no lo encontraron en la comprensión de lectura, pues no hubo un incremento de diferencias en el desempeño de la lectura y los mejores resultados fueron presentados por diferentes alumnos en diferentes momentos. Asimismo, hallaron que las diferencias individuales al finalizar el primer grado no estuvieron directamente relacionadas con las de segundo, ni las de segundo con las de tercero. Por otro lado, afirmaron que la estabilidad de las diferencias individuales en comprensión de lectura de primer a tercer grado sugiere que el logro alcanzado por los alumnos en primer grado es decisivo para el logro posterior, identificando que los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura determinan el éxito inicial y el progreso continuo de la misma. Concluyen que los factores que determinan el desempeño inicial no necesariamente deciden también el progreso posterior en el aprendizaje de la lectura.

Scarborough y Parker (2003) buscaban estudiar el efecto Mateo en lectura, la capacidad intelectual y los problemas de conducta de una muestra de 57 participantes que evaluaron en preescolar, segundo y octavo grado. Los participantes fueron clasificados en diferentes grupos: sin problemas de aprendizaje, con problemas de lectura y con problemas en matemática. Sus resultados no encontraron el efecto Mateo en los participantes con problemas de lectura pero hubo mayor dispersión entre los alumnos con dificultades en matemática. Observaron que los alumnos con problemas de aprendizaje reportaron haber leído menos libros que los alumnos sin dificultades; sin embargo, ello no tuvo consecuencias negativas en el desarrollo de la lectura o de las habilidades cognitivas. También encontraron que un alto porcentaje de los participantes con dificultades en matemática presentaron problemas de ajustes psicosociales.

Morgan y otros (2008) buscan identificar el efecto Mateo analizando variables exógenas a los niños y a la familia (género, raza y nivel socioeconómico) con la finalidad de identificar qué niños presentan mayor probabilidad de tener problemas de lectura. Evaluaron a los niños al inicio y al fin de kinder y primer grado y al final de tercer grado y dividieron los resultados en quintiles en base al nivel socioeconómico (NSE). Sus resultados mostraron que el nivel socioeconómico tiene un efecto en el nivel de desempeño y desarrollo de la comprensión de lectura, que los niños se desempeñaron por debajo de las niñas y que tuvieron un desarrollo más lento en el tiempo. Sus resultados también mostraron que al inicio de kinder los estudiantes con más bajo desempeño pertenecían al quintil inferior (NSE) y el desempeño más alto lo tenían los niños del quintil superior (NSE). Al finalizar el tercer grado todos los

estudiantes presentaban mejores niveles de comprensión de lectura, pero los estudiantes del quintil inferior (NSE) obtenían resultados por debajo de la media, y los alumnos del quintil superior (NSE), por encima de la media. Identificaron que el incremento en el desarrollo de la lectura de los alumnos que inician el aprendizaje de la lectura con resultados altos no es mayor que el de los alumnos promedio y que los alumnos que inician el aprendizaje de la lectura con resultados bajos no alcanzan el resultado de sus compañeros; y concluyen que los estudiantes que ingresan al colegio con mayor riesgo de tener dificultades de lectura serán comparativamente lectores deficientes en el tiempo. Finalmente, plantearon que en sus resultados se observaba una parte del efecto Mateo, pues los lectores deficientes crecieron pobremente en su nivel de lectura, pero los buenos lectores no fueron cada vez más exitosos.

Los resultados de las investigaciones anteriores nos permiten notar que siempre hay un grupo de alumnos que tiene un desempeño por encima del promedio y hay otro que siempre lo tiene por debajo. En ese sentido, Chall (1996) menciona que aproximadamente el dieciséis por ciento de los alumnos escolares responden significativamente sobre la norma en los tests estandarizados. Estos alumnos ingresan al primer grado con habilidades del estadio 0 bien desarrolladas o ya en el estadio 1 y tienen un progreso rápido en el aprendizaje de la lectura en primer grado. Además, pasan de estadio en estadio de desarrollo más rápido. Por otro lado, menciona que hay un grupo de alumnos que tienen un desempeño por debajo de lo esperado. Este bajo rendimiento se podría deber a una interacción entre factores como estimulación, instrucción y antecedentes familiares, escolares y comunitarios. Además, indica que las dificultades son diferentes de acuerdo al estadio de desarrollo en que se encuentran, pues el progreso del lenguaje, la decodificación y los factores emocionales también afectan el aprendizaje de la lectura.

El bajo desempeño en comprensión de lectura ha interesado a investigadores que buscan estudiar la trayectoria del desarrollo de la lectura. Algunos de ellos centran su estudio en alumnos con dificultades de lectura con la finalidad de identificar sus características, dificultades, factores que influyen en su desarrollo y necesidades. Ese es el caso de Lipka, Lesaux, y Siegel (2006), quienes realizaron un estudio longitudinal con el objetivo de examinar la trayectoria del desarrollo lector en un grupo de alumnos con dificultades de lectura en cuarto grado, realizando el seguimiento de esos niños desde kinder. Buscaban identificar los patrones de aparición de los problemas de lectura y las habilidades de lectura de ellos durante los cinco años. Para examinar el desarrollo lector y los problemas de lectura se

evaluaron la lectura (lectura de palabras y seudopalabras, velocidad en la lectura de palabras y seudopalabras y la comprensión de lectura), el deletreo de palabras, el procesamiento fonológico y la memoria. Al examinar las trayectorias de desarrollo lector dentro del grupo con problemas de lectura se encontraron tres subgrupos: lectores deficientes (*poor readers*) - debajo del 25% en los 5 años de estudio, lectores limítrofes (*borderline readers*) - entre el 25 y el 35% entre kinder y tercer grado, lectores con dificultades de lectura tardía (*late emerging*) - sobre el 35% en 3 o más años y que compararon con el grupo lector típico (grupo control). Los resultados de la investigación mostraron que los *poor readers* se mantienen bajos en las áreas evaluadas durante todo el trayecto de kinder a cuarto grado. El desempeño de los *borderline readers* varía en los años de la investigación; sin embargo, se mantienen entre el 25% y el 35%. El principal grupo de estudio fueron los *late emerging*; este grupo se caracterizó por tener un desempeño promedio entre kinder y segundo grado; en tercer grado empiezan a tener problemas en la lectura y en cuarto grado su desempeño baja drásticamente. Los investigadores plantean que esto se debe a una combinación de bajo desarrollo de las habilidades fonológicas y al incremento de la complejidad de las palabras en los textos. Estos niños manejan adecuadamente las habilidades de decodificación en los primeros años de primaria y luego tienen dificultades cuando las palabras son fonológica y morfológicamente más complejas. Esta investigación corroboraría los estudios de Chall (1996), quien menciona que en cuarto grado hay un punto débil en el desarrollo de la lectura. En ese momento el desarrollo es más lento y ello puede deberse a que se dan muchos cambios en los niños, en el currículo y en los materiales. En cuarto grado se exige a los alumnos leer textos más complejos, con vocabulario nuevo, y necesitan tener mayores conocimientos previos. Además, debe haber un crecimiento en las habilidades de decodificación y fluidez. Los alumnos que no hayan fortalecido las habilidades adquiridas en los estadios anteriores, y que además tienen dificultades en el aspecto lingüístico y cognitivo, normalmente tienen dificultades de lectura en cuarto grado. Asimismo, la autora plantea que si se logra alcanzar el estadio 3 que se inicia en cuarto grado, es posible que el lector con motivación, habilidad y mucha práctica logre alcanzar los demás estadios aunque tenga poca instrucción formal.

En los estudios longitudinales, también hay investigaciones que buscan identificar cuáles son los factores que predicen el desempeño de la comprensión de lectura. Este es el caso de Cunningham y Stanovich (1997) y Bravo Valdivieso, Malva Villalón y Orellana (2006).

Cunningham y Stanovich (1997) siguieron a una muestra de 27 estudiantes de 1^{ro} a 11^{ro} grado evaluando diferentes tareas lectoras en 1^{ro}, 3^{ro}, 5^{to} y 11^{ro} grado. Sus resultados mostraron que las evaluaciones de exposición a los textos en primaria presentan relación con distintas variables del estudio, mostrando que son un predictor significativo de habilidades verbales y de comprensión de lectura. Además, se encontró correlación entre las evaluaciones de comprensión de lectura en 1^{ro} y 11^{ro} grado, mostrando que la habilidad de lectura inicial predice la habilidad lectora en 11^{ro} grado. También hallaron que la velocidad inicial en la adquisición de lectura está relacionada con comprensión de lectura, vocabulario y conocimiento general en undécimo grado y concluyen que un inicio rápido en la adquisición de la lectura puede ayudar a desarrollar el hábito de la lectura sin importar el nivel de comprensión de lectura que los individuos consigan. Sus resultados también mostraron que las evaluaciones de 3^{ro} y 5^{to} grado fueron mejores predictores que las evaluaciones de 1^{er} grado sobre los resultados del grado de exposición a los textos en 11^{ro} grado y que la exposición a los textos evaluados en 11^{ro} grado son interpretados como indicadores acumulativos de las diferencias individuales del hábito lector experimentadas en los años previos a la evaluación. También encontraron que las experiencias individuales en la exposición a los textos pueden predecir diferencias en el crecimiento de las habilidades de comprensión de lectura a través de primaria y los siguientes años. Finalmente, sus resultados indicaron que los niños que presentan un retraso en el aprendizaje de la lectura en primer grado pero que se nivelan en tercero o quinto grado, presentan un buen pronóstico en su futuro nivel de comprensión de lectura.

Bravo Valdivieso y otros (2006) buscaron identificar la evolución de la predictividad del aprendizaje de la lectura evaluando a 227 niños al iniciar primer grado con pruebas psicolingüísticas predictivas y al finalizar primer y cuarto grado evaluando la comprensión de lectura. Encontraron que el conocimiento del nombre de las letras, el reconocimiento del fonema inicial de una palabra y la segmentación de fonemas predijeron significativamente en la lectura de primer grado y, en el caso de cuarto grado, encontraron que el conocimiento del nombre de las letras, de nombres propios, la comprensión de textos, el reconocimiento de los días de la semana escritos y de estructuras textuales, predecían el desempeño en comprensión de lectura.

Por otro lado, las investigaciones longitudinales sobre el desarrollo de la comprensión de lectura también buscan identificar si hay diferencias de género en el

desarrollo lector. Ese es el caso de las investigaciones de Flynn y Rahbar (1994); Shaywitz, Shaywitz, Fletcher y Escobar (1990); Badian (1999).

Flynn y Rahbar (1994) procuraban demostrar si hay una base para creer que los niños se encuentran en mayor riesgo de fallar en la lectura que las niñas. Evaluaron a 708 participantes al finalizar primer grado y al finalizar tercer grado; luego revisaron cuántos participantes fueron derivados por los profesores a los servicios de remediación. Ellos definieron tres categorías de desempeño: lector normal, dificultades en lectura (DL), entre el percentil 11 y 30, y dificultades severas en lectura (DSL), por debajo del percentil 10. En los grupos DL y DSL encontraron mayor número de niños y el ratio niños/niñas en ambos grupos en primer grado fue 1.4:1, y en tercer grado fue 1.3:1. Sin embargo, no encontraron diferencias significativas por género ni en primer ni en tercer grado.

Shaywitz y otros (1990) siguieron en su estudio longitudinal la trayectoria de 215 niñas y 199 niños, buscando identificar la prevalencia de dificultades en lectura. Sus resultados mostraron que no había diferencias significativas de género entre los alumnos con dificultades de lectura ni en segundo ni en tercer grado. Además, encontraron que los colegios registraban mayor cantidad de niños que niñas con desempeño bajo en lectura. También se observó que los alumnos que fueron identificados por los profesores, pero no por los investigadores como alumnos con problemas de lectura tuvieron significativamente mayores problemas de conducta, lo cual llevó a los investigadores a concluir que la identificación de niños con problemas de lectura por parte del colegio es subjetiva y lleva a mostrar que hay más niños que niñas con problemas de lectura.

Por otro lado, Badian (1999), en su estudio siguió durante trece años a diferentes cohortes de kinder a octavo grado y encontró diferencias significativas entre niños y niñas, siendo las niñas las que obtuvieron mejores resultados en cada grado. Sus resultados presentaron un ratio de 2.4:1 entre los niños y niñas con dificultades de lectura.

La comprensión de lectura en el Perú

El Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2005) (ver anexo 1), presenta los objetivos de aprendizaje de lectura que los alumnos deben alcanzar en cada grado de educación primaria. Los objetivos plantean que los niños deben alcanzar niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, en diferentes tipos de textos y da importancia a la motivación por la lectura. La finalidad es incrementar el nivel de dificultad y complejidad en cada grado.

El Diseño Curricular plantea los objetivos a alcanzar en cada grado escolar. Sin embargo, diversas investigaciones realizadas en el Perú en las que se evalúa la comprensión de lectura, muestran que nuestros niños no logran estos objetivos, pues el resultado es siempre el mismo: leen por debajo de lo esperado para su grado escolar y/o edad.

Estos resultados tan bajos en comprensión de lectura son un problema que se ve reflejado desde hace más de treinta años en investigaciones como la de Sifuentes (1972, mencionado en Sánchez, 1987), que buscaba identificar la relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento escolar en alumnos de quinto grado de primaria. Los resultados de ese estudio mostraron que los alumnos debían desarrollar sus habilidades de comprensión lectora. Esa investigación no encontró diferencias significativas entre los alumnos del radio urbano y de los pueblos jóvenes. Por otro lado, Rosales, A. (1983, mencionado en Sánchez, 1987) buscaba determinar el nivel de comprensión de lectura de los alumnos que asistían al colegio en zonas urbanas, estudiar las semejanzas y diferencias ente alumnos del mismo grado y establecer el grado de relación entre el contexto social y el rendimiento en comprensión de lectura. Encontró que existía un ritmo inadecuado de los mecanismos de comprensión lectora y que dicho ritmo se desarrollaba mejor en las zonas urbanas.

Por otro lado, se han realizado investigaciones que buscan identificar las características del aprendizaje de la lectura inicial. Ese es el caso de la investigación de Thorne (1991), quien examinó la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en primer grado. Con ese objetivo analizó los diferentes programas de enseñanza que se utilizaban, diseñó una prueba de decodificación y una de comprensión de lectura inicial para niños de primer grado de Lima y trabajó con los docentes de ese nivel. Sus resultados mostraron que en las evaluaciones de decodificación los alumnos de colegios privados tuvieron mejor desempeño y no se encontraron diferencias significativas de género. En las evaluaciones de lectura inicial, los alumnos de colegios particulares presentaron mejores resultados y se encontraron diferencias significativas de género, siendo los niños de colegios públicos y las niñas de colegios privados los que presentaron los mejores desempeños. Asimismo, se concluyó que es más fácil alcanzar un mejor rendimiento en decodificación que en lectura, pues si bien hay niños que pueden leer bien, hay muchos que solo pueden decodificar. También se encontró que muchos niños no logran los objetivos de lectura de primer grado y que hay influencia del nivel socioeconómico en el desarrollo de las habilidades de lectura. Asimismo, Nakano (1996) buscaba identificar los procedimientos y prácticas instruccionales que favorecen el rendimiento de los

alumnos en comprensión de lectura inicial. Trabajó con una muestra de 365 niños de 10 aulas de primer grado de 9 centros educativos estatales de Chiclayo. Realizó observaciones de aula, entrevistas a los profesores y evaluó a los alumnos con la prueba de comprensión lectora inicial de Thorne (1991). Los resultados de la evaluación mostraron que los alumnos tenían bajo rendimiento, ubicándose en el percentil 35 por debajo de la media limeña. Menos de la mitad de los niños logró realizar el 50% de la prueba y la mayoría no alcanzó el nivel de comprensión inferencial. Por otro lado, encontró diferencias significativas entre los alumnos que recibieron aprestamiento y los que no lo recibieron; y que los alumnos de los maestros con mayor organización instruccional presentaron mejor rendimiento en comprensión de lectura inicial. Las características identificadas en los profesores que permiten mejores niveles de comprensión de lectura fueron: reforzar al alumno, acoger sus experiencias, dialogar con ellos, valorarlos y respetar los tiempos de aprendizaje.

Otra investigación sobre la comprensión lectora inicial fue la realizada por Correa (2007), quien buscaba identificar la relación entre la conciencia fonológica y la percepción visual en el desempeño de la lectura. Evaluó la descodificación, la comprensión de lectura, conciencia fonológica y la percepción visual en 197 alumnos de primer grado de primaria de un colegio estatal de nivel socioeconómico bajo de Lima. Sus resultados mostraron una correlación significativa entre conciencia fonológica y comprensión de lectura y descodificación, así como una correlación significativa entre percepción visual y las pruebas de lectura. Sus resultados evidenciaron que la conciencia fonológica y la percepción visual son muy importantes para lograr un adecuado aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, investigaciones como las de Sánchez (1987), Carreño (2000) y Morales (1997) estudiaron la comprensión de lectura al finalizar la primaria. Las dos primeras investigaciones se centraron en identificar los niveles de comprensión de lectura de los alumnos, y la de Morales (1997) en estudiar los tipos de comprensión inferencial. Los resultados de las dos primeras investigaciones son las mismas, a pesar de tener más de diez años de diferencia, y concuerdan en que el nivel de comprensión lectora al terminar la primaria es deficitario y que los resultados son más bajos de lo esperado. Ambas investigaciones encuentran que los estudiantes de zonas urbanas presentan mejores resultados que los de zonas rurales. Sánchez (1987) puntualiza, además, que los estudiantes de zonas rurales leen mejor que los que se encuentran en zonas urbano marginales. Por otro lado, ambas investigaciones también concuerdan en que los estudiantes de menor edad en el grado son los que

presentan mejores resultados. Sería importante tener en cuenta que el rango de edad es muy amplio. Ello puede deberse al alto índice de repitencia o al abandono escolar. Ambas investigaciones encuentran que los estudiantes presentan mejor desempeño en preguntas literales que en preguntas inferenciales y que la respuesta a las preguntas inferenciales es significativamente menor de lo esperado. Estos resultados coinciden con los encontrados por Morales (1997), quien encontró que los alumnos de nivel socioeconómico bajo presentaron bastante dificultad para responder preguntas inferenciales. Al analizar las diferencias de género, Sánchez (1987) encontró que las mujeres presentaban mejores resultados que los hombres en las pruebas de comprensión lectora en el nivel de organización. Morales (1997) encontró que los hombres se desempeñaron mejor que las mujeres, aunque las diferencias no fueron significativas, y Carreño (2000) observó que en el sector urbano las mujeres tenían mejores niveles de comprensión tanto literal como inferencial y que en el área rural la media de los resultados de los hombres fue más alta.

Una investigación más reciente con alumnos que finalizan la primaria es la realizada por Cubas (2007), quien buscaba identificar las actitudes hacia la lectura y si había relación entre esas actitudes y el nivel de comprensión de lectura alcanzado por los estudiantes. Trabajó con una muestra de 133 niños y niñas de sexto grado de un colegio estatal de Lima y sus resultados mostraron bajo rendimiento en la evaluación de comprensión de lectura y que no había una correlación significativa entre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura.

También se han identificado investigaciones que comparan el desarrollo de la comprensión de lectura de varios grados y buscan encontrar las diferencias entre niños de colegios estatales y no estatales, como es el caso de Delgado, Ecurra, Atalaya, Leni, Pequeña, Santibáñez y Guevara (2004), quienes estudiaron el desarrollo de la comprensión lectora de niños de primer a tercer grado de primaria de colegios estatales y no estatales de Lima Metropolitana, aplicando la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística (Forma A). Sus resultados mostraron diferencias significativas en el promedio alcanzado por los alumnos de colegios estatales y no estatales, siendo los alumnos y alumnas de colegios no estatales los que obtuvieron promedios más altos en los tres grados evaluados. No encontraron diferencias significativas entre los resultados de niños y niñas en los tres grados evaluados. Sin embargo, cuando introdujeron la variable tipo de colegio, hallaron que en primer grado los niños y niñas de colegios no estatales presentan mejores resultados que los niños de colegios estatales. En segundo grado, se encontraron diferencias significativas en algunos subtests y en el caso de las evaluaciones de

tercer grado no halló diferencias significativas en el nivel de comprensión de lectura al considerar las variables sexo y tipo de colegio.

Una investigación con resultados similares es la de Ecurra (2003), quien buscaba identificar la relación entre comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de Lima Metropolitana con una muestra de 541 alumnos de colegios estatales y particulares. Los resultados de las evaluaciones mostraron que los alumnos de colegios particulares alcanzaron significativamente mejores niveles de comprensión de lectura, comprensión literal, comprensión inferencial y velocidad lectora. En los colegios estatales los niveles de comprensión literal fueron más altos, a diferencia de los colegios particulares, donde los niveles de comprensión inferencial fueron más altos. Se encontró correlación significativa, positiva y muy alta entre comprensión de lectura y velocidad lectora, siendo los alumnos de colegios particulares los que leían más rápido. No se encontraron diferencias significativas por género. Hubo diferencias significativas según la edad, siendo los alumnos menores los que obtuvieron mejores resultados.

Una investigación reciente sobre lectura en el Perú es la realizada por Morales (2009) quien buscaba identificar los factores socioculturales que predicen la adquisición de la alfabetización lectora de los niños de Lima. Realizó tres estudios. En el primero trabajó con 314 alumnos de niveles socioeconómicos medio y bajo evaluando la decodificación, vocabulario, motivación hacia la lectura, estrategias de lectura, madurez intelectual, género, clima alfabético del hogar y nivel socioeconómico. Sus resultados mostraron alta variación entre los puntajes de los participantes en todas las variables estudiadas y que el vocabulario y la decodificación correlacionaron significativamente con la alfabetización lectora, mostrándose como los factores más importantes que contribuyen al desarrollo de la comprensión de lectura. Asimismo, sus resultados mostraron que el nivel socioeconómico tiene un efecto directo y significativo en la comprensión de lectura y que es un predictor del nivel de vocabulario. En el segundo estudio buscaba identificar las variaciones socioculturales en el desarrollo de la alfabetización lectora en 331 estudiantes de quinto grado de los niveles socioeconómicos medio y bajo. Evaluó decodificación, vocabulario, lectura, motivación hacia la lectura, clima lector del hogar, madurez intelectual y nivel socioeconómico. Los resultados mostraron alta estabilidad entre las evaluaciones de inicio y final de año en lectura, decodificación, vocabulario, y valor puesto en la motivación a la lectura, así como una fuerte correlación entre estas variables y a la alfabetización lectora. Asimismo, encontró efectos bidireccionales entre alfabetización lectora con el vocabulario y la

decodificación, demostrando que ambos son buenos predictores de la alfabetización lectora. El tercer estudio fue un programa de intervención en lectura en alumnos de clase media y baja. Se dio énfasis a la motivación en la lectura y a las estrategias de lectura. Los resultados muestran que la intervención tuvo efectos significativos sobre la comprensión de lectura y la motivación hacia la lectura, presentando los participantes del grupo experimental los mejores resultados. Asimismo, fueron los participantes de nivel socioeconómico bajo los que más se beneficiaron del programa.

Por otro lado, se han encontrado investigaciones en las que se realizaban programas de intervención en lectura, como en el caso de Pastor (2003) y Claux y La Rosa (2004).

Pastor (2003), a través de un programa de intervención, buscaba identificar el efecto de la lectura de cuentos sobre el nivel de comprensión de lectura de niños de tercer grado de un colegio estatal. Sus resultados mostraron un incremento significativo en el desempeño de los participantes luego de la intervención, un incremento diferente del desempeño de acuerdo al nivel inicial de comprensión de lectura, que la asistencia a las sesiones tenía un efecto positivo y se encontró mejoría en la comprensión literal, reorganización y crítica. Asimismo, la profesora de aula mencionó que brindaba menos tiempo a los estudiantes con bajo desempeño pues “no valía la pena”.

Claux y La Rosa (2004), a través de un programa de intervención, buscaban mejorar las competencias de lectura de los alumnos de un colegio estatal. Sus resultados mostraron que el desempeño de los alumnos era bajo, que hubo un incremento de los puntajes en las evaluaciones de final de año con relación a las de inicio de cada año de intervención y que el mayor incremento en el nivel de comprensión de lectura lo obtuvieron los alumnos de primaria. Identificaron bajo desempeño en las preguntas tanto literales como inferenciales, siendo más bajo en las preguntas inferenciales. Sin embargo, en el último año del estudio encontraron cambios significativos en las preguntas literales e inferenciales entre los alumnos de primaria. También se identificó que los alumnos de secundaria utilizaban pocas estrategias de lectura.

Por otro lado, las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación del Perú revelan que nuestros niños leen por debajo de lo esperado para su grado. Los resultados de las evaluaciones nacionales de 4to grado de primaria del 2001 hechas por el Ministerio de Educación mostraron que en el área de comprensión de textos verbales solo el 3% de los estudiantes presenta una comprensión más allá de lo

literal, el 35 % de los estudiantes logra una comprensión global que se observa en su capacidad de jerarquizar ideas de los textos y el 65% de los estudiantes no logran una comprensión global, pues solo pueden entender algunas partes del texto (Montané, 2001). Los resultados de la evaluación nacional del rendimiento estudiantil del 2004 realizados por la Unidad de Medición de Calidad (2005) no son diferentes, pues encontraron que solo el 15.1% de los alumnos de segundo grado presenta un nivel suficiente de comprensión de textos, es decir, un nivel de desempeño adecuado para el grado, 23% de los alumnos presentan un nivel básico, 15.1% un nivel previo y 46.1% un nivel por debajo de lo previo, es decir, que no han consolidado aprendizajes de grados anteriores. En el caso de sexto grado, el 12.1% de los alumnos de sexto grado presenta un nivel suficiente de comprensión de textos, 28.1% de los alumnos muestran un nivel básico, 35.7% un nivel previo y 24.1% un nivel por debajo de lo previo. Con estos resultados podemos concluir que los niños finalizan la educación primaria con un nivel de comprensión de lectura por debajo de lo esperado para el grado.

Asimismo, las evaluaciones sobre comprensión de lectura realizadas por entidades internacionales revelan que los resultados de los estudiantes peruanos son muy bajos. La evaluación Pisa del 2001 (Díaz y Eléspuru, 2009), mostró que los adolescentes peruanos tuvieron un desempeño que los ubicó en el último lugar en relación a los demás países participantes. El 54% obtuvo un desempeño por debajo del nivel 1, es decir que no pudieron realizar las tareas más básicas de lectura; el 26% se encontró en el nivel 1, el 15% en el nivel 2 y el 5% de los participantes en el nivel 3. Ningún participante peruano alcanzó los niveles de desempeño 4 o 5. Asimismo, el informe de la UNICEF (2004) menciona que en el Perú ha aumentado la tasa de promoción de grado escolar y que han disminuido las tasas de repetición y deserción escolar de entre los períodos 1990-1991 y 1999-2000; sin embargo, los estudiantes pasan de grado con capacidades de lectura, escritura y matemática muy débiles, siendo los niños y niñas de zonas rurales y los de colegios públicos los que presentan los niveles de rendimiento escolar más bajos.

Planteamiento del problema

No todos los niños peruanos llegan a ser lectores que comprenden lo que leen (UMC, 2005; UNICEF, 2004; Pisa, 2001) y ello es una gran preocupación, pues la lectura es una de las habilidades más importantes y necesarias.

Fallar en comprensión de lectura tiene un impacto negativo en el desempeño escolar y en el desarrollo personal pues si se falla al comprender lo que se lee se

pierden muchas oportunidades de aprendizaje.

Chall (1996) establece que la comprensión de lectura requiere de un proceso de aprendizaje y que este se da en diferentes momentos o estadios. Asimismo, concibe a la lectura como una habilidad compleja que va cambiando con el desarrollo y que en cada estadio se desarrollan el lenguaje y las habilidades cognitivas necesarias para comprender textos de mayor complejidad.

Por otro lado, Stanovich (1986, mencionado en Bast y Reitsma, 1998), plantea que la diferencia entre los buenos lectores y los malos lectores se va haciendo más grande con el paso de los años; es decir, los buenos lectores son cada vez mejores y los malos lectores cada vez peores.

El estudio de la comprensión de lectura de un grupo de estudiantes a lo largo de cuatro años busca describir las características de la trayectoria alcanzada por los mismos, lo cual permitiría identificar diferentes trayectorias de desempeño que ayudarían a la toma de decisiones en relación a la enseñanza de la lectura y al implemento de programas de remediación para los niños que lo necesiten. En este sentido, el presente estudio busca responder a la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las características de desarrollo de la comprensión de lectura en los primeros años de educación primaria?

Objetivo general:

Describir la trayectoria de la comprensión de lectura de un grupo de treinta estudiantes durante los primeros cuatro años de educación primaria.

Objetivos específicos:

1. Identificar si los resultados de primer grado en comprensión de lectura se mantienen estables en el tiempo.
2. Identificar si los resultados de primer grado pueden predecir los resultados en cuarto grado de primaria.
3. Comparar la trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura de estudiantes, en base a las diferencias en el nivel de comprensión de lectura inicial en primer grado.
4. Comparar los resultados de las evaluaciones de comprensión de lectura de inicio y final de cada año escolar.
5. Identificar si se encuentran diferencias de género en el tiempo.

Capítulo 2

Método

Participantes

La población en la presente investigación estuvo conformada por estudiantes de primer a cuarto grado de primaria de un colegio particular con bachillerato internacional de nivel socioeconómico medio alto ubicado en el distrito de Santiago de Surco, Lima. Los niños y niñas que participaron en la investigación formaron parte del Programa de Comprensión de Lectura del departamento psicopedagógico de primaria del colegio. Si bien fue evaluada toda la población estudiantil de los primeros cuatro años, se seleccionaron dos muestras: la primera, para la adaptación y validación de las pruebas y la segunda, para el seguimiento en la fase longitudinal de la investigación.

Muestra para la adaptación y validación de las pruebas

La muestra para validar las pruebas de comprensión de lectura ACL fue recogida durante los cuatro años de investigación de manera intencional no probabilística (Kerlinger y Lee, 2002). Solo se seleccionaron los estudiantes que tuvieron como lengua materna el idioma español.

Esta muestra estuvo conformada por 136 estudiantes de primer grado, 139 estudiantes de segundo grado, 137 estudiantes de tercer grado y 137 estudiantes de cuarto grado. En el cuadro 1 se presenta la distribución de niños y niñas de primero, segundo, tercer y cuarto grado, para cada año del estudio. Se puede notar que hay mayor proporción de niños en cada uno de los grados.

Cuadro 1

Distribución de la muestra para cada año del estudio, según grado escolar y género

| Año | Primer grado | | | | Segundo grado | | | | Tercer grado | | | | Cuarto grado | | | |
|-------|--------------|----|-------|----|---------------|----|-------|----|--------------|----|-------|----|--------------|----|-------|----|
| | Niños | | Niñas | | Niños | | Niñas | | Niños | | Niñas | | Niños | | Niñas | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2004 | 23 | 17 | 14 | 10 | 25 | 18 | 17 | 12 | 14 | 10 | 14 | 10 | 17 | 12 | 12 | 09 |
| 2005 | 12 | 9 | 17 | 13 | 21 | 15 | 15 | 11 | 24 | 18 | 17 | 12 | 15 | 11 | 12 | 09 |
| 2006 | 20 | 15 | 9 | 7 | 13 | 9 | 19 | 14 | 21 | 15 | 14 | 10 | 27 | 20 | 18 | 13 |
| 2007 | 27 | 20 | 14 | 10 | 19 | 14 | 10 | 7 | 16 | 12 | 17 | 12 | 22 | 16 | 14 | 10 |
| Total | 82 | 60 | 54 | 40 | 78 | 56 | 61 | 44 | 75 | 55 | 62 | 45 | 81 | 59 | 56 | 41 |

El promedio de edad para cada grado escolar fue similar en cada año del estudio. La edad promedio en noviembre de cada año de evaluación para los

estudiantes de primer grado fue 7 años 2 meses, para los estudiantes de segundo grado fue 8 años 2 meses, para los estudiantes de tercer grado fue 9 años 2 meses y para los estudiantes de cuarto grado fue 10 años 1 mes.

Muestra para la fase longitudinal de la investigación

Los participantes de la fase de investigación longitudinal fueron seleccionados de manera intencional no probabilística (Kerlinger y Lee, 2002) y estuvo conformada por los estudiantes que cursaron el primer grado de primaria en el año 2004 y que continuaron en el colegio hasta el cuarto grado de primaria en el 2007. Los estudiantes no considerados en la fase longitudinal fueron aquellos que cumplieron con alguna de las siguientes características: su lengua materna era distinta al español, ingresaron al colegio a partir de otro grado escolar posterior a primer grado o se retiraron del colegio en algún momento durante el periodo de desarrollo del estudio.

La muestra para la fase longitudinal estuvo constituida por 30 estudiantes, 17 niños y 13 niñas. El promedio de edad de este grupo en noviembre de primer grado del 2004, momento en el cual se inicia la investigación, fue de 7 años 1 mes.

Medidas e instrumentos

Se evaluó la comprensión de lectura a través del puntaje obtenido en las pruebas ACL (1°- 6° de primaria) de Català, Català, Molina, y Monclús (2001). Las pruebas de comprensión de lectura ACL (1° - 6° de primaria) tienen como objetivo identificar el nivel de comprensión de lectura de los alumnos al iniciar y al terminar el año escolar con la finalidad de analizar el progreso logrado durante el año. Los resultados de estas pruebas brindan información tanto individual como grupal.

Las pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria) están compuestas por seis niveles, uno para cada grado escolar, de primero a sexto grado de primaria. En la presente investigación solo se trabajó con las pruebas de primero a cuarto grado de primaria. Cada prueba está compuesta por textos de tipo narrativo, expositivo, matemático, poético y de interpretación de gráficos, que el estudiante debe leer para luego responder a las preguntas de opción múltiple, de cuatro o cinco alternativas de acuerdo al grado. En el cuadro 2 se puede observar la distribución de cada tipo de texto en las pruebas por grado académico. Se aprecia que se incrementa el número de textos de tipo narrativo y expositivo según el avance del grado escolar, mientras que lo contrario sucede con los textos de tipo adivinanzas e interpretación de gráficos.

Cuadro 2
Distribución de los tipos de texto en cada prueba

| | ACL-1 | ACL-2 | ACL-3 | ACL-4 |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|
| Texto narrativo | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Texto expositivo | 1 | 1 | 2 | 3 |
| Texto matemático | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Poema | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Interpretar gráficos | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Adivinanzas | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 7 | 7 | 7 | 8 |

Las preguntas de evaluación de comprensión de lectura de las pruebas ACL están clasificadas en base a la Taxonomía de Barrett (Català y otros, 2001), que define los siguientes niveles de complejidad lectora:

- Comprensión literal, que se centra en las ideas e información dada explícitamente en el texto.
- Reorganización de la información, que requiere que el lector analice y organice la información que lee en el texto.
- Comprensión inferencial, que exige al lector analizar e ir más allá de la información que está explícitamente escrita en el texto.
- Comprensión crítica, la cual busca que el lector realice un juicio de valor comparando las ideas del texto con otros criterios.

En el cuadro 3 se presenta la distribución de ítems por el nivel de complejidad lectora que evalúan. Se puede observar que aumenta el número de preguntas que evalúan la comprensión inferencial conforme avanza el grado escolar.

Cuadro 3
Clasificación de los ítems según el nivel de complejidad lectora

| Nivel de complejidad | ACL-1 | ACL-2 | ACL-3 | ACL-4 |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------|------------------------------|---|
| Comprensión literal | 5, 6, 9, 10, 11, 17, 18, 20, 23 | 1, 3, 11, 12, 15, 17, 23 | 4, 5, 6, 7, 8, 9, 19, 20, 23 | 5, 6, 7, 15, 16, 19, 22, 23, 24 |
| Reorganización de la información | 8, 12, 13, 14, 22 | 8, 9, 10, 20, 21, 22, 24 | 11, 12, 16, 18, 25 | 8, 18, 25, 28 |
| Comprensión inferencial | 1, 2, 3, 4, 16, 19, 24 | 2, 4, 5, 14, 16, 18 | 1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24 | 3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 26, 27 |
| Comprensión crítica | 7, 15, 21 | 6, 7, 13, 19 | 2, 13, 21 | 1, 2, 10 |

Validación de las pruebas ACL para el presente estudio

Como las pruebas ACL son de rendimiento, para poder hallar la confiabilidad se analizó el índice de discriminación y el nivel de dificultad de cada ítem (ver anexo 3) y el de cada prueba. Luego se aplicó la correlación ítem-test y Alpha de Cronbach para analizar la homogeneidad de los ítems. Con estos análisis se pudo determinar si era necesario eliminar algún ítem de cada una de las pruebas.

En el caso de la prueba ACL-1 se eliminaron los ítems 1, 9 y 11 por tener un índice de discriminación bajo y una correlación ítem-test menor a .20.

En la prueba ACL-2 se eliminó el ítem 24 por tener baja correlación ítem-test.

En la prueba ACL-3 se eliminó el ítem 5 por tener una correlación Ítem-test menor a .20 y los ítems 23, 24 y 25 por presentar un bajo índice de discriminación y baja correlación ítem-test.

En el caso de la prueba ACL-4 fue necesario eliminar los ítems 2, 3, 5, 16 y 27 por presentar índices de discriminación muy bajos e incluso negativos.

Una vez eliminados los ítems se hallaron de nuevo para cada prueba el índice de discriminación, el nivel de dificultad y el Alpha de Cronbach. En el cuadro 4 se puede observar el índice de discriminación global (D) y el nivel de dificultad global de las pruebas.

En el caso de las pruebas ACL-1, ACL-2 y ACL-3 el índice de discriminación hallado corresponde al nivel de excelente y en el caso de la prueba ACL-4 al nivel de bueno, de acuerdo con el criterio de Ebel y Frisbie (1986 mencionado en Backhoff, 2000).

El nivel de dificultad global hallado para las pruebas ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4 corresponde al nivel medio de acuerdo con Backhoff (2000).

Cuadro 4

Índice de discriminación global (D) y Nivel de dificultad de las pruebas ACL

| Prueba | Índice de discriminación global (D) | Nivel de dificultad global |
|--------|-------------------------------------|----------------------------|
| ACL-1 | .48 | .71 |
| ACL-2 | .48 | .70 |
| ACL-3 | .54 | .63 |
| ACL-4 | .36 | .62 |

Al analizar el nivel de dificultad de cada uno de los niveles de complejidad lectora observamos que estos se encuentran en un rango que va desde medianamente fácil hasta medianamente difícil (cuadro 5).

En la prueba ACL-1 en los niveles de comprensión literal y reorganización de la información hay una dificultad media y en los niveles de comprensión inferencial y crítica una dificultad medianamente fácil.

En el caso de la prueba ACL-2 se observa que el nivel de comprensión literal tiene una dificultad medianamente fácil y que los niveles de reorganización de la información, inferencial y crítica, una dificultad media.

En la prueba ACL-3 hay un nivel de dificultad media en todos sus niveles de complejidad. Finalmente, en el caso de la prueba ACL-4 los niveles de comprensión literal y crítica presentan una dificultad media y los niveles de reorganización de la información e inferencial un nivel medianamente difícil.

Cuadro 5
Niveles de dificultad en cada nivel de complejidad lectora

| Nivel de Complejidad | ACL-1 | ACL-2 | ACL-3 | ACL-4 |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Comprensión literal | .64 | .76 | .61 | .72 |
| Reorganización de la información | .68 | .69 | .60 | .46 |
| Comprensión inferencial | .78 | .66 | .70 | .52 |
| Comprensión crítica | .75 | .67 | .58 | .61 |

Al analizar el nivel de dificultad de los ítems, se observa que en las pruebas ACL los ítems no están distribuidos en 5% altamente difíciles, 20% medianamente difíciles, 50% dificultad media, 20% medianamente fáciles y 5% altamente fáciles como plantea Backhoff (2000). Como se observa en el cuadro 6, el mayor porcentaje de ítems de las pruebas ACL-1, ACL-2 y ACL-3 son de dificultad media y en el caso de ACL-4 el mayor porcentaje de ítems son medianamente difíciles.

Cuadro 6
Porcentaje de ítems de acuerdo al nivel de dificultad

| Nivel de dificultad* | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|------------------------------------|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Altamente difíciles ($p < .32$) | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 10 | 0 | 0 |
| Medianamente difíciles (.33 a .52) | 2 | 10 | 4 | 17 | 2 | 10 | 10 | 43 |
| Dificultad media (.53 a .73) | 10 | 48 | 9 | 39 | 11 | 52 | 3 | 13 |
| Medianamente fáciles (.74 a .85) | 5 | 24 | 5 | 22 | 5 | 24 | 7 | 30 |
| Altamente fáciles ($p > .86$) | 4 | 19 | 5 | 22 | 1 | 5 | 3 | 13 |
| Total | 21 | 100 | 23 | 100 | 21 | 100 | 23 | 100 |

* Backhoff (2000)

La confiabilidad de las pruebas ACL se determinó a través del coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach. Como se observa en el cuadro 7, las pruebas ACL tienen valores entre .77 y .84, lo cual nos muestra un nivel de confiabilidad aceptable.

Cuadro 7

Coeficiente Alpha de Cronbach para cada una de las pruebas ACL

| Prueba | Alpha de Cronbach |
|--------|-------------------|
| ACL-1 | .84 |
| ACL-2 | .81 |
| ACL-3 | .83 |
| ACL-4 | .77 |

En el anexo 4 se muestra el análisis de consistencia interna por ítem. En él se presenta la correlación ítem-test y cómo variarían el valor del Alpha de Cronbach si el ítem fuera eliminado.

El ítem 10 de la prueba ACL-1, el ítem 3 de la prueba ACL-3 y el ítem 8 de la prueba ACL-4 presentan una correlación ítem-test menor a .20. Sin embargo, no han sido eliminados porque presentan adecuados índices de dificultad y discriminación y el Alpha de Cronbach no varía si son eliminados.

Procedimiento

La presente investigación se ha diseñado para evaluar la comprensión de lectura de manera longitudinal tipo panel (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006), debido a que evalúa al mismo grupo de treinta estudiantes en siete momentos: al iniciar segundo, tercer y cuarto grado; y al finalizar primero, segundo, tercer y cuarto grado.

La investigación comprendió dos fases. La primera fase tuvo como objetivo la adaptación lingüística y validación de las pruebas; y la segunda fase, se dedicó al estudio longitudinal que evaluó el progreso año a año de la comprensión de lectura de un grupo de treinta estudiantes.

Fase I: adaptación y validación de las pruebas

En el año 2003 se aplicaron las pruebas ACL originales, tal como aparecen en su publicación, pero se pudo observar que los alumnos realizaban varias preguntas sobre el significado de palabras que no eran de uso cotidiano en el Perú. Por ello, se vio la necesidad de adaptar el vocabulario de la prueba original española a la realidad lingüística del Perú. Se cambiaron algunas palabras por sinónimos con el objetivo

que fueran cotidianas para los participantes en el estudio. Por ejemplo, se cambió *patatas* por *papas* o *rotuladores* por *plumones*. Se tuvo cuidado de no cambiar palabras que podrían sugerir la respuesta a preguntas de la prueba.

Entre los años 2004 y 2007 se realizaron las evaluaciones con las pruebas ACL adaptadas a los alumnos de primer a cuarto grado de primaria al iniciar y terminar el año escolar.

Las fechas en que se aplicaron las pruebas fueron siempre en la tercera semana del primer bimestre y en la quinta semana del cuarto bimestre del año escolar.

Las evaluaciones se realizaron de manera grupal y los dos salones del mismo grado se evaluaban en paralelo en el primer período de clase (8:00 – 8:40 a.m.).

El rango de tiempo de aplicación promedio de las pruebas fue entre 40 y 70 minutos. Debido a ello, si era necesario, se tomaban algunos minutos del segundo período. Los niños y niñas que terminaban la prueba salían del aula. Si algún estudiante estuvo ausente el día de la evaluación, fue evaluado en la misma semana en el departamento psicopedagógico.

La diferencia en el tiempo de evaluación dependía del grado escolar y de la fecha de evaluación. En las evaluaciones realizadas en marzo los participantes requerían más tiempo y planteaban mayor cantidad de consultas (ver cuadro 8).

Cuadro 8

Tiempo promedio de las sesiones de evaluación en minutos para cada grado escolar, en los dos momentos de evaluación por año

| | Marzo | Noviembre |
|---------------|-------|-----------|
| Primer grado | --- | 40 |
| Segundo grado | 50 | 45 |
| Tercer grado | 60 | 45 |
| Cuarto grado | 70 | 50 |

La conducción de las sesiones de evaluación estuvo a cargo de las psicólogas del departamento psicopedagógico y de la investigadora. Los salones de segundo a cuarto grado fueron evaluados por una psicóloga y los salones de primer grado por dos psicólogas debido a la mayor necesidad de supervisión. Las profesoras y tutoras de aula no estuvieron presentes durante las evaluaciones.

Al iniciar cada evaluación se entregaba a los estudiantes el cuadernillo para que completaran sus datos en la carátula. Cuando todos habían terminado, se pasaba a explicar cómo debían responder, mencionando que solo había una alternativa correcta y que esta debía ser marcada con una X o haciendo un círculo.

Luego se realizaba junto con los participantes el texto de entrenamiento. La evaluadora leía el texto en voz alta y planteaba cada pregunta mencionando las alternativas. Los alumnos respondían de manera oral. Se conversaba sobre cuál era la alternativa correcta y por qué; y luego se daba un tiempo para que los participantes marcaran en su cuadernillo. En el caso de cuarto grado los participantes respondían en una hoja de respuestas. Luego de asegurarse de que el ejemplo había sido comprendido por todos los estudiantes, se indicaba que la prueba no tenía tiempo límite, que debían leer con cuidado cada texto, sus preguntas y alternativas de respuesta. Se recalcó que podían volver a leer el texto cuantas veces fuera necesario. Se les explicó de nuevo que cada pregunta tenía cuatro alternativas, pero que solo una era la correcta. También se mencionó que no iba a haber ninguna asesoría personalizada durante la evaluación.

Las pruebas fueron corregidas por la investigadora en el departamento psicopedagógico. Se utilizaron los baremos originales para identificar en qué percentil se encontraban los estudiantes y se entregó un informe con los resultados de cada grado al colegio, el cual luego fue remitido a los padres.

Los puntajes brutos de las evaluaciones realizadas al finalizar cada año escolar durante los años 2004 y 2007 se utilizaron para realizar la validación de las pruebas. Se halló el índice de discriminación, el índice de dificultad para cada prueba de manera general y por niveles de complejidad lectora y el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach.

Fase II: estudio longitudinal de cuatro momentos

El estudio longitudinal se inició con los alumnos que en el 2004 se encontraban en primer grado y continuaron en el colegio hasta terminar el cuarto grado. No fueron tomados en cuenta los niños cuya lengua materna no fuera el español, aquellos que se retiraron del colegio mientras duraba el estudio o los que ingresaron luego.

Se estudiaron los resultados de comprensión de lectura evaluados al iniciar y finalizar cada año desde primer a cuarto grado de primaria.

Para llevar a cabo el estudio longitudinal fue necesario tener datos comparables. Por ello, se transformaron las puntuaciones directas en proporciones de aciertos, dividiendo el puntaje total bruto entre el número de ítems. Luego que los resultados de las cuatro evaluaciones fueron transformados, se analizaron y compararon los resultados del grupo.

Con la finalidad de estudiar a mayor profundidad el desarrollo de la comprensión de lectura, se clasificó a los participantes en base a su desempeño

lector en la prueba ACL-1. Esta clasificación se realizó utilizando los cuartiles de la evaluación de primer grado de la validación de las pruebas. Luego se estudió el desempeño de los participantes de cada cuartil: inferior (Q1), medio inferior (Q2), medio superior (Q3) y cuartil superior (Q4) en los cuatro años del estudio. También se analizaron las diferencias de género de los resultados obtenidos al iniciar y terminar cada año escolar.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas para identificar las diferencias de rendimiento en comprensión de lectura a lo largo de los cuatro años del estudio.

También se utilizó el análisis de varianza multivariado (MANOVA) de medidas repetidas para identificar las diferencias de desempeño entre los cuartiles en las evaluaciones. Asimismo, se realizó el análisis post-hoc de Bonferroni para identificar si las diferencias entre los cuartiles eran significativas.

La comparación del rendimiento al inicio y al final de cada año del estudio se realizó a través de la prueba t-Student para muestras relacionadas.

Durante el transcurso del estudio se perdieron dos pruebas de participantes del estudio longitudinal: la prueba ACL-2 de inicio de año de una niña y la prueba ACL-4 de inicio de año de un niño.

Capítulo 3

Resultados

Los resultados se presentan siguiendo el análisis de las evaluaciones realizadas en los cuatro años del estudio. Primero se presentará la distribución de frecuencias de la validación de las pruebas ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4; a continuación se presentará la distribución de frecuencias de los resultados de las evaluaciones de la muestra del estudio longitudinal; luego se compararán los resultados de las evaluaciones de cada año y, de esta manera, se describirá el desarrollo de la comprensión de lectura a lo largo de cuatro años, analizando los promedios de aciertos alcanzados por los participantes en cada una de las evaluaciones a inicio y final de año. También se analizarán las diferencias de género.

Distribución de frecuencias en la muestra de la validación de las pruebas

Las pruebas de comprensión de lectura son de rendimiento. Por ello se han tomado en cuenta para su validación las evaluaciones realizadas al finalizar cada año académico, pues es en ese momento cuando se espera que los alumnos logren los objetivos en comprensión de lectura del grado escolar. En el cuadro 9 se presenta la distribución de frecuencias de las evaluaciones para la validación de las pruebas de comprensión lectora ACL. Se han dividido los resultados en cuartiles y se presenta la frecuencia de participantes en cada grupo y el porcentaje al que representan. Se puede observar que el porcentaje de participantes en cada cuartil de la evaluación de cada prueba es casi homogéneo. Asimismo, se observa que más del 50% de la muestra se encuentra en los dos cuartiles superiores en todas las evaluaciones.

Cuadro 9

Distribución de frecuencias de las evaluaciones para la validación de las pruebas de comprensión lectora ACL al finalizar cada año escolar

| Cuartiles | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|-----------|------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| 0 – 24 | 32 | 24% | 29 | 21% | 33 | 24% | 37 | 27% |
| 25 – 49 | 29 | 21% | 35 | 25% | 43 | 31% | 29 | 21% |
| 50 – 74 | 40 | 29% | 42 | 30% | 30 | 22% | 27 | 20% |
| 75 – 100 | 35 | 26% | 33 | 24% | 31 | 23% | 44 | 32% |
| Total | 136 | 100% | 139 | 100% | 137 | 100% | 137 | 100% |

En el cuadro 10 se presenta un resumen de los estadísticos descriptivos de las evaluaciones realizadas para validar las pruebas ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4. Se observa que la media de las evaluaciones es diferente en cada evaluación, que la desviación estándar es casi equivalente y que hubo participantes que alcanzaron el puntaje máximo en las evaluaciones con las pruebas ACL-1, ACL-2 y ACL-3. También vemos que los resultados de los participantes se agrupan por encima de la media en cada una de las pruebas.

Cuadro 10
Estadísticos descriptivos de las evaluaciones realizadas para validar las pruebas ACL

| Indicador | ACL-1 | ACL-2 | ACL-3 | ACL-4 |
|---------------------|--------|-------|-------|-------|
| Puntuación mínima | 6 | 4 | 3 | 4 |
| Puntuación máxima | 21 | 23 | 21 | 22 |
| Puntuación media | 14.85 | 16.09 | 13.31 | 14.26 |
| Desviación estándar | 4.64 | 4.34 | 4.53 | 4.16 |
| Varianza | 19.93 | 18.85 | 20.53 | 17.31 |
| Asimetría (SK) | - .43 | - .67 | - .40 | - .28 |
| Apuntamiento (KU) | - 1.04 | - .20 | - .80 | - .49 |

Distribución de frecuencias de la muestra del estudio longitudinal

A continuación se presenta la distribución de frecuencia de los resultados de la muestra del estudio longitudinal (N=30) en las evaluaciones de final de año. Se han dividido los resultados en los cuartiles de la validación de las pruebas y se presenta la frecuencia de participantes en cada grupo y el porcentaje al que representan. Se puede observar que el puntaje alcanzado por cada uno de los participantes en cada una de las evaluaciones es alto, pues en cada una de ellas por lo menos el 60% de los participantes se ubicó en los dos cuartiles superiores. En la evaluación con la prueba ACL-1 el menor porcentaje de participantes se encontró en el segundo cuartil y en las evaluaciones con las pruebas ACL-2, ACL-3 y ACL-4 el menor porcentaje de participantes se dio en el cuartil inferior (cuadro 11).

Cuadro 11

Distribución de frecuencias de la muestra del estudio longitudinal (N=30) en las evaluaciones con las pruebas ACL al finalizar cada año escolar

| Cuartiles | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|-----------|------------|--------|------------|------|------------|--------|------------|--------|
| | Frecuencia | % | Frecuencia | % | Frecuencia | % | Frecuencia | % |
| 0 – 24 | 7 | 23.33% | 2 | 7% | 4 | 13.34% | 4 | 13.34% |
| 25 – 49 | 4 | 13.34% | 10 | 33% | 7 | 23.33% | 7 | 23.33% |
| 50 – 74 | 12 | 40% | 6 | 20% | 7 | 23.33% | 9 | 30% |
| 75 – 100 | 7 | 23.33% | 12 | 40% | 12 | 40% | 10 | 33.33% |
| Total | 30 | 100% | 30 | 100% | 30 | 100% | 30 | 100% |

Los estadísticos descriptivos de las evaluaciones de inicio y final del año escolar de los participantes del estudio longitudinal (N= 30) se presentan en el cuadro 12. Se puede observar que la media de las evaluaciones de inicio de año aumenta de evaluación en evaluación, así como la desviación estándar. La media de las evaluaciones de final de año cambia en cada evaluación. Asimismo, se observa que la puntuación mínima y máxima de cada evaluación es más alta en las de final de año en las pruebas ACL-1, ACL-2 y ACL-4. En la evaluación con la prueba ACL-3 la puntuación mínima es más alta a inicios de año escolar. También se observa que hubo participantes que alcanzaron la puntuación máxima en las evaluaciones con las pruebas ACL-1, ACL-2 y ACL-3.

Cuadro 12

Estadísticos descriptivos de las evaluaciones con las Pruebas ACL al iniciar y finalizar el año escolar

| | | Media | DE | Mín | Máx |
|-------|------------------------|-------|------|-----|-----|
| ACL-1 | Fin del año escolar | 14.85 | 4.64 | 6 | 21 |
| ACL-2 | Inicio del año escolar | 5.83 | 1.72 | 1 | 8 |
| | Fin del año escolar | 16.09 | 4.34 | 4 | 23 |
| ACL-3 | Inicio del año escolar | 10.23 | 2.98 | 4 | 16 |
| | Fin del año escolar | 13.31 | 4.53 | 3 | 21 |
| ACL-4 | Inicio del año escolar | 13.83 | 4.04 | 3 | 20 |
| | Fin del año escolar | 14.26 | 4.16 | 4 | 22 |

N=30; M=Media; DE=Desviación estándar; Mín=puntaje mínimo; Máx=puntaje máximo

Comparación en el tiempo de los resultados de las evaluaciones con las pruebas ACL

Las pruebas ACL fueron diseñadas para evaluar el logro en comprensión de lectura en diferentes grados escolares. Por esta razón, a pesar de que todas las pruebas evalúan los mismos niveles de complejidad lectora (literal, reorganización de

la información, inferencial y crítica) tienen diferentes números de ítems, alternativas de respuesta y niveles de dificultad. Por ello, para que los datos fueran comparables, se trabajó con la proporción de aciertos, dividiendo el puntaje total bruto entre el número de ítems de la prueba.

Como se ha mencionado anteriormente, los participantes del estudio longitudinal fueron evaluados al iniciar el segundo, tercer y cuarto grado de primaria. En el cuadro 13 se puede observar que la media de la proporción de aciertos alcanzado por los participantes aumenta en cada grado de evaluación. Estos resultados nos muestran que hay un mejor desempeño en comprensión de lectura de un grado a otro, es decir que los participantes inician cada grado escolar con un nivel de comprensión de lectura más alto. También se observa que la desviación estándar aumenta en la evaluación de cada grado, mostrando que hay mayor dispersión entre los resultados conforme los alumnos avanzan en su escolaridad.

Por otro lado, al finalizar cada año escolar del estudio se evaluó a los participantes en primero, segundo, tercer y cuarto grado con las pruebas ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4 respectivamente. Se puede observar en el cuadro 13 que la media de la proporción de aciertos alcanzada por los participantes en las evaluaciones fue de .72, .73, .68 y .67 en primero, segundo, tercer y cuarto grado respectivamente. También se puede notar que la desviación estándar es alta en todas las evaluaciones, lo cual nos muestra que hay bastante dispersión entre los resultados de los participantes en cada una de las evaluaciones.

Cuadro 13
Media de la proporción de aciertos en las pruebas ACL al inicio y fin del año escolar

| | | Media | DS |
|-------|------------------------|-------|-----|
| ACL-1 | Fin del año escolar | .72 | .21 |
| ACL-2 | Inicio del año escolar | .25 | .08 |
| | Fin del año escolar | .73 | .16 |
| ACL-3 | Inicio del año escolar | .48 | .14 |
| | Fin del año escolar | .68 | .21 |
| ACL-4 | Inicio del año escolar | .60 | .17 |
| | Fin del año escolar | .67 | .15 |

Para analizar las diferencias entre los resultados en el tiempo, se realizó el análisis de varianza de medidas repetidas, comprobándose primero el supuesto de esfericidad para inicio ($W = .046$) y final del año escolar ($W = .473$).

Al realizar el análisis de varianza de medidas repetidas en las evaluaciones de inicio de año se encontró que la diferencia entre las medias de proporción de aciertos de las evaluaciones con las pruebas ACL-2, ACL-3 y ACL-4 es significativa ($F=73.48$, $p < .001$), lo cual muestra que los participantes inician cada grado escolar con un nivel de comprensión de lectura mayor.

Asimismo, al realizar el análisis de varianza de medidas repetidas en las evaluaciones de final del año escolar no se encontraron diferencias significativas entre los resultados de las evaluaciones ($F=1.55$, $p > .05$). Estos resultados nos muestran que no hay cambios en la proporción de aciertos alcanzada al finalizar cada grado escolar. Sin embargo, cada año los participantes son evaluados con una prueba en base al nivel de exigencia de cada grado; ello implica que hay un incremento en el nivel de comprensión de lectura pues al final de cada grado escolar los alumnos alcanzan una proporción de aciertos similar a la obtenida el año anterior, a pesar de que la prueba es más difícil y exigente.

Cuando se comparan los resultados de las evaluaciones de inicio y final de año escolar encontramos que siempre hay resultados más altos en las evaluaciones del final del año escolar. Los participantes presentan mejores niveles de comprensión de lectura al acabar cada grado escolar, lo cual es esperable porque es en ese momento cuando se espera que se logre el objetivo de rendimiento de la prueba.

Como se puede observar en el cuadro 14, cuando se realiza el análisis de diferencia de medias empleando la T-Student entre los resultados de las evaluaciones de inicio y final de año de las pruebas ACL-2 ($T=19.34$, $p < .001$), ACL-3 ($T= 5.65$, $p < .001$) y ACL-4 ($T=2.98$, $p < .01$), encontramos que las diferencias entre los resultados de ambas evaluaciones son significativas en todas las pruebas, lo cual refleja que hay un incremento en el nivel de comprensión de lectura al finalizar cada año escolar.

Cuadro 14

Análisis de diferencia de medias empleando la T-Student en los resultados de las evaluaciones de inicio y final del año escolar de las pruebas ACL-2, ACL-3 y ACL-4

| | | | Media | D. E. | T | gl. | Sig. (bilateral) |
|-------|-----------------------|--|-------|-------|-------|------|------------------|
| Par 1 | ACL-2 (F) - ACL-2 (I) | | .48 | .13 | 19.34 | 28.0 | .00 |
| Par 2 | ACL-3 (F) - ACL-3 (I) | | .20 | .19 | 5.65 | 29.0 | .00 |
| Par 3 | ACL-4 (F) - ACL-4 (I) | | .08 | .14 | 2.98 | 28.0 | .01 |

F: final del año escolar I: inicio del año escolar

Análisis de los resultados por cuartiles

Con la finalidad de analizar con mayor detalle la trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura, se dividió a los participantes en cuatro grupos en base a los cuartiles de la evaluación de primer grado y luego se realizó el seguimiento de cada grupo en las evaluaciones de segundo, tercer y cuarto grado.

En las evaluaciones de inicio de año se identificó que no se cumplía el supuesto de Esfericidad de Mauchly ($W = .016$), por lo cual fue necesario revisar el estadístico Greenhouse-Geisser que presenta el F ajustado. El análisis de varianza de medidas repetidas mostró que hay diferencias significativas entre los resultados de cada evaluación cuando se compara la trayectoria de cada participante de manera individual. Sin embargo, cuando se analiza la trayectoria de cada cuartil en cada evaluación, se encuentra que los resultados de cada grupo cambian, pero este cambio no es significativo (cuadro 15).

Cuadro 15

Análisis de varianza de medidas repetidas en las evaluaciones con las pruebas ACL-2, ACL-3 y ACL-4 al inicio del año escolar

| Fuente | | Suma de cuadrados tipo III | Gl. | Media cuadrática | F | Sig. |
|----------------|--------------------|-------------------------------|------|---------------------|-------|------|
| Tiempo | Greenhouse-Geisser | 1.59 | 1.53 | 1.04 | 73.70 | .00 |
| Tiempo*cuartil | Greenhouse-Geisser | 1.32 | 4.60 | .29 | 2.04 | .10 |

Por otro lado, cuando se analizan los efectos inter-sujetos en las evaluaciones de inicio de año, encontramos que los participantes de cada cuartil presentan una proporción de aciertos diferente en las pruebas ACL-2, ACL-3 y ACL-4 y como muestra el análisis de varianza ($F=8.59$, $p<.000$) estas diferencias son significativas, lo cual refleja que los participantes de cada cuartil tienen un nivel de comprensión de lectura diferente. En el gráfico 1 podemos observar la trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura al inicio del año escolar. Notamos que los participantes de los cuatro grupos incrementan su desempeño en cada evaluación y que las diferencias entre los grupos se van ampliando. En la evaluación con ACL-4 se observa la mayor diferencia entre los grupos, siendo el cuartil superior (Q4) el que presenta la proporción de aciertos más alta. Asimismo, los cuartiles medios (Q2) y (Q3) siguen el mismo patrón de la curva en las tres evaluaciones, y el cuartil inferior (Q1) incrementa su desempeño en la evaluación con ACL-3. Sin embargo, en la evaluación con ACL-4, a pesar de que también mejora su desempeño, se distancia de los demás grupos.

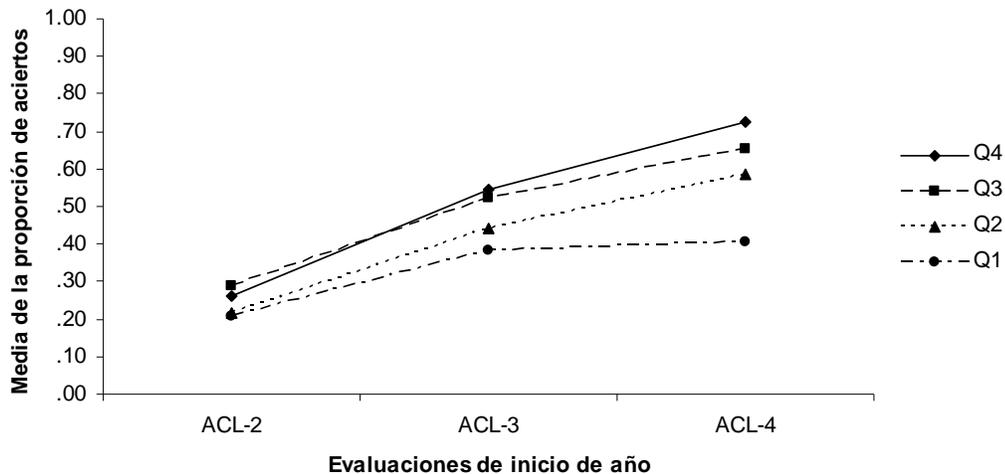


Gráfico 1. Media de la proporción de aciertos de cada cuartil en las pruebas ACL al inicio del año escolar

Quando se examinan las diferencias post-hoc mediante el análisis de intervalos de Bonferroni para comparar la comprensión de lectura entre los participantes de cada cuartil en las evaluaciones con las pruebas ACL al inicio del año escolar (cuadro 16), los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre el cuartil inferior (Q1) con los cuartiles medio (Q3) ($p < .05$) y el cuartil superior (Q4) ($p < .05$). Ello significa que los participantes de estos cuartiles tienen diferentes niveles de comprensión de lectura.

Cuadro 16
Análisis de intervalos de Bonferroni entre los cuartiles de las evaluaciones con ACL-2, ACL-3 y ACL-4 a inicios del año escolar

| (I) Cuartil | (J) Cuartil | Diferencia entre medias (I-J) | | Significación | Intervalo de confianza al 95%. | |
|----------------|----------------|-------------------------------|-----------------|---------------|--------------------------------|-----------------|
| | | Límite inferior | Límite superior | | Límite superior | Límite inferior |
| Q1 | Q2 | -.09 | .05 | .50 | -.22 | .05 |
| | Q3 | -.16 * | .04 | .00 | -.26 | -.05 |
| | Q4 | -.18 * | .04 | .00 | -.30 | -.07 |
| Q2 | Q1 | .09 | .05 | .50 | -.05 | .22 |
| | Q3 | -.07 | .04 | .68 | -.20 | .05 |
| | Q4 | -.10 | .05 | .32 | -.23 | .04 |
| Q3 | Q1 | .16 * | .04 | .00 | .05 | .26 |
| | Q2 | .07 | .04 | .68 | -.05 | .20 |
| | Q4 | -.02 | .04 | 1.00 | -.13 | .08 |
| Q4 | Q1 | .18 * | .04 | .00 | .07 | .30 |
| | Q2 | .10 | .05 | .32 | -.04 | .23 |
| | Q3 | .02 | .04 | 1.00 | -.08 | .13 |

* $p < .05$

Al analizar los resultados siguiendo la trayectoria de cada cuartil en las evaluaciones de final de año, se identifica que se cumple el supuesto de esfericidad ($W = .613$).

El análisis de varianza de medidas repetidas mostró que no hay diferencias significativas entre los resultados de cada evaluación cuando se compara la trayectoria de cada participante de manera individual ni cuando se analiza la trayectoria de cada cuartil en cada evaluación (cuadro 17).

Cuadro 17

Análisis de varianza entre las evaluaciones con las pruebas ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4 al final del año escolar

| Fuente | | Suma de cuadrados tipo III | Gl. | Media cuadrática | F | Sig. |
|----------------|---------------------|----------------------------|-----|------------------|------|------|
| Tiempo | Esfericidad asumida | .16 | 2 | .01 | .56 | .57 |
| Tiempo*cuartil | Esfericidad asumida | .11 | 6 | .02 | 1.28 | .28 |

Asimismo, los resultados muestran que cada cuartil presenta proporciones de aciertos diferentes y cuando se realiza el análisis de varianza de medidas repetidas encontramos que las diferencias entre los participantes de cada cuartil son significativas ($F = 4.62$, $p < .05$). Estos resultados muestran claramente que cada grupo refleja un nivel de comprensión de lectura diferente.

En el gráfico 2 se presenta la trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura al finalizar cada año escolar. Se puede observar que los cuartiles superior (Q4) y medio (Q3) descienden su desempeño en cada evaluación. El cuartil medio (Q2) aumenta su desempeño en cada evaluación y en cuarto grado supera al cuartil superior (Q4). El cuartil inferior (Q1) incrementa su desempeño en la evaluación con ACL-2, pero luego baja en ACL-3 y mantiene ese resultado en ACL-4. Se puede observar también que la diferencia entre el cuartil superior (Q4) con los cuartiles medios (Q3) y (Q2) va disminuyendo en cada evaluación; sin embargo, se mantiene la diferencia con el cuartil inferior (Q1).

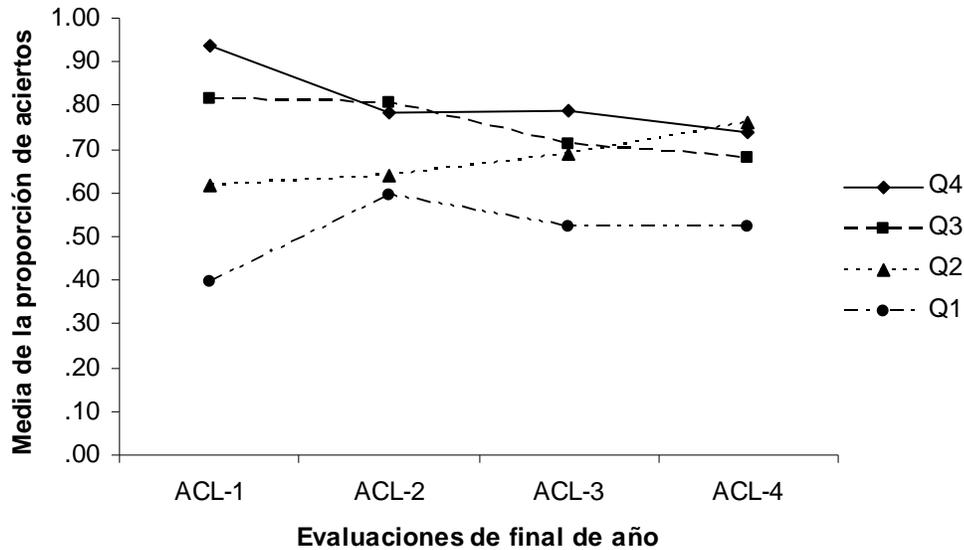


Gráfico 2. Resultados de cada cuartil en las evaluaciones de final del año escolar

Quando se examinan las diferencias post-hoc (cuadro 18) mediante el análisis de intervalos de Bonferroni para analizar la comprensión de lectura entre los participantes de cada cuartil en las evaluaciones de final de año con las pruebas ACL, se encuentran diferencias significativas entre el cuartil inferior (Q1) con el cuartil medio (Q3) ($p < .05$) y con el cuartil superior (Q4) ($p < .05$). Estos resultados nos confirman que cada uno de estos grupos tiene niveles de comprensión de lectura diferentes a lo largo del tiempo.

Cuadro 18

Análisis de intervalos de Bonferroni entre los cuartiles de las evaluaciones con ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4 al finalizar cada año escolar

| (I) Cuartil | (J) Cuartil | Diferencia entre medias (I-J) | Error típ. Límite superior | Significación Límite inferior | Intervalo de confianza al 95%. | |
|----------------|----------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior |
| Q1 | Q2 | -.15 | .08 | .37 | -.37 | .07 |
| | Q3 | -.19 * | .06 | .02 | -.35 | -.02 |
| | Q4 | -.22 * | .07 | .01 | -.41 | -.04 |
| Q2 | Q1 | .15 | .08 | .37 | -.07 | .37 |
| | Q3 | -.04 | .07 | 1.00 | -.24 | .17 |
| | Q4 | -.07 | .08 | 1.00 | -.29 | .15 |
| Q3 | Q1 | .19 * | .06 | .02 | .02 | .35 |
| | Q2 | .04 | .07 | 1.00 | -.17 | .24 |
| | Q4 | -.04 | .06 | 1.00 | -.20 | .13 |
| Q4 | Q1 | .22 * | .07 | .01 | .04 | .41 |
| | Q2 | .07 | .08 | 1.00 | -.15 | .29 |
| | Q3 | .04 | .06 | 1.00 | -.13 | .20 |

* $p < .05$

Desempeño de cada cuartil en las evaluaciones de inicio y final del año escolar de cada prueba

Al comparar el desempeño de cada cuartil a inicio y final de segundo grado con la prueba ACL-2 (gráfico 3), podemos observar que los cuartiles inferior (Q1) y medio (Q2), así como los cuartiles medio (Q3) y superior (Q4) presentan una trayectoria de la curva similar diferencias entre ambos grupos. Resalta el hecho de que el cuartil medio (Q3) tiene el mejor desempeño de los cuatro grupos.

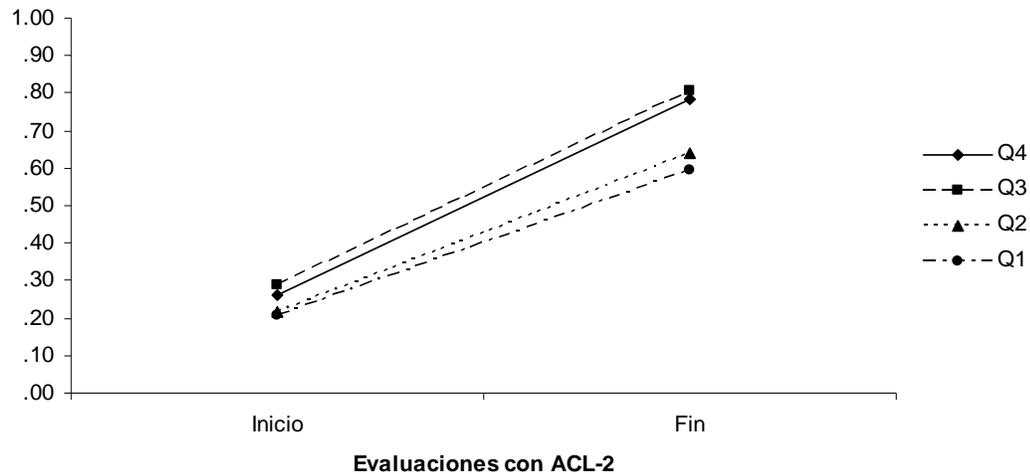


Gráfico 3. Resultados de cada cuartil en las evaluaciones de inicio y fin de año escolar con la prueba ACL-2

Asimismo, cuando se comparan los resultados de cada cuartil a inicio y final de tercer grado evaluados con la prueba ACL-3 (gráfico 4), se evidencia que el cuartil inferior (Q1) presenta un desempeño por debajo de los demás cuartiles y que los cuartiles medios (Q2) y (Q3) presenta un desempeño similar. Durante este año de evaluación, el cuartil superior (Q4) presenta los resultados más altos en ambas evaluaciones.

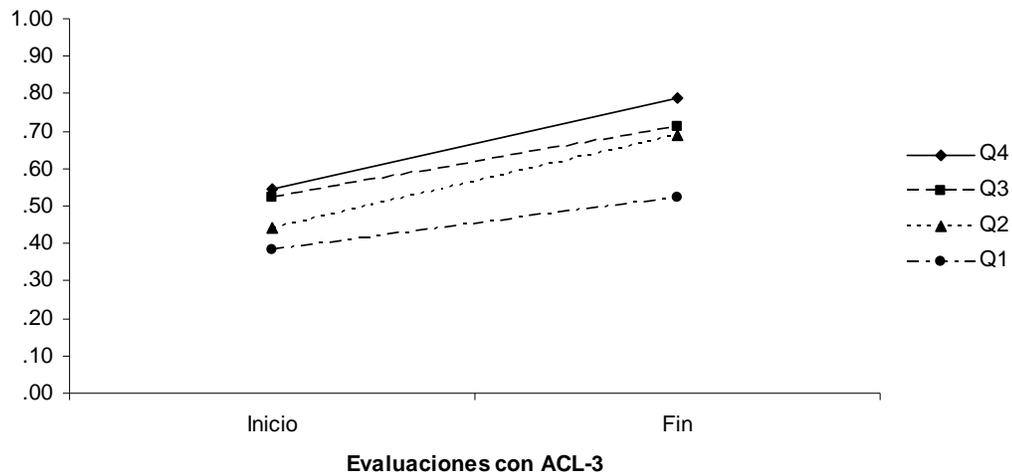


Gráfico 4. Resultados de cada cuartil en las evaluaciones de inicio y fin de año escolar con la prueba ACL-3

En el gráfico 5 se pueden observar los resultados de cada cuartil a inicio y final de año de las evaluaciones de cuarto grado con la prueba ACL-4. En este grado, la diferencia entre el cuartil inferior (Q1) con los demás cuartiles se ha ampliado, los cuartiles medio (Q3) y superior (Q4) mantienen su desempeño entre ambas evaluaciones y el cuartil medio (Q2) incrementa su desempeño notablemente, presentando los mejores resultados.

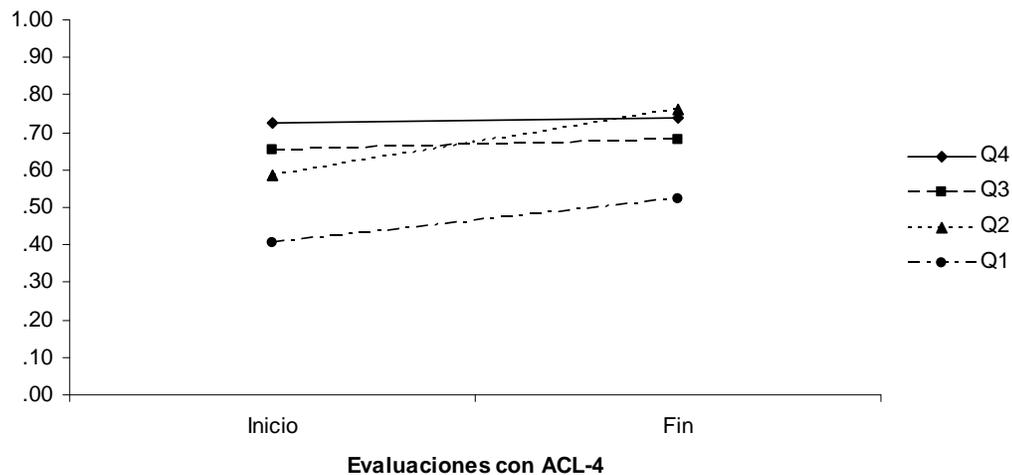


Gráfico 5. Resultados de cada cuartil en las evaluaciones de inicio y fin de año escolar con la prueba ACL-4

Si se observan los gráficos 3, 4 y 5 en paralelo, se puede notar que la diferencia entre los resultados de los participantes de cada cuartil se va ampliando en las evaluaciones de inicio de año. Se aprecia además que el mayor incremento en la

proporción de aciertos se da en segundo grado; luego disminuye en tercer grado y casi no hay incremento en cuarto grado. Asimismo, notamos que en las evaluaciones de final de año la diferencia entre los grupos es diferente en cada evaluación.

Por otro lado, en la evaluación de primer grado, 23.33% de los participantes se encontró en el cuartil inferior (Q1), 13.34% en el cuartil medio inferior (Q2), 40% en el cuartil medio superior (Q3) y 23.33% en el cuartil superior (Q4). En el cuadro 19 se puede observar cómo varió el desempeño de los participantes de cada cuartil cuando se compara la primera evaluación al finalizar primer grado con la última evaluación, la de final de año de cuarto grado.

Se puede notar que el 86% de participantes del cuartil inferior (Q1) mantiene un desempeño por debajo del percentil 50 y solo 14% responde por encima del percentil 75. El 25% de los participantes del cuartil medio (Q2) incrementa su desempeño por encima del percentil 50 y 75% de ellos por encima del percentil 75. De los participantes que inicialmente se ubicaron en el cuartil medio (Q3) el 75% responde por encima del percentil 50, 17% por debajo del percentil 50 y 8% por debajo del percentil 25. De los participantes del cuartil superior (Q4) 57% se mantiene en el cuartil superior, 14% se encuentra por encima del percentil 50 y 29% responde por debajo del percentil 50.

Cuadro 19
Desempeño de los participantes de cada cuartil en la evaluación de final de año de cuarto grado

| | Q1 en primer grado | Q2 en primer grado | Q3 en primer grado | Q4 en primer grado |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pasa al Q1 en cuarto grado | 43% | --- | 8% | --- |
| Pasa al Q2 en cuarto grado | 43% | --- | 17% | 29% |
| Pasa al Q3 en cuarto grado | --- | 25% | 33% | 14% |
| Pasa al Q4 en cuarto grado | 14% | 75% | 42% | 57% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |

Diferencias de género en los resultados con las pruebas ACL

En primer lugar, se puede observar que tanto al iniciar como al finalizar cada año escolar, la diferencia entre los resultados de los niños y niñas se encuentra en un rango que va entre 2 y 7 puntos. Como podemos observar en el cuadro 20, los niños presentan una proporción de aciertos más alta que las niñas en las evaluaciones con ACL-2 y ACL-3 de inicios de año y en las evaluaciones con ACL-2, ACL-3 y ACL-4 de final de año.

Cuadro 20

Media de la proporción de aciertos de niños y niñas en las evaluaciones con las pruebas ACL al inicio y fin de cada año escolar

| Momento | Género | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|------------------------|-----------|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
| | | Media | D.E | Media | D.E | Media | D.E | Media | D.E |
| Inicio del año escolar | Femenino | - | - | .24 | .09 | .47 | .14 | .62 | .20 |
| | Masculino | - | - | .26 | .07 | .49 | .15 | .59 | .15 |
| Fin del año escolar | Femenino | .73 | .20 | .70 | .17 | .68 | .23 | .66 | .19 |
| | Masculino | .71 | .22 | .76 | .14 | .69 | .20 | .68 | .12 |

Luego de comprobarse el supuesto de esfericidad para inicio de año ($W=.058$) y para final del año escolar ($W=.468$) se realizó el análisis de varianza de medidas repetidas y se encontró que las diferencias de género no son significativas ni al inicio ($F=.03$, $p>.05$) ni al final del año escolar ($F=.10$, $p>.05$) (cuadro 21).

Cuadro 21

Análisis de varianza de medidas repetidas de los resultados por género en las evaluaciones con las pruebas ACL al inicio y fin del año escolar

| Momento | Fuente | Suma de cuadrados tipo III | Gl. | Media cuadrática | F | Sig. |
|------------------------|--------|----------------------------|-----|------------------|-----|------|
| Inicio del año escolar | Género | .00 | 1.0 | .00 | .03 | .87 |
| Fin del año escolar | Género | .01 | 1.0 | .01 | .10 | .76 |

Capítulo 4

Discusión

Estudiar la comprensión de lectura de un grupo de estudiantes de educación primaria durante cuatro años permite describir y entender la trayectoria de su desarrollo, de manera que puede ayudar a plantear estrategias educativas para incrementar el desempeño en comprensión de lectura. En el Perú no se han encontrado estudios longitudinales de cuatro años sobre comprensión de lectura en los que se evalúe a los participantes al iniciar y terminar cada año escolar. En ese sentido, esta investigación busca contribuir al estudio de la trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura.

El objetivo de la presente investigación fue describir la trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura de un grupo de treinta alumnos de un colegio particular con bachillerato internacional de nivel socioeconómico medio, desde primero a cuarto grado de primaria. Con esta finalidad se aplicaron las pruebas ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4, en primero, segundo, tercer y cuarto grado de primaria respectivamente.

Se comprobó que las pruebas ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4 funcionaban como instrumentos que cumplían con los criterios de confiabilidad y validez, con Alphas de Cronbach adecuados y con índices de discriminación y dificultad apropiados para la muestra evaluada. El nivel de desempeño alcanzado por cada uno de los participantes en cada una de las pruebas se basa en sus habilidades de lectura para responder preguntas de diferentes niveles de complejidad (literal, reorganización de la información, inferencial y crítica), con diferentes niveles de dificultad a partir de diferentes tipos de textos (narrativo, expositivo, matemático, poemas, interpretación de gráficos y adivinanzas).

Al analizar la distribución de frecuencias en las evaluaciones con las pruebas ACL al iniciar cada año del estudio, se identificó que las puntuaciones eran bajas. Estos resultados eran esperables porque las pruebas evalúan el nivel de comprensión de lectura de acuerdo al grado académico, y al iniciar el año escolar los alumnos y alumnas todavía no habían desarrollado las competencias que adquirirían durante ese año académico. En investigaciones previas en las cuales se ha evaluado la comprensión de lectura a inicio y fin del año escolar, como por ejemplo el programa de intervención de Claux y La Rosa (2004) y la investigación de Morales (2009),

también se identificó que los resultados de inicio de año son más bajos que los hallados al finalizar el año escolar.

Por otro lado, el nivel bajo en el desempeño de lectura al inicio del año podría explicarse por la falta de entrenamiento en la lectura durante los meses de las vacaciones escolares. Muchos estudiantes dejan de leer durante las vacaciones, en especial los malos lectores. Los buenos lectores probablemente sí busquen leer algo, con lo que se autoestimulan en su desarrollo de la lectura.

Cuando se compararon los resultados de las evaluaciones de inicio de año en segundo, tercero y cuarto grado, se encontró que el desempeño de los participantes aumentó significativamente en cada año de evaluación. Estos resultados nos muestran que hay un incremento en las habilidades de comprensión de lectura de grado a grado, probablemente debido al desarrollo de las habilidades lectoras durante el año académico anterior. En este sentido, el incremento en el desempeño en cada año de evaluación muestra que el aprendizaje de la comprensión de lectura se va consolidando conforme se avanza en la escolaridad.

Asimismo, en las evaluaciones de inicio de año, en cada grado escolar, se observó que la desviación estándar es cada vez mayor, con lo cual se evidencia que hay mayor dispersión entre los resultados. Ello significa que se incrementa la diferencia entre los resultados de los alumnos y alumnas, lo cual se ve reflejado cuando se analiza el desempeño de los participantes de cada cuartil. Se vio que en cada grupo se incrementó la proporción de aciertos en cada año de evaluación en diferentes proporciones y que las diferencias entre sus resultados se fueron ampliando, encontrándose que la mayor diferencia entre los grupos se dio al iniciar el cuarto grado escolar.

Estos resultados se pueden explicar a partir de los planteamientos de Stanovich, K. E. (1986, mencionado en Bast y Reistma, 1998), quien plantea que las diferencias entre los buenos y los malos lectores se hacen cada vez más grandes en el tiempo. El incremento en el grupo de bajo crecimiento no ha sido lo suficiente como para alcanzar a los participantes de los cuartiles de mejor desempeño, lo cual lleva a que se amplíe la brecha entre estos lectores deficientes y los demás participantes. Además, se cumplen las dos condiciones planteadas por Morgan y otros (2008) pues las diferencias entre los buenos lectores y los lectores deficientes se mantienen estables en el tiempo y se hacen más grandes con el tiempo.

En ese sentido, las evaluaciones de inicio de año presentan una trayectoria de desarrollo acumulativo de acuerdo a Leppänen y otros (2004) porque se observa

estabilidad entre las diferencias a lo largo del tiempo y que el puntaje inicial se va incrementando con el tiempo.

Por otro lado, al analizar la distribución de frecuencias en las evaluaciones con las pruebas ACL al finalizar cada año del estudio se encontró que la mayoría de los estudiantes participantes obtuvo puntuaciones altas. En cada evaluación por lo menos el 60% de los participantes se ubicó en los cuartiles medio (Q3) y superior (Q4). Estos resultados muestran que la mayor parte de los participantes de la presente investigación presentan niveles de comprensión de lectura esperados para cada grado escolar.

Estos resultados son diferentes a los encontrados por otras investigaciones en el medio, como las de Thorne (1991), Nakano (1996), Carreño (2000), Ecurra (2003), Claux y La Rosa (2004), quienes hallaron que los estudiantes evaluados presentan bajos niveles de comprensión de lectura. Esta diferencia se podría deber a que los participantes del presente estudio pertenecen a un colegio particular. En investigaciones previas se ha identificado que los niños de colegios particulares presentan mejores resultados académicos que los niños de colegios estatales (Thorne, 1991; Delgado y otros, 2004; Ecurra, 2003; Morales, 2009). Además, este colegio es de un nivel socioeconómico medio alto y ello tiene un efecto directo y significativo sobre la comprensión de lectura (Foster y Miller, 2007; Morgan y otros, 2008; Morales, 2009; Smith, 1997). Asimismo, probablemente la calidad de los profesores, la disponibilidad de materiales, el ambiente de lectura en el hogar y el nivel educativo de los padres, les han permitido desarrollar las habilidades para el aprendizaje de la lectura, pues viven en un medio que los ha estimulado.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes participantes en el estudio han asistido a programas de educación inicial, lo que significa que han recibido el aprestamiento necesario para el aprendizaje de la lectura (Nakano, 1996).

Al comparar los resultados de las evaluaciones realizadas al finalizar cada año escolar del estudio en primero, segundo, tercer y cuarto grado, se observó que no hubo variación en la proporción de aciertos; es decir, los alumnos y alumnas alcanzan una proporción de aciertos similar al finalizar cada año de evaluación. Estos resultados nos pueden hacer pensar que no hay cambios. Sin embargo, los participantes incrementan su desempeño en comprensión de lectura al finalizar los años académicos puesto que en cada evaluación, las pruebas tienen un nivel de dificultad acorde con el grado y a pesar de ello alcanzan una proporción de aciertos similar en cada año del estudio.

Cuando se analiza el desempeño en las evaluaciones al finalizar los años escolares para los participantes de cada cuartil o nivel de lectura, se encontró que cada grupo presenta un nivel de comprensión de lectura diferente y una trayectoria de desarrollo distinta a lo largo de cada evaluación. La mayor diferencia entre los resultados de los participantes de cada cuartil se encontró al finalizar primer grado. No obstante, las diferencias entre los grupos se reducen con el tiempo, mostrando en cuarto grado que los alumnos del cuartil superior (Q4) y de los cuartiles medios (Q3 y Q2) presentan una proporción similar de aciertos. Estos resultados concuerdan con los planteamientos de Parrilla y otros (2005), quienes llegaron a la conclusión de que las diferencias en el desempeño lector son altamente estables pero que van disminuyendo a lo largo de los años. También se asemeja a los resultados de Morgan y otros (2008), quienes hallaron que el incremento en el desarrollo de la lectura de los estudiantes que inician el aprendizaje de la lectura con resultados altos no es mayor que el de los alumnos promedio. Asimismo, estos resultados se podrían explicar por el efecto del programa escolar, a través del cual los alumnos adquieren habilidades y estrategias para alcanzar un mejor desempeño en comprensión de lectura.

Si analizamos la trayectoria de los participantes del cuartil inferior (Q1) encontramos que el desempeño de este grupo es bastante menor al alcanzado por los demás cuartiles y que esta diferencia es significativa cuando se lo compara con los resultados de los participantes de los cuartiles medio (Q3) y superior (Q4).

Desde la primera evaluación, el cuartil inferior (Q1) presenta un desempeño más bajo y mantiene esa diferencia hasta la última evaluación. Shaywitz y otros (1995) encontraron en su investigación resultados similares, pues los participantes que iniciaban el aprendizaje de lectura con resultados bajos continuaron con similares resultados con relación a los demás participantes. Lipka y otros (2006) también identificaron que los lectores pobres se mantuvieron bajos durante todo el trayecto de kinder a cuarto grado. Asimismo, Foster y Miller (2007), hallaron en su investigación que la diferencia entre los resultados de cada uno de los grupos se ampliaba en tercer grado y que el grupo con menor desempeño no alcanza a los demás. De igual forma, Morgan y otros (2008) también encontraron que los alumnos que inician el aprendizaje de la lectura con resultados bajos, a la larga no alcanzan el resultado de sus compañeros.

Una de las razones por las cuales los participantes del cuartil inferior (Q1) podrían tener un desempeño más bajo al de los demás grupos podría ser las diferencias individuales en las habilidades de conciencia fonológica (conocimiento del nombre de las letras, reconocimiento de fonemas, habilidad para segmentar

fonemas), comprensión de textos y reconocimiento de estructuras textuales (Bravo Valdivieso y otros, 2006). Asimismo, podría deberse a una interacción entre factores como estimulación, instrucción y antecedentes familiares, escolares y la comunidad en la que viven, como plantea Chall (1996). Por otro lado, estos resultados también podrían deberse a una falta de atención y dedicación del profesor hacia estos estudiantes. La investigación de Pastor (2003) mostró que algunos profesores dedican menos tiempo y esfuerzo a los estudiantes con bajo desempeño, lo que afectaría su aprendizaje, rendimiento y motivación por la lectura.

Por otro lado, si se comparan los resultados de la primera evaluación en primer grado con los de la última evaluación en cuarto grado de los participantes ubicados en el cuartil inferior (Q1), se encontró que el 43% de este grupo permaneció en el cuartil inferior (Q1) en cuarto grado, el 43% pasó al cuartil medio (Q2) y el 14% de los participantes pasó al cuartil superior (Q4). Estos resultados muestran que el 86% de los participantes que en primer grado tuvieron un desempeño menor al percentil 50, en cuarto grado mantienen un desempeño por debajo del percentil 50 y solo un 14% aumenta considerablemente su desempeño, ubicándose en el cuartil superior (Q4). Estos resultados son similares a los encontrados por Juel (1988), quien halló que el 88% de los malos lectores en primer grado continuaban siéndolo en cuarto grado y que solo el 13% que los malos lectores en primer grado pasó a un nivel promedio en cuarto grado. Un resultado similar fue el encontrado por Smith (1997), quien identificó en su investigación que el 71% de los participantes con resultados bajos en las evaluaciones de preescolar leían bajo el promedio en tercer grado. Estos resultados nos muestran que si un niño presenta un resultado bajo en comprensión de lectura en primer grado, aun cuando mejore a través de la escolaridad, probablemente continuará en el grupo de bajo desempeño en cuarto grado.

La trayectoria de desarrollo de los participantes del cuartil medio inferior (Q2) fue diferente. Este grupo presentó en primer grado un promedio de proporciones de aciertos por debajo del percentil 50; su proporción de aciertos aumentó en cada evaluación y al finalizar cuarto grado presentó un desempeño por encima del cuartil superior. Los participantes de este cuartil aumentaron su desempeño notablemente en cuarto grado, pues el 25% de ellos se ubicó en el cuartil medio (Q3) y el 75% pasó al cuartil superior (Q4). Este grupo particular de estudiantes inició el aprendizaje de la lectura con un desempeño por debajo del percentil 50; sin embargo, al llegar a cuarto grado presentó una proporción de aciertos del 76%. Estos resultados muestran que niños y niñas que inician el aprendizaje de la lectura con un resultado un poco bajo,

pueden mejorar su desempeño, lo cual se ve apoyado por la investigación de Phillips y otros (2002), quienes plantearon que los niños que se encontraban por debajo del promedio en primer grado tenían probabilidades de ubicarse a nivel promedio o sobre el promedio al llegar a sexto grado. De la misma manera, Cunningham y Stanovich (1997) afirmaron que los niños que presentaban un retraso en el aprendizaje de la lectura en primer grado pero que se nivelaban en tercer o quinto grado, presentaban un buen pronóstico en su futuro nivel de comprensión de lectura. Estos resultados, unidos a los de Quintero (1993), quien plantea que un buen lector en primer o cuarto grado lo seguirá siendo en octavo grado, llevan a inferir que si un niño tiene éxito en cuarto grado es probable que continúe siendo un buen lector de ahí en adelante.

Estos datos permiten identificar la importancia del cuarto grado escolar en el desarrollo de la comprensión de lectura. En ese momento de la escolaridad, los niños leen para aprender y comienzan a ver mayor cantidad de textos con estructuras diferentes y con vocabulario que no conocen, todo ello como parte del estadio 3 planteado por Chall (1996). En ese sentido, si un niño puede leer para aprender podrá adquirir los conocimientos necesarios y pasar a los siguientes estadios de desarrollo de la lectura con mayor facilidad.

En el caso de los participantes del cuartil medio superior (Q3) se pudo observar que mantuvieron un desempeño estable en el tiempo, pues la proporción de aciertos alcanzada en la evaluación con ACL-1 se mantuvo en ACL-2 y luego bajó ligeramente en ACL-3 y se mantuvo en ACL-4. Si se analiza internamente este grupo, podemos observar que en cuarto grado 33% de los participantes se mantienen en el cuartil medio (Q3) y 42% pasa al cuartil superior (Q4), es decir que el 75% de los participantes que respondieron la prueba de primer grado por encima del percentil 50 mantienen un desempeño por encima del mismo percentil en cuarto grado. Juel (1988) encontró un resultado similar en su investigación, identificando que el 87% de los lectores promedio en primer grado continuaron siendo lectores promedio en cuarto grado.

En el caso de los participantes cuyo desempeño se encontraba inicialmente en el cuartil superior (Q4), se halló que la variación en su desempeño durante los 4 años de investigación fue muy poca. En este grupo, al llegar a cuarto grado, el 57% de los participantes se mantuvo en ese nivel de desempeño y 14% pasó al cuartil medio superior (Q3). Es decir, el 71% mantuvo un alto rendimiento en cuarto grado. Smith (1997) identificó en su investigación que el porcentaje de alumnos que mantuvo un alto rendimiento en tercer grado fue de 93%.

Por otro lado, se ha identificado que hay un grupo de estudiantes que presenta un buen desempeño en primer grado, pero que luego baja su desempeño en cuarto grado. Ese es el caso del 8% de estudiantes que en primer grado se encontraban en el cuartil medio (Q3) y que en cuarto grado pasaron al cuartil inferior (Q1); y del 29% de estudiantes que en primer grado se encontraban en el cuartil superior (Q4) y en cuarto grado pasaron al cuartil medio (Q2). En su investigación, Juel (1988) encuentra que el 12 % que los lectores promedio en primer grado son malos lectores en cuarto grado.

Es probable que estos alumnos hayan bajado su desempeño debido a la complejidad de los textos, ya que en cuarto grado se introduce vocabulario nuevo que no conocen. Además, en ese momento se inicia el estadio 3 planteado por Chall (1996). También es probable que estos estudiantes podrían presentar dificultades de lectura tardías y pertenezcan al grupo *late emerging* estudiado por Lipka y otros (2006), pues no mostraron dificultades en el inicio del aprendizaje de la lectura. Sin embargo, en cuarto grado bajan su desempeño. Como plantean los autores, el bajo rendimiento podría deberse a que existiría déficit en el desarrollo de habilidades fonológicas, dificultades en la decodificación de palabras más complejas o falta de dominio del vocabulario para enfrentar el incremento en la complejidad de las palabras en los textos de la prueba. Estos resultados plantean la necesidad de estudios futuros sobre la correlación del nivel del vocabulario, la decodificación y la conciencia fonológica con los cambios en la trayectoria del desempeño de la comprensión de lectura, e indagar si efectivamente este grupo presenta dificultades en estos procesos, además de presentarlos en la comprensión de lectura.

Por otro lado, el cambio en los resultados también podría deberse a la regresión estadística (Matheson, Bruce y Beauchamp, 1983), es decir, a que la ubicación de los participantes en los extremos (cuartil superior y cuartil inferior) en la primera evaluación, podría deberse al azar y no a su verdadero nivel de desempeño. A esto hay que agregar que la conformación de los grupos según el nivel de desempeño inicial se determinó teniendo en cuenta solo una medición al finalizar primer grado.

Al analizar la trayectoria de desempeño en las evaluaciones de final de año, de cada uno de los cuartiles identificados, se pudo observar que la mayoría de los participantes se mantuvo relativamente estable en el tiempo, pues presentaron un desempeño similar a lo largo de los cuatro años del estudio. Se observó que la mayoría de los estudiantes que se encontraban en los cuartiles inferior (Q1), medio superior (Q3) y superior (Q4) mantuvieron su desempeño. Sin embargo, no se

evidenció en su totalidad el efecto Mateo planteado por Stanovich, debido a las variaciones en el desarrollo de la comprensión de lectura, en especial en un grupo de participantes del cuartil medio inferior (Q2), quienes incrementaron su desempeño en tercer y cuarto grado aun en niveles superiores a los del cuartil superior (Q4). Esta variabilidad no ha permitido que se cumpla la primera condición que expone que las diferencias entre los buenos y los malos lectores se mantienen estables en el tiempo (Morgan y otros 2008), pues el cuartil medio inferior (Q2) inicialmente presentaba resultados bajos, pero luego fueron lectores exitosos en cuarto grado. Se ha hallado a través de varias investigaciones que los niños peruanos fallan en el aprendizaje inicial de la lectura (Thorne, 1991; Nakano, 1996; Correa, 2007) y que este bajo rendimiento se repite en grados superiores de primaria (Sánchez, 1987; Carreño, 2000; Morales, 1997; Cubas, 2007). No obstante, este estudio permite identificar que hay un grupo de estudiantes que, si bien inician el aprendizaje con un nivel bajo de desempeño, pueden mejorarlo, lo cual es muy alentador.

Por otro lado, los resultados permitieron observar que las diferencias entre algunos grupos disminuyeron con el paso del tiempo. Las proporciones de aciertos de los participantes de los cuartiles medio inferior (Q2), medio superior (Q3) y superior (Q4) difieren en cuarto grado entre 2 y 8 puntos. Ello se vería apoyado por los resultados encontrados por Phillips y otros (2002), quienes identificaron que las diferencias iniciales en los primeros años escolares desaparecen con el tiempo. Sin embargo, si se comparan estos tres grupos con el cuartil inferior (Q1), encontramos una diferencia de 22 puntos en la proporción de aciertos. Esto nos permite afirmar que hay una diferencia entre los buenos y los malos lectores, por lo cual se cumple la segunda condición del efecto Mateo, pues la diferencia entre los buenos y los malos lectores se hace más grande (Morgan y otros, 2008).

Estos resultados también corroboran lo hallado por Morgan y otros (2008) sobre un efecto Mateo parcial. Es decir, el desempeño de los lectores deficientes crece pobremente y el de los lectores eficaces se mantiene. La diferencia entre los grupos superiores (Q4, Q3 y Q2) se va reduciendo y solo se amplía la brecha entre todos ellos y el cuartil inferior (Q1), el cual presenta un pobre crecimiento, que resulta siempre ser menor al alcanzado por sus compañeros con niveles de lectura más altos.

A partir de los resultados hallados en este estudio, se sugiere estudios futuros en los cuales se realice un seguimiento de los estudiantes por uno o dos años más. De esa manera se podría observar si posteriormente el grupo inferior alcanza a los demás cuartiles o si las diferencias continúan manteniéndose en el tiempo.

Por otro lado, en el análisis de la trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura solo de primer a tercer grado de primaria se pudo observar que se cumplían las dos condiciones para que se de el efecto Mateo (Morgan y otros, 2008), pues las diferencias entre los buenos y los malos lectores se mantuvieron estables en el tiempo y las diferencias entre los buenos y malos lectores se hizo cada vez más grande. Los cuartiles medio inferior (Q2) y superior (Q4) incrementaron su desempeño y además el cuartil inferior (Q1) bajó ligeramente en su desempeño. Este resultado permitiría apoyar las conclusiones halladas por Scarborough y Parker (2003), quienes sugieren que el efecto Mateo podría ser un fenómeno con un tiempo determinado que solamente se da en investigaciones longitudinales que examinan el desarrollo de la comprensión de lectura hasta tercer grado, pero que no se observa en investigaciones que siguen a los participantes durante años superiores en la escolaridad.

Por otro lado, se observó que los participantes del cuartil superior (Q4) y medio superior (Q3) disminuyeron ligeramente su desempeño en cada evaluación; además, el cuartil inferior (Q1) incrementó su desempeño notablemente de primero a segundo grado y el cuartil medio inferior (Q2) incrementó su desempeño en cada evaluación, obteniendo el puntaje más alto en cuarto grado. Estos resultados reflejarían algunas de las condiciones planteadas por una trayectoria de desarrollo lector compensatorio, como plantean Leppänen y otros (2004), pues los escolares que inician el aprendizaje de la lectura con mayores habilidades, si bien tienen resultados altos y mantienen la diferencia en el tiempo, su desempeño va disminuyendo. Además, los alumnos con menos habilidades incrementan su desarrollo y, en el caso del cuartil medio inferior (Q2), alcanza y supera a los cuartiles superiores. De primer a tercer grado las diferencias entre los resultados de los cuartiles se mantuvo estable en el tiempo y las diferencias se ampliaron ligeramente en tercer grado. Ello podría confirmar que en un primer momento la comprensión de lectura presenta una trayectoria de desarrollo acumulativo. En cuarto grado se observa que las diferencias entre el desempeño de los participantes de los cuartiles superior (Q4) y medios (Q3) y (Q2) disminuyen. El cuartil medio inferior (Q2) incrementó su desempeño y los cuartiles superior (Q4) y medio superior (Q3) descendieron en su desempeño, lo que reflejaría que a partir de cuarto grado se daría una trayectoria de desarrollo compensatorio. En este sentido, estos resultados apoyarían el planteamiento de Leppänen y otros (2004) de que el desarrollo de la comprensión de lectura puede ser en algunos momentos representado por una trayectoria acumulativa y en otros momentos por una trayectoria compensatoria.

Por otro lado, cuando se compararon los resultados de las evaluaciones de inicio y de final de año se encontró que el desempeño al finalizar cada año escolar fue significativamente más alto en todos los grados. Estos resultados son los esperados porque al finalizar cada año escolar los estudiantes habrían alcanzado los objetivos de rendimiento correspondientes a cada nivel de la prueba de comprensión de lectura. Además, se esperaría que durante el año escolar, los estudiantes debieran practicar, aprender y desarrollar varias habilidades académicas, entre ellas la lectura.

El incremento en la proporción de aciertos entre las evaluaciones de inicio y final de año en segundo y tercer grado fue mayor al que se dio entre las evaluaciones de cuarto grado. Ello puede deberse a que en segundo y tercer grado los participantes se encontraban en el estadio 2 planteado por Chall (1996), en el cual los estudiantes van consolidando su proceso de decodificación, se vuelven más automáticos en la lectura de textos conocidos y empiezan a leer con mayor fluidez, lo que les permite tener un mayor nivel de comprensión. En la evaluación de cuarto grado se da el menor incremento en la proporción de aciertos entre las evaluaciones de inicio y fin de año. En ese momento se inicia el estadio 3 planteado por Chall (1996) en el cual ya se ha consolidado la lectura y pueden leer mayor cantidad de materiales no conocidos.

Al analizar las diferencias de género en las evaluaciones de inicio y final del año escolar, se encontró que los niños presentaban proporciones de aciertos ligeramente más altas en la mayoría de evaluaciones, aun cuando estas diferencias no fueron significativas. Estos resultados son diferentes a los hallados por Badian (1999), quien sí encontró diferencias significativas entre niños y niñas, siendo las niñas las que obtuvieron mejores resultados en cada grado. Sin embargo, los resultados de la presente investigación concuerdan con los hallados en investigaciones longitudinales como las de Shaywitz y otros (1990) y Flynn y Rahbar (1994), en las que tampoco se identificaron diferencias significativas entre niños y niñas, con lo cual se puede afirmar que no hay diferencias en las habilidades de lectura según género si se estudia el desempeño de la lectura a través del tiempo. Asimismo, tampoco se han identificado diferencias significativas de género en algunas investigaciones previas sobre evaluación de la lectura en el Perú, como las de Delgado y otros (2004), Escurra (2003) y Morales (1997).

Capítulo 5

Conclusiones

En base al análisis y discusión de los resultados encontrados, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1. Las pruebas ACL-1, ACL-2, ACL-3 y ACL-4 adaptadas y validadas para el presente estudio presentan adecuados niveles de Alpha de Cronbach, índices de discriminación e índices de dificultad. En ese sentido son instrumentos válidos para la población evaluada.
2. La distribución de frecuencias en las evaluaciones realizadas al iniciar cada año escolar identificó que las puntuaciones son bajas en ese momento de evaluación, lo cual es esperable porque en ese momento aún no se han alcanzado los logros académicos en lectura.
3. El desempeño al iniciar cada año escolar en comprensión de lectura aumenta de grado en grado, es decir que el conocimiento adquirido se va acumulando y mejora las destrezas en comprensión lectora.
4. Cuando se divide la muestra en cuartiles en base a su desempeño en comprensión de lectura en primer grado y se comparan los resultados de las evaluaciones de inicio de año en segundo, tercer y cuarto grado, se encuentra que los participantes de cada grupo presentan diferencias significativas en su comprensión de lectura. Las diferencias se van ampliando de grado en grado, mostrando que cada grupo presenta un incremento y una trayectoria de desarrollo de la comprensión de lectura diferente.
5. La distribución de frecuencias en las evaluaciones al finalizar cada año del estudio mostró que las puntuaciones alcanzadas por los participantes son altas, pues en cada evaluación por lo menos el 60% de los participantes se ubicó en los dos cuartiles más altos.
6. El desempeño al finalizar cada año escolar en comprensión de lectura aumenta de evaluación en evaluación. Si bien se observa que el promedio de de aciertos no varía, cada evaluación se realiza con una prueba diferente que presenta el nivel de exigencia de cada grado. Ello implica que hay un incremento en el nivel de comprensión de lectura alcanzado.
7. Cuando se divide la muestra en cuartiles en base a su desempeño en primer grado y se comparan sus resultados en las evaluaciones de final del año escolar, encontramos que cada cuartil presenta diferencias en su desempeño

- y que las diferencias se van reduciendo, aunque el cuartil inferior (Q1) mantiene una proporción de aciertos significativamente menor a la de los demás grupos.
8. Cuando se compara la proporción de aciertos alcanzada en cuarto grado con la alcanzada en primer grado, encontramos que hay variaciones en el desempeño de los participantes de cada cuartil.
 9. No se apreciaron diferencias significativas de género. Los niños y las niñas obtuvieron puntajes similares tanto en las evaluaciones de inicio como de fin de año.
 10. Se observa el efecto Mateo en las evaluaciones de inicio de año, pues los buenos lectores son cada vez mejores lectores y los lectores deficientes presentan un bajo crecimiento en sus habilidades de lectura, lo cual no les permite alcanzar a los participantes de los demás cuartiles. Además, se cumplen las condiciones planteadas por Morgan y otros (2008) pues notamos que las diferencias entre los grupos se mantienen estables y que se hacen cada vez más grandes con el tiempo.
 11. Se observa un efecto Mateo parcial en las evaluaciones de final de año. Las diferencias entre los grupos superiores se van acortando y los alumnos con más bajo desempeño mantienen un bajo desempeño en el tiempo y no alcanzan a los alumnos más hábiles. En ese sentido, los buenos lectores no son cada vez más exitosos, pero los lectores deficientes crecen pobremente, como encontraron en su investigación Morgan y otros (2008).
 12. Los resultados muestran que el efecto Mateo podría ser un fenómeno con un tiempo determinado que solo se da hasta el tercer grado de primaria, como plantean Scarborough y Parker (2003) y que el desempeño en comprensión de lectura puede ser representado en los años iniciales por una trayectoria de desarrollo acumulativo y en los siguientes años por una trayectoria de desarrollo compensatorio, como sostienen Leppänen y otros (2004).

Capítulo 6

Recomendaciones

En base al análisis y discusión de los resultados encontrados, se pueden plantear las siguientes recomendaciones:

1. Es realmente indispensable continuar investigando en el área de la comprensión de lectura. Por ello se sugiere que se realicen otras investigaciones longitudinales que trabajen con poblaciones representativas para Lima y para el Perú. Ello permitirá conocer cómo es la trayectoria de desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y dónde se encuentran los éxitos y las dificultades.
2. Es necesario el diseño de pruebas de comprensión de lectura que evalúen los diferentes niveles de complejidad lectora: literal, inferencial y crítica en diferentes tipos de textos: narrativos y expositivos y que cuenten con validez y confiabilidad, así como con normas y baremos para Lima y Perú. Ello permitirá contar con instrumentos adecuados para estudiar el desarrollo de la comprensión de lectura.
3. Con el objetivo de estudiar con mayor profundidad el desarrollo de la comprensión de lectura, se recomienda para futuras investigaciones longitudinales evaluar las habilidades fonológicas, decodificación y vocabulario, con la finalidad de estudiar su relación con la comprensión de lectura. Ello permitiría tomar decisiones con relación a su estimulación y reforzamiento, tanto en la educación preescolar como durante los años de educación primaria.
4. Es necesario el diseño de pruebas de habilidades fonológicas, decodificación y vocabulario con validez, confiabilidad y normas para Lima y Perú que permitan su estudio, pues son factores importantes en el desarrollo de la comprensión de lectura.
5. Se sugiere, además, realizar investigaciones longitudinales en las que se analice las diferencias en el tiempo entre los diferentes niveles de complejidad lectora: literal, reorganización de la información, inferencial y crítica. Ello permitiría analizar en qué niveles de complejidad hay mayor fortaleza entre los estudiantes y qué niveles son los que determinan la diferencia entre un estudiante que lee sobre el promedio y otro bajo el promedio.

6. También sería necesario realizar estudios longitudinales comparando el nivel de comprensión de lectura que se alcanza en cada tipo de texto como, por ejemplo, expositivo y narrativo.
7. Teniendo en cuenta que los alumnos con desempeño más bajo no alcanzan a sus compañeros al finalizar el cuarto grado, sería necesario plantear algunas estrategias:
 - a. Evaluar a los alumnos en comprensión de lectura al finalizar el primer grado con la finalidad de identificar a los alumnos con los resultados más bajos.
 - b. Implementar programas de motivación y fortalecimiento de la comprensión de lectura con la finalidad de ayudar a los escolares con desempeño inferior. Estos programas podrían consistir en actividades en el aula, tareas para la casa o actividades extracurriculares.
 - c. Sugerir a los padres que los niños y niñas participen de programas correctivos con la finalidad de apoyarlos a mejorar sus niveles de comprensión de lectura.
8. Sabiendo que en cuarto grado hay estudiantes que pueden empezar a bajar su desempeño debido a la complejidad de los textos y al nivel de vocabulario, sería importante también evaluar la comprensión de lectura en ese grado con la finalidad de identificar a los alumnos con dificultades en lectura que aparecen tardíamente.
9. En el caso de los estudiantes con desempeño más alto, sería necesario plantear algunas estrategias como, por ejemplo, tener en el aula material de lectura extra, con mayores niveles de dificultad y complejidad, con la finalidad de que los alumnos más hábiles también tengan retos en el aula y no se aburran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. y Condemarín (1994). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. (5^{ta} ed.). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Backhoff, E, Larrazolo, N. y Rosas, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 11-29 Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html>
- Badian, N. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: A longitudinal study of stability, gender differences, and prevalence. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 138-148. doi:10.1177/002221949903200204.
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34(6), 1373-1399. doi:10.1037/0012-1649.34.6.1373.
- Bravo Valdivieso, L. Malva Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psykhé*, 15(1). Revisado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282006000100001&script=sci_arttext
- Cabrera, F. Donoso, T. y Marín, M. A. (1994). *El proceso Lector y su Evaluación*. Barcelona: Alertes pedagogía
- Carreño, B. (2000). *Comprensión de Lectura al Finalizar primaria en niños peruanos*. (Tesis para optar por el grado de Magíster sin publicar). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En: Monereo, C. (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (p.185-217). Madrid: Aprendizaje Visor
- Català, G. Català, M. Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de comprensión lectora. Pruebas ACL* (1.º - 6.º de primaria). Barcelona: Graó
- Claux, M. y La Rosa, M. I. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: PUCP
- Correa, E. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria*. (Tesis para optar el título de Licenciatura sin

- publicar). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Revisada en: <http://tesis.pucp.edu.pe/tesis/ver/974>
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. (Tesis para optar el título de Licenciatura sin publicar). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Revisada en: <http://tesis.pucp.edu.pe/tesis/ver/975>
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934.
- Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. (2nd edition). Forth Worth: Harcourt Brace Collage Publishers.
- Delgado, A. , Ecurra, M., Atalaya, M. C., Leni, C., Pequeña, J., Santibáñez, R. y Guevara, A. (2004). Comparación de la comprensión lectora en los alumnos de 1ro a 3er grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Revista de investigación en psicología*, 7(2), 87-117
- Díaz, H. y Elespuru, O. (2009). Informe de Educación. En *INIDEN*, 18(2), 1-4. Revisado en: <http://politicadededucacion.educared.pe /Feb09-r.doc>
- Diseño curricular nacional de educación básica regular. (2005). (p.119). Revisado en:<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- Ecurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, 99-134
- Flynn, J., & Rahbar, M. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31(1), 66-71. doi:10.1002/1520-6807(199401)31:1<66::AID-PITS2310310109>3.0.CO;2-J.
- Foster, W., & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 173-181. doi:10.1044/0161-1461(2007/018).
- Hernández, R., Fernadez, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. (4^{ta} edición). México DF:McGraw Hill.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. doi:10.1037/0022-0663.80.4.437.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4^{ta} edición). México DF: McGraw-Hill.

- León (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. En: Pozo, J. y Monereo, C. (coords.) *El aprendizaje estratégico*. (p. 153-169) Madrid: Aula XXI Santillana.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72-93. doi:10.1598/RRQ.39.1.5.
- Lipka, O., Lesaux, N., & Siegel, L. (2006). Retrospective Analyses of the Reading Development of Grade 4 Students with Reading Disabilities: Risk Status and Profiles Over 5 Years. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 364-378. doi:10.1177/00222194060390040901.
- Matheson, D. W., Bruce R. L. y Beauchamp, K. L. (1983). *Psicología experimental: diseño y análisis de investigación*. México D.F.: Compañía editorial Continental, S.A. DE C.V.
- Molgado, D. y Tristán, A (2008). *Compendio de Taxonomías: clasificaciones para los aprendizajes de los dominios educativos*. San Luis de Potosí: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada S.A.
- Molina, S. (1991). *Psicopedagogía de la Lectura*. Madrid: CEPE
- Montané, A (Coord.) (2001). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: Resultados de la Evaluación Nacional 2001*. Revisado en www.minedu.gob.pe
- Morales, S. (1997). *Comprensión de Lectura en niños de los grados Cuarto y Quinto de primaria de Lima: análisis de inferencias y metacognición*. (Tesis para optar por el Título de Licenciatura sin publicar). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
- Morales, S. (2009). *Socio-cultural variables and reading literacy acquisition in Lima, Perú*. (Doctoral thesis, University of Nijmegen, the Netherlands). Nijmegen: Wöhrmann Print Service.
- Morgan, P., Farkas, G., & Hibel, J.. (2008). Matthew Effects For Whom? *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 187-198. Retrieved June 15, 2009, from ProQuest Psychology Journals. (Document ID: 1601077561).
- Morles, A. (1999). El proceso de la comprensión lectora. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Monográfico: Cognición, educación y evaluación*, 4(2b), 279 – 293
- Nakano, T. (1996). *El programa curricular de articulación inicial-primer grado de educación primaria y el rendimiento en la comprensión de la lectura en niños de*

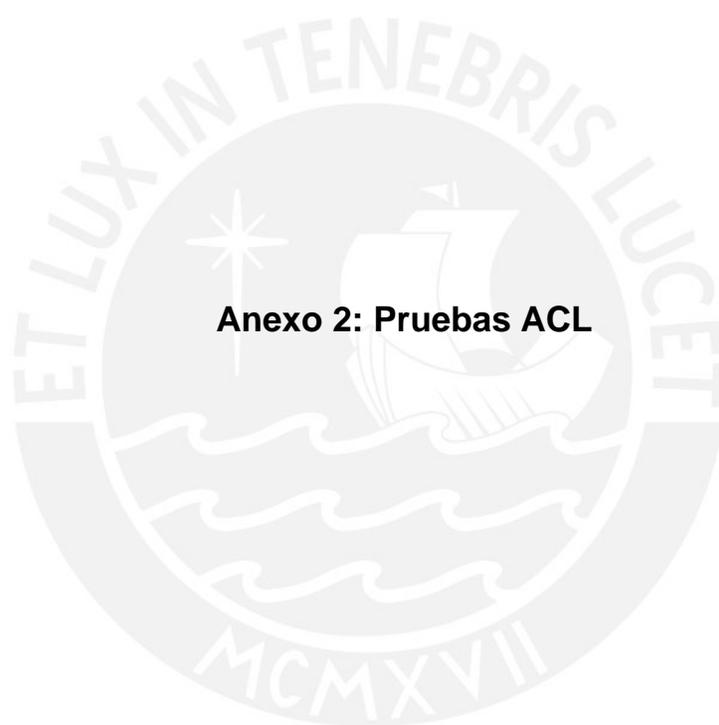
- primer grado*. (Tesis para optar por el Título de Licenciatura sin publicar). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J., & Kirby, J. (2005). Development of Individual Differences in Reading: Results From Longitudinal Studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 299-319. doi:10.1037/0022-0663.97.3.299.
- Pastor, A. M. (2003). Los cuentos infantiles y la comprensión de lectura. (Tesis para optar por el Título de Licenciatura sin publicar) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
- Phillips, L., Norris, S., Osmond, W., & Maynard, A. (2002). Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0663.94.1.3.
- Pinzas, J. (2001). *Leer pensando*. (2^{da} edición) Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quintero, A. (1993). Estudio longitudinal sobre la evolución de la comprensión de lectora en la AGB. *Revista Enseñanza* 10-11. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Revisado en http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20392&dslID=estudio_longitudinal.pdf
- Rayner, K & Pollatsek, A (1989). *The Psychology of Reading*. London: Prentice-Hall International, Inc.
- Sánchez, D. (1987). Lectura en Educación Primaria. En: *Lectura Investigaciones en el Perú*. (p. 199-209) Lima: INIDE
- Scarborough, H., & Parker, J. (2003). Children's learning and teachers' expectations: Matthew Effects in Children with Learning Disabilities: Development of Reading, IQ, and Psychosocial Problems From Grade 2 to Grade 8. *Annals of Dyslexia*, 5347-71. doi:10.1007/s11881-003-0004-6.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. Fletcher, J. M. & Escobar, M. D (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of the American Medical Association*, 264 (8), 998-1002. JAMA. 1990;264(8):998-1002.
- Shaywitz, B., Holford, T., Holahan, J., Fletcher, J., Stuebing, K., Francis, D., et al. (1995). A Matthew Effect for IQ but Not for Reading: Results from a Longitudinal Study. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 894-906. doi:10.2307/748203.
- Smith, S. S. (1997). A longitudinal Study: The Literacy Development of 57 Children. In: Kinzer, Ch., Hinchman, K., and Leu, D. (Editors). *Inquiries in Literacy Theory*

- and Practice. Forty-sixth Yearbook of the National Reading Conference.* (pp. 250-264)
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó 11ra edición
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?. En: López Rodríguez, F. (Editor) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento.* (p.15-33) Barcelona: Graó
- Tapia, J. A. y Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En Monereo, C. y Solé I. (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* (p. 343-364) Madrid: Alianza Editorial
- Thorne, C (1991). *Beginning reading in Lima.* (Doctotal thesis, Catholic University of Nijmegen, Netherlands). Nijmegen: Quikprint Bv
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa UMC (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe pedagógico de resultados.* Lima: MINEDU
- UNICEF Peru, INEI (2004) *El estado de la niñez en el Perú.* Lima: UNICEF. Revisado en:http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Institucionales/peruinstitucional/ENI.pdf
- Vallés, A. y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio.* Valencia: Promolibro
- Vidal-Abarca, E. (1999) ¿son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión?. En Pozo, J. y Monereo, C. (coords.) *El aprendizaje estratégico.* (p. 141-152) Madrid: Aula XXI



Anexo 1: El Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2005)

| Comprensión de textos | | | |
|---|--|---|---|
| Lee con un propósito y comprende textos de diverso tipo, valorándolos como fuente de disfrute y conocimiento de su entorno inmediato reflexionando sobre aspectos elementales de la lengua. | | Lee con un propósito y comprende textos de diverso tipo, valorándolos como fuente de disfrute, conocimiento e información de su entorno cercano, reflexionando sobre aspectos elementales de la lengua. | |
| III CICLO | | IV CICLO | |
| Primer grado | Segundo grado | Tercer grado | Cuarto grado |
| Capacidades y actitudes | | | |
| Reconoce personajes características y acciones en textos descriptivos y narrativos a partir de inicio: silueta del texto, título, subtítulo, ilustraciones y palabras que identifica. Lee con satisfacción textos breves de su preferencia. | Reconoce personajes, hechos importantes, materiales, ingredientes e indicaciones en textos descriptivos, narrativos e instructivos. Lee con satisfacción textos de su entorno inmediato. | Reconoce personajes, hechos, datos, temas, lugares, materiales, ingredientes e indicaciones en textos descriptivos, narrativos e instructivos. Lee con interés textos literarios y no literarios de su preferencia. | Reconoce el tipo de texto, personajes, ideas principales y secundarias, temas, materiales, ingredientes, procedimientos en textos descriptivos, narrativos, informativos, expositivos e instructivos. Lee por placer textos literarios y no literarios de su preferencia. |
| Infiere acciones de los personajes a partir de ilustraciones, título, palabras, frases y de sus experiencias previas en textos descriptivos y narrativos. | Infiere hechos e ideas, en textos descriptivos, narrativos e instructivos; a partir de indicios y de sus experiencias previas. | Infiere información importante y el tema en textos descriptivos, narrativos e instructivos a partir de datos explícitos y de sus conocimientos previos. | Infiere información importante, el propósito y el tema del texto a partir de datos y de sus conocimientos previos en textos descriptivos, narrativos, informativos, instructivos y expositivos. |
| Opina acerca de los personajes y acciones a partir de sus experiencias previas, en textos narrativos que lee. | Opina acerca de los personajes, hechos, ideas, desde sus experiencias previas, en textos descriptivos, narrativos e instructivos. | Opina acerca de los personajes, hechos, ideas, datos, temas, desde sus experiencias previas, en textos descriptivos, narrativos e instructivos. | Opina acerca de las ideas, importantes, el propósito y el tema tratado, desde sus experiencias previas, en textos descriptivos, narrativos, informativos y expositivos. |



Anexo 2: Pruebas ACL

Pruebas ACL adaptadas

Català, G. Català, M. Molina, E. y Monclús, R. (2001) *Evaluación de comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona: Graó

ISBN: 84-7827-261-5

Evaluación de comprensión lectora. ACL-1

Nombres y Apellidos: _____

Grado y Sección: _____

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

Prueba ACL-1 adaptada de Català, G. Català, M. Molina, E. y Monclús, R. (2001)

Ejemplo para comentar colectivamente:

ACL-1E

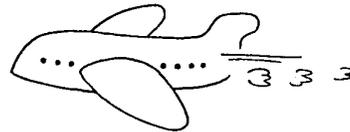
Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes.
Un día tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión.
Inmediatamente empezó a dolerle la barriga.

• **¿Cómo debió quedar el gigante?**

- a) contento
- b) con hambre
- c) lleno
- d) algo enfermo

• **Dónde fue a parar el avión?**

- a) al aeropuerto
- b) a las nubes
- c) a la barriga
- d) al mar



ACL-1.1

¿Adivinas qué es?

- 1. Tiene dos ruedas y pedales y sirve para pasear**
 - a) bicicleta
 - b) coche
 - c) carro
 - d) patines

- 2. Viene después del 16 y va antes del 18**
 - a) 15
 - b) 16
 - c) 17
 - d) 19

- 3. Es de vidrio y sirve para poner líquidos**
 - a) cuchara
 - b) espejo
 - c) anteojos
 - d) botella

- 4. Un mueble que sirve para comer, escribir y trabajar**
 - a) libro
 - b) lápiz
 - c) mesa
 - d) armario

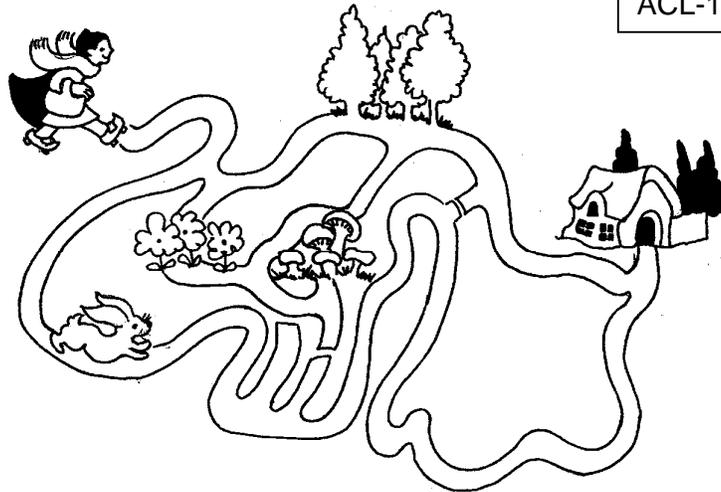
ACL-1.2

Queridos Reyes Magos.
Este año me he portado muy bien.
Quisiera: plumones, un carrito, una pelota y sobre todo
una grúa. Además todo lo que quieras traerme.
Besos,

Ramón

5. **¿Qué regalo prefiere?**
- a) pelota
 - b) carrito
 - c) plumones
 - d) grúa
6. **¿Quién escribe la carta?**
- a) un niño
 - b) una niña
 - c) los Reyes
 - d) la madre
7. **¿Cómo te parece que es Ramón?**
- a) aburrido
 - b) malo
 - c) tímido
 - d) buen chico
8. **¿Cuántas cosas pide?**
- a) menos de 3
 - b) 2 ó 3
 - c) 4 ó más
 - d) menos de 4

ACL-1.3



9. **¿Cuál es el camino más corto para llegar a casa de la abuelita?**
- el de los árboles
 - el del conejo
 - el de las florcitas
 - el de los champiñones
10. **¿Cuál es el camino más largo?**
- el de las florcitas
 - el del conejo
 - el de los champiñones
 - el de los árboles
11. **¿Si pasara por el camino de las florcitas encontraría champiñones?**
- de ninguna manera
 - seguro que no
 - no, porque no las hay
 - si busca bien, sí

ACL-1.4

Las mariquitas tienen 6 patas y 7 manchas en la espalda.
También tienen 2 antenas en la cabeza.
Yo tengo 3 mariquitas.

12. ¿Cuántas antenas tienen entre todas?

- a) 3
- b) 5
- c) 6
- d) 8

13. ¿De qué tienen más las mariquitas?

- a) antenas
- b) manchas
- c) patas
- d) alas

14. Si se me escapa una mariquita, ¿cuántas tendré?

- a) menos de 3
- b) más de 3
- c) 3
- d) 4

ACL-1.5

Era un gato grande
que hacía ron-ron
acurrucadito en su almohadón,
no abría los ojitos
se hacía el dormido,
movía la cola
con aire aburrido.

(Canción)

15. **¿Cómo crees que era ese gato?**

- a) juguetón
- b) perezoso
- c) comelón
- d) aventurero

16. **¿Cómo pasaba el día?**

- a) descansando
- b) comiendo
- c) cazando
- d) corriendo

17. **¿Qué es lo único que mueve?**

- a) los ojos
- b) el rabo
- c) la boca
- d) los bigotes

ACL-1.6

Las golondrinas hacen los nidos con barro y paja debajo de los balcones o de los techos de las casas.

Se alimentan de insectos que cazan mientras vuelan.

18. ¿Dónde hacen los nidos las golondrinas?

- a) dentro del barro
- b) en la paja
- c) en lo alto de un árbol
- d) en las casas

19. ¿Por dónde encuentran la comida?

- a) por el río
- b) por el prado
- c) por el aire
- d) por el agua

20. ¿Qué comen?

- a) semillas
- b) frutas
- c) leche
- d) insectos



ACL-1.7

Una fresa muy presumida quería quitarse aquel montón de pecas que tenía en la cara.

Un gusanito que quería ayudarla le dijo:

—¡Conozco una hada que tendrá una solución!

21. ¿Cómo crees que era el gusanito?

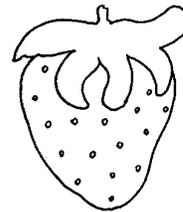
- a) despistado
- b) generoso
- c) creído
- d) valiente

22. ¿Qué título puede tener este cuento?

- a) la fresa tiene un problema
- b) el gusanito presumido
- c) la fresa busca amigos
- d) el gusanito no sabe qué hacer

23. ¿Quién tiene que resolver el caso?

- a) un gusano
- b) una hada
- c) una mariquita
- d) un mago



24. ¿Qué hará probablemente el hada?

- a) comerse la fresa
- b) ponerle más pecas
- c) quitarle las pecas
- d) no hará nada

Evaluación de comprensión lectora. ACL-2

Nombres y Apellidos: _____

Grado y Sección: _____

Fecha: _____



Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

Prueba ACL-2 adaptada de Català, G. Català, M. Molina, E. y Monclús, R. (2001)

Ejemplo para comentar colectivamente:

Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes.
Un día tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión.
Inmediatamente empezó a dolerle la barriga.

- **¿Cómo debió quedar el gigante?**
 - a) contento
 - b) con hambre
 - c) lleno
 - d) algo enfermo
- **Dónde fue a parar el avión?**
 - a) al aeropuerto
 - b) a las nubes
 - c) a la barriga
 - d) al mar
- **¿Qué quiere decir inmediatamente?**
 - a) el mismo día
 - b) al instante
 - c) después de un tiempo
 - d) al día siguiente



Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió sacarse el carnet de la piscina. Para ello necesitaba una fotografía. Como era muy presumida, no quería que se le viera la enorme boca de oreja a oreja que tenía.

Su prima le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, peinada y arreglada, dijera con la boca bien pequeña la palabra “pollo”. Ella se equivocó y en aquel momento dijo “PAPA”.

1. ¿Qué necesitaba la rana?

- a) un traje de baño y sandalias
- b) una foto de una piscina
- c) una foto de tamaño pequeño
- d) un espejo y un peine grande

2. ¿Qué le preocupaba a la rana?

- a) no tener dinero para hacerse la foto
- b) no saber dónde hacían fotos
- c) no tener tiempo suficiente
- d) no salir lo bastante guapa

3. ¿Qué hizo la rana?

- a) hablar con una amiga
- b) hablar con una prima
- c) taparse la boca
- d) no hacerse la foto

4. ¿Qué crees que pasó al final?

- a) le salió la boca grande
- b) no se le veía la boca
- c) le salió la boca pequeña
- d) no salió la foto

Manolo fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino las hacía sonar contento y pensaba: “¡Qué rico soy! Me compraré un huerto, una casa y un caballo”.

Un ladronzuelo que iba espiándolo, lo detuvo y le dijo:

—Yo sé cómo hacer crecer el dinero. Sólo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas.

Manolo así lo hizo.

5. ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?

- a) un árbol lleno de monedas
- b) sólo un agujero vacío
- c) la bolsita con las monedas
- d) las monedas oxidadas

6. ¿Cómo crees que era Manolo?

- a) un poco bobo
- b) un poco listo
- c) un poco egoísta
- d) un poco despierto

7. ¿Cómo debía ser el hombre que lo espiaba?

- a) amable
- b) bueno
- c) mágico
- d) astuto

Una ardilla prepara la despensa para pasar el invierno. Recoge: 10 piñones, 7 almendras, 4 nueces y 4 avellanas. Corre tan atareada que por el camino pierde 5 piñones.

8. ¿De qué tendrá más en la despensa?

- a) piñones
- b) almendras
- c) nueces
- d) avellanas

9. ¿Cuántos frutos tendrá?

- a) 30
- b) 25
- c) 20
- d) 15

10. La ardilla se ha hecho este gráfico. ¿Está bien?

|  Piñones |  Nueces |  almendras |  Avellanas |
|--|---|---|--|
| | | X | |
| | | X | |
| X | | X | |
| X | X | X | X |
| X | X | X | X |
| X | X | X | X |
| X | X | X | X |

- a) lo ha hecho bien
- b) se ha equivocado
- c) hay pocos piñones
- d) hay demasiadas almendras

Para los animales que viven en la montaña la vida es muy dura. Durante el invierno encuentran pocos alimentos y además los cazadores los cazan.

Los animales más perseguidos por los cazadores son: las perdices, los conejos, las liebres y, sobre todo, los jabalíes.

11. **¿Es fácil la vida de los animales de montaña en invierno?**
 - a) sí, porque hay mucha comida
 - b) sí, porque caminan en libertad
 - c) no, porque hay poca comida
 - d) no, porque tienen miedo

12. **¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?**
 - a) los jabalíes
 - b) los conejos
 - c) las perdices
 - d) las liebres

13. **¿Crees que es necesario cazar animales?**
 - a) sí, porque son peligrosos
 - b) sí, porque hay demasiados
 - c) no, porque no nos atacan
 - d) no, porque pueden extinguirse

Dos osos panda trajeron
con nosotros a vivir.
Los trajeron de la China
hasta el zoológico de Lima.

Usan gafas, son redondos,
hacen travesuras mil,
y el osito que tuvieron
tiene por nombre Chun-Lin.

Carlos Reviejo (adaptación)

14. **¿Dónde vivían antes estos osos panda?**
- a) en Lima
 - b) en el zoológico
 - c) en otro país
 - d) en el parque
15. **¿Quién es Chun-Lin?**
- a) un oso mayor
 - b) el hijo de los osos
 - c) el papá oso
 - d) la mamá osa
16. **¿Cómo crees que son estos osos?**
- a) revoltosos
 - b) valientes
 - c) tranquilos
 - d) perezosos

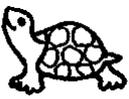
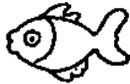
A don José no paran de crecerle las orejas. Como está muy preocupado va a visitar al médico.

—Señor Torres ¿qué debo hacer?

—¡Uy, qué caso tan extraño! No sé, déjeme pensar. Mire... de momento tómese estas pastillas para la tos.

17. **¿Qué problema tiene don José?**
- a) que le duelen mucho las orejas
 - b) que siempre tiene mucha tos
 - c) que los oídos se le tapan
 - d) que le crecen las orejas
18. **¿A quién va a ver don José?**
- a) al farmacéutico
 - b) a la enfermera
 - c) al doctor
 - d) al practicante
19. **¿Qué opinas del médico?**
- a) que es muy sabio
 - b) que no sabe mucho
 - c) que es muy buen médico
 - d) que lo soluciona todo
20. **¿Qué título crees que es el mejor?**
- a) El mejor médico del mundo
 - b) Las orejas se encogen
 - c) Las pastillas para la tos
 - d) La enfermedad misteriosa

Con mis amigos hemos hecho este gráfico de los animales que tenemos en casa:

| |  |  |  |  |  |
|---------------|---|---|--|---|---|
| Marcos | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Samir | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| Laura | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 |
| Teo | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 |

21. ¿Quién tienen más animales?
- Marcos
 - Laura
 - Samir
 - Teo
22. Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿quiénes son?
- Marcos y Laura
 - Laura y Samir
 - Marcos y Teo
 - Teo y Samir
23. ¿Cuántos gatos tienen entre todos?
- 4
 - 5
 - 6
 - 7
24. ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?
- pez
 - perro
 - tortuga
 - pájaro

Evaluación de comprensión lectora. ACL-3

Nombres y Apellidos: _____

Grado y Sección: _____

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

Prueba ACL-3 adaptada de Català, G. Català, M. Molina, E. y Monclús, R. (2001)

Ejemplo para comentar colectivamente:

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado conversando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento.

Al anochecer Miguel tiene un hambre que le devora, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice: —¡Me duele la barriga!

- **¿Por qué crees que dice “me duele la barriga”?**
 - a) Porque de repente no se encuentra bien
 - b) Porque lo que le traen no le gusta
 - c) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
 - d) Porque tiene muchas ganas de jugar
 - e) Porque lo que le traen le gusta mucho

- **¿A qué comida crees que se refiere el texto?**
 - a) Al almuerzo
 - b) Al refrigerio
 - c) A la cena
 - d) Al desayuno
 - e) Al aperitivo

- **¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?**
 - a) Fresas al vino
 - b) Bistec con papas
 - c) Pastel de chocolate
 - d) Ensalada de verduras
 - e) Flan

Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que tiene vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubia que es una antipática siempre le susurra al oído “¡mira la gran bailarina!”. Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. **¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?**
 - a) Cinco
 - b) Siete
 - c) Diez
 - d) Once
 - e) Doce

2. **¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?**
 - a) Porque es rubia
 - b) Porque es fea
 - c) Porque no es su amiga
 - d) Porque no le gusta lo que le dice
 - e) Porque le dice que baila bien

3. **¿Qué significa “susurrar”?**
 - a) Hablar bajito
 - b) Hablar muy alto
 - c) Hablar en público
 - d) Hablar mal
 - e) Cantar al oído

4. **¿Crees que Ana es muy buena bailando?**
 - a) Sí, porque va a bailar durante todo el curso
 - b) Sí, porque le gusta mucho
 - c) Sí, porque es una gran bailarina
 - d) No, porque no practica mucho
 - e) No, porque no le sale del todo bien

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar champiñones. Papá y María llenaron una canasta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su canasta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos champiñones buenos y muchos otros malos que tuvimos que tirar, ¡hizo una pataleta...!

5. **¿En qué orden encontraron más champiñones buenos?**
- a) María-Juanito-papá
 - b) Papá-María-Juanito
 - c) Papá-Juanito-María
 - d) María-papá-Juanito
 - e) Juanito-papá-María
6. **¿Por qué crees que Juanito hizo una pataleta?**
- a) Porque encontró dos champiñones buenos
 - b) Porque encontró muchos champiñones
 - c) Porque encontró pocos champiñones en la montaña
 - d) Porque le hicieron tirar casi todos los champiñones
 - e) Porque le hicieron tirar todos los champiñones
- 7) **¿Por qué dice que María hizo trampa?**
- a) Porque se dedicó a coger hierbas
 - b) Porque se dedicó a coger champiñones
 - c) Porque quería presumir de tener muchas hierbas
 - d) Porque puso champiñones malos en la canasta
 - e) Porque quería presumir de tener muchos champiñones

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de adelante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua.

Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. **¿Qué quiere decir “metamorfosis” de la rana?**
- a) El conjunto de cambios que hace el renacuajo
 - b) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo
 - c) Los cambios en las patas
 - d) Los cambios en la cola
 - e) Los cambios en las branquias
9. **¿Qué orden siguen los cambios que hace?**
- a) Salir patas de delante – salir patas de atrás – encogerse la cola
 - b) Salir patas de atrás – salir patas de delante – encogerse la cola
 - c) Encogerse la cola – salir patas de delante – salir patas de detrás
 - d) Encogerse la cola, salir patas de atrás – salir patas de delante
 - e) Salir las branquias – encogerse la cola – salir patas de delante
10. **¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?**
- a) Porque ya tiene las cuatro patas
 - b) Porque ya no tiene cola
 - c) Porque tiene pulmones y branquias
 - d) Porque entonces ya tiene branquias
 - e) Porque entonces ya tiene pulmones
11. **¿Qué título le pondrías a este texto?**
- a) Las patas de las ranas
 - b) Los cambios de los animales
 - c) Los animales de agua dulce
 - d) La metamorfosis de los anfibios
 - e) La metamorfosis de los reptiles

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: “¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en figuritas”.

- Es mayor que cincuenta y ocho
- Es menor que sesenta y uno
- No es el sesenta
- ¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estas figuritas, ¿cuántas páginas del álbum podré llenar?

12. **¿Qué número es?**
- a) 57
 - b) 58
 - c) 59
 - d) 60
 - e) 61
13. **¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?**
- a) Cuántas figuritas van en cada sobre
 - b) Cuántas figuritas caben en cada página
 - c) Cuántas figuritas tiene la colección
 - d) Cuántas figuritas tendré en total
 - e) Cuántas figuritas me faltan en el álbum
14. **¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?**
- a) Para que le gusten más las matemáticas
 - b) Para hacerles enojar, porque no sabe contar
 - c) Porque es simpático y le gusta hacer reír
 - d) Porque no quiere que acabe la colección
 - e) Para que no tenga que hacer cálculo mental

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15. **El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?**
- a) Largo y delgado
 - b) Duro y grueso
 - c) Delgado y puntiagudo
 - d) Largo y grueso
 - e) Grande y ganchudo
16. **¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?**
- a) Importancia de las aves
 - b) La alimentación de los pájaros
 - c) Los picos de las aves
 - d) Tipos de picos según la alimentación
 - e) La medida de los picos de las aves
17. **¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?**
- a) Para cazar mosquitos cuando vuelan
 - b) Para defenderse de los otros animales
 - c) Para buscar insectos en las ramas de los árboles
 - d) Para buscar alimento en el barro sin mojarse
 - e) Para buscar alimentos muy variados
18. **Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?**
- a) Granívoros – insectívoros – de pico largo – de pico corto
 - b) Granívoros – insectívoros – de ribera – de rapiña
 - c) De pico grueso – de pico delgado – de ribera – de pico curvo
 - d) Granívoros – insectívoros – de rapiña – de pico curvo
 - e) De pico duro – de pico delgado – de ribera – de rapiña

Ramón y Nieves se han quedado en casa y han preparado un refrigerio espléndido. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia.

Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19. **¿En qué orden se han comido las cosas del refrigerio?**
- a) Tostadas – yogur – galletas – mandarinas
 - b) Tostadas – yogur – mandarinas – galletas
 - c) Tostadas – queso – yogur – fresas
 - d) Tostadas – mandarinas – yogur – galletas
 - e) Tostadas – galletas – mandarinas – yogur
20. **¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?**
- a) Porque no tenían hambre
 - b) Porque no tenían cena
 - c) Porque no tenían refrigerio
 - d) Porque su madre no estaba
 - e) Porque su madre les ha castigado
21. **¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?**
- a) Sí, porque tenemos que crecer
 - b) Sí, porque me gustan las galletas
 - c) No, porque no debemos tomar refrigerio
 - d) No, porque no me gusta el yogur
 - e) No, porque puede dolernos la barriga
22. **¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?**
- a) Porque habían comido mucho chocolate
 - b) Porque los ha encontrado solos
 - c) Porque habían comido demasiado
 - d) Porque no habían cenado
 - e) Porque habían tomado el refrigerio

Son de abril las aguas mil
Sopla el viento achubascado
Y entre nublado y nublado
Hay trozos de cielo añil.
Agua y sol. El iris brilla.
En una nube lejana,
Zigzaguea,
Una centella amarilla.

Antonio Machado

23. **¿Qué quiere decir “viento achubascado”?**
- a) Viento muy fuerte
 - b) Viento huracanado
 - c) Viento acompañado de lluvia
 - d) Viento que sopla en todas direcciones
 - e) Viento suave y fresco
24. **¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?**
- a) Siempre nublado
 - b) De lluvia seguida y fuerte
 - c) Muy soleado y con viento
 - d) Muy frío y nublado
 - e) Entre nubes y claros
25. **¿Qué título sería más acertado para esta poesía?**
- a) Lluvia de primavera
 - b) Aguacero interminable
 - c) Tormenta nocturna
 - d) Invierno helado
 - e) Información del tiempo

Evaluación de comprensión lectora. ACL-4

Nombres y Apellidos: _____

Grado y Sección: _____

Fecha: _____

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones:

Prueba ACL-4 adaptada de Català, G. Català, M. Molina, E. y Monclús, R. (2001)

Ejemplo para comentar colectivamente

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado charlando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento.

Al anochecer Miguel tiene un hambre que le devora, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice:

—¡Me duele la barriga!

- a) **¿Por qué crees que dice “me duele la barriga”?**
- a) Porque de repente no se encuentra bien
 - b) Porque lo que le traen no le gusta
 - c) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
 - d) Porque tiene muchas ganas de jugar
 - e) Porque lo que le traen le gusta mucho
- b) **¿A qué comida crees que se refiere el texto?**
- a) Al almuerzo
 - b) Al refrigerio
 - c) A la cena
 - d) Al desayuno
 - e) Al aperitivo
- c) **¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?**
- a) Fresas al vino
 - b) Bistec con papas
 - c) Pastel de chocolate
 - d) Puré de verduras
 - e) Flan

Pronto llegará el otoño y Juan tiene que empezar a preparar sus cosas para el nuevo año escolar. Un día él y su madre van a la zapatería a comprar unas zapatillas deportivas. Se prueba unas que le sientan muy bien, pero cuando ve la marca le dice a su madre que no las quiere.

—Yo quiero unas Weber, son mucho mejores porque las anuncian en televisión.

La madre se levanta bruscamente y sale de la tienda sin comprar nada.

1. **¿Crees que la razón que da Juan para escoger unas zapatillas es suficientemente buena?**
 - a) Sí, porque él quiere unas Weber
 - b) Sí, porque las anuncian en televisión
 - c) No, porque no son tan bonitas
 - d) No, porque eso no quiere decir que sean más buenas
 - e) No, porque ya tiene otras en casa

2. **¿Por qué crees que la madre se levanta y se va?**
 - a) Porque quiere ir a otra zapatería
 - b) Porque tiene mucha prisa
 - c) Porque se enfada con Juan
 - d) Porque no le gustan las zapatillas deportivas
 - e) Porque no necesita zapatillas

3. **¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?**
 - a) En primavera
 - b) En verano
 - c) En otoño
 - d) En invierno
 - e) Por Navidad

4. **¿Qué quiere decir que le sientan muy bien las zapatillas?**
 - a) Que le van a la medida aunque no son bonitas
 - b) Que le van un poco grandes, pero no están mal
 - c) Que son de su medida aunque le agrandan el pie
 - d) Que son bonitas y le hacen daño en los pies
 - e) Que son bonitas y le van a la medida

Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnífico para proteger su piel, para poder volar y para mantenerse calientes. Además tienen que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tienen una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.

5. **¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?**
 - a) Porque vuelan deprisa y el agua no los toca
 - b) Porque se protegen en el nido y cuando llueve no salen
 - c) Porque esconden la cabeza bajo el ala
 - d) Porque se ponen una cera que les cubre las plumas
 - e) Porque tienen unas plumas muy largas

6. **¿Con qué frecuencia deben cuidar de sus plumas?**
 - a) Cuando vuelan
 - b) Diariamente
 - c) Cada semana
 - d) De vez en cuando
 - e) Cuando se mojan

7. **¿De dónde sacan la cera que necesitan?**
 - a) De su pico
 - b) De sus plumas
 - c) De debajo de la cola
 - d) De debajo de las alas
 - e) De dentro del nido

8. **¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?**
 - a) Para qué les sirven las plumas a los pájaros
 - b) El cuerpo de los pájaros está cubierto de plumas
 - c) Las plumas de los pájaros no se mojan
 - d) Los pájaros tienen plumas en las alas
 - e) Las plumas mantienen el calor

- Marta comenta con su madre cómo organizará su fiesta de cumpleaños:
- ¡No quiero invitar a Pablo! Siempre se mete con las niñas.
 - Yo creo que tienes que invitarlo porque es de tu grupo y podría enfadarse—le contesta la madre.
 - ¡Me da igual! Él también nos hace rabiar a nosotras con lo que dice.
 - Piensa que, aunque venga Pablo, son el doble de niñas y conviene que aprendan a relacionarse.
 - Pero mamá, Adil siempre me ayuda. Pepe es muy divertido, Óscar es un buen chico y Carlos sabe organizar muy bien los juegos; en cambio Pablo...
 - Ay, me da pena por él.
 - Como quieras, ¡pero no le haremos ningún caso!

9. **¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falta ninguna?**
- a) Cinco
 - b) Seis
 - c) Diez
 - d) Doce
 - e) Dieciséis
10. **¿Piensas que Marta invitará a Pablo?**
- a) Sí, para complacer a su madre
 - b) Sí, porque le hace ilusión
 - c) No, porque no le hace ninguna gracia
 - d) No, porque no se hablan
 - e) No, porque molesta a las niñas
11. **Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que les hará reír más?**
- a) Óscar
 - b) Adil
 - c) Carlos
 - d) Pablo
 - e) Pepe

Para la fiesta mayor de mi pueblo la comisión de fiestas quiere adornar las calles con estrellas luminosas.

Cada estrella tiene 2 focos blancos, el doble de azules, 3 verdes, 1 rojo y en el centro el amarillo. En la calle Mayor quieren poner 8 estrellas y en la calle de la Fuente la mitad.

12. **¿Cuántos focos necesitamos para cada estrella?**
- a) 5
 - b) 7
 - c) 9
 - d) 10
 - e) 11
13. **¿Cuántos focos rojos harán falta para adornar la calle de la Fuente?**
- a) 2
 - b) 3
 - c) 4
 - d) 6
 - e) 8
14. **¿De qué color pondremos más focos para adornar las dos calles?**
- a) azul
 - b) rojo
 - c) amarillo
 - d) blanco
 - e) verde

Los peces más conocidos son los que comemos normalmente, como la sardina o el atún, que son marinos. El lenguado y el rape también viven en el mar, en el fondo, son aplanados y su piel imita el color de la arena para pasar inadvertidos a sus enemigos.

La trucha, el barbo y la carpa son de agua dulce, viven en los lagos o en los ríos.

Hay algunos, como el salmón, que pasan unas temporadas en el mar y otras en agua dulce.

15. **¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?**
- a) Que son de color azul marino
 - b) Que son buenos marineros
 - c) Que viven en el mar
 - d) Que viven en el río
 - e) Que son de agua dulce
16. **¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?**
- a) Escondarse en un agujero de las rocas
 - b) Ponerse detrás de unas algas
 - c) Nadar muy deprisa
 - d) Camuflarse en la arena
 - e) Atacar a sus enemigos
17. **Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?**
- a) En los ríos
 - b) En el mar
 - c) En el río y en el mar
 - d) En el fondo del mar
 - e) En el fondo del río
18. **Según el texto, ¿qué clasificación de peces crees que es más correcta?**
- a) De mar – de río – marinos
 - b) Planos – redondos – alargados
 - c) De mar – sardinas – atunes
 - d) De playa – de río – de costa
 - e) De mar – de río – de mar y río

Juana duerme. Y mientras duerme no se da cuenta de que ha entrado un duendecito en su habitación. El duendecito da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntitas a la cabecita crespa que duerme, y empieza a hurgar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.

19. **¿En qué orden se acerca el duendecito a Juana?**
- a) Hurga en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada
 - b) Se sube a la almohada, hurga en los bolsillos, da un salto
 - c) Da un salto, se sube a la almohada, hurga en los bolsillos
 - d) Hurga en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto
 - e) Da un salto, hurga en los bolsillos, se sube a la almohada
20. **¿Por qué crees que se acerca de puntitas a la cabeza de Juana?**
- a) Para que no se le caigan los polvos
 - b) Para que no vea que se acerca
 - c) Porque le da miedo
 - d) Porque le aprietan los zapatos
 - e) Para que no se despierte
21. **¿Qué quiere decir “hurgar en los bolsillos”?**
- a) Tener los bolsillos agujereados
 - b) Mirar que encuentra en los bolsillos
 - c) Calentarse las manos en los bolsillos
 - d) Mirar si tiene bolsillos
 - e) Tener muchos bolsillos

El Ebro atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de fango. El color del río en su curso final no tiene nada que ver con el del agua, sino que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra.

Son estas cantidades de fango que se depositan ante el mar la explicación del origen del delta.

22. **¿Cómo se formó el delta de este río?**
- a) Por la fuerza del agua
 - b) Por la acumulación de barro
 - c) Por el color de las tierras que atraviesa
 - d) Por las curvas del curso final
 - e) Por el color amarillento del agua
23. **¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?**
- a) Bien regadas y con plantas
 - b) Muy pobladas de ciudades
 - c) Campos de cultivo con muchos árboles
 - d) Pobres y con poca vegetación
 - e) Montañosas y con mucha vegetación
24. **¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?**
- a) Cristalina
 - b) Limpia
 - c) Clara
 - d) Fangosa
 - e) Transparente
25. **¿Qué título resumiría mejor este escrito?**
- a) Los ríos de España
 - b) El delta de los ríos
 - c) La fuerza del agua
 - d) El nacimiento del Ebro
 - e) El delta del Ebro

Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballo no vio.
Con un caballo blanco
el niño volvió a soñar;
¡Ahora no te escaparás!
Apenas lo hubo cogido,
el niño se despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!
Quédose el niño muy serio
pensando que no es verdad
un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar...

Antonio Machado

26. **¿Por qué el niño tenía el puño cerrado al despertarse?**
- a) Porque estaba muy enfadado
 - b) Porque se durmió así
 - c) Porque estaba ansioso
 - d) Para que no se escapara el sueño
 - e) Para concentrarse mejor
27. **En la poesía, ¿qué significa “el caballito voló”?**
- a) Que echó a volar
 - b) Que no era real
 - c) Que se lo quitaron
 - d) Que se fue a otra parte
 - e) Que marchó corriendo
28. **¿Por qué no volvió a soñar?**
- a) Porque estaba desilusionado
 - b) Porque no le venía el sueño
 - c) Porque tenía pesadillas
 - d) Porque se repetía el sueño
 - e) Porque se despertaba a menudo

Evaluación de comprensión lectora ACL-4

Nombre y apellidos: _____

Grado y sección: _____

Fecha: _____

| Texto | Pregunta | Alternativa correcta |
|----------------|----------|----------------------|
| Ejemplo 4.E | a) | A B C D E |
| | b) | A B C D E |
| | c) | A B C D E |
| 4.1 | 1 | A B C D E |
| | 2 | A B C D E |
| | 3 | A B C D E |
| | 4 | A B C D E |
| 4.2 | 5 | A B C D E |
| | 6 | A B C D E |
| | 7 | A B C D E |
| | 8 | A B C D E |
| 4.3 | 9 | A B C D E |
| | 10 | A B C D E |
| | 11 | A B C D E |
| 4.4 | 12 | A B C D E |
| | 13 | A B C D E |
| | 14 | A B C D E |
| 4.5 | 15 | A B C D E |
| | 16 | A B C D E |
| | 17 | A B C D E |
| | 18 | A B C D E |
| 4.6 | 19 | A B C D E |
| | 20 | A B C D E |
| | 21 | A B C D E |
| 4.7 | 22 | A B C D E |
| | 23 | A B C D E |
| | 24 | A B C D E |
| | 25 | A B C D E |
| 4.8 | 26 | A B C D E |
| | 27 | A B C D E |
| | 28 | A B C D E |

| | |
|------------------|--|
| Puntuación Total | |
| Decatipo | |

Observaciones:

Anexo 3: Índices de discriminación y dificultad los ítems de cada una de las pruebas ACL

| N° de ítem | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|----------------------|
| | Índice de discriminación | Índice de dificultad |
| 1 | .30 | .91 | .40 | .39 | .54 | .85 | .30 | .77 |
| 2 | .43 | .82 | .60 | .77 | .58 | .57 | -.10 | .94 |
| 3 | .48 | .84 | .51 | .76 | .40 | .81 | .10 | .20 |
| 4 | .46 | .86 | .58 | .44 | .53 | .59 | .12 | .74 |
| 5 | .57 | .47 | .53 | .39 | .32 | .67 | .02 | .91 |
| 6 | .48 | .56 | .65 | .70 | .70 | .64 | .28 | .52 |
| 7 | .37 | .87 | .61 | .69 | .51 | .42 | .06 | .80 |
| 8 | .61 | .56 | .54 | .66 | .47 | .84 | .18 | .42 |
| 9 | .28 | .93 | .47 | .49 | .44 | .88 | .16 | .36 |
| 10 | .37 | .90 | .58 | .56 | .61 | .66 | .20 | .44 |
| 11 | .35 | .77 | .44 | .77 | .63 | .73 | .06 | .88 |
| 12 | .78 | .54 | .72 | .73 | .53 | .76 | .46 | .37 |
| 13 | .48 | .85 | .70 | .68 | .49 | .42 | .32 | .40 |
| 14 | .69 | .71 | .56 | .82 | .37 | .69 | .44 | .49 |
| 15 | .78 | .70 | .47 | .89 | .65 | .72 | .08 | .87 |
| 16 | .52 | .88 | .51 | .60 | .58 | .61 | -.06 | .93 |
| 17 | .65 | .60 | .54 | .87 | .70 | .62 | .40 | .57 |
| 18 | .65 | .43 | .39 | .94 | .46 | .31 | .36 | .43 |
| 19 | .80 | .63 | .67 | .65 | .47 | .32 | .18 | .79 |
| 20 | .63 | .81 | .60 | .66 | .53 | .58 | .02 | .91 |
| 21 | .65 | .68 | .42 | .94 | .63 | .75 | .26 | .80 |
| 22 | .56 | .73 | .51 | .82 | .47 | .55 | .28 | .40 |
| 23 | .59 | .75 | .46 | .88 | .12 | .17 | .32 | .79 |
| 24 | .74 | .69 | .35 | .71 | .21 | .23 | .06 | .85 |
| 25 | - | - | - | - | .26 | .44 | .18 | .40 |
| 26 | - | - | - | - | - | - | .22 | .66 |
| 27 | - | - | - | - | - | - | .08 | .42 |
| 28 | - | - | - | - | - | - | .42 | .60 |

P < .05



Anexo 4: Alpha de Cronbach

Índices de correlación ítem-test en cada una de las pruebas ACL antes de la eliminación de los ítems

| N° de Ítem | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|------------|---------------------------------|---|---------------------------------|---|---------------------------------|---|---------------------------------|---|
| | Correlación ítem-test corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem | Correlación ítem-test corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem | Correlación ítem-test corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem | Correlación ítem-test corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem |
| 1 | .13 | .83 | .21 | .80 | .47 | .80 | .44 | .75 |
| 2 | .25 | .83 | .37 | .79 | .40 | .80 | .18 | .76 |
| 3 | .27 | .83 | .31 | .80 | .18 | .81 | .06 | .77 |
| 4 | .35 | .83 | .40 | .79 | .35 | .80 | .20 | .76 |
| 5 | .40 | .82 | .35 | .79 | .06 | .81 | .28 | .76 |
| 6 | .26 | .83 | .39 | .79 | .50 | .79 | .25 | .76 |
| 7 | .20 | .83 | .40 | .79 | .29 | .80 | .26 | .76 |
| 8 | .39 | .82 | .32 | .80 | .38 | .80 | .13 | .77 |
| 9 | .04 | .83 | .30 | .80 | .34 | .80 | .18 | .76 |
| 10 | .20 | .83 | .34 | .80 | .45 | .80 | .22 | .76 |
| 11 | .12 | .84 | .22 | .80 | .53 | .79 | .30 | .76 |
| 12 | .59 | .81 | .53 | .79 | .42 | .80 | .40 | .75 |
| 13 | .27 | .83 | .47 | .79 | .31 | .80 | .30 | .76 |
| 14 | .48 | .82 | .42 | .79 | .23 | .81 | .42 | .75 |
| 15 | .63 | .81 | .36 | .80 | .50 | .79 | .32 | .76 |
| 16 | .45 | .82 | .29 | .80 | .43 | .80 | .25 | .76 |
| 17 | .47 | .82 | .49 | .79 | .51 | .79 | .40 | .75 |
| 18 | .47 | .82 | .24 | .80 | .36 | .80 | .32 | .76 |
| 19 | .60 | .81 | .43 | .79 | .36 | .80 | .33 | .76 |
| 20 | .46 | .82 | .36 | .79 | .31 | .80 | .37 | .76 |
| 21 | .49 | .82 | .29 | .80 | .53 | .79 | .41 | .75 |
| 22 | .29 | .83 | .37 | .79 | .31 | .80 | .25 | .76 |
| 23 | .40 | .82 | .33 | .80 | .09 | .81 | .52 | .75 |
| 24 | .55 | .82 | .07 | .81 | .15 | .81 | .35 | .76 |
| 25 | - | - | - | - | .13 | .81 | .17 | .77 |
| 26 | - | - | - | - | - | - | .28 | .76 |
| 27 | - | - | - | - | - | - | .07 | .77 |
| 28 | - | - | - | - | - | - | .41 | .75 |

P<.05

Índices de correlación ítem-test en cada una de las pruebas ACL luego de eliminar los ítems

| N° de ítem | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|------------|---------------------------------|---|---------------------------------|---|---------------------------------|---|---------------------------------|---|
| | Correlación ítem-test corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem | Correlación ítem-test corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem | Correlación ítem-test corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem | Correlación ítem-test corregida | Alpha de Cronbach si se elimina el ítem |
| 1 | * | * | .20 | .81 | .46 | .82 | .40 | .75 |
| 2 | .22 | .84 | .39 | .80 | .43 | .82 | * | * |
| 3 | .28 | .84 | .32 | .80 | .19 | .83 | * | * |
| 4 | .32 | .84 | .40 | .80 | .35 | .82 | .21 | .76 |
| 5 | .40 | .83 | .35 | .80 | * | * | * | * |
| 6 | .29 | .84 | .39 | .80 | .51 | .81 | .25 | .76 |
| 7 | .20 | .84 | .41 | .80 | .31 | .82 | .28 | .76 |
| 8 | .38 | .84 | .31 | .80 | .37 | .82 | .17 | .77 |
| 9 | * | * | .30 | .80 | .34 | .82 | .21 | .77 |
| 10 | .18 | .84 | .34 | .80 | .46 | .82 | .22 | .76 |
| 11 | * | * | .21 | .81 | .54 | .81 | .32 | .76 |
| 12 | .59 | .83 | .52 | .79 | .43 | .82 | .39 | .75 |
| 13 | .27 | .84 | .49 | .79 | .30 | .82 | .28 | .76 |
| 14 | .49 | .83 | .43 | .80 | .22 | .83 | .40 | .75 |
| 15 | .64 | .82 | .37 | .80 | .51 | .81 | .31 | .76 |
| 16 | .45 | .83 | .28 | .81 | .44 | .82 | * | * |
| 17 | .48 | .83 | .50 | .80 | .53 | .81 | .39 | .75 |
| 18 | .46 | .83 | .24 | .81 | .36 | .82 | .33 | .76 |
| 19 | .61 | .82 | .45 | .80 | .37 | .82 | .32 | .76 |
| 20 | .45 | .83 | .36 | .80 | .31 | .82 | .38 | .76 |
| 21 | .50 | .83 | .30 | .80 | .54 | .81 | .40 | .75 |
| 22 | .29 | .84 | .37 | .80 | .31 | .82 | .26 | .76 |
| 23 | .43 | .83 | .32 | .80 | * | * | .51 | .75 |
| 24 | .56 | .83 | * | * | * | * | .35 | .76 |
| 25 | - | - | - | - | * | * | .20 | .77 |
| 26 | - | - | - | - | - | - | .27 | .76 |
| 27 | - | - | - | - | - | - | * | * |
| 28 | - | - | - | - | - | - | .41 | .75 |

$P < .05$

* Ítem eliminado

Anexo 5: Distribución de frecuencias

Distribución de frecuencias de las evaluaciones para la validación de las pruebas de comprensión lectora ACL

| Cuartiles | ACL-1 | | | ACL-2 | | | ACL-3 | | | ACL-4 | | |
|-----------|--------------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|
| | Puntuación directa | Frecuencia | Porcentaje |
| 0 – 24 | 0 – 10 | 32 | 24% | 0 - 12 | 29 | 21% | 0 – 9 | 33 | 24% | 0 – 11 | 37 | 27% |
| 25 – 49 | 11 – 15 | 29 | 21% | 13 – 16 | 35 | 25% | 10 – 14 | 43 | 31% | 12 – 14 | 29 | 21% |
| 50 – 74 | 16 – 18 | 40 | 29% | 17 – 19 | 42 | 30% | 15 – 17 | 30 | 22% | 15 – 16 | 27 | 20% |
| 75 – 100 | 19 - 21 | 35 | 26% | 20 - 23 | 33 | 24% | 18 – 21 | 31 | 23% | 17 – 22 | 44 | 32% |
| Total | | 136 | 100% | | 139 | 100% | | 137 | 100% | | 137 | 100% |

Distribución de frecuencias de la muestra del estudio longitudinal (N=30) en las evaluaciones con las pruebas de comprensión lectora ACL de final de año

| Cuartiles | ACL-1 | | | ACL-2 | | | ACL-3 | | | ACL-4 | | |
|-----------|--------------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|
| | Puntuación directa | Frecuencia | Porcentaje |
| 0 – 24 | 0 – 10 | 7 | 23.33% | 0 - 12 | 2 | 7% | 0 – 9 | 4 | 13.34% | 0 – 11 | 4 | 13.34% |
| 25 – 49 | 11 – 15 | 4 | 13.34% | 13 – 16 | 10 | 33% | 10 – 14 | 7 | 23.33% | 12 – 14 | 7 | 23.33% |
| 50 – 74 | 16 – 18 | 12 | 40% | 17 – 19 | 6 | 20% | 15 – 17 | 7 | 23.33% | 15 – 16 | 9 | 30% |
| 75 – 100 | 19 - 21 | 7 | 23.33% | 20 - 23 | 12 | 40% | 18 – 21 | 12 | 40% | 17 – 22 | 10 | 33.33% |
| Total | | 30 | 100% | | 30 | 100% | | 30 | 100% | | 30 | 100% |

Anexo 6: Media de la proporción de aciertos de los participantes de cada cuartil en las evaluaciones de inicio y final del año escolar con las pruebas ACL

Media de la proporción de aciertos de los participantes de cada cuartil en las evaluaciones de inicio de año escolar con las pruebas ACL

| | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
| | Media | D.E | Media | D.E | Media | D.E | Media | D.E |
| Q1 | - | - | .20 | .10 | .38 | .11 | .40 | .13 |
| Q2 | - | - | .22 | .08 | .44 | .10 | .59 | .06 |
| Q3 | - | - | .29 | .04 | .52 | .15 | .65 | .16 |
| Q4 | - | - | .26 | .07 | .54 | .15 | .73 | .07 |

Media de la proporción de aciertos de los participantes de cada cuartil en las evaluaciones de final del año escolar con las pruebas ACL

| | ACL-1 | | ACL-2 | | ACL-3 | | ACL-4 | |
|----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
| | Media | D.E | Media | D.E | Media | D.E | Media | D.E |
| Q1 | .39 | .05 | .60 | .17 | .52 | .16 | .52 | .17 |
| Q2 | .62 | .09 | .64 | .09 | .69 | .15 | .76 | .06 |
| Q3 | .81 | .04 | .81 | .12 | .71 | .25 | .68 | .13 |
| Q4 | .94 | .05 | .78 | .13 | .79 | .13 | .74 | .10 |



Anexo 7: Output del SPSS

Output del análisis de varianza de medidas repetidas de las evaluaciones de inicio de año

Prueba de esfericidad de Mauchly(b)

Medida: MEASURE_1

| Efecto intra-sujetos | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | Significación | Epsilon(a) | | |
|----------------------|--------------|------------------------|----|---------------|-------------|-----------------|--------------------|
| | | | | | Huynh-Feldt | Límite-inferior | Greenhouse-Geisser |
| Tiempo | .789 | 6.156 | 2 | .046 | .826 | .873 | .500 |

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b Diseño: Intersección

Diseño intra sujetos: Tiempo

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

| Fuente | | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|---------------|---------------------|-------------------------------|--------|------------------|--------|---------------|
| Tiempo | Esfericidad asumida | 1.769 | 2 | .884 | 73.479 | .000 |
| | Greenhouse-Geisser | 1.769 | 1.652 | 1.071 | 73.479 | .000 |
| | Huynh-Feldt | 1.769 | 1.746 | 1.013 | 73.479 | .000 |
| | Límite-inferior | 1.769 | 1.000 | 1.769 | 73.479 | .000 |
| Error(Tiempo) | Esfericidad asumida | .650 | 54 | .012 | | |
| | Greenhouse-Geisser | .650 | 44.597 | .015 | | |
| | Huynh-Feldt | .650 | 47.132 | .014 | | |
| | Límite-inferior | .650 | 27.000 | .024 | | |

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

| Fuente | Tiempo | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|---------------|------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Tiempo | Lineal | 1.709 | 1 | 1.709 | 137.526 | .000 |
| | Cuadrático | .060 | 1 | .060 | 5.136 | .032 |
| Error(Tiempo) | Lineal | .336 | 27 | .012 | | |
| | Cuadrático | .314 | 27 | .012 | | |

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

| Fuente | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|--------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Intersección | 16.526 | 1 | 16.526 | 532.522 | .000 |
| Error | .838 | 27 | .031 | | |

Output del análisis de varianza de medidas repetidas de las evaluaciones de fin de año

Prueba de esfericidad de Mauchly(b)

Medida: MEASURE_1

| Efecto intra-sujetos | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | Significación | Epsilon(a) | | |
|----------------------|--------------|------------------------|----|---------------|-------------|-----------------|--------------------|
| | | | | | Huynh-Feldt | Límite-inferior | Greenhouse-Geisser |
| Tiempo | .848 | 4.556 | 5 | .473 | .898 | .998 | .333 |

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b Diseño: Intersección

Diseño intra sujetos: Tiempo

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

| Fuente | Suma de cuadrados tipo III | | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|---------------|-------------------------------|-------|--------|------------------|-------|---------------|
| Tiempo | Esfericidad asumida | .078 | 3 | .026 | 1.549 | .208 |
| | Greenhouse-Geisser | .078 | 2.693 | .029 | 1.549 | .212 |
| | Huynh-Feldt | .078 | 2.995 | .026 | 1.549 | .208 |
| | Límite-inferior | .078 | 1.000 | .078 | 1.549 | .223 |
| Error(Tiempo) | Esfericidad asumida | 1.466 | 87 | .017 | | |
| | Greenhouse-Geisser | 1.466 | 78.103 | .019 | | |
| | Huynh-Feldt | 1.466 | 86.864 | .017 | | |
| | Límite-inferior | 1.466 | 29.000 | .051 | | |

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

| Fuente | Tiempo | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|---------------|------------|-------------------------------|----|------------------|-------|---------------|
| Tiempo | Lineal | .060 | 1 | .060 | 2.814 | .104 |
| | Cuadrático | .005 | 1 | .005 | .327 | .572 |
| | Cúbico | .013 | 1 | .013 | .933 | .342 |
| Error(Tiempo) | Lineal | .623 | 29 | .021 | | |
| | Cuadrático | .443 | 29 | .015 | | |
| | Cúbico | .401 | 29 | .014 | | |

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

| Fuente | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|--------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Intersección | 58.806 | 1 | 58.806 | 693.089 | .000 |
| Error | 2.461 | 29 | .085 | | |

Output del análisis de varianza de medidas repetidas de los resultados de cada cuartil en las evaluaciones de inicio de año

Prueba de esfericidad de Mauchly(b)

Medida: MEASURE_1

| Efecto intra-sujetos | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | Significación | Epsilon(a) | | |
|----------------------|--------------|------------------------|----|---------------|-------------|-----------------|--------------------|
| | | | | | Huynh-Feldt | Límite-inferior | Greenhouse-Geisser |
| Tiempo | .697 | 8.317 | 2 | .016 | .767 | .912 | .500 |

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b Diseño: Intersección+Cuartil
Diseño intra sujetos: Tiempo

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

| Fuente | | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|------------------|---------------------|-------------------------------|--------|------------------|--------|---------------|
| Tiempo | Esfericidad asumida | 1.591 | 2 | .795 | 73.704 | .000 |
| | Greenhouse-Geisser | 1.591 | 1.534 | 1.037 | 73.704 | .000 |
| | Huynh-Feldt | 1.591 | 1.823 | .872 | 73.704 | .000 |
| | Límite-inferior | 1.591 | 1.000 | 1.591 | 73.704 | .000 |
| Tiempo * Cuartil | Esfericidad asumida | .132 | 6 | .022 | 2.037 | .079 |
| | Greenhouse-Geisser | .132 | 4.603 | .029 | 2.037 | .101 |
| | Huynh-Feldt | .132 | 5.470 | .024 | 2.037 | .086 |
| | Límite-inferior | .132 | 3.000 | .044 | 2.037 | .135 |
| Error(Tiempo) | Esfericidad asumida | .518 | 48 | .011 | | |
| | Greenhouse-Geisser | .518 | 36.825 | .014 | | |
| | Huynh-Feldt | .518 | 43.761 | .012 | | |
| | Límite-inferior | .518 | 24.000 | .022 | | |

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

| Fuente | Tiempo | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|------------------|------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Tiempo | Lineal | 1.540 | 1 | 1.540 | 178.953 | .000 |
| | Cuadrático | .051 | 1 | .051 | 3.896 | .060 |
| Tiempo * Cuartil | Lineal | .129 | 3 | .043 | 4.994 | .008 |
| | Cuadrático | .003 | 3 | .001 | .076 | .972 |
| Error(Tiempo) | Lineal | .207 | 24 | .009 | | |
| | Cuadrático | .311 | 24 | .013 | | |

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1
Variable transformada: Promedio

| Fuente | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|--------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Intersección | 14.338 | 1 | 14.338 | 851.685 | .000 |
| Cuartil | .434 | 3 | .145 | 8.591 | .000 |
| Error | .404 | 24 | .017 | | |

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Medida: MEASURE_1
Bonferroni

| (I) Cuartil | (J) Cuartil | Diferencia entre medias (I-J) | Error típ. | Significación | Intervalo de confianza al 95%. | |
|------------------|------------------|----------------------------------|------------|---------------|--------------------------------|-----------------|
| | | | | | Límite superior | Límite inferior |
| cuartil inferior | cuartil inferior | | | | | |
| | cuartil midinf | -.0851 | .04695 | .496 | -.2201 | .0499 |
| | cuartil medisup | -.1578(*) | .03692 | .002 | -.2639 | -.0516 |
| cuartil midinf | cuartil inferior | .0851 | .04695 | .496 | -.0499 | .2201 |
| | cuartil midinf | | | | | |
| | cuartil medisup | -.0727 | .04432 | .684 | -.2001 | .0547 |
| cuartil medisup | cuartil inferior | .1578(*) | .03692 | .002 | .0516 | .2639 |
| | cuartil midinf | .0727 | .04432 | .684 | -.0547 | .2001 |
| | cuartil medisup | | | | | |
| cuartil superior | cuartil inferior | -.0230 | .03692 | 1.000 | -.1291 | .0832 |
| | cuartil midinf | .1807(*) | .04004 | .001 | .0656 | .2958 |
| | cuartil medisup | .0957 | .04695 | .317 | -.0393 | .2307 |
| | cuartil superior | .0230 | .03692 | 1.000 | -.0832 | .1291 |

Basado en las medias observadas.
* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Output del análisis de varianza de medidas repetidas de los resultados de cada cuartil en las evaluaciones de final de año

Prueba de esfericidad de Mauchly(b)

Medida: MEASURE_1

| Efecto intra-sujetos | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | Significación | Epsilon(a) | | |
|----------------------|--------------|------------------------|----|---------------|-------------|-----------------|--------------------|
| | | | | | Huynh-Feldt | Límite-inferior | Greenhouse-Geisser |
| Tiempo | .962 | .979 | 2 | .613 | .963 | 1.000 | .500 |

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b Diseño: Intersección+Cuartil
Diseño intra sujetos: Tiempo

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

| Fuente | | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|------------------|---------------------|-------------------------------|--------|------------------|-------|---------------|
| Tiempo | Esfericidad asumida | .016 | 2 | .008 | .563 | .573 |
| | Greenhouse-Geisser | .016 | 1.926 | .008 | .563 | .567 |
| | Huynh-Feldt | .016 | 2.000 | .008 | .563 | .573 |
| | Límite-inferior | .016 | 1.000 | .016 | .563 | .460 |
| Tiempo * Cuartil | Esfericidad asumida | .106 | 6 | .018 | 1.284 | .281 |
| | Greenhouse-Geisser | .106 | 5.778 | .018 | 1.284 | .283 |
| | Huynh-Feldt | .106 | 6.000 | .018 | 1.284 | .281 |
| | Límite-inferior | .106 | 3.000 | .035 | 1.284 | .301 |
| Error(Tiempo) | Esfericidad asumida | .719 | 52 | .014 | | |
| | Greenhouse-Geisser | .719 | 50.076 | .014 | | |
| | Huynh-Feldt | .719 | 52.000 | .014 | | |
| | Límite-inferior | .719 | 26.000 | .028 | | |

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

| Fuente | Tiempo | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|------------------|------------|-------------------------------|----|------------------|-------|---------------|
| Tiempo | Lineal | .013 | 1 | .013 | .987 | .330 |
| | Cuadrático | .003 | 1 | .003 | .195 | .662 |
| Tiempo * Cuartil | Lineal | .093 | 3 | .031 | 2.412 | .090 |
| | Cuadrático | .014 | 3 | .005 | .306 | .821 |
| Error(Tiempo) | Lineal | .334 | 26 | .013 | | |
| | Cuadrático | .385 | 26 | .015 | | |

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

| Fuente | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|--------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Intersección | 36.603 | 1 | 36.603 | 804.827 | .000 |
| Cuartil | .630 | 3 | .210 | 4.615 | .010 |
| Error | 1.182 | 26 | .045 | | |

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Medida: MEASURE_1

Bonferroni

| (I) Cuartil | (J) Cuartil | Diferencia entre medias (I-J) | Error típ. | Significación | Intervalo de confianza al 95%. | |
|------------------|------------------|----------------------------------|------------|---------------|--------------------------------|-----------------|
| | | | | | Límite superior | Límite inferior |
| cuartil inferior | cuartil inferior | | | | | |
| | cuartil midinf | -.1503 | .07717 | .374 | -.3706 | .0701 |
| | cuartil medisup | -.1859(*) | .05856 | .023 | -.3531 | -.0187 |
| cuartil midinf | cuartil superior | -.2230(*) | .06581 | .013 | -.4109 | -.0351 |
| | cuartil inferior | .1503 | .07717 | .374 | -.0701 | .3706 |
| | cuartil midinf | | | | | |
| cuartil medisup | cuartil medisup | -.0356 | .07109 | 1.000 | -.2386 | .1674 |
| | cuartil superior | -.0727 | .07717 | 1.000 | -.2931 | .1476 |
| | cuartil inferior | .1859(*) | .05856 | .023 | .0187 | .3531 |
| cuartil superior | cuartil midinf | .0356 | .07109 | 1.000 | -.1674 | .2386 |
| | cuartil medisup | | | | | |
| | cuartil superior | -.0371 | .05856 | 1.000 | -.2043 | .1301 |
| cuartil superior | cuartil inferior | .2230(*) | .06581 | .013 | .0351 | .4109 |
| | cuartil midinf | .0727 | .07717 | 1.000 | -.1476 | .2931 |
| | cuartil medisup | .0371 | .05856 | 1.000 | -.1301 | .2043 |
| | cuartil superior | | | | | |

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Output del SPSS: T-Student para comparar evaluaciones de inicio y fin del año escolar
Estadísticos de muestras relacionadas

| | | Media | N | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|-------|---------------------------|-------|----|-----------------|------------------------|
| Par 1 | ACL2_Promedio_2 Noviembre | .7361 | 29 | .15500 | .02878 |
| | ACL2_Promedio_2 Marzo | .2519 | 29 | .07565 | .01405 |
| Par 2 | ACL3_Promedio_3 Noviembre | .6825 | 30 | .21013 | .03836 |
| | ACL3_Promedio_3 Marzo | .4873 | 30 | .14186 | .02590 |
| Par 3 | ACL4_Promedio_4 Noviembre | .6687 | 29 | .15302 | .02842 |
| | ACL4_Promedio_4 Marzo | .5922 | 29 | .17134 | .03182 |

Correlaciones de muestras relacionadas

| | | N | Correlación | Sig. |
|-------|---|----|-------------|------|
| Par 1 | ACL2_Promedio_2 Noviembre y ACL2_Promedio_2 Marzo | 29 | .493 | .007 |
| Par 2 | ACL3_Promedio_3 Noviembre y ACL3_Promedio_3 Marzo | 30 | .477 | .008 |
| Par 3 | ACL4_Promedio_4 Noviembre y ACL4_Promedio_4 Marzo | 29 | .642 | .000 |

Prueba de muestras relacionadas

| | | Diferencias relacionadas | | | | t | gl | Sig. (bilateral) | |
|-------|---|--------------------------|-----------------|------------------------|---|--------|--------|------------------|----------|
| | | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | | | | |
| | | | | | Inferior | | | | Superior |
| Par 1 | ACL2_Promedio_2 Noviembre - ACL2_Promedio_2 Marzo | .48426 | .13487 | .02505 | .43295 | .53556 | 19.335 | 28 | .000 |
| Par 2 | ACL3_Promedio_3 Noviembre - ACL3_Promedio_3 Marzo | .19524 | .18939 | .03458 | .12452 | .26596 | 5.646 | 29 | .000 |
| Par 3 | ACL4_Promedio_4 Noviembre - ACL4_Promedio_4 Marzo | .07646 | .13830 | .02568 | .02385 | .12907 | 2.977 | 28 | .006 |

Output del análisis de varianza de medidas repetidas para identificar diferencias de género al inicio de año escolar

Prueba de esfericidad de Mauchly(b)

Medida: MEASURE_1

| Efecto intra-sujetos | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | Significación | Epsilon(a) | | |
|----------------------|--------------|------------------------|----|---------------|-------------|-----------------|--------------------|
| | | | | | Huynh-Feldt | Límite-inferior | Greenhouse-Geisser |
| Tiempo | .796 | 5.690 | 2 | .058 | .831 | .915 | .500 |

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b Diseño: Intersección+Sexo
Diseño intra sujetos: Tiempo

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

| Fuente | | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|---------------|---------------------|-------------------------------|--------|------------------|--------|---------------|
| Tiempo | Esfericidad asumida | 1.766 | 2 | .883 | 72.098 | .000 |
| | Greenhouse-Geisser | 1.766 | 1.662 | 1.063 | 72.098 | .000 |
| | Huynh-Feldt | 1.766 | 1.830 | .965 | 72.098 | .000 |
| | Límite-inferior | 1.766 | 1.000 | 1.766 | 72.098 | .000 |
| Tiempo * Sexo | Esfericidad asumida | .013 | 2 | .006 | .527 | .594 |
| | Greenhouse-Geisser | .013 | 1.662 | .008 | .527 | .561 |
| | Huynh-Feldt | .013 | 1.830 | .007 | .527 | .578 |
| | Límite-inferior | .013 | 1.000 | .013 | .527 | .475 |
| Error(Tiempo) | Esfericidad asumida | .637 | 52 | .012 | | |
| | Greenhouse-Geisser | .637 | 43.205 | .015 | | |
| | Huynh-Feldt | .637 | 47.569 | .013 | | |
| | Límite-inferior | .637 | 26.000 | .025 | | |

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

| Fuente | Tiempo | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|---------------|------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Tiempo | Lineal | 1.711 | 1 | 1.711 | 136.757 | .000 |
| | Cuadrático | .055 | 1 | .055 | 4.589 | .042 |
| Tiempo * Sexo | Lineal | .010 | 1 | .010 | .809 | .377 |
| | Cuadrático | .003 | 1 | .003 | .231 | .635 |
| Error(Tiempo) | Lineal | .325 | 26 | .013 | | |
| | Cuadrático | .312 | 26 | .012 | | |

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

| Fuente | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|--------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Intersección | 16.156 | 1 | 16.156 | 501.803 | .000 |
| Sexo | .001 | 1 | .001 | .026 | .873 |
| Error | .837 | 26 | .032 | | |

Output del análisis de varianza de medidas repetidas para identificar diferencias de género al final del año escolar

Prueba de esfericidad de Mauchly(b)

Medida: MEASURE_1

| Efecto intra-sujetos | W de Mauchly | Chi-cuadrado aprox. | gl | Significación | Epsilon(a) | | |
|----------------------|--------------|------------------------|----|---------------|-------------|-----------------|--------------------|
| | | | | | Huynh-Feldt | Límite-inferior | Greenhouse-Geisser |
| Tiempo | .842 | 4.592 | 5 | .468 | .892 | 1.000 | .333 |

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

b Diseño: Intersección+Sexo

Diseño intra sujetos: Tiempo

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

| Fuente | | Suma de cuadrados tipo III | Gl | Media cuadrática | F | Significación |
|---------------|---------------------|-------------------------------|--------|------------------|-------|---------------|
| Tiempo | Esfericidad asumida | .075 | 3 | .025 | 1.464 | .230 |
| | Greenhouse-Geisser | .075 | 2.675 | .028 | 1.464 | .234 |
| | Huynh-Feldt | .075 | 3.000 | .025 | 1.464 | .230 |
| | Límite-inferior | .075 | 1.000 | .075 | 1.464 | .236 |
| Tiempo * Sexo | Esfericidad asumida | .028 | 3 | .009 | .536 | .659 |
| | Greenhouse-Geisser | .028 | 2.675 | .010 | .536 | .638 |
| | Huynh-Feldt | .028 | 3.000 | .009 | .536 | .659 |
| | Límite-inferior | .028 | 1.000 | .028 | .536 | .470 |
| Error(Tiempo) | Esfericidad asumida | 1.439 | 84 | .017 | | |
| | Greenhouse-Geisser | 1.439 | 74.901 | .019 | | |
| | Huynh-Feldt | 1.439 | 84.000 | .017 | | |
| | Límite-inferior | 1.439 | 28.000 | .051 | | |

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

| Fuente | Tiempo | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|---------------|------------|-------------------------------|----|------------------|-------|---------------|
| Tiempo | Lineal | .063 | 1 | .063 | 2.835 | .103 |
| | Cuadrático | .003 | 1 | .003 | .211 | .650 |
| | Cúbico | .009 | 1 | .009 | .670 | .420 |
| Tiempo * Sexo | Lineal | .003 | 1 | .003 | .122 | .729 |
| | Cuadrático | .009 | 1 | .009 | .612 | .441 |
| | Cúbico | .015 | 1 | .015 | 1.118 | .299 |
| Error(Tiempo) | Lineal | .620 | 28 | .022 | | |
| | Cuadrático | .433 | 28 | .015 | | |
| | Cúbico | .386 | 28 | .014 | | |

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

| Fuente | Suma de cuadrados tipo III | gl | Media cuadrática | F | Significación |
|--------------|-------------------------------|----|------------------|---------|---------------|
| Intersección | 57.573 | 1 | 57.573 | 657.453 | .000 |
| Sexo | .009 | 1 | .009 | .098 | .756 |
| Error | 2.452 | 28 | .088 | | |

