

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Diferencias de las habilidades psicolingüísticas de estudiantes del primer grado de educación primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro

Tesis para optar el grado académico de Magistra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje

AUTOR

Navarro Villavisencio, Lorena Erika

ASESORA:

Lescano López, Galia Susana

CO-ASESORA:

Samaniego Briceño, Carmen María

FEBRERO, 2021



TÍTULO DE LA TESIS

**DIFERENCIAS DE LAS HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS
DE ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE
LIMA METROPOLITANA EN FUNCIÓN A LA PRÁCTICA O NO
DEL TEATRO**

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo demostrar si existen diferencias significativas en las habilidades psicolingüísticas en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro. Para ello, se aplicó una investigación no experimental descriptiva comparativa en donde se describieron las habilidades psicolingüísticas y sus componentes y se compararon los resultados entre quienes participaron en un taller de teatro de manera extracurricular y quienes no asistieron al mismo. La muestra estuvo constituida por 16 alumnos del primer grado de primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana de nivel socioeconómico medio-alto. Se aplicó el Test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois adaptado por Ballesteros y Cordero (2004) como instrumento de investigación. Los resultados de la investigación determinaron que en ambos grupos no existen diferencias significativas en el nivel de habilidades psicolingüísticas. El grupo de estudiantes que participaron del taller de teatro obtuvo mejores resultados en tareas de tipo auditivo, mientras el otro grupo de estudiantes, en tareas de tipo visual. Específicamente, en la habilidad de asociación auditiva, el grupo de estudiantes que participaron del taller de teatro obtuvo mejores resultados, encontrándose una diferencia significativa. Mientras que el grupo que no participó de un taller de teatro alcanzó un nivel más alto en la fluidez verbal, marcando diferencias significativas en su favor. Asimismo, la mayoría de los estudiantes

evaluados se encontró en un nivel medio, aún en proceso de alcanzar un nivel alto de las habilidades psicolingüísticas. Finalmente, se recomienda investigar en una población más amplia, la influencia del teatro en el aprendizaje y en la capacidad de asociación verbal.

PALABRAS CLAVE: Habilidades psicolingüísticas, teatro, desarrollo, primer grado.



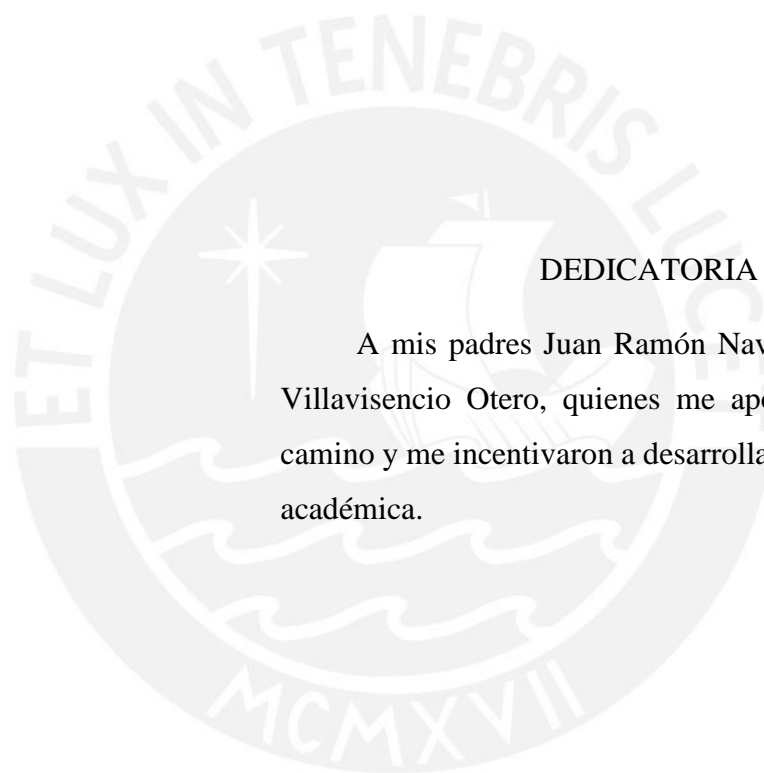
ABSTRACT

The objective of the investigation is to demonstrate if significant differences exist in abstract and automatic psycholinguistic ability levels in first grade students in regards to the practice of theater at a private Lima Metropolitan institution. For this investigation, a non-experimental descriptive comparison employed in which psycholinguistic abilities and their components are described in students that participate and do not participate in an extra-curricular theater workshop at the school they attend. The study group consisted of 16 first grade students at a Lima Metropolitan private institution that is considered to be in the middle/upper socioeconomic class. The instrument used was the Illinois Psycholinguistic Abilities Test adapted by Ballesteros and Cordero (2004). The results concluded that no significant differences exist between both groups in regard to psycholinguistic abilities, however, the group of students who attended the extra-curricular theater workshop obtained better results in auditory activities, while the group of students that did not participate in the workshop did better in visual activities. Specifically, the theater workshop students produced better results in auditory association ability showing a significant difference. On the contrary, the group of students that did not participate in the theater workshop achieved higher levels of verbal fluency, demonstrating significant differences in their favor. In conclusion, the majority of students are in the process of achieving a high level of psycholinguistic abilities. At the same time, an investigation with a larger sample

size and the influence of theater on learning and verbal association ability is recommended.

KEY WORDS: psycholinguistic ability, theater, development, first grade.





DEDICATORIA

A mis padres Juan Ramón Navarro y Maritza Villavisencio Otero, quienes me apoyaron en este camino y me incentivaron a desarrollar mi formación académica.

AGRADECIMIENTO

Agradecer a las personas que hicieron posible esta investigación, a las asesoras Carmen Samaniego y Galia Lescano, por los conocimientos y la motivación impartida. Del mismo modo, a la institución educativa privada Colegio Antonio Raimondi, a sus directivos y equipo de psicología, quienes permitieron realizar esta investigación en sus instalaciones. También, agradecer a los padres de los estudiantes evaluados, quienes de manera desinteresada permitieron que sus hijos aporten tiempo y experiencia. A los niños que participaron en esta investigación por su esfuerzo. Finalmente, agradezco a mi familia que me inculcó la práctica de distintas disciplinas artísticas durante mi niñez las cuales hoy generan la experiencia necesaria para realizar este estudio.

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | Páginas |
|---|---------|
| CARÁTULA | i |
| TÍTULO | ii |
| RESUMEN | iii |
| ABSTRACT | v |
| DEDICATORIA | vii |
| AGRADECIMIENTO | viii |
| ÍNDICE DE CONTENIDO | ix |
| LISTA DE CUADROS O TABLAS | xii |
| LISTA DE FIGURAS Y/O DIBUJOS | xiv |
| INTRODUCCIÓN | xvi |
| | |
| CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 01 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 01 |
| 1.1.1 Fundamentación del problema | 01 |
| 1.1.2 Formulación del problema | 04 |
| 1.2 Formulación de Objetivos | 04 |
| 1.2.1 Objetivo general | 04 |
| 1.2.2 Objetivos específicos | 04 |
| 1.3 Importancia y justificación del estudio | 06 |
| 1.4 Limitaciones de la investigación | 07 |

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL | 09 |
| 2.1 Antecedentes del estudio | 09 |
| 2.1.1 Antecedentes nacionales | 09 |
| 2.1.2 Antecedentes internacionales | 13 |
| 2.2 Bases teóricas | 16 |
| 2.3 Definición de términos básicos | 25 |
| 2.4 Hipótesis | 28 |
| 2.4.1 Hipótesis general | 28 |
| 2.4.2 Hipótesis específicas | 28 |
| CAPÍTULO III METODOLOGÍA | 31 |
| 3.1 Tipo y diseño de investigación | 31 |
| 3.2 Población y muestra | 32 |
| 3.3 Definición y operacionalización de variables | 32 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 34 |
| CAPÍTULO IV RESULTADOS | 37 |
| 4.1 Presentación de resultados | 37 |
| 4.2 Discusión de resultados | 75 |
| CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 86 |
| 5.1 Conclusiones | 86 |
| 5.2 Recomendaciones | 87 |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

89

ANEXOS

95



ÍNDICE DE CUADROS O TABLAS

| | | |
|----------|---|----|
| Tabla 1 | Niveles de comprensión auditiva CA en grupo de teatro y grupo de no teatro | 38 |
| Tabla 2 | Niveles de comprensión visual CV en grupo de teatro y grupo de no teatro | 39 |
| Tabla 3 | Niveles de memoria secuencial visomotora MSV en grupo de teatro y grupo de no teatro | 41 |
| Tabla 4 | Niveles de asociación auditiva AA en grupo de teatro y grupo de no teatro | 42 |
| Tabla 5 | Niveles de memoria secuencial auditiva MSA en grupo de teatro y grupo de no teatro | 44 |
| Tabla 6 | Niveles de asociación visual AV en grupo de teatro y grupo de no teatro | 45 |
| Tabla 7 | Niveles de integración visual IV en grupo de teatro y grupo de no teatro | 47 |
| Tabla 8 | Niveles de expresión verbal EV en grupo de teatro y grupo de no teatro | 48 |
| Tabla 9 | Niveles de integración gramatical IG en grupo de teatro y grupo de no teatro | 50 |
| Tabla 10 | Niveles de expresión motora en grupo de teatro y grupo de no teatro | 51 |
| Tabla 11 | Niveles de integración auditiva en grupo de teatro y grupo de no teatro | 53 |
| Tabla 12 | Niveles de suma PD en grupo de teatro y grupo de no teatro | 54 |
| Tabla 13 | Prueba de normalidad | 56 |
| Tabla 14 | Comparación de la comprensión auditiva con la prueba T de Student entre grupo de estudiantes que practican teatro y el que no lo practica | 57 |
| Tabla 15 | Comparación de la comprensión visual con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo | 59 |

| | | |
|----------|--|----|
| | de no teatro | |
| Tabla 16 | Comparación de la memoria secuencial visomotora con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 60 |
| Tabla 17 | Comparación de la asociación auditiva con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 62 |
| Tabla 18 | Comparación de la comprensión visual con la prueba “U” Mann Whitney entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 63 |
| Tabla 19 | Comparación de la asociación visual con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 65 |
| Tabla 20 | Comparación de la integración visual con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 66 |
| Tabla 21 | Comparación de la expresión verbal con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 68 |
| Tabla 22 | Comparación de la comprensión visual con la prueba “U” Mann Whitney entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 69 |
| Tabla 23 | Comparación de la expresión motora con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 71 |
| Tabla 24 | Comparación de la integración auditiva con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 72 |
| Tabla 25 | Comparación del desarrollo de habilidades psicolingüísticas con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro | 74 |
| Tabla 26 | Cuadro para ejemplificar resultados por subtest según el canal auditivo en función a la práctica del teatro y en la población total | 81 |
| Tabla 27 | Cuadro para ejemplificar resultados por subtest según el canal auditivo en función a la práctica del teatro y en la población total | 82 |
| Tabla 28 | Puntajes distribuidos | 84 |

ÍNDICE DE FIGURAS Y/O DIBUJOS

| | | |
|-----------|--|----|
| Figura 1 | Niveles de comprensión auditiva en grupo de estudiantes de teatro y no teatro | 38 |
| Figura 2 | Niveles de comprensión visual en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro. | 40 |
| Figura 3 | Niveles de memoria secuencial visomotora en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro. | 41 |
| Figura 4 | Niveles de asociación auditiva en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro. | 43 |
| Figura 5 | Niveles de memoria secuencial auditiva en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro. | 44 |
| Figura 6 | Niveles de asociación visual en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro. | 46 |
| Figura 7 | Niveles de integración visual en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro. | 47 |
| Figura 8 | Niveles de expresión verbal en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro. | 49 |
| Figura 9 | Niveles de integración gramatical en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro. | 50 |
| Figura 10 | Niveles de expresión motora en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro. | 52 |
| Figura 11 | Niveles de integración auditiva en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro. | 53 |
| Figura 12 | Niveles de Suma PD en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro. | 55 |
| Figura 13 | Comparación de la comprensión verbal en el grupo de teatro y de no teatro. | 58 |

| | |
|---|----|
| Figura 14 Comparación de la comprensión visual en el grupo de teatro y de no teatro. | 59 |
| Figura 15 Comparación de la comprensión visual en el grupo de teatro y de no teatro. | 61 |
| Figura 16 Comparación de la asociación auditiva en el grupo de teatro y de no teatro. | 62 |
| Figura 17 Comparación de la memoria secuencial auditiva en el grupo de teatro y de no teatro. | 64 |
| Figura 18 Comparación de la asociación visual en el grupo de teatro y de no teatro. | 65 |
| Figura 19 Comparación de la integración visual en el grupo de teatro y de no teatro. | 67 |
| Figura 20 Comparación de la expresión verbal en el grupo de teatro y de no teatro. | 68 |
| Figura 21 Comparación de la integración gramatical en el grupo de teatro y de no teatro. | 70 |
| Figura 22 Comparación de la expresión motora en el grupo de teatro y de no teatro. | 71 |
| Figura 23 Comparación de la integración auditiva en el grupo de teatro y de no teatro. | 73 |
| Figura 24 Comparación del desarrollo de habilidades psicolingüísticas en el grupo de teatro y de no teatro. | 74 |

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende describir la diferencia de las habilidades psicolingüísticas en relación con la práctica de las artes escénicas del teatro, de manera que se generen nuevas investigaciones que lo asocien al aprendizaje. Del mismo modo, observa el nivel alcanzado en estas habilidades debido a que es un factor pre instrumental del aprendizaje que interviene en el desarrollo posterior de la lectoescritura.

El objetivo es conocer las diferencias en las habilidades psicolingüísticas en dos grupos de estudiantes de primer grado de primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, que se diferencian por su participación o no de un taller de teatro de manera extracurricular. Las habilidades psicolingüísticas son definidas como las funciones psicológicas que intervienen en la adecuada recepción, organización y expresión de la información a nivel mental. Para ello se analizaron los distintos componentes de esta capacidad considerando los canales de

comunicación auditiva y visual, así como los niveles de complejidad del procesamiento mental de la información representativos y automáticos. Concretamente, se compararon los resultados de los procesos de comprensión, asociación mental, expresión, integración de la información y la memoria secuencial de corto plazo.

La presente investigación es descriptiva comparativa, ambos grupos de estudiantes de una institución privada de Lima Metropolitana, de nivel socioeconómico medio-alto. La muestra estuvo conformada por dos grupos de estudiantes de primer grado de primaria, el primero que participó de un taller de teatro de manera extracurricular en la escuela durante cinco meses y el otro grupo de estudiantes del mismo grado, que no participaron del mismo al menos hace seis meses. El instrumento de evaluación fue el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas adaptada por S. Ballesteros y A. Cordero. Los niños fueron evaluados dentro de la institución educativa en un horario fuera de clases previo consentimiento de los adultos responsables. Los padres recibieron personalmente los resultados de la evaluación, como retribución a la participación. Las limitaciones de la investigación fueron el tamaño de la muestra debido a la poca cantidad de niños que realizó teatro en la escuela, así como, la escasez de investigaciones que asocie el teatro al desarrollo psicolingüístico y el aprendizaje.

La presente investigación se ha organizado en cuatro capítulos. El primer capítulo denominado “Problema de Investigación” describe el motivo y la importancia de esta investigación.

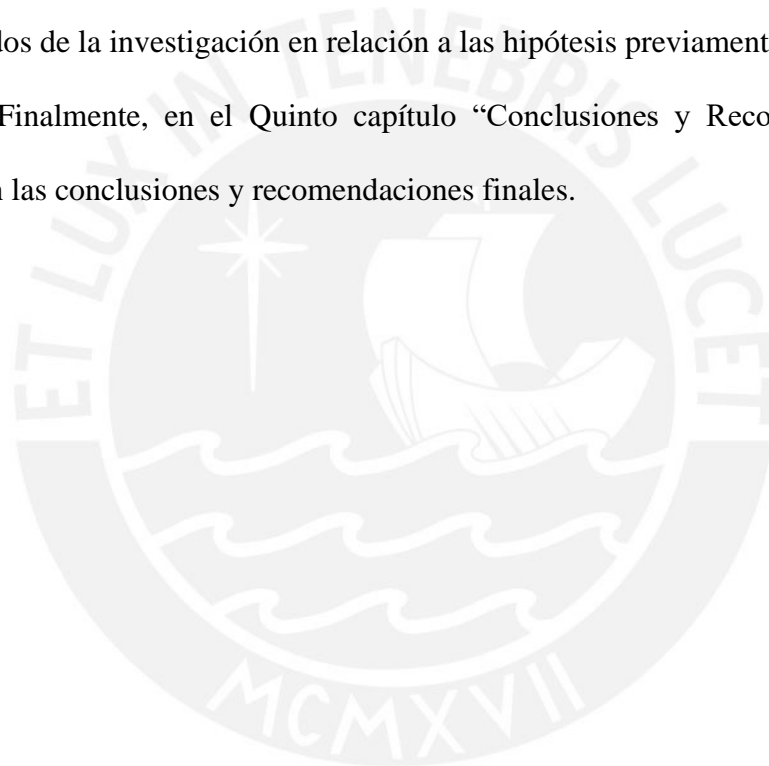
El Segundo Capítulo “Marco Teórico Conceptual” expone los antecedentes de la investigación, las bases teórico-científicas referidas a las habilidades

psicolingüísticas, la comunicación y su desarrollo, así como al valor del arte en el contexto educativo y además, se presentan las hipótesis.

En el Tercer Capítulo, llamado “Metodología” detalla el diseño de investigación, población, muestra y variables de estudio, además, de las técnicas e instrumentos de recolección utilizados y de las técnicas estadísticas de análisis de los datos.

En el Cuarto Capítulo “Resultados” presenta, analiza y discute los resultados de la investigación en relación a las hipótesis previamente elaboradas.

Finalmente, en el Quinto capítulo “Conclusiones y Recomendaciones”, realizan las conclusiones y recomendaciones finales.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

El Perú es un país pluricultural en donde existen grupos étnicos con diferentes culturas, prácticas y lenguas, que conviven en una localidad y se mezclan en relaciones interculturales (Ministerio de Cultura 2017). Como consecuencia, se manejan cerca de 70 códigos lingüísticos. Adicionalmente, más del 79% de esta población vive en condiciones de extrema pobreza. Estas características lingüísticas del Perú, tienen como resultado un desafío para la convivencia y la educación. El bilingüismo de los padres y la marginalidad afectan el proceso de interacción intrafamiliar y la adquisición del lenguaje oral. Frente a esta realidad, el 45% de los niños en la sierra y en la selva peruana que estudian en primer grado repiten de año o abandonan la escuela al afrontar la lecto escritura. (Velarde, Canales, Velarde,

Meléndez y Lingán 2014:101-102). A nivel general, en el Perú la deserción escolar representa al 23.6% de estudiantes entre 13 y 19 años y atribuyen la causa a sentirse poco motivados hacia los estudios (Ministerio de Educación 2015: 2).

Según Gonzales (2006), los bilingües peruanos presentan un rendimiento más deficiente que los hispanohablantes y bilingües avanzados en tareas psicolingüísticas como la percepción auditiva, la memoria verbal, la asociación verbal y habilidades verbales. Esto genera retos educativos ya que el lenguaje oral se relaciona con el desarrollo del lenguaje escrito (citado en Canales, Velarde, Meléndez y Lingán 2014: 101).

El aprendizaje de la lectura requiere del desarrollo de habilidades lingüísticas previas, tales como la conciencia fonológica y el manejo del nivel sintáctico y semántico del lenguaje oral, además del conocimiento del lenguaje escrito (Canales, Velarde, Meléndez y Lingán 2014: 108). Esta idea coincide con Thorne (2005), quien afirmó que la lectoescritura se cimenta sobre el desarrollo de habilidades básicas de lenguaje oral, como son la competencia sintáctica, un buen vocabulario y la adecuada discriminación de sonidos (citado en Delgado 2012: 39). Nuevamente, Velarde et al. señalaron la relación que existe entre el desarrollo de habilidades psicolingüísticas de base, el nivel metalingüístico y el desarrollo de la lectura en niños de 2do segundo grado de primaria de zonas pobres del Callao (2014: 54 – 55).

La Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA 2015, buscó conocer el desarrollo de la comprensión lectora en 70 países del mundo (Ministerio de Educación 2016). El Perú se ubicó en el puesto 63, dejando en evidencia que el sistema educativo aún se encuentra en proceso de garantizar que la mayoría de

estudiantes peruanos obtenga logros académicos en esta área. En la competencia lectora el 54% de niños evaluados no logró alcanzar el nivel básico y en la competencia matemática, el 66% se encuentra por debajo de lo esperado (Informe Nacional de Resultados PISA 2015: 104-105).

“Los estudiantes peruanos han progresado en la competencia científica, matemática y lectora, pero la mayoría de ellos no alcanza los niveles básicos descritos por PISA”. (Informe Nacional de Resultados PISA 2015: 104).

En complemento, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizada por el Ministerio de Educación, tiene como objetivo conocer los logros y dificultades en la lectura y matemáticas en estudiantes desde el segundo grado de primaria, para diseñar estrategias pedagógicas que permitan atender las necesidades del aprendizaje. En el 2016, 590 niños de escuelas públicas y privadas de Lima fueron evaluados, de los cuales el 14 % obtuvo un rendimiento lector satisfactorio, un 31,4 % un rendimiento en proceso, un 40,6 % en inicio y un 14% previo al inicio. Estos resultados demuestran que una gran parte de la población se encuentra en proceso e inicio de leer textos, comprenderlos y realizar inferencias acerca de los mismos (Ministerio de Educación 2016: 12).

En nuestra realidad, también se ha investigado la eficacia del teatro como herramienta de comunicación y es definido como un elemento que fusiona muchos lenguajes: el verbal, no verbal, sonoro, espacial y visual (Benza 2007: 31). No obstante, queda mucho camino sobre su incidencia y pertinencia en el ambiente educativo como elemento que potencia habilidades de comunicación y de comprensión. Son pocas las investigaciones nacionales que perciben al teatro y a las disciplinas artísticas como elementos diferenciadores y motivadores dentro del

aula. En el área educativa, se ha comprobado que el teatro en los estudiantes mejora la fluidez y comprensión de la lectura, la motivación y la conciencia de sus errores en la lectura de textos (Garzón, Jiménez y Seda 2008: 39-42). Además, Mendez y Githis encontraron que las narraciones y la ficción, son medios para estimular procesos del pensamiento como la creatividad y la capacidad de realizar transferencias de conocimientos, necesarias para la solución de problemas. Entonces, surge el cuestionamiento en los estudiantes que practican teatro y las diferencias significativas presentan en los niveles de habilidades psicolingüísticas (2015: 151-154).

1.1.2 Formulación del Problema

¿Existen diferencias en las habilidades psicolingüísticas a nivel representativo o automático en los estudiantes de primer grado de primaria en una institución educativa privada de Lima Metropolitana en función a la práctica del teatro?

1.2. Formulación de Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Demostrar si existen diferencias significativas en el nivel de las habilidades psicolingüísticas a nivel representativo o automático en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica del teatro.

1.2.2 Objetivos específicos

- Comparar el desempeño en las habilidades psicolingüísticas de estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la comprensión auditiva en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la comprensión visual en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la memoria secuencial visomotora en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la asociación auditiva en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la memoria secuencial auditiva en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la asociación visual en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la expresión verbal en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.

- Comparar el desempeño en la integración gramatical en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la expresión motora en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.
- Comparar el desempeño en la integración auditiva en estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.

1.3. Importancia y justificación del estudio

Méndez y Githis (2015) sugieren indagar actividades, secuencias didácticas y procesos de enseñanza necesarios para brindar una correcta capacitación a docentes (Méndez Sánchez et. Al. 2015: 154-155). Lagos y Palacios (2010) mencionan que enseñar a través del teatro se le permite al estudiante apropiarse del aprendizaje, experimentarlo, comprenderlo y construir nuevas expresiones. Además, estimula la observación, la memoria, el pensamiento y, sobre todo, la capacidad creativa. Por este motivo, considera que es una técnica motivadora y entretenida para los estudiantes (Lagos y Palacios 2010: 10-14).

Debido a ello, esta investigación se justifica en dos niveles el teórico y el práctico:

A nivel teórico, aportará conocimientos innovadores acerca del desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en los niños de primer grado de Primaria de Lima Metropolitana. Así mismo, coadyuvará a brindar información sobre la manera en

que la práctica del teatro conforma una condición diferenciadora para las habilidades psicolingüísticas que intervienen en la comunicación, tanto a nivel automático como representativo.

A nivel práctico, estos resultados pueden ser útiles para la escuela y las academias de teatro. Ayudará en la toma de decisiones sobre la capacitación correcta de docentes enseñándoles cómo estimular habilidades de aprendizaje con estrategias pedagógicas adecuadas e innovadoras, para incorporarse dentro del currículo.

Conocer el desarrollo de habilidades para la comunicación permitirá tomar medidas de prevención e intervención que integren los intereses y factores emotivos de los estudiantes.

También esta investigación puede dar lugar a otros estudios experimentales en el que se pueda demostrar la relación entre las artes escénicas y el aprendizaje.

1.4. Limitaciones de la investigación

La limitación de la presente investigación fue el tamaño de la muestra debido a que se evaluó a un grupo pequeño de 8 estudiantes de teatro de una escuela privada de Lima Metropolitana, elegida de manera no probabilística debido a los criterios de exclusión que permitan la comparación de ambos grupos. Se buscó que ambos grupos de estudiantes tengan las mismas características generales, es decir, que asistan al mismo grado y escuela para facilitar el mismo nivel de instrucción anterior. Para la presente investigación, solo 8 niños realizaron el taller por un periodo prolongado de cinco meses, mientras que el otro grupo de estudiantes pertenecientes al mismo grado, no habían realizado un taller de teatro durante los

últimos 6 meses.

Por otro lado, las academias de teatro con mayor número de alumnos suelen tener estudiantes adultos o adolescentes, del mismo modo, quienes atendieron a niños no facilitaron el acceso a la investigación. Por este motivo, la muestra genera limitaciones en las generalizaciones.

Finalmente, se observó la falta de antecedentes que investiguen las relaciones entre el teatro y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, lo cual generó un obstáculo para indagar en una posible relación entre ambas variables.





CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes nacionales

En Perú, la Asociación Cultural Teatro Vivo realiza el proyecto educativo “2x1: éxito en Primaria con Participación Adolescente”, con el apoyo técnico de UNICEF y el financiamiento de CITIBANK en San Juan de Lurigancho, Carabaylo, Villa El Salvador y Villa María del Triunfo. Desde 1996 tiene como objetivo mejorar el aprendizaje en niños y niñas que muestran dificultades en primer y segundo grado de primaria, además de promover la participación de adolescentes hacia su comunidad a través del uso de actividades artísticas. Utiliza un enfoque de cinco momentos, estos son: el juego, la relajación, el producto motivador, la producción de textos y la expresión corporal. Como resultado, se

observó que el aprendizaje está relacionado al juego y se comprobó que la población mejoró notoriamente sus capacidades de aprendizaje mediante el uso de estrategias lúdicas. La mejora en la autoestima y habilidades socioemocionales se tradujeron en competencias académicas que disminuyeron el fracaso, la deserción escolar y el pandillaje.

Velarde, en su tesis “Los recursos comunicacionales en la prevención de la explotación sexual de adolescentes. La Experiencia de Teatro Vivo en el Colegio República de Panamá” investigó el segundo proyecto de la Asociación Cultural Teatro Vivo, con el objetivo de estudiar los recursos comunicacionales que generan condiciones favorables frente a la explotación sexual de adolescentes. Para ello, se observó un taller arte terapéutico para estudiantes de primero, segundo y tercer grado de secundaria del colegio C.E. República de Panamá, del distrito de La Victoria. El taller arte terapéutico cumplió una labor educativa y buscó generar conductas protectoras sobre la base de la valoración personal. La metodología incluyó al arte, el juego y la estética como catalizadores; del mismo modo, el vínculo con los tutores, quienes constituyen representaciones parentales, debe contener respeto y un trato afectivo contrario al autoritarismo, la dominación o subordinación a figuras de poder. Al finalizar el taller, los adolescentes demostraron conductas protectoras, mayor valoración personal, expresión y cuestionamiento de opiniones; disminuyeron la agresión y los comentarios peyorativos en sus discursos y mejoró la expresión no verbal; en consecuencia, se observó un mejor trato entre compañeros, con más tolerancia y respeto, incrementaron la confianza en sus relación, lo que posibilitó el trabajo en equipo; finalmente, todos los participantes percibieron la explotación sexual como un delito que viola los derechos humanos y

se mostraron reflexivos frente a problemáticas de su realidad (2012:1-74).

Benza (2007) investigó al teatro como herramienta de comunicación entre grupos de diferentes culturas y concluyó que es un medio útil para desarrollar distintos lenguajes, generar mayor receptividad, una comunicación más directa y una comprensión más integral de los estilos de vida de los diferentes grupos étnicos. (Benza 2007: 118-119).

Delgado (2012) investigó la relación entre el lenguaje oral y la lectura inicial en estudiantes del primer grado de primaria de dos instituciones educativas del Callao. Para ello, realizó una investigación de tipo descriptiva-correlacional, en 100 estudiantes (52 varones y 48 mujeres) de 6 años de edad, a quienes les aplicó el Test de Lenguaje Oral de Ramos, Cuadrado y Fernandez (2008) y de Lectura Nivel 1 de De La Cruz (1979) adaptado a Lima. Encontró una relación significativa entre el lenguaje oral y la lectura inicial, especialmente de los subtest semántico y sintáctico, a diferencia de la discriminación auditiva y fonológica. Los sujetos de la muestra alcanzaron un nivel medio en el lenguaje oral y un nivel medio y alto en la lectura inicial.

Saurino (2012) en su tesis “Habilidades pre-lectoras en estudiantes de primer grado de primaria en instituciones educativas de Ventanilla” investigó el nivel de desarrollo que presentan los estudiantes del primer grado en las habilidades pre-lectoras y realizó un diagnóstico de las habilidades metalingüísticas que poseen los estudiantes de base para el desarrollo de la lectura. Desarrolló una investigación no experimental de tipo descriptiva simple, en la cual evaluó a 100 niños de una institución educativa de Ventanilla entre los 6 y 7 años, con la Prueba de Predicción Lectora (PPL), para medir los aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos del

lenguaje de Bravo (1995) adaptado por Meléndez y Morocho (2007). Los resultados encontraron que la mayoría de estudiantes carecen de habilidades necesarias para la lectura, un 13% de ellos alcanzó un nivel superior y alto en habilidades prelectoras, mientras que un 53% obtuvo un nivel bajo e inferior. En la tarea de aislar el primer fonema de una palabra, un 46% alcanzó un puntaje alto y superior y un 27% obtuvo un puntaje bajo e inferior. En el análisis fonémico de una palabra, un 72% se ubicó en el nivel bajo inferior y solo un 10% alcanzó un nivel alto y superior. En el procesamiento semántico del lenguaje oral, un 13% se encontró en el nivel bajo e inferior y un 29% obtuvo los niveles alto y superior. Finalmente, en el procesamiento sintáctico del lenguaje en el cual se analiza la relación existente entre las palabras de una oración para comprender los mensajes, un 47% obtuvo un puntaje bajo e inferior, y solo el 26% se ubicó en el rango alto y superior. En conclusión, las habilidades de análisis fonémico y en la capacidad psicolingüística de hacer un análisis sintáctico para ordenar palabras en una oración, los niños encontraron mayor dificultad. Es decir, que aún presentan problemas para la conciencia fonológica y el lenguaje oral, lo cual determinaría futuras dificultades en la lectura.

Canales (2005) concluyó que es necesario articular la psicolingüística, la psicología cognitiva y la psicopedagogía moderna, a la problemática de la comprensión lectora en el Perú. Este investigador diseñó y aplicó un Programa Experimental orientado a mejorar la comprensión lectora en niños con problemas de aprendizaje, para ello, buscó identificar cómo operan procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas (procesos sintácticos y semánticos, memoria verbal de corto plazo y la capacidad de hacer inferencias) en la actividad lectora. Realizó una

investigación de tipo experimental, en donde evaluó a dos grupos en la comprensión lectora, aplicando al grupo experimental el programa de tratamiento. Al final evaluó con el post test a ambos grupos (experimental y control). La muestra estuvo constituida por niños con problemas del aprendizaje en la lectura desde el tercer grado de primaria hasta el segundo grado de secundaria. Los resultados indicaron diferencia significativa entre los niveles de comprensión lectora alcanzados en el pre test y el post test por ambos grupos. Los resultados indicaron la correlación entre procesos semánticos- sintácticos, inteligencia verbal y comprensión lectora, así como la falta de correlación entre la memoria verbal de corto plazo y comprensión lectora.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Galicia et. Al (2009) investigó las habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso de 60 niños de primer y tercer grado del nivel preescolar de México. Para ello, aplicó el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas adaptado por Ballesteros y Cordero (2001). Como resultado, concluyó que los niños de ambos grados no lograron la edad psicolingüística acorde a su edad cronológica en ninguno de los subtest. Los déficits disminuyeron al acercarse a tercer grado de educación infantil. En primer grado, la comprensión y asociación auditiva fueron las áreas con mayor déficit, mientras que en los de tercer grado, en las áreas de asociación y memoria auditiva.

Cajade (2009) analizó el valor del teatro y el rol que ocupa en la cultura contemporánea debido a la contribución de ideas y significados que otorga. En su investigación con agentes teatrales (actores, directores y dramaturgos) de Madrid,

utilizó técnicas de trabajo de campo antropológico y un enfoque de tipo cualitativo. Como resultado, encontró que el teatro desarrolla en los actores valores específicos como la autenticidad e independencia ante lo que juzguen los demás; la capacidad para expresarse libremente sin sentirse presionados por las convenciones sociales; la capacidad de compartir experiencias y comunicar; la conexión con las emociones y los medios para generarlas en otros; la capacidad de ser consiente de uno mismo, del propio cuerpo y los sentimientos; la capacidad para observar diferencias pequeñas, representar lo esencial y expresarlo; la capacidad para improvisar y jugar entrando en otro tipo de lógica, reformulando representaciones; y finalmente, la capacidad para encontrar y analizar el elemento dramáticos y de tensión para interpretar de manera especial al personaje, fuera de una rutina convencional. Como conclusión, concibe al teatro como un fenómeno sociocultural, capaz de generar nuevas representaciones mentales que se contradicen con los valores vigentes en la sociedad (individualismo, consumismo, falsedad, etc.), brindó una manera distinta de proponer, actualizar un valor y comprender perspectivas en relación a problemas de la vida individual y social. El teatro constituyó un medio para comprender la realidad, reflexionarla, concientizar sobre nuevas maneras de observarla. Por lo tanto, puede ser un espacio de renovación de valores.

Garzón, Jiménez y Seda (2008) investigaron los efectos de la relectura sobre la fluidez lectora de 16 niños de segundo grado de Ciudad de México, que presentaban dificultades para leer en voz alta y comprender textos. Citando a Goodman (1986: 34) argumentaron que la lectura veloz genera mayor comprensión lectora. Para analizar el efecto de la relectura utilizaron el método del teatro de lectores. Esta es una actividad en la que cada estudiante interpreta oralmente al

personaje de un guion, dotando de atención, significado y motivación el trabajo con el texto. El modelado, el análisis de los personajes, la práctica y la retroalimentación conformaron estrategias en este proceso. Los resultados evidenciaron que los niños mejoraron en la representación prosódica del texto, en la decodificación de palabras, por lo tanto, el teatro de lectores fue un método efectivo para incrementar la fluidez lectora y comprensión de textos, la confianza en la capacidad para la leer y la motivación hacia la lectura. Las autoras señalaron que es importante combinar esta estrategia con las actividades de aula para favorecer la habilidad lectora en los estudiantes.

Lagos, R. & Palacios, N. (2010) en su tesis “Incidencias del Teatro en el Aprendizaje y Personalidad de Niños y Niñas de 6 Año de Educación General Básica” investigaron la visión subjetiva de docentes y estudiantes sobre las incidencias de un taller de teatro en un grupo de estudiantes de sexto año básico de un colegio municipal de Maipú. El estudio tuvo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo. Se realizó el curso de teatro con carácter obligatorio. La muestra estuvo conformada por el docente del taller (1), tres profesores que interactuaron con los estudiantes mayor número de horas (Lenguaje, Sociedad, Artística); y cuatro estudiantes del sexto año Básico B. A cada uno se les aplicó una entrevista abierta de tipo cualitativa y semiestructurada, a base de preguntas sobre su opinión respecto al efecto del taller de teatro en el aprendizaje, en el desarrollo de la personalidad, la valoración de este método, entre otras categorías. Esta investigación concluyó que el taller de teatro aportó a la expresión oral, escrita, corporal y emocional-valórica de los estudiantes. El lenguaje, la redacción, la dicción y la forma de comunicación mejoró notablemente, esto se vio reflejado

especialmente en el curso de lenguaje y comunicación. Igualmente, incrementó la participación activa, el compañerismo y el respeto en el grupo, se perdió la vergüenza y mejoró la confianza en sí mismos.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 El lenguaje y las habilidades psicolingüísticas

2.2.1.1 El lenguaje en los niños

Benza define la comunicación como un proceso social, donde el emisor expresa un mensaje que será interpretado por el receptor, quien elaborará una reacción al mensaje puesto en común. Adicionalmente, cita a O'Sullivan, quien refiere que la comunicación implica un intercambio de mensajes a través de la interacción para que se produzca un entendimiento. La principal forma de comunicarse es a través del habla (2007: 17-31).

El lenguaje es una función psicológica superior que resulta en una actividad humana compleja. Para que se produzca interactúan distintas variables como los procesos cognitivos, sensoriales, afectivos e interpersonales. Para su análisis, existen dos ejes de estudio: el transversal y el longitudinal.

En primer lugar, el eje transversal estudia la estructura, significados y funciones que conlleva el lenguaje a través de sus componentes. La forma y estructura que se aprecia en el lenguaje se estudia a través al sistema fonológico, morfológico y sintáctico; los significados se observan en el sistema semántico; y el uso que se le brinda al lenguaje según los distintos contextos comunicativos son explicados por el componente pragmático. Todos ellos son observados en los procesos de comprensión y producción.

En segundo lugar, se encuentra el eje evolutivo representado por la psicolingüística del desarrollo. Esta dimensión de análisis observa los cambios y logros lingüísticos ligados a la edad y a las etapas evolutivas. La importancia reside en que el lenguaje es el puente para mejorar en las personas su capacidad para aprender, comunicarse y comprensión del mundo que les rodea. (Acosta y Moreno 2014: 21 – 26).

Por otro lado, Silva (2014) destaca la importancia del desarrollo del lenguaje oral en el contexto educativo y plantea la implicancia de la comprensión oral como un factor de la comprensión lectora. De esta manera, relaciona las habilidades del lenguaje oral, estos son: el desarrollo del vocabulario, el adecuado uso gramatical, la capacidad para realizar inferencias, la metacognición y las habilidades discursivas con el acceso al significado del texto y la representación mental del mismo (comprensión lectora). Igualmente, Griffin expresa que las habilidades narrativas desarrolladas en la educación pre escolar predicen ventajas educativas en los niños (citado en Silva 2014: 53).

Existe una reciprocidad entre el desarrollo del lenguaje oral y el escrito, ya que leer es una extensión del habla y en ambos se requiere de los mismos procesos cognitivos y estrategias lingüísticas. Las habilidades lingüísticas que influyen en el desarrollo de la lectoescritura son: la adquisición de elementos fonológicos, el uso de estructuras gramaticales, el desarrollo del vocabulario comprensivo y expresivo, la fluidez léxica, la capacidad para realizar inferencias y el discurso narrativo. Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje tiene mejoras en el éxito escolar (Vela 2016). En conclusión, el desarrollo lingüístico es importante porque genera implicancias en el área educativa.

2.2.1.1.1 Etapas del desarrollo de lenguaje (prelocutiva, intencional)

Bruner estudió las interacciones verbales y su estructura. Concluyó que el rol del adulto cambia conforme a la edad del niño. Inicialmente, presenta un papel más organizador y activo porque se manifiestan los prerrequisitos del desarrollo formal del lenguaje (balbuceo, atención conjunta, sonrisa social). Posteriormente, este rol es reformulado por el mayor repertorio y actividad verbal del niño. Gonzales (1995) utilizó las etapas del modelo de Bruner para observar el desarrollo del lenguaje en el Perú:

Del nacimiento al primer año de vida, se dan las interacciones lingüísticas de tipo pre locucional. Esto quiere decir, que cuando el niño no ha desarrollado el lenguaje verbal, es la madre quien constituye el modelo lingüístico y cognitivo. Por este motivo, al generar la interacción lúdica potencia la capacidad verbal debido a que utilizará expresiones verbales para comunicarse con el bebé que, al hacerse frecuentes, conformarán un formato de interacción que incorporará vocabulario al niño y la atención conjunta hacia un objeto o hecho.

Entre los 12 y 24 meses, se desarrollan las interacciones transaccionales. En este momento, el manifiesta algunas palabras y la madre refuerzan este aprendizaje con su comportamiento y al mismo tiempo, agrega nuevos vocablos a las expresiones. Las palabras son asociadas a las acciones para enriquecer la experiencia y el repertorio verbal del niño.

Finalmente, entre los 2 y los 3 años, se observa el período de interacciones intencional, en el cual el niño utiliza el lenguaje con iniciativa, para

nombrar, pedir o referirse a algo. Hay una interacción verbal en donde hace uso del lenguaje para obtener la atención de su madre y dirigirse hacia una finalidad (Velarde s/f: 8-9).

2.2.1.2 La psicolingüística

La lingüística es la ciencia que estudia el lenguaje, mientras que la psicolingüística es una rama que investiga el desarrollo y uso del mismo.

La psicolingüística es una disciplina teórica y aplicada que surge de la confluencia de la psicología cognitiva y la lingüística, para estudiar las bases psicológicas que acompañan a la comunicación y el lenguaje. Intentan determinar qué es el lenguaje y cómo se representa, qué procesos cognitivos subyacen a la actividad lingüística y cómo se desarrolla en las diferentes etapas evolutivas y contextos educativos. Por lo tanto, integra el progreso del lenguaje para clarificar la norma y la excepcionalidad (Acosta y Moreno 2014: 19-21).

Dentro de las ramas de la psicolingüística se encuentra la psicolingüística cognitiva que estudia los procesos mentales que acompañan el aprendizaje del lenguaje y el cambio lingüístico. El niño realiza operaciones cognitivas para comprender, analizar, recordar la información y almacenarla en su memoria. Es así como se definen las habilidades psicolingüísticas: como aquellos procesos mentales que subyacen al uso y adquisición del lenguaje.

2.2.1.2.1 Enfoques Teóricos de la psicolingüística

Responder cómo es la adquisición del lenguaje, ha generado diversas controversias. Entre los postulados se encuentra las teorías innatistas y conductistas,

cognitivistas y aquellas, que ponen el énfasis en las interacciones que otorga el ambiente:

Dentro de la corriente asociacionista, se encuentra la teoría conductista de Skinner. Él postuló que la adquisición del lenguaje es equivalente y reducible al aprendizaje de cualquier comportamiento. Lo que se estudia es lo objetivable, como el comportamiento verbal y su funcionamiento, dejando de lado filosofías que postulan al lenguaje de manera independiente y abstracta. Esta teoría afirma que, gracias al condicionamiento operante y la contingencia de refuerzos, el encadenamiento y el modelado, el lenguaje es aprendido. Además, postuló que las palabras eran asociadas a su significado gracias a las repetidas y simultáneas presentaciones de sonidos y objetos (Bronckart 1980: 23-30).

Sin embargo, la corriente innatista cuyo representante es Chomsky realizó una crítica a Skinner y afirmó que la capacidad lingüística está genéticamente determinada y es innata, lo cual dota a las personas de creatividad para producir y comprender oraciones nunca escuchadas. Los universales lingüísticos son determinados y son base para el aprendizaje de todas las lenguas. Por este motivo, el lenguaje es universal y propicia el aprendizaje de distintas lenguas según la comunidad en donde la persona se desenvuelva (Saurino 2012: 15).

Por su parte, la corriente constructivista tuvo varios representantes entre ellos Piaget, Vygotsky y Bruner:

Piaget defendió la independencia entre el lenguaje y la cognición, es decir, postuló que el pensamiento existe de manera previa al lenguaje, como ocurre con los chimpancés o los niños antes de los dos años quienes muestran capacidad

rudimentaria para resolver problemas. Argumenta que esta capacidad se sustenta en la acción y que el lenguaje se desarrolla a partir de la capacidad simbólica que se genera en el niño a los dos años, con el uso de acciones y símbolos para representar otra realidad. Entonces, el lenguaje es un factor que potencia el pensamiento pero que se sirve de la capacidad cognitiva desarrollada previamente gracias a la acción (Tordera s/f: 3-4).

Por su parte, Bruner (1982) formuló la teoría sociolingüística dando énfasis en el contexto afectivo y lingüístico en que se generan las producciones infantiles (Acosta y Moreno 2012: 28). Este autor, si bien reconoció el dispositivo innato para aprender el lenguaje, afirma que este será potenciado en la medida que tenga un sistema de apoyo social constituido por la relación con la madre (Velarde s/f: 8). Para el investigador, estas primeras interacciones van a sostener el futuro cognitivo y lingüístico del niño.

Finalmente, Vygotsky compartió la visión de que el lenguaje se inicia como un ente independiente hasta los 4 años, en donde confluencia con el pensamiento para generar así la solución de problemas y potenciar una función reguladora mediante el habla interna, es decir, que el lenguaje pasa a ser un fenómeno intrapsíquico que se inicia de la interacción social. Define como mediador a la persona que organiza y ordena las experiencias de aprendizaje del niño para que pueda asimilarlas de manera significativa. Con su ayuda, esta persona lleva el nivel de desarrollo real del niño hacia un nivel de desarrollo potencial (Velarde s/f: 7)

2.2.1.1.1 Factores que influyen en el desarrollo lingüístico del niño peruano

Gonzales (1995) fue un investigador peruano que puso énfasis en el desarrollo psicolingüístico aplicado a nuestra realidad. Tuvo como objetivo descubrir si existen factores sociales y culturales que actúan como interferencia en la evolución del lenguaje infantil. Primero, evidenció que la marginalidad causada por la pobreza y la falta de participación económica influye de manera negativa en el desarrollo lingüístico debido a que se dan menos interacciones verbales entre la madre y el hijo. Segundo, respecto al bilingüismo, determinó que el código lingüístico de origen de la madre interfiere con la cantidad y la calidad de la interacción verbal, debido a que utiliza simultáneamente diferentes idiomas como el quechua, el castellano o uno interdecal en diferentes enunciados o en uno mismo. Tercero, determinó que el factor de migración también influye negativamente en la frecuencia de la interacción verbal y la calidad de esta para el óptimo desarrollo del lenguaje. En Ate Vitarte, se observaron interacciones de hasta 1 minuto, mientras que en Lima fueron de 5 minutos. Entonces, concluyó que la pobreza, la injusticia, la violencia e inseguridad generan condiciones desfavorables para el desarrollo lingüístico-cognitivo de los niños peruanos que generan consecuencias en el desarrollo lector futuro, así como deterioros en las relaciones intrafamiliares. Finalmente, sugirió realizar programas de intervención con las madres, para atender la frecuencia de sus interacciones con sus hijos y orientarlas sobre la importancia de usar un solo código lingüístico (citado en Velarde s/f: 9-10).

2.2.2 El valor del teatro en los niños

El arte es un elemento para el desarrollo humano, a pesar de ello, atraviesa un proceso de desprestigio social y escolar, desvalorizándolo frente a la ciencia y

disminuyendo su potencial intelectual y lingüístico (Palacios 2006: 3-5). Para Sastre y Moreno (2002), se torna necesario ampliar las opciones curriculares a lenguajes artísticos (Citados en Palacios 2006:16).

La importancia del arte la expresa Eisner, afirmando que los sentidos constituyen la materia para generar significados y representaciones de lo que se vive, por este motivo define al arte como una forma de alfabetismo y comunicación de las cogniciones y afectos, ambas implicadas en los procesos de pensamiento (Citado en Lourdes 2006: 13).

Acaso escribió sobre la importancia de las artes visuales en la acción educativa ya que vivimos en un mundo visual, donde nos vemos expuestos a la publicidad, objetos decorativos, cine, videojuegos, entre otras representaciones visuales. Todas presentan un impacto en nuestras vidas, sin cuestionar si existen manipulaciones o mentiras visuales. Por ejemplo, el uso del Photoshop en la publicidad. Como consecuencia, en la representación personal se genera una frontera entre la realidad y la hiperrealidad (niveles de perfeccionismo irreales, expectativas frustrantes, el desarrollo de la sexualidad, los referentes sociales, etc.) que afectan nuestras vidas y la manera en que nos relacionamos (2014: 17).

Lypovetsky, (2007), afirma que el reto está en generar nuevos modos de educación a través del arte, que desarrollen el conocimiento crítico y generen alfabetismo visual; así como la lectura de imágenes, la incorporación de conceptos de hiperrealidad, esenciales para determinar aquello que es verdadero (citado en Acaso 2014: 37).

“No debemos olvidar que la capacidad para absorber e interpretar la información visual no es una capacidad innata en el ser humano, sino que es una

habilidad que hay que aprender a desarrollar, y, por tanto, la educación artística tiene mucho, pero mucho que ver no tanto con la consolidación sino desconsolidación del mundo imagen” (Acaso 2014: 35).

El arte incluye distintas modalidades. Existen las artes plásticas en donde se realiza una producción estética a través de material concreto y las artes escénicas, estas últimas, son aquellas que se escenifican, generan una interpretación y una expresión corporal. Dentro de ella se ubica la danza, el teatro, la música y cualquier arte que genere una representación en un escenario y frente a un público.

El teatro es definido como un espacio simbólico, de creación de ideas, discursos y representaciones, en donde se proyecta una realidad social. Constituye un fenómeno sociocultural que muestra inquietudes y genera la construcción de nuevos significados y sentidos que pueden desenlazar en cambios sociales. Por lo tanto, es un medio para investigar aspectos que caracterizan a una sociedad (Cajade 2009: 3). Por su parte, Benza lo describe como un arte integrador que fusiona diferentes formas de expresión (la danza, la música y las artes visuales) para generar un proceso comunicacional. De manera específica, menciona que el teatro genera diferentes formas de comunicación, verbal, corporal, espacial, sonora, visual, despertando en el público reacciones a todo nivel en dimensiones racionales, de sensaciones, de percepciones y de energías durante un tiempo determinado. (2007:13).

“El valor comunicacional del arte teatral se logra con la combinación de muchas técnicas de comunicación: la comunicación verbal + la cinética (movimiento) + lo visual + el contexto. Y en esto radica la riqueza del teatro como medio de comunicación ya que ofrece estímulos desde muy distintos niveles que

comunican a la mente, pero también al espíritu” (Benza 2007: 34).

El argumento lo encontró en Augusto Boal (2007) quien observa a esta actividad como una fuente para mirarse a sí mismo, pensar en las propias emociones e imaginarse en acción. Ballén integró distintas apreciaciones sobre el teatro y percibió que mediante el juego escénico y el trabajo corporal los participantes podían ingresar a nuevas situaciones y personajes que los empoderasen y que les brinden nuevas posibilidades de relación. Stanislavski, mencionó que el teatro se basa en la acción que se dirige a un objetivo. Por lo tanto, los actores entrenan su cuerpo de manera que puedan ejercer la transmisión de una experiencia teatral, que va más allá del lenguaje verbal o no verbal (Citado en Ballen 2015: 47).

“Cuando damos al niño la posibilidad de actuar la historia que ha sido contada, o de dibujarla, o de escribirla, o de inventar otra historia, hacemos un llamado a su creatividad. En reeducación, gracias al cuento, la creatividad se desarrolla escuchando y con el juego por la repetición del acto narrativo’ (Gillig citado en Vaquerizo, Estévez y Pozo 2005: 87).

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1 El Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas

Evalúa las funciones psicolingüísticas que operan en la comunicación, es decir, las funciones psicológicas implicadas y relacionadas con los procesos de recepción, interpretación y transmisión de un mensaje. Bajo este modelo, se analizan tres dimensiones cognitivas involucradas en la comunicación: los canales de comunicación, los procesos psicolingüísticos y los niveles de organización.

- Los canales de comunicación: rutas por las cuales ingresa la información,

pueden ser por el canal visomotor o el canal auditivo-verbal.

- Los procesos psicolingüísticos: capacidad para recibir el mensaje (proceso de comprensión visual y auditiva), para relacionar mentalmente la información (proceso de asociación u organización auditiva o visual) y para expresar las ideas e intenciones (proceso de expresión verbal y motora).
- Los niveles de organización: Son los niveles de complejidad sobre los cuales se organizan las habilidades psicolingüísticas. El primer nivel es el automático e implica la capacidad para realizar tareas de menor complejidad y que son espontáneas, se compone de la capacidad de integración (gramatical, visual y auditiva) y de memoria secuencial (auditiva y visomotora). El segundo nivel es el representativo que supone el manejo simbólico, voluntario y complejo de la información. Se compone de la capacidad de recibir, organizar y expresar la información (2004: 9-14).

2.3.2 Clases de habilidades psicolingüísticas

Los procesos psicolingüísticos receptivos: Procesos mentales voluntarios del nivel representativo, que son necesarios para captar la información visual o auditiva, y comprenderla. Se compone de:

- La comprensión auditiva: Habilidad psicolingüística de recepción que permite obtener un significado a partir de información oral, esto es a través del canal auditivo-vocal.
- La comprensión visual: Habilidad psicolingüística de recepción que permite extraer significados y realizar semejanzas a partir de estímulos visuales.

Los procesos psicolingüísticos de organización: Procesos mentales voluntarios del nivel representativo, que permiten relacionar y asociar la información en nuestra mente. Se compone de:

- La asociación auditiva: Habilidad psicolingüística de organización que permite para relacionar, asociar y organizar símbolos lingüísticos y conceptos que han sido presentados oralmente.
- La asociación visual: Habilidad psicolingüística de organización que permite relacionar mentalmente información visual.
- Los procesos psicolingüísticos de expresión: Procesos mentales voluntarios del nivel representativo que permiten la transmisión de información. Se compone de:
 - La expresión verbal: Habilidad psicolingüística para expresar conceptos verbales con fluidez.
 - La expresión motora: Habilidad psicolingüística para expresarse mediante gestos manuales y corporales.

Los procesos de integración: Procesos mentales espontáneos del nivel automático que permiten el cierre o integración de la información. Se compone de:

- La integración gramatical: Habilidad psicolingüística automática que involucra usar la gramática correctamente.
- La integración visual: Habilidad psicolingüística automática para identificar objetos a pesar de que son presentados de manera incompleta.
- La integración auditiva: Habilidad psicolingüística automática para reproducir oralmente palabras completas que han sido presentadas de manera incompleta.

Los procesos de memoria: Procesos mentales espontáneos del nivel automático que suponen la capacidad para recordar información inmediata. Se compone de:

- La memoria secuencial auditiva: Habilidad psicolingüística automática para recordar de manera inmediata contenido auditivo.
- La memoria secuencial visomotora: Habilidad psicolingüística automática para reproducir de figuras mediante el recuerdo. (Kirk, Mc Carhy y Kirk 2004: 11-13).

2.3.3 El Teatro

Rama de las artes escénicas, en donde se genera una representación para transmitir una experiencia al público. Para ello, los actores se entrenan mediante la observación, la imaginación, el uso del cuerpo y la repetición del acto narrativo, de manera que puedan realizar la transmisión del objetivo y la experiencia teatral.

2.4. Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

- Los estudiantes de teatro de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana, presentan diferencias en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas frente a estudiantes que no lo hacen.

2.4.2 Hipótesis específicas

- Existen diferencias en el desempeño en el subtest de comprensión auditiva en

estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

- Existen diferencias en el desempeño en el subtest de comprensión visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.
- Existen diferencias en el desempeño en el subtest de memoria secuencial visomotora en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.
- Existen diferencias en el desempeño en el subtest de asociación auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.
- Existen diferencias en el desempeño en el subtest la memoria secuencial auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.
- Existen diferencias en el desempeño en el subtest la asociación visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.
- Existen diferencias en el desempeño en el subtest la expresión verbal en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.
- Existen diferencias en el desempeño en el subtest la integración gramatical en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.
- Existen diferencias en el desempeño en el subtest la expresión motora en

estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

- Existen diferencias en el desempeño en el subtest de integración auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Este estudio presenta un enfoque cuantitativo porque busca conocer el nivel de desarrollo de las aptitudes psicolingüísticas luego de la práctica del teatro. Se aplica un test psicométrico y se utilizan técnicas estadísticas para medir aspectos de interés de una población (Hernández, Fernández y Baptista 2014: 34-35).

Esta investigación es no experimental porque no manipula variables independientes, sino que se miden situaciones ya existentes y se describe una condición en un estudio retrospectivo. Es transversal porque se recolectan los datos y analizan las variables en un momento único. (Hernández et al. 2014: 150-154). En este estudio, los sujetos anteriormente han practicado teatro y posteriormente, se describirá en un solo encuentro el desarrollo de habilidades psicolingüísticas.

Además, es descriptiva comparativa, porque se describirán características y

perfiles según una determinada población. Según Hernández et al. (2014:92) en estos estudios se especifica información sin generar una relación entre estas. Se describirán las habilidades psicolingüísticas en sus distintos componentes, en dos grupos de personas que se diferencian por la práctica del teatro.

3.2. Población y muestra

En este estudio, la muestra está definida por estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana, en horario matutino de sector socioeconómico medio-alto. Es no probabilística debido a que la elección de los grupos depende de las características de la investigación que incorpora criterios de exclusión para realizar la comparación entre grupos (Hernández, Fernández y Baptista 2014: 92-176).

Se seleccionó a un grupo de estudiantes que practican teatro con un tiempo de por lo menos 5 meses, y a otro grupo de estudiantes que no realizan algún tipo de arte escénica fuera del horario escolar y no tienen experiencia en el teatro por más de 6 meses. Finalmente, ambos conjuntos estarán conformados por estudiantes sin repitencia y sin diagnósticos de trastornos de la comunicación.

3.3. Definición y operacionalización de variables

3.3.1 Variable: Habilidades psicolingüísticas

- Definición conceptual

Se considera el modelo clínico del ITPA de Kirk, Mc Carthy y Kirk (2004). Según este, los procesos psicolingüísticos son aquellos que intervienen en la comprensión y uso del lenguaje.

- Definición operacional

Es el puntaje obtenido por el estudiante de primer grado en el test de Aptitudes Psicolingüísticas de Illinois ITPA de Kirk, Mc Carthy y Kirk (2004), que se alcanza mediante la suma de 10 subtest: Comprensión auditiva, asociación auditiva, expresión verbal, comprensión visual, asociación visual, expresión visomotora, memoria secuencial auditiva, memoria secuencial visomotora, integración visual e integración gramatical.

3.3.2 Operacionalización de la variable

Operacionalización de la variable habilidades psicolingüísticas

| Dimensión | Indicadores | Ítems | Niveles y rangos |
|----------------------|---|--------------|---|
| Comprensión auditiva | Responde a preguntas señalando la respuesta correcta entre de alternativas de figuras. | 1 al 50 | 29 a 34.50 – Bajo 35 a 47 – Medio 47 a 49 – Alto |
| Comprensión visual | Seleccionar entre figuras cuál de ellas presenta más semejanza con el modelo presentado. | 1 al 38 | 16 a 23 - Bajo 24 a 31 - Medio 32 a 33- Alto |
| Asociación auditiva | Completar oralmente frases incompletas que contienen analogías. | 1 al 40 | 17 a 27 - Bajo 28 a 30 - Medio 31 a 34 - Alto |
| Asociación visual | Seleccionar entre figuras cuál se relaciona más con las imágenes presentadas. | 1 al 42 | 14 a 26 - Bajo 27 a 33 - Medio 34 a 36 - Alto |
| Expresión verbal | Expresar verbalmente y de manera veloz, palabras correspondientes a categorías mencionadas. | 1 al 4 | 34 a 39.5 - Bajo 40 a 51.5 - Medio 52 a 64 - Alto |
| Expresión motora | Representar con acciones el uso de elementos mencionados e ilustrados en figuras. | 1 al 14 | 19 a 23 - Bajo 24 a 29 - Medio 30 a 32 - Alto |

| | | | |
|-----------------------------|---|---------|---|
| Integración gramatical | Expresar verbalmente la palabra que completa la frase, luego de observar unos estímulos visuales. | 1 al 32 | 21 a 23 - Bajo 24 a 29 - Medio 30 a 37 - Alto |
| Integración visual | Marcar las imágenes iguales al modelo que se encuentran escondidas en el dibujo. | 1 al 5 | 19 a 27 - Bajo 28 a 34 - Medio 35 a 40 - Alto |
| Integración auditiva | Expresar verbalmente la palabra correcta. | 1 al 29 | 13 a 17 - Bajo 18 a 20 - Medio 20 a 22 - Alto |
| Memoria secuencial auditiva | Repetir la serie de números mencionada por el evaluador. | 1 al 26 | 8 a 10 - Bajo 11 a 13 - Medio 14 a 17 - Alto |
| Memoria secuencial visual | Recordar y reproducir de manera gráfica los estímulos visuales observados anteriormente. | 1 al 23 | 5 a 13.5 - Bajo 14 a 17 - Medio 18 20 - Alto |

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para conocer el desarrollo de los procesos lectores, se aplicó el test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, de Samuel A. Kirk, James J. McCarty y Winifred D. Kirk, adaptada por S. Ballesteros y A. Cordero que tiene un ámbito de aplicación en niños entre 3 y 10 años de edad. La duración de su aplicación es de 60 minutos e individual. Esta prueba evalúa las funciones psicolingüísticas involucradas en el proceso de comunicación y diagnostica dificultades en la percepción, interpretación o trasmisión de la misma. La batería está compuesta por:

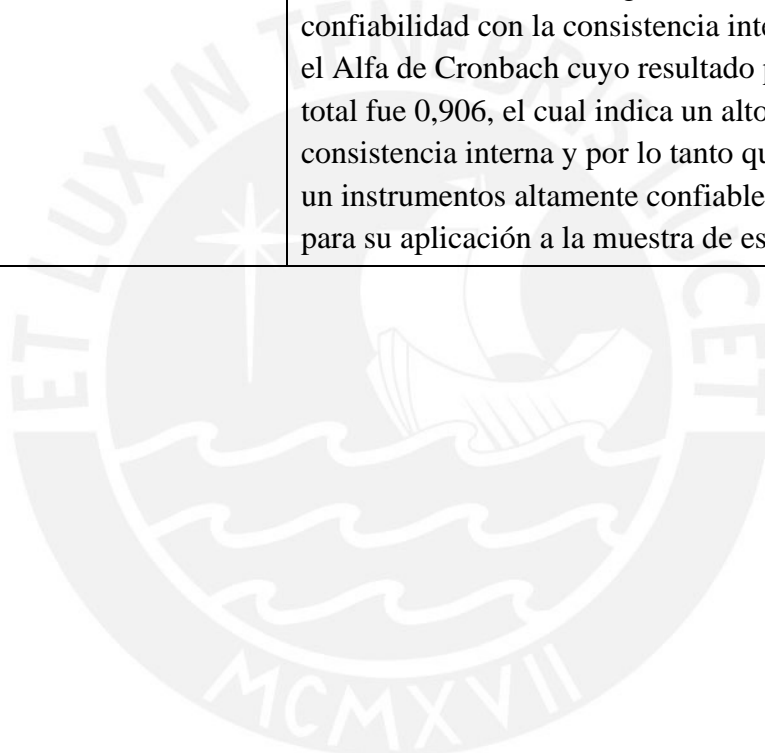
- El subtest de comprensión visual, en el cual se deben extraer significados de estímulos visuales e igualarlos con el modelo.
- El subtest de comprensión auditiva, en donde se lee un texto y el estudiante debe extraer el significado y luego responder a preguntas con el apoyo de imágenes.
- El subtest de memoria secuencial visomotora en la cual observa, recuerda y reproduce secuencias de figuras no significativas.
- El subtest de asociación auditiva en donde se completan oraciones sin terminar.

- El subtest de memoria secuencial auditiva en el cual el estudiante repite una serie de números leídos.
- El subtest de asociación visual, en la cual debe relacionar qué dibujo completa a la secuencia propuesta.
- El subtest de integración visual, que implica la tarea de buscar elementos escondidos en un plazo de tiempo.
- El subtest de expresión verbal, en donde debe mencionar todas las palabras que conoce en relación a un tema.
- El subtest de integración gramatical en donde el estudiante observa unas figuras y debe contestar oralmente lo que observa, con la gramática correcta.
- El subtest de expresión motora, debe expresar con gestos lo que se realiza con determinados objetos.

Ficha técnica

| | |
|----------------------|---|
| Nombre | ITPA. Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas |
| Nombre original | Illinois Test of Psycholinguistic Abilities: Revised Edition. |
| Procedencia | Board of Trustees of the University of Illinois Press. Urbana, Illinois. |
| Adaptación | TEA Educuines, S.A. bajo la dirección de Soledad Ballesteros y Agustín Cordero. |
| Duración | 60 minutos |
| Aplicación | Individual |
| Ambito de aplicación | Niños de 3 a 10 años |
| Material | Dos cuadernillos de estímulos, un cuaderno de anotación, plantillas transparentes para corregir la prueba de integración visual y cronómetro. |

| | |
|---------------|---|
| Finalidad | Evaluación de las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y, consecuentemente, detección de trastornos de aprendizaje. |
| Baremación: | Luego en este estudio piloto se obtuvieron los baremos para la muestra investigada. |
| Validez | La validez de contenido se realizó a través de juicio de experto. Se encontró índice de acuerdo entre los jueces expertos que revisaron el instrumento. |
| Confiabilidad | Se calculó en esta investigación el índice de confiabilidad con la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach cuyo resultado para le escala total fue 0,906, el cual indica un alto nivel de consistencia interna y por lo tanto que el ITPA es un instrumentos altamente confiable e idóneo para su aplicación a la muestra de estudio. |



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

4.1.1 Descripción de la variable comprensión auditiva en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 1 se observan los niveles de comprensión auditiva obtenidos por los estudiantes que practican teatro y aquellos que no lo hacen. En el primer grupo, estudiantes que realizaron teatro, el 12,5% se obtuvo un desempeño bajo, el 25% un rendimiento medio, y el 12,5% un desarrollo alto de la comprensión auditiva. En el grupo que no hizo teatro, un 12,5% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 37,5% un desarrollo medio y 0% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 1.

Tabla 1.

Niveles de comprensión auditiva CA en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|------------------------------------|-------------|-------------|----------------|-----------|--------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Comprensión auditiva CA (agrupado) | Bajo | Recuento | 2 | 2 | 4 |
| | | % del total | 12,5% | 12,5% | 25,0% |
| | Medio | Recuento | 4 | 6 | 10 |
| % del total | | 25,0% | 37,5% | 62,5% | |
| Alto | Recuento | 2 | 0 | 2 | |
| | % del total | 12,5% | 0,0% | 12,5% | |
| Total | Recuento | | 8 | 8 | 16 |
| | % del total | | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

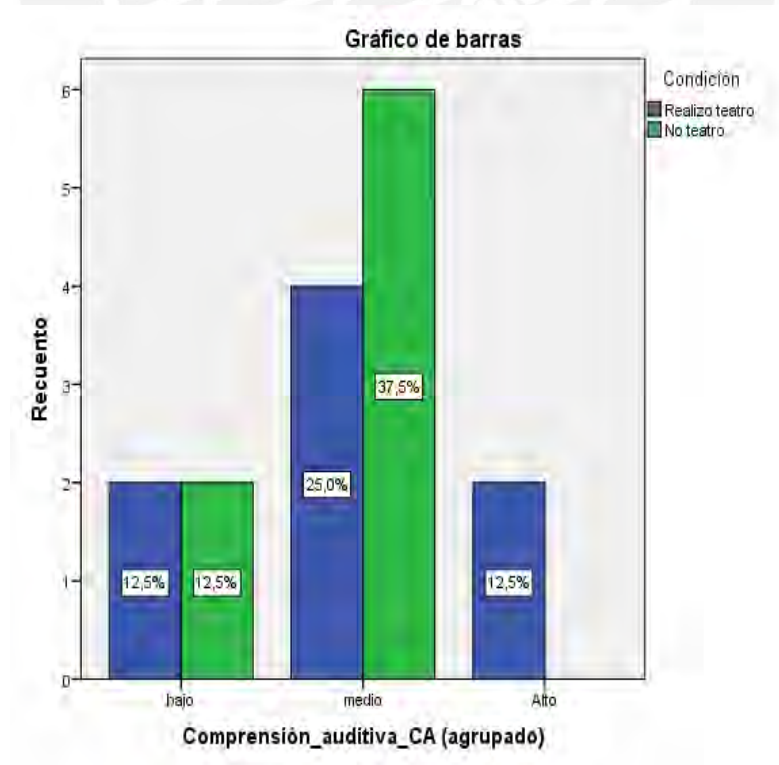
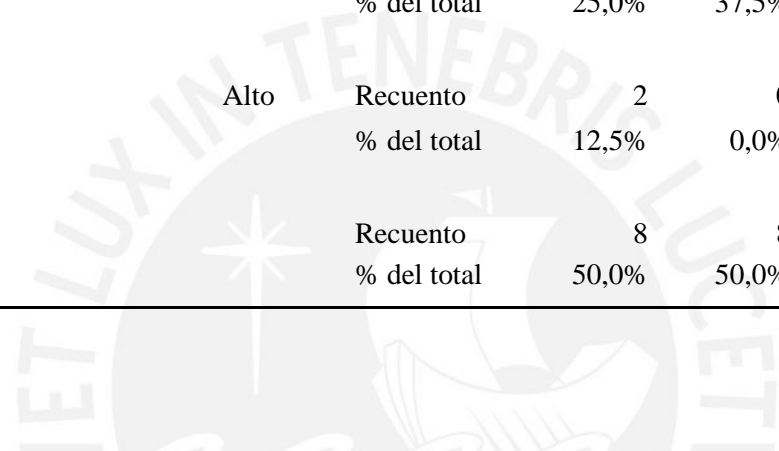


Figura 1. Niveles de comprensión auditiva en grupo de estudiantes de teatro y no teatro.

4.1.2 Descripción de la variable comprensión visual en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 2 se observan los niveles de comprensión visual obtenidos por el grupo de teatro y por aquellos que no lo practican. En el grupo de estudiantes que realizan teatro, el 18, 8% obtuvo un desempeño bajo en tareas de comprensión visual, el 31,3% un rendimiento medio, y el 0% un desarrollo alto de esta capacidad. En el grupo que no practica teatro, un 12,5% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 25% un puntaje medio, un 12,5% un rendimiento alto en la comprensión visual. Los resultados se pueden apreciar en la figura 2.

Tabla 2.
Niveles de comprensión visual CV en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|----------------------------------|-------------|-------------|----------------|-----------|--------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Comprensión visual CV (agrupado) | Bajo | Recuento | 3 | 2 | 5 |
| | | % del total | 18,8% | 12,5% | 31,3% |
| | Medio | Recuento | 5 | 4 | 9 |
| | | % del total | 31,3% | 25,0% | 56,3% |
| | Alto | Recuento | 0 | 2 | 2 |
| | | % del total | 0,0% | 12,5% | 12,5% |
| Total | Recuento | | 8 | 8 | 16 |
| | % del total | | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

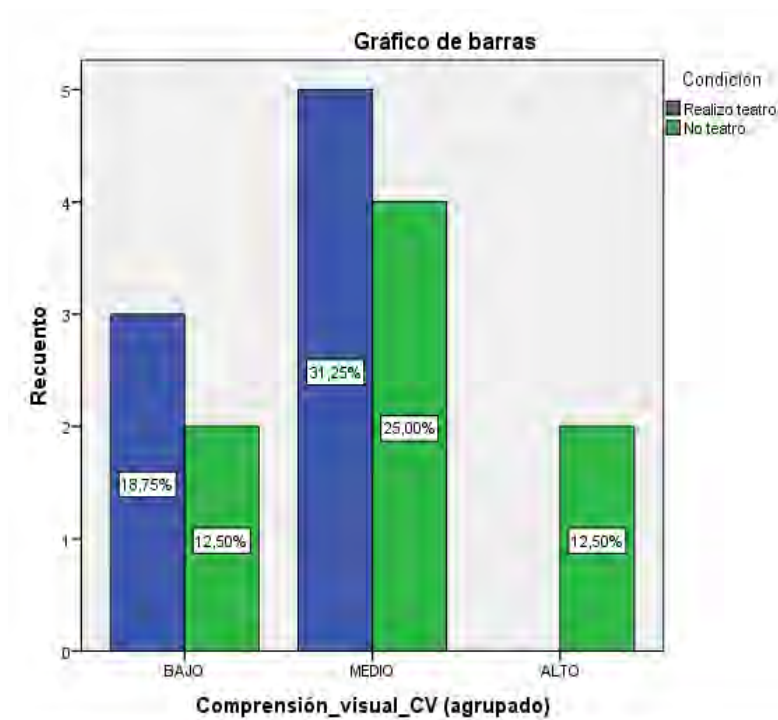


Figura 2. Niveles de comprensión visual en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro.

4.1.3 Descripción de la variable memoria secuencial visomotora en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 3 se observan los niveles de memoria secuencial visomotora obtenidos por el grupo de teatro y por aquellos que no lo practican de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo de alumnos que realizan teatro, el 18,8% se obtuvo un desempeño bajo, el 25% un rendimiento medio, y el 6,3% un desarrollo alto de esta capacidad. En el grupo que no practica teatro, un 6,3% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 37,5% un puntaje medio, un 6,3% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 3.

Tabla 3.

Niveles de memoria secuencial visomotora MSV en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|---|-------------|-------------|----------------|-----------|-------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Memoria Secuencial_visomotora_MS (agrupado) | Bajo | Recuento | 3 | 1 | 4 |
| | | % del total | 18,8% | 6,3% | 25,0% |
| | Medio | Recuento | 4 | 6 | 10 |
| | | % del total | 25,0% | 37,5% | 62,5% |
| | Alto | Recuento | 1 | 1 | 2 |
| | | % del total | 6,3% | 6,3% | 12,5% |
| Total | Recuento | 8 | 8 | 16 | |
| | % del total | 50,0% | 50,0% | 100,0% | |

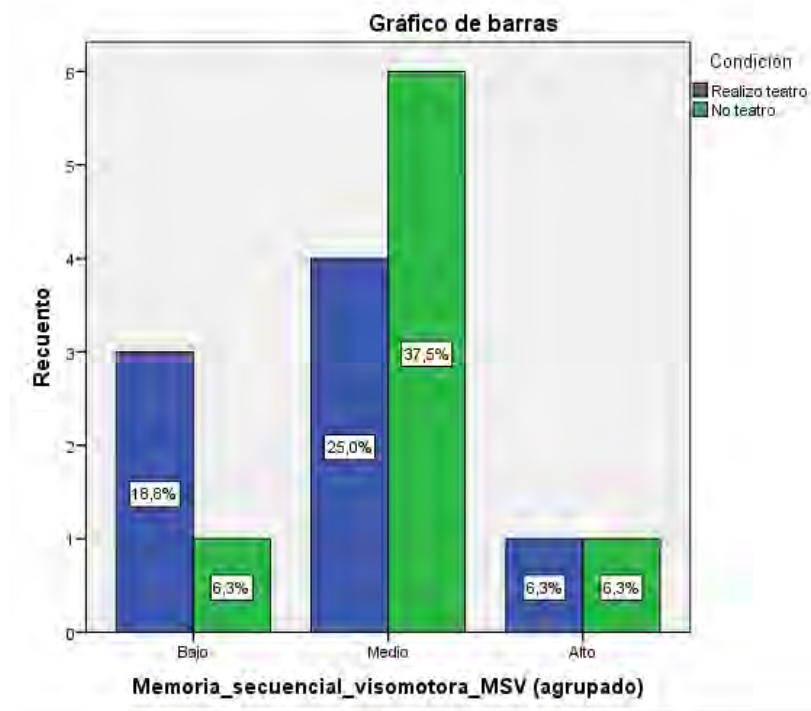


Figura 3. Niveles de memoria secuencial visomotora en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro.

4.1.4 Descripción de la variable asociación auditiva en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 4 se observan los niveles de asociación auditiva obtenidos por el grupo de teatro y por aquellos que no lo practican, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo de estudiantes que realizan teatro, el 0% obtuvo un desempeño bajo, el 37,5% un rendimiento medio, y el 12,5% un desarrollo alto. A diferencia, en el grupo que no practica teatro, un 31,3% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 12,5% un puntaje medio, un 6,3% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 4.

Tabla 4.
Niveles de asociación auditiva AA en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|-----------------------------------|-------|-------------|----------------|-----------|--------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Asociación_auditiva_AA (agrupado) | Bajo | Recuento | 0 | 5 | 5 |
| | | % del total | 0,0% | 31,3% | 31,3% |
| | Medio | Recuento | 6 | 2 | 8 |
| | | % del total | 37,5% | 12,5% | 50,0% |
| | Alto | Recuento | 2 | 1 | 3 |
| | | % del total | 12,5% | 6,3% | 18,8% |
| Total | | Recuento | 8 | 8 | 16 |
| | | % del total | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

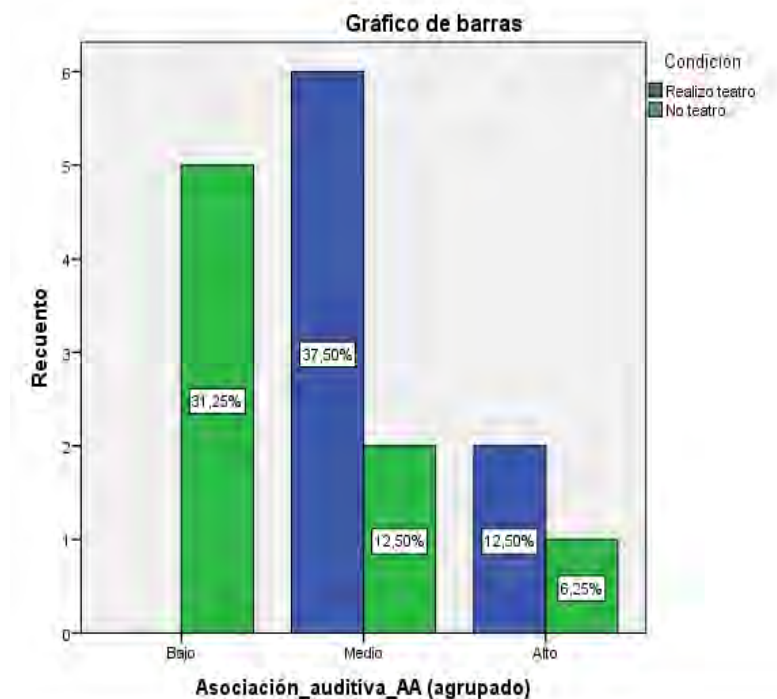


Figura 4. Niveles de asociación auditiva en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro.

4.1.5 Descripción de la variable memoria secuencial auditiva en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 5 se observan los niveles de memoria secuencial auditiva obtenidos por ambos grupos, el que practica teatro y el grupo de estudiantes que no lo practican, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo de estudiantes que realizan teatro, el 25% se obtuvo un desempeño bajo, el 12,5% un rendimiento medio, y el 12,5% un desarrollo alto. Por otro lado, en el grupo que no practica teatro, un 18,8% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 25% un puntaje medio, un 6,3% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 5.

Tabla 5.

Niveles de memoria secuencial auditiva MSA en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | Condición | | Total | |
|---|-------------|----------------|-----------|--------|-------|
| | | Realizó teatro | No teatro | | |
| Memoria_secuencia l_auditiva_MSA (agrupado) | Bajo | Recuento | 4 | 3 | 7 |
| | | % del total | 25,0% | 18,8% | 43,8% |
| | Medio | Recuento | 2 | 4 | 6 |
| | | % del total | 12,5% | 25,0% | 37,5% |
| | Alto | Recuento | 2 | 1 | 3 |
| | | % del total | 12,5% | 6,3% | 18,8% |
| Total | Recuento | 8 | 8 | 16 | |
| | % del total | 50,0% | 50,0% | 100,0% | |

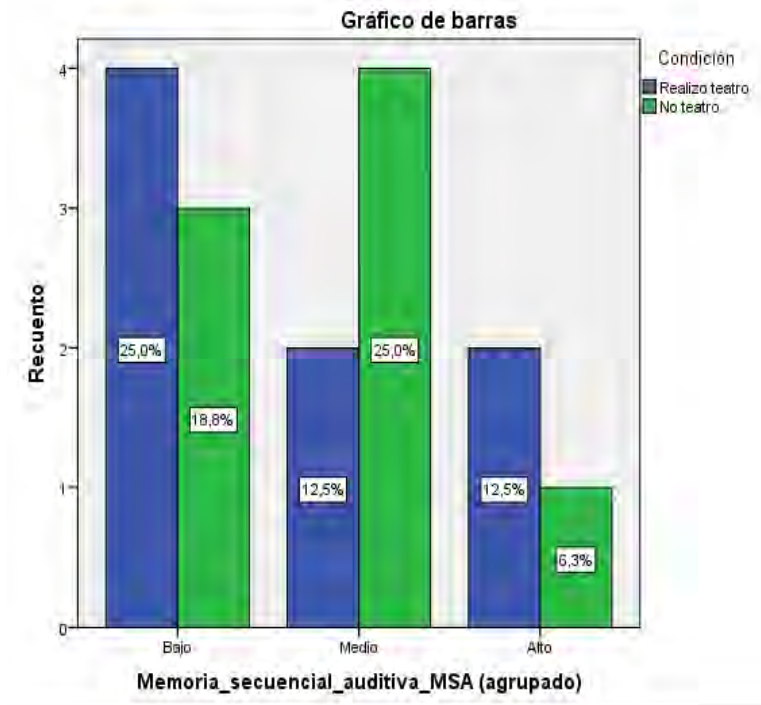


Figura 5. Niveles de memoria secuencial auditiva en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro.

4.1.6 Descripción de la variable asociación visual en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 6 se observan los niveles de asociación visual obtenidos por el grupo de estudiantes que practica teatro y el grupo de alumnos que no lo practica, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo que realiza teatro, el 18,8% se obtuvo un desempeño bajo, el 25% un rendimiento medio, y el 6,3% un desarrollo alto. Por otro lado, en el grupo que no practica teatro, un 12,5% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 25% un puntaje medio, un 12,5% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 6.

Tabla 6.
Niveles de asociación visual AV en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|-------------------------------------|-------|-------------|----------------|-----------|--------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Asociación_visual_ AV (agrupado) | Bajo | Recuento | 3 | 2 | 5 |
| | | % del total | 18,8% | 12,5% | 31,3% |
| | Medio | Recuento | 4 | 4 | 8 |
| | | % del total | 25,0% | 25,0% | 50,0% |
| | Alto | Recuento | 1 | 2 | 3 |
| | | % del total | 6,3% | 12,5% | 18,8% |
| Total | | Recuento | 8 | 8 | 16 |
| | | % del total | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

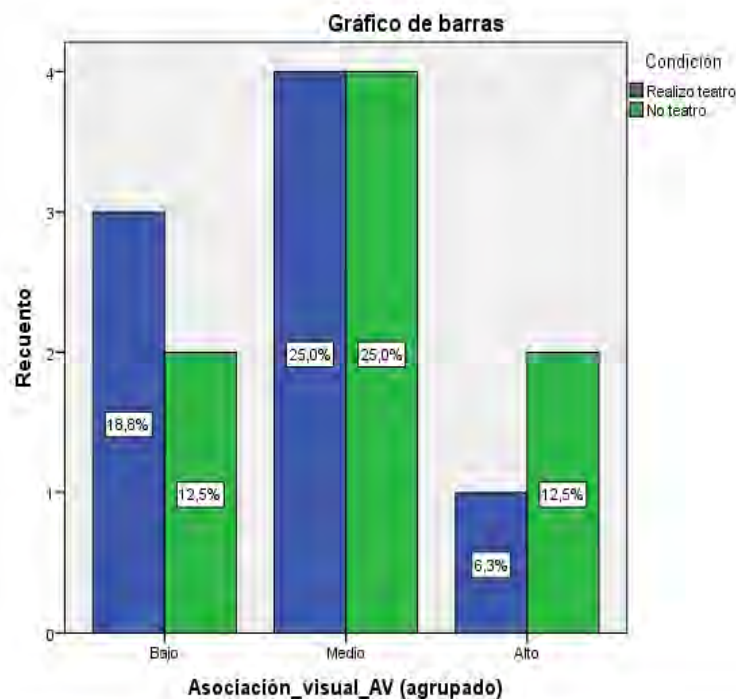


Figura 6. Niveles de asociación visual en grupo de estudiantes de teatro y grupo de no teatro.

4.1.7 Descripción de la variable integración visual en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 7 se observan los niveles de integración visual obtenidos por ambos grupos, el que practica teatro y el grupo de estudiantes que no lo practican, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo de estudiantes que realizan teatro, el 12,5% se obtuvo un desempeño bajo, el 31,3% un rendimiento medio, y el 6,3% un desarrollo alto. Por otro lado, en el grupo que no practica teatro, un 12,5% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 31,3% un puntaje medio, un 6,3% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 7.

Tabla 7.

Niveles de integración visual IV en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|----------------------------------|-------------|-------------|----------------|-----------|-------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Integración_visual_IV (agrupado) | Bajo | Recuento | 2 | 2 | 4 |
| | | % del total | 12,5% | 12,5% | 25,0% |
| | Medio | Recuento | 5 | 5 | 10 |
| | | % del total | 31,3% | 31,3% | 62,5% |
| | Alto | Recuento | 1 | 1 | 2 |
| | | % del total | 6,3% | 6,3% | 12,5% |
| Total | Recuento | 8 | 8 | 16 | |
| | % del total | 50,0% | 50,0% | 100,0% | |

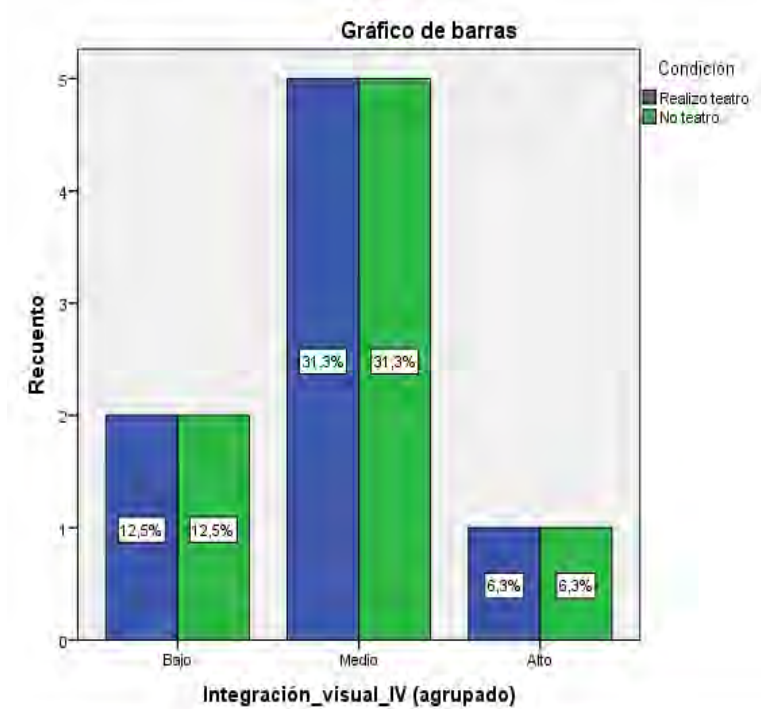


Figura 7. Niveles de integración visual en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro.

4.1.8 Descripción de la variable expresión verbal en el en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 8 se observan los niveles de expresión verbal obtenidos por ambos grupos, el que practica teatro y el grupo de estudiantes que no lo practican, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo de estudiantes que realizan teatro, el 25% se obtuvo un desempeño bajo, el 18,8% un rendimiento medio, y el 6,3% un desarrollo alto. Por otro lado, en el grupo que no practica teatro, un 0% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 31,3% un puntaje medio, un 18,8% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 8.

Tabla 8.
Niveles de expresión verbal EV en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | Condición | | Total | |
|------------------------------------|-------|-------------------------|------------|------------|--------------|
| | | Realizó teatro | No teatro | | |
| Expresión_verbal_ EV (agrupado) | Bajo | Recuento % del total | 4 25,0% | 0 0,0% | 4 25,0% |
| | Medio | Recuento % del total | 3 18,8% | 5 31,3% | 8 50,0% |
| | Alto | Recuento % del total | 1 6,3% | 3 18,8% | 4 25,0% |
| Total | | Recuento % del total | 8 50,0% | 8 50,0% | 16 100,0% |

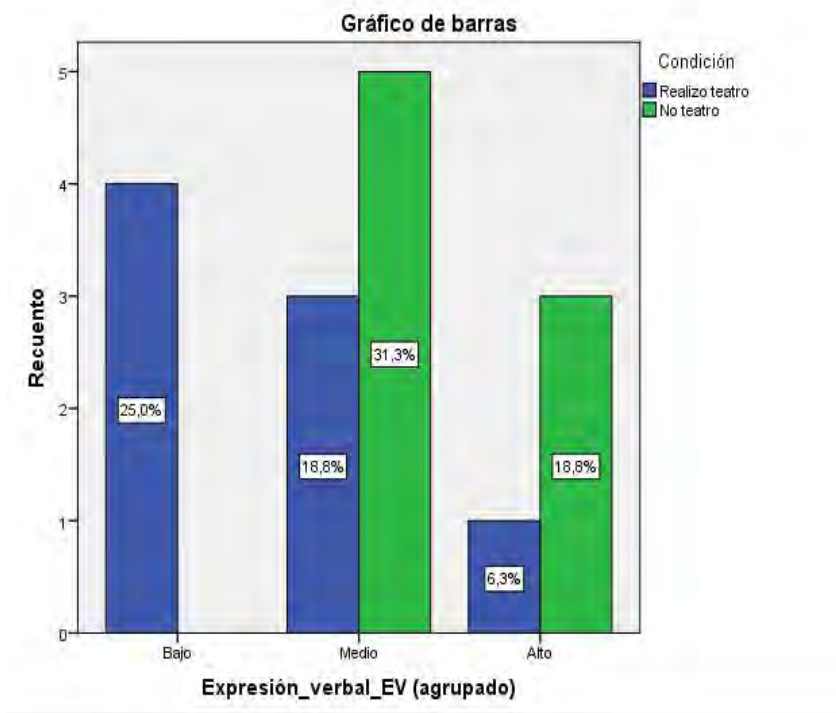


Figura 8. Niveles de expresión verbal en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro.

4.1.9 Descripción de la variable integración gramatical en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 9 se observan los niveles de integración gramatical obtenidos por ambos grupos, el que practica teatro y el grupo de estudiantes que no lo practican, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo de estudiantes que realizan teatro, el 6,3% se obtuvo un desempeño bajo, el 37,5% un rendimiento medio, y el 6,3% un desarrollo alto. Por otro lado, en el grupo que no practica teatro, un 18,8% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 25% un puntaje medio, un 6,3% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 9.

Tabla 9.

Niveles de integración gramatical IG en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|--|-------------|-------------|----------------|-----------|-------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Integración_gramatical _IG (agrupado) | Bajo | Recuento | 1 | 3 | 4 |
| | | % del total | 6,3% | 18,8% | 25,0% |
| | Medio | Recuento | 6 | 4 | 10 |
| | | % del total | 37,5% | 25,0% | 62,5% |
| | Alto | Recuento | 1 | 1 | 2 |
| | | % del total | 6,3% | 6,3% | 12,5% |
| Total | Recuento | 8 | 8 | 16 | |
| | % del total | 50,0% | 50,0% | 100,0% | |

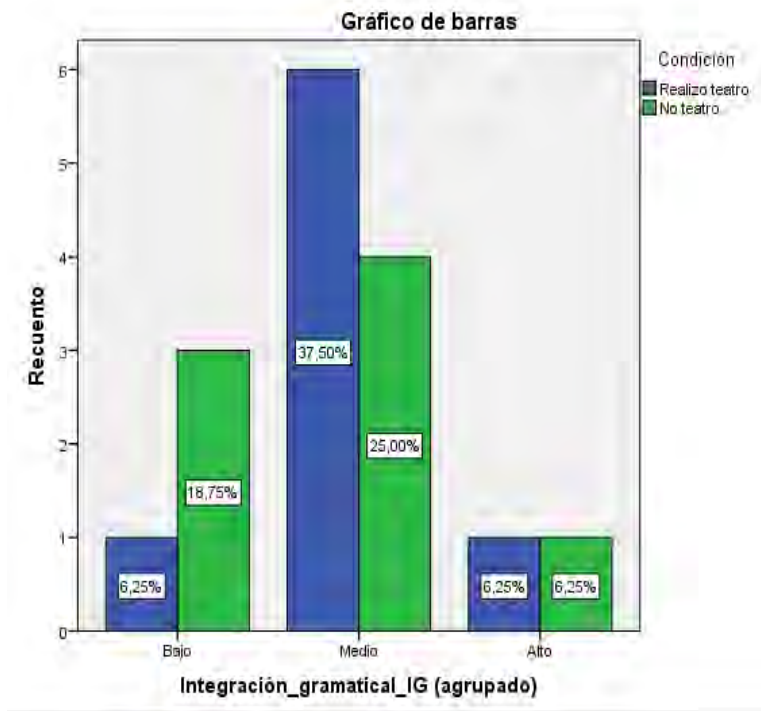


Figura 9. Niveles de integración gramatical en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro.

4.1.10 Descripción de la variable expresión motora en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 10 se observan los niveles de expresión motora obtenidos por ambos grupos, el que practica teatro y el grupo de estudiantes que no lo practican, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo de estudiantes que realizan teatro, el 12,5% se obtuvo un desempeño bajo, el 31,3% un rendimiento medio, y el 6,3% un desarrollo alto. Por otro lado, en el grupo que no practica teatro, un 12,5% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 25% un puntaje medio, un 12,5% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 10.

Tabla 10.
Niveles de expresión motora en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|---------------------------------|-------------|-------------|----------------|-----------|-------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Expresión motora_ EM (agrupado) | Bajo | Recuento | 2 | 2 | 4 |
| | | % del total | 12,5% | 12,5% | 25,0% |
| | Medio | Recuento | 5 | 4 | 9 |
| | | % del total | 31,3% | 25,0% | 56,3% |
| | Alto | Recuento | 1 | 2 | 3 |
| | | % del total | 6,3% | 12,5% | 18,8% |
| Total | Recuento | 8 | 8 | 16 | |
| | % del total | 50,0% | 50,0% | 100,0% | |

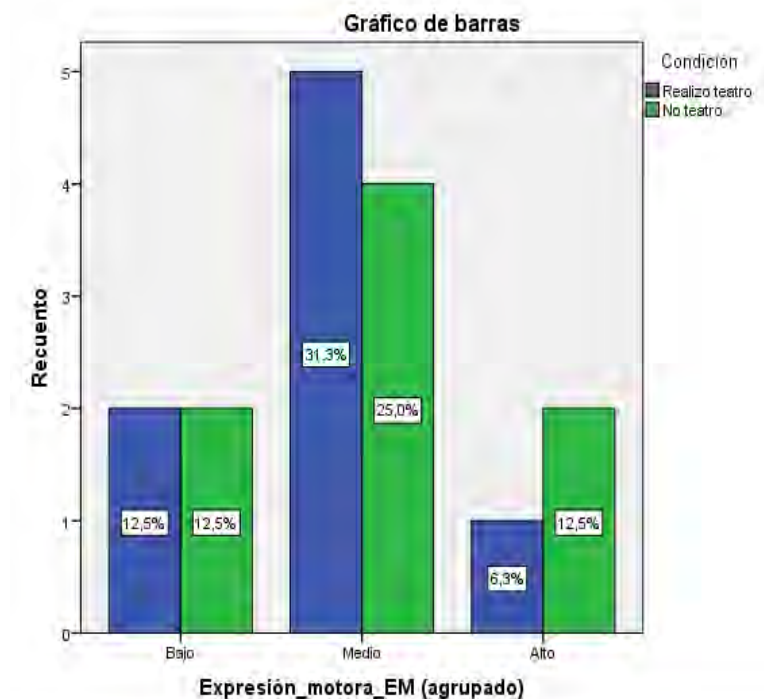


Figura 10. Niveles de expresión motora en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro.

4.1.11 Descripción de la variable integración auditiva en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 11 se observan los niveles de integración auditiva obtenidos por ambos grupos, el que practica teatro y el grupo de estudiantes que no lo practican, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. En el grupo de estudiantes que realizan teatro, el 12,5% se obtuvo un desempeño bajo, el 31,3% un rendimiento medio, y el 6,3% un desarrollo alto. Por otro lado, en el grupo que no practica teatro, un 12,5% obtuvo un puntaje bajo en esta capacidad, un 37,5% un puntaje medio, un 0% un rendimiento alto. Los resultados se pueden apreciar en la figura 11.

Tabla 11.

Niveles de integración auditiva en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | | Condición | | Total |
|------------------------------------|-------------|-------------|----------------|-----------|-------|
| | | | Realizó teatro | No teatro | |
| Integración_auditiva_IA (agrupado) | Bajo | Recuento | 2 | 2 | 4 |
| | | % del total | 12,5% | 12,5% | 25,0% |
| | Medio | Recuento | 5 | 6 | 11 |
| | | % del total | 31,3% | 37,5% | 68,8% |
| | Alto | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | | % del total | 6,3% | 0,0% | 6,3% |
| Total | Recuento | 8 | 8 | 16 | |
| | % del total | 50,0% | 50,0% | 100,0% | |

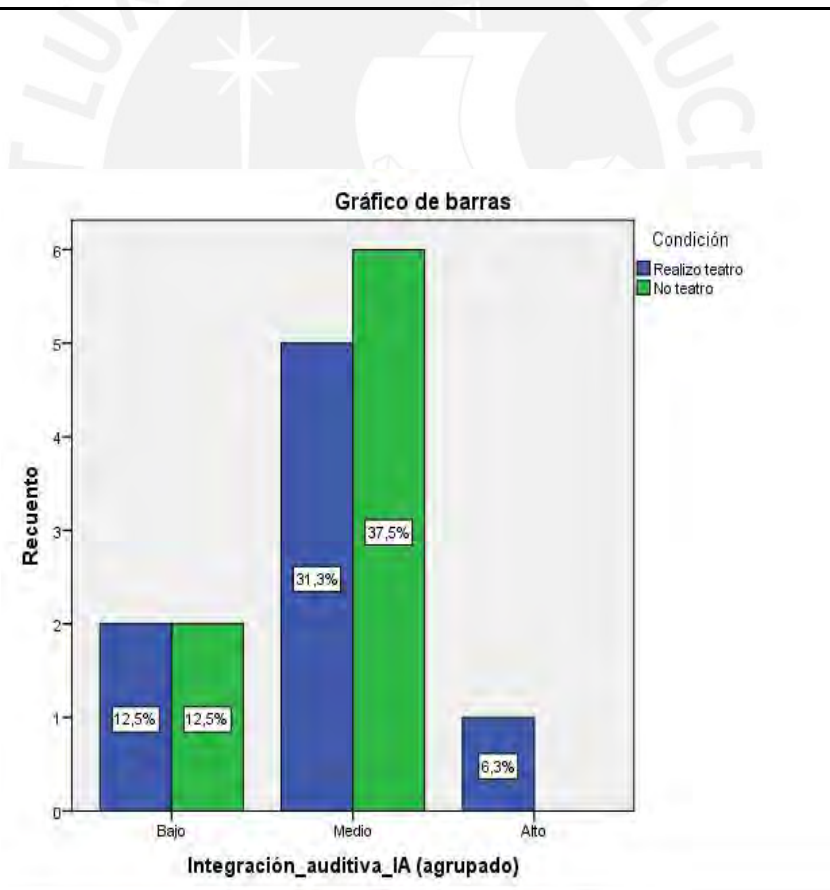


Figura 11. Niveles de integración auditiva en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro.

4.1.12 Descripción de la variable suma de puntajes directos en estudiantes de primer grado de primaria en función a la práctica o no del teatro

En la tabla 12 se observan los niveles de suma PD obtenidos por ambos grupos, el que practica teatro y el grupo de estudiantes que no lo practican, de la Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. A nivel general, el 25% obtuvo un desempeño bajo, el 50% un rendimiento medio, y el 25% un desarrollo alto en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas. No se evidenciaron diferencias porcentuales entre ambos grupos.

Tabla 12.
Niveles de suma PD en grupo de teatro y grupo de no teatro

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|-------------------|-------------------|--------------------------|-----------------------------|
| Válidos | Bajo | 4 | 25,0 | 25,0 | 25,0 |
| | Medio | 8 | 50,0 | 50,0 | 75,0 |
| | Alto | 4 | 25,0 | 25,0 | 100,0 |
| | Total | 16 | 100,0 | 100,0 | |

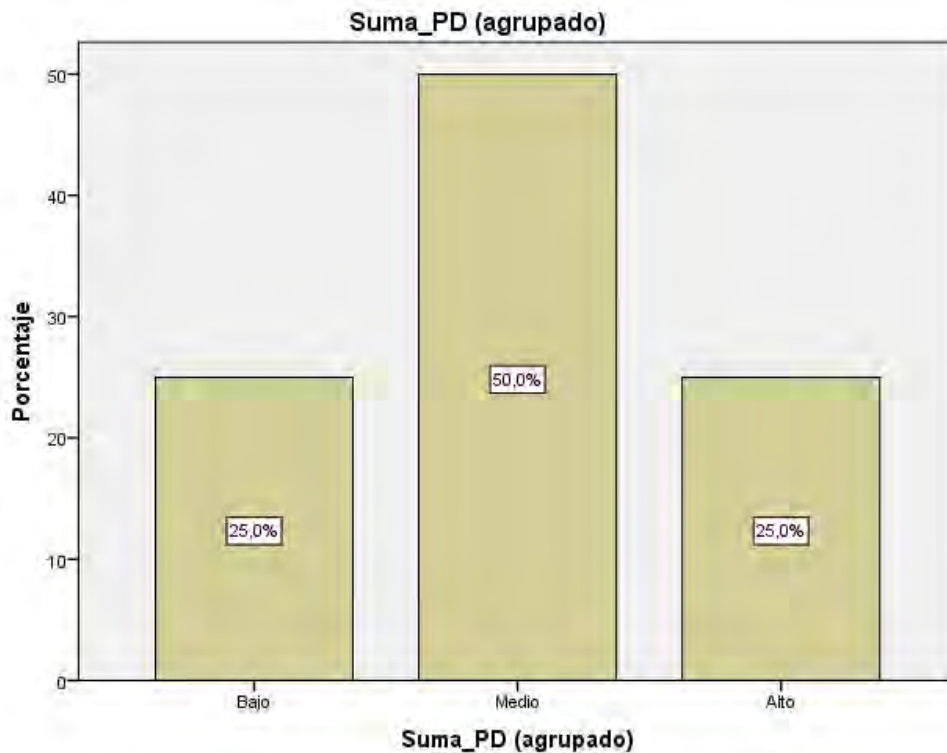


Figura 12. Niveles de Suma PD en el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro.

4.1.13 Prueba de normalidad

En la tabla 13, se observan los puntajes obtenidos en la prueba de normalidad según Shapiro-Wilk debido a que, en ambos grupos de estudiantes, el que practica teatro como el que no lo hace, son conformados por menos de 50 sujetos. Se evidencia que los subtest de comprensión auditiva, comprensión visual, memoria secuencial visomotora, asociación auditiva, asociación visual, integración visual, de expresión verbal, de expresión motora y el puntaje total presentaron una distribución normal ($p > 0,05$). Sin embargo, los subtest de memoria secuencial auditiva en el grupo que realizó teatro (0,046) e integración gramatical en el grupo que realizó teatro (0,02) y en el que no realizó teatro (0,012), no se presentó una distribución normal ($p < 0,05$). Por este motivo, se utilizó la prueba no paramétrica

“t” de Student y la prueba “U” de Mann Whitney para comparar grupos independientes según corresponda.

Tabla 13.
Prueba de normalidad

| | Condición | Shapiro-Wilk | | |
|-----------------------------------|----------------|--------------|----|------|
| | | Estadístico | gl | Sig. |
| Comprensión_auditiva_CA | Realizó teatro | ,880 | 8 | ,190 |
| | No teatro | ,892 | 8 | ,244 |
| Comprensión_visual_CV | Realizó teatro | ,933 | 8 | ,546 |
| | No teatro | ,847 | 8 | ,089 |
| Memoria_secuencial_visomotora_MSV | Realizó teatro | ,906 | 8 | ,329 |
| | No teatro | ,918 | 8 | ,416 |
| Asociación_auditiva_AA | Realizó teatro | ,855 | 8 | ,107 |
| | No teatro | ,941 | 8 | ,618 |
| Memoria_secuencial_auditiva_MSA | Realizó teatro | ,819 | 8 | ,046 |
| | No teatro | ,912 | 8 | ,366 |
| Asociación_visual_AV | Realizó teatro | ,883 | 8 | ,200 |
| | No teatro | ,862 | 8 | ,126 |
| Integración_visual_IV | Realizó teatro | ,959 | 8 | ,802 |
| | No teatro | ,903 | 8 | ,304 |
| Expresión_verbal_EV | Realizó teatro | ,929 | 8 | ,509 |
| | No teatro | ,851 | 8 | ,098 |
| Integración_gramatical_IG | Realizó teatro | ,702 | 8 | ,002 |
| | No teatro | ,766 | 8 | ,012 |
| Expresión_motora_EM | Realizó teatro | ,936 | 8 | ,576 |
| | No teatro | ,857 | 8 | ,112 |
| Integración_auditiva_IA | Realizó teatro | ,921 | 8 | ,436 |
| | No teatro | ,824 | 8 | ,051 |

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.
a. Corrección de la significación de Lilliefors

4.1.14 Prueba de Hipótesis

- Prueba de hipótesis específica 1:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de comprensión auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de comprensión auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de comprensión auditiva, en las mediciones efectuadas en el grupo que realiza teatro (41,13) y el grupo de estudiantes que no lo practican (40,38), se observa una mayor media en los estudiantes que realizan el taller de teatro; sin embargo al emplear la prueba T de Student, se observa que estas diferencias no son significativas ($p > ,05$); por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, es decir, no existen diferencias en el desempeño de comprensión auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 13.

Tabla 14.

Comparación de la comprensión auditiva con la prueba T de Student entre grupo de estudiantes que practican teatro y el que no lo practica

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|----------------------|--------------------|-------|------|------|
| Comprension auditiva | Grupo de teatro | 41,13 | ,221 | ,829 |
| | Grupo de no teatro | 40,38 | | |

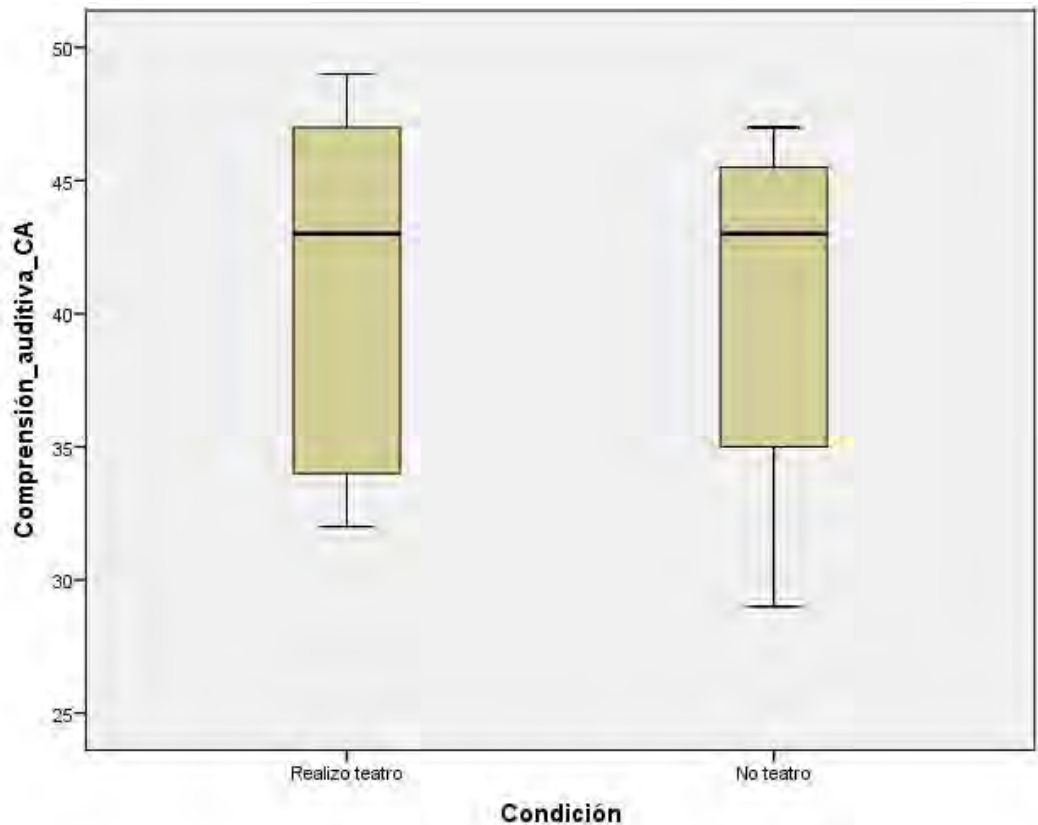


Figura 13. Comparación de la comprensión verbal en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 2:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de comprensión visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de comprensión visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de comprensión visual, en las mediciones realizadas el grupo que practica teatro (25,25) y el grupo de no teatro (28,63), se observa una mayor media en los estudiantes que no realizan un taller de teatro; sin

embargo al emplear la prueba T de Student, se observa que estas diferencias no son significativas ($p > .05$); por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, es decir, no existen diferencias en el desempeño de comprensión visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 14.

Tabla 15.

Comparación de la comprensión visual con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|----------------------|--------------------|-------|--------|------|
| Comprensión auditiva | Grupo de teatro | 25,25 | -1,422 | ,177 |
| | Grupo de no teatro | 28,63 | | |

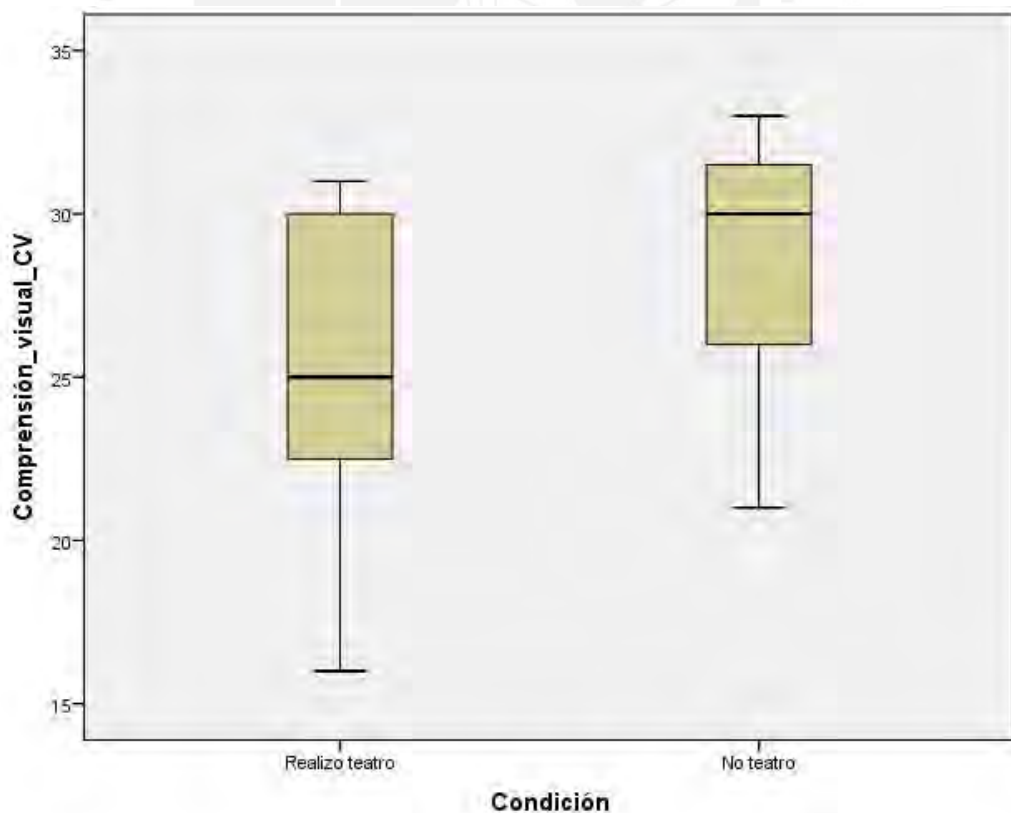


Figura 14. Comparación de la comprensión visual en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 3:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de memoria secuencial visomotora en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de memoria secuencial visomotora en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de memoria secuencial visomotora, en las mediciones realizadas el grupo que practica teatro (13,75) y el grupo de no teatro (16,00), se observa una mayor media en los estudiantes que no realizan un taller de teatro; sin embargo al emplear la prueba T de Student, se observa que estas diferencias no son significativas ($p > ,05$); por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, es decir, no existen diferencias en el desarrollo de la memoria secuencial visomotora en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 15.

Tabla 16.

Comparación de la memoria secuencial visomotora con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | “t” | P |
|-------------------------------|--------------------|-------|--------|------|
| Memoria secuencial visomotora | Grupo de teatro | 13,75 | -1,286 | ,219 |
| | Grupo de no teatro | 16,00 | | |

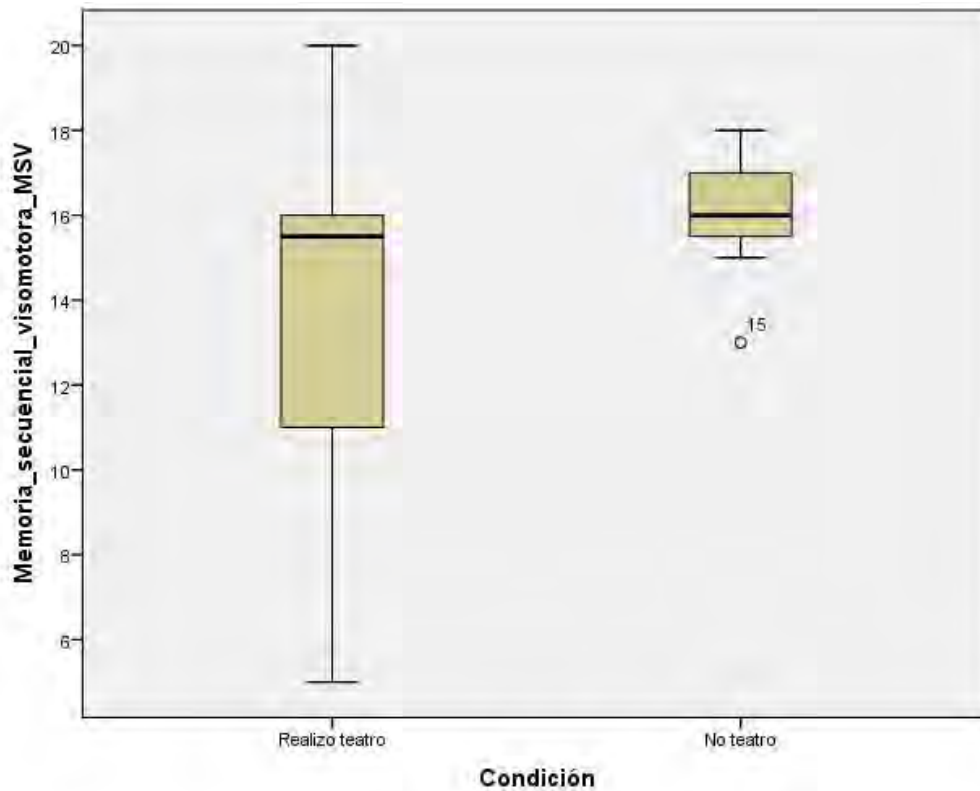


Figura 15. Comparación de la comprensión visual en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 4:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de asociación auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de asociación auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de asociación auditiva, en las mediciones realizadas el grupo que practica teatro (29,88) y el grupo de no teatro (25,88), se observa una mayor media en los estudiantes que realizan un teatro; asimismo al emplear la prueba T de Student, se observa que estas diferencias son significativas

($p < ,05$); por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula, es decir que existen diferencias en el desarrollo de la asociación auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se observa en la figura 16.

Tabla 17.

Comparación de la asociación auditiva con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|---------------------|--------------------|-------|-------|------|
| Asociación auditiva | Grupo de teatro | 29,88 | 2,245 | ,041 |
| | Grupo de no teatro | 25,88 | | |

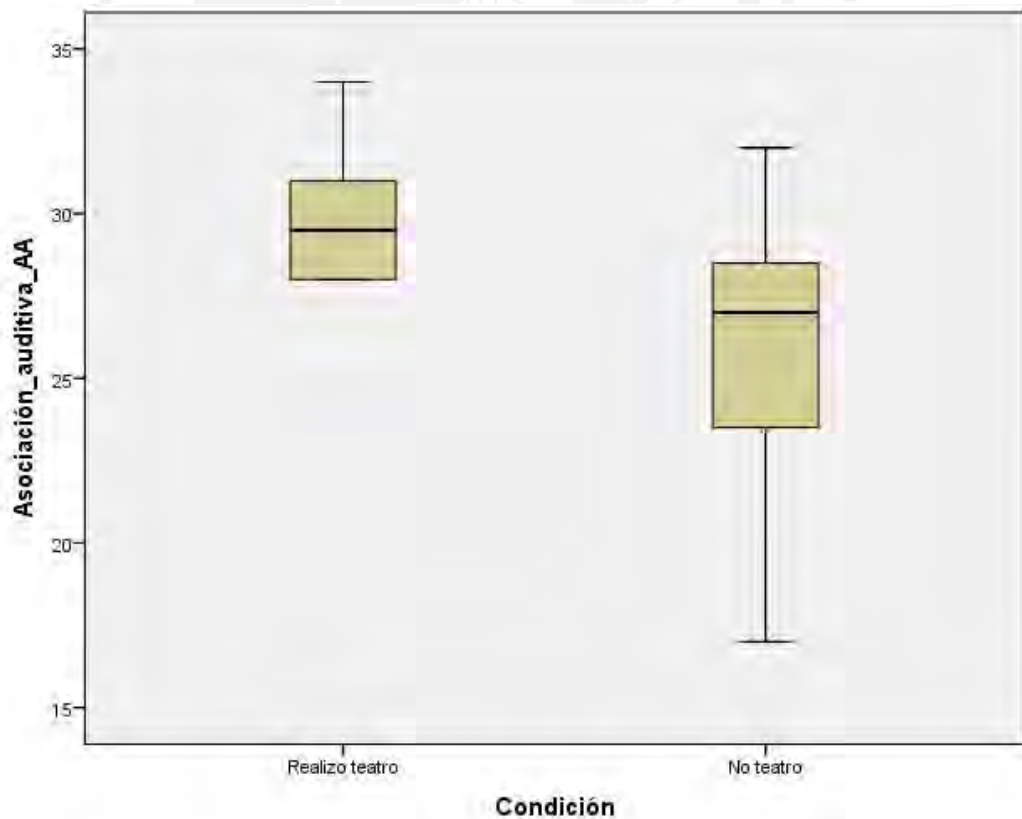


Figura 16 Comparación de la asociación auditiva en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 5:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest la memoria secuencial auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest la memoria secuencial auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de memoria secuencial auditiva, en las mediciones realizadas el grupo que practica teatro (12,13) y el grupo de no teatro (11,25), se observa una mayor media en los estudiantes que realizan teatro; sin embargo al emplear la prueba “U” Mann Whitney, se observa que estas diferencias no son significativas ($p > ,05$); en consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, por lo tanto, no existen diferencias en el desempeño de la memoria secuencial auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 17.

Tabla 18.

Comparación de la comprensión visual con la prueba “U” Mann Whitney entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | “U” Mann Whitney | “Z” | P |
|--|--------------------|-------|---------------------|-------|------|
| <i>Memoria secuencial auditiva</i> | Grupo de teatro | 12,13 | 26,000 | -,638 | ,523 |
| | Grupo de no teatro | 11,25 | | | |

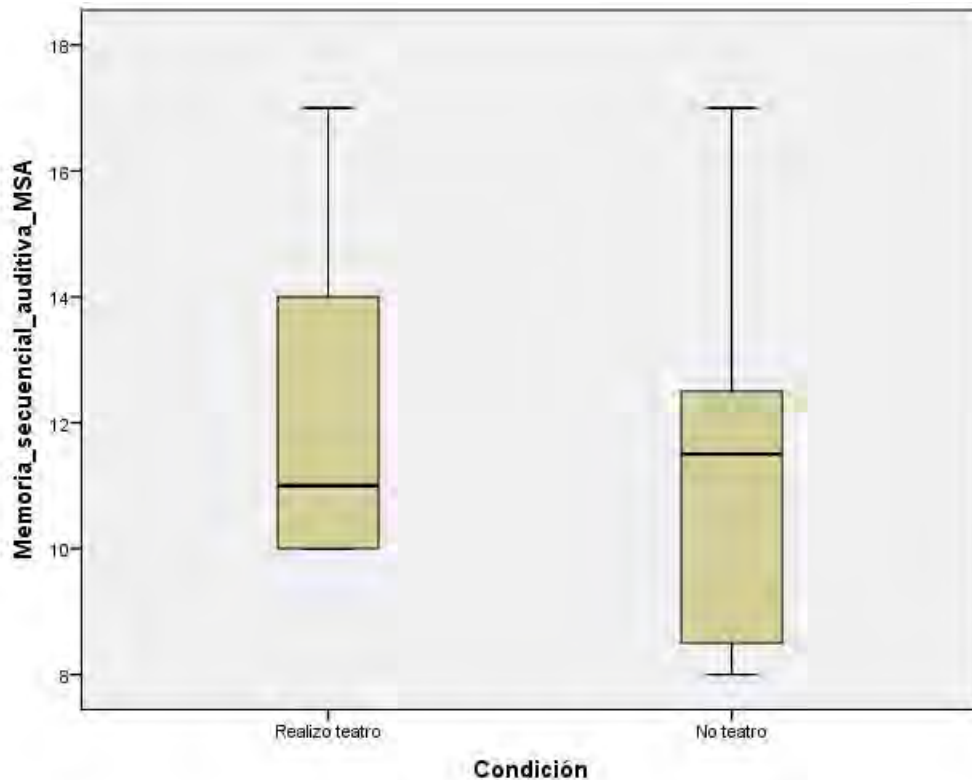


Figura 17. Comparación de la memoria secuencial auditiva en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 6:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de asociación visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

H0: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de asociación visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de asociación visual, en las mediciones realizadas el grupo que practica teatro (27,63) y el grupo de no teatro (27,75), se observa una mayor media en los estudiantes que no realizan un taller de teatro; no obstante, al emplear la prueba T de Student, se aprecia que estas diferencias no son

significativas ($p > ,05$); por este motivo, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, es decir, no existen diferencias en el desarrollo de la asociación visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 18.

Tabla 19.

Comparación de la asociación visual con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|-------------------|--------------------|-------|-------|------|
| Asociación visual | Grupo de teatro | 27,63 | -,034 | ,973 |
| | Grupo de no teatro | 27,75 | | |

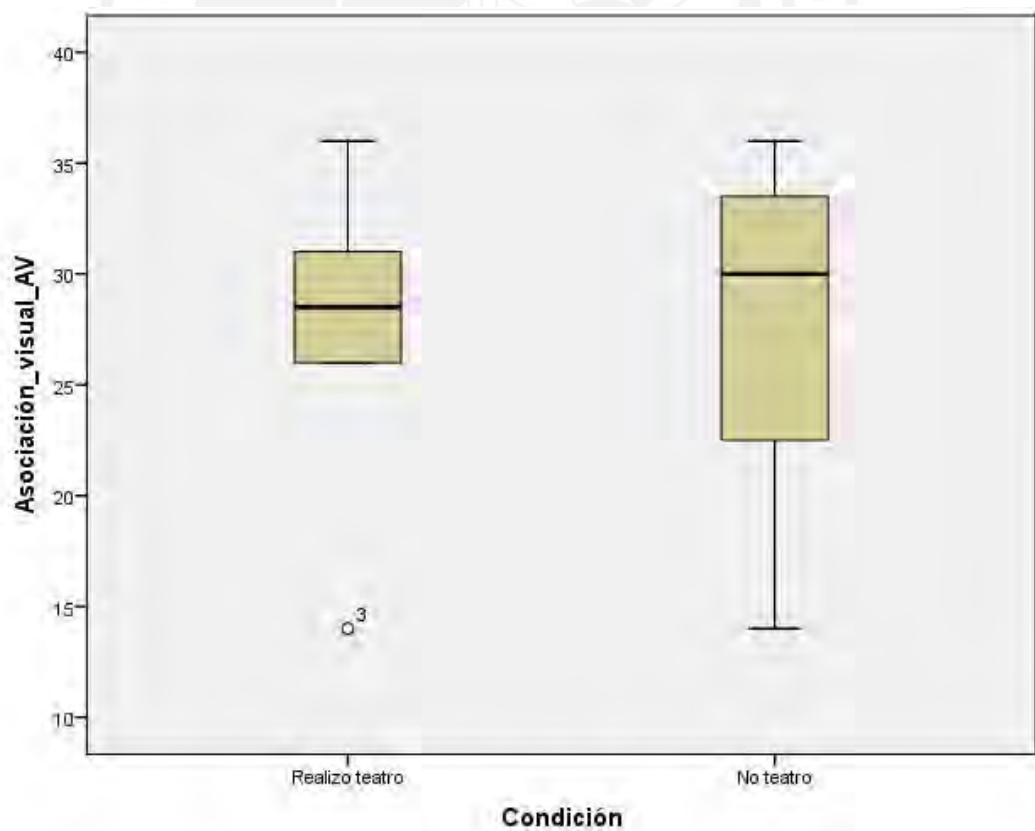


Figura 18. Comparación de la asociación visual en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 7:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de integración visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de integración visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de integración visual, en las mediciones realizadas el grupo que practica teatro (30,63) y el grupo de no teatro (30,38), se observa una mayor media en los estudiantes que realizan un taller de teatro; adicionalmente, al emplear la prueba T de Student, se observa que estas diferencias no son significativas ($p > ,05$); es decir, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, por lo tanto, no existen diferencias en el desarrollo de la integración visual en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 19.

Tabla 20.

Comparación de la integración visual con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|--------------------|--------------------|-------|------|------|
| Integración visual | Grupo de teatro | 30,63 | ,098 | ,924 |
| | Grupo de no teatro | 30,38 | | |

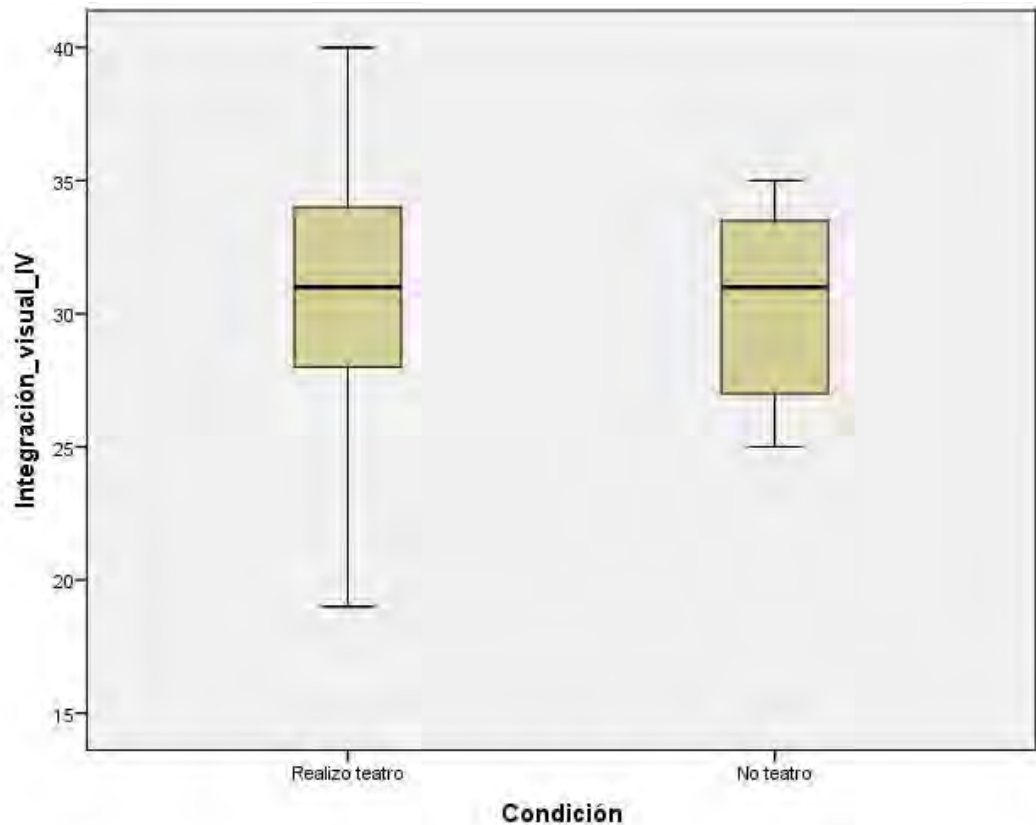


Figura 19. Comparación de la integración visual en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 8:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de expresión verbal en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de expresión verbal en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de expresión verbal, en las mediciones realizadas el grupo que practica teatro (41,38) y el grupo de no teatro (52,38), se observa una mayor media en los estudiantes que no realizan teatro; además, al emplear la prueba T de Student, se observa que estas diferencias son significativas ($p < ,05$); es decir,

se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la nula, por lo tanto, existen diferencias en el desarrollo de la expresión verbal en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 20.

Tabla 21.

Comparación de la expresión verbal con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|------------------|--------------------|-------|--------|------|
| Expresión verbal | Grupo de teatro | 41,38 | -3,727 | ,002 |
| | Grupo de no teatro | 52,38 | | |

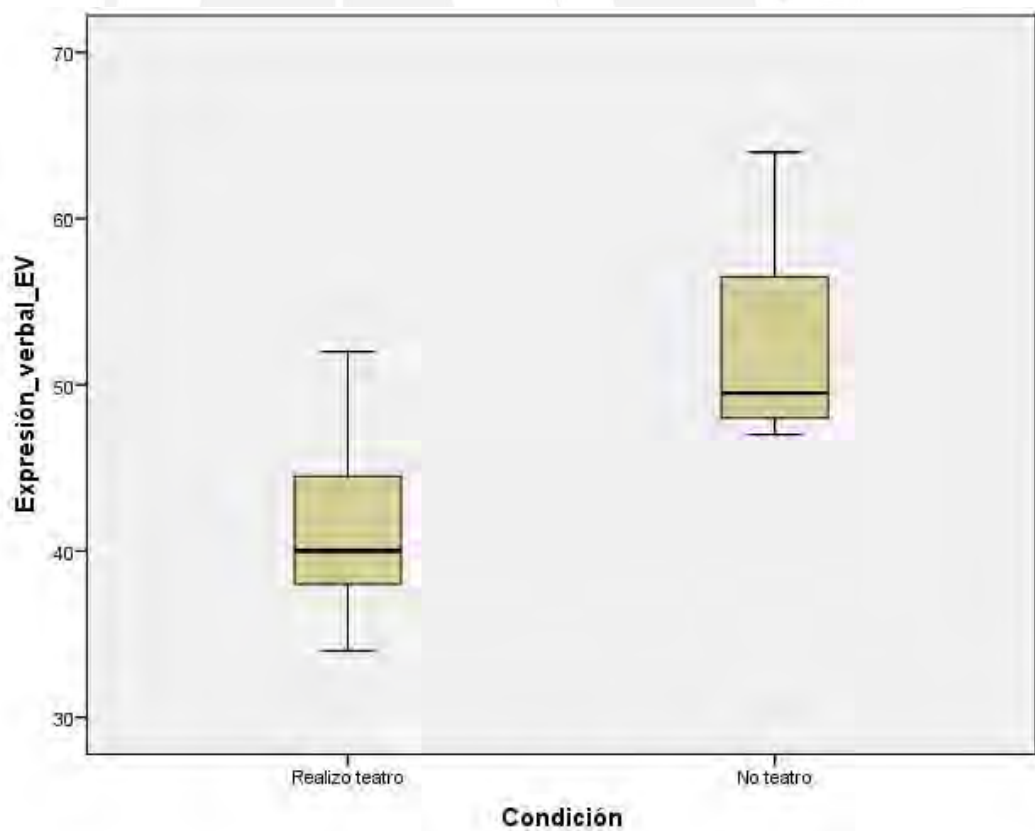


Figura 20. Comparación de la expresión verbal en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 9:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de integración gramatical en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de integración gramatical en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de la capacidad de integración gramatical, entre el grupo que practica teatro (28,38) y el grupo de no teatro (25,38), se observa una mayor media en los estudiantes que realizan teatro; además, al emplear la prueba “U” Mann Whitney, se aprecia que estas diferencias no son significativas ($p >,05$); es decir, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, por lo tanto, no existen diferencias en el desarrollo de la integración gramatical en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 21.

Tabla 22.

Comparación de la comprensión visual con la prueba “U” Mann Whitney entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | “U” Mann Whitney | “Z” | P |
|------------------------|--------------------|-------|---------------------|--------|------|
| Integración gramatical | Grupo de teatro | 28,38 | 15,500 | -1,786 | ,074 |
| | Grupo de no teatro | 25,38 | | | |

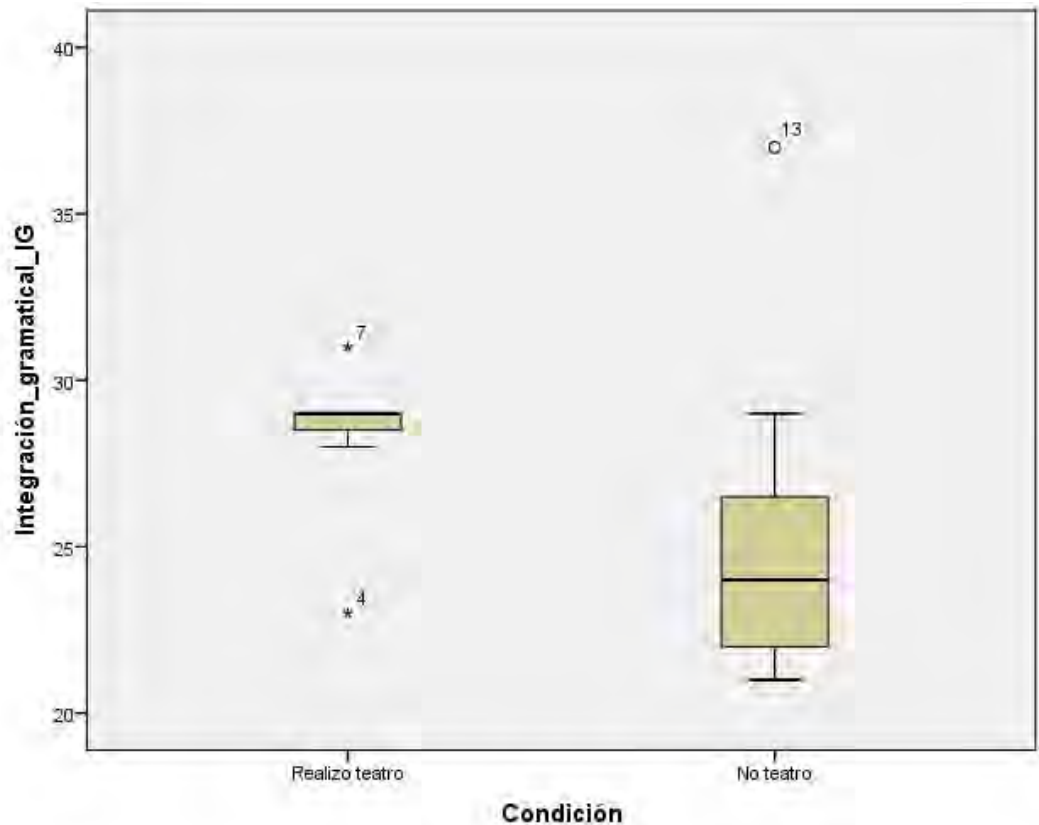


Figura 21. Comparación de la integración gramatical en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis específica 10:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de expresión motora en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de expresión motora en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de expresión motora, en las mediciones realizadas el grupo que practica teatro (25,13) y el grupo de no teatro (26,25), se observa una mayor media en los estudiantes que no realizan un taller de teatro; adicionalmente, al emplear la prueba T de Student, se observa que estas diferencias

no son significativas ($p >,05$); es decir, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, por lo tanto, no existen diferencias en el desarrollo de la expresión motora en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 22.

Tabla 23.

Comparación de la expresión motora con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|------------------|--------------------|-------|-------|------|
| Expresión motora | Grupo de teatro | 25,13 | -,638 | ,534 |
| | Grupo de no teatro | 26,25 | | |

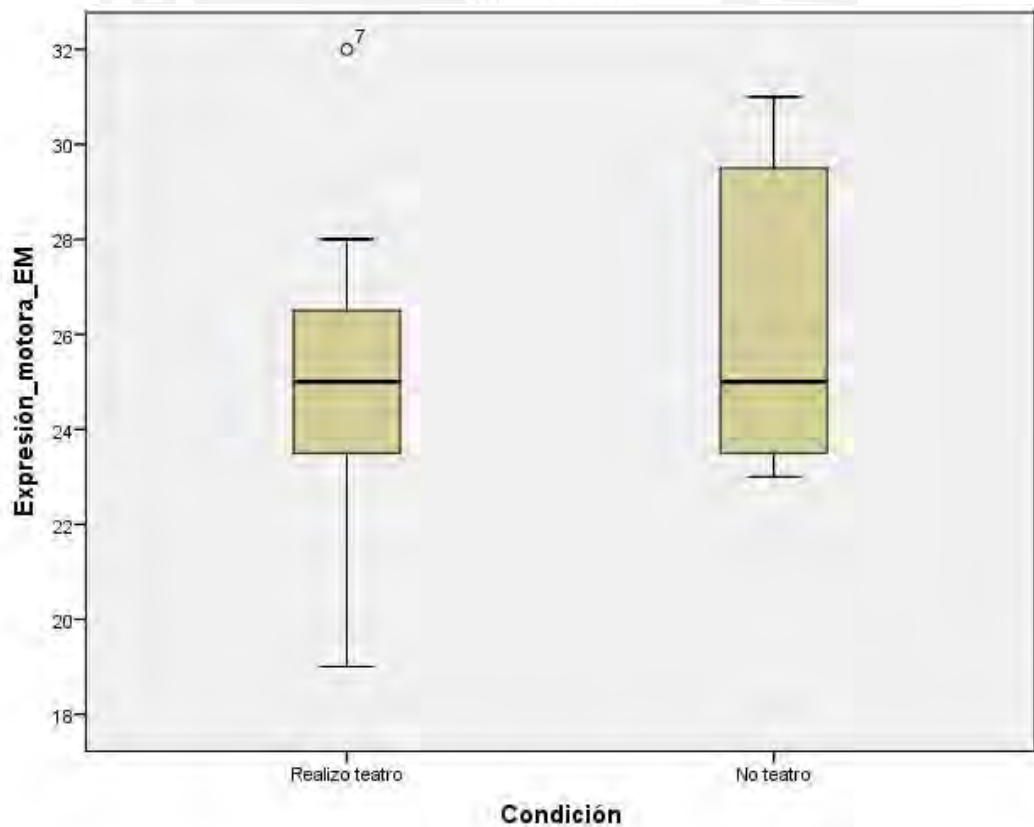


Figura 22. Comparación de la expresión motora en el grupo de teatro y de no teatro.

- Hipótesis específica 11:

H1: Existen diferencias en el desempeño en el subtest de integración auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Ho: No existen diferencias en el desempeño en el subtest de integración auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana.

Al comparar los promedios de la capacidad de integración auditiva, entre el grupo que practica teatro (18,13) y el grupo de no teatro (17,88), se observa una mayor media en los estudiantes que realizan teatro; además, al emplear la prueba T de Student se aprecia que estas diferencias no son significativas ($p > ,05$); por este motivo, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna, es decir que no existen diferencias en el desarrollo de la integración auditiva en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 23.

Tabla 24.

Comparación de la integración auditiva con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|----------------------|--------------------|-------|------|------|
| Integracion auditiva | Grupo de teatro | 18,13 | ,207 | ,839 |
| | Grupo de no teatro | 17,88 | | |

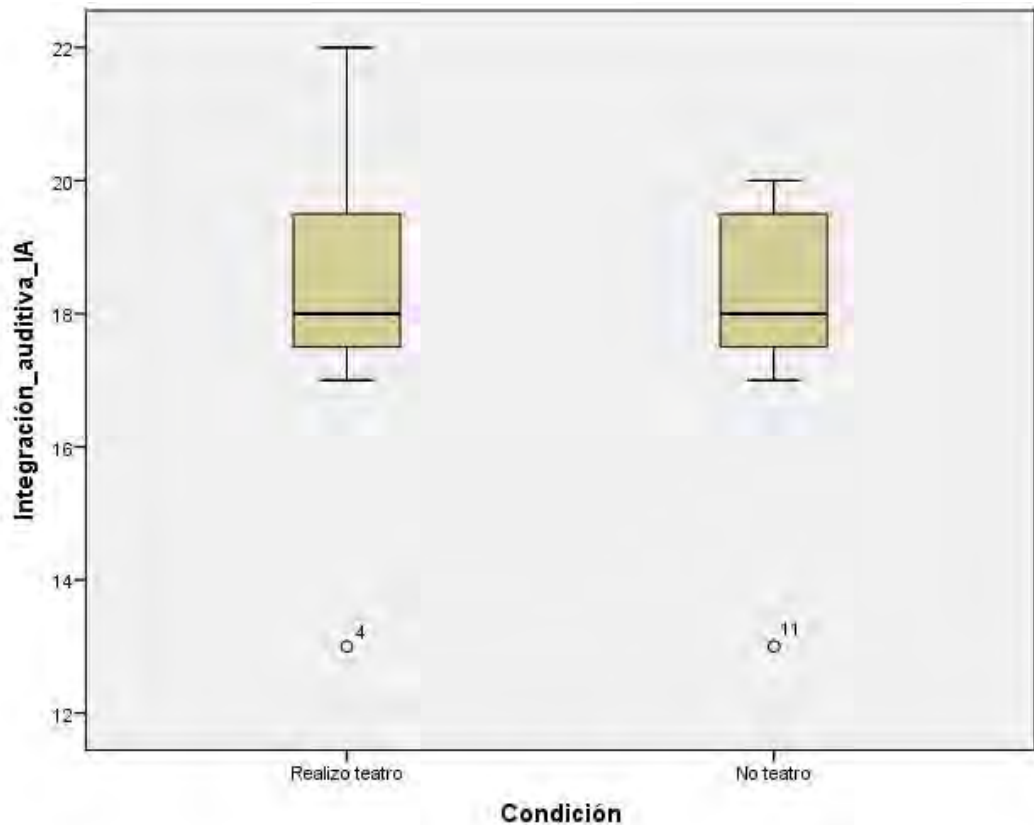


Figura 23. Comparación de la integración auditiva en el grupo de teatro y de no teatro.

- Prueba de hipótesis general:

H1: Los estudiantes de teatro de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana, presentan diferencias en las habilidades psicolingüísticas frente a estudiantes que no lo hacen.

Ho: Los estudiantes de teatro de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana, no presentan diferencias en las habilidades psicolingüísticas frente a estudiantes que no lo hacen.

Al comparar los promedios del desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, entre el grupo que practica teatro (293,48) y el grupo de no teatro (302,13), se observa una mayor media en los estudiantes que no realizan teatro; sin embargo, al emplear la prueba T de Student, se aprecia que estas diferencias no son

significativas ($p > ,05$); por este motivo, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna; es decir que no existen diferencias en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en estudiantes que realizan teatro frente a aquellos que no lo practican, de primer grado de primaria de Lima Metropolitana, lo que se aprecia en la figura 24.

Tabla 25.

Comparación del desarrollo de habilidades psicolingüísticas con la prueba T de Student entre el grupo de estudiantes de teatro y el grupo de no teatro

| Variable | Grupos | Media | "t" | P |
|----------|--------------------|--------|-------|------|
| Suma PD | Grupo de teatro | 293,38 | -,737 | ,473 |
| | Grupo de no teatro | 302,13 | | |

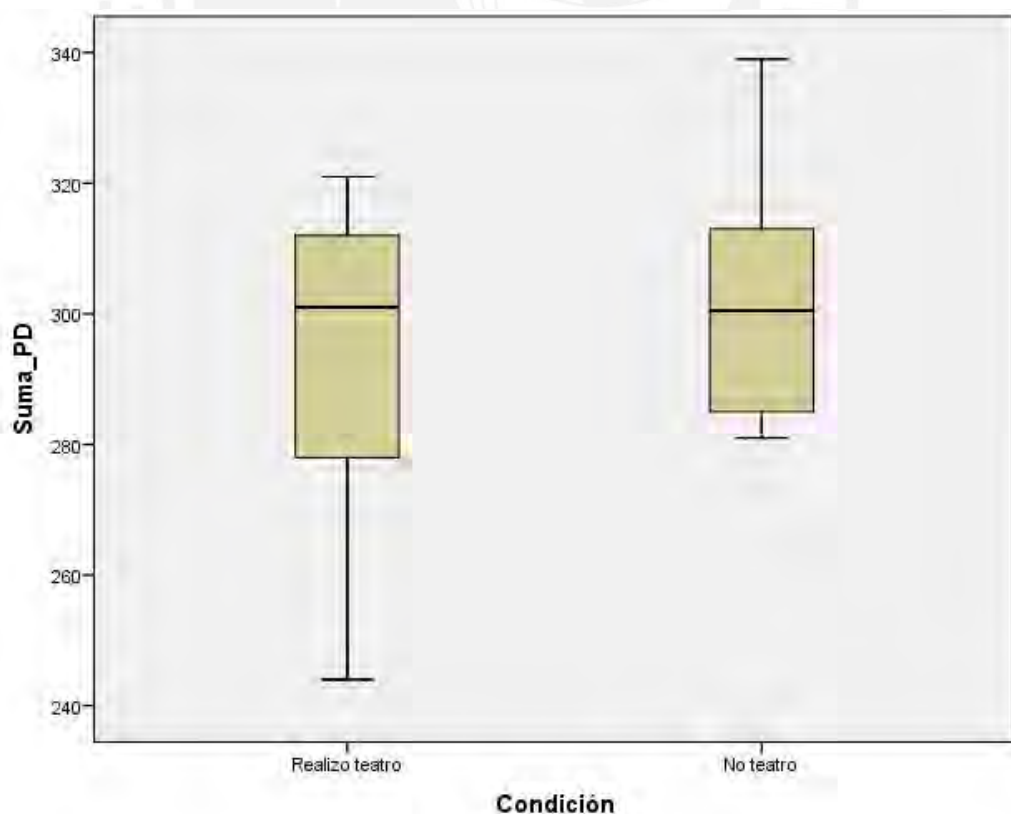


Figura 24. Comparación del desarrollo de habilidades psicolingüísticas en el grupo de teatro y de no teatro.

4.2. Discusión de Resultados:

El desarrollo del lenguaje oral en los niños de los primeros grados es muy importante para la consolidación del aprendizaje de los factores instrumentales del aprendizaje. Esta afirmación también, la sostiene Delgado (2012: 1-2), cuando señala que “el desarrollo del lenguaje oral es un predictor de importancia para el posterior desarrollo de la lectura. A pesar de su relevancia, otros autores han encontrado que la mayoría de los alumnos de instituciones educativas peruanas, carecen de habilidades necesarias para la lectura. Saurino en su investigación “Habilidades pre lectoras en estudiantes de primer grado de primaria en instituciones educativas de Ventanilla” realizó un diagnóstico de las habilidades pre lectoras y metalingüísticas para el desarrollo de la lectura. En su investigación encontró que solo un 13% obtuvo un nivel alto o superior en habilidades pre instrumentales como el procesamiento semántico y sintáctico del lenguaje y el análisis fonémico (2012: 36-38).

En la presente investigación, los estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana que participaron de un taller de teatro no presentaron diferencias significativas en las habilidades psicolingüísticas frente a estudiantes que no lo practicaron, por lo tanto se refutó la hipótesis general de esta investigación y se aceptó la hipótesis nula, es decir que no existen diferencias en habilidades psicolingüísticas entre el grupo de estudiantes de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro. Sin embargo, los resultados obtienen relevancia dado que solo el 25% de estudiantes evaluados se ubicó en el nivel alto de habilidades

psicolingüísticas, el 50% en el nivel medio y el 25% en el nivel bajo, lo que indica que un 75% de la población aún se encuentra en proceso de consolidar las habilidades psicolingüísticas.

Al igual que en la investigación de Gonzales (1995) sobre el desarrollo del lenguaje en el niño peruano, los resultados son semejantes en cuanto a que la mayoría de estudiantes no obtuvo un nivel psicolingüístico alto. A diferencia de la investigación de Gonzales que comprobó que los factores socioculturales de marginalidad y pobreza influyen de manera negativa en el desarrollo lingüístico del niño debido a la calidad de las interacciones entre la madre y el hijo (citado en Velarde s/f: 9-10), en esta investigación aplicada a un colegio de nivel socioeconómico medio alto, se observaron los mismos resultados. Entonces, entra en cuestionamiento si es que las escuelas de nivel socioeconómico medio-alto también generan el desarrollo lingüístico óptimo para la edad y necesario para desarrollar una futura lectoescritura.

Respecto a los resultados, organizados en base al tipo de tarea auditiva o visual y en los procesos psicolingüísticos de nivel representativo o automático. Se encontró que el grupo teatro rinde mejor en tareas de tipo auditivo, a excepción de la expresión verbal mientras que el grupo de no teatro alcanza mejores resultados en tareas de tipo visual. En las habilidades de comprensión auditiva, integración gramatical e integración auditiva el grupo de estudiantes de teatro obtuvo mejores resultados, sin conformar una diferencia significativa frente al grupo no teatro. Sin embargo, como mencionó Silva (2014: 53), un adecuado nivel de vocabulario, uso gramatical y comprensión oral generan una precisa representación mental precisa de los textos lo cual incrementa comprensión lectora. En otras palabras, Delgado

(2012) mencionó en su tesis “Lenguaje oral y lectura inicial en alumnos de primero de primaria de dos instituciones educativas del Callao” que existe una especial relación entre el lenguaje oral en el componente semántico y sintáctico y la lectura inicial. Entonces, con relación a esta investigación, en la comprensión auditiva el grupo de teatro obtuvo un 12,5% de estudiantes en el nivel alto en relación a un 0% de estudiantes que no practicó el taller, mientras que un 37,5% alcanzó un nivel medio-bajo frente a un 50% del grupo no teatro. Es decir que 87,5% se encuentra en proceso de alcanzar un nivel óptimo de comprensión oral. Además, en la habilidad psicolingüística de integración gramatical, ambos grupos obtuvieron un 6,3% de estudiantes en el nivel alto, no obstante, el grupo de estudiantes de teatro obtuvo un mejor rendimiento con un 37,5% de alumnos en el nivel medio frente a un 25% del nivel alto, en el nivel bajo se ubicó el 6,3% de alumnos del grupo de teatro frente al 18,8% del grupo que no realizó el taller. En líneas generales, solo el 12,5% de estudiantes alcanzó que supone el adecuado uso de la gramática de manera involuntaria, mientras un 87,5% se ubicó en el nivel medio y bajo. En la integración auditiva, proceso psicolingüístico organizativo y espontáneo que implica la capacidad de producir palabras que han sido pronunciadas de manera parcial, en el grupo de teatro un 6,3% de estudiantes alcanzó el nivel alto, en el nivel medio el grupo de teatro logró un 31,3% de estudiantes frente al 37,5% de alumnos en este nivel del grupo que no practicó teatro, finalmente un 12,5% de estudiantes en ambos grupos se ubicó en el nivel bajo. En líneas generales, solo el 6,3% de alumnos obtuvo un nivel alto, mientras un 93,8% se ubicó en el nivel medio y bajo, lo cual indica una vez más que existen procesos fonológicos no consolidados. Estos datos confirman lo que Saurino (2012) en tesis “Habilidades pre lectoras en estudiantes

de primer grado de primaria en instituciones educativas de Ventanilla” postuló sobre que solo un 25% de niños entre 6 y 7 años de Ventanilla, presentó una capacidad psicolingüística para realizar un análisis sintáctico de las palabras en la oración. Teniendo en cuenta los resultados de esta investigación en las habilidades de integración gramatical y auditiva, y en la comprensión oral, y en relación a lo mencionado por Delgado y Silva sobre que existe una especial relación entre el lenguaje oral en el componente semántico y sintáctico y la lectura inicial, cabría preguntarse cómo se desarrollará el aprendizaje de la lectura en ambos grupos, de estudiantes de teatro y de no teatro.

Sin embargo, tanto en el canal auditivo y visual, más del 50% de estudiantes totales se encuentran en los niveles medio-bajo de desarrollo en habilidades psicolingüísticas del canal auditivo. Incluso, esta investigación reafirma los resultados encontrados por Galicia (2009) en su tesis “Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños” determinó que las habilidades psicolingüísticas más bajas en alumnos mexicanos de 1er grado de jardín fueron la comprensión y asociación auditiva, y en tercer grado de educación infantil fueron la asociación y memoria auditiva. En la población general, se observó que las habilidades psicolingüísticas menos desarrolladas en tareas de tipo auditivo-verbales en los niños de una institución educativa privada de Lima Metropolitana fueron la memoria secuencial y la asociación auditiva, mientras que en tareas de tipo visomotora fue la asociación visual. En líneas generales, las habilidades menos desarrolladas en ambos grupos fueron la memoria secuencial auditiva y la asociación mental a nivel visual y auditivo.

Es interesante observar que, si bien la asociación de la información verbal es

una de las áreas más bajas en la muestra total estudiada en la cual solo un 18,8% de estudiantes se ubicó en el rango alto, mientras un 81,3% presentó un puntaje en proceso o bajo, esta es la habilidad psicolingüística en donde se encontró una diferencia significativa en favor del grupo que realizó teatro. Concretamente, el 12,5% de estudiantes de teatro alcanzó una capacidad alta para relacionar conceptos, manejar de símbolos lingüísticos y asociar la información auditiva de manera mental y un 0% se ubicó en el nivel bajo. Sin embargo, en los estudiantes que no practicaron teatro un 6,3% obtuvo un puntaje alto, un 12,5% medio y un 37,5% un puntaje bajo. Esta diferencia en la capacidad para relacionar información semántica y lingüística manifestada por el grupo teatro es importante teniendo en cuenta los hallazgos de Gonzales Moreira (citado en Velarde et al. 2014: 101-102) en los cuales los bilingües peruanos avanzados obtienen menores habilidades psicolingüísticas en la asociación auditiva, la memoria verbal, la percepción auditiva y en las habilidades verbales. Entonces, es quizá el teatro una herramienta educativa en al que se puede profundizar para afrontar el reto educativo de estimular la asociación auditiva en un país en donde se manejan 70 códigos lingüísticos y un 45% de alumnos en la sierra y selva que abandonan la escuela al afrontar la lectoescritura.

Al ser la asociación auditiva, la capacidad que facilita la relación de información, este hallazgo se relaciona con las conclusiones de Méndez y Githis (2015: 151-154), quien encontró que las narraciones y la ficción son elementos que estimulan la capacidad transferir conocimientos previos a una realidad nueva que exige la solución novedosa de problemas. Este traspaso de información de una realidad que ya se conoce a una realidad imaginaria se realiza por medio de las

semejanzas encontradas en ambos escenarios, lo cual desarrolla el pensamiento y la creatividad en los niños de 7 y 8 años. Dicho de otra manera, Ballén explicó que, mediante el teatro, el juego escénico y el trabajo corporal se permite al actor ingresar a nuevas situaciones y personajes que le brinden nuevas posibilidades de relación y comprensión de su realidad (2015: 55). Al mismo tiempo, Lagos y Palacios en su tesis “Incidencias del teatro en el aprendizaje y personalidad de niñas y niños de sexto grado de Educación Básica General” sobre que el teatro mejora el pensamiento y la capacidad creativa (2010: 132).

Entonces, se deja en cuestionamiento si el teatro podría conformar un elemento educativo para desarrollar esta habilidad psicolingüística en nuestra población multicultural y de bilingües avanzados que presentan un bajo nivel de desarrollo en la asociación verbal (Velarde, Canales, Méndez y Lingán 2014:101-102).

Por otro lado, Lagos y Palacios (2010) también sostuvieron que el teatro es un arte que mejora la expresión, la confianza y la capacidad de comunicación, pero sorpresivamente al comparar ambos grupos, se observó una diferencia significativa en el nivel de expresión verbal en favor del grupo que no practicó teatro. En la expresión verbal destacó el grupo que no practicó el taller de teatro con una diferencia significativa en relación al grupo de estudiantes de teatro. Del taller de teatro, un 6,3% se ubicó en el rango alto y del grupo de estudiantes que no practicó teatro un 18,8% se ubicó en esta categoría, un 18,8% de estudiantes de teatro se ubicó en el rango medio frente a un 31,1% del grupo que no practicó el taller, finalmente, solo los alumnos del grupo de teatro obtuvieron un 25% en el rango bajo. En líneas generales, 25% estuvo en el rango alto y un 75% en el medio y bajo.

Tabla 26.

Cuadro para ejemplificar resultados por subtest según el canal auditivo en función a la práctica del teatro y en la población total

| | Test Auditivos-vocales | | | | | | | | |
|------------|------------------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|--------------|--------------|--------------|
| | Grupo teatro | | | Grupo no teatro | | | Total | | |
| | Alto | Medio | Bajo | Alto | Medio | Bajo | Alto | Medio | Bajo |
| CA | 12.5% | 25% | 12.5% | 0% | 37.5% | 12.5% | 12,5% | 62,5% | 25% |
| AA | 12,5% | 37,5% | 0% | 6,3% | 12,5% | 31,3% | 18,8% | 50% | 31,3% |
| EV | 6,3% | 18,8% | 25% | 18,8% | 31,3% | 0% | 25% | 50% | 25% |
| MSA | 12,5% | 12,5% | 25% | 6,3% | 25% | 18,8% | 18,8% | 37,5% | 43,8% |
| IG | 6,3% | 37,5% | 6,3% | 6,3% | 25% | 18,8% | 12,5% | 62,5% | 25% |
| IA | 6,3% | 31,3% | 12,5% | 0% | 37,5% | 12,5% | 6,3% | 68,8% | 25% |

Respecto al rendimiento de tareas de tipo visual no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos por lo que las hipótesis que respectan a estos subtest quedaron refutadas, sin embargo, se manifestó mejor rendimiento en el nivel alto para el grupo que no practicó teatro. Los procesos de comprensión y asociación fueron los más bajos en las habilidades psicolingüísticas de tipo visual en ambos grupos. Esto preocupa debido a que la lectura y la escritura requieren de la madurez visual para su realización (Bravo 2004:1).

Tabla 27.

Cuadro para ejemplificar resultados por subtest según el canal auditivo en función a la práctica del teatro y en la población total

| | Test Visomotores | | | | | | | | |
|------------|------------------|-------|-------|-----------------|-------|-------|--------------|--------------|--------------|
| | Grupo teatro | | | Grupo no teatro | | | Total | | |
| | Alto | Medio | Bajo | Alto | Medio | Bajo | Alto | Medio | Bajo |
| CV | 0% | 31,3% | 18,8% | 12,5% | 25% | 12,5% | 12,5% | 56,3% | 31,3% |
| AV | 6,3% | 25% | 18,8% | 12,5% | 25% | 12,5% | 18,8% | 50% | 31,3% |
| EM | 6,3% | 31,3% | 12,5% | 12,5% | 25% | 12,5% | 18,8% | 56,3% | 25% |
| MVM | 6,3% | 25% | 18,8% | 6,3% | 37,5% | 6,3% | 12,5% | 62,5% | 25% |
| IV | 6,3% | 31,3% | 12,5% | 6,3% | 31,3% | 12,5% | 12,5% | 62,5% | 25% |

En el proceso de comprensión visual, es decir, la capacidad para dar significado a símbolos visuales, el grupo que no practicó teatro alcanzó un 12,5% de estudiantes en el nivel alto, un 25% en el medio y un 12,5% en el bajo. Sin embargo, el grupo de estudiantes de teatro el 31,3% obtuvo un nivel medio y un 18,8% uno bajo. A nivel general, de todos los estudiantes evaluados solo el 12,5% obtuvo un nivel alto y un 87,6% uno medio y bajo.

En la asociación visual que supone la capacidad para organizar, relacionar, asociar y manipular imágenes, nuevamente destacó el grupo teatro con un 12,5% de estudiantes en el nivel alto frente al 6,3% de estudiantes del grupo de teatro, ambos grupos obtuvieron un 25% de estudiantes en el nivel medio, y en el nivel bajo el grupo de teatro presentó un 18,8% frente a un 12,5% de estudiantes del grupo no teatro. En resumen, solo un 18,8% de alumnos se alcanzó el nivel alto y el 81,3% de la población de ubicó en el nivel medio y bajo. Por último, en el proceso expresivo, específicamente motriz y gestual, el grupo de estudiantes de teatro

obtuvo un 6,3% en el nivel alto frente a un 12,5% del grupo no teatro, un 31,3% de alumnos de teatro alcanzó el nivel medio frente al 25% de estudiantes que no practicaron el taller de teatro y finalmente, ambos grupos obtuvieron un 12,5% en el nivel bajo. En resumen, solo el 18,8% obtuvo un nivel alto en la expresión motora, y un 81,3% alcanzó el nivel medio y bajo.

En los niveles automáticos de complejidad, en la integración visual, proceso psicolingüístico organizativo y espontáneo que involucra la habilidad para integrar la información visual a partir de imágenes incompletas, ambos grupos alcanzó un 6,3% de estudiantes en el nivel alto, un 31,3% en el nivel medio y un 12,5% en el nivel bajo. En líneas generales, solo el 12,5% de alumnos obtuvo un nivel alto, mientras un 87,5% se ubicó en el nivel medio y bajo. En la memoria inmediata de información visomotora, proceso psicolingüístico organizativo y automático, que involucra la habilidad para recordar y reproducir secuencias de figuras, en ambos grupos un 6,3% de alumnos obtuvo un nivel alto; un 25% de alumnos de teatro frente a un 37,5% de estudiantes que no perteneció al taller se ubicó en el nivel medio y finalmente, un 18,8% de estudiantes del grupo de teatro y un 6,3% de alumnos del grupo no teatro se ubicó en el nivel bajo. En resumen, solo el 12,5% logró un nivel alto, pero un 87,5% alcanzó el nivel medio y bajo. Estos datos sugieren que desde la ruta visual también se encuentra en desarrollo ya que la mayor parte de los alumnos se encuentra en el nivel medio o bajo y mencionaron Rivas y Fernández (1994, citado en Bravo 2004, pp.10) para los procesos futuros de lectura y escritura se requiere de una adecuada memoria y discriminación visual y constancia de forma dado que la percepción visual no distorsionada genera la correcta decodificación de grafemas en fonemas, sin confusiones en las letras.

Tabla 28.
Puntajes distribuidos

| | Nivel Representativo | | | | | | Nivel Automático | | | | |
|--------------|----------------------|--------|------------|--------|-----------|--------|------------------|--------|--------------------|------------|-------------------------|
| | Comprensión | | Asociación | | Expresión | | Integración | | Memoria secuencial | | Comple- mentario |
| | Auditiva | Visual | Auditiva | Visual | Verbal | Motora | Gramatical | Visual | Auditiva | Visomotora | Integración auditiva |
| Alto | 12,5% | 12,5% | 18,8% | 18,8% | 25% | 25% | 12,5% | 12,5% | 18,8% | 12,5% | 6,3% |
| Medio | 62,5% | 56,3% | 50% | 50% | 50% | 56,3% | 62,5% | 62,5% | 37,5% | 62,5% | 68,8% |
| Bajo | 25% | 31,3% | 31,3% | 31,3% | 25% | 25% | 25% | 25% | 43,8% | 25% | 25% |

En conclusión, los resultados afirman que los alumnos de teatro desarrollan más habilidades en tareas de tipo auditiva, a nivel automático y representativo, sin embargo, solo se encontraron diferencias significativas en la asociación auditiva en favor de los estudiantes que participó del taller de teatro y en la expresión verbal en favor del grupo que no practicó teatro. Sin embargo, en todos los procesos automáticos que sustentan un adecuado desarrollo de habilidades psicolingüísticas representativas, la mayoría de la población alcanzó un nivel medio y bajo, dejando en evidencia que la mayoría de los estudiantes evaluados no ha consolidado habilidades necesarias para el desarrollo de habilidades psicolingüísticas a nivel abstracto debido a que los procesos de bajo nivel aún se están consolidando. Dicho de otro modo, las habilidades de integración gramatical, auditiva y de memoria son necesarias para el adecuado desarrollo de la lecto escritura. Estos resultados sustentan los encontrados por la Evaluación Censal de Estudiantes realizada por el Ministerio de Educación en donde solo un 86% de estudiantes alcanza un desarrollo

lector en proceso o inicio (Ministerio de Educación 2016:12), así como un 45% de estudiantes de primer grado de la sierra y selva abandona la escuela al enfrentarse a la lectoescritura (Velarde, Canales, Mendez y Lingán. 2014: 101-102).



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- En conclusión, los alumnos de primer grado de primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana no presentan diferencias significativas respecto al nivel de habilidades psicolingüísticas en función a la práctica o no del teatro. Sin embargo, se observó que solo la minoría de estudiantes de la población total obtiene un nivel alto de habilidades psicolingüísticas que los preparan para el desarrollo posterior de la lectura.
- El grupo de alumnos que participó del taller de teatro alcanzó un mejor desenvolvimiento en tareas de tipo auditivo, a excepción de la expresión verbal. Aunque estas no fueron significativas, implican habilidades básicas para la lecto escritura tales como la asociación auditiva, la integración gramatical y la integración auditiva, por lo tanto, cabría observar el desenvolvimiento de esta

población ante dicho reto académico frente al grupo de estudiantes que no participó de un taller de teatro.

- Se encontraron diferencias significativas en el nivel alcanzado en la habilidad para asociar mentalmente la información auditiva, lo cual indica que el grupo de teatro presenta mayor capacidad para organizar, relacionar y manipular la información lingüística a nivel abstracto.
- El grupo de estudiantes que no participó de un taller de teatro obtuvo mejor rendimiento en la expresión verbal, lo cual indica que presentan mayor fluidez verbal para expresar conceptos.
- Finalmente, se encontró que los procesos psicolingüísticos automáticos, como son las habilidades de integración y memoria, la media se encuentra dentro del nivel medio, menos del 20% de alumnos se ubicó en un nivel alto, el 62,5% de alumnos obtuvo un rendimiento medio; sin embargo, en la memoria auditiva, si bien la media de estudiantes de ambos grupos se ubicó en un nivel medio, el 43% obtuvo un nivel bajo. Este dato preocupa debido a que estos hábitos debiesen estar ya integrados para producir determinadas respuestas, específicamente en el nivel más complejo de manejo de la información lingüística.

5.2. Recomendaciones

- Se sugiere continuar investigando el teatro como un elemento didáctico de influencia en las habilidades de pensamiento, la transferencia de conocimientos previos a nuevos escenarios y en el desarrollo de la asociación mental.

- Investigar el teatro para afrontar las dificultades lingüísticas que presentan los estudiantes bilingües peruanos en la asociación. De esta manera, puede consolidarse como un recurso que genere la prevención de la deserción escolar futura.
- Continuar investigando el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en colegios y/o familias de nivel socioeconómico alto y medio, para determinar los niveles de desarrollo alcanzados. Del mismo modo, se requiere investigar cuáles son los factores culturales y de socialización que generan el menor desarrollo psicolingüístico en el nivel socioeconómico medio para implementar políticas públicas que permitan la estimulación adecuada de esta área.
- Profundizar en la investigación del teatro y su influencia en el desarrollo de procesos psicolingüísticos del canal auditivo en una población de mayor envergadura.
- Investigar la influencia del teatro y las narraciones como elementos educativos que permitan desarrollar la asociación auditiva en poblaciones de peruanos bilingües avanzados.
- Realizar estudio pre y post test, en donde se pueda observar la correlación del teatro con las habilidades mencionadas.

REFERENCIAS

ACASO, María

2014 *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas de la enseñanza de las artes y cultura visual*. Tercera edición. Madrid: Los libros de la Catarata.

BALLEN, Jimena.

2015 *El coaching teatral como recurso escénico comunicacional para promover el desarrollo humano: experiencia de trabajo en grupo de hombres y mujeres, entre 20 y 35 años en Lima, año 2015*. Tesis de Licenciatura en Artes Escénicas. Pontificia Universidad Católica de Perú, Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación. Lima.

BENZA, Rodrigo

2007 *El teatro como herramienta de comunicación intercultural*. Tesis de Licenciatura en Artes Escénicas. Pontificia Universidad Católica de Perú, Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación. Lima.

CAJADE, Sonia.

2015 “*Teatro y Valores en la Cultura Contemporánea: Un Análisis desde la Antropología Social y Cultural*”. *Revista de Ciencias Sociales: Prismasocial*. Madrid, N 3, pp. 1-24. Recuperado el 6 de noviembre de 2017 de http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/10_N3_PrismaSocial_soniacajade.pdf

CANALES, Ricardo

2005 *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Tesis para optar por el grado académico de Doctor en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Postgrado. Lima. Recuperado el 21 de octubre de 2018 de <file:///C:/Users/Lorena%20Navarro/Desktop/2018/BIBLIOGRAFIA/CANALES%202005%20PROC%20COG%20Y%20EE%20PSICOLING%20EN%20LA%20CL.pdf>

CANALES, R., E. VERLARDE, M. MELÉNDEZ Y S. LINGHÁN

2014 “*Diferencias en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado*”. *Theorema*. volumen I, N 1, Pp. 99 – 110. Recuperado el 21 de octubre de 2018 de <file:///C:/Users/Lorena%20Navarro/Desktop/2018/BIBLIOGRAFIA/Canales,%20Velarde,%20Melendez%20y%20Linghan%20Bilinguismo%20en%20niños%20bilingües%20quechua-castellano%20y%20monolingües%20castellano%20de%20primer%20grado.pdf>

- CANALES, R., E. VELARDE, M. MELÉNDEZ Y S. LINGHÁN
2010 “*Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades pre lectoras en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú*”. *Revista IIPSI*. Lima, Perú. Volumen 13, N 1, Pp. 53 – 68.
- CATRO, Jhon
2016 *Maestría en Educación con mención en dificultades del aprendizaje: lingüística* [diapositiva]. Recuperado el 12 de diciembre de 2017.
- CUETOS, F., RODRIGUEZ, B., RUANO, E. & ARRIBAS, D.
2007 *PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid.
- DEL RÍO, María José
2012 “*La orientación psicolingüística en el estudio del lenguaje*”. En ACOSTA, Víctor y Ana MORENO. *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Lexus Editores, Pp.19 – 36.
- DELGADO, R.
2012 *Lenguaje oral y lectura inicial en alumnos del primer grado de primaria de dos instituciones educativas del Callao*. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Educación Mención en Psicopedagogía de la Infancia. Universidad San Ignacio de Loyola, Escuela de Postgrado, Facultad de Educación, Programa de Maestría para Docentes de la Región Callao. Lima.
- DIBA, Denise y Ana Flavia, D’OLIVEIRA
2014 “*Community Theater as social support for youth: agents in the promotion of health*”. *Revista Ciencia & Saude Coletiva*. Sao Paulo, volumen 20, N 5, Pp.1353-1362. Recuperado el 20 de octubre de 2017 de https://www.researchgate.net/publication/277410828_Community_Theater_as_social_support_for_youth_agents_in_the_promotion_of_health
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA
s/f *Unicef*. Recuperado el 6 de diciembre de 2017 de https://www.unicef.org/peru/spanish/NP_INICIATIVA_2X1_2009.pdf
- GALICIA, Iris, SANCHEZ Alejandra, PAVÓN Susana y PEÑA Teresa
2009 “*Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños*”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. México, volumen 11, N 2, Pp. 13 - 36.
- GARZON, María del Carmen, María Estela JIMENEZ e Ileana SEDA

2008 “El Teatro de Lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado”. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. Pp. 33-44. Recuperado el 2 de octubre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582571>

HERNANDEZ, Roberto, Carlos FERNANDEZ y Pilar BAPTISTA
2014 *Metodología de la Investigación*. 6ta. Ed, México: Mc Graw Hill/ Interamericana Editores.

HIDALGO, Vanessa
2012 *El Teatro en la clase de ELE. Dos propuestas de taller*. Memoria de master. Universidad Pablo de Olavide, Master de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Sevilla.

LAGOS, Rosemary y Natalia PALACIOS
2010 *Incidencias del Teatro en el Aprendizaje y Personalidad de Niños y Niñas de 6 Año de Educación General Básica*. Tesis para el Título de Profesora General Básica con el grado de Licenciado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. Recuperado el 21 de setiembre de 2017 de http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/675/1/TP_BA%20140.desbloqueado.pdf

MÉNDEZ, María Andrea y Tatiana GITHIS
2015 “La creatividad: Un proceso cognitivo, pilar de la educación”. *Revista Estudios Pedagógicos*. Bogotá, volumen XLI, N 2, pp. 143-155. Recuperado el 6 de Noviembre de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018009>

MINISTERIO DE CULTURA DE PERU
2017 *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*. Lima. Recuperado el 6 de Noviembre de 2017 de <http://bdpi.cultura.gob.pe/alcance-de-la-base-de-datos>

MINISTERIO DE EDUCACION DE PERU
2015 *EDUDATOS NO 24: Deserción escolar: evolución, causas y relación con la tasa de conclusión de educación básica*. Lima. Recuperado el 6 de Noviembre de 2017 de <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/3415561/Edudatos+24.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACION DE PERU
2016 *Resultados de la Evaluación Censal 2016*. Lima. Recuperado el 6 de Noviembre de 2017 de <http://umc.minedu.gob.pe/>

MINISTERIO DE EDUCACION DE PERU
2015 *El Perú en PISA 2015: Informe Nacional de Resultados*. Lima. Recuperado el 20 de Octubre de 2018 de

http://umc.minedu.gob.pe/wpcontent/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf

MINISTERIO DE EDUCACION DE PERU

2016 *Informes de resultados ECE 2016*. Perú. Recuperado el 20 de octubre de 2018 el <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>

PALACIOS, Lourdes

2006 “*El valor del arte en el proceso educativo*”. Revista Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco, N 46. Recuperado el 6 de Noviembre de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>

PEREZ, Emilia

2012 “*Técnicas de intervención dinámica y arte en pacientes con psicopatología severa*”. Revista de Psicología. Universidad Javeriana, Bogotá: volumen 30, N 1, Pp. 130-168. Recuperado el 3 de noviembre de 2017 de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2628/2575>

PERU 21

2016 “*PISA 2015: Perú mejoró sus resultados, pero sigue en los últimos lugares*”. Lima, 6 de diciembre de 2016. Recuperado el 6 de noviembre de 2017 de <https://peru21.pe/lima/pisa-2015-peru-mejoro-resultados-sigue-ultimos-lugares-235165>

PERU 21

2017 “*Día del Niño: En el Perú existen cerca de 7 millones de niñas y niños*”. Lima, 20 de agosto de 2017. Recuperado el 6 de noviembre de 2017 de <https://peru21.pe/peru/inei-peru-existen-cerca-7-millones-ninas-ninos-372171>

RIVERA, Zoila

2012 “*Danzo, descubro y aprendo: las danzas peruanas en el sistema educativo*”. En Revista de Educación. Lima, volumen 15, N 19, Pp. 74-77. Recuperado el 6 de noviembre de 2017 de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2383>

SANCHEZ, Elizabeth

2010 *Creatividad verbal y comprensión lectora en escolares del 5to grado de primaria de una institución educativa estatal: Callao*. Tesis para obtener el grado académico de maestro en Educación con mención en Problemas del Aprendizaje. Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Educación, Programa Académico de Maestría en Educación para Docentes de la Región de Callao. Lima. Recuperado el 30 de setiembre de 2017 de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1308/1/2010_S%C3%A1nchez_Creatividad%20verbal%20y%20comprens%C3%B3n%20lectora%20en%20escolares%20del%20quinto%20grado%20de%20primaria

[%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20estatal-%20Callao.pdf](#)

SILVA, Macarena

2014 “*El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque de la comprensión*”. Revista Innovación Educativa. Chile, volumen 14, N 64, Pp. 48-55. Recuperado el 20 de setiembre de 2017 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>

SAURINO, Urcina

2012 *Habilidades pre lectoras en estudiantes de primer grado de primaria en instituciones educativas de Ventanilla*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación con Mención en Psicopedagogía de la Infancia. Universidad San Ignacio de Loyola, Escuela de Postgrado, Facultad de Educación, Programa de Maestría para Docentes de Región Callao. Lima. Recuperado el 18 de octubre de 2018 de [file:///C:/Users/Lorena%20Navarro/Desktop/2018/BIBLIOGRAFIA/2012 Saurino Habilidades-pre-lectoras-en-estudiantes-de-primer-grado-de-primaria-en-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf](file:///C:/Users/Lorena%20Navarro/Desktop/2018/BIBLIOGRAFIA/2012%20Saurino%20Habilidades-pre-lectoras-en-estudiantes-de-primer-grado-de-primaria-en-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf)

TEATROVIVO

s/f *Teatrovivo*. Recuperado el 6 de diciembre de 2017 de. <https://www.teatrovivo.org.pe/blank>

TORDERA, Juan Carlos

s/f “*Lenguaje, pensamiento y enseñanza de una lengua extranjera*”. Valencia, Pp. 1 - 7. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de <file:///C:/Users/Lorena%20Navarro/Desktop/2018/BIBLIOGRAFIA/Dialnet-LenguajePensamientoYEnsenanzaDeUnaLenguaExtranjera-4889747.pdf>

VAQUERIZO, J. , F. ESTEVEZ y A. POZO

2005 “*El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas.*” En Revista de Neurología. Pp. 83-89.

VELA, Ivonne

2016 *Desarrollo del área de lenguaje en el nivel escolar* [diapositiva]. Recuperado el 7 de mayo de 2016

VELARDE, Andrea

2012 *Los recursos comunicacionales en la prevención de la explotación sexual de adolescentes. La Experiencia de Teatro Vivo en el Colegio República de Panamá*. Tesis para optar el título de licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Perú, Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación. Lima.

VELARDE, Esther

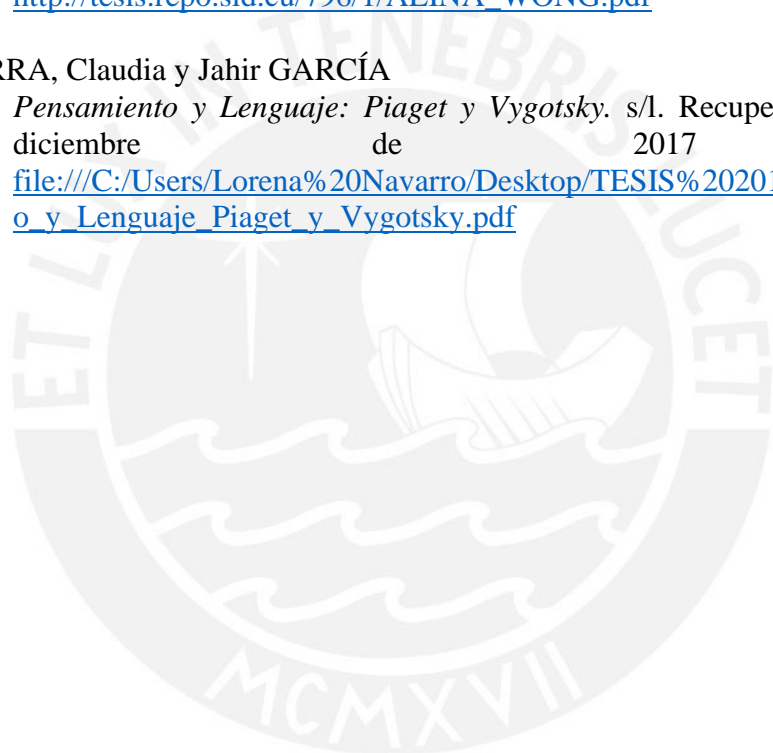
S/f “Exploración del desarrollo del lenguaje en el niño peruano y sus repercusiones en la lectura”. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Escuela Académica Profesional de Educación, Facultad de Educación. Perú. Recuperado el 21 de octubre de 2018 de <file:///C:/Users/Lorena%20Navarro/Desktop/2018/BIBLIOGRAFIA/GONZALES%20INV%20MARGINALIDAD,%20BILINGUISMO,%20MIGRACION.pdf>

WONG, Alina

2013 *Efectos del aprendizaje del Ballet en Función Ejecutiva*. Tesis doctoral en Ciencias de la Salud. Universidad de la Habana, Instituto de Neurología y Neurocirugía, Centro de Neurociencias de Cuba. La Habana. Recuperado el 20 de setiembre de 2017 de http://tesis.repo.sld.cu/796/1/ALINA_WONG.pdf

ZEGARRA, Claudia y Jahir GARCÍA

S/f *Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky*. s/l. Recuperado el 10 de diciembre de 2017 de file:///C:/Users/Lorena%20Navarro/Desktop/TESIS%202017/Pensamiento_y_Lenguaje_Piaget_y_Vygotsky.pdf



ANEXOS



ITPA TEST ILLINOIS DE APTITUDES PSICOLINGÜÍSTICAS

CUADERNO DE ANOTACION

DATOS PERSONALES

Nombre

Sexo: Varón Mujer

Lugar de nacimiento

Lugar de residencia

Tipo de centro: Público Privado Concertado

Centro escolar

Curso

¿Sabe leer? Sí No

| | Año | Mes | Día |
|---------------------|-----|-----|-----|
| Fecha de examen | | | |
| Fecha de nacimiento | | | |
| Edad | | | |

Provincia

Provincia

DATOS FAMILIARES

Profesión del padre

Nacionalidad

Profesión de la madre

Nacionalidad

Número de hermanos

Lugar que ocupa entre los hermanos

DATOS DE LA APLICACIÓN

Examinador

Otros datos de interés/Incidencias



Copyright © 1984, 2004 by TEA Ediciones, S.A. Madrid - Publicación autorizada por Samuel A. Kirk, James J. McCarthy y Winifred D. Kirk, poseedores de los derechos para la adaptación española - Copyright © 1980 by The Board of Trustees of The University of Illinois - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24, 28036 Madrid - Impreso en España. Printed in Spain.

1

COMPRESIÓN
AUDITIVA



MATERIAL
• Cuaderno de estímulos
• Cuaderno de anotación



ANOTACIÓN
• Rodar
0 para error
1 para acierto



LÍMITE
3 fallos consecutivos

6 años
FRAGMENTO 1

Demostraciones

Ia: ¡Escúchame bien! Enséñame quiénes son Carlos y María 7
Ib: ¡Ahora escúchame bien! ¿Dónde está el muñeco de nieve? 4

RESPUESTA
CORRECTA

Puntuación

- | | | | | |
|--|---|-------|---|---|
| 1. Señala la clase de Carlos y María | 6 | ..... | 0 | 1 |
| 2. ¿Dónde viven Carlos y María? | 2 | ..... | 0 | 1 |
| 3. ¿A quién le han puesto un sombrero? | 4 | ..... | 0 | 1 |
| 4. ¿Cómo va el profesor al colegio? | 5 | ..... | 0 | 1 |
| 5. ¿Qué se le olvidó a Carlos? | 3 | ..... | 0 | 1 |
| 6. ¿Quiénes hicieron un muñeco de nieve? | 1 | ..... | 0 | 1 |
| 7. ¿A quién ponen adornos los niños? | 4 | ..... | 0 | 1 |
| 8. ¿Con qué juega María en el parque? | 3 | ..... | 0 | 1 |
| 9. ¿Quién volvió a buscar la cartera? | 1 | ..... | 0 | 1 |
| 10. ¿De dónde salen juntos Carlos y María todas las mañanas? | 2 | ..... | 0 | 1 |
| 11. Dime dónde se escondió Carlos | 3 | ..... | 0 | 1 |
| 12. ¿Cómo van los niños desde el parque hasta el colegio? | 5 | ..... | 0 | 1 |
| 13. ¿Dónde estaban los niños un poco antes de llegar el autobús? | 3 | ..... | 0 | 1 |
| 14. ¿Dónde estaban cuando empezó a nevar? | 6 | ..... | 0 | 1 |
| 15. ¿Qué hicieron los dos niños al salir de clase? | 4 | ..... | 0 | 1 |
| 16. ¿Hacia dónde echan a correr Carlos y María? | 5 | ..... | 0 | 1 |
| 17. Antes de llegar a clase, ¿dónde vio María a su profesor? | 5 | ..... | 0 | 1 |

6 años
FRAGMENTO 2

Demostraciones

Iia: ¡Escúchame bien! Enséñame quiénes son Carlos y María 1
Iib: ¡Ahora escúchame bien! ¿Dónde está el abuelo de los niños? 4

RESPUESTA
CORRECTA

Puntuación

- | | | | | |
|---|---|-------|---|---|
| 18. ¿Quién tenía un burrito? | 4 | ..... | 0 | 1 |
| 19. ¿Quién se comió las lechugas? | 3 | ..... | 0 | 1 |
| 20. ¿Dónde estaba María cuando llegó el abuelo? | 5 | ..... | 0 | 1 |
| 21. ¿De quién es la huerta? | 4 | ..... | 0 | 1 |
| 22. Señala a qué sitio trepó Carlos | 6 | ..... | 0 | 1 |
| 23. ¿A quién le gustaba montar en el burrito? | 1 | ..... | 0 | 1 |
| 24. ¿Quién llegó primero a la huerta? | 1 | ..... | 0 | 1 |
| 25. ¿Quién espantaba a las gallinas? | 1 | ..... | 0 | 1 |
| 26. Cuando los niños regresaron, ¿dónde les esperaban sus padres? | 2 | ..... | 0 | 1 |
| 27. ¿En dónde encerraron al animal? | 5 | ..... | 0 | 1 |
| 28. ¿Quién fue el que encerró al burro? | 4 | ..... | 0 | 1 |
| 29. ¿Dónde había una docena de aves? | 5 | ..... | 0 | 1 |
| 30. ¿Hacia dónde iban los niños el domingo al anochecer? | 2 | ..... | 0 | 1 |
| 31. ¿Quién tuvo la culpa de que se enfadara el abuelo? | 3 | ..... | 0 | 1 |
| 32. ¿Dónde pasaron los niños la mayor parte del domingo? | 6 | ..... | 0 | 1 |
| 33. ¿Dónde estaban el domingo al salir el sol? | 2 | ..... | 0 | 1 |
| 34. Señala el lugar que está lejos de la casa de Carlos y María | 6 | ..... | 0 | 1 |

FRAGMENTO 3

| | Respuesta correcta | Puntuación |
|--|--------------------|------------|
| 35. ¿Quién encendió el fuego? | 2 | 0 1 |
| 36. Dime, ¿dónde vivía el abuelo? | 1 | 0 1 |
| 37. ¿Cómo llegaron a la casa del abuelo los que vivían en la ciudad? | 4 | 0 1 |
| 38. ¿En qué parte de la casa van a cenar en Nochebuena? | 6 | 0 1 |
| 39. ¿Quién preparó la fiesta? | 3 | 0 1 |
| 40. ¿Quién colocó el abeto? | 3 | 0 1 |
| 41. Señala cuáles son los nietos de Julián | 3 | 0 1 |
| 42. ¿Quién vivía en una casa de campo? | 2 | 0 1 |
| 43. ¿Qué había durante la fiesta en el recibidor? | 3 | 0 1 |
| 44. ¿Cómo volverán a su casa los tíos de Carlos y María? | 4 | 0 1 |
| 45. ¿Quién había cortado el abeto? | 2 | 0 1 |
| 46. ¿Dónde se reunieron todos durante las navidades? | 1 | 0 1 |
| 47. ¿Qué lugar estaba más lejos de la casa del abuelo? | 5 | 0 1 |
| 48. ¿Qué se hizo con los troncos de pino? | 6 | 0 1 |
| 49. ¿Qué persona de esta historia tiene más hijos? | 2 | 0 1 |
| 50. ¿Dónde vivían los primos de Carlos y María? | 5 | 0 1 |

PD =

2 **COMPRESIÓN VISUAL**



MATERIAL
 - Cuaderno de ejercicios
 - Cuaderno de anotación



ANOTACIÓN
 Ródelo
 0 para cruzar
 1 para señalar



LÍMITE:
 3 fracasos consecutivos

Demostraciones

- a: ¿Ves esto? Busca uno parecido aquí 4
 b: ¿Ves esto? Busca uno parecido aquí 3

| Respuesta correcta | Puntuación | Respuesta correcta | Puntuación | Respuesta correcta | Puntuación | Respuesta correcta | Puntuación |
|--------------------|------------|--------------------|------------|--------------------|------------|--------------------|------------|
| 1. 1 | 0 1 | 11. 1 | 0 1 | 21. 4 | 0 1 | 31. 3 | 0 1 |
| 2. 2 | 0 1 | 12. 3 | 0 1 | 22. 3 | 0 1 | 32. 3 | 0 1 |
| 3. 4 | 0 1 | 13. 3 | 0 1 | 23. 3 | 0 1 | 33. 4 | 0 1 |
| 4. 2 | 0 1 | 14. 1 | 0 1 | 24. 3 | 0 1 | 34. 1 | 0 1 |
| 5. 3 | 0 1 | 15. 1 | 0 1 | 25. 2 | 0 1 | 35. 4 | 0 1 |
| 6. 2 | 0 1 | 16. 4 | 0 1 | 26. 2 | 0 1 | 36. 4 | 0 1 |
| 7. 1 | 0 1 | 17. 4 | 0 1 | 27. 1 | 0 1 | 37. 4 | 0 1 |
| 8. 4 | 0 1 | 18. 2 | 0 1 | 28. 2 | 0 1 | 38. 2 | 0 1 |
| 9. 3 | 0 1 | 19. 2 | 0 1 | 29. 1 | 0 1 | | |
| 10. 3 | 0 1 | 20. 2 | 0 1 | 30. 2 | 0 1 | | |

PD =

3

MEMORIA SECUENCIAL VISOMOTORA



MATERIAL
• Cuaderno de ejercicios 1
• Cuaderno de anotación
• Cronómetro, lápiz y cartulina



LIMITE
3 minutos
consecutivos

| | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| a <input type="checkbox"/> | b <input type="checkbox"/> | c <input type="checkbox"/> |
| d <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 6 <input type="checkbox"/> | 7 <input type="checkbox"/> | 8 <input type="checkbox"/> |
| 9 <input type="checkbox"/> | 10 <input type="checkbox"/> | 11 <input type="checkbox"/> |
| 12 <input type="checkbox"/> | 13 <input type="checkbox"/> | 14 <input type="checkbox"/> |
| 15 <input type="checkbox"/> | 16 <input type="checkbox"/> | 17 <input type="checkbox"/> |
| 18 <input type="checkbox"/> | 19 <input type="checkbox"/> | 20 <input type="checkbox"/> |
| 21 <input type="checkbox"/> | 22 <input type="checkbox"/> | 23 <input type="checkbox"/> |

PD =



Demostraciones

Ia: El papá es grande, el niño es

Respuestas válidas

pequeño

Ib: Los peces van por el agua, los pájaros van por

el aire

| | | | | |
|----|---|-------|-----|---------------------------------|
| 1 | El gato hace miau, el perro hace | Punt. | 0 1 | guau |
| 2 | Los oídos son para oír, los ojos son para | 0 1 | 0 1 | ver, mirar |
| 3 | Me siento en una silla, duermo en | 0 1 | 0 1 | una cama, diván, sillón, hamaca |
| 4 | Los pájaros viven en los nidos, las personas viven en | 0 1 | 0 1 | las casas, los hogares |
| 5 | Juan es un niño, María es una | 0 1 | 0 1 | niña, nena, chica |
| 6 | Durante el día estamos despiertos, durante la noche estamos | 0 1 | 0 1 | dormidos, durmiendo |
| 7 | Las serpientes se arrastran, los pájaros | 0 1 | 0 1 | vuelan |
| 8 | El coche va por la carretera, el tren va por | 0 1 | 0 1 | la vía, ralles |
| 9 | El dado es cuadrado, la pelota es | 0 1 | 0 1 | redonda, circular, círculo |
| 10 | Para comer uso las manos, para caminar uso | 0 1 | 0 1 | los pies |

Demostraciones

Ia: Comes en un plato, bebes en

un vaso, una copa

Ib: El humo sube, la lluvia

haja, cae, desciende

| | | | | |
|----|--|-------|-----|--------------------------------------|
| 11 | El pan se come, la leche se | Punt. | 0 1 | bebe |
| 12 | El algodón es blando, las piedras son | 0 1 | 0 1 | duras |
| 13 | En la cabeza se pone el sombrero, en los pies se ponen | 0 1 | 0 1 | zapatos, calcetines, zapatillas |
| 14 | Las mesas tienen cajones, los pantalones tienen | 0 1 | 0 1 | bolsillos |
| 15 | De las vacas nacen terneros, de las gallinas nacen | 0 1 | 0 1 | pollas, pollitos, polluelas |
| 16 | El monedero lleva dinero, los sobres llevan | 0 1 | 0 1 | cartas, impresos, papeles |
| 17 | La casa tiene ventanas, la cara tiene | 0 1 | 0 1 | ojos |
| 18 | En la muñeca se llevan pulseras, en las orejas se llevan | 0 1 | 0 1 | pendientes, aros |
| 19 | Cuando llegas a casa, entras; cuando te vas | 0 1 | 0 1 | sales, salgo |
| 20 | Los médicos curan, los profesores | 0 1 | 0 1 | enseñan, educan, explican, dan clase |
| 21 | Un segundo es corto, una hora es | 0 1 | 0 1 | larga |
| 22 | El café es amargo, el azúcar es | 0 1 | 0 1 | dulce |
| 23 | Golpea con un martillo, corto con | 0 1 | 0 1 | tijeras, cuchillo, navaja, sierra |
| 24 | El invierno es frío, el verano es | 0 1 | 0 1 | cálido, caliente, caluroso, calor |
| 25 | Los conejos son rápidos, las tortugas son | 0 1 | 0 1 | lentos |
| 26 | En la ferretería hay tornillos, en la biblioteca hay | 0 1 | 0 1 | libros |
| 27 | De la manzana se saca la sidra, de la uva se saca | 0 1 | 0 1 | el vino |
| 28 | Las abejas son laboriosas, los zánganos son | 0 1 | 0 1 | perezosos, vagos |
| 29 | Un tronco es grueso, un lápiz es | 0 1 | 0 1 | fino, delgado |
| 30 | Los gatos son animales domésticos, los leones son animales | 0 1 | 0 1 | salvajes |
| 31 | Los tigres tienen garras, los hombres tienen | 0 1 | 0 1 | uñas, manos |
| 32 | Una carta necesita un sello, un viajero del tren necesita | 0 1 | 0 1 | ticket, billete, bono, pase, tarjeta |
| 33 | El pan es sólido, el agua es | 0 1 | 0 1 | líquida |
| 34 | Los perros ladran, los caballos | 0 1 | 0 1 | refinchan |
| 35 | El hierro es pesado, la lana es | 0 1 | 0 1 | ligera, liviana |
| 36 | Una autopista es ancha, un sendero es | 0 1 | 0 1 | estrecho, angosto |
| 37 | Un automóvil lleva volante, un barco lleva | 0 1 | 0 1 | tímón |
| 38 | El termómetro mide temperatura, el reloj mide | 0 1 | 0 1 | tiempo |
| 39 | Los árboles tienen savia, los animales tienen | 0 1 | 0 1 | sangre |
| 40 | La energía térmica aprovecha el calor, la energía eólica aprovecha | 0 1 | 0 1 | el viento, el aire |

PD =

5

MEMORIA SECUENCIAL AUDITIVA



LÍMITE: 3 fracasos consecutivos



MATERIAL: Cuaderno de anotación



ANOTACIÓN: Rascar 0 para error, 1 para acierto.

Demostración a: 2-5

Demostración b: 3-1

| | | Puntuación |
|----|-----------------|------------|
| 1 | 9-1 | 0 1 |
| 2 | 7-9 | 0 1 |
| 3 | 8-1-1 | 0 1 |
| 4 | 6-4-9 | 0 1 |
| 5 | 5-2-8 | 0 1 |
| 6 | 2-7-3-3 | 0 1 |
| 7 | 6-3-5-1 | 0 1 |
| 8 | 8-2-9-3 | 0 1 |
| 9 | 1-6-8-5 | 0 1 |
| 10 | 4-7-3-9-9 | 0 1 |
| 11 | 6-1-4-2-8 | 0 1 |
| 12 | 1-5-2-9-6 | 0 1 |
| 13 | 7-3-1-8-4 | 0 1 |
| 14 | 5-9-6-2-7 | 0 1 |
| 15 | 7-4-8-3-5-5 | 0 1 |
| 16 | 2-9-6-1-8-3 | 0 1 |
| 17 | 5-2-4-9-3-6 | 0 1 |
| 18 | 4-7-3-8-1-5 | 0 1 |
| 19 | 6-9-5-7-2-8 | 0 1 |
| 20 | 3-6-1-9-2-7-7 | 0 1 |
| 21 | 5-3-6-9-7-8-2 | 0 1 |
| 22 | 8-1-6-2-5-9-3 | 0 1 |
| 23 | 2-7-4-1-8-3-6 | 0 1 |
| 24 | 4-9-6-3-5-7-1 | 0 1 |
| 25 | 3-1-9-2-7-4-8-8 | 0 1 |
| 26 | 9-6-3-8-5-1-7-2 | 0 1 |

PD =

6

ASOCIACIÓN VISUAL



LÍMITE: 3 fracasos consecutivos



MATERIAL: Cuaderno de estímulos 2 Cuaderno de anotación



ANOTACIÓN: Rascar 0 para error, 1 para acierto.

DEMOSTRACIONES

Ia: 2 Ib: 4

DEMOSTRACIONES

Iia: 2 Iib: 2

MENOS DE 6 AÑOS

6 AÑOS O MAS

| | Respuesta correcta | Punt. |
|----|--------------------|-------|
| 1 | 4 | 0 1 |
| 2 | 2 | 0 1 |
| 3 | 1 | 0 1 |
| 4 | 3 | 0 1 |
| 5 | 3 | 0 1 |
| 6 | 3 | 0 1 |
| 7 | 1 | 0 1 |
| 8 | 2 | 0 1 |
| 9 | 3 | 0 1 |
| 10 | 1 | 0 1 |
| 11 | 1 | 0 1 |
| 12 | 1 | 0 1 |
| 13 | 4 | 0 1 |
| 14 | 4 | 0 1 |
| 15 | 3 | 0 1 |
| 16 | 3 | 0 1 |
| 17 | 1 | 0 1 |
| 18 | 2 | 0 1 |
| 19 | 3 | 0 1 |
| 20 | 2 | 0 1 |

PD =

| | Respuesta correcta | Punt. |
|----|--------------------|-------|
| 21 | 1 | 0 1 |
| 22 | 1 | 0 1 |
| 23 | 2 | 0 1 |
| 24 | 2 | 0 1 |
| 25 | 1 | 0 1 |
| 26 | 2 | 0 1 |
| 27 | 3 | 0 1 |
| 28 | 4 | 0 1 |
| 29 | 3 | 0 1 |
| 30 | 2 | 0 1 |
| 31 | 3 | 0 1 |
| 32 | 4 | 0 1 |
| 33 | 1 | 0 1 |
| 34 | 1 | 0 1 |
| 35 | 4 | 0 1 |
| 36 | 4 | 0 1 |
| 37 | 3 | 0 1 |
| 38 | 4 | 0 1 |
| 39 | 4 | 0 1 |
| 40 | 1 | 0 1 |
| 41 | 2 | 0 1 |
| 42 | 1 | 0 1 |

INTEGRACIÓN VISUAL



LÍMITE
No existe

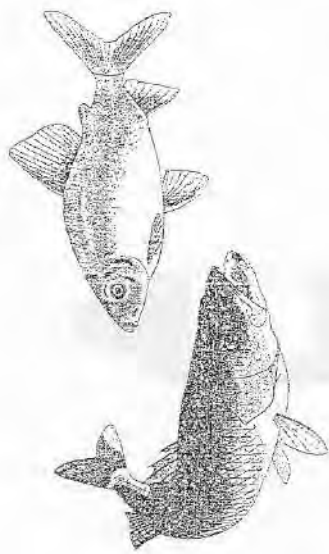


TIEMPO
20 segundos
para cada
elemento

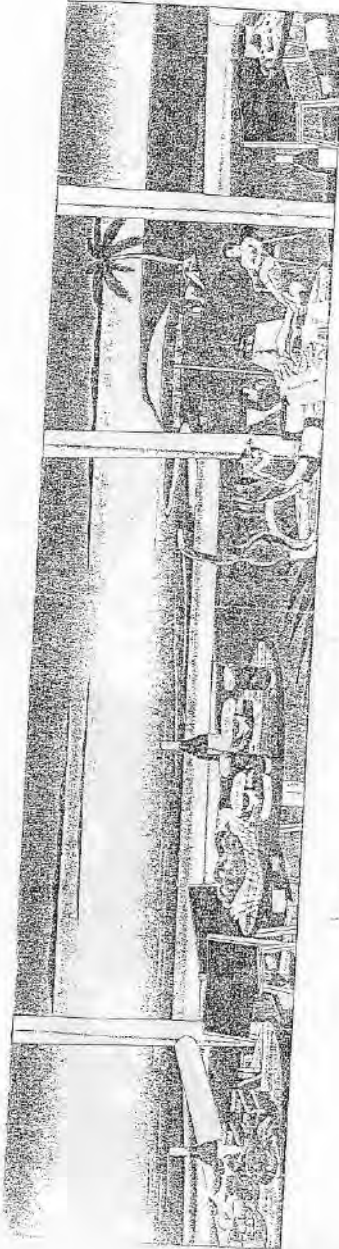
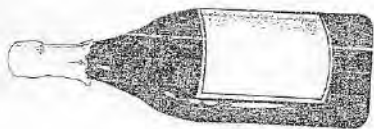
MATERIAL

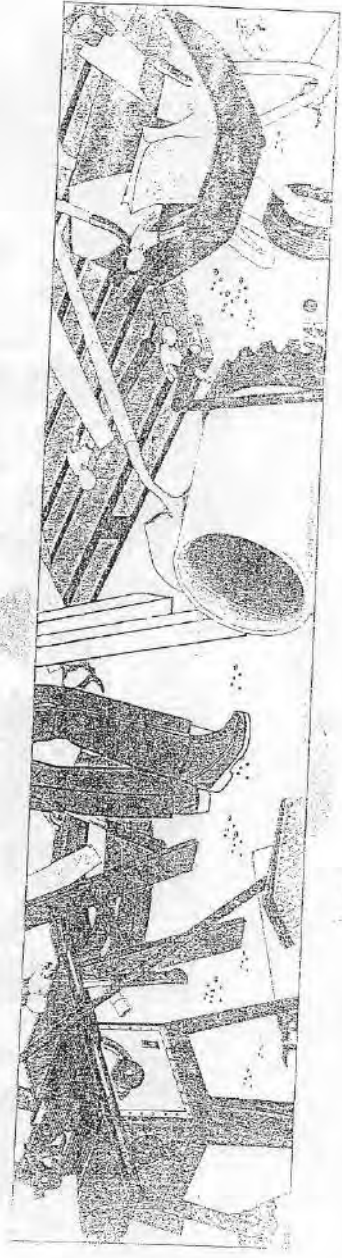
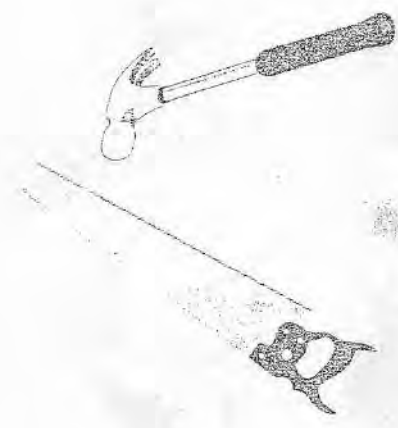
- Cuaderno de anotación.
- Cronómetro con seguridad y lápiz de color.
- Dos plantillas transparentes de conexión.





100 bottles





8

EXPRESION VERBAL



TIEMPO
1 minuto
cada elemento

2

MATERIAL
• Cuaderno de estímulos 2
• Cronómetro
• Lápiz o bolígrafo



LÍMITE
No borrar

ELEMENTO 1
(demostración): PALABRAS

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35
- 36
- 37
- 38
- 39
- 40

PD 1=

ELEMENTO 2
PARTES DEL CUERPO

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35

PD 2=

ELEMENTO 3
ANIMALES

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35

PD 3=

ELEMENTO 4
FRUTAS

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30
- 31
- 32
- 33
- 34
- 35

PD 4=

PD 1 + PD 2 + PD 3 + PD 4 = PD total



Demostración

Aquí hay una cama. Aquí hay dos

Respuestas válidas

| | Punt. | comias |
|---|-------|---|
| Aquí el perro va delante. Aquí el perro va | 0 1 | detrás |
| Aquí hay un perro. Aquí hay dos | 0 1 | perros |
| Esta niña está alegre. Este niño también está | 0 1 | alegre, contento |
| Este gato está debajo de la silla. Este otro no está debajo, está | 0 1 | encima, arriba |
| Este señor está con sombrero. Este otro está | 0 1 | sin sombrero |
| Aquí el perro no ladra. Aquí está | 0 1 | ladrando |
| El niño está abriendo la puerta. Aquí la puerta ya está | 0 1 | abierta |
| Esta pelota se va a caer. Aquí la pelota ya | 0 1 | (se) ha caído; (se) cayó, está caída |
| Esta señora tiene un paraguas cerrado. Estas otras tienen sus paraguas | 0 1 | abiertos |
| Este farol tiene una parte pintada. La parte de arriba no está pintada. La que está pintada de negro es la de | 0 1 | abajo |
| Donde venden zapatos es una zapatería. Donde venden pescado es una | 0 1 | pescadería |
| La gallina va a poner un huevo. Ahora ya lo ha | 0 1 | puesto |
| Este niño está escribiendo algo. Esto es lo que el niño ha | 0 1 | escrito |
| Este hombre está pintando. Es un | 0 1 | pintor |
| Aquí hay muchas galletas. Aquí hay pocas. Aquí no hay | 0 1 | ninguna, ni una, galletas |
| Este balón es pequeño; éste otro es grande y éste otro es el | 0 1 | mayor, más grande |
| Este vaso está lleno y este vacío. Este vaso está casi lleno y este otro está | 0 1 | casi vacío |
| Este hombre es un ladrón. Ha cogido este billetero que no es | 0 1 | suyo, de él |
| Éste es un toro y ésta es una | 0 1 | vaca |
| El nombre que está al principio de la lista es el primero. El que está al final es el | 0 1 | último |
| El que tiene el número tres es el tercero; el que tiene el número dos es el | 0 1 | segundo |
| Este río es ancho y esta calle es ancha. Este río y esta calle son | 0 1 | anchos, anchas |
| Esta niña ha nacido en España, es española. Esta otra ha nacido en Japón, es | 0 1 | japonesa |
| Estos niños no saben cuántas manzanas hay porque no las han contado. Lo sabrán cuando | 0 1 | las cuenten, las hayan contado |
| Este señor va a plantar un árbol. Aquí es antes de plantarlo. Aquí es | 0 1 | después, después de plantarlo, cuando ya... |
| Hay tantos niños sentados como | 0 1 | de pie, levantados |
| Este niño tiene dos plátanos y da uno a su amigo. Ahora tiene uno | 0 1 | cada uno, uno él y otro su amigo |
| Este hombre es un actor y esta mujer es una | 0 1 | actriz |
| Aquí hay una naranja. Aquí hay el doble de naranjas. Aquí hay el | 0 1 | triple |
| Esta caja sirve, es útil. Esta otra no sirve, es | 0 1 | inútil |
| Ésta es la mejor y ésta es la | 0 1 | peor |
| Este dibujo está completo. Este otro está | 0 1 | incompleto, sin completar |

PD =



MATERIAL
 - Cuaderno de estímulos 2
 - Cuaderno de anotación



ANOTACIÓN
 Escalar los criterios de puntuación del manual



¡FALTE!
 No existe

Demostraciones



MARTILLO
 Imitación de la acción de golpear.



JARRA Y TAZA
 Acción de echar líquido.
 Acción de beber.



1. PEINE Y ESPEJO
 Mover la mano como peinándose.
 Sostener espejo o palma de la mano ante la cara como mirándose.



2. CLARINETE
 Llevar a la boca y soplar.
 Mover los dedos «tecleando».



3. FONENDOSCOPIO
 Colocar (manos hacia las orejas).
 Auscultar (movimientos sobre el cuerpo).



4. TELÉFONO
 Descolgar y escuchar (acercar a la oreja).
 Marcar (sobre el teclado).



5. CUCHILLO Y TENEDOR
 Pinchar o cortar con ambas manos (manejo de ambos instrumentos a la vez).
 Llevar a la boca.



6. PASTA Y CEPILLO
 Quitar tapón.
 Apretar tubo.
 Limpiar dientes (movimiento en vaivén de la mano).



7. GUITARRA
 Cogarla y sujetarla (ponerla en posición).
 Puntear o pulsar cuerdas.



8. MANIJA
 Girar (en una sola dirección).
 Tirar o empujar como para abrir (sólo si se puntuó la acción anterior).



9. GRIFO
 Movimiento de abrir el grifo.
 Cualquier indicación de utilizar el agua.
 Acción de cerrar el grifo.



10. VELA Y CERILLAS
 Sacar o raspar.
 Aproximar la vela.



11. SOBRE, PAPEL Y LÁPIZ
 Movimiento de escribir.
 Acción de doblar y embuchar.
 Pegar el sobre.



12. BATIDORA
 Cascar los huevos.
 Echar los huevos (directamente o utilizando un cuenco) usando ambas manos.
 Tirar las cáscaras o enchufar la batidora (cualquiera de las dos o ambas).
 Introducir la batidora en su vaso.



13. PRISMÁTICOS
 Colocar ante los ojos (las dos manos).
 Mirar (movimiento lateral de la cara).



14. HILO Y AGUJA
 Tirar del hilo (dos manos).
 Cortar hilo (tijera, dedos o dientes).
 Coger aguja (dos dedos).
 Enhebrar (movimiento coordinado con ambas manos).
 Gesto de coser (sólo si puntuó en las cuatro acciones anteriores).

Número de aspas = PD





Demostraciones

**Respuestas
válidas**

| | | |
|---|------------|-----------|
| a | CARAME... | Caramelo |
| b | BICI...ETA | Bicicleta |

| | | Puntuaje: | |
|----|-------------------|-----------|---------------|
| 1 | AUTO...ÚS | 0 1 | Autobús |
| 2 | CO...EGIO | 0 1 | Colegio |
| 3 | GUI...ARRA | 0 1 | Guitarra |
| 4 | TE...E...SIÓN | 0 1 | Televisión |
| 5 | ZA...ATO | 0 1 | Zapato |
| 6 | AU...OCAR | 0 1 | Autocar |
| 7 | TE...É...ONO | 0 1 | Teléfono |
| 8 | E...CUELA | 0 1 | Escuela |
| 9 | PAN...ALÓN | 0 1 | Pantalón |
| 10 | CHA...ETA | 0 1 | Chaqueta |
| 11 | ...OCA...ISCOS | 0 1 | Tocadiscos |
| 12 | PE...Í...ULA | 0 1 | Película |
| 13 | TO...ATE | 0 1 | Tomate |
| 14 | SOM...ERO | 0 1 | Sombrero |
| 15 | MU...CIÉ...A...O | 0 1 | Murciélago |
| 16 | MA...IPO...A | 0 1 | Mariposa |
| 17 | ...OCO...ATE | 0 1 | Chocolate |
| 18 | AMA...I...O | 0 1 | Amarilla |
| 19 | ...OMPE...ABEZAS | 0 1 | Rompecabezas |
| 20 | TRA...A...O | 0 1 | Trabajo |
| 21 | E...CA...ERA | 0 1 | Escalera |
| 22 | MA...J...EÑO | 0 1 | Madridiño |
| 23 | ...ALO...CES...O | 0 1 | Baloncesto |
| 24 | SA...A...O...CHOS | 0 1 | Sacacorchos |
| 25 | ...AVA...ORA | 0 1 | Lavadora |
| 26 | GUA...ABOS...ES | 0 1 | Guardabosques |
| 27 | RE...O...ACHA | 0 1 | Remolacha |
| 28 | PI...APA...ELES | 0 1 | Pisapapeles |
| 29 | ...ABA...E...GUAS | 0 1 | Trabalenguas |

PD

RESUMEN DE PUNTUACIONES

| Subtest | NIVEL REPRESENTATIVO | | | | | | NIVEL AUTOMÁTICO | | | | | |
|---|----------------------|-----|----|------------|-----|----|------------------|-----|----|------------|-----|----|
| | AUDITIVO-VOCAL | | | VISO-MOTOR | | | AUDITIVO-VOCAL | | | VISO-MOTOR | | |
| | PD | EPL | PT | PD | EPL | PT | PD | EPL | PT | PD | EPL | PT |
| Comprensión auditiva - CA | | | | | | | | | | | | |
| Comprensión visual - CV | | | | | | | | | | | | |
| Memoria secuencial visomotora - MSV | | | | | | | | | | | | |
| Asociación auditiva - AA | | | | | | | | | | | | |
| Memoria secuencial auditiva - MSA | | | | | | | | | | | | |
| Asociación visual - AV | | | | | | | | | | | | |
| Integración visual - IV | | | | | | | | | | | | |
| Expresión verbal - EV | | | | | | | | | | | | |
| Integración gramatical - IG | | | | | | | | | | | | |
| Expresión motora - EM | | | | | | | | | | | | |
| Test complementario Integración auditiva - IA | | | | | | | | | | | | |

VALORES GLOBALES

SUMA DE PUNTUACIONES DIRECTAS → EPL COMPLESTA

SUMA DE PUNTUACIONES TÍPICAS : 10 = MEDIA DE PUNTUACIONES TÍPICAS

ANÁLISIS DE DISCREPANCIAS

| | NIVEL REPRESENTATIVO | | | | | | NIVEL AUTOMÁTICO | | | |
|------------------|------------------------|----|----|-------------------|----|----|------------------------|----|-------------------|----|
| | Tests auditivo-vocales | | | Tests visomotores | | | Tests auditivo-vocales | | Tests visomotores | |
| | CA | AA | EV | CV | AV | EM | MSA | IG | MSV | IV |
| PT | | | | | | | | | | |
| Media | | | | | | | | | | |
| Punto fuerte (+) | | | | | | | | | | |
| Punto débil (-) | | | | | | | | | | |

PERFIL DE APTITUDES

| | NIVEL REPRESENTATIVO | | | | | | NIVEL AUTOMÁTICO | | | | |
|----|----------------------|--------|------------|--------|-----------|--------|------------------|--------|--------------------|------------|----------------------|
| | COMPRESIÓN | | ASOCIACIÓN | | EXPRESIÓN | | INTEGRACIÓN | | MEMORIA SECUENCIAL | | TEST COMPLEMENTARIO |
| | Auditiva | Visual | Auditiva | Visual | Verbal | Motora | Gramatical | Visual | Auditiva | Visomotora | Integración auditiva |
| 52 | | | | | | | | | | | 52 |
| 50 | | | | | | | | | | | 50 |
| 48 | | | | | | | | | | | 48 |
| 46 | | | | | | | | | | | 46 |
| 44 | | | | | | | | | | | 44 |
| 42 | | | | | | | | | | | 42 |
| 40 | | | | | | | | | | | 40 |
| 38 | | | | | | | | | | | 38 |
| 36 | | | | | | | | | | | 36 |
| 34 | | | | | | | | | | | 34 |
| 32 | | | | | | | | | | | 32 |
| 30 | | | | | | | | | | | 30 |
| 28 | | | | | | | | | | | 28 |
| 26 | | | | | | | | | | | 26 |
| 24 | | | | | | | | | | | 24 |
| 22 | | | | | | | | | | | 22 |
| 20 | | | | | | | | | | | 20 |

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a) (ta): Luciana Agostini
Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.

La salud Lorena Navarro con código PUCP 20765148, estudiante del Semestre 2018 -II en el curso Tesis 2 de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. El motivo de la misma es manifestarle que se requiere validar el instrumento con el cual recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestro trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación con mención en Dificultades del Aprendizaje.

El título del proyecto de investigación es:

Diferencias de las habilidades psicolingüísticas de estudiantes del primer grado de educación primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.

Considerando su connotada experiencia en asesoramiento e investigación educativa, le solicitamos validar nuestros instrumentos.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad de expresar mi consideración y estima personal.

Aterramente,


Apellidos y nombre: Lorena Erika Navarro Villavicencio

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable:

Se considera el modelo clínico del ITPA de Kirk, Mc Carthy y Kirk (2004). Según este, los procesos psicolingüísticos son aquellos que intervienen en la comprensión y uso del lenguaje.

Dimensiones de las variables:

- Comprensión auditiva:

Es un proceso de nivel representativo, que mide la capacidad para obtener significado a partir de información oral (canal auditivo-vocal). Se lee una historia y se procede a realizar preguntas sobre la misma, con apoyo de material visual para seleccionar las respuestas. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos, después se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 50 siendo la puntuación máxima 50.

- Comprensión visual:

Es un proceso de recepción de la información de nivel representativo a partir de información visomotora, es decir, evalúa la capacidad para extraer un significado a partir de estímulos visuales. Se muestran los estímulos del cuadernillo por tres segundos, luego debe seleccionar entre figuras cuál de ellas presenta más semejanza con el modelo presentado anteriormente. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 38 y la puntuación máxima es 38.

- Asociación auditiva:

Es un proceso de nivel representativo, que implica la capacidad para manejar símbolos lingüísticos y relacionar conceptos que han sido presentados oralmente. El evaluador lee frases incompletas que contienen analogías, el niño debe responder completando la oración con la

respuesta correcta. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 40 y a puntuación máxima es 40.

- **Asociación visual:**

Es un proceso de nivel representativo que supone la capacidad para relacionar mentalmente conceptos visuales. Para su evaluación, se presentan imágenes que guardan relación entre sí y con un espacio en blanco, el evaluado debe elegir entre las alternativas de respuesta cuál se relaciona más con las imágenes observadas para completar el espacio en blanco. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 42 y a puntuación máxima es 42.

- **Expresión verbal:**

Es un proceso de nivel representativo que supone la habilidad para expresar conceptos con fluidez verbal. La evaluación consiste en pedirle al niño que exprese la mayor cantidad de palabras posible en un minuto, respondiendo a la categoría de todas las palabras que conoce, animales, partes del cuerpo y frutas. Se otorga un punto por cada palabra correcta brindada en un minuto.

- **Expresión motora:**

Es un proceso de nivel representativo que supone la habilidad para expresarse mediante gestos manuales. Se muestran imágenes y se solicita al niño que muestre con gestos la utilidad de los objetos observados. Se otorga un punto por cada acción apropiada independientemente del orden de presentación. La puntuación máxima es de 36 y los ítems van del 1 al 14.

- **Integración gramatical:**

Habilidad para utilizar la gramática de manera correcta, se considera un proceso de nivel automático. La tarea consiste en leer al niño unas frases incompletas al mismo tiempo que se muestran unas imágenes, el niño debe responder con las palabras esperadas que suponen un buen uso del lenguaje. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 32 y a puntuación máxima es 32.

- **Integración visual:**

Habilidad para identificar objetos a partir de una representación incompleta de los mismos. La tarea consiste en presentar dos figuras modelo al niño, luego de observarlas se pone el cronómetro durante 20 segundos, en este tiempo debe encontrar todas las figuras iguales al modelo que están escondidas en un dibujo. Se puntúa 1 por cada elemento señalado dentro del tiempo previsto, no se penalizan errores.

- Integración auditiva:

Habilidad para reproducir oralmente palabras completas que han sido expuestas de manera incompleta. La tarea consiste en leer al niño palabras en las que se omiten unos sonidos, a una velocidad normal. El niño debe responder verbalizando la palabra que se quiso decir. Se puntúa 1 o 0 según si la respuesta es correcta o incorrecta y se suma el puntaje. Los ítems van del 1 al 26, siendo 29 la puntuación máxima.

- Memoria secuencial auditiva:

Habilidad para el recuerdo inmediato de contenido auditivo. La tarea consiste en leer una lista de números, que cada vez se hace más larga, el niño debe repetir la serie tal cual se le mencionó. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Los ítems van del 1 al 26, siendo 26 la puntuación máxima. Se detiene la aplicación luego de tres errores consecutivos.

- Memoria secuencial visomotora:

Habilidad para reproducir de memoria figuras. La tarea consiste en presentar al niño una serie de estímulos durante tres segundos, luego debe dibujarlos en los espacios correspondientes, recordando el gráfico observado. Se puntúa 1 o 0 según las figuras reproducidas correctamente, no cuenta la calidad pictórica, sino la independencia entre elementos y la colocación dentro del gráfico. Los ítems van del 1 al 23, siendo 23 la puntuación máxima.

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Habilidades Psicolingüísticas

| Dimensión | Indicadores | Items | Niveles y rangos |
|-----------------------------|---|---------|---|
| Comprensión auditiva | Responde a preguntas señalando la respuesta correcta entre de alternativas de figuras. | 1 al 50 | 29 a 34.50 - Bajo 35 a 47 - Medio 47 a 49 - Alto |
| Comprensión visual | Seleccionar entre figuras cuál de ellas presenta más semejanza con el modelo presentado. | 1 al 38 | 16 a 23 - Bajo 24 a 31 - Medio 32 a 33 - Alto |
| Asociación auditiva | Completar oralmente frases incompletas que contienen analogías. | 1 al 40 | 17 a 27 - Bajo 28 a 30 - Medio 31 a 34 - Alto |
| Asociación visual | Seleccionar entre figuras cuál se relaciona más con las imágenes presentadas. | 1 al 42 | 14 a 26 - Bajo 27 a 33 - Medio 34 a 36 - Alto |
| Expresión verbal | Expresar verbalmente y de manera veoz, palabras correspondientes a categorías mencionadas. | 1 al 4 | 34 a 39.5 - Bajo 40 a 51.5 - Medio 52 a 64 - Alto |
| Expresión motora | Representar con acciones el uso de elementos mencionados e ilustrados en figuras. | 1 al 14 | 19 a 23 - Bajo 24 a 28 - Medio 30 a 32 - Alto |
| Integración gramatical | Expresar verbalmente la palabra que completa la frase, luego de observar unos estímulos visuales. | 1 al 32 | 21 a 23 - Bajo 24 a 28 - Medio 30 a 37 - Alto |
| Integración visual | Marcar las imágenes iguales al modelo que se encuentran escondidas en el dibujo. | 1 al 5 | 19 a 27 - Bajo 28 a 34 - Medio 35 a 40 - Alto |
| Integración auditiva | Expresar verbalmente la palabra correcta. | 1 al 29 | 13 a 17 - Bajo 18 a 20 - Medio 20 a 22 - Alto |
| Memoria secuencial auditiva | Repetir la serie de números mencionada por el evaluador. | 1 al 26 | 8 a 10 - Bajo 11 a 13 - Medio 14 a 17 - Alto |
| Memoria secuencial visual | Recordar y reproducir de manera gráfica los estímulos visuales observados anteriormente. | 1 al 23 | 5 a 13.5 - Bajo 14 a 17 - Medio 18 a 20 - Alto |

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

| Nº | DIMENSIONES / ítems | Coherencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|-------------|--|-------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| F2 (6 años) | DIMENSIÓN 1: Comprensión Auditiva Ahora escúchame bien. Voy a leerte una historia. escúchame bien. "Un domingo Carlos y María se levantaron a la salida del sol y fueron a la huerta del abuelo Julián que estaba lejos de su casa. Al poco rato llegó el abuelo y encontró a Carlos subido a un árbol mientras María se divertía asustando a las gallinas en el corral. Su abuelo tenía un burrito y a los niños les gustaba montar en él. En un descuido, el burrito se comió las lechugas: el abuelo se enfadó y lo encerró en el corral donde había 12 gallinas. Los niños regresaron a casa cuando ya empezaba a oscurecer. Sus padres les estaban esperando allí." Esos son Carlos y María, esta es su casa, este es el burro, este es el abuelo Julián, este es el corral de las gallinas, esta es la huerta del abuelo. (Se muestran las imágenes en el cuadernillo). | | | | | | | |
| 18 | Escúchame bien. Enseñame quienes son Carlos y María. Ahora ¿Dónde está el abuelo de los niños? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 19 | ¿Quién tenía un burrito? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 20 | ¿Dónde estaba María cuando llegó el abuelo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 21 | ¿De quién es la huerta? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 22 | Señala a que sitio trepó Carlos | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 23 | ¿A quién le gustaba montar en el burrito? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 24 | ¿Quién llegó primero a la huerta? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 25 | ¿Quién espantaba a las gallinas? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 26 | Cuando los niños regresaron, ¿Dónde les esperaban sus padres? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 27 | ¿En dónde encerraron al animal? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 28 | ¿Quién fue el que encerró al burro? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 29 | ¿Dónde había una docena de aves? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 30 | ¿Hacia dónde iban los niños el domingo al anochecer? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 31 | ¿Quién tuvo la culpa de que se enfadara el abuelo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 32 | ¿Dónde pasaron los niños la mayor parte del domingo? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 33 | ¿Dónde estaban el domingo a salir el sol? | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| 34 | Señala el lugar que está lejos de la casa de Carlos y María | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 16 | El monedero lleva dinero, los sobres llevan... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 17 | La casa tiene ventanas, la cara tiene... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 18 | En la muñeca se llevan pulseras, en las orejas se llevan... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 19 | Cuando llegas a casa entras, cuando te vas... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 20 | Los médicos curan, los profesores... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 21 | Un segundo es corto, una hora es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 22 | El café es amargo, el azúcar es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 23 | Golpeo con un martillo, corto con... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 24 | El invierno es frío, el verano es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 25 | Los conejos son rápidos, las tortugas son... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 26 | En la ferretería hay tornillos, en la biblioteca hay... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 27 | De la manzana se saca la sidra, de la uva se saca... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 28 | Las abejas son laboriosas, los zánganos son... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 29 | Un tronco es grueso, un lápiz es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 30 | Los gatos son animales domésticos, los leones son... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 31 | Los tigres tienen garras, los hombres tienen... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 32 | Una carta necesita un sello, un viajero de tren necesita... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 33 | El pan es sólido, el agua es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 34 | Los perros ladran, los caballos... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 35 | El hierro es pesado, la lana es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 36 | Una autopista es ancha, un sendero es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 37 | Un autómovil lleva volante, un barco lleva... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 38 | El termómetro mide temperatura, el reloj mide... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 39 | Los árboles tienen savia, los animales tienen... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 40 | La energía térmica aprovecha el calor, la energía eólica... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | aprovecha | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Dimensión 5: Memoria secuencial auditiva | | | | |
| D1 | "Ahora tienes que prestar mucha atención, voy a decirte unos... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | números para que tú los repitas cuando ya haya terminado." | | | | |
| | "Escucha... Dime 2-5" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| D2 | "Buena, Ahora escucha. Dime 3-1" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | "Trata de repetirlo" "Dime... | | | | |
| | lo que recuerdes" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Dimensión 6: Asociación visual | | | | |
| D1 | "Ahora voy a enseñarte unos dibujos para que señales el que... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | debería ir en el espacio vacío." | | | | |
| | Se abre el cuaderno de estímulos, de forma que queden a la... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | vista dos páginas que corresponden a la demo 1ª y se dice: | | | | |
| | "Vamos a buscar algo para este sitio" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Señalando al hueco se dice | | | | |
| | "Esto va con (pausa)... ¿Que?" "¿Cuál de estos va aquí?" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | ¿Esto o esto?" | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| | <p>"Si (no) el perro va con el hueso, porque a los perros les gustan los huesos. Entonces lo que va aquí es el perro."</p> <p>"No me lo digas, señalalo con el dedo"</p> <p>"Vamos a buscar algo para este lugar"</p> <p>Señalando el lápiz se dice ¿Con qué va esto?"</p> <p>Se señala la página de respuestas y se dice ¿Cuál de estos va aquí?"</p> <p>Una vez que el niño haya contestado el examinador dira "Si (no). El lápiz va con el papel porque el lápiz sirve para escribir en el papel. Así que lo que debe ir aquí (se señala es espacio en blanco) es el papel."</p> <p>¿Cuál va mejor?"</p> <p>"No me lo digas, señalalo con el dedo"</p> <p>A niños mayores de 6: Se avanza a la demo 2ª</p> | | | | | |
| D2 | | | | | | |
| D2a | <p>"Si esto va con esto ¿Entonces qué va con esto?"</p> <p>Apuntando a los dibujos de la página próxima ¿Cuál de estos?"</p> <p>"Si (no). A la pelota de fútbol le damos con el pie... a la de baloncesto la tiramos con las manos. Así que las manos van aquí (señalando el espacio en blanco)"</p> <p>Se le muestra la lámina, el niño contesta</p> | | | | | |
| D2b | <p>"Si (no). Si el cuadrado grande rallado va con el cuadrado pequeño blanco. Entonces el círculo grande rayado va con el círculo pequeño blanco."</p> <p>"Entonces el círculo pequeño blanco va aquí" (Se señala el espacio en blanco).</p> | | | | | |
| D1 | <p>Dimensión 7: Integración visual</p> <p>"¿Ves este gallo y esta gallina?" (Se señala la franja inferior de la página) "Tienes que encontrar todos los gallos y gallinas que hay en este dibujo. Señala con tu dedo lo más rápidamente que puedas todos los que encuentres. Empieza aquí"</p> <p>"Algunos están escondidos ¿Puedes ver más?"</p> <p>Cuando finalicen los 20 segundos, se señalarán las gallinas y gallos que el niño no haya visto</p> | | | | | |

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| 21 | está al final es el... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Et que tiene el número tres es el tercero, el que tiene el número dos es el... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 22 | Este río es ancho y está calle es ancha. Este río y esta calle son... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 23 | Esta niña ha nacido en España, es española. Esta otra ha nacido en Japón, es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 24 | Estos niños no saben cuántas manzanas hay porque no las han comido. Lo sabrán cuando... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 25 | Este señor va a plantar un árbol. Aquí es antes de plantarlo. Aquí es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 26 | Hay tantos niños sentados como... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 27 | Este niño tiene dos plátanos y da uno a su amigo. Ahora tiene uno... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 28 | Este hombre es un actor y esta mujer es una... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 29 | Aquí hay una naranja. Aquí hay el doble de naranjas. Aquí hay el... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 30 | Esta caja sirve, es útil. Esa otra no sirve, es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 31 | Esta es la mejor y esta es la... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 32 | Este dibujo está completo. Este otro está... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Dimensión 10: Expresión motora | | | | |
| DA | "Muestrame con gestos lo que hacemos con una..." "No me lo digas, solo muestrame lo que hacemos con eso" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Si el niño hace movimientos limitados | | | | |
| | "Hazo de la manera que yo pueda ver lo que estás haciendo" | | | | |
| | Se le muestra al niño la lámina DEMO A con el dibujo del martillo y se le dice | | | | |
| | "Muestrame con gestos lo que hacemos con un martillo" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | "Muestrame lo que hacemos con una jarra y un vaso" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| DB | Dimensión 11: Integración auditiva | | | | |
| DA | "Escucha, dime de qué estoy hablando... CARAME... ¿Qué quiero decir?" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Si responde incorrectamente | | | | |
| | "No CARAME es CARAMELO. Ahora dílo tú" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| DB | "Bici... eta. ¿De qué estoy hablando ahora? ¿Qué estoy diciendo?" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 1 | Auto...us | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2 | Co...egio | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 3 | Gui...arra | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señora/(ta): Galia Lescano

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.

La salud Lorena Navarro con código PUCP 20165148, estudiante del Semestre 2018-II en el curso Tesis 2 de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. El motivo de la misma es manifestarle que se requiere validar el instrumento con el cual recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestro trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación con mención en Dificultades del Aprendizaje. El título del proyecto de investigación es:

Diferencias de las habilidades psicométricas de estudiantes del primer grado de educación primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.

Considerando su connotada experiencia en asesoramiento e investigación educativa, le solicitamos validar nuestros instrumentos. El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad de expresar mi consideración y estima personal.

Atentamente,

Apellidos y nombre: Lorena Erika Navarro Villavicencio

- Asociación visual:

Es un proceso de nivel representativo que supone la capacidad para relacionar mentalmente conceptos visuales. Para su evaluación, se presentan imágenes que guardan relación entre sí y con un espacio en blanco; el evaluado debe elegir entre las alternativas de respuesta cuál se relaciona más con las imágenes observadas para completar el espacio en blanco. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta; se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 42 y a puntuación máxima es 42.

- Expresión verbal:

Es un proceso de nivel representativo que supone la habilidad para expresar conceptos con fluidez verbal. La evaluación consiste en pedirle al niño que exprese la mayor cantidad de palabras posible en un minuto, respondiendo a la categoría de todas las palabras que conoce: animales, partes del cuerpo y frutas. Se otorga un punto por cada palabra correcta brindada en un minuto.

- Expresión motora:

Es un proceso de nivel representativo que supone la habilidad para expresarse mediante gestos manuales. Se muestran imágenes y se solicita al niño que muestre con gestos la utilidad de los objetos observados. Se otorga un punto por cada acción apropiada independientemente del orden de presentación. La puntuación máxima es de 36 y los ítems van del 1 al 14.

- Integración gramatical:

Habilidad para utilizar la gramática de manera correcta, se considera un proceso de nivel automático. La tarea consiste en leer al niño unas frases incompletas al mismo tiempo que se muestran unas imágenes; el niño debe responder con las palabras esperadas que suponen un buen uso del lenguaje. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 32 y a puntuación máxima es 32.

- Integración visual:

Habilidad para identificar objetos a partir de una representación incompleta de los mismos. La tarea consiste en presentar dos figuras modelo al niño, luego de observarlas se pone el cronómetro durante 20 segundos, en este tiempo debe encontrar todas las figuras iguales al modelo que están escondidas en un dibujo. Se puntúa 1 por cada elemento señalado dentro del tiempo previsto, no se penalizan errores.

- Integración auditiva:

Habilidad para reproducir oralmente palabras completas que han sido expuestas de manera incompleta. La tarea consiste en leer al niño palabras en las que se omiten unos sonidos, a una velocidad normal. El niño debe responder verbalizando la palabra que se quiso decir. Se puntúa 1 o 0 según si la respuesta es correcta o incorrecta y se suma el puntaje. Los items van del 1 al 29, siendo 29 la puntuación máxima.

- Memoria secuencial auditiva:

Habilidad para el recuerdo inmediato de contenido auditivo. La tarea consiste en leer una lista de números, que cada vez se hace más larga, el niño debe repetir la serie tal cual se le mencionó. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Los items van del 1 al 26, siendo 26 la puntuación máxima. Se detiene la aplicación luego de tres errores consecutivos.

- Memoria secuencial visomotora:

Habilidad para reproducir de memoria figuras. La tarea consiste en presentar al niño una serie de estímulos durante tres segundos, luego debe dibujarlos en los espacios correspondientes, recordando el gráfico observado. Se puntúa 1 o 0 según las figuras reproducidas correctamente, no cuenta la calidad pictórica, sino la independencia entre elementos y la colocación dentro del gráfico. Los items van del 1 al 23, siendo 23 la puntuación máxima.

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Habilidades Psicolingüísticas

| Dimensión | Indicadores | Ítems | Niveles y rangos |
|-----------------------------|---|---------|---|
| Comprensión auditiva | Responde a preguntas señalando la respuesta correcta entre de alternativas de figuras. | 1 al 50 | 29 a 34 - Bajo 35 a 47 - Medio 47 a 49 - Alto |
| Comprensión visual | Seleccionar entre figuras cuál de ellas presenta más semejanza con el modelo presentado. | 1 al 38 | 16 a 23 - Bajo 24 a 31 - Medio 32 a 33 - Alto |
| Asociación auditiva | Completar oralmente frases incompletas que contienen analogías. | 1 al 40 | 17 a 27 - Bajo 28 a 30 - Medio 31 a 34 - Alto |
| Asociación visual | Seleccionar entre figuras cuál se relaciona más con las imágenes presentadas. | 1 al 42 | 14 a 26 - Bajo 27 a 33 - Medio 34 a 36 - Alto |
| Expresión verbal | Expresar verbalmente y de manera veloz, palabras correspondientes a categorías mencionadas. | 1 al 4 | 34 a 39.5 - Bajo 40 a 51.5 - Medio 52 a 64 - Alto |
| Expresión motora | Representar con acciones el uso de elementos mencionados e ilustrados en figuras. | 1 al 14 | 19 a 23 - Bajo 24 a 29 - Medio 30 a 32 - Alto |
| Integración gramatical | Expresar verbalmente la palabra que completa la frase, luego de observar unos estímulos visuales. | 1 al 32 | 21 a 23 - Bajo 24 a 28 - Medio 30 a 37 - Alto |
| Integración visual | Marcar las imágenes iguales al modelo que se encuentran escondidas en el dibujo. | 1 al 5 | 19 a 27 - Bajo 28 a 34 - Medio 35 a 40 - Alto |
| Integración auditiva | Expresar verbalmente la palabra correcta. | 1 al 29 | 13 a 17 - Bajo 18 a 20 - Medio 20 a 22 - Alto |
| Memoria secuencial auditiva | Repetir la serie de números mencionada por el evaluador. | 1 al 26 | 8 a 10 - Bajo 11 a 13 - Medio 14 a 17 - Alto |
| Memoria secuencial visual | Recordar y reproducir de manera gráfica los estímulos visuales observados anteriormente. | 1 al 23 | 5 a 13.5 - Bajo 14 a 17 - Medio 18 a 20 - Alto |

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

| N° | DIMENSIONES / ítems | Coherenci a1 | | Relevancia 2 | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|-------------|--|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| F2 (6 años) | DIMENSIÓN 1: Comprensión Auditiva Ahora escúchame bien. Voy a leerle una historia, escúchame bien. "Un domingo Carlos y María se levantaron a la salida del sol y fueron a la huerta del abuelo Julián que estaba lejos de su casa. Al poco rato llegó el abuelo y encontró a Carlos subido a un árbol mientras María se divertía asustando a las gallinas en el corral. Su abuelo tenía un burrito y a los niños les gustaba montar en él. En un descuido, el burrito se comió las lechugas: el abuelo se enfadó y lo encerró en el corral donde había 12 gallinas. Los niños regresaron a casa cuando ya empezaba a oscurecer. Sus padres les estaban esperando allí." Estos son Carlos y María, esta es su casa, este es el burro, este es el abuelo Julián, este es el corral de las gallinas, esta es la huerta del abuelo. (Se muestran las imágenes en el cuadernillo). Escúchame bien. Enseñame quienes son Carlos y María. Ahora ¿Dónde está el abuelo de los niños? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 18 | ¿Quién tenía un burrito? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 19 | ¿Quién se comió las lechugas? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 20 | ¿Dónde estaba María cuando llegó el abuelo? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 21 | ¿De quién es la huerta? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 22 | Señala a que silo trepó Carlos | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 23 | ¿A quién le gustaba montar en el burrito? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 24 | ¿Quién llegó primero a la huerta? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 25 | ¿Quién espantaba a las gallinas? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 26 | Cuando los niños regresaron, ¿Dónde les esperaban sus padres? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 27 | ¿En dónde encerraron al animal? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 28 | ¿Quién fue el que encerró al burro? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 29 | ¿Dónde había una docena de aves? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 30 | ¿Hacia dónde iban los niños el domingo al arriachecer? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 31 | ¿Quién tuvo la culpa de que se enfadara el abuelo? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 32 | ¿Dónde pasaron los niños la mayor parte del domingo? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 33 | ¿Dónde estaban el domingo a salir el sol? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 34 | Señala el lugar que está lejos de la casa de Carlos y María | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| página siguiente con las posibles respuestas) | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Una vez la respuesta: | | | | | | | | | |
| | "Sí (no). Habla que buscar otro perro." (Se pasa a la imagen b) | | | | | | | | |
| | "Sí (no). Había que buscar otra prenda de vestir." Se aplica el resto de elementos pero ahora sin corregir: | | | | | | | | |
| 1 | "¿Ves esto? Busca uno parecido aquí. No me lo digas, señálo con el dedo." | | | | | | | | |
| | DIMENSION 3: Memoria Secuencial Visomotora | SI | No | SI | No | SI | No | SI | No |
| D1 | El examinador traza una línea vertical, dejando espacio para que el niño pueda reproducirla. "Haz una como esta aquí" | | | | | | | | |
| D2 | El examinador traza una línea horizontal en el cuadro b "Haz una como esta aquí" | | | | | | | | |
| D3 | Tapando las dos reproducciones anteriores, se traza en el recuadro c una línea horizontal y otra vertical "Ahora haz esto. Hazlo aquí" | | | | | | | | |
| D4 | El examinador mostrará al niño la misma lámina DEMO durante tres segundos, luego cierra el cuaderno y señala el cuadro b diciendo "Ahora haz esto aquí" | | | | | | | | |
| 1 | Se presenta al niño la lámina correspondiente durante un periodo de tres segundos, se cierra el cuaderno y estímulos y señalando al recuadro correspondiente del cuaderno, se dice "Hazlo aquí" "Trata de hacer lo que te enseñé" | | | | | | | | |
| | Dimensión 4: Asociación Auditiva | | | | | | | | |
| D1 | El examinador lee las analogías incompletas "Atienda. Voy a leerle unas frases a las que les falta algo para que tú las completes." | | | | | | | | |
| D2 | "Comes en un plato, bebes en..." (un vaso, una copa) | | | | | | | | |
| 11 (6 años) | "El humo sube, la lluvia..." (baja, cae, desciende) | | | | | | | | |
| 12 | El algodón es blando, las piedras son... | | | | | | | | |
| 13 | En la cabeza se pone el sombrero, en los pies se ponen... | | | | | | | | |
| 14 | Las mesas tienen cajones, los pantalones tienen... | | | | | | | | |
| 15 | De las vacas nacen terneros, de las gallinas nacen... | | | | | | | | |

| | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|
| 16 | El monedero lleva dinero, los achives llevan... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 17 | La casa tiene ventanas, la cara tiene... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 18 | En la muñeca se llevan pulseras, en las orejas se llevan ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 19 | Cuando llegas a casa entras, cuando te vas ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 20 | Los médicos curan, los profesores... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 21 | Un segundo es corto, una hora es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 22 | El café es amargo, el azúcar es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 23 | Golpeo con un martillo, corto con ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 24 | El invierno es frío, el verano es ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 25 | Los conejos son rápidos, las tortugas son ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 26 | En la ferretería hay tornillos, en la biblioteca hay ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 27 | De la manzana se saca la sidra, de la uva se saca ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 28 | Las abejas son laboriosas, los zánganos son... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 29 | Un tronco es grueso, un lápiz es ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 30 | Los gatos son animales domésticos, los leones son animales... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 31 | Los tigres tienen garras, los hombres tienen... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 32 | Una carta necesita un sello, un viajero de tren necesita ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 33 | El pan es sólido, el agua es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 34 | Los perros ladran, los caballos ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 35 | El hierro es pesado, la lana es ... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 36 | Una autopista es ancha, un sendero es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 37 | Un automóvil lleva volantes, un barco lleva... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 38 | El termómetro mide temperatura, el reloj mide... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 39 | Los árboles tienen savia, los animales tienen... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 40 | La energía térmica aprovecha el calor, la energía eólica aprovecha | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| D1 | Dimensión 5: Memoria secuencial auditiva "Ahora tienes que prestar mucha atención. Voy a decirte unos números para que tú los repitas cuando yo haya terminado." "Escucha. Dime 2-5" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| D2 | "Bueno. Ahora escucha. Dime 3-1" "Trata de repetirlo" "Dime lo que recuerdes" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| D1 | Dimensión 6: Asociación visual "Ahora voy a enseñarte unos dibujos para que señales el que deberá ir en el espacio vacío." Se abre el cuaderno de estímulos, de forma que queden a la vista dos páginas que corresponden a la demo 1ª y se dice: "Vamos a buscar algo para este sitio" Señalando al hueco se dice "Esto va con (pausa)...¿Qué?" "¿Cuál de estos va aquí?" "¿Esto o esto?" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

| | | | | | |
|----|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 16 | El monedero lleva dinero, los achives llevan... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 17 | La casa tiene ventanas, la cara tiene... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 18 | En la muñeca se llevan pulseras, en las orejas se llevan... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 19 | Cuando llegas a casa entras, cuando te vas... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 20 | Los médicos curan, los profesores... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 21 | Un segundo es corto, una hora es... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 22 | El café es amargo, el azúcar es... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 23 | Golpeo con un martillo, corto con... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 24 | El invierno es frío, el verano es... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 25 | Los conejos son rápidos, las tortugas son... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 26 | En la ferretería hay tornillos, en la biblioteca hay... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 27 | De la manzana se saca la sidra, de la uva se saca... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 28 | Las abejas son laboriosas, los zánganos son... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 29 | Un tronco es grueso, un lápiz es... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 30 | Los gatos son animales domésticos, los leones son animales... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 31 | Los tigres tienen garras, los hombres tienen... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 32 | Una carta necesita un sello, un viajero de tren necesita... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 33 | El pan es sólido, el agua es... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 34 | Los perros ladran, los caballos... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 35 | El hierro es pesado, la lana es... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 36 | Una autopista es ancha, un sendero es... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 37 | Un automóvil lleva volantes, un barco lleva... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 38 | El termómetro mide temperatura, el reloj mide... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 39 | Los árboles tienen savia, los animales tienen... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 40 | La energía térmica aprovecha el calor, la energía eólica aprovecha... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| D1 | Dimensión 5: Memoria secuencial auditiva "Ahora tienes que prestar mucha atención. Voy a decirte unos números para que tú los repitas cuando yo haya terminado." "Escucha. Dime 2-5" | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| D2 | "Bueno. Ahora escucha. Dime 3-1" "Trata de repetirlo" "Dime lo que recuerdes" | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| D1 | Dimensión 6: Asociación visual "Ahora voy a enseñarte unos dibujos para que señales el que deberá ir en el espacio vacío." Se abre el cuaderno de estímulos, de forma que queden a la vista dos páginas que corresponden a la demo 1ª y se dice: "Vamos a buscar algo para este sitio" Señalando al hueco se dice "Esto va con (pausa)...¿Qué?" "¿Cuál de estos va aquí?" "¿Esto o esto?" | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|--|
| | <p>"Si (no), el perro va con el hueso, porque a los perros les gustan los huesos. Entonces lo que va aquí es el perro."</p> <p>"No me lo digas, señálo con el dedo"</p> <p>"Vamos a buscar algo para este lugar"</p> <p>Señalando el lápiz se dice "¿Con qué va esto?"</p> <p>Se señala la página de respuestas y se dice "¿Cuál de éstos va aquí?"</p> <p>Una vez que el niño haya contestado el examinador dirá</p> <p>"Si (no), El lápiz va con el papel, porque el lápiz sirve para escribir en el papel. Así que lo que debe ir aquí (se señala el espacio en blanco) es el papel."</p> <p>¿Cuál va mejor? "No me lo digas, señálo con el dedo"</p> <p>A niños mayores de 6: Se avanza a la demto 2ª</p> | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| D2 | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| D2a | <p>"Si esto va con esto ¿Entonces qué va con esto?"</p> <p>Apuntando a los dibujos de la página próxima "¿Cuál de éstos?"</p> <p>"Si (no), A la pelota de fútbol la damos con el pie... a la de baloncesto la tiramos con las manos. Así que las manos van aquí (señalando el espacio en blanco)"</p> <p>Se le muestra la lámina, el niño contesta</p> | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| D2b | <p>"Si (no), Si el cuadrado grande rallado va con el cuadrado pequeño blanco. Entonces el círculo grande rayado va con el círculo pequeño blanco."</p> <p>"Entonces el círculo pequeño blanco va aquí" (Se señala el espacio en blanco).</p> | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| D1 | <p>Dimensión 7: Integración visual</p> <p>"¿Ves este gallo y esta gallina?" (Se señala la franja inferior de la página) "Tienes que encontrar todos los gallos y gallinas que hay en este dibujo. Señala con tu dedo lo más rápidamente que puedas todos los que encuentres. Empieza aquí"</p> <p>"Algunos están escondidos ¿Puedes ver más?"</p> <p>Cuando finalicen los 20 segundos, se señalarán las gallinas y gallos que el niño no haya visto</p> | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | está al final es el... | | | | | | | | |
| | El que tiene el número tres es el tercero, el que tiene el número dos es el... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 22 | Este río es ancho y esta calle es ancha. Esta río y esta calle son... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 23 | Esta niña ha nacido en España, es española. Esta otra ha nacido en Japón, es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 24 | Estos niños no saben cuántas manzanas hay porque no las han contado. Lo sabrán cuando... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 25 | Este señor va a plantar un árbol. Aquí es antes de plantarlo. Aquí es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 26 | Hay tantos niños sentados como... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 27 | Este niño tiene dos plátanos y da uno a su amigo. Ahora tiene uno... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 28 | Este hombre es un actor y esta mujer es una... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 29 | Aquí hay una naranja. Aquí hay el doble de naranjas. Aquí hay el... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 30 | Esta caja sirve, es útil. Esa otra no sirve, es... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 31 | Esta es la mejor y esta es la... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 32 | Este dibujo está completo. Este otro está... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| DA | Dimensión 10: Expresión motora | | | | | | | | |
| | "Muestrame con gestos lo que hacemos con una..." "No me lo digas, solo muéstrame lo que hacemos con eso" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Si el niño hace movimientos limitados | | | | | | | | |
| | "Hazlo de la manera que yo pueda ver lo que estás haciendo" | | | | | | | | |
| | Se le muestra al niño la lámina DEMO A con el dibujo del martillo y se le dice | | | | | | | | |
| | "Muestrame con gestos lo que hacemos con un martillo" | | | | | | | | |
| DB | "Muestrame lo que hacemos con una jarra y un vaso" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| DA | Dimensión 11: Integración auditiva | | | | | | | | |
| | "Escucha: dime de qué estoy hablando... CARAMÉ... ¿Qué quiero decir?" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Si responde incorrectamente | | | | | | | | |
| DB | "No CARAMÉ es CARAMELO. Ahora dílo tú" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 1 | "Sí... ella. ¿De qué estoy hablando ahora? ¿Qué estoy diciendo?" | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2 | Auto_us | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 3 | Co_eglo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Gui_arra | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a)(f/a): Carmen Samaniego

Presente

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.

La salud Lorena Navarro con código PUCP 20165148, estudiante del Semestre 2018 -II en el curso Tesis 2 de la Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. El motivo de la misma es manifiesto que se requiere validar el instrumento con el cual recogeremos la información necesaria para poder desarrollar nuestro trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación con mención en Dificultades del Aprendizaje.

El título del proyecto de investigación es:

Diferencias de las habilidades psicolingüísticas de estudiantes del primer grado de educación primaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana en función a la práctica o no del teatro.

Considerando su connotada experiencia en asesoramiento e investigación educativa, le solicitamos validar nuestros instrumentos.

El expediente de validación, que le hacemos llegar, contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad de expresar mi consideración y estima personal.

Atentamente,



Apellidos y nombre: Lorena Erika Navarro Villavicencio

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

Variable:

Se considera el modelo clínico del ITPA de Kirk, Mc Carthy y Kirk (2004). Según este, los procesos psicolingüísticos son aquellos que intervienen en la comprensión y uso del lenguaje.

Dimensiones de las variables:

- Comprensión auditiva:

Es un proceso de nivel representativo, que mide la capacidad para obtener significado a partir de información oral (canal auditivo-vocal). Se lee una historia y se procede a realizar preguntas sobre la misma, con apoyo de material visual para seleccionar las respuestas. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos, después se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 50 siendo la puntuación máxima 50.

- Comprensión visual:

Es un proceso de recepción de la información de nivel representativo a partir de información visomotora, es decir, evalúa la capacidad para extraer un significado a partir de estímulos visuales. Se muestran los estímulos del cuadernillo por tres segundos, luego debe seleccionar entre figuras cuál de ellas presenta más semejanza con el modelo presentado anteriormente. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 38 y la puntuación máxima es 38.

- Asociación auditiva:

Es un proceso de nivel representativo, que implica la capacidad para manejar símbolos lingüísticos y relacionar conceptos que han sido presentados oralmente. El evaluador lee frases incompletas que contienen analogías, el niño debe responder completando la oración con la

respuesta correcta. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 40 y a puntuación máxima es 40.

- Asociación visual:

Es un proceso de nivel representativo que supone la capacidad para relacionar mentalmente conceptos visuales. Para su evaluación, se presentan imágenes que guardan relación entre sí y con un espacio en blanco, el evaluado debe elegir entre las alternativas de respuesta cuál se relaciona más con las imágenes observadas para completar el espacio en blanco. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 42 y a puntuación máxima es 42.

- Expresión verbal:

Es un proceso de nivel representativo que supone la habilidad para expresar conceptos con fluidez verbal. La evaluación consiste en pedirle al niño que exprese la mayor cantidad de palabras posible en un minuto, respondiendo a la categoría de todas las palabras que conoce, animales, partes del cuerpo y frutas. Se otorga un punto por cada palabra correcta brindada en un minuto.

- Expresión motora:

Es un proceso de nivel representativo que supone la habilidad para expresarse mediante gestos manuales. Se muestran imágenes y se solicita al niño que muestre con gestos la utilidad de los objetos observados. Se otorga un punto por cada acción apropiada independientemente del orden de presentación. La puntuación máxima es de 36 y los ítems van del 1 al 14.

- Integración gramatical:

Habilidad para utilizar la gramática de manera correcta, se considera un proceso de nivel automático. La tarea consiste en leer al niño unas frases incompletas al mismo tiempo que se muestran unas imágenes, el niño debe responder con las palabras esperadas que suponen un buen uso del lenguaje. Se puntúa con 1 o 0 según si la respuesta es correcta, se detiene la aplicación luego de tres fallos consecutivos y se suman las respuestas correctas. Los ítems van del 1 al 32 y a puntuación máxima es 32.

- Integración visual:

Habilidad para identificar objetos a partir de una representación incompleta de los mismos. La tarea consiste en presentar dos figuras modelo al niño, luego de observarlas se pone el cronómetro durante 20 segundos, en este tiempo debe encontrar todas las figuras iguales al modelo que están escondidas en un dibujo. Se puntúa 1 por cada elemento señalado dentro del tiempo previsto, no se penalizan errores.

- Integración auditiva:

Habilidad para reproducir oralmente palabras completas que han sido expuestas de manera incompleta. La tarea consiste en leer al niño palabras en las que se omiten unos sonidos, a una velocidad normal. El niño debe responder verbalizando la palabra que se quiso decir. Se puntúa 1 o 0 según si la respuesta es correcta o incorrecta y se suma el puntaje. Los ítems van del 1 al 25, siendo 25 la puntuación máxima.

- Memoria secuencial auditiva:

Habilidad para el recuerdo inmediato de contenido auditivo. La tarea consiste en leer una lista de números, que cada vez se hace más larga, el niño debe repetir la serie tal cual se le mencionó. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta. Los ítems van del 1 al 25, siendo 25 la puntuación máxima. Se detiene la aplicación luego de tres errores consecutivos.

- Memoria secuencial visomotora:

Habilidad para reproducir de memoria figuras. La tarea consiste en presentar al niño una serie de estímulos durante tres segundos, luego debe dibujarlos en los espacios correspondientes, recordando el gráfico observado. Se puntúa 1 o 0 según las figuras reproducidas correctamente, no cuenta la calidad pictórica, sino la independencia entre elementos y la colocación dentro del gráfico. Los ítems van del 1 al 23, siendo 23 la puntuación máxima.

Tabla 1. Operacionalización de las variables de estudio

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variable: Habilidades Psicolingüísticas

| Dimensión | Indicadores | Ítems | Niveles y rangos |
|-----------------------------|---|---------|---|
| Comprensión auditiva | Responde a preguntas señalando la respuesta correcta entre de alternativas de figuras. | 1 al 50 | 29 a 34 - Bajo 35 a 47 - Medio 47 a 49 - Alto |
| Comprensión visual | Seleccionar entre figuras cuál de ellas presenta más semejanza con el modelo presentado. | 1 al 38 | 16 a 23 - Bajo 24 a 31 - Medio 32 a 33 - Alto |
| Asociación auditiva | Completar oralmente frases incompletas que contienen analogías. | 1 al 40 | 17 a 27 - Bajo 28 a 30 - Medio 31 a 34 - Alto |
| Asociación visual | Seleccionar entre figuras cuál se relaciona más con las imágenes presentadas. | 1 al 42 | 14 a 26 - Bajo 27 a 33 - Medio 34 a 36 - Alto |
| Expresión verbal | Expresar verbalmente y de manera veloz, palabras correspondientes a categorías mencionadas. | 1 al 4 | 34 a 39.5 - Bajo 40 a 51.5 - Medio 52 a 64 - Alto |
| Expresión motora | Representar con acciones el uso de elementos mencionados e ilustrados en figuras. | 1 al 14 | 19 a 23 - Bajo 24 a 29 - Medio 30 a 32 - Alto |
| Integración gramatical | Expresar verbalmente la palabra que completa la frase, luego de observar unos estímulos visuales. | 1 al 32 | 21 a 23 - Bajo 24 a 29 - Medio 30 a 37 - Alto |
| Integración visual | Marcar las imágenes iguales al modelo que se encuentran escondidas en el dibujo. | 1 al 5 | 19 a 27 - Bajo 28 a 34 - Medio 35 a 40 - Alto |
| Integración auditiva | Expresar verbalmente la palabra correcta. | 1 al 29 | 13 a 17 - Bajo 18 a 20 - Medio 20 a 22 - Alto |
| Memoria secuencial auditiva | Repatri la serie de números mencionada por el evaluador. | 1 al 26 | 8 a 10 - Bajo 11 a 13 - Medio 14 a 17 - Alto |
| Memoria secuencial visual | Recordar y reproducir de manera gráfica los estímulos visuales observados anteriormente. | 1 al 23 | 5 a 13.5 - Bajo 14 a 17 - Medio 18 a 20 - Alto |

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

| N° | DIMENSIONES / Items | Coherencia ^{a1} | | Relevancia ^{a2} | | Claridad ^{a3} | | Sugerencias |
|-------------|---|--------------------------|----|--------------------------|----|------------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| F2 (6 años) | DIMENSIÓN 1: Comprensión Auditiva Ahora escúchame bien. Voy a leerle una historia, escúchame bien. "Un domingo Carlos y María se levantaron a la salida del sol y fueron a la huerta del abuelo Julián que estaba lejos de su casa. Al poco rato llegó el abuelo y encontró a Carlos subido a un árbol mientras María se divertía asistiendo a las gallinas en el corral. Su abuelo tenía un burrito y a los niños les gustaba montar en él. En un descuido, el burrito se comió las lechugas: el abuelo se enfadó y lo encerró en el corral donde había 12 gallinas. Los niños regresaron a casa cuando ya empezaba a oscurecer. Sus padres les estaban esperando allí." | ✓ | | ✓ | | | | |
| 18 | Escúchame bien. Enseñame quiénes son Carlos y María. | ✓ | | | | | | |
| 19 | Ahora ¿Dónde está el abuelo de los niños? | ✓ | | | | | | |
| 20 | ¿Quién tenía un burrito? | ✓ | | | | | | |
| 21 | ¿Dónde estaba María cuando llegó el abuelo? | ✓ | | | | | | |
| 22 | ¿De quién es la huerta? | ✓ | | | | | | |
| 23 | Señala a que sitio trepó Carlos | ✓ | | | | | | |
| 24 | ¿A quién le gustaba montar en el burrito? | ✓ | | | | | | |
| 25 | ¿Quién llegó primero a la huerta? | ✓ | | | | | | |
| 26 | ¿Quién espantaba a las gallinas? | ✓ | | | | | | |
| 27 | ¿Quién espantaba a las gallinas? Cuando los niños regresaron, ¿Dónde las esperaban sus padres? | ✓ | | | | | | |
| 28 | ¿En dónde encerraron al animal? | ✓ | | | | | | |
| 29 | ¿Quién fue el que encerró al burro? | ✓ | | | | | | |
| 30 | ¿Dónde había una docena de aves? | ✓ | | | | | | |
| 31 | ¿Hacia dónde iban los niños el domingo al anochecer? | ✓ | | | | | | |
| 32 | ¿Quién tuvo la culpa de que se enfadara el abuelo? | ✓ | | | | | | |
| 33 | ¿Dónde pasaron los niños la mayor parte del domingo? | ✓ | | | | | | |
| 34 | ¿Dónde estaban el domingo a salir el sol? | ✓ | | | | | | |
| 34 | Señala el lugar que está lejos de la casa de Carlos y María | ✓ | | | | | | |

| página siguiente con las posibles respuestas) | | | | | | | | | |
|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | | SI | No | SI | No | SI | No | SI | No |
| 1 | Una vez la respuesta: *Si (no). Había que buscar otro perro." (Se pasa a la imagen b) *Si (no). Había que buscar otra prenda de vestir." Se aplica el resto de elementos pero ahora sin corregir. | | | | | | | | |
| | *¿Ves esto? Busca uno parecido aquí. No me lo digas, señálo con el dedo. DIMENSIÓN 3: Memoria Secuencial Visomotora El examinador traza una línea vertical, dejando espacio para que el niño pueda reproducirla. *Haz una como esta aquí" | | | | | | | | |
| D2 | El examinador traza una línea horizontal en el cuadro b *Haz una como esta aquí" | | | | | | | | |
| D3 | Trazando las dos reproducciones anteriores, se traza en el recuadro c una línea horizontal y otra vertical *Ahora haz esto. Hazlo aquí" | | | | | | | | |
| D4 | El examinador mostrará al niño la misma lámina DEMO durante tres segundos, luego cierra el cuaderno y señala el cuadro D diciendo *Ahora haz esto aquí" | | | | | | | | |
| 1 | Se presenta al niño la lámina correspondiente durante un periodo de tres segundos, se cierra el cuaderno y estímulos y señalando al recuadro correspondiente del cuaderno, se dice "Hazlo aquí" NO se repite la presentación de un ítem. Si pide repetiría *Trata de hacer lo que te enseñé" | | | | | | | | |
| | Dimensión 4: Asociación Auditiva El examinador lee las analogías incompletas *Atenció. Voy a leerle unas frases a las que les falta algo para que tú las completes." | | | | | | | | |
| D1 | | | | | | | | | |
| D2 | "Comes en un plato, bebes en..." (Un vaso, una copa) "El humo sube, la lluvia..." (baja, cae, desciende) | | | | | | | | |
| 11 (6 años) | El pan se come, la leche se .. | | | | | | | | |
| 12 | El algodón es blando, las piedras son... | | | | | | | | |
| 13 | En la cabeza se pone el sombrero, en los pies se ponen... | | | | | | | | |
| 14 | Las mesas tienen colchones, los pantalones tienen... | | | | | | | | |
| 15 | De las vacas nacen terneros, de las gallinas nacen... | | | | | | | | |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 16 | El monjeño lleva dinero, los sobres llevan... | / | / | / | / |
| 17 | La casa tiene ventanas, la cara tiene... | / | / | / | / |
| 18 | En la muñeca se llevan pulseras, en las orejas se llevan... | / | / | / | / |
| 19 | Cuando llegas a casa entras, cuando te vas... | / | / | / | / |
| 20 | Los médicos curan, los profesores... | / | / | / | / |
| 21 | Un segundo es corto, una hora es... | / | / | / | / |
| 22 | El café es amargo, el azúcar es... | / | / | / | / |
| 23 | Golpeo con un martillo, corto con... | / | / | / | / |
| 24 | El invierno es frío, el verano es... | / | / | / | / |
| 25 | Los conejos son rápidos, las tortugas son... | / | / | / | / |
| 26 | En la ferretería hay tornillos, en la biblioteca hay... | / | / | / | / |
| 27 | De la manzana se saca la sidra, de la uva se saca... | / | / | / | / |
| 28 | Las abejas son laboriosas, los zánganos son... | / | / | / | / |
| 29 | Un tronco es grueso, un lápiz es... | / | / | / | / |
| 30 | Los gatos son animales domésticos, los leones son animales... | / | / | / | / |
| 31 | Los tigres tienen garras, los hombres tienen... | / | / | / | / |
| 32 | Una carta necesita un sello, un viajero de tren necesita... | / | / | / | / |
| 33 | El pan es sólido, el agua es... | / | / | / | / |
| 34 | Los perros ladran, los caballos... | / | / | / | / |
| 35 | El hierro es pasado, la lana es... | / | / | / | / |
| 36 | Una autopista es ancha, un sendero es... | / | / | / | / |
| 37 | Un automóvil lleva volante, un barco lleva... | / | / | / | / |
| 38 | El termómetro mide temperatura, el reloj mide... | / | / | / | / |
| 39 | Los abuelos tienen savia, los animales tienen... | / | / | / | / |
| 40 | La energía térmica aprovecha el calor, la energía eléctrica aprovecha... | / | / | / | / |
| | Dimensión 5: Memoria secuencial auditiva | | | | |
| D1 | "Ahora tienes que prestar mucha atención. Voy a decirte unos números para que tú los repitas cuando yo haya terminado." | / | / | / | / |
| | "Escucha. Dime 2-5" | / | / | / | / |
| D2 | "Buena. Ahora escucha. Dime 3-1" "Trata de repetirlo" "Dime lo que recuerdes" | / | / | / | / |
| | Dimensión 6: Asociación visual | | | | |
| D1 | "Ahora voy a enseñarte unos dibujos para que señales el que debería ir en el espacio vacío." | / | / | / | / |
| | Se abre el cuaderno de estímulos, de forma que queden a la vista dos páginas que corresponden a la dimito 1ª y se dice: | / | / | / | / |
| | "Vamos a buscar algo para este sitio" | | | | |
| | Señalando el hueco se dice: | | | | |
| | "Esto va con (pausa)... ¿Qué?" "¿Cuál de estos va aquí?" | | | | |
| | ¿Esto o esto?" | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| D2 | <p>"Si (no), el perro va con el hueso, porque a los perros les gustan los huesos. Entonces lo que va aquí es el perro."</p> <p>"No me lo digas, señálolo con el dedo."</p> <p>"Vámonos a buscar algo para este lugar."</p> <p>Señalando el lápiz se dice "¿Con qué va esto?"</p> <p>Se señala la página de respuestas y se dice "¿Cuál de estos va aquí?"</p> <p>Una vez que el niño haya contestado el examinador dirá "Si (no). El lápiz va con el papel porque el lápiz sirve para escribir en el papel. Así que lo que debe ir aquí (se señala el espacio en blanco) es el papel." "¿Cuál va mejor?" "No me lo digas, señálolo con el dedo." A niños mayores de 6: "Se avanza a la demo 2"</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D2a | <p>"Si esto va con esto ¿Entonces qué va con esto?" Apuntando a los dibujos de la página próxima "¿Cuál de estos?"</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D2b | <p>"Si (no). A la pelotita de futbol le damos con el pie... a la de baloncesto la tiramos con las manos. Así que las manos van aquí (señalando el espacio en blanco)" Se le muestra la lámina, el niño contesta</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D1 | <p>"Entonces el círculo pequeño blanco va aquí" (Se señala el espacio en blanco). Dimensión 7: Integración visual "¿Ves este gallo y esta gallina?" (Se señala la franja inferior de la página). "Tienes que encontrar todos los gallos y gallinas que hay en este dibujo. Señala con tu dedo lo más rápidamente que puedas todos los que encuentres. Empieza aquí." "Algunos están escondidos ¿Puedes ver más?" Cuando finalicen los 20 segundos, se señalan las gallinas y gallos que el niño no haya visto</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 21 | está al final es el... | | | | | | | | |
| | El que tiene el número tres es el tercero; el que tiene el número dos es el... | | | | | | | | |
| 22 | Este río es ancho y esta calle es ancha. Este río y esta calle son... | | | | | | | | |
| 23 | Esta niña ha nacido en España, es española. Esta otra ha nacido en Japón, es... | | | | | | | | |
| 24 | Estos niños no saben cuantas manzanas hay porque no las han contado. Lo sabrán cuando... | | | | | | | | |
| 25 | Este señor va a plantar un árbol. Aquí es antes de plantarlo. Aquí es... | | | | | | | | |
| 26 | Hay tantos niños sentados como... | | | | | | | | |
| 27 | Este niño tiene dos plátanos y da uno a su amigo. Ahora tiene uno... | | | | | | | | |
| 28 | Este hombre es un actor y esta mujer es una... | | | | | | | | |
| 29 | Aquí hay una naranja. Aquí hay el doble de naranjas. Aquí hay el... | | | | | | | | |
| 30 | Esta caja sirve, es útil. Ese otra no sirve, es... | | | | | | | | |
| 31 | Esta es la mejor y esta es la... | | | | | | | | |
| 32 | Este dibujo está completo. Este otro está... | | | | | | | | |
| DA | Dimensión 10: Expresión motora "Muéstrame con gestos lo que hacemos con una..." "No me lo digas, solo muéstrame lo que hacemos con eso" Si el niño hace movimientos limitados "Hazlo de la manera que yo pueda ver lo que estás haciendo" Se le muestra al niño la lámina DEMO A con el dibujo del martillo y se le dice "Muéstrame con gestos lo que hacemos con un martillo" "Muéstrame lo que hacemos con una tarrá y un vaso" Dimensión 11: Integración auditiva "Escucha, dime de qué estoy hablando... CARAME... ¿Qué quiero decir?" Si responde incorrectamente "No CARAME es CARAMELO. Ahora dílo tú" "Sí...-eta. ¿De qué estoy hablando ahora? ¿Qué estoy diciendo?" 1 Auto...us 2 Co...eglo 3 Qui...arra | | | | | | | | |
| DB | | | | | | | | | |
| DA | | | | | | | | | |
| DB | | | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |



Boleto Comprobado de Pago (D.M. N. 267/2006 del 19.04.2004)
"Antonio Raimondi" Bilingüe Bilingüe (Italo - Peruano)
Fundado en 1930 - Afiliado a la F.A.S.I.A.

Institución promovida por
Asociación Educativa Antonio Raimondi
Dirección

La Molina, 15 de noviembre de 2017

COMUNICADO

Estimados Sres. Felipe Hernández,

A través de la presente deseamos saludarlo e informarle acerca de un estudio que deseamos realizar en nuestra escuela Antonio Raimondi, y para el cual nos gustaría contar con la colaboración de su hijo/a en la investigación:

Actualmente, nuestra Psicóloga **Lorena Erika Navarro Villavisencio (DNI 45334885)**, perteneciente al personal del Colegio Antonio Raimondi, se encuentra culminando sus estudios en la **Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Perú en convenio con el Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL)**. Como parte del proceso, le resulta necesario realizar un proyecto de investigación en nuestra escuela.

El estudio tiene como objetivo analizar si las disciplinas artísticas, en este caso el teatro, constituyen una herramienta para el desarrollo de habilidades psicolingüísticas necesarias en la comunicación y el aprendizaje del niño. El colegio obtendrá evidencia para considerar prácticas pedagógicas novedosas que aporten a la integralidad del educando.

Mediante la presente, nos gustaría contar con su consentimiento para considerar la participación de su hijo/a en la investigación. A continuación, se presenta un documento anexo en el cual, se especifican los detalles de dicho proyecto y la autorización que deberá devolver firmada en el caso acepte la participación de su hijo en el estudio.

Sin otro particular, enviamos un cordial saludo.

Atentamente,

KARLA ACOSTA B.

DIRECTORA

SANTE BELTRAMELLI

PRESIDE



Instituto Comprensivo Paritario (D.M. N.267/3036 del 19.04.2004)
"Antonio Raimondi" Bilingüe Bicultural (Italo - Peruano)
Fundado en 1930 - Afiliado a la F.I.S.I.A.
Institución promovida por
Asociación Educativa Antonio Raimondi
Dirección

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación:

Influencia de la práctica del teatro en el desarrollo de funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación en niños de primer grado de una institución educativa privada de Lima Metropolitana.

Objetivo de la investigación:

El objetivo de esta investigación es demostrar que los estudiantes de teatro, de primer grado de primaria de una institución privada de Lima Metropolitana, presentan diferencias en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas frente a estudiantes que no practican el taller. De esta manera, se probaría la eficiencia del teatro como herramienta para potenciar habilidades de comunicación que influyen en el aprendizaje.

¿Qué se propone en este estudio?

Se propone responder a un Test de Habilidades Psicolingüísticas e indagar el rendimiento académico del año en el curso de Comunicación. Los datos serán comparados entre alumnos que practican teatro, frente a los que no lo realizan.

¿Cómo se seleccionaran a los participantes?

Los estudiantes serán seleccionados en relación a la práctica del teatro, considerando la asistencia mínima de 6 meses. Igualmente, se seleccionarán a 9 niños que no hayan tenido experiencia alguna en el teatro.

Cantidad y edades de los participantes:

La cantidad será 18 estudiantes del Colegio Antonio Raimondi y las edades serán las que correspondan al primer grado de primaria.

Tiempo requerido:

El tiempo estimado para realizar el test es de 60 minutos.

Riesgos y beneficios:

El estudio no conlleva ningún riesgo. El beneficio es que la familia del participante recibirá los resultados de la evaluación aplicada en habilidades psicolingüísticas, así como el resultado final de la investigación.



Instituto Compensario Paritario (I.C.P.) N.º 2070600 de 1934 2004
"Antonio Raimondi" Colegio Escuelas (Bac - Ferrocarril)
Fundado en 1930 - Afiliado a la F.I.S.L.A.
Institución promovida por
Asociación Educacional Antonio Raimondi
Dirección

Compensación:

No se dará ninguna compensación económica por participar.

Confidencialidad:

El proceso será estrictamente confidencial. Su nombre no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados.

Participación voluntaria:

La participación es estrictamente voluntaria y el horario se coordinará previamente con la familia del participante. Esta no interferirá con las labores escolares.

Derecho de retirarse del estudio:

El participante tendrá el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento. No habrá ningún tipo de sanción o represalias.

A quién contactar en caso de preguntas:

Investigador(a) Lorena Erika Navarro Villavisencio # telf. 966015977

Si desea que su hijo participe, favor de llenar el talonario de autorización y devolver a la maestra del estudiante.

Investigadora: Lorena Navarro Villavisencio

AUTORIZACION

He leído el procedimiento descrito arriba. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____, participe en el estudio de (nombre del investigador(a)) sobre _____. He recibido copia de este procedimiento.

Padre/Madre / Apoderado

Fecha