

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



ADAPTACIÓN DE LA BATERÍA DE EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS
LECTORES REVISADA PROLEC-R EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA
DE LIMA METROPOLITANA

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

Nidia Cayhualla Quihui
Daniela Chilón Valladares
Rolando Espíritu Criales

Asesor: Dr. Jaime Aliaga Tovar

Miembros del Jurado:
Mg. Jennifer Cannock Sala
Mg. Marcela Sandoval Palacios

Lima – Perú

2011

“Promover la lectura es hoy una responsabilidad de toda institución, esté o no entregada a la pedagogía. Al Perú no sólo le es necesario que no haya analfabetos sino que haya ciudadanos cultos, que hayan hecho de la lectura, en la escuela y fuera de ella, arma de combate contra la negligencia y la ignorancia”.

Luis Jaime Cisneros Vizquerra

A Felicitas por ser ejemplo de dedicación y coraje; a Sheila por transmitirme el amor por la lectura; y a José por su invaluable apoyo y amistad.

A las mujeres más importantes de mi vida Rosa, Carmen, Gloria y Magnolia, por su ejemplo de fortaleza y valor.

A Laura, por la vida; a Sandra, por enseñarme a vivirla con amor e ilusión; y a la Virgen por guiarla.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer al Centro Peruano de Audición y Lenguaje y Aprendizaje CPAL, institución que nos brindó los saberes que hoy enriquecen nuestra carrera.

A la Unidad de Investigación de CPAL representada por la Mg. Sandra Manrique y Mg. Mirtha Pino, quienes impulsaron, coordinaron y supervisaron el desarrollo de ésta y otras adaptaciones; brindándonos su acompañamiento y confianza.

A nuestros asesores, Mg. Jennifer Cannock, Mg. Marcela Sandoval y Dr. Jaime Aliaga, quienes compartieron sus invaluable conocimientos y nos brindaron su orientación constante durante todo el desarrollo de la investigación.

Al equipo de evaluadores, quienes brindaron su tiempo y colaboraron con la aplicación de los instrumentos haciendo posible la concreción del presente estudio.

A los niños y niñas de nuestro país, especialmente aquellos que fueron partícipes del presente estudio, fuente de inspiración y preocupación constante, que motivan nuestra labor como especialistas a fin de contribuir con su desarrollo y el forjamiento de un futuro mejor.

Al Dios de la vida, por ser el artífice de nuestros logros, a quien debemos el habernos cuidado y guiado con su sabiduría y amor durante este camino.

TABLA DE CONTENIDOS

	pág.
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	20
1.1 Formulación del problema	20
1.1.1 Fundamentación del problema	20
1.1.2 Formulación del problema específico	24
1.2 Formulación de objetivos	25
1.2.1 Objetivo general	25
1.2.2 Objetivos específicos	25
1.3 Importancia y justificación del estudio	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	27
2.1 Antecedentes del estudio	27
2.2 Bases científicas	30
2.2.1 Enfoque cognitivo de la lectura	30
2.2.2 Definición de lectura desde el enfoque cognitivo	31
2.2.3 Procesos que intervienen en la lectura	31
2.2.3.1 Procesos de bajo nivel	32
2.2.3.2 Procesos de nivel superior	37
2.2.4 Habilidades predictoras y facilitadoras de la lectura	45

	pág.	
2.2.5	Importancia de la evaluación de la lectura desde el enfoque cognitivo	53
2.2.6	Adaptación de un instrumento	55
2.2.6.1	Validez	55
2.2.6.2	Confiabilidad	57
2.2.6.3	Normas	59
2.3	Definición de términos básicos	59
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		61
3.1	Método de investigación	61
3.2	Tipo y diseño de investigación	61
3.3	Sujetos	62
3.3.1	Población	62
3.3.2	Muestra	62
3.4	Instrumento	65
3.4.1	Batería de Procesos Lectores Revisada PROLEC-R	65
3.4.1.1	Ficha técnica	65
3.4.1.2	Descripción del instrumento	66
3.4.1.3	Normas de aplicación, corrección y puntuación	68
3.4.1.4	Validez	74
3.4.1.5	Confiabilidad del PROLEC-R	77
3.4.2	Variables de estudio	78

	pág.
3.4.3 Procedimiento de recolección de datos	79
3.5 Análisis de datos	79
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	80
4.1 Presentación y análisis de datos	80
4.1.1 Adaptación lingüística y pictográfica	80
4.1.2 Fiabilidad	82
4.1.3 Validez	83
4.1.4 Normas de interpretación	107
4.2 Discusión de resultados	116
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	119
5.1 Resumen	119
5.2 Conclusiones	121
5.3 Recomendaciones	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	134
Anexo 1: Valoración del nivel de lectura por profesor del aula	
Anexo 2: Protocolo de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores–Revisada (PROLEC-R) adaptado.	
Anexo 3: Modificaciones realizadas para la adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores–Revisada (PROLEC-R).	

ÍNDICE DE TABLAS

	pág.
Tabla 1 : Muestra según sexo y tipo de gestión educativa	63
Tabla 2 : Distribución de muestra según grado escolar y género	64
Tabla 3 : Distribución de muestra según UGEL y tipo de gestión	64
Tabla 4 : Tareas según tipo de proceso lector	66
Tabla 5 : Índices principales	67
Tabla 6 : Índices secundarios	67
Tabla 7 : Categorías por índices principales	72
Tabla 8 : Categorías por índices secundarios	73
Tabla 9 : Consistencia interna	77
Tabla 10 : Variables de estudio	78
Tabla 11 : Cambios realizados en el PROLEC- R adaptado	81
Tabla 12 : Consistencia interna	82
Tabla 13 : Criterio de jueces	83
Tabla 14 : Correlación de los índices del PROLEC-R adaptado con el criterio de los profesores	84
Tabla 15 : Correlaciones del PROLEC – R adaptado con el PPVT - III	85
Tabla 16 : Correlaciones entre los índices principales y secundarios del PROLEC – R adaptado	86
Tabla 17 : Estadísticos descriptivos del número de aciertos en el PROLEC- R adaptado	89

	pág.
Tabla 18 : Anova de un factor para el PROLEC-R adaptado	92
Tabla 19 : Diferencias en la tarea Nombre de Letras (índice principal) según el grado escolar	93
Tabla 20 : Diferencias en la tarea Igual – Diferente (índice principal) según el grado escolar	94
Tabla 21 : Diferencias en la tarea Lectura de Palabras (índice principal) según el grado escolar	94
Tabla 22 : Diferencias en la tarea lectura de Pseudopalabras (índice principal) según el grado escolar	95
Tabla 23 : Diferencias en la tarea Estructuras Gramaticales (índice principal) según el grado escolar	95
Tabla 24 : Diferencias en la tarea Signos de Puntuación (índice principal) según el grado escolar	96
Tabla 25 : Diferencias en la tarea Comprensión de Oraciones (índice principal) según el grado escolar	96
Tabla 26 : Diferencias en la tarea Comprensión de Textos (índice principal) según el grado escolar	97
Tabla 27 : Diferencias en la tarea Comprensión Oral (índice principal) según el grado escolar	97
Tabla 28 : Diferencias en la tarea Nombre de Letras (Precisión) según el grado escolar	98
Tabla 29 : Diferencias en la tarea Igual - Diferente (Precisión) según el grado escolar	98

	pág.
Tabla 30 : Diferencias en la tarea Lectura de Palabras (Precisión) según el grado escolar	99
Tabla 31 : Diferencias en la tarea Lectura de Pseudopalabras (Precisión) según el grado escolar	99
Tabla 32 : Diferencias en la tarea Signos de Puntuación (Precisión) según el grado escolar	100
Tabla 33 : Diferencias en la tarea Nombre de Letras (Velocidad) según el grado escolar	100
Tabla 34 : Diferencias en la tarea Igual - Diferente (Velocidad) según el grado escolar	101
Tabla 35 : Diferencias en la tarea Lectura de Palabras (Velocidad) según el grado escolar	101
Tabla 36 : Diferencias en la tarea Lectura de Pseudopalabras (Velocidad) según el grado escolar	102
Tabla 37 : Diferencias en la tarea Signos de Puntuación (Velocidad) según el grado escolar	102
Tabla 38 : Estadísticos descriptivos del tiempo en segundos en el PROLEC- R adaptado	103
Tabla 39 : Baremos de los índices principales por grado para el PROLEC- R adaptado	108
Tabla 40 : Índices de habilidad lectora por grado para el PROLEC – R adaptado	110

	pág.
Tabla 41 : Baremos de los índices de precisión por grado para el PROLEC – R adaptado	111
Tabla 42 : Baremos de los índices de velocidad en segundos por grado para el PROLEC – R adaptado	113
Tabla 43 : Categorías diagnósticas según comparación de índices de precisión y velocidad	114
Tabla 44 : Estadísticos descriptivos de comprensión de textos expositivos y comprensión oral por grado para el PROLEC-R adaptado	115

ÍNDICE DE FIGURAS

	pág.
Figura 1 : Análisis factorial confirmatorio	87
Figura 2 : Media y desviación típica de aciertos en Nombre de Letras	89
Figura 3 : Media y desviación típica de aciertos en Igual - Diferente	89
Figura 4 : Media y desviación típica de aciertos en Lectura de Palabras	90
Figura 5 : Media y desviación típica de aciertos en Lectura de Pseudopalabras	90
Figura 6 : Media y desviación típica de aciertos en Estructuras Gramaticales	90
Figura 7 : Media y desviación típica de aciertos en Signos de Puntuación	90
Figura 8 : Media y desviación típica de aciertos en Comprensión de Oraciones	91
Figura 9 : Media y desviación típica de aciertos en Comprensión de Textos	91
Figura 10 : Media y desviación típica de aciertos en Comprensión Oral	91
Figura 11 : Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Nombre de Letras	103
Figura 12 : Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Igual – Diferente	103

	pág.
Figura 13 : Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Lectura de Palabras	104
Figura 14 : Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Lectura de Pseudopalabra	104
Figura 15 : Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Signos de Puntuación	104
Figura 16 : Histograma del Índice Principal Nombre de Letras afectado por la variable tiempo	105
Figura 17 : Histograma del Índice Principal Igual – Diferente afectado por la variable tiempo	105
Figura 18 : Histograma del Índice Principal Lectura de Palabras afectado por la variable tiempo	106
Figura 19 : Histograma del Índice Principal Lectura de Pseudopalabras afectado por la variable tiempo	106
Figura 20 : Histograma del Índice Principal Signos de Puntuación afectado por la variable tiempo	107

INTRODUCCIÓN

Si bien la lectura es uno de los medios principales de acceso al conocimiento y desarrollo del potencial humano, las últimas evaluaciones realizadas a los estudiantes peruanos sobre el logro de esta habilidad fundamental evidencian un nivel de desempeño inferior al esperado cuya responsabilidad recae principalmente en el sistema educativo de nuestro país. Ante esta situación, el Ministerio de Educación, en el año 2005, entre muchas de las alternativas para revertir esta problemática, diseñó un plan de emergencia educativa con énfasis en el fomento del placer por la lectura. No obstante, hoy, después de cinco años, las evaluaciones internacionales no evidencian avances en esta importante área, por lo cual cabe preguntarnos si es suficiente incentivar el hábito lector o si es necesario indagar sobre los procesos cognitivos que podrían estar ocasionando dichas dificultades.

En la actualidad se pueden encontrar importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la lectura y el dominio de un conjunto de procesos psicolingüísticos y cognitivos que ella implica. Es así que el PROLEC-R es un instrumento de evaluación cuyo objetivo es detectar cuál de los procesos cognitivos involucrados en la lectura se encuentra afectado. El motivo que nos llevó a elaborar esta investigación es que a pesar de la gran utilidad que ha representado la prueba para muchos especialistas del Perú, no se cuenta aún con la debida adaptación y baremación de este instrumento a la realidad peruana.

Es así que, la adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) persigue adecuar lingüísticamente este instrumento y analizar sus características psicométricas de confiabilidad, validez y el logro de baremos contextualizados a Lima Metropolitana y así, contribuir a un mejor diagnóstico de las dificultades que presentan los estudiantes y adoptar las medidas de intervención requeridas para superar esta dificultad.

A través de la descripción de los capítulos del presente trabajo de investigación, buscamos compartir los últimos planteamientos e investigaciones referentes al proceso lector, para luego, exponer el procedimiento experimental involucrado en el proceso de adaptación y estandarización de este importante instrumento, útil para toda la comunidad interesada en el tema.

En el primer capítulo se presenta la fundamentación y formulación del problema de la presente investigación, así como, la definición de los objetivos que

pretendemos alcanzar al finalizar este trabajo, indicando la importancia y justificación que nos impulsó a realizarlo.

El segundo capítulo detalla el marco teórico que sustenta nuestro estudio, exponiéndose los antecedentes encontrados sobre adaptaciones de pruebas relacionadas con la lectura, tanto a nivel internacional como nacional; así como, la explicación de las bases científicas que respaldan nuestra investigación y la precisión conceptual de los términos básicos más importantes relacionados con la adaptación de un instrumento y el proceso lector.

El siguiente capítulo se centra de lleno en los aspectos concernientes a la metodología de investigación; se precisa la población, exponiendo los mecanismos de selección de la muestra; se describen los instrumentos de recolección de datos se detalla el procedimiento de análisis de los mismos.

En el cuarto capítulo se presentan, analizan y discuten los resultados obtenidos en el estudio.

Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones producto de los hallazgos del estudio y las recomendaciones pertinentes que podrían contribuir con la reversión de la problemática mencionada inicialmente y de esta manera, permitir a los niños peruanos una mejor oportunidad de desenvolvimiento en la sociedad y responder oportunamente a las exigencias y demandas del mundo actual.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1 Formulación del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

La lectura es una habilidad compleja que implica no sólo el reconocimiento de palabras, sino que incluye la comprensión y reflexión personal a partir de textos escritos. Desarrollar esta habilidad es muy importante puesto que permite alcanzar metas propias, desarrollar conocimientos y el potencial personal, y participar en la sociedad.

Frente a la gran importancia que tiene el desarrollo de la capacidad lectora en la escuela, sobre todo en la primaria, el Ministerio de Educación del Perú ha participado en las diferentes investigaciones que se han realizado al respecto cuyos resultados son importantes analizar.

Según el Ministerio de Educación (MINEDU), citado por Díaz (2009), a través de la Evaluación Censal de Educación (ECE 2008), cuya finalidad fue conocer el nivel de logro de los estudiantes de segundo y cuarto grado de Educación Básica Regular de instituciones de educación bilingüe intercultural de todo el Perú, en Comprensión de textos escritos, sólo un 16,9% llegó al nivel 2 (aprendizajes esperados para el grado); el 53,1% se encuentra en el Nivel 1 (en proceso del logro esperado) y el 30% se encuentra por debajo del nivel 1 (no lograron todos los aprendizajes del nivel 1). Al analizar los datos por tipo de gestión educativa, en el grupo de alumnos de escuelas públicas, sólo el 11,9% llegó al nivel 2; el 52,9% al Nivel 1 y el 35,1% se ubicó por debajo del nivel 1.

De diferente modo sucedió en las escuelas no estatales, donde los alumnos que alcanzaron el nivel de logro esperado fue de 37,7%, un 53,8% se encontró en proceso del logro esperado y un 8,5% debajo del nivel 1. Asimismo, analizando los logros alcanzados por ubicación geográfica, el 22,5% de los estudiantes de zonas urbanas se ubicó en el nivel 2, mientras que el grupo de estudiantes de zonas rurales sólo el 5,5% obtuvo este desempeño. Finalmente, al comparar el rendimiento según la variable sexo, tanto en el grupo de hombres y mujeres, el mayor porcentaje se ubica en el Nivel 1 (53,6% y 52,5% respectivamente). Sólo un 15,2% de hombres y 18,7% de mujeres alcanzaron el nivel 2.

En similar sentido, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), llevado a cabo en el año 2006 por el Laboratorio para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO (Ganimian, 2009), tuvo

por objetivo evaluar y comparar el desempeño de alumnos de tercer y sexto grado en lectura y matemática, y el desempeño de alumnos de sexto grado en ciencias. En él participaron 16 países de la región: Argentina, Colombia, Cuba, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, República Dominicana, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México y Nicaragua y el estado mexicano de Nuevo León; hallando que el puntaje promedio en la prueba de lectura de alumnos de tercer grado y sexto grado de primaria de ocho países, incluyendo el Perú, es significativamente inferior al puntaje promedio regional. Del mismo modo, identificaron que más de un 40% de estudiantes de tercer grado y un poco más de 25% de alumnos de sexto grado primaria del Perú se encuentra en los niveles más bajos de desempeño (nivel 1 o menor). En cuanto al ámbito geográfico, los estudiantes urbanos obtuvieron un mejor desempeño que sus pares rurales, siendo esta diferencia más significativa en el Perú en comparación con los demás países participantes del estudio; finalmente no se obtuvieron diferencias relevantes de género para el caso de lectura.

Asimismo, el último estudio realizado por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) en el año 2009 (MINEDU, 2010) cuya finalidad era evaluar a estudiantes entre los 15 años 3 meses y los 16 años 2 meses de educación pública y privada en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias; enfatizó en el análisis de las competencias adquiridas por los estudiantes en materia de comprensión lectora. En la cuarta edición de la evaluación internacional estandarizada PISA 2009 (MINEDU, 2010) participaron 67 países, incluyendo al Perú.

Para medir esta aptitud, el PISA (MINEDU, 2010) estableció una escala que va del nivel 1, en los rangos <1b, 1b y 1a (lectores con la habilidad básica de localizar datos en un contexto de información explícita de un texto con sintaxis y narrativa sencilla, y tema conocido), al nivel 6 (implica que el lector sea capaz de trabajar con ideas poco familiares, información debatible y competente en la generación de categorías abstractas de interpretación). De acuerdo con este informe nuestros estudiantes no llegaron a alcanzar el nivel 6; siendo el 64.8% aquellos que no lograron un nivel aceptable de lectura (nivel inferior o igual a 1).

Del mismo modo, al evaluar la comprensión lectora inferencial de textos especializados en estudiantes universitarios de estudios generales de una institución privada (Ugarriza, 2006), se ha evidenciado que la mayoría de ellos, no logra realizar un buen resumen, no identifica la idea principal, ni distingue los componentes de la macroestructura de un texto; de igual manera, no utilizan estrategias de comprensión lectora, concluyéndose que en general, este grupo mostraba una deficiente comprensión de textos.

Todos estos estudios, evidencian las deficiencias que los niños y niñas de la región de América Latina y en particular del Perú, enfrentan ante la adquisición de habilidades instrumentales como la lectura, por ello, es importante, el diseño de instrumentos que ayuden a identificar los procesos afectados.

Ante esto, la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en niños y niñas de educación primaria, se ha convertido en un instrumento valioso en la

evaluación de las capacidades de lectura, y con mayor importancia en la detección y diagnóstico de los problemas que pueden manifestar esta población con respecto a la lectura. El PROLEC es un instrumento que se distingue de muchos otros porque no sólo se dirige a evaluar el rendimiento de los estudiantes y establecer así un nivel determinado, sino y en ello estriba su mayor riqueza, busca indagar en los diferentes procesos que intervienen en la lectura, de esta forma contribuye a la identificación de los aspectos más específicos que podrían estar alterados, para luego plantear acciones específicas que ayuden a superar estas dificultades.

Es en este sentido y contexto, luego de una primera experiencia y utilización del PROLEC, ha surgido una versión revisada en el año 2007 realizada por sus creadores e investigadores. Pese al difundido uso de esta versión en Lima-Perú, no se cuenta aún con la debida adaptación y estandarización que requiere este instrumento.

Por tanto, seguros que contando con la adaptación de esta nueva versión revisada de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) para Lima-Perú estaremos contribuyendo con la labor de los especialistas imbuidos en la práctica educativa y la rehabilitación.

1.1.2 Formulación del problema específico

De lo descrito en líneas anteriores, planteamos el problema de estudio expresado en la siguiente interrogación:

¿Cuán factible es adaptar y estandarizar de manera válida y confiable la Bateria de Procesos Lectores Revisada PROLEC-R para Lima Metropolitana?

1.2 Formulación de objetivos

1.2.1 Objetivo general

Adaptar y estandarizar la Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) para alumnos de primaria de Lima Metropolitana.

1.2.2 Objetivos específicos

- Adaptar lingüísticamente y pictográficamente la Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) para alumnos de primaria de Lima Metropolitana.

- Establecer la confiabilidad mediante la técnica de la consistencia interna de la Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) adaptada.

- Estimar la validez de constructo de la Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) adaptada.

- Elaborar baremos para la interpretación de la Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) adaptada en alumnos de primaria de Lima Metropolitana.

1.3 Importancia y justificación del estudio

La lectura constituye, en el proceso educativo, un elemento básico para el desarrollo del aprendizaje del alumno y un medio esencial a través del cual

adquiere conocimientos. Como bien afirma Delgado, Escurra, Atalaya, Alvares, Pequeña y Santivañez (2005), leer es más que descifrar el significado de palabras o ubicar ideas principales en un texto escrito, es un proceso continuo que dura toda la vida, por lo tanto, es necesario que el aprendizaje de la lectura sea evaluado en sus diversas etapas.

Si se considera que en las últimas décadas se han producido enormes avances en el estudio de la lectura desde diversas disciplinas y que, gracias a los aportes por ejemplo de la psicología cognitiva, hoy se conocen con bastante precisión los mecanismos psicológicos que posibilitan la comprensión de un texto; un paso importante es contar con instrumentos adaptados a participantes de Lima-Perú, no sólo para realizar un diagnóstico per se, sino, lo que es más importante, para iniciar un temprano tratamiento de estas dificultades, y es en este sentido que la adaptación del PROLEC-R será un valioso instrumento para evaluar los diferentes módulos o procesos que intervienen en la lectura.

En conclusión, la adaptación de este instrumento y la construcción de sus respectivas normas entre otros datos, pretenden ser una contribución al campo de la pedagogía, psicopedagogía y la psicología de nuestro medio, donde por diferentes limitaciones y dificultades se adopta el uso de pruebas construidas en otros contextos, pero no se adaptan a la realidad de Lima Metropolitana con los consiguientes riesgos no sólo para los posibles examinados sino también para el desarrollo y producción de conocimientos y la investigación en el Perú.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

En cuanto a estudios en el extranjero relacionados con la adaptación de pruebas de lectura o factores relacionados, en Argentina, Canet, Andrés e Introzzi (2006), realizaron un análisis cualitativo de los textos y preguntas inferenciales que miden el proceso semántico de la Prueba de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC). La prueba fue administrada a una muestra de 524 niños de 6, 7 y 8 años de escuelas municipales de Mar del Plata, concluyendo que la versión del PROLEC reducida y modificada ha demostrado ser confiable y consistente en su estructura interna para mediciones de los procesos de decodificación, sin embargo, para fines diagnósticos-clínicos se tendría que controlar los efectos de la memoria y la generación de inferencias de distinto orden de complejidad.

En Perú, no se han encontrado publicaciones relacionadas con la adaptación del PROLEC – R, sin embargo, sí existen estudios relacionados con los procesos que evalúa el instrumento en mención o factores afines. Así, en el año 2004, Panca, realizó la adaptación del Test de Habilidades Metalingüísticas y Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE). La muestra estuvo compuesta por 111 alumnos del primer grado del colegio Fe y Alegría N° 37 de San Juan del Lurigancho. Los resultados permitieron indicar que ambas pruebas proporcionan puntajes confiables y poseen validez de contenido y constructo.

Ciccía (2004), adaptó y baremó el Módulo de Morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima, en una muestra de 122 escolares de ambos sexos, llegando a la conclusión que los puntajes de la adaptación eran confiables, así mismo, que la prueba posee validez de constructo y de criterio.

Inurritegui (2005), realizó el estudio de la validez y confiabilidad del Módulo de Sintaxis de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años, de ambos sexos de Lima, con una muestra total de 124 estudiantes, 90 de ellos sin dificultades de lenguaje y 34 con diagnóstico de dificultades de lenguaje. Se evidenció que los puntajes obtenidos a través del Módulo de Sintaxis del BLOC son confiables y que dicha batería posee validez de constructo.

Guerrero (2006), realizó la adaptación del Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN) en una muestra de 261 niños que oscilaban entre los cuarenta y dos meses a setenta y ocho meses de edad, procedentes de centros de educación inicial particulares y estatales de Lima; encontrándose confiabilidad para las escalas de Psicomotricidad, Articulación, Lenguaje expresivo y Comprensivo, Estructuración espacial, Viso percepción, Memoria y Ritmo; y validez de constructo.

Delgado, Escurra, Torres y alumnos de la promoción 2003 de la Maestría en Psicología, Mención Problemas de Aprendizaje, (2009) realizaron la adaptación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Nivel 4, 5 y 6 Forma B, en una muestra de 779 estudiantes de cuarto grado y 778 estudiantes del quinto y sexto grado de instituciones educativas estatales y no estatales de Lima; encontrando que la prueba es confiable, presenta validez de constructo y validez convergente.

Delgado, Escurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña, Santibáñez y Guevara (2004), citado por Delgado, Escurra y Torres (2006), realizaron la adaptación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Forma A, en los Nivel 1, 2, 3, 4, 5 y 6 en una muestra de 780 participantes para cada uno de los seis grados escolares del nivel primario de instituciones educativas estatales y particulares de Lima; encontrando que la prueba es confiable y que además presenta validez de constructo y validez convergente.

2.2 Bases científicas

2.2.1 Enfoque cognitivo de la lectura

A lo largo de la historia, diferentes enfoques han orientado la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. En la actualidad, uno de los enfoques de mayor trascendencia es el cognitivo, que se basa en la interacción de las ciencias psicológicas y lingüísticas, dando a conocer qué mecanismos y procesos intervienen en el habla y la comprensión oral (y en sus derivaciones evolutivas, la lectura y escritura). Este enfoque basa sus explicaciones en la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje, entendiendo el acto lector como un proceso psicolingüístico que se inicia en la representación lingüística de la información que se pretende transmitir y que el lector debe decodificar reconstruyendo su significado (Silva, 2005).

Desde este enfoque, la lectura y la escritura están mediadas por un sistema de procesamiento de la información que opera sobre diferentes tipos de representaciones lingüísticas. Este sistema estaría conformado por una serie de subsistemas específicos (procesos de acceso al léxico, procesos sintácticos y procesos semánticos) constituyendo, de este modo, una estructura organizada (Galve, 2007). Es así que las investigaciones realizadas en este ámbito, orientan sus evaluaciones al análisis de los procesos o mecanismos que emplea el sistema cognitivo al momento de realizar las tareas de leer y escribir.

2.2.2 Definición de lectura desde el enfoque cognitivo

Leer es una actividad elemental en la vida del ser humano, ya que junto al aprendizaje del lenguaje oral posibilita el dominio e interacción con la cultura y el acceso al conocimiento (González, 2002). Bolaños y Gómez (2009), citando a Meneses (2000) y Vallés, Roig y Navarra (2002), afirman que la adquisición de la lectura es un proceso complejo que se desarrolla por etapas y en el cual se ven involucradas diversas estrategias que implican el desarrollo de habilidades cognitivas que el lector realiza para transitar de la decodificación (traducción de la clave gráfica en fonémica) a la comprensión.

Durante el proceso lector, interactúan una serie de módulos u operaciones cuyo objetivo es integrar el texto al bagaje cognitivo de quien lee, de manera que se construyan nuevos significados basándose en los conocimientos previos y el contexto de la lectura (Calvo y Carrillo, s.f.). A estos procesos se inserta un componente afectivo que hace posible la autorregulación de la atención y la motivación durante la lectura, confirmando el papel activo del lector como constructor de nuevas interpretaciones (Ramos, 2004a).

2.2.3 Procesos que intervienen en la lectura

Para alcanzar la lectura comprensiva el lector debe transitar por diferentes módulos o procesos cognitivos, que considerando el nivel de complejidad, se agrupan en procesos de bajo nivel y procesos de nivel superior (Cuetos, 2005; García, 1993; y Moreno, Suárez y Rabazo, 2008). Entre los procesos que forman parte del nivel más elemental de la lectura tenemos los procesos perceptivos y

léxicos. Los procesos de nivel superior están conformados por los procesos sintácticos y semánticos.

2.2.3.1 Procesos de bajo nivel

a. Procesos Perceptivos

A decir de Domínguez, Cuetos y Vega (2001); Galve (2007); y Moreno et al. (2008), los procesos perceptivos analizan los rasgos de la señal gráfica para hacer su categorización, es decir, ubicarla en el vocabulario léxico del lector. Este análisis visual incluye la discriminación visual, la atención y el almacenamiento en la memoria sensorial breve o icónica, desde la cual la información más relevante pasa a la memoria de corto plazo para su posterior análisis (Ramos, 2004a; Galve, 2007 y Pino y Bravo, 2005).

La zona con la capacidad de recabar la información referente al estímulo escrito es llamada fovea, la cual es una depresión que se halla en medio de la retina, ostenta aproximadamente un ángulo visual de un grado y posee una agudeza óptica lo bastante alta para realizar esta tarea.

El reconocimiento de las palabras demanda, además, ciertos movimientos oculares que permiten la adecuada recopilación de la información. Estos movimientos, que se detallan a continuación, son los denominados saccádicos, fijaciones y regresiones.

Los movimientos saccádicos son pequeños saltos de izquierda a derecha que se realizan durante el acto lector y cuya duración varía según la distancia que hay entre dos puntos de fijación, pero que en promedio pueden oscilar entre 25 y 50 milisegundos.

Las fijaciones oculares son aparentes pausas que pueden durar entre 200 y 250 milisegundos, se dan luego de un movimiento saccádico y hacen posible que el lector fije su mirada en una región del texto, obteniendo una visión más nítida del mismo y facilitando la recogida de la información. Mayer (2002), explica que el campo visual de una fijación ocular abarca entre seis y ocho letras, y la duración de la pausa dependerá de la dificultad que presente el material de lectura, es decir, a mayor dificultad mayor tiempo de fijación.

Las regresiones son movimientos oculares que van en dirección contraria a la lectura (de derecha a izquierda), permiten retornar a zonas del texto que por su complejidad requieren verse nuevamente. Estas se dan en mayor medida cuando el lector se enfrenta a una palabra nueva, larga o rara.

Por todo lo anterior, se asumía que las causas principales del retraso lector se centraban en las alteraciones de los procesos perceptivos y atencionales (enfoque perceptivo motor), por ello el tratamiento se orientaba a trabajar casi de manera exclusiva ambos aspectos. Actualmente, después de muchos años de investigación, se conoce que los trastornos perceptivos son responsables de un

muy reducido grupo de dificultades en el aprendizaje de la lectura y más bien son otros procesos más complejos los causantes de estas anomalías (Ramos, 2004a).

b. Procesos léxicos

Para profundizar en el tema de los procesos léxicos es necesario conocer los estadios o etapas por los cuales transita un lector principiante, ya que estos tienen por finalidad desarrollar la ruta visual y fonológica de la lectura. Diversos autores (Cuetos, 2005; Ramos 2004b) se basaron en las investigaciones que Utha Frith realizó con niños ingleses y en las cuales concluyó que el desarrollo de la lectura, en los lectores inexpertos, pasa por tres etapas secuenciales denominadas logográfica, alfabética y ortográfica.

La etapa logográfica, según Frith (1984), en Cuetos (2005), se inicia a los cuatro o cinco años de edad y a decir de Ramos (2004b) incluso antes; para ambos autores en esta etapa se reconoce la palabra de manera global (como un todo), a modo de logotipo o dibujo. Ramos (2004b) explica que en esta fase se observa en la palabra ciertas características o rasgos físicos (longitud, el contorno, el color, etc.) que son indispensables para su reconocimiento, es decir, no existe una codificación propiamente dicha ya que el niño reconoce las palabras por una asociación visual-verbal como producto de la exposición constante a las mismas. Por ejemplo un infante no podrá “leer” la palabra Inca Kola si esta no está escrita en letras azules, de fondo blanco y con el marco que la caracteriza. El repertorio “lector”, bajo esta forma, es muy reducido, pues implica memorizar cada

“palabra”, es así que las funciones cognitivas involucradas en esta etapa son la atención y la memoria visual (Velarde 2008).

Durante la etapa alfabética se inicia el aprendizaje de las reglas de conversión grafema fonema (RCGF), para ello es necesario conocer las letras del alfabeto, sus formas y los nombres o sonidos que las caracterizan; además es importante tener una adecuada conciencia fonológica, pues ella nos permite ser consciente de los sonidos que conforman la palabra. Un lector que desarrolla esta etapa es capaz de segmentar la palabra en las letras que la componen, asignarle a cada una (de forma ordenada) el fonema o sonido correspondiente, unir estos fonemas y finalmente emitir el sonido global de la palabra. Esta fase permite acceder, sobre todo, al significado de las palabras no familiares.

Para alcanzar la etapa ortográfica es necesario afianzar los procesos automáticos de decodificación de la etapa alfabética, pues como afirma Cuetos (2005) la etapa ortográfica se relaciona con la ruta visual de la lectura, en la cual se prescinde de las RCGF. Durante esta fase, el lector es capaz de reconocer globalmente palabra, integrando automáticamente su pronunciación y accediendo rápidamente al significado ("gestalt fonográfica"), ya que el patrón ortográfico de la misma se encuentra almacenado en el léxico visual y esto a razón de haber sido observada con regularidad (Ramos, 2004b y Bravo, 1995, citado por Velarde, 2008). Frith (1984), en Cuetos 2005, explica que las habilidades ortográficas se van adquiriendo en la infancia, logrando experimentar un gran incremento a los siete u ocho años de edad.

El proceso léxico, relacionado estrechamente con las dos últimas etapas antes mencionadas, es el encargado de reconocer la palabra escrita, que operará de diferente manera dependiendo de la familiaridad que se tenga con el vocablo. Si la palabra es de alta frecuencia la activación de los nodos léxicos es suficiente y no necesitará una reactivación semántica, si por el contrario la palabra es de baja frecuencia es necesaria la activación semántica a fin de reconocer su significado.

Existen dos rutas o vías que permiten el reconocimiento de una palabra, la ruta léxica y la ruta fonológica (Cuetos, 2008; Galve, 2007; García, 1993; García, 2006; Moreno et al., 2008; Ramos, 2004a y Ramos, 2004b). La vía léxica, también llamada directa o visual, permite al lector comparar las características ortográficas de la palabra leída con las representaciones que posee en su memoria léxica. Para ello, primero analiza el estímulo escrito (independiente de los alógrafos), posteriormente el resultado del análisis pasa al almacén de representaciones ortográficas (“léxico ortográfico” o “léxico ortográfico de entrada”) que contiene las representaciones ortográficas de las palabras conocidas, de tal manera que el lector identifica la palabra analizada y activa su significado.

En cambio, cuando se emplea la vía fonológica, indirecta o conocida también como sub-léxica, se convierte cada una de las letras que compone la palabra en el sonido que le corresponde, para ello se emplean reglas de conversión grafema-fonema (RCGF). Subsiguientemente, el lector emplea el ensamblaje fonológico para unir los sonidos formando unidades silábicas articuladas que le permiten acceder al reconocimiento de la palabra en su almacén léxico.

2.2.3.2 Procesos de nivel superior

Entre los procesos de nivel superior se encuentran dos grandes sistemas: el sintáctico y el semántico. Los procesos sintácticos analizan la forma o la estructura de la oración, mientras que los semánticos hacen referencia al significado de las proposiciones (García, 1993).

a. Procesos sintácticos

Para comprender el trabajo que se realiza durante este proceso debemos conocer qué es la sintaxis, el analizador sintáctico y los mecanismos ejecutados al analizar una oración. Los términos que se describen a continuación son estudiados por Galve (2007).

La sintaxis es el conjunto de reglas de la gramática que tiene por objetivo establecer qué tipo de combinaciones y relaciones se dan entre las palabras que aparecen en una misma frase o párrafo. Para realizar este trabajo es necesario hacer un análisis sintáctico que permita determinar la estructura sintáctica de las palabras y llegar así a la comprensión del enunciado.

El encargado de asignar la estructura sintáctica a las palabras es el analizador sintáctico, este segmenta la oración en sus elementos constituyentes; le asigna los papeles estructurales o las etiquetas sintácticas a las unidades previamente segmentadas (reconoce los sintagmas, su núcleo, el sujeto, objeto directo, indirecto, etc.); y especifica las relaciones existentes entre los elementos sintácticos y semánticos, de manera que a cada papel sintáctico (sintagma

nominal, sintagma verbal o sujeto, objeto, etc.) le corresponde un papel temático (agente, paciente, tema, meta, etc.). Además de este estudio superficial, el analizador sintáctico examina el orden de las palabras, la presencia de palabras funcionales, la concordancia en género y número, la concordancia entre verbo y sujeto, las pausas de entonación, los signos de puntuación, las restricciones semánticas, la compatibilidad con el contexto previo, y la capacidad individual de la memoria de trabajo.

El orden en que se presentan las palabras en una oración, nos brindan información sobre la función que cumple cada una de ellas. Sin embargo, en el español, no siempre prima el orden canónico de estructura sujeto + verbo + predicado; sino que se presentan otras variantes que dan lugar a una diversidad de tipos oracionales. Es así que en un texto de habla hispana podemos encontrar estructuras gramaticales predicativas de tipo activa, pasiva, de relativo y de complemento focalizado.

Una oración de estructura gramatical es activa cuando la significación del verbo es producida por la persona gramatical a quien aquel se refiere, por ejemplo, *El mono golpea al perro*. Por el contrario una oración será pasiva cuando la significación del verbo es recibida por la persona gramatical a quien aquel se refiere, por ejemplo, *El perro es golpeado por el mono o al perro le golpea el mono*.

Por otro lado, una oración de relativo es aquella que incluye un complemento oracional, es decir hay una oración complementaria subordinada que es introducida por una palabra de relativo la cual desempeñan una doble función, por un lado recoge el significado del sustantivo que le precede (antecedente) y por otro, sirve de nexos conjuntivos entre el antecedente y su complemento oracional. Las palabras de relativo incluyen los pronombres relativos que, cual, quien, cuyo, cuanto y los adverbios relativos cuando, como, donde. Un ejemplo de este tipo de oraciones sería: *El estudiante que ayer te presenté es paisano mío.*

En cambio, una oración será de elemento focalizado cuando una de las palabras incluidas no está restringida informáticamente al elemento que la precede, puesto que existe una palabra foco que es el elemento relevante de la oración, por ejemplo: *A Juan le regaló María un libro.*

Como hemos podido observar durante este proceso se identifican los componentes de una oración (verbo, sujeto, etc.), se determina qué palabras son de contenido o de función, se analiza el orden de las mismas, se detalla la estructura y las relaciones que se dan entre estos componentes y se lee respetando los signos de puntuación para evitar la ambigüedad del texto (García, 1993). Moreno et al. (2008), citando a Belinchón y colaboradores, 1992, explican que durante el proceso sintáctico se analiza el código formal de combinaciones de las unidades lingüísticas a fin de que el lector haga una representación e interpretación de los hechos o las intenciones comunicativas que propone el autor.

Para alcanzar la comprensión de una oración no basta el análisis sintáctico, ya que este es un primer estadio de análisis superficial que no brinda significación léxica ni proposicional, además opera de forma inconsciente lo que hace imposible la autocorrección. El encargado de complementar el análisis sintáctico es el procesador semántico, este realiza una compleja interrelación entre la estructura sintáctica y el significado de las palabras, orienta el análisis y de ser el caso exige reiterar el primer estadio.

b. Procesos semánticos

Para lograr la comprensión del texto es necesario alcanzar primero la comprensión de las oraciones. Comprender una oración significa seleccionar e integrar las diferentes fuentes de información de la memoria del sujeto y elaborar una representación no lingüística de los aspectos más relevantes del enunciado. Hay comprensión cuando ambos aspectos se relacionan formando una nueva representación proposicional.

Según Galve (2007), la comprensión de una oración involucra una serie de procesos que serán empleados según la habituación lectora. Es así que un lector habituado a la lectura emplea la vía sintáctica completa; esta vía se inicia con el procesamiento de las palabras que conforman la oración (palabras de contenido o gramaticales), luego prosigue con la asignación de los roles temáticos que van a explicar quién hace qué a quién y posteriormente continúa con el acceso al significado o contenido proposicional de la oración. Si el lector no está habituado a la lectura o presenta algún daño en la comprensión, puede emplear la vía

sintáctica simplificada o la vía pragmática. Ambas vías emplean mecanismos alternativos para alcanzar la comprensión; la primera, guía su comprensión por el orden que presentan las palabras en una oración, en el español no es del todo recomendable ya que en este idioma el orden de la estructura no siempre corresponde a la configuración S+V+P; mientras que la segunda, lo hace a partir del conocimiento de cómo funciona el mundo. Aunque un lector experto emplea la primera vía; Benedeth, 1997; (citado por Galve, 2007) explica que además puede emplear una o ambas vías de menor complejidad.

Lo antes expuesto ayuda a comprender cómo se procesa la información de un texto escrito, que a manera de resumen, se iniciaría con la identificación del significado de las palabras, luego de las oraciones y finalmente con la comprensión del texto en su conjunto. La comprensión del discurso escrito equivale a abstraer las proposiciones explícitas e implícitas que presentan las oraciones y relacionarlas con los conocimientos previos del lector, de forma que se logre una nueva construcción de ideas (Moreno et al., 2008; Meneghetti, Carretti, De Beni, Cornoldi y Abusamra, 2009; García, 2006).

La primera operación del proceso semántico, la extracción del significado, es superficial porque sólo se llevará a la memoria la comprensión explícita del texto; en cambio, la integración del significado de la información implícita es más significativa, en cuanto que la comprensión de un texto, desde este punto, supone la integración de sus elementos individuales y la conexión de esta integración con los saberes previos del lector, alcanzado así un nivel de comprensión más

profundo y global que permite la construcción de un modelo mental o situacional coherente del contenido del mismo (Meneghetti et al., 2009; Abusamra, Cartoceti, Ferreres, De Beni y Cornoldi, 2009).

De este modo, todos los procesos que intervienen en la lectura son indispensables para alcanzar la comprensión, sin embargo, ¿Cómo se relacionan para alcanzar este objetivo?

García (2006); Moreno et al. (2008); y Pujato (2009) presentan dos modelos explicativos de relación que se dan entre los procesos cognitivos involucrados en la lectura. El primer modelo de relación, modelo de concepción modular, explica que los procesos trabajan como módulos autónomos, jerárquicos y especializados que operan secuencialmente sin recibir influencia de los otros. Este modelo es ascendente, porque su trabajo se realiza de abajo hacia arriba (de los datos del texto hacia su interpretación), se inicia con el nivel de análisis perceptual hasta llegar a la integración semántica; en este proceso ascendente, un nivel inferior proporciona información a otro superior, mas un nivel superior nunca influirá en otro inferior.

Por otro lado, el modelo descendente explica cómo los conocimientos previos, los esquemas cognitivos y las expectativas del lector influirán en los procesos inferiores, es decir, a más conocimiento mayor velocidad en el descifrado o la automatización del mismo, quedando sólo la tarea de extracción del significado de las palabras.

A diferencia de los dos modelos presentados, en la concepción interactiva, los módulos operan mutuamente puesto que todos están interconectados e influyen uno sobre otro de diferentes formas, de abajo hacia arriba (de procesos de bajo nivel a niveles superiores) y de arriba hacia abajo, dando lugar a la comprensión (Molina, 2008).

Para Vallés (1998), en la comprensión de la lectura existen niveles que van a permitir un mejor y efectivo aprendizaje. El autor clasifica estos niveles en comprensión lectora literal, inferencial, crítica y metacomprensión.

En el nivel literal de comprensión se extraen directamente del texto las ideas tal y como la expresa el autor. Por otro lado, el nivel inferencial se caracteriza por permitir al lector utilizar sus conocimientos previos y experiencias personales para imaginar elementos que no están en el texto. En cuanto al nivel crítico, el lector puede expresar comentarios emotivos y estéticos, sobre el texto consultado y emitir juicios sobre lo planteado por el autor. Finalmente, la metacomprensión implica la reflexión del acto lector, es decir, la autorregulación de las condiciones personales y situacionales al momento de leer.

Van Dijk y Kintsch (1993), citados por Canales (2008) sostienen que la comprensión lectora supone la construcción de un modelo o representación mental de lo que se lee. Respecto a la representación mental del texto, ellos sostienen que hay tres dimensiones fundamentales en las que tiene que moverse el lector: La microestructura, que es la representación semántica de las distintas ideas que

constituyen el texto (proposiciones); la macroestructura, que constituye la idea principal o representación sintética de lo esencial de un texto; y por último la superestructura, que representa la estructura esquemática (especie de “esqueleto”) del tipo de texto.

De este modo se pueden distinguir cinco tipos textuales o superestructuras: narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos e instructivos. Sin embargo, esta clasificación puede ser reducida a dos más generales: textos narrativos y expositivos (Ugarriza 2006).

Los textos expositivos, propios de la educación formal, son textos académicos que pueden asumir diferentes géneros como ensayos, reportes científicos, etc. Su contenido es impersonal, presentan ideas, argumentos, instrucciones que proveen conocimientos al lector. Este tipo de textos pueden resultar difíciles para los leyentes, despertando menos interés y exigiendo un mayor esfuerzo cognitivo (por ejemplo mayor exigencia de los procesos atencionales).

Los textos narrativos, están más próximos al discurso oral por lo que la exposición a este tipo de discursos se da desde temprana edad. Su contenido es personal e incluye una colección de episodios con protagonistas, acciones e intenciones, etc. (como en los cuentos populares, de hadas, leyendas e incluso historietas ya que siguen un patrón estructural similar, aunque con ciertas variantes). Por su contenido, evocan las experiencias previas del lector, resultando

más fáciles de leer y con gran dosis de entretenimiento; por ello, la comprensión y el recuerdo de dicho tipo de textos suelen ser mejores en comparación que los expositivos.

2.2.4 Habilidades predictoras y facilitadoras de la lectura

Se han propuesto diferentes factores que tendrían una correlación importante con la habilidad lectora. Así, desde la perspectiva neuropsicológica (Rosselli, Matute y Ardila, 2006), los prerequisites, que con mayor frecuencia se han relacionado con el futuro rendimiento lector, son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo; además de habilidades de tipo cognitivo como la atención, memoria, lenguaje y abstracción.

Asimismo, Sellés (2006), agrupa los factores relacionados con la habilidad lectora en prerequisites y facilitadores. Los predictores de la lectura son las habilidades directamente relacionadas con esta capacidad, que de ser entrenadas, facilitarán su adquisición evitando futuras complicaciones durante la instrucción formal de la misma. Entre los factores considerados como predictores de la lectura tenemos al conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

El conocimiento fonológico, conocido desde el punto de vista de psicolingüística como conciencia fonológica, es definido como la toma de conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje permitiendo que el pre

lector penetre en la palabra, la discrimine y la segmente en sus respectivos fonemas; convirtiéndose, de este modo, en uno de los principales predictores del éxito del aprendizaje de la lectura alfabética. (García, 2006; González, 2002; Jiménez y Ortiz, 1995; y Pujato, 2009).

Las investigaciones llevadas a cabo en 1994 por Compton y Carlisle (Snellings, Van Der Leij, y Blok, 2009 y Suárez, 2009); Torgen, Wagner y Rashotte, 1994; Jiménez y Ramírez, 2002; Serrano y Defior, 2006; y Ramus, 2003 (Trías, Cuadro y Costa, 2009 y Suárez, 2009) afirman que las deficiencias lectoras que manifiestan ciertos estudiantes son causadas por el inefectivo proceso fonológico que realizan y que un buen entrenamiento en el mismo incrementaría significativamente el léxico visual, la fluidez y precisión en la lectura.

A decir de Herrera y Defior, 2005, (Trías et al., 2009) la conciencia fonológica se desarrolla mediante la manipulación del lenguaje oral (el entrenamiento) y también por la exposición al lenguaje escrito (lectura). Esta afirmación es corroborada por Bryant y Goswami, 1987, (Cuetos, 2005), quienes explican que hay varias formas de conciencia fonológica, algunas de las cuales se adquieren antes de aprender a leer y son causa de la lectura, mientras que otras de mayor complejidad sólo se adquieren cuando se comienza a leer y son consecuencia de esta.

Bravo (2002), refuerza la idea anterior al exponer que los procesos fonológicos, incluidos en el concepto de conciencia fonológica, se desarrollan en

distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer aliteraciones y rimas (que pueden ser previos a toda aproximación al lenguaje escrito) hasta otros de mayor complejidad, tales como la segmentación, omisión y adición de fonemas (que en su mayoría son consecuencia de su aprendizaje formal). Teniendo en cuenta estos niveles, se deben graduar las actividades como parte de la intervención pedagógica en la preparación para el aprendizaje de la lectura en los niños y niñas.

El conocimiento alfabético es el segundo estadio del reconocimiento de la palabra, que corresponde a la etapa alfabética; en ella el lector emplea las reglas de conversión grafema fonema para decodificar los símbolos lingüísticos y acceder al significado de la palabra. Ramos (2004a) explica esta segunda etapa con el siguiente ejemplo: en la decodificación de la palabra pato, el lector observa las grafías, las reconoce, hace la conversión de ellas a sus correspondientes fonemas /p-a-t-o/, los integra e identifica la palabra como un todo (/pato/). Pero, qué sucede cuando una persona no conoce las letras del alfabeto ni los sonidos que corresponden a cada una, simplemente, a decir de Frith, 1984, (Cuetos, 2005), no alcanzaría este nivel dificultándosele el acceso al reconocimiento y significado de la palabra.

En cuanto a la velocidad de denominación, se entiende por ella el tiempo que le toma a una persona nombrar estímulos presentados visualmente. Generalmente para evaluar este proceso, se pide al examinado que nombre lo más

rápido posible una serie de estímulos visuales (números, colores, letras u objetos representados gráficamente) registrándose el tiempo que tarda en nombrarlas.

En las dos últimas décadas se ha investigado sobre la habilidad para evocar rápidamente la información fonológica de la memoria de largo plazo, concluyendo que el acceder con mayor rapidez y exactitud a las representaciones fonológicas, permite obtener posteriormente mejores niveles en la velocidad de la lectura, en el nivel de lectura léxica y en la comprensión escrita (Herrera y Defior, 2005; así como Villagrán, Navarro, Penacho, Alcalé, Marchena y Olivier, 2010).

A diferencia de los predictores de la lectura, los facilitadores favorecen indirectamente el desarrollo del acto lector, puesto que son procesos básicos que posibilitan el aprendizaje en general. Entre las habilidades facilitadoras del acto lector tenemos a las habilidades lingüísticas, el conocimiento metalingüístico y los procesos cognitivos básicos de memoria, atención y discriminación perceptiva.

Las habilidades lingüísticas involucran el dominio del lenguaje en sus diferentes componentes, esto se ve reflejado en la relación que existe entre las operaciones que llevan a entender un mensaje oral y las que se realizan al comprender un texto. Cuetos (2005), afirma que aquellos niños que cuentan con un adecuado vocabulario oral y están acostumbrados a comprender mensajes orales de diferente estructura, comprenderán mensajes escritos con mayor facilidad. Las palabras que el niño reconoce en el lenguaje oral podrán ser identificadas al leer, esto se debe a que el niño con amplio vocabulario tendrá ya

el significado de la palabra y la unidad de producción fonémica, y sólo tendrá que unir la nueva unidad visual con los componentes ya presentes.

Así mismo, Walker, Greenwood, Hart y Carta, 1994, (citados por Sellés, 2006) afirman que la comprensión y producción del lenguaje oral, debidamente estructurado, influyen directamente en el aprendizaje de la lectura, por lo que un dominio de vocabulario básico adecuado facilitará el proceso de decodificación involucrado en esta habilidad. Por el contrario, las alteraciones en el dominio fonológico oral disminuirán la posibilidad de hacer la transferencia de estas reglas fonológicas a la lectura y a la escritura (Patah y Tackiuchi, 2008).

Según Thunmer y Herriman, 1984, (citados por Jiménez, 1992) el metaconocimiento es un tipo de conocimiento que en lo que respecta al aprendizaje lector involucra dos habilidades; la primera, la reflexión de las nociones lingüísticas que permiten identificar a la comunicación como el objetivo y función principal del lenguaje, y a su vez poner en evidencia la relación existente entre lenguaje oral y escrito. La segunda, reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje oral a nivel fonológico, léxico, sintáctico y pragmático, lo que también es conocido como conocimiento metalingüístico.

Para Sellés (2006), desarrollar las habilidades involucradas en el metaconocimiento es de vital importancia, puesto que estarían relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. Sus observaciones son confirmadas por las investigaciones de Ferreiro y Teberosky, 1982; y Ortiz y Jiménez, 2001, (citados

por Sellés, 2006) quienes relacionan el éxito en la adquisición de la lectura con el conocimiento que el prelector posea del lenguaje en sí. En la misma línea, las investigaciones de Chaney, 1992, (Sellés, 2006) encuentran correlación entre el conocimiento metalingüístico y la conciencia fonológica y habilidades metalingüísticas en general.

Mitchell, 1982, (en Sellés, 2006), afirma que los procesos cognitivos relacionados con la selección, retención y reconocimiento de la información favorecen el aprendizaje de la lectura, por lo que un adecuado funcionamiento de los órganos y mecanismos involucrados en la atención, memoria y la discriminación perceptiva contribuirá con el desarrollo del acto lector.

La memoria; entendida como la función o el conjunto de funciones vinculadas a la habilidad para registrar, elaborar, almacenar, recuperar y utilizar información (Soprano, 2003); es un proceso influyente en la lectura. De todos sus tipos, la memoria de corto plazo, operativa o de trabajo, es la que tiene mayor incidencia en el acto lector, puesto que es un espacio flexible, de capacidad limitada, fundamental en la comprensión de mensajes lingüísticos (Aguado-Aguilar, 2001; Roselli et al., 2006).

Según la propuesta de Badeley, 1983, (Echepareborda y Aba-Mas, 2005) se atribuye al bucle o lazo articulatorio, componente de la memoria de trabajo, la función de mantener durante un tiempo la representación fonológica de una palabra no familiar mientras el lector construye una representación de mayor

duración al otorgarle un significado y almacenarlo en la memoria semántica, favoreciendo el aprendizaje de nuevas palabras y con ello ampliar el repertorio léxico (Baqués y Sáiz, 1999; y Lorenzo, 2001).

Asimismo, autoras como Daneman y Carpenter, 1980, (Medina, Guillén y Francoso, 2009) señalan que la fuente cognitiva que se encontraría también implicada en la comprensión de textos, estaría representada por el intercambio funcional entre el procesamiento y el almacenamiento, que compiten en un espacio de trabajo limitado de la memoria operacional, de ahí que se asuma que el lector más eficiente posea mayor capacidad para la retención de información. De este modo, requeriría de un menor procesamiento al no tener que realizar todas las fases intervinientes en el procesamiento de la información y, por consiguiente, tendría mayor capacidad para almacenar productos intermedios y finales en el procesamiento de la lectura, siendo funcionalmente más rápido.

Por otro lado, la atención hace referencia a la capacidad que tenemos para captar activamente la información que nos rodea. Banyard (1995), citado por Fuenmayor y Villasmil, 2008, plantea que existe una atención selectiva que nos permite canalizar la información distinguiendo lo relevante de aquello que no lo es. De este modo, se ponen en marcha mecanismos mentales que nos permiten, frente a un texto, captar aquellos estímulos relevantes para ser posteriormente decodificados.

En cuanto a la percepción, se entiende por ella el proceso por el cual se interpreta y se entiende la información que se ha recibido a través de los sentidos, es así que para Balsebre, 2000, (Fuenmayor y Villasmil, 2008) la percepción implica la decodificación cerebral y el entendimiento de la información que se recibe coordinando los datos que nos son suministrados a través de las sensaciones sobre la base de las experiencias previas. La percepción, tanto visual como auditiva, constituye, de este modo, uno de los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de la lectura.

En cuanto a la percepción visual, Correa (2007), citando a Frostig (1980), señala que ésta es la facultad para reconocer y discriminar los estímulos visuales e interpretarlos a partir de experiencias previas. Este mismo autor identifica seis componentes de la percepción visual que tienen la mayor importancia para la capacidad de aprendizaje de la lectura y la escritura del niño: coordinación visomotriz, percepción figura-fondo, constancia perceptual, percepción de posición en el espacio, percepción de las relaciones espaciales y cierre visual.

Sin embargo, un estudio realizado por Vellutino, Steger y Kandel (1972), mencionado en Velarde (2004), demostró que deficiencias en la percepción y memoria visual no producirían dificultades en la lectura ya que, al comparar la capacidad perceptiva en lectores normales y deficientes, el rendimiento en la tarea de copiar de memoria estímulos visuales fue similar en ambos grupos. Las diferencias se presentaron en la tarea de nombrar estímulos visuales, lo que demostraría que el entrenamiento visual, como único método para el aprendizaje

de la lectura, no produciría un efecto significativo en la ejecución de la misma. Así mismo, Luceño, 2004, en Correa (2007), afirma que la percepción visual adecuada de grafemas, sílabas y palabras no bastaría para un adecuado aprendizaje lector, sino que es necesaria la capacidad de reconocer y distinguir los fonemas de la lengua decodificándolos y codificándolos según un criterio semántico correcto, actividades que se facilitan por una adecuada percepción auditiva. Es así que ésta se define como la capacidad de reconocer las diferencias entre los sonidos y de identificar las diferencias y similitudes entre las palabras (Mercer, 1991, citado por Correa, 2007).

En el acto lector, la percepción de un texto no sólo involucra la decodificación de los signos, sino también el saber interpretar la relación entre ellos a través de un mecanismo selectivo, constructivo e interpretativo que nos permitirá posteriormente procesar la información recibida para acceder a su significado.

2.2.5 Importancia de la evaluación de la lectura desde el enfoque cognitivo

De acuerdo a los avances que se han producido sobre la naturaleza del acto lector y la interacción de sus diferentes procesos, el enfoque cognitivo de la lectura considera que su evaluación debe estar mediatizada por la valoración del procesamiento de información que opera sobre los distintos tipos de representaciones lingüísticas. Desde este punto de vista se trata de averiguar qué sistemas funcionan adecuadamente y cuáles no (Galve, 2007).

Es así que, si bien en épocas anteriores, la evaluación de la lectura estaba centrada en el resultado final de acto lector, hoy en día se busca indagar los procesos involucrados en el desarrollo de esta habilidad con la finalidad de detectar los aspectos en los que pueden estar radicando las dificultades del niño y orientar los programas de intervención para superar las mismas (Cuetos, 2005).

Si bien es cierto que una primera valoración diagnóstica realizada por el profesor de aula mediante entrevistas o fichas de observación es bastante importante, es necesario comprobar dicha apreciación a través del uso de instrumentos que respondan con mayor fidelidad a la descripción de los procesos antes mencionados. Es en este sentido que evaluaciones como la Batería de Evaluación de Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) permitirán identificar en los niños posibles déficits y realizar una intervención temprana que prevenga futuras dificultades (Galve, 2007).

Identificar cuáles son las dificultades específicas de cada niño y qué procesos cognitivos afectados las estarían ocasionando, orientará al maestro acerca de las estrategias metodológicas específicas que puede emplear para hacer frente a estas dificultades. La intervención temprana intensiva, diaria e individual de estas deficiencias permitirá entonces reconstruir una plataforma adecuada para el desarrollo de la lectura durante las etapas posteriores, pudiendo incluso disminuir el retraso lector inicial según lo planteado por Vellutino y Scanlon, 2002, (Bravo, Villalón y Orellana, 2004).

2.2.6 Adaptación de un instrumento

La necesidad de adaptar pruebas psicométricas a nuestro medio surge de la limitada disposición de herramientas contextualizadas que evalúen, por ejemplo, las áreas que intervienen en el aprendizaje. Es así que, el contar con variados instrumentos que sean acordes a nuestra realidad, será de gran utilidad no sólo para el campo de la investigación, sino también para el campo de la evaluación y el tratamiento.

La adaptación de un instrumento es el proceso que implica la revisión, la adaptación lingüística de las instrucciones y de los ítems de la prueba, si fuera el caso, para realizar luego el análisis de ítems, determinar la validez, confiabilidad y elaborar los baremos correspondientes (Delgado et al., 2006).

2.2.6.1 Validez

La validez sea ha definido tradicionalmente como el grado en que una prueba mide lo que dice medir, es decir, la eficacia de una prueba para representar, describir o pronosticar el atributo que le interesa al investigador (Ugarriza, 1998). No obstante, en la actualidad se entiende que una prueba puede tener muchas fuentes de validez, dependiendo ello del propósito del instrumento, la población objetivo, las condiciones de su aplicación y el método para determinar la validez (Aiken, 2003). De este modo, según las normas de las pruebas educativas y psicológicas se tienen la validez relacionada con el contenido, validez de criterio y de constructo (Brown, 1993, citado por Delgado et al., 2006).

La validez de contenido indica si los ítems de una prueba constituyen una muestra representativa del universo de contenido que se estudia (Delgado, et al., 2006) La estrategia básica objeto de este tipo de validez consiste en la comparación sistemática de los ítems estudiados con el dominio o contenido a evaluar. Entre las formas para establecer la validez de contenido se utiliza el análisis lógico de los ítems y de la estructura de la prueba, y el análisis por criterio de jueces, empleado en la adaptación del PROLEC-R en Lima-Perú, que supone la evaluación (por parte de expertos) del grado en el cual los ítems o reactivos formulados están relacionados con los planteamientos teóricos propuestos por el constructor de la prueba.

La validez relacionada con el criterio consiste en relacionar las calificaciones obtenidas en una prueba con el alcanzado en otra. Así, en el PROLEC-R original y en la adaptación realizada en Lima-Perú, se estimó la correlación entre los índices de esta prueba con la valoración que realizaron los profesores sobre los niveles de lectura de los niños evaluados y la obtenida a través del Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (PPVT-III).

La validez de constructo es el tipo más general de validez e involucra una amplia red de investigaciones y otros procedimientos diseñados para determinar si un instrumento de evaluación que supuestamente mide una determinada variable en realidad lo hace. Entre los métodos a favor de la validez de constructo de una prueba se consideran los intrapruebas e interpruebas.

Entre una de las técnicas intrapruebas utilizadas en la presente investigación tenemos el estudio de la estructura interna que se realiza a través del análisis de los ítems y las correlaciones que existen entre los diferentes subtests. En el mismo sentido, la evaluación de la homogeneidad, para tal efecto, es estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach y los coeficientes de Kuder Richardson, que tienen por fin el estudio del grado de unidimensionalidad de la prueba.

Por otro lado, los métodos interpruebas suponen utilizar de manera simultánea varios instrumentos con la finalidad de estudiar los aspectos comunes y la medición del constructo teórico. Entre las técnicas usadas en este método, la más relacionada con la presente investigación, es el análisis factorial que implica el estudio estadístico de un grupo de pruebas con la finalidad de especificar los factores que subyacen en las intercorrelaciones dadas.

2.2.6.2 Confiabilidad

La confiabilidad es entendida como el grado de consistencia que existe entre dos medidas de un mismo factor, objeto, o constructo (Nunnally, 1991; citado por Delgado, et al., 2006). La mayoría de las estimaciones de la confiabilidad se expresan como coeficientes de correlación referidos al aspecto que se asume causal del error de medición. La confiabilidad se expresa con un número decimal positivo que fluctúa entre .00 y 1.00, la primera indica una falta absoluta de confiabilidad, mientras que la segunda evidencia una confiabilidad perfecta.

Entre los tipos de estimación de la confiabilidad se encuentran el coeficiente test retest, el coeficiente de formas paralelas y el coeficiente de consistencia interna. Este último, evalúa el grado en que los ítems de un test están relacionados entre sí y con el puntaje total, y si miden el mismo constructo (Campo y Oviedo, 2008; y Brown, 1993, citados por Delgado, et al., 2006). La consistencia interna de un instrumento se puede calcular tanto para una prueba con patrón de respuesta dicotómica como para aquellas con opciones de respuesta politómica. Particularmente, el tipo de estimación de consistencia interna usado en esta adaptación fue el coeficiente alfa de Cronbach.

El coeficiente alfa de Cronbach mide la fiabilidad del tests en función de dos variables, la longitud de la prueba o número de ítems y la proporción de la varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes. La fórmula usada para obtener este coeficiente es la siguiente:

$$\alpha = \frac{N}{(N - 1) \left(\frac{1 - \sum s^2(Y_i)}{s^2x} \right)}$$

Donde “N” es igual al número de ítems de la escala, “ $\sum s^2(Y_i)$ ” es igual a la sumatoria de las varianzas de los ítems y “ s^2x ” es igual a la varianza de toda la escala.

2.2.6.3 Normas

El principal propósito de estandarizar una prueba es determinar la distribución de puntuaciones crudas de la muestra de estandarización (grupo norma). Las calificaciones crudas obtenidas se transforman entonces en alguna forma de calificación derivada o normas. Los principales tipos de normas son equivalentes de edad, de grado, de rangos percentiles y calificaciones estándar.

Las normas de edad y grado han sido los más populares debido a su fácil comprensión. Una norma de edad (equivalente de edad o edad educativa) es la calificación media obtenida de personas en una edad cronológica determinada; por otro lado, una norma de grado (equivalente de grado) es la calificación media obtenida por los estudiantes en un nivel de grado específico.

Las normas percentiles corresponden a puntuaciones crudas particulares que indican el punto donde se encuentra una persona en un grupo norma, en términos del porcentaje de individuos que puntúan más bajo o alto que él. Los rangos percentiles son medidas del nivel ordinal y no de intervalo, por lo tanto, las unidades no son iguales en todas partes de la escala.

2.3 Definición de términos básicos

- Adaptación: proceso por el cual un test o instrumento construido en otro país o cultura, es traducido adecuándolo en su formato y contenido y es analizado psicométricamente para su posible uso en otro país o cultura.

- Baremos: llamado tabla de normas, refleja la transformación de los puntajes directos a otros derivados susceptibles de interpretación estadística.
- Confiabilidad: permanencia o persistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se les aplica la misma prueba o una forma equivalente en otra ocasión.
- Estandarización: Proceso por el cual se establecen procedimientos unívocos para la administración, calificación e interpretación de las puntuaciones de un test.
- Lectura: Actividad compleja en la que intervienen múltiples operaciones mentales o procesos que actúan de manera sincronizada y sinérgica.
- Procesos Léxicos: Proceso encargado del reconocimiento visual o fonológico de las palabras para acceder a su significado y pronunciación.
- Procesos Perceptivos: Procesos mediante los cuales el lector extrae e identifica los signos gráficos.
- Procesos Semánticos: Proceso que consiste en extraer el mensaje del texto u oración integrando la información textual con sus conocimientos previos.
- Procesos Sintácticos: Proceso que consiste en asignar etiquetas morfosintácticas a las palabras que conforman una oración y especificar las relaciones existentes entre ellas con la finalidad de extraer el mensaje.
- Validez: grado con que mide un test o instrumento lo que su autor pretende que mida.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Método de investigación

El método o enfoque utilizado en el presente estudio es el cuantitativo, en tanto que sus objetivos y marco teórico han sido elaborados antes del trabajo de campo, y se ha realizado un análisis estadístico de los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

3.2 Tipo y diseño de investigación

El estudio es de tipo psicométrico y en tal razón es correlacional (Alarcón, 1991). La adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R), aplicada a un segmento determinado de la realidad educativa peruana, incluye entre otros aspectos fundamentales los cálculos estadísticos para calcular la confiabilidad, estimar la validez, establecer las

normas de interpretación (o baremos), todas ellas cualidades que especifican a un test de tipo psicométrico como lo es el PROLEC-R.

El diseño ha sido transversal en razón a que las mediciones, empleando el PROLEC-R adaptado para Lima-Perú, se realizaron en la muestra seleccionada en un solo momento en el tiempo (Hernández et al., 1998).

3.3 Sujetos

3.3.1 Población:

Estudiantes de educación primaria del primero al sexto grado que cursan estudios en instituciones educativas estatales y particulares del ámbito de Lima Metropolitana.

3.3.2 Muestra:

- Tipo de muestreo: Probabilístico por conglomerados polietápico, pues la primera unidad de análisis fueron las Unidades de Gestión Educativa Local de Lima Metropolitana (UGEL) y como segunda unidad de análisis se seleccionaron 14 colegios, 7 particulares y 7 estatales. Posteriormente, en la tercera unidad de análisis se eligieron las aulas y finalmente, en la cuarta unidad de análisis, se escogieron los sujetos de la muestra, empleándose una estratificación uniforme por sexo, grado y tipo de colegio.

- Tamaño de la muestra: Se determinó para precisar los parámetros poblacionales con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de +/- 4%;

a la cantidad resultante se le complementó por facilidades halladas en la aplicación un número determinado de sujetos de manera tal que, el tamaño final de la muestra de estudio, fue de 504 estudiantes, cantidad que contribuye a precisar mejor los parámetros poblacionales, vale decir, el promedio de la población y varianza poblacional (Sierra, 1988).

A continuación se detalla las características socio-demográficas de la muestra:

Tabla 1. Muestra según género y tipo de gestión educativa

Género	Femenino		Masculino	
	Particular	Estatal	Particular	Estatal
Tipo de gestión	126	126	126	126
Subtotal	252		252	
Total	504			

En la tabla 1, se aprecia la muestra según género y tipo de gestión educativa; observándose que el 50% corresponde al género femenino, y el resto al género masculino. De manera similar ocurre según tipo de gestión.

Tabla 2. Distribución de la muestra según grado escolar y género

Grado escolar	Género				Total
	Masculino		Femenino		
	N	%	N	%	
Primer grado	42	50	42	50	84
Segundo grado	42	50	42	50	84
Tercer grado	42	50	42	50	84
Cuarto grado	42	50	42	50	84
Quinto grado	42	50	42	50	84
Sexto grado	42	50	42	50	84
Total	252	50	252	50	504

En la tabla 2, se observa que la muestra ha sido distribuida de forma equitativa según grado escolar y género.

Tabla 3. Distribución de muestra según UGEL y tipo de gestión

UGEL	Gestión				Total UGEL
	Estatal	N	Particular	N	
01	IEE 6037 Inca Pachacútec	36	IEP Fermín Tangüis	36	72
02	IEE José Granda	36	IEP Ana María Rivier	36	72
03	IEE 0014 Andrés Bello	36	IEP Claretiano	36	72
04	IEE 3066 Señor de los Milagros	36	IEP Bertolt Brecht	36	72
05	IEE 0140 Antúnez de Mayolo	36	IEP David Ausubel	36	72
06	IEE 1235 Unión Latinoamericana	36	IEP José Quiñones	18	72
			IEP Rosario de Yungay	18	
07	IEE Ricardo Palma	36	IEP La Inmaculada Concepción	36	72
Total estatal		252	Total particular	252	

En la tabla 3, se presenta la distribución equitativa según UGEL, apreciándose que se seleccionaron 36 niños de cada colegio, a excepción de la IEP José Quiñones y Rosario de Yungay que conformaron la muestra de las instituciones particulares de la UGEL 6.

3.4 Instrumento

3.4.1 Batería de Procesos Lectores Revisada PROLEC-R

3.4.1.1 Ficha técnica

La prueba adaptada, responde a los siguientes datos técnicos:

Nombre de la prueba	: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R
Autores	: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas (2007).
Autores de la adaptación	: Nidia Cayhualla Quihui, Daniela Chilón Valladares y Rolando Espíritu Criales.
Aplicación	: Individual
Ámbito de aplicación	: Niños de 6 a 12 años (1° a 6° de Educación Primaria).
Duración	: Variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5to y 6to grado de educación primaria y 40 minutos con los de 1ro a 4to.
Finalidad	: Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 secundarios y 5 índices de habilidad normal.
Baremación	: Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión secundarios, para determinar la velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) en los índices de velocidad secundarios y el nivel lector (bajo, medio o alto) en los sujetos con una habilidad de lectura normal.
Material	: Manual, cuaderno de estímulos cuaderno de anotación (protocolo) y cronómetro.

3.4.1.2. Descripción del instrumento

La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R está compuesta de 9 tareas que tratan de explorar los procesos lectores, desde los más básicos a los más complejos; éstas son:

Tabla 4. Tareas según tipo de proceso lector

Tareas / pruebas	Proceso
Nombre o sonido de letras (20 ítems)	Proceso perceptivo
Igual – diferente (20 ítems)	
Lectura de palabras (40 ítems)	Proceso léxico
Lectura de pseudopalabras (40 ítems)	
Estructuras gramaticales (16 ítems)	Proceso sintáctico
Signos de puntuación (11 ítems)	
Comprensión de oraciones (16 ítems)	Proceso semántico
Comprensión de textos (16 ítems)	
Comprensión oral (8 ítems)	

Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007

En la tabla 4, se observan las tareas que forman parte del PROLEC-R y los procesos a los que atañe cada una.

Las puntuaciones que se obtienen se dividen en dos tipos: índices principales e índices secundarios. Los índices principales son la fuente de información más importante y rápida a la que debe acudir el profesional para

interpretar la conducta lectora del niño. Estos indicadores pueden ser matizados por los índices secundarios, los cuales profundizan en la interpretación de los resultados.

Tabla 5. Índices principales

Índices principales	
NL	Nombre de letras
ID	Igual- diferente
LP	Lectura de palabras
LS	Lectura de pseudopalabras
EG	Estructuras gramaticales
SP	Signos de puntuación
CO	Comprensión de oraciones
CT	Comprensión de textos
CR	Comprensión oral

Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007

Tabla 6. Índices secundarios

Índices secundarios					
Índices de precisión		Índices de velocidad		Habilidad lectora	
NL-P	Nombre de letras	NL-V	Nombre de letras	NL-N	Nombre de letras
ID-P	Igual – diferente	ID-V	Igual - diferente	ID-N	Igual - diferente
LP-P	Lectura de palabras	LP-V	Lectura de palabras	LP-N	Lectura de palabras
LS-P	Lectura de pseudopalabras	LS-V	Lectura de pseudopalabras	LS-N	Lectura de pseudopalabras
SP-P	Signos de puntuación	SP-V	Signos de puntuación	SP-N	Signos de puntuación

Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007

3.4.1.3. Normas de aplicación, corrección y puntuación

Normas de aplicación

Cada prueba consta de las siguientes instrucciones específicas:

- Identificación de letras:

Se explica la tarea con los estímulos delante y valiéndose de los tres ejemplos que aparecen en la parte de arriba del cuadernillo. Se considera respuesta válida tanto si el niño es capaz de decir el nombre de la letra (por ejemplo, “efe” ante la letra “f”) o su sonido (“fff”).

- Igual- diferente:

Como ésta es una prueba que exige prestar atención, se debe animar al niño a fijarse bien en cuáles de los estímulos son exactamente iguales y cuáles diferentes para que los resultados reflejen realmente la capacidad de segmentación y no sea una simple prueba atencional.

- Lectura de palabras:

En esta prueba las instrucciones consisten en informar al niño que tiene que leer en voz alta las palabras presentadas.

- Lectura de pseudopalabras:

En esta prueba las instrucciones consisten únicamente en informar al estudiante que debe leer en voz alta las pseudopalabras mostradas.

- Estructuras gramaticales:

El instructor dice: *“Fíjate bien. Aquí aparecen cuatro dibujitos y una frase. Sólo uno de los dibujos representa lo que dice la frase. Los otros tres dibujos son falsos. Tu tarea es señalar el dibujo verdadero. Veamos el primer ejemplo del conejo y el gato”*. El evaluado lee la oración (se espera a que el niño la lea en voz alta). Cuando termine se le dice: *“¿Cuál de los cuatro dibujos indica de verdad lo que dice la frase?”*

- Signos de puntuación:

El instructor dice: *“Aquí tienes un bonito cuento para que lo leas en voz alta. Léelo con claridad y buena entonación, como si estuvieses contándoselo a tus compañeros de clase”*.

- Comprensión de oraciones:

El instructor dice: *“Te voy a mostrar unas frases y unos dibujos. Tienes que leer las frases y hacer exactamente lo que te indican”*. Al llegar al ejercicio 4 se le entrega al niño el cuaderno de anotación (protocolo) por la última página para que realice lo que se le indica. Cuando llegue a la oración diez se le dice: *“Ahora vas a ver una frase y unos dibujos. Fíjate que sólo uno de los dibujos coincide exactamente con lo que dice la frase. Lee bien la frase, mira bien los dibujos y señala el que coincide con la frase”*.

- Comprensión de textos:

El instructor dice: *“Te voy a presentar unos pequeños textos para que los leas. Léelo con atención porque después de que termines te haré unas preguntas sobre ellos”*.

- Comprensión oral:

El instructor dice: *“Te voy a leer unos pequeños textos. Presta atención porque después te haré una pregunta sobre ellos”*. El evaluador lee el texto pausadamente y pronunciando con claridad.

El registro de las respuestas y tiempo (en minutos y segundos) empleado en la tarea, se realiza en el cuaderno de anotación (protocolo).

A nivel general:

Como norma general, los ítems son puntuados de la siguiente manera:

- 1 : respuesta correcta
- 0 : respuesta incorrecta (anotar la respuesta para su posterior análisis que orientará la elaboración de actividades de recuperación)

Para la obtención del total de cada prueba, se suma el número de ítems correctos y se registra en el espacio correspondiente del cuaderno de anotación. En todas las pruebas existe dicho espacio, el cual aparece a continuación de la palabra “aciertos” y al índice al que hace referencia entre paréntesis.

En cuanto al tiempo registrado, se transforman los minutos y segundos a segundos, ello permitirá calcular los índices que hacen uso de este dato.

Resumen de puntuaciones:

Una vez anotadas las respuestas del examinado y el tiempo empleado en tareas que así lo requieren, de acuerdo a las especificaciones descritas anteriormente, se trasladan las puntuaciones de cada una de las tareas a la página resumen de la portada para obtener los valores de los índices del PROLEC-R. A la izquierda aparecen las siglas de dichos índices, seguidos de su descripción, la forma de calcular u obtener los valores y los espacios reservados para la anotación de los mismos junto a su representación gráfica.

- Índices principales

Para obtener los índices principales es necesario realizar un cálculo sólo para aquellas tareas y procesos cuya ejecución y graduación pueden verse afectadas más directamente por la variable tiempo. Las tareas son: Nombre de letras, igual diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, signos de puntuación.

$$\text{Índice} = \frac{\text{Aciertos}}{\text{Tiempo}} \times 100$$

Aciertos : puntuación directa (PD) o número de aciertos en la tarea

Tiempo : tiempo en segundos invertido en su ejecución

El resultado debe ser redondeado al entero más próximo.

- Índices de Precisión

Para estimar el índice de precisión de cada tarea basta con trasladar el puntaje obtenido a la casilla de Puntaje Directo.

- Índices de Velocidad

Para obtener los índices de velocidad en las tareas correspondientes, se traslada el tiempo en segundos a la casilla respectiva.

- Obtención del perfil

En los índices principales, para hallar la categoría que le corresponde a cada puntaje directo, debe consultarse el baremo correspondiente. Si se desea, es posible representar gráficamente dichas categorías para apreciar rápidamente y a primera vista los procesos en los cuales existe dificultad.

A continuación se mencionan las categorías que pueden obtenerse en los índices principales:

Tabla 7. Categorías por índices principales

Índices	Categoría	
Principales	Normal (N)	Cuando el resultado es superior al punto de corte equivalente a la media normativa menos una desviación típica.
	Dificultad leve (D)	Cuando el resultado se encuentra entre una y dos desviaciones por debajo de la media.
	Dificultad severa (DD)	Cuando el resultado se encuentra por debajo de dos desviaciones por debajo de la media.

Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007

En los índices secundarios se puede llegar a uno de los siguientes diagnósticos:

Tabla 8. Categorías por índices secundarios

Índices		Categoría
Secundarios	De precisión	Normal (N)
		Dudas (¿?)
		Dificultad leve (D)
		Dificultad severa (DD)
	De velocidad	Muy lento (ML)
		Lento (L)
		Normal (N)
		Rápido (R)
		Muy rápido (MR)

Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007

Con los datos consignados en el perfil, de mayor a menor importancia, los niveles de interpretación de un protocolo deben ser:

- a. Índices principales
- b. Índices de habilidad normal
- c. Índices secundarios
 - precisión
 - velocidad
- d. Clasificación de los procesos

3.4.1.4. Validez

En la versión española (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) se analizaron diferentes fuentes de datos sobre la validez con la finalidad de aportar información para la interpretación de las puntuaciones. Entre ellas tenemos la validez de criterio y la validez de constructo.

Validez de Criterio

Durante la fase de tipificación se pidió a los profesores que clasifiquen un total de 408 alumnos en 8 niveles de lectura (Ver Anexo 1).

Nivel 1 : Prácticamente silabea. No comprende las palabras.

Nivel 2 : En general comprende las palabras, aunque a veces tiene errores.

Nivel 3 : Comprende todas las palabras sin dificultad.

Nivel 4 : Comprende frases sencillas. Por ejemplo: “Juan perdió el monedero”.

Nivel 5 : Comprende frases de cierta complejidad estructural.

Por ejemplo: “En aquel lugar encontró Pedro un gran tesoro”.

Nivel 6 : Comprende textos propios de su nivel y responde a preguntas sobre ellos, aunque no respeta todos los signos de puntuación y, a veces, no tiene fluidez en las palabras que le son infrecuentes.

Nivel 7 : Comprende y lee textos propios de su nivel con fluidez y entonación adecuadas, respetando los signos de puntuación.

Nivel 8 : Comprende y lee todo tipo de textos con fluidez y entonación adecuadas, incluso los que son superiores a su nivel académico.

Estas puntuaciones se correlacionaron con los diferentes índices de la Batería de Evaluación de Procesos Lectores Revisada. Los valores de las correlaciones (controlando el efecto del grado escolar) fueron moderados en todos los casos, aunque aceptables, ya que la valoración de los profesores es una medida externa y apoyada en un juicio parcialmente subjetivo y poco sistematizado.

Este tipo de validez incluye la validez concurrente, para la cual se aplicó el Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (PPVT-III) a 47 sujetos entre los 6 y 12 años. El patrón de correlaciones que se obtuvo señala que las dos pruebas evalúan aspectos diferentes pero relacionados del lenguaje, así las mayores relaciones se dan con los procesos semánticos e igualmente se aprecia una correlación importante con la prueba de estructuras gramaticales, ya que las dos tareas son muy similares, una referida a frases y la otra a palabras.

En cuanto a la variable tiempo, corregidas las correlaciones de acuerdo a la variabilidad de la muestra, se comprueba como la efectividad y la velocidad en el PROLEC-R tienen una relación muy significativa con el nivel de ejecución en el PPVT-III.

Validez de Constructo del PROLEC-R

Un primer acercamiento al constructo evaluado mediante la prueba fue el estudio de su estructura interna, calculándose las correlaciones entre los índices principales y secundarios.

Los principales aspectos a destacar en los resultados son:

- Las correlaciones entre los índices principales (NL a CT) son de tipo medio-alto o alto en todos aquellos índices de procesos de identificación de letras y sintácticos, a excepción del índice de estructuras gramaticales. Este dato se debe principalmente a la incorporación de la variable tiempo para el cálculo de las puntuaciones.

- Las correlaciones de los índices principales con los índices de velocidad son mayores que las presentadas con los índices de precisión en todos los casos, excepto en los índices de procesos semánticos y estructuras gramaticales. Estos últimos se reparten el peso de la precisión y la velocidad siendo mayor la relación con NL-P, LS-P y, en ocasiones, con SP-P que con sus respectivos índices de velocidad.

- Las correlaciones entre los índices de velocidad son altas o muy altas, lo que indica que un buen desempeño en una tarea suele llevar asociado una ejecución similar en el resto.

- Los valores del coeficiente de correlación entre los índices de precisión y de velocidad son en general altos, a excepción de los índices ID-P, ID-V. Este hecho pone de relieve la pertinencia del cálculo de una puntuación de habilidad lectora como indicadora de la eficiencia que pone en relación ambas características de la tarea.

3.4.1.5. Confiabilidad del PROLEC-R

La fiabilidad, en la muestra española, fue estudiada desde dos perspectivas, la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach y el análisis de la precisión de las tareas mediante el modelo de Rasch.

La consistencia interna obtenida mediante el Alfa de Cronbach confirmó que los valores obtenidos fueron satisfactorios, tal y como se muestra en la tabla Nº 9.

Tabla 9. Consistencia interna

Tareas	Alfa
Nombre letras	0,49
Igual – diferente	0,48
Lectura palabras	0,74
Lectura pseudopalabras	0,68
Estructuras gramaticales	0,63
Signos de puntuación	0,70
Comprensión de oraciones	0,52
Comprensión de textos	0,72
Comprensión oral	0,67
Total	0,79

Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007

La tabla 9 muestra que al realizar el análisis de confiabilidad de las tareas se encontraron valores de alfa que oscilan entre 0.48 y 0.74, obteniendo un valor general de 0,79 que afirma que los valores alfa son consistentes.

El análisis de la precisión de las tareas en sí mismas se obtuvo mediante el modelo de Rasch de un parámetro que busca conocer la precisión de las medidas en función del nivel lector (θ) del examinado. Este análisis se ve favorecido por la ausencia de un límite de tiempo para responder a los elementos. Como resultado se encontró que en las personas con menos precisión en la ejecución ($\theta < 0$), todas las pruebas del PROLEC-R, excepto comprensión oral, muestran tener su máxima fiabilidad.

3.4.2. Variables de estudio

Las variables de estudio de la presente investigación se han clasificado en variables dependientes e independientes. Cada una incluye las dimensiones de indicadores que se detallan en la tabla 10.

Tabla 10. Variables de estudio

Variable	Dimensión de indicadores
Dependiente	Procesos lectores: - Procesos perceptivos - Procesos léxicos - Procesos sintácticos - Procesos semánticos
Independiente	Grado escolar: - Primero - Segundo - Tercero - Cuarto - Quinto - Sexto

3.4.3. Procedimiento de recolección de datos

Determinado el objeto de estudio, se procedió a seleccionar la muestra de investigación atendiendo a las variables de sexo, grado y tipo de institución educativa. Posteriormente se realizaron los contactos respectivos con las entidades correspondientes.

Se realizó el trabajo de campo; para tal efecto se contó con un equipo convenientemente entrenado para administrar la prueba.

Posteriormente, se calificaron manualmente los protocolos, se elaboró la base de datos en Excel, se vertió la información y se hizo el cálculo correspondiente en el programa estadístico SPSS en su versión 17.

3.5. Análisis de datos

Los datos recolectados, empleando la versión adaptada de la Batería de evaluación de los Procesos Lectores Revisada, fueron sometidos a un análisis de tipo estadístico empleándose en primer lugar, la estadística descriptiva, calculándose frecuencias, medias, desviación estándar, varianzas, gráficas estadísticas. Se empleó también la estadística inferencial calculándose el coeficiente de correlación de Pearson, el coeficiente Alfa de Cronbach y se efectuó un análisis factorial confirmatorio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de datos

Los datos fueron analizados y reducidos a tablas para su mejor presentación, análisis e interpretación, los mismos los presentamos en función de los objetivos del estudio.

4.1.1 Adaptación lingüística y pictográfica

El análisis semántico y de las ilustraciones del PROLEC-R, sugirió la realización de algunos cambios vinculados a modalidades culturales, diferentes en cuanto a su percepción y significado.

Tabla 11. Cambios realizados en el PROLEC- R adaptado

	PROLEC-R original	PROLEC-R adaptado
Términos sustituidos en la tarea de Estructuras Gramaticales	coche	auto
Cambios lingüísticos en la tarea de Comprensión de Oraciones	Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol.	Dibuja dos nubes y entre ellas un sol.
	Dibuja un cuadrado dentro de un redondel.	Dibuja un cuadrado dentro de un círculo.
	Ponle un sombrero al payaso.	Dibuja un sombrero sobre la cabeza del payaso.
	Colócale un bigote de tres pelos al ratón.	Dibuja un bigote de tres pelos al ratón.
Cambio de imágenes en la tarea de Estructuras Gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - Resaltar la acción en la imagen referente a la oración “La niña está besando al niño”. - Símbolo del euro por soles. - Color del uniforme del policía de azul a verde. 	
Cambio de imágenes en la tarea de Comprensión de Oraciones	<ul style="list-style-type: none"> - Retoques a la imagen del perro en la oración número ocho. - Contextualizar la figura del soldado en la oración número doce. 	
Términos sustituidos en la tarea de Comprensión de Textos	enfadado	molesto
	hucha	alcancía
	tumbado	echado
	tarta	torta
	aplastada contra	tirada en
Cambios en el protocolo	<ul style="list-style-type: none"> - Formato de la tarea Igual-Diferente. - Formato de la tarea Lectura de Palabras y Pseudopalabras (se agregaron los 80 reactivos). - Formato de la tarea de Estructuras Gramaticales (se resaltó la alternativa correcta en cada ítem). - Formato de la tarea de Comprensión de Oraciones (se resaltó la alternativa correcta en cada ítem). 	

4.1.2 Fiabilidad

A continuación se presentan los resultados de los coeficientes de confiabilidad del PROLEC- R adaptado, realizados con el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 12. Consistencia interna

	Alfa
Nombre letras	0.88
Igual – Diferente	0.78
L. Palabras	0.98
L. Pseudopalabras	0.96
Est. Gramaticales	0.82
S. Puntuación	0.90
C. Oraciones	0.91
C. Textos	0.84
C. Oral	0.61
TOTAL PRUEBA	0.98

Como se observa en la tabla, los coeficientes alfa son estadísticamente significativos y elevados como en el caso del total de la prueba (0,98) y comprensión de oraciones (0,91); sin embargo, el coeficiente más bajo es comprensión oral (0,61). Estos valores son ligeramente más elevados a los hallados en la versión española, con excepción de comprensión oral (en España alcanzó 0,67). En términos generales, estos resultados indican que la prueba es fiable y que debido a la consistencia interna, tiene sentido la suma de sus reactivos para lograr los subtotales y total.

4.1.3 Validez

- Validez de contenido

Se realizaron cambios referentes a vocabulario e imágenes de la prueba original, estos se presentaron a un grupo de siete jueces expertos, quienes opinaron sobre las mencionadas modificaciones.

Tabla 13. Criterio de jueces

JUECES EXPERTOS		Olivera	Cannock	Stuva	Quiroz	Dioses	Manrique			
CRITERIO		SI	SI	SI	SI	SI	SI	Total	V de Aiken	OBSERVACIONES
MODIFICACIONES										
TÉRMINOS	“enfadado” por “molesto”	X	X	X	X	X	X	6	1.00	
	“hucha” por “alcancía”	X	X	X	X	X	X	6	1.00	
	“tumbado” por “echado”	X	X	X	X	X	X	6	1.00	
	“tarta” por “torta”	X	X	X	X	X	X	6	1.00	
	“aplastada contra” por “tirada en”		X	X	X	X	X	5	0.83	No tienen el mismo significado “aplastada” y “tirar”.
	“coche” por “auto”	X	X	X	X	X	X	6	1.00	
	“redondel” por “círculo”	X	X	X	X	X	X	6	1.00	
	“en medio de ellas “ por “entre ellas”	X	X	X	X	X	X	6	1.00	
PROTOCOLO	Tarea Igual-Diferente	X	X	X	X	X	X	6	1.00	Mantener el mismo tipo de letra que en el protocolo original.
IMÁGENES	“El soldado es más alto que el indio”	X	X	X	X	X	X	6	1.00	Remarcar el tamaño del soldado frente al indio y girar un poco la posición hacia fuera.
	Símbolo del euro por soles.	X	X	X	X	X	X	6	1.00	
	Color del uniforme del policía de azul a verde.	X	X	X	X	X	X	6	1.00	

En la tabla 13 se aprecia el resumen de las modificaciones realizadas tanto a nivel de terminología empleada como en el formato del protocolo e imágenes. El valor de la V de Aiken indica que, según los jueces, el PROLEC-R adaptado tiene validez de contenido, es decir, sus ítems reflejan el constructo Procesos Lectores.

- Validez de criterio

Se correlacionó las puntuaciones en el PROLEC- R adaptado con la apreciación de los profesores (Ver Anexo 1)

Tabla 14. Correlación de los índices del PROLEC-R adaptado con el criterio de los profesores

ÍNDICES PRINCIPALES		ÍNDICES DE PRECISIÓN		ÍNDICES DE VELOCIDAD	
NL	,356**	NL – P	-.176	NL – V	-,403**
ID	.189	ID – P	.219	ID – V	-.120
LP	,301*	LP – P	.118	LP – V	-,317*
LS	,335*	LS – P	.260	LS – V	-,338*
EG	.050	-	-	-	-
SP	.212	SP – P	.228	SP – V	-.193
CO	.123				
CT	,319*				
CR	,311*				

* Correlación significativa al nivel $p < 0,05$

** Correlación significativa al nivel $p < 0,001$

NL: Nombre letras
ID: Igual – diferente
LP: Lectura palabras
LS: Lectura pseudopalabras

EG: Estructuras gramaticales
SP: Signos de puntuación.
CO: Comprensión de oraciones
CT: Comprensión de textos

CR: Comprensión oral
P: Precisión
V: Velocidad

En la tabla se aprecia el valor de las correlaciones entre los índices del PROLEC-R adaptado y el criterio de los profesores. Un total de 55 alumnos fueron clasificados por sus profesores de acuerdo a 8 niveles; los resultados en casi la totalidad de casos indican correlaciones significativas al 0.01 y 0.05. El PROLEC- R adaptado muestra tener validez predictiva.

- Validez concurrente

Tabla 15. Correlaciones del PROLEC – R adaptado con el PPVT - III

		PPVT - III
Identificación de letras		
Nombre Letras	PD	-,002
	TIEMPO	-,079
Igual - Diferente	PD	,113
	TIEMPO	-,323
Procesos léxicos		
L. Palabras	PD	,347*
	TIEMPO	-,403*
L. Pseudopalabras	PD	,134
	TIEMPO	-,341*
Procesos sintácticos		
Est. Gramatical		,406*
S. Puntuación	PD	,627**
	TIEMPO	-,425*
Procesos semánticos		
Comprensión Oraciones		,294
Comprensión Textos		,368*
Comprensión Oral		,641**
Media (CI)		96,20
Dt. (CI)		13,12

* p < 0.05

** p < 0.01

En la tabla se aprecian los resultados de las correlaciones entre el PROLEC – R adaptado y el Test de Vocabulario en Imágenes PPVT – III PEABODY. El coeficiente de correlación de Spearman nos indica que las dos pruebas evalúan aspectos diferentes pero relacionados del lenguaje. Así, las mayores correlaciones se dan con los procesos semánticos, sintácticos y léxicos.

En cuanto a la variable tiempo, se comprueba como la efectividad y la velocidad en el PROLEC-R adaptado tiene una relación muy significativa con el nivel de ejecución en el PPVT – III PEABODY.

- Validez de Constructo

Tabla 16. Correlaciones entre los índices principales y secundarios del PROLEC–R adaptado

	NL	ID	LP	LS	EG	SP	CO	CT	CR	NL-P	ID-P	LP-P	LS-P	SP-P	NL-V	ID-V	LP-V	LS-V	SP-V
NL		,589**	,689**	,623**	,298**	,598**	,444**	,426**	,258**	,615**	,309**	,428**	,391**	,500**	-,993**	-,572**	-,687**	-,626**	-,613**
ID	,589**		,749**	,721**	,312**	,720**	,459**	,421**	,284**	,539**	,427**	,540**	,455**	,589**	-,563**	-,976**	-,749**	-,719**	-,727**
LP	,689**	,749**		,881**	,384**	,844**	,531**	,502**	,314**	,603**	,398**	,680**	,579**	,682**	-,662**	-,721**	-,995**	-,877**	-,886**
LS	,623**	,721**	,881**		,375**	,819**	,526**	,481**	,277**	,556**	,372**	,627**	,657**	,666**	-,596**	-,696**	-,874**	-,990**	-,844**
EG	,298**	,312**	,384**	,375**		,418**	,492**	,406**	,291**	,377**	,275**	,432**	,471**	,439**	-,276**	-,278**	-,370**	-,340**	-,366**
SP	,598**	,720**	,844**	,819**	,418**		,543**	,532**	,332**	,630**	,373**	,645**	,597**	,891**	-,560**	-,694**	-,834**	-,802**	-,908**
CO	,444**	,459**	,531**	,526**	,492**	,543**		,525**	,336**	,498**	,387**	,463**	,473**	,498**	-,412**	-,419**	-,522**	-,502**	-,521**
CT	,426**	,421**	,502**	,481**	,406**	,532**	,525**		,602**	,449**	,296**	,443**	,393**	,513**	-,404**	-,384**	-,490**	-,469**	-,497**
CR	,258**	,284**	,314**	,277**	,291**	,332**	,336**	,602**		,295**	,242**	,315**	,267**	,322**	-,240**	-,255**	-,300**	-,268**	-,312**
NL-P	,615**	,539**	,603**	,556**	,377**	,630**	,498**	,449**	,295**		,313**	,514**	,498**	,565**	-,533**	-,513**	-,585**	-,529**	-,606**
ID-P	,309**	,427**	,398**	,372**	,275**	,373**	,387**	,296**	,242**	,313**		,335**	,374**	,350**	-,291**	-,272**	-,393**	-,351**	-,349**
LP-P	,428**	,540**	,680**	,627**	,432**	,645**	,463**	,443**	,315**	,514**	,335**		,654**	,565**	-,392**	-,505**	-,632**	-,580**	-,658**
LS-P	,391**	,455**	,579**	,657**	,471**	,597**	,473**	,393**	,267**	,498**	,374**	,654**		,574**	-,358**	-,413**	-,557**	-,563**	-,557**
SP-P	,500**	,589**	,682**	,666**	,439**	,891**	,498**	,513**	,322**	,565**	,350**	,565**	,574**		-,464**	-,560**	-,673**	-,640**	-,673**
NL-V	-,993**	-,563**	-,662**	-,596**	-,276**	-,560**	-,412**	-,404**	-,240**	-,533**	-,291**	-,392**	-,358**	-,464**		,549**	,663**	,603**	,578**
ID-V	-,572**	-,976**	-,721**	-,696**	-,278**	-,694**	-,419**	-,384**	-,255**	-,513**	-,272**	-,505**	-,413**	-,560**	,549**		,723**	,699**	,706**
LP-V	-,687**	-,749**	-,995**	-,874**	-,370**	-,834**	-,522**	-,490**	-,300**	-,585**	-,393**	-,632**	-,557**	-,673**	,663**	,723**		,874**	,876**
LS-V	-,626**	-,719**	-,877**	-,990**	-,340**	-,802**	-,502**	-,469**	-,268**	-,529**	-,351**	-,580**	-,563**	-,640**	,603**	,699**	,874**		,839**
SP-V	-,613**	-,727**	-,886**	-,844**	-,366**	-,908**	-,521**	-,497**	-,312**	-,606**	-,349**	-,658**	-,557**	-,673**	,578**	,706**	,876**	,839**	

* Correlación significativa al nivel $p < 0,05$

** Correlación significativa al nivel $p < 0,001$

NL: Nombre letras

EG: Estructuras gramaticales

CR: Comprensión oral

ID: Igual – diferente

SP: Signos de puntuación.

P: Precisión

LP: Lectura palabras

CO: Comprensión de oraciones

V: Velocidad

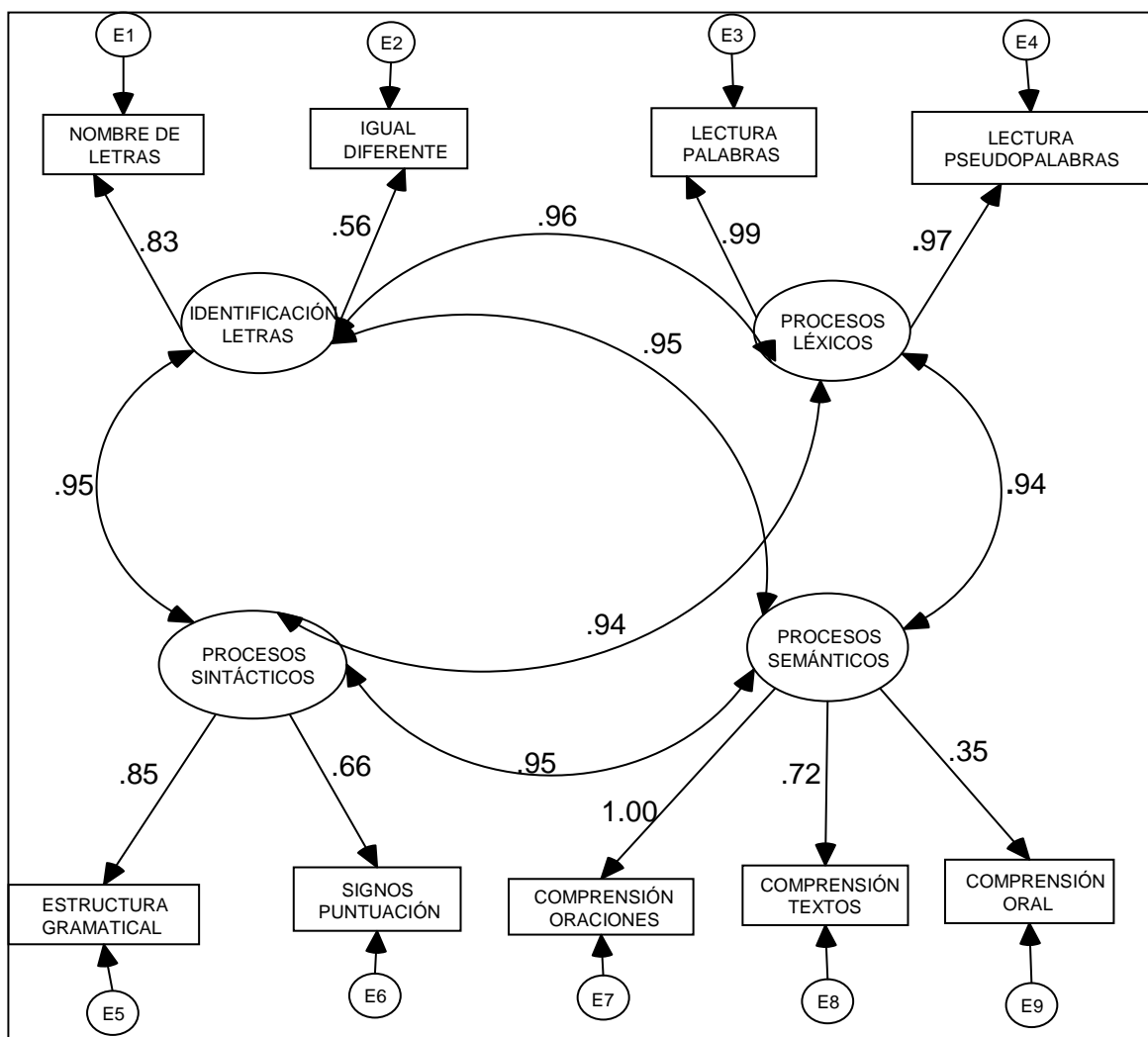
LS: Lectura pseudopalabras

CT: Comprensión de textos

En la tabla 16 se aprecia parte del estudio de la estructura interna realizado a través de las correlaciones entre las escalas, de manera específica entre los índices principales y secundarios.

Entre los resultados más importantes tenemos que las correlaciones entre los índices principales son de tipo moderado – alto, mientras que la correlación de los índices principales con los índices de velocidad son mayores que los presentados con los índices de precisión, excepto en algunos procesos semánticos y en la escala de Estructuras Gramaticales; ello debido a la incorporación de la variable tiempo. Las correlaciones entre los índices de velocidad son altas o muy altas, lo que indica que un buen desempeño en una escala suele asociarse con un buen desempeño en las escalas restantes.

Figura 1. Análisis factorial confirmatorio



El modelo teórico que subyace a la lectura y a la forma en que se ha estructurado la prueba indica que son cuatro los procesos implicados: identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Esta estructura ha sido puesta a prueba mediante el análisis factorial confirmatorio (Figura 1), corroborándose la existencia de cuatro variables latentes interrelacionadas entre sí (representadas por óvalos) equivalente a los cuatro procesos cognitivos del modelo. Estas cuatro dimensiones son las que explicarían el acierto en sus correspondientes tareas (representadas con rectángulos). Este modelo dio como resultado un ajuste alto con las respectivas correlaciones y coeficientes de regresión. En función de estos datos se puede afirmar que el modelo teórico que subyace el PROLEC- R adaptado se ve reflejado en los datos procedentes de la tipificación, por lo que resulta útil para explicar la conducta lectora de los sujetos.

- Validez información complementaria

A continuación se presenta el análisis descriptivo en el PROLEC- R adaptado.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos del número de aciertos en el PROLEC- R adaptado

	Grado											
	1° Primaria		2° Primaria		3° Primaria		4° Primaria		5° Primaria		6° Primaria	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Nombre letras	14,79	5,37	18,07	2,11	18,65	1,43	19,23	1,03	19,35	,84	19,57	,78
Igual - Diferente	16,18	3,77	18,40	2,03	18,37	2,17	18,73	1,81	18,87	1,34	19,01	1,45
L. Palabras	25,15	16,57	37,15	5,58	38,77	1,79	39,31	1,08	39,26	2,34	39,45	,92
L. Pseudopalabras	23,19	15,82	34,75	6,37	36,21	3,26	37,60	2,44	37,31	2,06	37,82	2,16
Est. Gramaticales	7,49	5,34	11,63	3,02	12,26	2,20	12,24	2,19	12,30	2,35	12,46	2,31
S. Puntuación	2,01	2,48	6,20	3,27	8,02	3,08	9,01	2,38	9,10	2,06	9,93	1,72
C. Oraciones	8,75	6,36	13,60	2,76	14,35	1,59	14,75	1,53	15,00	1,06	14,98	1,13
C. Textos	4,15	4,01	7,73	2,97	9,40	3,13	10,12	3,35	10,81	2,57	11,21	2,83
C. Oral	1,85	1,71	2,46	1,54	3,39	1,91	3,02	1,75	3,76	1,71	3,87	1,81

IDENTIFICACIÓN DE LETRAS

Figura 2. Media y desviación típica de aciertos en Nombre de Letras

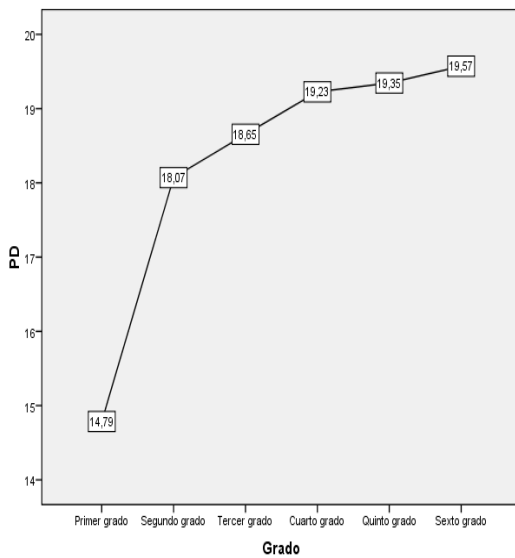
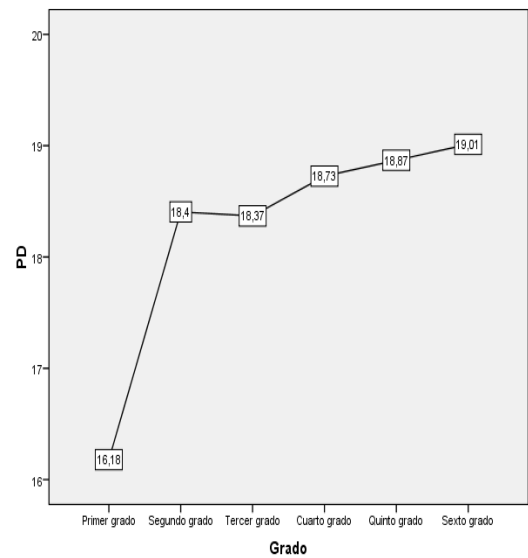


Figura 3. Media y desviación típica de aciertos en Igual - Diferente



PROCESOS LÉXICOS

Figura 4. Media y desviación típica de aciertos en Lectura de Palabras

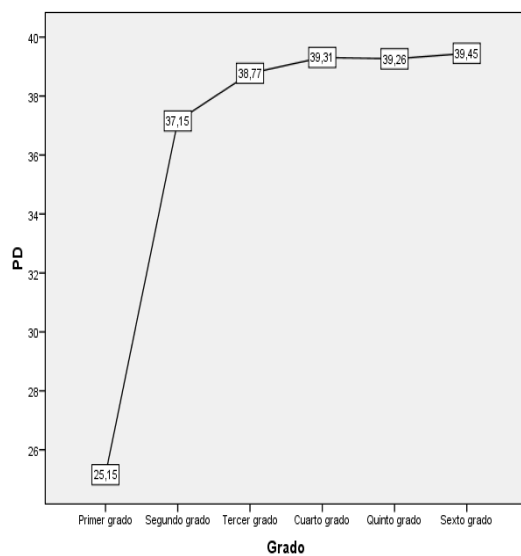
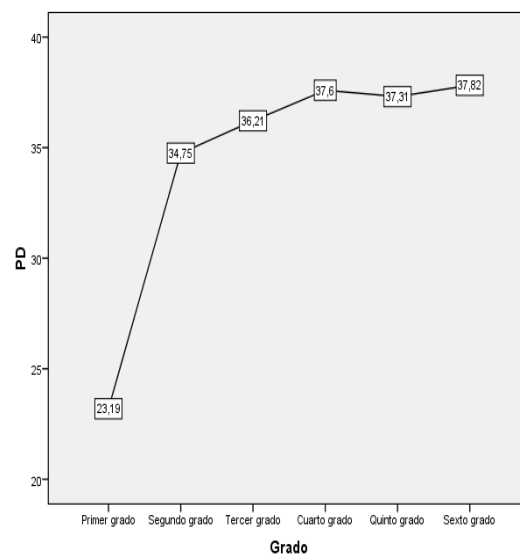


Figura 5. Media y desviación típica de aciertos en Lectura de Pseudopalabras



PROCESOS SINTÁCTICOS

Figura 6. Media y desviación típica de aciertos en Estructuras Gramaticales

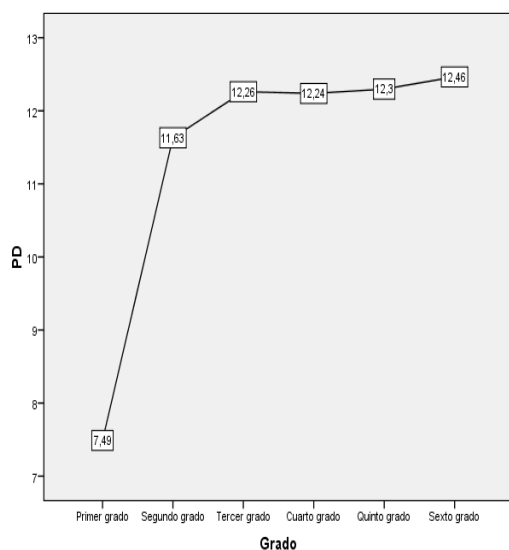
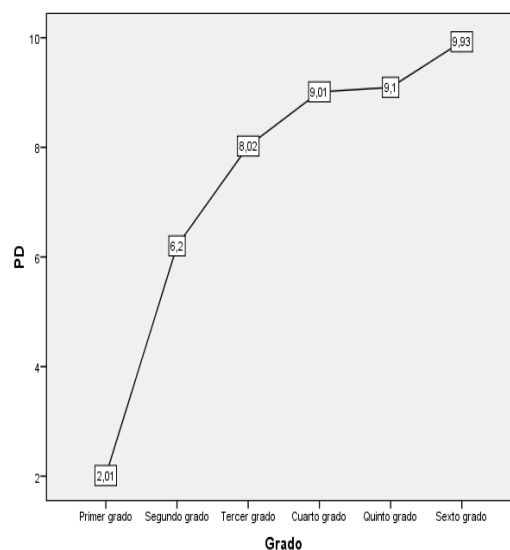


Figura 7. Media y desviación típica de aciertos en Signos de Puntuación



PROCESOS SEMÁNTICOS

Figura 8. Media y desviación típica de aciertos en Comprensión de Oraciones

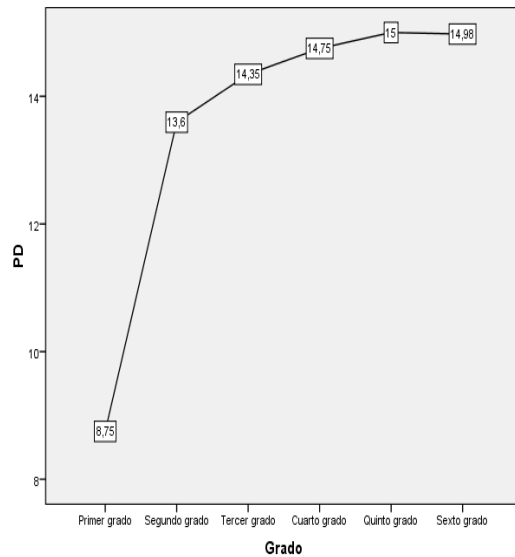


Figura 9. Media y desviación típica de aciertos en Comprensión de Textos

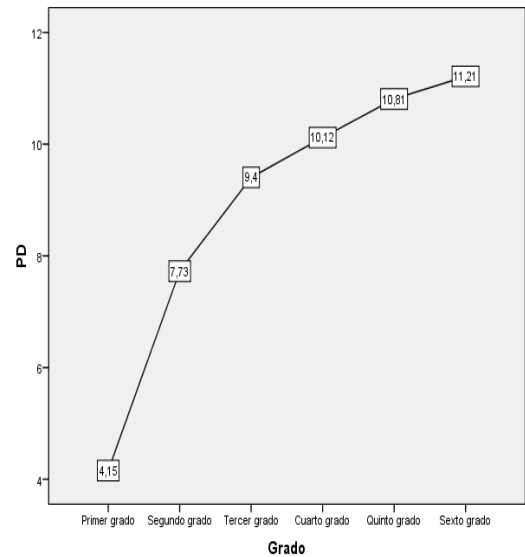
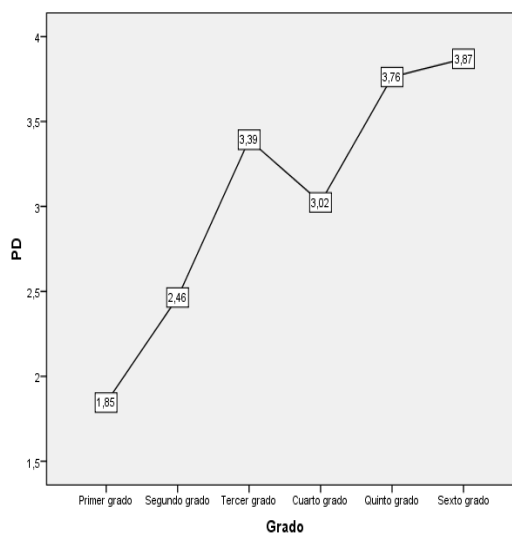


Figura 10. Media y desviación típica de aciertos en Comprensión Oral



En la tabla 17 y figuras 2 – 10 se observa que los valores de la media, en función de los aciertos en cada una de las tareas, se incrementan conforme avanza

el grado escolar, confirmándose desde esta perspectiva la influencia del grado escolar sobre los procesos lectores.

Se ha calculado la Anova de una vía para precisar la significatividad estadística de las diferencias observadas.

Tabla 18. Anova de un factor para el PROLEC-R adaptado

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
NL	Inter-grupos	305368.065	5	61073.613	43.681	.000
	Intra-grupos	696289.373	498	1398.171		
ID	Inter-grupos	26962.635	5	5392.527	35.182	.000
	Intra-grupos	76331.042	498	153.275		
LP	Inter-grupos	429079.541	5	85815.908	87.477	.000
	Intra-grupos	487562.367	497	981.011		
LS	Inter-grupos	141646.216	5	28329.243	73.794	.000
	Intra-grupos	191179.256	498	383.894		
EG	Inter-grupos	1574.159	5	314.832	32.364	.000
	Intra-grupos	4844.476	498	9.728		
SP	Inter-grupos	20410.749	5	4082.150	116.974	.000
	Intra-grupos	17379.116	498	34.898		
CO	Inter-grupos	2456.891	5	491.378	53.166	.000
	Intra-grupos	4602.679	498	9.242		
CT	Inter-grupos	2909.595	5	581.919	57.478	.000
	Intra-grupos	5041.833	498	10.124		
CR	Inter-grupos	259.548	5	51.910	17.000	.000
	Intra-grupos	1520.667	498	3.054		
NL – P	Inter-grupos	1351.700	5	270.340	42.890	.000
	Intra-grupos	3138.964	498	6.303		
ID – P	Inter-grupos	463.581	5	92.716	18.356	.000
	Intra-grupos	2515.369	498	5.051		
LP – P	Inter-grupos	13318.161	5	2663.632	50.457	.000
	Intra-grupos	26289.679	498	52.791		
LS – P	Inter-grupos	13390.444	5	2678.089	50.743	.000
	Intra-grupos	26283.357	498	52.778		
SP – P	Inter-grupos	3588.319	5	717.664	109.487	.000
	Intra-grupos	3264.298	498	6.555		
NL – V	Inter-grupos	116285.343	5	23257.069	32.242	.000
	Intra-grupos	359220.655	498	721.327		
ID – V	Inter-grupos	742119.595	5	148423.919	75.224	.000
	Intra-grupos	982594.119	498	1973.081		
LP – V	Inter-grupos	1268037.208	5	253607.442	89.370	.000
	Intra-grupos	1413187.631	498	2837.726		
LS – V	Inter-grupos	1061322.183	5	212264.437	72.427	.000
	Intra-grupos	1459498.476	498	2930.720		
SP- V	Inter-grupos	1598572.135	5	319714.427	67.600	.000
	Intra-grupos	2355307.476	498	4729.533		

En la tabla 18 se aprecia que existen diferencias significativas en todos los índices evaluados por el PROLEC- R adaptado considerando el grado escolar. Debido a que es necesario conocer entre que grados existe una mayor significatividad en las diferencias, en las tablas 19 – 37 se presentan los resultados del análisis para cada una de las tareas.

Tabla 19. Diferencias en la tarea Nombre de Letras (índice principal) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				↑	↑↑	↑↑↑
4to.					--	↑
5to.						--
6to.						

- ↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
- ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
- ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
- No significativos

Tabla 20. Diferencias en la tarea Igual – Diferente (índice principal) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	--	↑↑
4to.					--	↑
5to.						--
6to.						

Tabla 21. Diferencias en la tarea Lectura de Palabras (índice principal) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	↑↑↑	↑↑↑
4to.					--	↑↑↑
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

Tabla 22. Diferencias en la tarea Lectura de Pseudopalabras (índice principal)
según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	↑↑↑	↑↑↑
4to.					--	↑↑↑
5to.						--
6to.						

Tabla 23. Diferencias en la tarea Estructuras Gramaticales (índice principal) según
el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	--	--	--
3ro.				--	--	--
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

Tabla 24. Diferencias en la tarea Signos de Puntuación (índice principal) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	↑↑↑	↑↑↑
4to.					--	↑↑↑
5to.						↑↑
6to.						

Tabla 25. Diferencias en la tarea Comprensión de Oraciones (índice principal)

según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑	↑↑↑	↑↑
3ro.				--	↑	--
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

Tabla 26. Diferencias en la tarea Comprensión de Textos (índice principal) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	↑	↑
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

Tabla 27. Diferencias en la tarea Comprensión Oral (índice principal) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		--	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			↑↑	--	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	--	--
4to.					--	↑
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

Tabla 28. Diferencias en la tarea Nombre de Letras (Precisión) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	--	↑↑↑
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

Tabla 29. Diferencias en la tarea Igual - Diferente (Precisión) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	--	--	--
3ro.				--	--	--
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

Tabla 30. Diferencias en la tarea Lectura de Palabras (Precisión) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑	↑	↑
3ro.				--	--	↑
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

Tabla 31. Diferencias en la tarea Lectura de Pseudopalabras (Precisión) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑	↑↑	↑↑
3ro.				↑	↑	↑
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

Tabla 32. Diferencias en la tarea Signos de Puntuación (Precisión) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	--	↑↑↑
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

Tabla 33. Diferencias en la tarea Nombre de Letras (Velocidad) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	--	↑↑↑
4to.					--	--
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

Tabla 34. Diferencias en la tarea Igual - Diferente (Velocidad) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	↑↑	↑↑↑
4to.					--	↑
5to.						--
6to.						

Tabla 35. Diferencias en la tarea Lectura de Palabras (Velocidad) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	↑↑↑	↑↑↑
4to.					--	↑
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

Tabla 36. Diferencias en la tarea Lectura de Pseudopalabras (Velocidad) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	↑↑↑	↑↑↑
4to.					↑	↑↑
5to.						--
6to.						

Tabla 37. Diferencias en la tarea Signos de Puntuación (Velocidad) según el grado escolar

	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.
1ro.		↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
2do.			--	↑↑↑	↑↑↑	↑↑↑
3ro.				--	↑↑↑	↑↑↑
4to.					↑	↑↑↑
5to.						--
6to.						

↑ Diferencias estadísticas significativas (p=0.02 a 0,05)
 ↑↑ Diferencias estadísticas muy significativas (p=0.01)
 ↑↑↑ Diferencias estadísticas altamente significativas
 -- No significativos

En las tablas 19 - 37, en todos los casos, la dirección de la flecha indica que la diferencia es a favor del grado ubicado en la cabecera de la columna.

Tabla 38. Estadísticos descriptivos del tiempo en segundos en el PROLEC- R adaptado

	Grado											
	1° Primaria		2° Primaria		3° Primaria		4° Primaria		5° Primaria		6° Primaria	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
Nombre letras	65,36	56,34	36,31	19,27	30,26	17,36	24,51	14,54	23,31	13,29	20,60	9,57
Igual - Diferente	179,57	76,84	119,35	46,54	95,43	36,20	82,62	33,88	74,79	28,15	65,11	22,71
L. Palabras	187,19	107,79	86,44	52,86	65,81	37,08	53,29	24,06	46,20	19,05	41,18	17,17
L. Pseudopalabras	197,20	106,36	103,07	41,91	93,95	50,99	78,51	33,45	65,80	19,62	61,15	20,26
S. Puntuación	216,49	144,46	106,54	67,46	81,15	39,50	68,56	28,56	58,33	20,00	51,10	13,41

Figura 11. Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Nombre de Letras

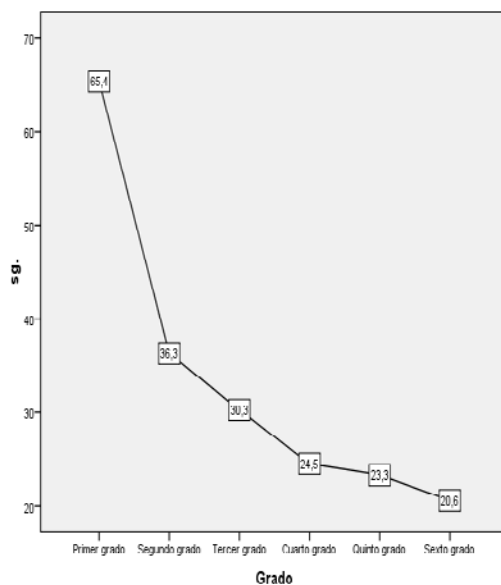


Figura 12. Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Igual - Diferente

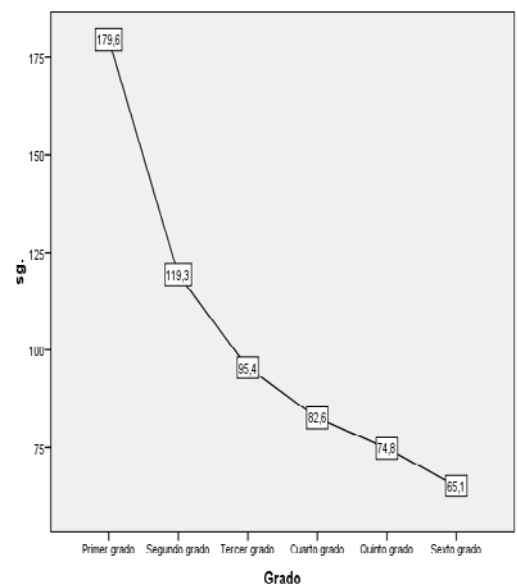


Figura 13. Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Lectura de Palabras

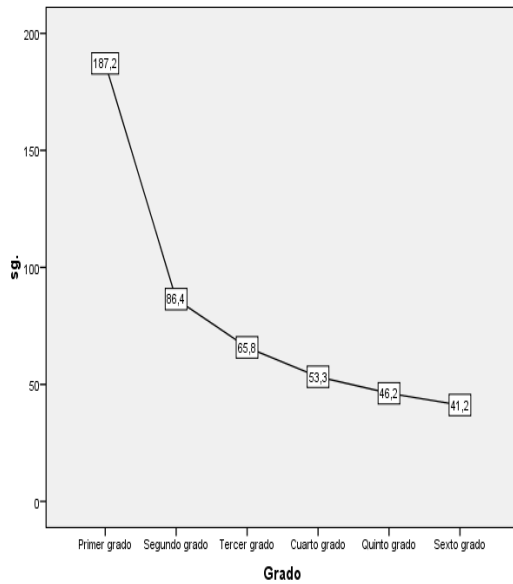


Figura 14. Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Lectura de Pseudopalabras

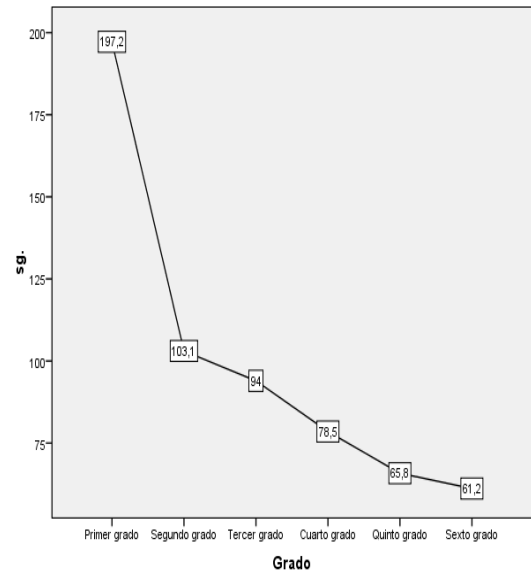
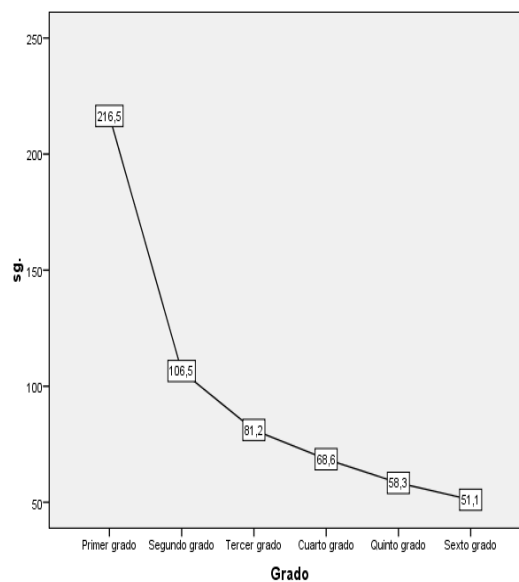


Figura 15. Media y desviación típica del tiempo invertido en la tarea Signos de Puntuación



En la tabla 38 y figuras 11 – 15 se aprecia que el tiempo invertido en la ejecución de las tareas: Nombre de Letras, Igual – Diferente, Lectura de Palabras,

Lectura de Pseudopalabras y Signos de Puntuación, disminuye conforme aumenta el grado escolar, hallazgo esperable desde un punto de vista teórico.

Figura 16. Histograma del Índice Principal Nombre de Letras afectado por la variable tiempo

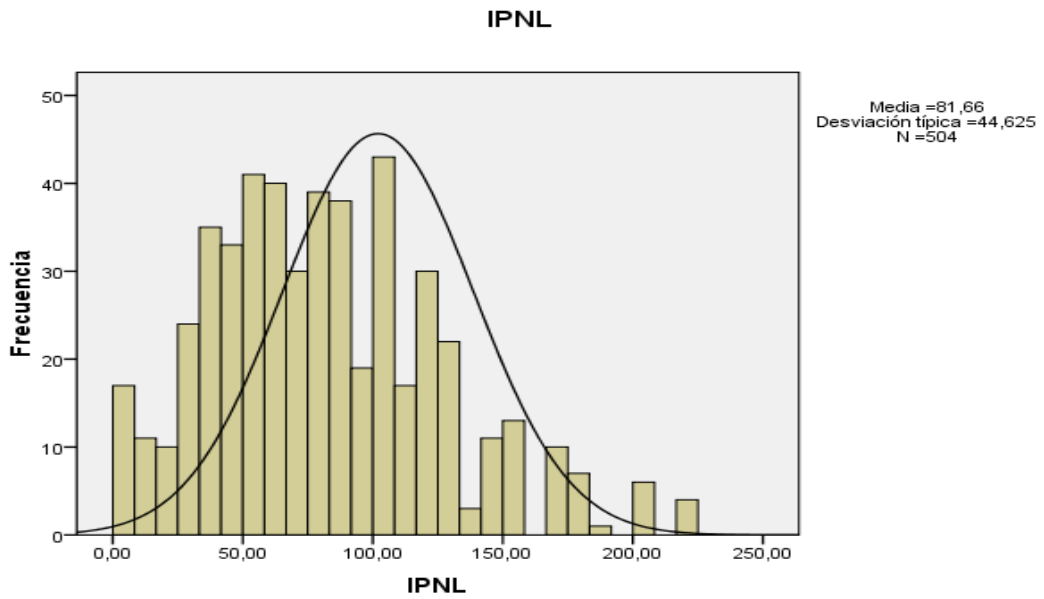


Figura 17. Histograma del Índice Principal Igual – Diferente afectado por la variable tiempo

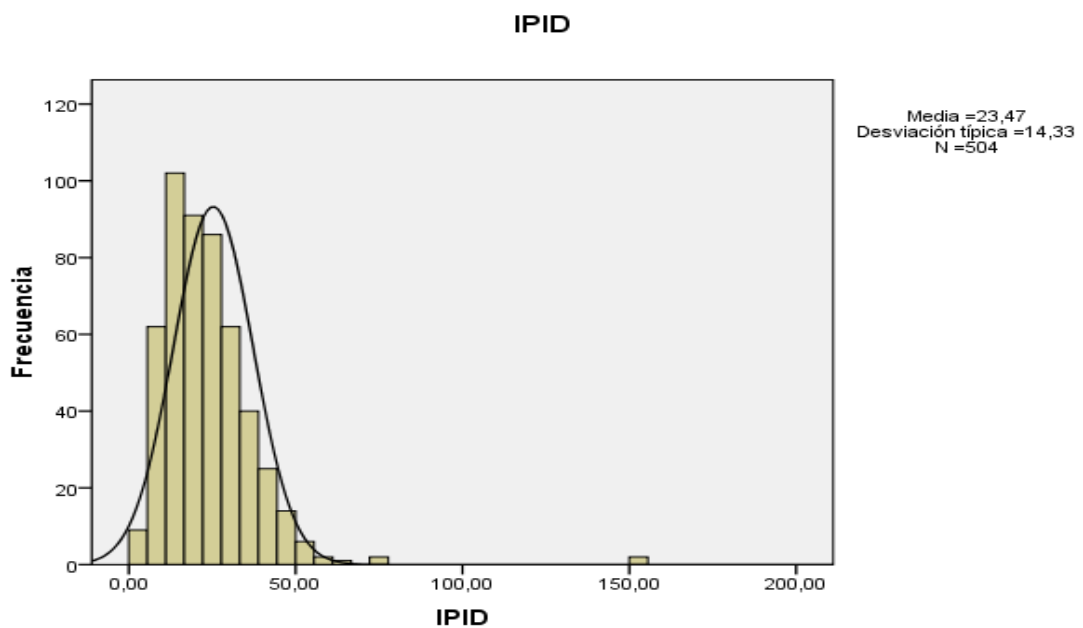


Figura 18. Histograma del Índice Principal Lectura de Palabras afectado por la variable tiempo

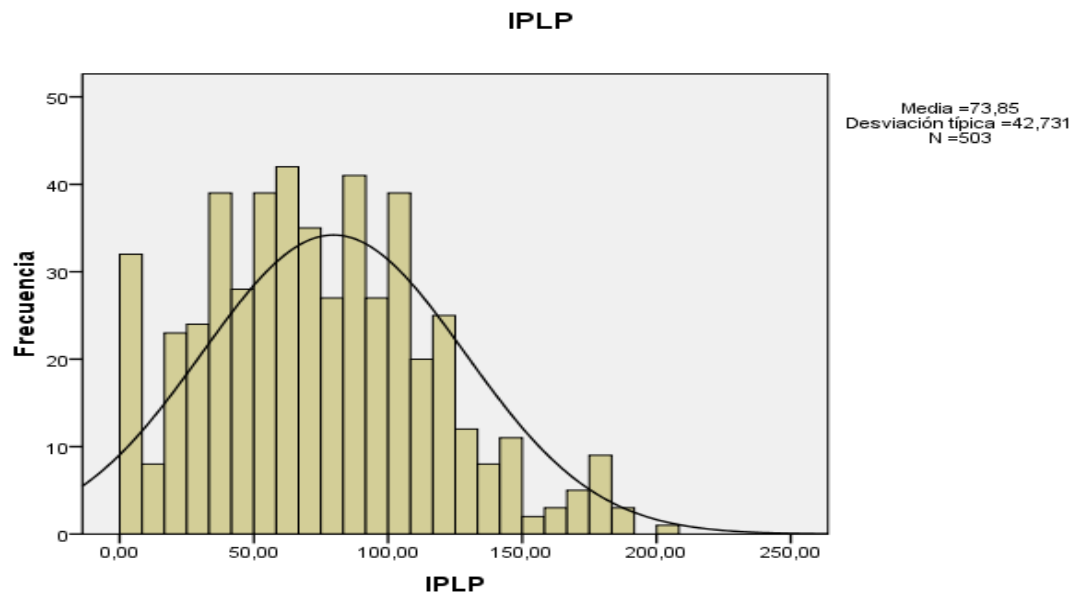


Figura 19. Histograma del Índice Principal Lectura de Pseudopalabras afectado

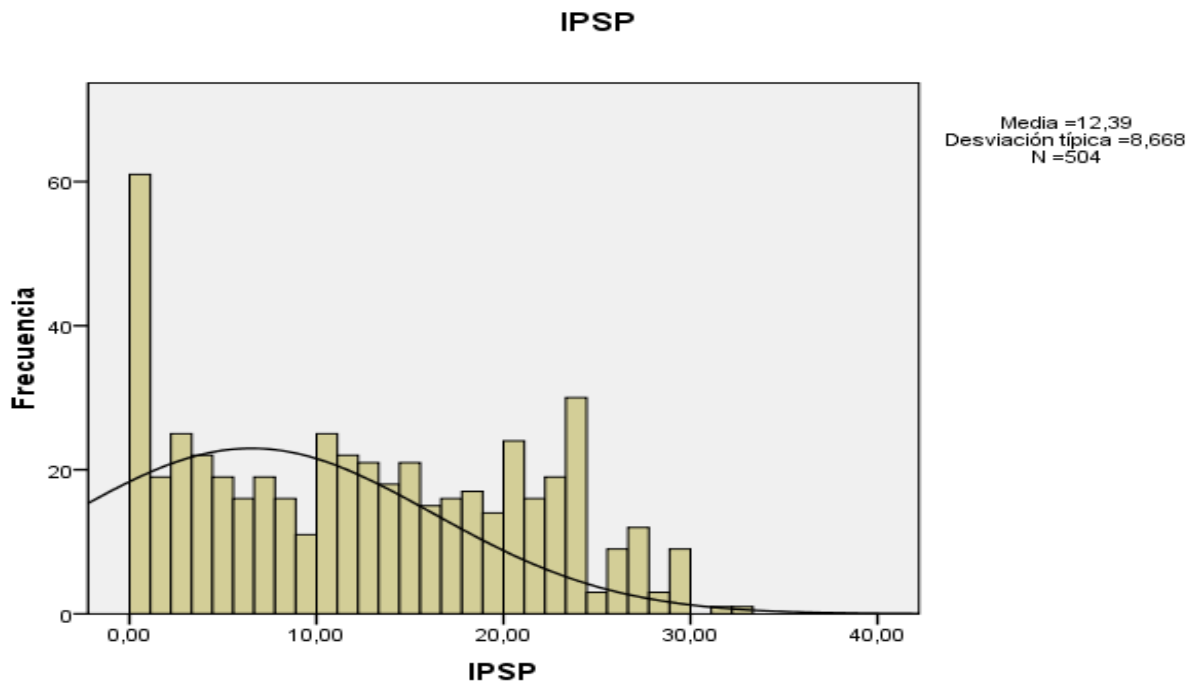
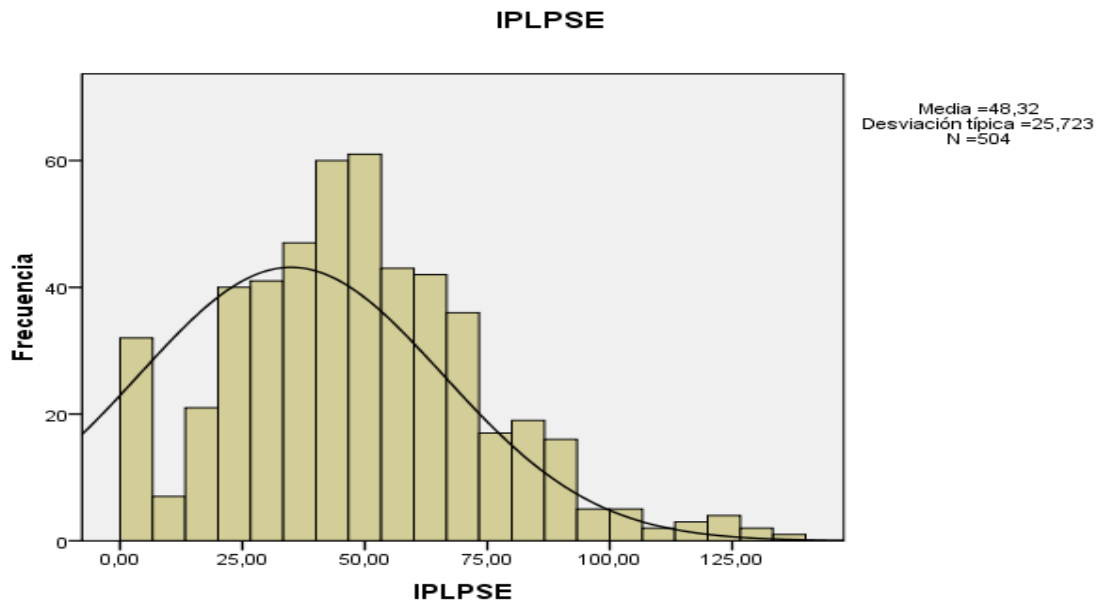


Figura 20. Histograma del Índice Principal Signos de Puntuación afectado por la variable tiempo



Los histogramas presentados en la figura 16-20 permiten observar que la variable tiempo tiene un comportamiento no similar en todas las tareas. Por ejemplo, en la figura 20, el tiempo no tiene capacidad discriminativa para diferenciar a los sujetos, situación que si se observa en las otras variables, como en la figura 17, donde los sujetos se distribuyen empleando menos tiempo que en las otras variables pero siempre mostrando una capacidad discriminativa.

4.1.4 Normas de interpretación

De mayor a menor importancia, los niveles de interpretación de los resultados deberían ser:

Índices principales

Se determina si existen dificultades en alguno de los procesos y si éstas son leves o severas. Para ello, se debe buscar la categoría normativa que le corresponde al valor numérico de cada índice principal (PD) (Tabla 39: Baremos de los índices principales por grados para el PROLEC- R adaptado)

Tabla 39. Baremos de los índices principales por grado para el PROLEC-R adaptado

	1° Primaria			2° Primaria			3° Primaria		
	DD	D	N	DD	D	N	DD	D	N
Nombre de letras (NL)	-	0 - 9	10 o más	0	1 - 31	32 o más	0 - 9	10 - 42	43 o más
Igual Diferente (ID)	-	0 - 2	3 o más	0 - 6	7 - 11	12 o más	0 - 6	7 - 11	12 o más
L Palabras (LP)	-	0 - 1	2 o más	0 - 4	5 - 29	30 o más	0 - 9	10 - 40	41 o más
L Pseudopalabras (LS)	-	0 - 1	2 o más	0 - 4	5 - 21	22 o más	0 - 5	6 - 25	26 o más
Est Gramaticales (SP)	-	0 - 1	2 o más	0 - 4	5 - 7	8 a más	0 - 7	8 - 9	10 o más
S Puntuación (SP)	-	0	1 o más	-	0 - 1	2 o más	-	0 - 4	5 o más
C. oraciones (CO)	-	0 - 1	2 o más	0 - 8	9 - 10	11 a más	0 - 10	11 - 12	13 o más
C textos (CT)	-	0	1 o más	0 - 2	3 - 4	5 a más	0 - 2	3 - 5	6 o más
C oral (CR)	-	0	1 o más	-	0	1 o más	-	0 - 1	2 o más

	4° Primaria			5° Primaria			6° Primaria		
	DD	D	N	DD	D	N	DD	D	N
Nombre de letras (NL)	0 - 22	23 - 57	58 o más	0 - 22	23 - 57	58 o más	0 - 25	26 - 68	69 o más
Igual Diferente (ID)	0 - 8	9 - 16	17 o más	0 - 8	9 - 17	18 o más	0 - 8	9 - 17	18 o más
L Palabras (LP)	0 - 23	24 - 54	55 o más	0 - 24	25 - 60	61 o más	0 - 32	33 - 70	71 o más
L Pseudopalabras (LS)	0 - 19	20 - 36	37 o más	0 - 21	22 - 41	42 o más	0 - 21	22 - 44	45 o más
Est Gramaticales (SP)	0 - 7	8 - 9	10 o más	0 - 7	8 - 9	10 o más	0 - 7	8 - 9	10 o más
S Puntuación (SP)	0 - 2	3 - 8	9 o más	0 - 2	3 - 8	9 o más	0 - 7	8 - 13	14 o más
C. oraciones (CO)	0 - 10	11 - 12	13 o más	0 - 11	12 - 13	14 o más	0 - 11	12 - 13	14 o más
C textos (CT)	0 - 3	4 - 6	7 o más	0 - 5	6 - 7	8 o más	0 - 6	7 - 8	9 o más
C oral (CR)	-	0 - 1	2 o más	-	0 - 1	2 o más	-	0 - 1	2 o más

DD: Dificultad Severa

D: Dificultad Leve.

N: Normal.

Se consideraron las mismas categorías que en la versión original del PROLEC- R. Se considera que un niño no presenta dificultades cuando su resultado es superior al punto de corte equivalente a la media normativa menos una desviación típica. De la misma forma, se asume que el niño presenta una dificultad leve o severa cuando sus resultados están entre 1 y 2 desviaciones por debajo de la media o más de 2 desviaciones alejado de la media, respectivamente.

Índices de habilidad normal

Localizados los procesos en los cuales existen o no dificultades, el siguiente nivel de análisis permite afinar algo más en la interpretación. En la mayoría de los casos el diagnóstico derivado de las pruebas será el de la normalidad. Dentro de esta categoría, al igual que ocurre con una gran parte de las variables psicológicas, los sujetos pueden tener un nivel bajo, medio o alto. Este matiz es el derivado de los índices de habilidad lectora normal, los cuales pueden calcularse para los dos procesos de identificación de letras, los dos procesos léxicos y para los signos de puntuación en el nivel de los procesos sintácticos (Tabla 40: Índices de habilidad lectora por grado para el PROLEC – R adaptado).

Tabla 40. Índices de habilidad lectora por grado para el PROLEC – R adaptado

	1° Primaria			2° Primaria			3° Primaria		
	B	M	A	B	M	A	B	M	A
Nombre de letras (NL – N)	10 - 32	33 - 65	66 o más	32 - 51	52 - 78	79 o más	43 - 65	66 - 94	95 o más
Igual Diferente (ID - N)	3 - 7	8 - 10	11 o más	12 - 14	15 - 19	20 o más	12 - 16	17 - 25	26 o más
L Palabras (LP – N)	2 - 18	19 - 34	35 o más	30 – 50	51 - 67	68 o más	41 - 64	65 - 87	88 o más
L Pseudopalabras (LS – N)	2 - 16	17 - 29	30 o más	22 – 34	35 - 47	48 o más	26 - 41	42 - 57	58 o más
S Puntuación (SP – N)	1	2	3 o más	2 - 3	4 - 9	10 o más	5 - 10	11 - 16	17 o más

	4° Primaria			5° Primaria			6° Primaria		
	B	M	A	B	M	A	B	M	A
Nombre de letras (NL – N)	58 - 78	79 - 110	111 o más	58 - 89	90 - 116	117 o más	69 - 104	105 - 132	133 o más
Igual Diferente (ID – N)	17 - 23	24 - 29	30 o más	18 - 23	24 - 33	34 o más	18 - 26	27 - 36	37 o más
L Palabras (LP – N)	55 - 82	83 - 101	102 o más	61 – 84	85 - 111	112 o más	71 - 101	102 - 132	133 o más
L Pseudopalabras (LS – N)	37 - 47	48 - 66	67 o más	42 – 53	54 - 69	70 o más	45 - 60	61 - 76	77 o más
S Puntuación (SP – N)	9 - 12	13 - 18	19 o más	9 - 14	15 - 20	21 o más	14 - 19	20 - 22	23 o más

B: Bajo M: Medio A: Alto

Es importante resaltar que un sujeto con un nivel bajo a partir de estos índices tendrá mayor probabilidad de presentar alguna dificultad que si hubiese

obtenido un nivel medio o alto. Sin embargo, su nivel de rendimiento, aún siendo bajo, sería normal.

Índices secundarios

Partiendo de la información de los índices principales se puede profundizar en su composición mediante los datos de los índices secundarios y conocer los niveles de precisión y de velocidad con los que el sujeto ha respondido a algunas pruebas.

- Precisión

En los índices de precisión (Tabla 41 Baremos de los índices de precisión por grado para el PROLEC – R adaptado) se puede llegar a uno de los siguientes diagnósticos:

N: Normal ¿?: Dudas D: Dificultad leve DD: Dificultad severa

Tabla 41. Baremos de los índices de precisión por grado para el PROLEC – R adaptado

	1° Primaria				2° Primaria				3° Primaria			
	DD	D	¿?	N	DD	D	¿?	N	DD	D	¿?	N
Nombre de letras (NL – P)	-	0 - 3	4 - 8	9 - 20	0 - 11	12 - 13	14 - 15	16 - 20	0 - 13	14 - 15	16	17 - 20
Igual Diferente (ID – P)	0 - 4	5 - 8	9 - 11	12 - 20	0 - 11	12 - 13	14 - 15	16 - 20	0 - 11	12 - 13	14 - 15	16 - 20
L Palabras (LP – P)	-	-	0 - 16	17 - 40	0 - 19	20 - 25	26 - 31	32 - 40	0 - 32	33 - 34	35 - 36	37 - 40
L Pseudopalabras (LS – P)	-	-	0 - 15	16 - 40	0 - 15	16 - 21	22 - 27	28 - 40	0 - 25	26 - 29	30 - 32	33 - 40
S Puntuación (SP – P)	-	-	0 - 1	2 - 11	-	-	0 - 2	3 - 11	-	0 - 1	2	3 - 11

	4° Primaria				5° Primaria				6° Primaria			
	DD	D	¿?	N	DD	D	¿?	N	DD	D	¿?	N
Nombre de letras (NL – P)	0 - 15	16	17	18 - 20	0 - 16	17	18	19 - 20	0 - 16	17	18	19 - 20
Igual Diferente (ID – P)	0 - 12	13 - 14	15 - 16	17 - 20	0 - 14	15	16 - 17	18 - 20	0 - 14	15	16 - 17	18 - 20
L. Palabras (LP – P)	0 - 35	36	37	38 - 40	0 - 35	36	37	38 - 40	0 - 36	37	38	39 - 40
L. Pseudopalabras (LS – P)	0 - 29	30 - 32	33 - 34	35 - 40	0 - 30	31 - 32	33 - 34	35 - 40	0 - 30	31 - 33	34 - 35	36 - 40
S. Puntuación (SP – P)	0 - 1	2 - 3	4 - 6	7 - 11	0 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 11	0 - 4	5	6 - 7	8 - 11

A diferencia de los índices principales, en estos se ha incluido una categoría más (Dudas: ¿?) para aquellos procesos que se sitúan entre la normalidad y la dificultad.

- Velocidad

Dentro de los índices de velocidad (Tabla 41. Baremos de los índices de velocidad en segundos por grado para el PROLEC – R adaptado) se puede clasificar al sujeto en las siguientes categorías:

ML: muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido

Tabla 42. Baremos de los índices de velocidad en segundos por grado para el

PROLEC – R adaptado

1° Primaria					
	ML	L	N	R	MR
Nombre de letras (NL – V)	178 o más	120 - 177	9 - 121	0 - 8	-
Igual Diferente (ID – V)	332 o más	254 - 331	103 - 255	27 - 102	0 - 26
L Palabras (LP – V)	402 o más	295 - 401	80 - 294	0 - 79	-
L Pseudopalabras (LS – V)	410 o más	304 - 409	91 - 303	0 - 91	-
S Puntuación (SP – V)	505 o más	361 - 504	72 - 360	0 - 72	-

2° Primaria					
	ML	L	N	R	MR
Nombre de letras (NL – V)	75 o más	56 - 74	17 - 55	0 - 16	-
Igual Diferente (ID – V)	212 o más	166 - 211	73 - 165	27 - 72	0 - 26
L Palabras (LP – V)	191 o más	139 - 190	34 - 138	0 - 33	-
L Pseudopalabras (LS – V)	186 o más	145 - 185	62 - 144	21 - 61	0 - 20
S Puntuación (SP – V)	241 o más	174 - 240	39 - 173	0 - 38	-

3° Primaria					
	ML	L	N	R	MR
Nombre de letras (NL – V)	65 o más	48 - 64	13 - 47	0 - 12	-
Igual Diferente (ID – V)	168 o más	132 - 167	59 - 131	23 - 58	0 - 22
L Palabras (LP – V)	134 o más	103 - 139	28 - 102	0 - 27	-
L Pseudopalabras (LS – V)	194 o más	144 - 193	43 - 143	0 - 42	-
S Puntuación (SP – V)	160 o más	121 - 159	42 - 120	3 - 41	0 - 2

4° Primaria					
	ML	L	N	R	MR
Nombre de letras (NL – V)	53 o más	39 - 52	10 - 38	0 - 10	-
Igual Diferente (ID – V)	149 o más	116 - 148	49 - 115	16 - 42	0 - 15
L Palabras (LP – V)	102 o más	78 - 101	29 - 77	5 - 28	0 - 4
L Pseudopalabras (LS – V)	145 o más	112 - 144	45 - 111	12 - 44	0 - 11
S Puntuación (SP – V)	125 o más	97 - 124	40 - 96	12 - 39	0 - 11

5° Primaria					
	ML	L	N	R	MR
Nombre de letras (NL – V)	50 o más	37 - 49	10 - 36	0 - 10	-
Igual Diferente (ID – V)	131 o más	103 - 130	46 - 102	18 - 45	0 - 17
L Palabras (LP – V)	85 o más	66 - 84	27 - 65	8 - 26	0 - 8
L Pseudopalabras (LS – V)	104 o más	85 - 103	46 - 84	27 - 45	0 - 26
S Puntuación (SP – V)	99 o más	79 - 98	38 - 78	18 - 37	0 - 17

6° Primaria					
	ML	L	N	R	MR
Nombre de letras (NL – V)	39 o más	30 - 38	11 - 29	2 - 10	0 - 1
Igual Diferente (ID – V)	110 o más	88 - 109	43 - 87	21 - 42	0 - 20
L Palabras (LP – V)	76 o más	59 - 75	24 - 58	7 - 23	0 - 7
L Pseudopalabras (LS – V)	102 o más	82 - 101	41 - 81	21 - 40	0 - 20
S Puntuación (SP – V)	78 o más	65 - 77	38 - 64	25 - 37	0 - 24

Teniendo en cuenta las categorías diagnósticas de los índices de precisión y velocidad, los procesos que informan sobre ambos aspectos de las tareas pueden clasificarse como:

Tabla 43. Categorías diagnósticas según comparación de índices de precisión y velocidad

VELOCIDAD			
P R E C I S I Ó N		ML o L	N, R o MR
	N	Proceso ralentizado	Proceso automatizado
	¿?	Proceso posiblemente inoperante	Proceso posiblemente impreciso
	D	Proceso inoperante	Proceso impreciso
	DD	Proceso muy inoperante	Proceso muy impreciso

En la presente adaptación se han mantenido dichas categorías.

- Comparación entre la comprensión escrita y oral del niño

Por último, una línea de interpretación interesante vendría dada por la comparación entre la comprensión escrita y oral del niño. Este contraste puede indicar, en caso de existir dificultades en al menos una de las tareas, con qué tipo de presentación de los estímulos (escrito u oral) tiene mayores problemas o si por el contrario se trata de un problema de comprensión general.

Para ello, se deben comparar las sumas de las respuestas a los elementos de los dos textos expositivos de comprensión de textos (*Los okapis* y *Los indios apaches*) con la puntuación en comprensión oral. Dicha comparación se debe realizar previo cálculo de las puntuaciones típicas z a partir de los datos de la tabla de estadísticos y las puntuaciones directas [$z = PD - media(\text{curso}) / Dt(\text{curso})$] del niño. Realizados estos cálculos se debe restar la menor puntuación z de la mayor. En caso de que el valor absoluto de dicha resta sea superior al punto de corte igual a 1,46 unidades típicas, las diferencias se consideran significativas.

Tabla 44. Estadísticos descriptivos de comprensión de textos expositivos y comprensión oral por grado para el PROLEC - R adaptado

	1° Grado		2° Grado		3° Grado		4° Grado		5° Grado		6° Grado	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS	Media	DS
C. Textos Expositivos	1,33	1,68	2,46	1,72	3,35	1,93	3,82	1,99	4,17	1,68	4,53	1,91
C. Oral	1,85	1,71	2,46	1,54	3,39	1,91	3,02	1,75	3,76	1,71	3,87	1,81

En la tabla 44 se aprecian los valores de la media y desviación típica en comprensión de textos expositivos y comprensión oral, datos que permitirán

estimar si los niños evaluados evidencian mayores dificultades cuando tienen que leer el texto (comprensión de textos expositivos) o cuando deben escuchar (comprensión oral), al realizar la comparación entre los valores obtenidos.

4.2 Discusión de resultados

En función de los resultados presentados en la sección anterior podemos decir que se ha logrado adaptar y estandarizar la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R en la población de estudiantes de educación primaria de Lima Metropolitana.

En lo referente a la confiabilidad estimada con el coeficiente alfa de Cronbach, los valores obtenidos indican que el PROLEC-R adaptado son psicométricamente bastante confiables para la medición de los procesos lectores, dado que, los índices de confiabilidad del PROLEC-R adaptado son similares e incluso ligeramente superiores a los de la versión original.

Asimismo, la revisión y ensayos respecto al reemplazo de algunos ítems en un sentido lingüístico y pictográfico fue apoyado por la opinión de los jueces expertos que al dar su opinión sobre la validez de contenido, en cuanto a la redacción y presentación de los ítems y si estos representaban a la dimensión del constructo procesos lectores, opinaron favorablemente tal como lo indica los valores del coeficiente de Aiken.

Por otro lado, prosiguiendo con la validez del PROLEC-R adaptado a Lima Perú, los índices de validez predictiva en cuanto a la opinión de los docentes sobre el desempeño lector de los niños, la intercorrelación de subtest y el análisis factorial confirmatorio, indican que el PROLEC-R adaptado tienen índices bastante adecuados de validez de constructo, de manera similar a los hallazgos de la versión española.

Las normas de interpretación, por otro lado, se han obtenido de manera semejante a la versión original (adaptación española) conformándose baremos los que, a no dudar, sirven y servirán al especialista para una mejor clasificación, descripción y diagnóstico de los procesos lectores de niños de primero a sexto grado que cursan la educación primaria en instituciones educativas de Lima Metropolitana.

En lo relacionado a los datos descriptivos, que indican una evolución de los procesos lectores favorable según el grado escolar, los resultados son similares a los de la muestra española y teóricamente esperados según la naturaleza de la variable procesos lectores, este hallazgo en unión del tiempo de ejecución (a medida que se avanza en grado) indica la influencia a parte de la edad del contexto socioeducativo, lo cual abre posibilidades para la intervención planificada y sistematizada en este aspecto (familia y escuela).

Finalmente, aunque no ha sido objetivo del presente estudio, se observa que el desempeño de los niños de Lima Metropolitana en comparación con sus

pares de la versión original, vistas a través de los aciertos, medias y desviaciones estándar de cada una de las tareas, se obtiene en general puntuaciones más bajas y menores niveles de comprensión, lo que corrobora lo hallado en los diferentes estudios internacionales que se han realizado sobre comprensión lectora en las que se ha incluido al Perú (SERCE, PISA 2009) o estudios nacionales realizados por el Ministerio de Educación (ECE 2008).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Resumen

El objetivo del presente estudio es la adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) para estudiantes de primaria de instituciones educativas estatales y particulares de Lima Metropolitana.

El PROLEC-R examina los procesos de la lectura bajo el enfoque psicolingüístico, según el cual, la lectura es entendida como un sistema de procesamiento de la información que opera sobre diferentes tipos de representaciones lingüísticas. Este sistema estaría conformado por una serie de subsistemas específicos tales como, los procesos de acceso al léxico, que incluyen los procesos perceptivos y léxicos; procesos sintácticos y procesos semánticos, constituyendo una estructura organizada.

La muestra estuvo compuesta por 504 estudiantes provenientes de 14 instituciones educativas, 7 particulares y 7 estatales. Los colegios fueron seleccionados de las diferentes Unidades de Gestión Educativa Local de Lima Metropolitana y posteriormente se empleó una estratificación uniforme por sexo, grado y tipo de colegio a fin de precisar la selección de los sujetos.

Los resultados indican que la adaptación del PROLEC-R ha demostrado ser confiable y válida habiéndose corroborado el modelo teórico que subyace al constructo procesos lectores. Así mismo, se lograron elaborar los baremos correspondientes que permiten valorar el funcionamiento de los procesos lectores de los estudiantes de educación primaria de Lima Metropolitana contribuyendo, de este modo, en la prevención y detección oportuna y precoz de posibles dificultades para su rápida intervención.

Abstract

The objective of this thesis is to present the findings of the adaptation of the "Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007)" on students from state and private primary schools in the Metropolitan Area of Lima.

The PROLEC-R examines the reading process taking into account the psycholinguistic system according to which the reading process is understood as processing the information which operates with different types of linguistic representations. This system consists of a series of specific sub-systems such as

the lexical process which also includes the perceptive and lexical processes as well as the syntactic and semantic processes, which constitute one organized structure.

The sample consists of 504 students from 14 educational institutions, half of which are privately owned and the other half is state run. The schools were selected from different areas which are under the local educational authority of the Metropolitan Area of Lima. Later in the process students were equally selected according to gender, grade and type of school.

The results indicate that the adaptation of PROLEC-R has proven to be a reliable and valid theoretical model for students in Metropolitan Area of Lima, Peru. Likewise a scale was developed which enables early detection of difficulties in the reading process.

5.2 Conclusiones

- Se adaptó y estandarizó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R para estudiantes de primaria de Lima Metropolitana.
- El análisis psicométrico, realizado con el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach, confirma la fiabilidad del PROLEC-R adaptado.

- La validez del PROLEC-R adaptado es corroborada por los índices significativos alcanzados a nivel de validez de contenido, criterio, concurrente y de constructo.

- La versión adaptada del PROLEC-R posee baremos para los alumnos de educación primaria de Lima Metropolitana, tanto a nivel de índices principales como para los índices secundarios, ello permitirá el diagnóstico con escalas adaptados a la realidad de los niños de instituciones educativas de Lima Metropolitana.

5.3 Recomendaciones

- Publicar y compartir los resultados del presente estudio con profesionales del área con el objetivo de utilizar en la evaluación la versión adaptada del PROLEC-R, ya que ha demostrado ser válida y confiable.

- El adecuado diagnóstico y tratamiento de los procesos deficitarios involucrados en la lectura, es de suma importancia, por tal motivo se sugiere hacer una réplica de la presente investigación a nivel nacional a fin de obtener baremos para el Perú.

- Continuar realizando estudios orientados a la adaptación y estandarización de instrumentos de evaluación.

- Realizar otros estudios donde se utilice como instrumento de recolección de información la versión del PROLEC-R adaptado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Bendi, R. & Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test “Leer para comprender”. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 193-200.
- Aguado-Aguilar, L. (2001) Aprendizaje y Memoria. *Revista de Neurología*, 32(4), 373-381. Recuperado de <http://www.neurologia.com/sec/resumen.php?id=2000154>
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Baqués, J. & Sáiz, D. (1999). Medidas simples y compuestas de memoria de trabajo y su relación con el aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 11(4), 737-745. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/325.pdf>
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo. *Estudios Pedagógicos*, (28), 165-177. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100010&script=sci_arttext

Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2004). Procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, (30), 7-19. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100001&script=sci_arttext

Bolaños, R. & Gómez, L. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (2), 37-45.

Calvo, A. & Carrillo, M^a. El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística, (s. f.) [en línea]. Curso telemático: Acceso a la lecto-escritura. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/lengua/primaria/acceso_cognitivo.pdf

Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: Diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *IIPSI*, 11(1), 81-100.

Canet, L., Andrés, M. & Introzzi, I. (2006). Adaptación de una prueba para evaluar la lectura: El problema de las inferencias. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 5, 145-158. Recuperado de http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/9__No._5.pdf

- Ciccía, C. (2004). Adaptación psicométrica y baremación del módulo de morfología de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) en niños de 6, 7 y 8 años de clase media de Lima. *Persona*, 7(1), 87-119.
- Correa, E. (2007). *Conciencia fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria*. (Tesis inédita de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima-Perú.
- Cuetos, F. (2005). *Psicología de la Lectura*. España: Cisspraxis, S.A.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. España: TEA Ediciones, S.A.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer S. A.
- Delgado, A., Ecurra, M. & Torres, W. (2006). *La medición en psicología y educación*. Perú: Ediciones Hozlo S.R.L.
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Álvares, C., Pequeña, J. & Santivañez, R. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 8 (1), 51-85. Recuperado de

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v08_n1/pdf/a04.pdf

Delgado, A., Ecurra, M. & Torres, W. (2009). *Pruebas psicopedagógicas de atención, comprensión lectora, estrategias de aprendizaje, reflexión en el aprendizaje y estilos de aprendizaje*. Perú: Ediciones Hozlo S.R.L.

Díaz, H. (2009). Evaluación censal de estudiantes 2008. *Educared*. Recuperado de http://politicadededucacion.educared.pe/2009/06/evaluacion_censal_de_estudiante.html

Domínguez, A., Cuetos, F. & Vega, M. (2001). 100 Palabras polisémicas con sus acepciones. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 6(2), 63-84. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/rema/v6n2/art2vol6num2.pdf>

Etchepareborda, M. & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(1), S79-S83. Recuperado de http://www.lafun.com.ar/PDF/21-MT_en_los_procesos_de_48C50.pdf

Fuenmayor, G. & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Única*, 9(22), 189-204. Recuperado de <http://www.unica.edu.ve/ojs/index.php/revistaunica/article/viewFile/17/16>

- Galve, J. (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y escritura*. España: Editorial EOS.
- Ganimian, A. (2009) ¿Cuánto están aprendiendo los niños en América Latina? Hallazgos claves del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). *PREAL*. Recuperado de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/eval_internacionales.htm
- García, E. (1993). La comprensión de textos: Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (lengua y literatura)*, 5, 87-113. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9393110087A.PDF>
- García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós Ibérica.
- González, R. (2002). *Lectura comprensiva temprana*. Perú: Ministerio de Educación.
- Guerrero, K. (2006). Adaptación del cuestionario de madurez neuropsicológica infantil-CUMANIN en una población urbana de Lima. *Revista Electrónica del Instituto Psicología y Desarrollo*, 3, 1-14. Recuperado de <http://www.upch.edu.pe/fapsi/rph/NUMERO/Guerrero.pdf>
- Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14(2), 81-95. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/pdf/967/96714207.pdf

Inurritegui, S. (2005). Adaptación psicométrica y baremación del módulo de sintaxis de la batería de lenguaje objetiva y criterial (BLOC). *Persona*, 8, 69-106. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147112816003>

Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y aprendizaje*, 57, 49-66. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=1959735&orden=54548

Jiménez, J. & Ortiz, M. (1995). *Conciencia Fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. España: Editorial Síntesis.

Lorenzo, J. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Segunda parte: La memoria y su implicancia en el rendimiento lector. *Interdisciplinaria*, 18(2), 115-134. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/180/18011325001.pdf

Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación*. España: Pearson Educación S.A.

Medina, N., Guillén, R. & Francoso, E. (2009). Memoria operacional verbal y diferencias de reading span en escolares. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(1), 23-43. Recuperado de www.scielo.org.pe/pdf/rip/v12n1/a03v12n1.pdf

Meneghetti, C., Carretti, B., De Beni, R., Cornoldi, C. & Abusamra, A. (2009). El mejoramiento de la comprensión de texto desde una perspectiva componencial: El caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 185-192.

Ministerio de Educación - MINEDU (2010) Resultados de la evaluación PISA 2009. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=194&v_plantilla=A

Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. España: Editorial EOS.

Moreno, J., Suárez, A. & Rabazo, M^a. (2008). *El Proceso lectoescritor. Estudio de casos*. España: Editorial EOS.

Panca, N. (2004). *Relación entre las habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en un grupo de alumnos de condición socioeconómica baja que cursan el primer grado de educación primaria*. Tesis inédita de segunda especialidad. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Patah, L. & Takiuchi, N. (2008). Prevalência das alterações fonológicas e uso dos processos fonológicos em escolares aos 7 anos. *Revista CEFAC – Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação*, 10(2), 158-167. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462008000200004&script=sci_arttext

Pino, M. & Bravo, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. *Psyke*, 14(1), 47-53. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100004&script=sci_arttext&tlng=es

Pujato, B. (2009). *El ABC de la alfabetización ¿Cómo enseñar a leer y a escribir?* Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Ramos, J. (2004a). Ponencia: Una perspectiva cognitiva de las dificultades de lectura y escritura: Procesos, evaluación e intervención. Recuperado de <http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/primaria/Ponencia%20Dificultades%20lectoescritura.pdf>

Ramos, J. (2004b). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Ibero Americana*, 34, 20-216. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie34a07.htm>

- Roselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202-210. Recuperado de www.neurologia.com/pdf/Web/4204/u040202.pdf
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72. Recuperado de www.uniovi.net/ICE/.../Aula.../Aula_Abierta_88_diciembre_2006.pdf
- Silva, O. (2005). Hacia dónde va la psicolingüística. *Forma y Función*, 18(2005), 229-249. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a10.pdf>
- Snellings, P., Van Der Leij, A. & Blok, H. (2009). Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 291-305.
- Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. España: Paraninfo.
- Soprano, A. (2003). Técnicas para evaluar la memoria del niño. *Revista de Neurología*, 37(1), 35-43. Recuperado de www.neurologia.com/pdf/Web/3701/p010035.pdf

- Suarez, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137.
- Trías, D., Cuadros, A. & Costa, D. (2009). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 177-184.
- Ugarriza, N. (1998). *Instrumentos para la investigación educacional*, Perú: Facultad de Educación-UNMSM.
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 9(1), 31-75.
- Vallés, A. (1998). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. España: Editorial Promolibro
- Velarde, E. (2004). La conciencia fonológica como zona de desarrollo de desarrollo próximo: Tesis revolucionaria de Luis Bravo Valdivieso. *Educación*, 1 (2) 83-94
- Velarde, E (2008). *Elaboración y aplicación de un programa metafonológico en niños (as) de 8 a 10 años de 3er y 4to grado de primaria del Cercado del*

Callao. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Villagrán, M., Navarro, J., Penacho, I., Alcafe, C., Marchena, E. & Olivier, P. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442. Recuperado de www.psicothema.com/english/psicothema.asp?id=3749

ANEXOS

Anexo 1: Valoración del nivel de lectura por profesor del aula

Anexo 2: Protocolo de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores–
Revisada (PROLEC-R) adaptado.

Anexo 3: Modificaciones realizadas para la adaptación de la Batería de
Evaluación de los Procesos Lectores–Revisada (PROLEC-R).

VALORACIÓN DEL NIVEL DE LECTURA POR PROFESOR DEL AULA

I. DATOS DEL ESTUDIANTE

Apellidos y Nombres :

Institución Educativa :

Grado y Sección: :

Fecha :

II. NIVEL DE LECTURA

NIVEL	DESCRIPCIÓN	VALORACIÓN
Nivel 1	Prácticamente silabea. No comprende las palabras.	
Nivel 2	En general comprende las palabras, aunque a veces tiene errores.	
Nivel 3	Comprende todas las palabras sin dificultad.	
Nivel 4	Comprende frases sencillas. Por ejemplo: “Juan perdió el monedero”.	
Nivel 5	Comprende frases de cierta complejidad estructural. Por ejemplo: “En aquel lugar encontró Pedro un gran tesoro”.	
Nivel 6	Comprende textos propios de su nivel y responde a preguntas sobre ellos, aunque no respeta todos los signos de puntuación y, a veces, no tiene fluidez en las palabras que le son infrecuentes.	
Nivel 7	Comprende y lee textos propios de su nivel con fluidez y entonación adecuadas, respetando los signos de puntuación.	
Nivel 8	Comprende y lee todo tipo de textos con fluidez y entonación adecuadas, incluso los que son superiores a su nivel académico.	

CUADERNO DE ANOTACIONES

Apellidos y nombres

Fecha Nac.:

Edad:

Grado:

Sexo: V M

Fecha de Evaluación:

I.E.:

Evaluador(a):

RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA DD D N	HABILIDAD LECTORA
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID	Igual - Diferente	$(ID -P / ID -V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP	Lectura de Palabras	$(LP -P / LP -V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS -P / LS -V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP	Signos de puntuación	$(SP -P / SP -V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA DD D ¿? N
NL - P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL - P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID - P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID - P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP - P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP - P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS - P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS - P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP - P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP - P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA ML L N R MR
NL - V	Nombre de letras	TIEMPO (NL - V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID - V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID - V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP - V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP - V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS - V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS - V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP - V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP - V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas
ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

1. NOMBRE O SONIDO DE LETRAS

	Error		Error		Error
1. t		2. u		3. b	
4. f		5. n		6. v	
7. c		8. r		9. x	
10. z		11. j		12. s	
13. q		14. ñ		15. y	
16. p		17. d		18. l	
19. g		20. m			

TOTAL ERRORES

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores	
------------	--	------------	--	------------	--



TIEMPO

ACIERTOS (NL-P)

2. IGUAL - DIFERENTE

	Error		Error
1. mercado-mercado. (I)		2. carreta-caseta. (D)	
3. calzap-calzap. (I)		4. cahorro-cachorro. (D)	
5. pichera-picera. (D)		6. almacén-armacén. (D)	
7. amigo-amigo. (I)		8. marido-manido. (D)	
9. terrijo-terijo. (D)		10. taballo-taballo. (I)	
11. banquete-banquete. (I)		12. quesera-cesera. (D)	
13. miboro-miboro. (I)		14. anguila-angula. (D)	
15. guitarra-guitarra. (I)		16. huecho-huecho. (I)	
17. bequefo-biquefo. (D)		18. huerta-huerta. (I)	
19. marguen-margen. (D)		20. tasino-tasino (I)	

TOTAL ERRORES



TIEMPO

Nº Errores		Nº Errores	
------------	--	------------	--

ACIERTOS (ID - P)

1. IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS

3. LECTURA DE PALABRAS

	Error		Error		Error		Error
1 globo		2 peine		3 pueblo		4 ciervo	
5 ermita		6 fuego		7 gigante		8 cuerpo	
9 girasol		10 especie		11 treinta		12 granizo	
13 ombligo		14 trono		15 blanco		16 alfombra	
17 pulga		18 trompeta		19 prensa		20 viento	
21 huelga		22 muerto		23 lienzo		24 cristal	
25 estrella		26 mueble		27 princesa		28 astuto	
29 bosque		30 sombrero		31 tierra		32 cloro	
33 peldaño		34 gente		35 triunfal		36 plato	
37 tintero		38 liebre		39 pregunta		40 tractor	

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		TOTAL ERRORES



TIEMPO

___ min. ___ seg.

___ seg. Total (LP-V)

ACIERTOS (LP - P)

4. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

	Error		Error		Error		Error
1 gloro		2 peima		3 pueña		4 ciergo	
5 erpisa		6 fueme		7 giranco		8 cuerla	
9 gicamol		10 escodia		11 treindo		12 graliza	
13 onclaso		14 trollo		15 blansa		16 almiento	
17 pulda		18 tronjeja		19 prencol		20 vienca	
21 huelte		22 muerbo		23 lienca		24 crispol	
25 escrilla		26 muepla		27 prinsota		28 ascuso	
29 bospe		30 sodiro		31 tiepre		32 clofo	
33 pelcafo		34 genso		35 triundol		36 plafo	
37 tincoro		38 liegra		39 prejonta		40 tractan	

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		TOTAL ERRORES



TIEMPO

___ min. ___ seg.

___ seg. Total (LS-V)

ACIERTOS (LS - P)

5. ESTRUCTURAS GRAMATICALES

III. PROCESOS SINTÁCTICOS

		Respuesta	(A)	(E)			Respuesta	(A)	(E)
1	A	1 2 3 4	1	0	2	A	1 2 3 4	1	0
3	P	1 2 3 4	1	0	4	CF	1 2 3 4	1	0
5	R	1 2 3 4	1	0	6	CF	1 2 3 4	1	0
7	P	1 2 3 4	1	0	8	R	1 2 3 4	1	0
9	A	1 2 3 4	1	0	10	R	1 2 3 4	1	0
11	P	1 2 3 4	1	0	12	CF	1 2 3 4	1	0
13	A	1 2 3 4	1	0	14	CF	1 2 3 4	1	0
15	P	1 2 3 4	1	0	16	R	1 2 3 4	1	0

A ACTIVAS =
P PASIVAS =
CF COMPLEMENTO FOCALIZADO =
R RELATIVO =

ACIERTOS (EG)

6. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

	SIGNO	(A)	(E)		SIGNO	(A)	(E)
1	(,)	1	0	2	(.)	1	0
3	(!)	1	0	4	(.)	1	0
5	(!)	1	0	6	(.)	1	0
7	(?)	1	0	8	(.)	1	0
9	(?)	1	0	10	(-)	1	0
11	(?)	1	0				



TIEMPO

____ min. ____ seg.

____ seg. Total (SP-V)

ACIERTOS (SP-P)

7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES

IV. PROCESOS SEMÁNTICOS

	(A)	(E)	Respuesta
1	1	0	
2	1	0	
3	1	0	
4	1	0	
5	1	0	
6	1	0	
7	1	0	
8	1	0	
9	1	0	
10	1	0	1 2 3
11	1	0	1 2 3
12	1	0	1 2 3
13	1	0	1 2 3 4
14	1	0	1 2 3 4
15	1	0	1 2 3 4
16	1	0	1 2 3 4

ACIERTOS (CO)

8. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

(A) (E)		Respuesta
CARLOS		
1	1 0	
2	1 0	
3	1 0	
4	1 0	
CUMPLEAÑOS DE MARISA		
5	1 0	
6	1 0	
7	1 0	
8	1 0	
LOS OKAPIS		
9	1 0	
10	1 0	
11	1 0	
12	1 0	
LOS INDIOS APACHES		
13	1 0	
14	1 0	
15	1 0	
16	1 0	

ACIERTOS (CT)

9. COMPRENSIÓN ORAL

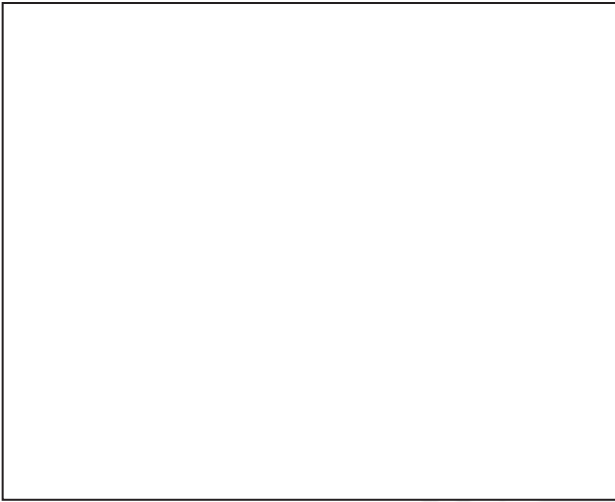
(A) (E)		Respuesta
EL RATEL		
1	1 0	
2	1 0	
3	1 0	
4	1 0	
VIKINGOS		
5	1 0	
6	1 0	
7	1 0	
8	1 0	

ACIERTOS (CR)

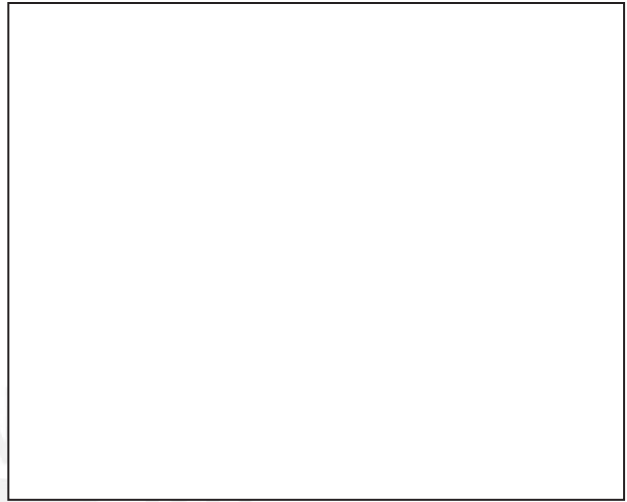
IV. PROCESOS SEMÁNTICOS

7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES (CONT.)

4. Dibuja un árbol con tres manzanas.



5. Dibuja dos nubes y entre ellas un sol.



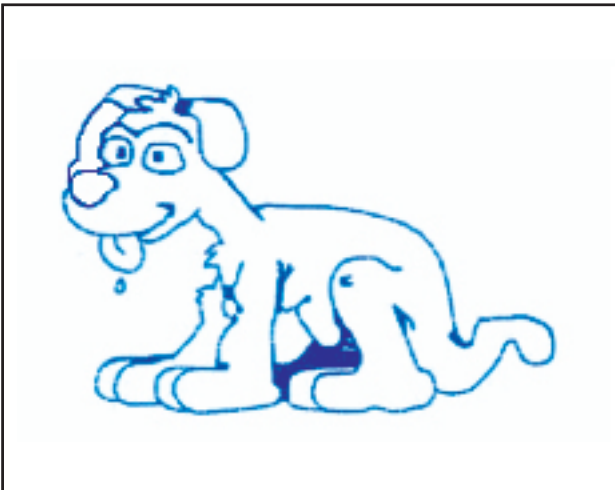
6. Dibuja un cuadrado dentro de un círculo.



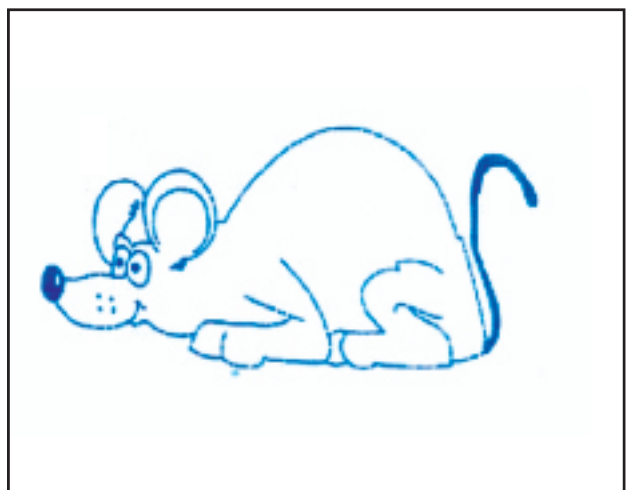
7. Dibuja un sombrero sobre la cabeza del payaso.

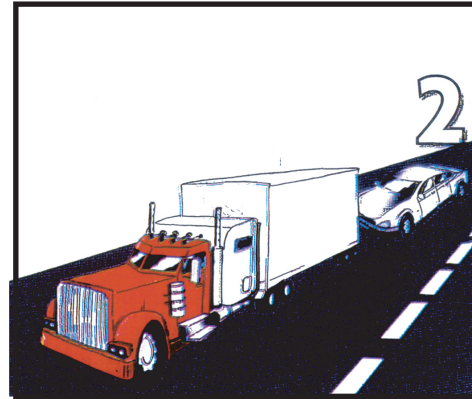
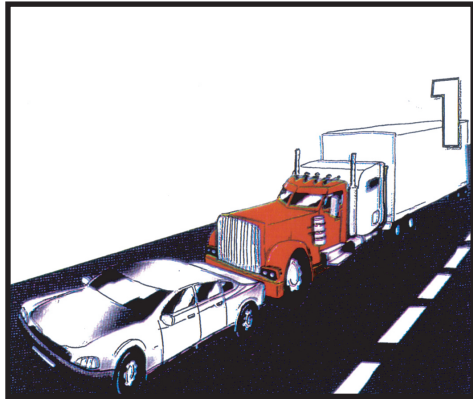


8. Tacha la nariz y la cola del perro.

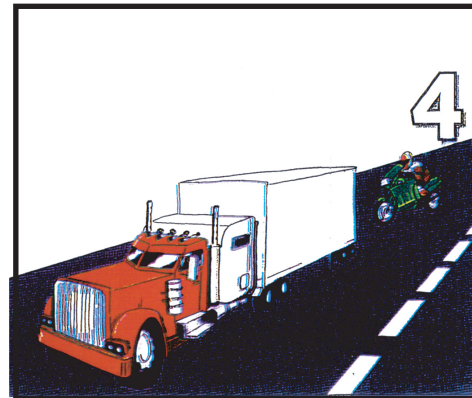
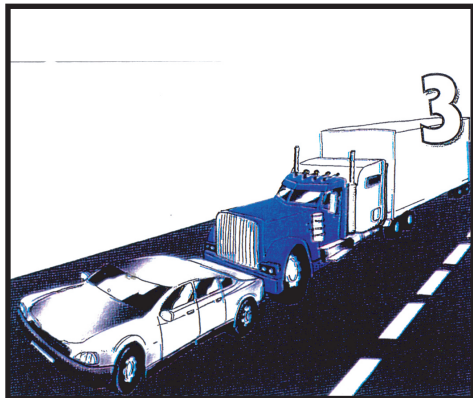


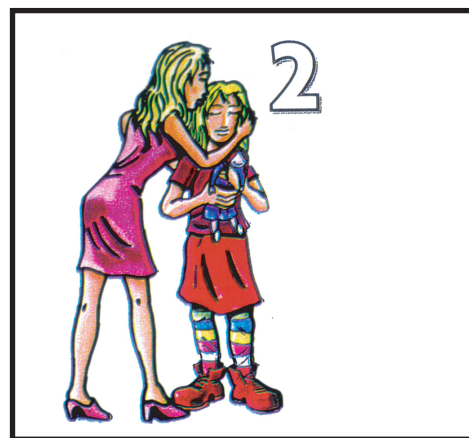
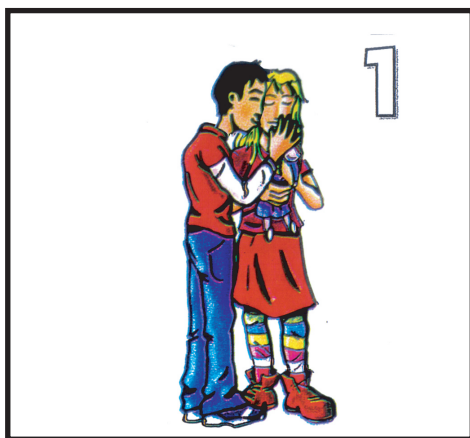
9. Dibuja un bigote de tres pelos al ratón.



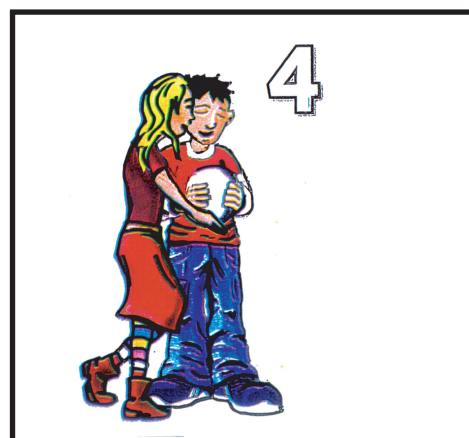
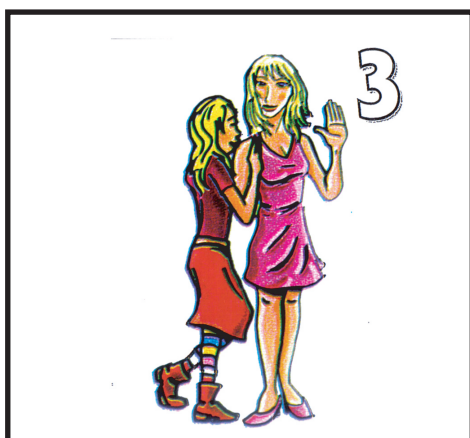


**El camión que tiene la cabina roja
está siguiendo al auto**



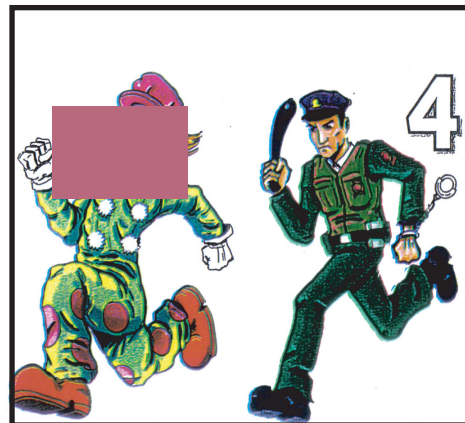
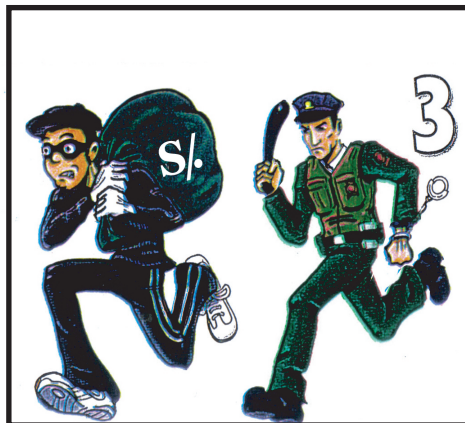


1. La niña está besando al niño





El policía es perseguido por el ladrón





El médico es salvado por el policía



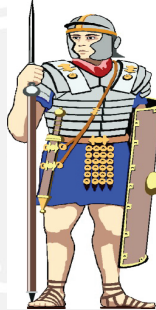
Entregar al niño el cuaderno de anotación para que realice los siguientes ejercicios.

4. **Dibuja un árbol con tres manzanas.**
5. **Dibuja dos nubes y entre ellas un sol.**
6. **Dibuja un cuadrado dentro de un círculo.**
7. **Dibuja un sombrero sobre la cabeza del payaso.**
8. **Tacha la nariz y la cola del perro.**
9. **Dibuja un bigote de tres pelos al ratón.**

Cuando finalice el ejercicio **9**, se dice: "Ahora vas a ver una frase y varios dibujos. Fíjate que sólo uno de los dibujos coincide exactamente con lo que dice la frase. Lee bien la frase, mira bien los dibujos y señala el que coincide con la frase".



1



2



3

El soldado es más alto que el indio

8. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Instrucciones

“Te voy a presentar unos pequeños textos para que los leas. Léelo con atención porque después de que termines te haré unas preguntas sobre ellos”.

Carlos

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy molesto entró en su habitación, abrió la alcancía donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a molestar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato echado sobre la cama hasta que se le pasó el enojo y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy molesto entró en su habitación, abrió la alcancía donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a molestar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato echado sobre la cama hasta que se le pasó el enojo y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

1. ¿Por qué estaba Carlos molesto ?

Porque sus padres no le dejaban salir con los amigos.

2. ¿Para qué saco varias monedas de la alcancía?

Para ir al cine.

3. ¿Por qué no bajó por la ventana?

Porque sus padres se iban a molestar.

4. ¿Para qué llamó a sus amigos?

Para decirles que no le esperasen (que no iría al cine).

¿ Por qué estaba Carlos molesto ?

¿ Para qué sacó varias monedas de la alcancía?

¿ Por qué no bajó por la ventana ?

¿ Para qué llamó a sus amigos ?

Cumpleaños de Marisa

Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la torta de cumpleaños tirada en el suelo y a un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran torta de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa torta de chocolate.

Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la torta de cumpleaños tirada en el suelo y a un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran torta de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa torta de chocolate.

5. ¿ Qué era el ruido que oyeron en la cocina ?

La torta cayendo al suelo.

6. ¿ Quién había tirado la torta al suelo?

El gato.

7. ¿ Por qué no podría Marisa pedir un deseo ?

Porque ya no tenía torta y velas.

8. ¿ Cuántos años cumplía Marisa ?

Ocho años.

¿ Qué era el ruido que oyeron en la cocina ?

¿ Quién había tirado la torta al suelo?

¿ Por qué no podría Marisa pedir un deseo ?

¿ Cuántos años cumplía Marisa ?