

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS



LA COMPRESIÓN LECTORA EN NIÑOS CASTELLANOHABLANTES
APRENDICES DE SHIPIBO COMO SEGUNDA LENGUA: EL ROL DEL
VOCABULARIO COMPRENSIVO Y LA FLUIDEZ DE LA LENGUA
DOMINANTE Y NO DOMINANTE

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA

AUTORA

Gianinna Cangana Bustamante

ASESORA

María de los Ángeles Fernández Flecha

Lima, junio, 2020

Agradecimientos

El desarrollo de esta investigación se debe gracias al apoyo de dos instituciones y muchas personas importantes, tanto en mi vida académica como personal. En primer lugar, agradezco la oportunidad de haber estudiado en esta universidad, ya que aquí fui descubriendo mi interés por la Lingüística, la educación y por los proyectos sociales. Esto no hubiera sido posible sin el apoyo del Gobierno Regional del Callao, que financió mis estudios completos. En segundo lugar, quiero agradecer a mi casa de estudios porque brinda la oportunidad de financiar los proyectos de tesis de licenciatura. Este apoyo económico fue muy necesario, principalmente, en la etapa de recolección de datos y devolución de los resultados.

Entre las personas a quienes quiero agradecer por creer en este proyecto desde el principio, por darme ánimos para trabajar y no flaquear en el camino está Mari Fernández, asesora de esta tesis. Con su ayuda y comentarios siempre precisos, la idea vaga que tenía en mente logró tomar forma y se convirtió en lo que es, ahora, esta investigación. Agradezco también a la directora de la I.E.B. “Comunidad Shipiba”, Doris Sánchez, y a los docentes de la misma institución, Ana Wong y Silas Soto, quienes me brindaron todas las facilidades para “jugar” con sus alumnos y alumnas. Agradezco, también, a las niñas y niños que cada mañana me esperaban con un abrazo y con muchas ganas de “jugar” con los cuadernos conmigo. A mi madre, Felicitas Bustamante, y a mi hermana, Danitza Cangana, porque desde siempre fueron, y serán, mi pilar de fuerzas para todo proyecto que yo decida concretar. A mi padre, quien a la distancia siempre me desea lo mejor. A mis padrinos, mis segundos padres, quienes siempre me apoyaron y siempre tuvieron las palabras y abrazos necesarios para toda ocasión. A Italo, mi gran compañero, con quien he pasado muchas horas hablando de este proyecto e intercambiando ideas que siempre me recordaban mi motivación inicial; y quien me regresa a la calma y ayuda a cuidarme incluso a la distancia. Asimismo, agradezco a todos mis amigas, amigos y familiares que siempre que me dieron ánimos y fuerzas para sobrellevar todo inconveniente y terminar este proyecto.

Finalmente, esta investigación está dedicada a cada una de las niñas y niños que conocí en el colegio, a los estudiantes bilingües y, en general a todos los estudiantes de nuestro país. Todo el trabajo realizado está pensado en, justamente, contribuir para mejorar la educación peruana.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es analizar cuál es el rol que cumplen el vocabulario comprensivo y la fluidez en la lengua dominante (castellano) y no dominante (shipibo) en la comprensión lectora en la lengua no dominante (shipibo) en niños de segundo y tercero de primaria que asisten a una IEB en Lima. Se busca conocer si el vocabulario comprensivo y la fluidez, en castellano y en shipibo, influyen en la comprensión lectora en shipibo. El modelo empleado es el *Simple View of Reading*, propuesto por Gough y Tunmer (1986). La hipótesis que guía esta investigación es que, tanto el vocabulario comprensivo como la fluidez de las lenguas dominante (castellano) y no dominante (shipibo) influyen en la comprensión lectora en shipibo. El método aplicado consiste en un diseño experimental intrasujetos. Se emplean dos herramientas para medir las habilidades mencionadas: el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III) y la Batería de Evaluación de Procesos Lectores revisada (PROLEC-R), cada una con la adaptación o traducción requerida. Finalmente, los resultados muestran que el vocabulario comprensivo y la fluidez en la lengua dominante (castellano) no influyen en la comprensión lectora en la lengua no dominante (shipibo): las correlaciones solo son significativas si todas las tareas se evalúan en la misma lengua.

ÍNDICE

1.	Introducción.....	7
2.	Planteamiento del problema	9
2.1.	Formulación del problema específico	15
2.1.1.	Pregunta general	15
2.1.2.	Preguntas específicas	15
2.2.	Hipótesis	16
2.2.1.	Hipótesis central	16
2.2.2.	Hipótesis específicas.....	16
2.3.	Importancia del estudio	17
3.	Marco teórico metodológico.....	18
3.1.	Lectura y comprensión lectora	18
3.2.	Comprensión lectora según el modelo <i>Simple View of Reading</i>	22
3.2.1.	Decodificación.....	23
3.2.2.	Comprensión lingüística.....	27
4.	Metodología.....	30
4.1.	Participantes	30
4.1.1.	Población	30
4.1.2.	Muestra	31
4.2.	Variables.....	32
4.2.1.	Variable dependiente	32
4.2.2.	Variables independientes.....	32
4.2.3.	Variable cuasiindependiente.....	33
4.3.	Instrumentos	33
4.3.1.	Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III).....	33
4.3.2.	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada (PROLEC-R) .	35

5.	Procedimiento.....	38
5.1.	Adaptaciones y traducciones de las pruebas.....	38
5.1.1.	Proceso de traducción de las pruebas al shipibo.....	38
5.1.2.	Cambios en el Test de Vocabulario en Imágenes (PPVT-III).....	39
5.1.3.	Cambios en la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada (PROLEC-R).....	40
5.2.	Validación de las adaptaciones y traducciones.....	44
5.2.1.	Prueba piloto de las pruebas en castellano	44
5.2.2.	Validación de las pruebas en shipibo	44
5.3.	Administración y puntuación de pruebas	45
6.	Análisis y resultados.....	48
6.1.	Resultados del vocabulario comprensivo	50
6.1.1.	Estadísticos descriptivos.....	50
6.1.2.	Análisis de significatividad	53
6.2.	Resultados de fluidez.....	55
6.2.1.	Resultados de identificación de letras	56
6.2.2.	Resultados de lectura de palabras.....	60
6.2.3.	Resultados de lectura de pseudopalabras	64
6.3.	Resultados en comprensión lectora	69
6.3.1.	Estadísticos descriptivos.....	69
6.3.2.	Análisis de significatividad	72
6.4.	Correlaciones	76
6.4.1.	Correlación entre el vocabulario comprensivo y la comprensión lectora	76
6.4.2.	Correlación entre fluidez y comprensión lectora.....	78
6.4.3.	Otras correlaciones	80
7.	Conclusiones.....	83
8.	Discusión	87

9. Bibliografía.....	89
Anexos.....	93
Anexo 1: Consentimiento informado para participantes (docentes)	93
Anexo 2: Consentimiento informado para participantes (apoderados)	98
Anexo 3: Protocolo de asentimiento oral para estudiantes.....	105
Anexo 4: Cuestionario para docentes	107
Anexo 5: Cuestionario para apoderados.....	109
Anexo 6: Lista de palabras del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III) en castellano y shipibo.....	111
Anexo 7: Traducción al shipibo de la Batería de Evaluación de Procesos Lectores revisada (PROLEC-R).....	117



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Casos de palabras en shipibo refonologizadas del castellano	39
Tabla 2. Cambios para prueba de fluidez en shipibo.....	40
Tabla 3. Cambios para la prueba de comprensión lectora en castellano	42
Tabla 4. Cambios para la prueba de comprensión de oraciones en shipibo	43
Tabla 5. Número de niños con datos válidos, en la investigación, por cada tarea evaluada.....	48
Tabla 6. Frecuencia del nivel de exposición de acuerdo al grado de estudios	49
Tabla 7. Diferencia significativa entre promedios de edad por grado.....	50
Tabla 8. Estadísticos descriptivos, por lengua evaluada, del vocabulario comprensivo	51
Tabla 9. Estadísticos descriptivos, por nivel de exposición al shipibo, del vocabulario comprensivo	52
Tabla 10. Estadísticos descriptivos, por grado escolar, del vocabulario comprensivo ..	52
Tabla 11. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, del vocabulario comprensivo	53
Tabla 12. Análisis de significatividad, por nivel de exposición, del vocabulario comprensivo	54
Tabla 13. Análisis de significatividad, por grado escolar, del vocabulario comprensivo	55
Tabla 14. Estadísticos descriptivos, por lengua de evaluación, de la identificación de letras	56
Tabla 15. Estadísticos descriptivos, por nivel de exposición al shipibo, de la identificación de letras.....	57
Tabla 16. Estadísticos descriptivos, por grado escolar, de la identificación de letras....	58
Tabla 17. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, de la identificación de letras	59
Tabla 18. Análisis de significatividad, por nivel de exposición al shipibo, de la identificación de letras.....	59
Tabla 19. Análisis de significatividad, por grado escolar, de la identificación de letras	60
Tabla 20. Estadísticos descriptivos, por lengua de evaluación, de la lectura de palabras	61

Tabla 21. Estadísticos descriptivos, por nivel de exposición al shipibo, de la lectura de palabras.....	61
Tabla 22. Estadísticos descriptivos, por grado, de la lectura de palabras.....	62
Tabla 23. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, de la lectura de palabras.....	63
Tabla 24. Análisis de significatividad, por nivel de exposición al shipibo, de la lectura de palabras.....	63
Tabla 25. Análisis de significatividad, por grado, de la lectura de palabras.....	64
Tabla 26. Estadísticos descriptivos, por lengua de evaluación, de la lectura de pseudopalabras.....	65
Tabla 27. Estadísticos descriptivos, por nivel de exposición al shipibo, de la lectura de pseudopalabras.....	66
Tabla 28. Estadísticos descriptivos, por grado, de la lectura de pseudopalabras.....	66
Tabla 29. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, de la lectura de pseudopalabras.....	67
Tabla 30. Análisis de significatividad, por nivel de exposición al shipibo, de la lectura de pseudopalabras.....	68
Tabla 31. Análisis de significatividad, por grado escolar, de la lectura de pseudopalabras.....	68
Tabla 32. Estadísticos descriptivos, según lengua de evaluación, de comprensión de oraciones y texto.....	69
Tabla 33. Estadísticos descriptivos, según nivel de exposición al shipibo, de la comprensión de oraciones y texto.....	70
Tabla 34. Estadísticos descriptivos, según grado escolar, de la comprensión de oraciones y texto.....	72
Tabla 35. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, de la comprensión de oraciones.....	73
Tabla 36. Análisis de significatividad, por nivel de exposición al shipibo, de comprensión de oraciones y texto.....	74
Tabla 37. Análisis de significatividad, por grado escolar, de comprensión de oraciones y texto.....	75
Tabla 38. Correlaciones entre vocabulario comprensivo y comprensión lectora.....	77
Tabla 39. Correlaciones entre fluidez y comprensión lectora.....	78

Tabla 40. Correlaciones entre vocabulario comprensivo y fluidez (ambas en castellano)	
.....	80
Tabla 41. Correlaciones entre vocabulario comprensivo y fluidez (ambas en shipibo). 81	



1. Introducción

Ser testigo del desarrollo y crecimiento de un bebé probablemente sea una de las mejores experiencias del cuidador, pues es quien poco a poco guiará y educará al niño. Y no solo ello, también será testigo de uno de los más increíbles procesos que atraviesa todo ser humano: la adquisición de una lengua, que le permitirá comunicarse con sus pares.

Sin embargo, la comunicación oral fluida entre personas no es el único resultado de la adquisición de una lengua. En el caso de las lenguas que poseen un sistema de escritura, existe, además, otro objetivo: escribir, leer y comprender adecuadamente lo leído. Tal como mencionan Gottardo y Mueller, la comprensión del texto permite, entre otras cosas, facilitar la lectura que permite aprender (2009: 330). Esta “lectura que permite aprender”, cabe resaltar, es propia del ámbito escolar en tanto posibilita que el estudiante pueda adquirir conocimientos especializados, propios de dicho entorno. Por ello, desde pequeños, los niños son familiarizados con distintos tipos de textos cuya dificultad o complejidad varía según su edad. Comprender un texto puede parecer un resultado automático, mecánico; sin embargo, alcanzar un nivel de comprensión lectora suficiente para cumplir con ese objetivo no es un proceso sencillo ni evidente. Y, si se piensa cómo se desarrolla la habilidad de comprensión lectora en una segunda lengua, el proceso es aún menos evidente.

Las investigaciones en este último ámbito son variadas; por lo general, se realizan estudios con participantes bilingües que hablan las lenguas consideradas internacionales, tales como español, inglés, francés o chino (Carlisle, J. et al. 2000; Clinton, A. et al. 2013; Gottardo, A. et al. 2009; Lindsey, K. et al. 2003). Sin embargo, los estudios de casos bilingües con lenguas minoritarias son aún limitados (Macilla-Martinez, J. et al. 2009; Ryland, V. et al. 2012). En nuestro país, que cuenta con 48 lenguas indígenas u originarias y una de señas peruana (LSP), no existen muchos estudios psicolingüísticos con participantes que tengan como primera o segunda lengua a una minoritaria. El creciente interés por el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe y los resultados, aún deficientes, en pruebas internacionales como PISA, ameritan que se realicen más estudios con ese enfoque.

Lima, una ciudad tan variada y pluricultural, también es multilingüe. Alberga, incluso, a una Institución Educativa Intercultural Bilingüe (I.E.I.B. “Comunidad shipiba”), de

niveles inicial y primaria, a la que asisten hijas e hijos de personas hablantes de castellano y shipibo. Actualmente, todos los estudiantes tienen como lengua materna —y como lengua dominante— al castellano. No obstante, algunos padres de familia son bilingües que tienen como lengua dominante al shipibo y como segunda lengua al castellano. Cabe precisar, además, que, a pesar de que los estudiantes tienen como lengua dominante al castellano, todos acceden a instrucción en shipibo en la escuela, ya que llevan el curso de Lengua originaria, en el que se les enseña dicha lengua. Este curso se encuentra en el plan curricular de la institución desde inicial hasta sexto de primaria.

La presente investigación pretende determinar el papel que el vocabulario comprensivo y la fluidez, en ambas lenguas, desempeñan en la comprensión lectora en shipibo, la segunda lengua —y lengua no dominante— que los niños están aprendiendo. Para ello, se enmarca en el modelo *Simple View of Reading* (en adelante SVR), propuesto originalmente por Gough y Tunmer (1986), que pretende explicar el proceso de comprensión de la lectura. En este sentido, se enfoca específicamente en evaluar el rol del vocabulario comprensivo y de la fluidez, ambos presentes en dicho modelo, en el desarrollo de la comprensión lectora por parte de estudiantes castellanohablantes aprendices de shipibo como segunda lengua que se encuentran en segundo y tercero de primaria. Con el propósito de evaluar dichas habilidades en los estudiantes, se aplican pruebas traducidas y/o adaptadas tanto en castellano como en shipibo.

Este trabajo comprende las siguientes secciones: el planteamiento del problema de investigación, el marco teórico, la metodología, los resultados, las conclusiones y, por último, los anexos.

2. Planteamiento del problema

En Perú, desde hace unos años, se implementan políticas públicas que buscan mejorar la calidad de los servicios que el Estado subvenciona en regiones donde existe una mayoría no castellano hablante. Por ello, desde distintos ámbitos, se han desarrollado propuestas diversas en el marco del principio de interculturalidad. Desde el sector educativo, surgieron las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que plantearon como objetivo enseñar a sus estudiantes en sus respectivas lenguas maternas y, paralelamente, en castellano como segunda lengua, si bien, a nivel nacional, los estudiantes tienen diferentes lenguas maternas: puede ser castellano o una lengua originaria¹.

En el caso de la educación impartida en castellano, existe material mucho más cuantioso a comparación de la cantidad existente en lenguas originarias. A la fecha, el Ministerio de Educación ha reconocido las grafías oficiales para 40 lenguas originarias y distribuye material en 27 de ellas (Minedu 2018). La mayor cantidad de materiales educativos en castellano que en lenguas originarias se debe a la extensa tradición escrita que posee el primero y, en específico, a la visión centralizada de los gobiernos que desarrollaron materiales en la lengua privilegiada y no otorgaron la debida importancia a la educación en lenguas originarias. Además, otro factor es la dificultad de enseñanza en una lengua oral sin tradición escrita.

Los lingüistas, en este panorama, aportaron con la tarea de elaborar gramáticas de las lenguas originarias peruanas, esfuerzo que nace a partir de las labores del Instituto Lingüístico de Verano, aunque este no tuviera un propósito primordialmente educativo, sino evangelizador. Sin embargo, las tareas realizadas con un propósito educativo existen y se encuentran vigentes; de hecho, a la fecha se cuenta con varias gramáticas estandarizadas correspondientes a diversas lenguas originarias². Esto ha permitido que el Estado elabore material educativo para la enseñanza en esas lenguas en instituciones públicas.

¹ Se considera como lengua originaria tanto a las lenguas orales como a la lengua de señas peruana (LSP).

² Hay textos en quechua y en sus variantes (collao, chanka, central, kichwa amazónico, incahuasi, cañaris), así como en aimara, ashanika, awajún, shipibo-konibo, shawi, matsigenka, nomatsigenga, kakinte, achuar, wampis, urarina, cashinahua, harakbut, matsés, jaqaru, yine, ese eja, kakataibo, kandozi, chapra, yanesha y murui-muinani (Minedu 2018).

Ahora bien, desde el punto de vista de los docentes, es todo un reto introducir a sus estudiantes al sistema de escritura de su lengua materna (cuando se trata de una lengua originaria), enseñarles en dicha lengua³ y, paralelamente, enseñarles castellano como segunda lengua. En la actualidad, el Ministerio de Educación realiza un proceso (Evaluación de Dominio de la Lengua indígena u originaria) mediante el cual los docentes acreditan su nivel de dominio, oral y escrito, de su lengua originaria; además, cuenta con un Registro Nacional de Docentes Bilingües de Lenguas Indígenas u Originarias del Perú. Estos mecanismos permitirían asegurar que los estudiantes reciban educación en su lengua con un docente calificado; sin embargo, no asegura enseñanza de calidad en la segunda lengua.

Una de las herramientas de evaluación de aprendizaje es la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)⁴. La evaluación del 2018 nos brinda un panorama amplio de los resultados obtenidos por los escolares peruanos de 4to de primaria en comprensión lectora. La ECE ubica a los estudiantes en tres niveles: inicial, en proceso y satisfactorio. Entre los resultados de la prueba en lengua originaria, de los seis grupos evaluados (aimara, asháninka, awajún, quechua chanka, quechua Cusco-Collao y shipibo-konibo), más del 50% de los estudiantes se encuentra aún en nivel 'inicial' e intermedio ('en proceso'). El grupo shipibo-konibo presenta resultados más bajos del grupo: el 80% se ubica en nivel inicial, un 10% se encuentra en nivel intermedio y solo un 10.1% en nivel satisfactorio⁵. Los cinco grupos restantes concentran la mayor cantidad de estudiantes entre nivel inicial e intermedio, a excepción de los grupos de awajún y quechua Cusco-Collao, que tienen 18.9% de estudiantes en el nivel satisfactorio cada uno. Tomando como referencia los resultados de la evaluación del 2016, los resultados actuales (2018) son aún más bajos. No se han presentado mejoras considerables en ningún grupo⁶ y, en todos los casos, el porcentaje de alumnos en nivel inicial se ha incrementado.

³ En el caso de que el docente sea castellano hablante y, a pesar de ello, realice sus labores en una escuela con estudiantes que tienen como lengua materna a una lengua originaria.

⁴ En el 2018, se implementó la Evaluación Muestral (EM), que es una evaluación estandarizada que se aplica a una muestra representativa de estudiantes a nivel nacional, tanto de colegios nacionales como privados.

⁵ Los valores fueron recogidos del informe referenciado. La suma total equivale a 100.1%. Ese 1 % extra puede deberse al redondeamiento de los porcentajes.

⁶ Solo el grupo shipibo-konibo presenta 1% más en el porcentaje de alumnos en el nivel satisfactorio. La cantidad de alumnos en nivel intermedio se reduce un 4%, pero el porcentaje de alumnos en nivel inicial incrementa en 3.2% (Minedu 2018).

Por otro lado, en cuanto a los resultados de comprensión lectora en castellano como segunda lengua, si bien se observa que los niños tienen mejores resultados respecto de la prueba en lengua originaria, los porcentajes por nivel de logro varían según el grupo. Merece la pena destacar que el grupo shipibo-konibo presenta uno de los resultados más bajos también en este caso: el 78.5% se encuentra aún en nivel inicial, el 14.5% está en nivel intermedio o en proceso, y solo el 6.9% alcanzó el nivel satisfactorio. Otra vez, si estos resultados se comparan con los obtenidos en 2016, es notorio que prácticamente no existen mejoras: en ese año, el 66.5% se encontraba en nivel inicial, un 24% en nivel intermedio y un 9.5% en nivel satisfactorio.

Estos bajos resultados en las pruebas de todos los grupos, y muy bajos del shipibo-konibo en particular, se presentan como una alerta puesto que una de las habilidades básicas en el sector educativo, y que sirve para todas las áreas o cursos en tanto permite el desarrollo de las competencias y conocimientos desarrollados a lo largo de la formación escolar, es la de comprensión lectora. De esta habilidad depende que los estudiantes puedan comprender lo que leen en los textos para otros cursos y, de este modo, que puedan realmente aprovechar la instrucción que reciben en la escuela.

Frente a este gran problema en el sector educativo, es imperativo que se reúnan esfuerzos desde distintas disciplinas para intervenir a tiempo y lograr mejores resultados por parte de los estudiantes; en este sentido, no es suficiente abordar el problema desde una perspectiva pedagógica. Amaya (2016), a propósito de una revisión teórica que pone en cuestionamiento el empleo de evaluaciones estandarizadas en contextos de cultura popular en Chile, rescata la importancia de buscar solución al problema de “bajo nivel de aprendizaje” que arrojan las evaluaciones estandarizadas desde una perspectiva psicolingüística. Esta autora destaca la diferencia del tratamiento del problema desde la perspectiva pedagógica y la psicolingüística: la primera se encargaría de establecer “modelos de enseñanza de la lectura [que] se encuentran destinados a la alfabetización temprana”, mientras que los modelos psicolingüísticos de comprensión lectora “se enfocan a comprender cómo el sujeto lleva a cabo dicho proceso” (Parodi 2003, citado por Amaya 2016: 9).

Cabe mencionar que, además, las pruebas estandarizadas están orientadas a evaluar “logros de aprendizaje” y esto no da cuenta de las habilidades que es necesario reforzar en los estudiantes. Si bien estas evaluaciones, como el SIMCE (en Chile) o la ECE (en

Perú), son un medio para evaluar el progreso de los estudiantes, no se logra conocer, realmente, qué aprendizajes o habilidades han adquirido los estudiantes (y cuáles, más bien, es preciso reforzar). Así, los estudios realizados sobre la comprensión lectora, desde el enfoque psicolingüístico, resultan muy necesarios; pueden servir de base para el desarrollo de metodologías que permitan instruir al alumno en la mejora del proceso lector en tanto permiten ver con mayor claridad las habilidades más desarrolladas por los estudiantes y, también, las que desempeñan un papel mayor en el desarrollo de una habilidad básica como la comprensión lectora.

Por otro lado, resulta relevante que las evaluaciones sobre comprensión lectora se realicen no solo de manera pertinente, sino también a una edad que tenga un efecto positivo en el desarrollo del estudiante. Las escuelas de EIB del país, que se han implementado solo hasta sexto de primaria, enseñan los cursos básicos en lengua originaria y, aparte, castellano como segunda lengua; sin embargo, en secundaria solo enseñan en castellano. Entonces, el alumno que egrese de sexto de primaria debería tener un amplio desenvolvimiento en la segunda lengua; lamentablemente, no es así. Es más, es común que los estudiantes no sean proficientes en la segunda lengua y esto podría provocar, incluso, deserción escolar.

El estudio que realiza Efraín Rodríguez para conocer “cuál es el efecto de contar con una lengua materna distinta del castellano (quechua) sobre la posibilidad de abandonar los estudios básicos en el nivel de primaria o secundaria” (2012: 1) es importante, pues permite comprobar si, estadísticamente, tener una lengua materna originaria está asociado con la permanencia, o no, en la escuela. Los resultados son significativos para el caso de los estudiantes que tienen como lengua materna al quechua: si se consideran solo los 6 años de primaria, este grupo se asocia a un 6.2% menor de permanencia respecto de los castellano hablantes; si se consideran los 11 años de educación básica, este grupo tiende a permanecer en la escuela un tiempo 15.3% menor que sus pares castellanohablantes. Sin embargo, no se registran efectos significativos para el caso de estudiantes con otra lengua originaria, en ninguno de los casos en donde se toma como referencia solo los años de primaria o los once años de educación básica (2012: 130-131).

Si volvemos a los resultados obtenidos en las pruebas ECE 2016 y 2018, es posible notar que, desde temprana edad, hay dificultades que deben ser una alerta para prevenir problemas más difíciles como la deserción escolar. Cuanto antes se realice el diagnóstico

y se intervenga, los estudiantes podrían obtener mejores resultados y esto, a su vez, podría acercarnos a un mejor panorama en el ámbito educativo bilingüe.

Finalmente, las escuelas de EIB son comúnmente asociadas a regiones no limeñas y establecidas en un ámbito rural; frente a esta referencia tradicional, la Institución Educativa Bilingüe “Comunidad shipiba”, localizada en el distrito de Rímac-Lima, es un caso particular. Esta institución acoge, entre otros grupos, a los hijos de muchos shipibos que migraron y se asentaron en Cantagallo hace más de quince años durante el gobierno de Alejandro Toledo, por lo que se considera relativamente nueva. Dicha escuela surge a partir de movilizaciones y solicitudes al Estado para que su identidad cultural sea reconocida y para que permita revalorizar el uso de su lengua originaria en generaciones presentes y futuras en Lima.

A la fecha, asisten a esta escuela no solo los hijos de familias shipibas bilingües, sino también hijos de personas castellanohablantes, por lo cual encontramos mucha variabilidad en cuanto al *input* que reciben los niños en ambas lenguas en sus respectivas familias. El único punto de encuentro común entre tanta variedad es el plan curricular de los estudiantes; ellos reciben clases en castellano y clases de shipibo (lengua originaria peruana) como segunda lengua. Para ello, el Estado peruano otorga materiales (libros del Ministerio de Educación) tanto en castellano como en shipibo. Así, si bien algunos estudiantes, además de la escuela, cuentan con otro espacio familiar en el que están expuestos y aprenden shipibo, hay otro grupo que solo aprende esta segunda lengua a través del colegio. Por todo lo descrito, cabe resaltar que la escuela “Comunidad shipiba” no es representativa de la visión “tradicional” de una escuela de EIB: los alumnos de esta escuela tienen como lengua materna al castellano y se espera que adquieran el shipibo, una lengua originaria, como segunda lengua.

Ante este panorama, resulta interesante hacer estudios que, desde un enfoque psicolingüístico, permitan conocer más en profundidad la relación —positiva o negativa— entre, por un lado, a) el vocabulario comprensivo de la lengua dominante (castellano) y no dominante (shipibo), y la comprensión lectora en la lengua no dominante (shipibo); y, por otro lado, b) entre la fluidez de la lengua dominante (castellano) y no dominante (shipibo), y la comprensión lectora en la lengua no dominante (shipibo). De hecho, estudios de este tipo permitirán conocer qué habilidades lingüísticas juegan un mayor papel en la comprensión lectora y, en ese sentido, cuáles deben ser reforzadas o

desarrolladas en las escuelas de EIB, ya sea de la lengua dominante propia o de la lengua no dominante. Además, tras una efectiva intervención, podrían mejorar los resultados, a la fecha aún insatisfactorios (ECE 2018), que los estudiantes bilingües obtienen en las pruebas en segunda lengua originaria de la Evaluación Censal de Estudiantes que se rinde a nivel nacional.



2.1. Formulación del problema específico

2.1.1. Pregunta general

La pregunta que esta investigación pretende resolver es la siguiente: ¿Cuál es el rol que cumplen el vocabulario comprensivo y la fluidez en la lengua dominante (castellano) y no dominante (shipibo) en la comprensión lectora en la lengua no dominante (shipibo) en niños de segundo y tercero de primaria que asisten a una IEIB en Lima? Para ello, se apoya en las siguientes preguntas específicas.

2.1.2. Preguntas específicas

Teniendo en cuenta el nivel de exposición de los estudiantes a las lenguas dominante y no dominante, y el grado escolar:

- a) ¿En qué lengua tendrán un mejor desempeño, en vocabulario comprensivo, fluidez y comprensión lectora, los estudiantes?
- b) ¿Qué grupo, de acuerdo al nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo), tendrá un mejor desempeño en vocabulario comprensivo, fluidez y comprensión lectora?
- c) ¿Qué grupo, de acuerdo al grado escolar, se desempeñará mejor en vocabulario comprensivo, fluidez y comprensión lectora?

Sobre la relación entre el vocabulario comprensivo y la comprensión lectora:

- d) ¿Cuál es el rol del vocabulario comprensivo en la lengua dominante (castellano) en la comprensión lectora en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo)?
- e) ¿Cuál es el rol del vocabulario comprensivo en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) en la comprensión lectora en la misma lengua?

Sobre la relación entre la fluidez y la comprensión lectora:

- f) ¿Cuál es el rol de la fluidez en la lengua dominante (castellano) en la comprensión lectora en segunda lengua o lengua no dominante (shipibo)?
- g) ¿Cuál es el rol de la fluidez en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) en la comprensión lectora en la misma lengua?

2.2. Hipótesis

2.2.1. Hipótesis central

El vocabulario comprensivo y la fluidez de las lenguas dominante (castellano) y no dominante (shipibo) influyen en la comprensión lectora en shipibo.

2.2.2. Hipótesis específicas

Teniendo en cuenta el nivel de exposición de los estudiantes a las lenguas dominante y no dominante, y el grado escolar, se propone lo siguiente:

- a) Los estudiantes tendrán un mejor desempeño en vocabulario comprensivo, fluidez y comprensión lectora en la lengua dominante (castellano) en comparación con la lengua no dominante (shipibo).
- b) Los estudiantes con mayor nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo) tendrán un mejor desempeño en vocabulario comprensivo, fluidez y comprensión lectora en la misma lengua.
- c) Los estudiantes de tercer grado tendrán un mejor desempeño en vocabulario comprensivo, fluidez y comprensión lectora en ambas lenguas (castellano y shipibo) a comparación de los de segundo grado.

Sobre la relación entre el vocabulario comprensivo y la comprensión lectora, se propone lo siguiente:

- d) El vocabulario comprensivo en la lengua dominante (castellano) influye en la comprensión lectora en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo).
- e) El vocabulario comprensivo en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) influye en la comprensión lectora en la misma lengua.

Sobre la relación entre la fluidez y la comprensión lectora, se propone lo siguiente:

- f) La fluidez en la lengua dominante (castellano) influye en la comprensión lectora en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo).
- g) La fluidez en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) influye en la comprensión lectora en la misma lengua.

2.3. Importancia del estudio

La presente investigación busca comprender el rol que el vocabulario comprensivo y la fluidez en la lengua dominante (castellano) y la lengua no dominante (shipibo) cumplen en la comprensión lectora en la lengua no dominante (shipibo), en niños castellanohablantes que aprenden shipibo como segunda lengua en una institución educativa bilingüe limeña. Este estudio permitirá obtener mayor información sobre la relación entre vocabulario comprensivo y comprensión lectora, por un lado, y fluidez y comprensión lectora, por otro, así como sobre el aporte específico de cada lengua en este proceso. Interesa, pues, analizar el papel y el peso de los conocimientos y habilidades en ambas lenguas con respecto a la comprensión lectora en segunda lengua, con miras a poder informar sobre la enseñanza de la lectoescritura en la escuela. En ese sentido, estudios como el que se proponen son importantes para el diseño y evaluación de estrategias que apoyen en el mejoramiento, basado en evidencia, de la Educación Intercultural Bilingüe, en general, y del aprendizaje de la lectoescritura en segunda lengua, en particular.

Este trabajo no solo será de beneficio para la comunidad académica o científica (en tanto se estudia un caso de bilingüismo con lenguas distintas de las comúnmente estudiadas), sino que también servirá en el sector de educación bilingüe intercultural, ya que puede contribuir con las bases teóricas necesarias para implementar herramientas que permitan a los estudiantes reforzar determinadas habilidades y así alcanzar los logros de aprendizaje de manera efectiva.

En tanto este estudio aborda dos lenguas no analizadas anteriormente bajo este enfoque, el shipibo y el castellano, atiende al último comentario realizado por Gottardo y Mueller en su estudio del caso de bilingüismo de las lenguas español e inglés: “The current study tested these relationships and models across English and Spanish. However, additional studies should be conducted with learners of other L1s and L2s” (2009: 342), en el que expresan la necesidad de analizar nuevos casos de bilingüismo, con lenguas distintas a las trabajadas tradicionalmente en la literatura (generalmente, internacionales).

3. Marco teórico metodológico

3.1. Lectura y comprensión lectora

A simple vista, leer un texto escrito parece una actividad muy sencilla, casi automática y que está intrínsecamente relacionada con el proceso natural de adquirir una lengua; sin embargo, no lo es. Como seres humanos, las personas hemos sido dotadas de habilidades cognitivas con las que, de acuerdo con la información a la que se les expone y con instrucción, aprenden a hacer diferentes tareas. Si bien todos nacen con predisposición para aprender a comunicarse en una lengua, no todos hacen uso de ella de la misma manera. Así, se puede adquirir una lengua de manera oral o gestual, pero no necesariamente todos aprenden a escribir o a leer en el sistema que aprenden o dominan.

En la sociedad hispanohablante, desde pequeños, los niños son entrenados no solo para hablar en su lengua, sino también para leer y escribir. Poco a poco, aprenden a ejecutar satisfactoriamente algunas tareas como reconocer las letras del abecedario, reconocer sílabas y palabras; más tarde, son capaces de leer y comprender oraciones e incluso textos más complejos. Este, podría decirse, es el proceso de enseñanza de la lectura (relacionado intrínsecamente con el aprendizaje de la escritura en el entorno escolar), pero ¿cómo se desarrolla esta habilidad a nivel cognitivo?, ¿cómo se logra comprender lo que se lee? Resulta necesario entender cómo el cerebro se va entrenando y adaptando para lograr mejores resultados en esta tarea; además, evaluar si el proceso de enseñanza escolar funciona de manera que todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos.

Cotidianamente, el término “lectura” es usado para referirnos a la sola decodificación de letras de una palabra. Por ejemplo, se dice que un niño pequeño ya sabe leer cuando puede pronunciar en voz alta cualquier palabra que se le ponga en frente; no resulta relevante que el niño reconozca el significado de esa palabra o su inexistencia en la lengua que ha adquirido, sino que pronuncie bien los sonidos que corresponden a cada letra. Sin embargo, no se espera lo mismo de un niño en edad escolar, a partir de los 6 o 7 años. Si a un niño de segundo de primaria se le pide leer una oración sencilla, la exigencia será mayor: no solo bastará con que el niño pronuncie los sonidos correctos, sino que también se espera que el niño comprenda cuál es el significado la oración.

Por otro lado, desde el punto de vista cognitivo, la lectura⁷ “es un proceso complejo por las múltiples operaciones mentales que debemos realizar con exactitud y velocidad para comprender finalmente un texto, propósito de esta actividad” (Cannok, 2018: 304). De manera más precisa, desde la perspectiva cognitiva, se entiende comprensión lectora como la habilidad de un sujeto de decodificar signos escritos y asignarles un significado sobre la base de su conocimiento lingüístico y ortográfico. Es decir, están en juego varias operaciones relacionadas con tareas o funciones específicas que permiten, finalmente, cumplir el objetivo final de comprender lo que se ha leído. En consecuencia, quien entiende un texto puede dar cuenta de su mensaje respondiendo, por ejemplo, a preguntas de distinto nivel (literal, inferencial y/o crítico). Sin embargo, evaluar la comprensión lectora de esta manera no permite conocer si las operaciones específicas (decodificación de letras y palabras, vocabulario comprensivo) están bien desarrolladas, por ejemplo, en un niño. Con miras a descubrir qué habilidades reforzar en un niño para asegurar que logre comprender un texto en distintos niveles, es pertinente investigar el peso de cada una de esas operaciones y analizar cómo se relacionan entre ellas para cumplir con esta tarea mayor: la comprensión de lectura.

Ahora bien, existen tres diferentes patrones que pretenden explicar el procesamiento de la comprensión de lectura. Uno de ellos es el “*bottom-up processing*” y este considera que la lectura es un proceso en el que el lector construye significado de manera secuencial, desde las unidades de texto más pequeñas (decodificación de estímulos impresos, reconocimientos de palabras, decodificación de significado) hasta las unidades de texto más largas. Cabe resaltar que las principales características de este procesamiento es la linealidad y la jerarquía entre los niveles de procesamiento (unidades más pequeñas y unidades más largas). Jufang Kong explica, además, que “each process builds upon the preceding one and the process at the higher end does not echo the ones at the lower end”; es decir, el procesamiento de las unidades de texto más largas, si bien se construyen a partir de las unidades más pequeñas, no influyen en estas (2019: 14).

Uno de los autores que representan este patrón de procesamiento de la comprensión lectora es Philip B. Gough. Este autor, en 1972, sostenía que la información grafémica de un texto, primero entra a un sistema visual en el que el lector escanea, registra y trabaja a través de un sistema de reconocimiento de patrones. Luego, esta información grafémica

⁷ También “comprensión lectora” o “lectura de textos”.

pasa a otro sistema que permite lo convierte en una representación fonémica subyacente. Esta información, luego, coincide con las de la memoria a largo plazo del lector, en donde se alberga el conocimiento sintáctico y semántico, y se emplea para determinar la estructura profunda de la información obtenida. Dicha estructura profunda, después es reenviado a un registro de memoria final llamado “TPWSGWTAU (the place where sentences go when they are understood – el lugar adonde van las oraciones cuando son comprendidas)”. Cuando la información obtenida llega a TPWSGWTAU, la comprensión lectora se considera completada (Kong 2019: 11).

El segundo patrón es el “*top-down processing*” y, en contra de lo que el procesamiento *bottom-up* propone, considera que el proceso de comprensión lectora inicia en las unidades largas del texto (o el texto entero) y luego se dirige hacia las unidades más pequeñas de una manera predictiva. Este tipo de procesamiento resalta la importancia del conocimiento previo que el lector lleva al texto; así, el lector usa el texto para confirmar o rechazar su hipótesis. Lo que hace el lector es activar sus conocimientos, o red de información almacenada en su cerebro, y comparar la información del texto con ellos (Kong 2019: 14-15).

Uno de los autores representativos de este tipo de procesamiento es Frank Smith. Este psicolingüista considera que la comprensión lectora es un proceso de “getting questions answered”, en otras palabras, se busca reconstruir el significado del texto a través de la formulación de preguntas específicas y la obtención de respuestas para dichas preguntas. Así, quien busca comprender un texto debe responder bien a preguntas apropiadas; y, para ello, hacer uso de su memoria de largo plazo e incluir el “topical knowledge” y “rhetorical knowledge” del texto (Kong 2019: 11).

Estos dos primeros patrones proponen procesamientos lineales y secuenciales, en el que un proceso debe ser completado antes de que el otro empiece. Además, en el caso del procesamiento *bottom-up*, este no logra solucionar problemas como el efecto de superioridad de palabra, en el que una letra es más fácil de reconocer si se presenta dentro una palabra existente que si se presenta en un contexto aislado o en una palabra inexistente e impronunciable (Gillan y Barraza 2006, citado por Kong 2019: 15); y, desconoce la importancia del conocimiento previo del lector. Por otro lado, el procesamiento *top-down* no reconoce la importancia de procesos en niveles más primarios.

El tercer patrón es el “*interactive processing*”; este procesamiento sostiene que la comprensión lectora se alcanza a través de varios niveles de análisis del texto (desde procesamiento de características perceptuales hasta la construcción de significado) e incorporando el conocimiento previo relevante del lector. En otras palabras, para alcanzar un buen nivel de comprensión lectora, las unidades de información obtenidas del texto deben ser suficientemente procesadas para activar partes relevantes del conocimiento previo del lector (Van den Borek, Young, Tzeng y Linderholm 1999; citado por Kong 2019: 15). Este tipo de procesamiento propone la interacción entre los procesos bottom-up, que se centra en la importancia del procesamiento de información básica, y top-down, que se basa en el conocimiento del lector. Rumelhart y Stanovich son representantes de este tipo de procesamiento.

La variedad de tipos de procesamiento de la comprensión lectora se debe a los grupos sobre los que fueron construidos. Es decir, un modelo o patrón de procesamiento puede haber sido construido sobre la base de un grupo monolingüe, por ejemplo, y esta es la razón por la que no permite explicar fenómenos comunes en un grupo bilingüe. Algunos patrones de procesamiento, entonces, permiten explicar mejor cómo se procesa la comprensión lectora con un grupo que presenta características cada vez más globales, como ser bilingüe. Entre los tres patrones revisados aquí, se han realizados más estudios⁸ con personas bilingües teniendo como base al procesamiento interactivo.

Por su parte, Gough, reconocido por sus estudios en el marco del procesamiento *bottom-up*, revisó su modelo y en 1986, junto a Tunmer, publicó un artículo en el que ambos proponen un modelo más interactivo del procesamiento de la comprensión lectora. Este modelo, llamado ‘*Simple View of Reading*’, surgió para clarificar el rol de la decodificación en la lectura y en los casos de discapacidad de lectura o ‘*poor readers*’, como ellos referían, que presentan deficiencias para decodificar y/o para comprender. Este modelo es interesante, puesto que los procesos que involucra pueden ser evaluados independientemente de otro y estos resultados pueden servir como fundamento de nuevas metodologías de enseñanza para trabajar con personas bilingües o personas que tengan dificultades de lectura o que tengan ambas características.

⁸ Puede revisar Carrell P. L., Devine J. y Eskey D. E. (1988).

3.2. Comprensión lectora según el modelo *Simple View of Reading*

El modelo *Simple View of Reading* (SVR), propuesto por Gough y Tunmer (1986), pretende explicar la habilidad de comprensión lectora. Asimismo, es utilizado para explicar esta habilidad no solo en población de desarrollo típico sino, también, en investigaciones con personas que tienen dificultades de lectura⁹ y con grupos bilingües.

Los autores sostienen que la comprensión lectora es el producto de dos subprocesos: la decodificación y la comprensión lingüística¹⁰ (Gough y Tunmer 1986: 6). Esta relación se representa de la siguiente manera:

$$\text{Comprensión lectora} = \text{decodificación} \times \text{comprensión lingüística}$$

En el modelo, la comprensión de lectura equivale al producto de ambas operaciones, decodificación y comprensión; cada una debe estar desarrollada en un nivel mínimo y suficiente para afirmar que el niño, en cierta medida, comprende lo que lee. Los autores sostienen que ambas son necesarias para alcanzar un nivel de comprensión de lectura, pero ninguna es suficiente por separado. Así, pues, ninguna de las operaciones, en el rango de 0 (nulidad) a 1 (perfección), puede ser nula, pues esto generaría que no exista comprensión lectora alguna (Gough & Tunmer 1986: 7; Hoover & Gough 1990). Cabe añadir que, a diferencia del modelo “*bottom-up*” explicado en la sección anterior, el SVR no pretende establecer un orden de operaciones en el proceso de comprensión de lectura. El SVR, más bien, apunta a responder interrogantes acerca de la relación entre las operaciones involucradas y el rol de cada una de ellas en la comprensión lectora.

En poblaciones atípicas, comunidades disléxicas o hiperléxicas, se evidencia que la decodificación y la comprensión lingüística contribuyen individualmente a la habilidad de comprensión lectora. Esto puede entenderse como una disociación entre estas dichas operaciones, ya que, por un lado, las personas con dislexia tienen un promedio regular o superior en comprensión lingüística, pero no son buenos para decodificar; y, por otro lado, las personas con hiperlexia tienen un promedio superior en decodificación y uno menor en comprensión lingüística (Hoover & Gough 1990; Gough & Tunmer 1996). Sin embargo, esta disociación no se ha comprobado en investigaciones con otras poblaciones

⁹ Personas con dislexia, hiperlexia y “*garden variety*”.

¹⁰ En Gough & Tunmer (1996) también usa el término “*listening comprehension*” (comprensión auditiva). En Kirby & Savage (2008), también se usa el término “*oral language comprehension*” (comprensión de lenguaje oral); en Catts (2018) se emplea “*language comprehension*” (comprensión del lenguaje).

que no tienen desarrollo lector típico, como el caso de los bilingües, para analizar la relación entre decodificación y comprensión lingüística.

Finalmente, para medir la habilidad de comprensión lectora, típicamente, se emplean dos tipos de pruebas: las estandarizadas, en las que el participante debe leer pasajes pequeños, y responder luego a preguntas cortas y objetivas; y, por otro lado, pruebas en las que el sujeto debe leer textos más largos y profundos con medidas más abiertas y ambiguas. Sin embargo, aún no es claro si las diferentes medidas de comprensión lectora involucran operaciones cognitivas diferentes en el marco del SVR. Esta es un área que requiere aún de más investigación (Kirby y Savage 2008: 77).

A continuación, se explica cada una de las operaciones/componentes/procesos que intervienen en el modelo presentado.

3.2.1. Decodificación

Los autores del modelo SVR relacionan este término con el reconocimiento de palabras fuera de contexto textual, es decir, palabras que deben ser leídas aisladas y no en una oración. Además, consideran que la pronunciación, o lectura en voz alta, de palabras es una manera primitiva de decodificación. Así, un buen decodificador es aquel lector que puede pronunciar, o más bien aprehender, palabras, que están fuera de contexto textual, de manera veloz, precisa y de manera silente (no en voz alta) (Gough y Tunmer 1986: 7). Sin embargo, líneas más tarde mencionan que la medida más pura de esta habilidad es la pronunciación —que ellos entienden como aprehensión— de pseudopalabras; es decir, palabras inventadas que siguen los patrones silábicos de la lengua en que se evalúa. La poca claridad entre si la prueba deber ser silente o en voz alta es uno de los problemas que enfrentan los investigadores. Para algunos, no es claro cómo se puede evaluar la aprehensión de pseudopalabras de manera silente, si se desea evaluar la forma más pura de la decodificación; para otros, aún no queda claro si también es posible medir esta habilidad a través de la lectura en voz alta de letras, palabras y pseudopalabras.

No hay consenso respecto del problema anterior. Investigadores como Kirby y Savage (2008) afirman que la evidencia apoya que la decodificación sea entendida como reconocimiento exitoso de palabras y no solo como análisis fonético (implicado en la lectura de pseudopalabras). Los autores precisan que, si la decodificación es entendida como lo primero, se debe tener en cuenta que existen dos subprocesos (*dual route model*)

involucrados: la vía fonológica o fonética y la vía ortográfica. La vía fonológica o fonética es aquella en la que las palabras son pronunciadas usando la correspondencia entre grafema y fonema; además, es la ruta primaria en lenguas cuyos sistemas de escritura son muy transparentes, como el español, italiano, finés¹¹. En el caso de la lectura rápida y automática de unidades más largas [en lenguas menos transparentes, como en el caso del inglés], se emplea la vía ortográfica¹². Esta vía implica que los lectores almacenan información específica de palabras que luego puede usar para leer otras. Los investigadores llegan a la conclusión de que, para el inglés, es mejor si la decodificación es entendida como reconocimiento de palabras, ya que no se pierde información léxica, que solo como análisis fonético (o exitoso reconocimiento de letras a través de la lectura de pseudopalabras). Por su parte, Hoover y Gough (1990) sostienen que los lectores que no son principiantes pueden ser evaluados a través de la lectura/pronunciación de palabras reales (aisladas de contexto textual, no en una oración). Además, precisan que los lectores principiantes, ya que recién están adquiriendo las reglas de asociación entre sonido y letra, deberían ser evaluados a través de la lectura/pronunciación de pseudopalabras aisladas. Por otro lado, en Proctor et al. (2005), se prefiere hacer una extensión del concepto ‘decodificación’ y no solo considerarlo como ‘conocimiento alfabético’ que es típicamente medido a través de la lectura de pseudopalabras, sino también evaluar la precisión y velocidad de la lectura de palabra reales, ya que según ellos sostienen, esta medida permite capturar la fluidez¹³ de la lectura de palabras.

En el ámbito empírico, la evaluación de la decodificación se ha realizado de diversas maneras. Entre las investigaciones con poblaciones monolingües, por su lado, Lai et al. (2014) analizaron la direccionalidad en la relación entre fluidez (entendida como decodificación precisa, automatizada —a buen ritmo—y con buena entonación de palabras y texto) y comprensión lectora en niños monolingües en inglés. Los autores trabajaron con 151 niños de segundo grado de primaria, cuyas edades oscilaban entre los 7 y 8 años. En este estudio, se pusieron a prueba tres modelos de ecuaciones estructurales con miras a explicar la direccionalidad de la relación entre fluidez y comprensión lectora.

¹¹ “La denominación de lenguas transparentes u opacas está relacionada con el concepto de mayor o menor frecuencia de relaciones unívocas de un fonema con un grafema y viceversa: cuando existe mayor frecuencia en esta relación, mayor será la transparencia y, si se da lo contrario, será opaco” (Cannok 2008: 312).

¹² En Hoover y Gough (1990) se le llama “vía léxica”.

¹³ En este estudio, fluidez es entendido solo como velocidad de lectura de palabras existentes en la lengua de evaluación.

Los autores concluyen que existe una influencia unidireccional y directamente proporcional de la fluidez en la comprensión lectora, tal como lo expresan los autores en la cita siguiente: “La data muestra que no hay una relación recíproca entre fluidez y comprensión, sino que la fluidez predice la comprensión” (2014: 116-117).

Por otro lado, se han realizado diferentes estudios con sujetos bilingües, tomando en cuenta diversos factores. Se ha analizado cuál de las habilidades implicadas en el desarrollo lector (decodificación o comprensión lingüística) es mejor predictor de la comprensión lectora. En este sentido, Bonifacci y Tobia (2015) evaluaron a 600 niños italianos que cursaban entre el primer y quinto grado de primaria; entre ellos, 30 monolingües italianos tenían un desorden específico del lenguaje; otros 129 niños monolingües italianos tenían la condición de ser *'poor comprehenders'*; 103 niños fueron clasificados como bilingües tempranos de italiano (nacieron en Italia, pero tienen L1 diferente al italiano); 38 niños fueron clasificados como bilingües tardíos de italiano (niños que llegaron a Italia desde 8 a 1 año antes de las pruebas); y el grupo de control estuvo conformado por 300 hablantes nativos de italiano. Evaluaron las habilidades de decodificación de palabras y pseudopalabras, mediante la velocidad y precisión (no a través de una buena entonación, que es como en este estudio se entiende 'fluidez'); lectura y comprensión de lectura de dos textos —a través de una prueba estandarizada; y comprensión de un texto leído por el investigador.

En dicho estudio se encuentran interesantes resultados sobre los niños bilingües tempranos: primero, no les fue bien en la medida de velocidad de lectura de textos, y esto puede ser explicado como posible efecto de las debilidades de la amplitud de vocabulario (Bialystok 2009; citado por Bonifacci y Tobia 2015:24) que a su vez podría afectar, aunque no de manera severa, la eficiencia del uso de la vía léxica para la lectura del texto; segundo, les fue mejor que a los del grupo de control en tareas de comprensión oral (cuando el texto es leído por el investigador) y en comprensión de lectura (cuando ellos leen el texto); tercero, un buen porcentaje de este grupo de niños no obtuvo puntajes altos en la lectura eficaz de pseudopalabras, pero algunos sí llegaron al límite esperado. Sobre bilingües tardíos, en comparación con los bilingües tempranos, los primeros no obtuvieron un puntaje significativamente mejor que los segundos; los puntajes obtenidos en decodificación, medida como precisión y velocidad en la lectura de palabras y pseudopalabras, fueron similares, aunque muchos bilingües tardíos presentaron deficiencias en todas las variables consideradas, excepto para lectura precisa de

pseudopalabras; sin embargo, este grupo tiene mejor desempeño que los grupos monolingües con algún déficit: muestran mejores resultados en decodificación (precisión y velocidad), en comparación con niños que tienen un desorden de aprendizaje; y en comprensión oral y de lectura, en comparación con los *'poor comprehenders'* (Bonifacci y Tobia 2015:23-24).

Asimismo, se ha analizado la relación entre las habilidades de la lengua materna y las de la segunda lengua en el marco del modelo SVR. Gottardo y Mueller (2009), por ejemplo, trabajaron con 131 niños castellanohablantes de primer y segundo grado que estaban aprendiendo inglés como segunda lengua en la escuela. Las pruebas aplicadas midieron la decodificación (entendida como lectura precisa¹⁴) de palabras y pseudopalabras, la conciencia fonológica (reconocimiento de sonidos) y la competencia oral (a nivel de vocabulario receptivo¹⁵ y procesamiento sintáctico) de los niños, tanto en inglés como en español; además, se aplicaron pruebas de comprensión lectora solo en inglés (la segunda lengua). Los resultados del estudio revelan que las habilidades de decodificación y comprensión lingüística que predicen la comprensión lectora son aquellas de la misma lengua que está siendo evaluada. Estas autoras no encuentran que las habilidades fonológicas de la lengua materna (reconocimiento de sonidos, lectura de palabras y pseudopalabras) y el dominio del lenguaje oral (vocabulario receptivo y análisis sintáctico) sean suficientes para predecir la habilidad de comprensión lectora en la segunda lengua. Sin embargo, sí mencionan que la evaluación de las habilidades del lenguaje oral de la segunda lengua sí es útil para predecir la comprensión lectora en la misma lengua, pero no para la predicción de la comprensión lectora en la lengua materna. Las autoras añaden que sería interesante saber más sobre el rol de la lengua materna en la comprensión lectora en hablantes bilingües de lenguas distintas de las trabajadas por ellas, el español e inglés.

La presente investigación retoma ese comentario centrándose en variables del modelo SVR (decodificación y vocabulario comprensivo) que en otros estudios se destacan, independientemente, como mejores predictores de comprensión lectora. En cuanto a la medida empleada para evaluar la decodificación, se decidió privilegiar el criterio de precisión ante los otros criterios (velocidad y entonación) que sí se emplean en otros

¹⁴ Como se ha visto, en otros estudios se emplea el término 'fluidez' para referirse a la precisión en la lectura de palabras o pseudopalabras.

¹⁵ Para referirse al vocabulario comprensivo.

estudios como los expuestos anteriormente. Es decir, para propósitos de esta investigación, se evaluará la decodificación (el conocimiento fonético y fonológico del estudiante) a través de tareas que midan la fluidez, entendida como precisión tanto en la identificación y pronunciación de letras, como en la lectura de palabras y pseudopalabras. Se decidió incluir también la lectura de pseudopalabras porque, tal como sostienen Hoover y Gough (1990), la distinción entre los que obtienen mejor puntaje en leer palabras o pseudopalabras puede deberse al nivel de adquisición de la lengua; es decir, depende de si es principiante en la adquisición de la segunda lengua o si es no principiante.

Como se ha explicado, el estudio del rol específico de las variables fluidez y vocabulario comprensivo, en casos de bilingüismo, puede contribuir a conocer mejor el proceso de comprensión lectora, puesto que, aunque parecen muy sencillos, tienen importantes repercusiones en el futuro del estudiante si no se desarrollan adecuadamente.

3.2.2. Comprensión lingüística

En Gough y Tunmer (1986), los autores del modelo SVR brindan una pequeña definición de comprensión lingüística como “the process by which given lexical (i.e., word) information, sentences and discourses are interpreted” (1996: 7); es decir, la comprensión del lenguaje oral es proceso a través del cual se interpreta la información dada de manera oral, ya sea esta una palabra, oraciones o un discurso. A pesar de ello, la información otorgada sobre este proceso no es suficiente: no se sabe, principalmente, cómo se debe medir.

Algunos autores que buscan aplicar esta teoría han realizado precisiones al respecto. Kirby y Savage (2008), por ejemplo, afirman que “[oral language comprehension] represents all of verbal ability, including vocabulary, syntax, inferencing and the construction of mental schemas; some would say it is the greatest achievement of human evolution” (2008: 76); es decir, dentro de esta habilidad llamada ‘comprensión del lenguaje oral, están comprendidas todas las actividades verbales y esto incluye desde el vocabulario hasta la sintaxis. Buckingham, Beaman y Wheldall (2014), por su parte, precisan que la comprensión lingüística se basa en el vocabulario y el conocimiento

semántico-sintáctico; y que está muy relacionada con el ambiente de aprendizaje en el hogar (“*home learning environment*” - HLE).

Gottardo y Mueller (2009) miden esta habilidad, en una población bilingüe, a través de la aplicación de dos tipos de pruebas: para evaluar el procesamiento sintáctico emplean una prueba adaptada en la que el niño debe completar la información faltante de una oración; y para evaluar el vocabulario receptivo (también llamado ‘vocabulario comprensivo’), se emplea una prueba estandarizada (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT; Dunn y Dunn 1997).

Por vocabulario comprensivo, específicamente, se entiende que es la “capacidad del niño para aprender palabras nuevas y el significado de las relaciones entre las palabras. Esta capacidad permite que un hablante sea capaz de interpretar, en diferentes situaciones, la recepción de mensajes” (Carrasco 2015: 46). Es decir, se trata de la capacidad de comprender las palabras escuchadas, leídas o vistas, y es típicamente medido a través de pruebas como el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, que se emplea en esta investigación y por ello más adelante se explicará cómo se realiza la aplicación.

En Proctor et al. (2005) sostienen que el conocimiento de vocabulario, ‘*vocabulary knowledge*’, es un predictor particularmente importante de la comprensión lectora de personas bilingües. En este estudio, como se explicó en el apartado anterior, se hizo una extensión de lo que se entiende por decodificación y comprensión lingüística en el modelo SVR. El propósito de la extensión fue probar un nuevo modelo, similar a la propuesta de SVR, pero con nuevas habilidades que pueden estar comprometidas en el caso de los bilingües. Finalmente, concluyen que los cambios positivos que se efectúen sobre el conocimiento de vocabulario tienen efectos directos en la comprensión oral y lectora (2005: 253). Incluso, añaden lo siguiente: “more L2 intervention research should be building on the well-established link between vocabulary knowledge and reading comprehension in both L1 and L2 populations to explore ways to promote vocabulary knowledge for comprehension”; es decir, consideran un hecho la relación entre vocabulario y comprensión lectora, por ende, es importante que se realicen más investigaciones de intervención, en la segunda lengua, en las que se explore las maneras de promover el aprendizaje de vocabulario para la comprensión (2005:254).

Como puede verse, la presente investigación es importante en tanto busca contribuir con la aclaración del rol del vocabulario y la decodificación, medida a través de la fluidez, en la comprensión lectora en una segunda lengua originaria en el caso del contexto lingüístico y educativo específico del Perú.



4. Metodología

4.1. Participantes

4.1.1. Población

Para esta investigación se trabajó con niños castellanohablantes de segundo y tercero de primaria, que tienen como lengua dominante al castellano y lengua no dominante al shipibo, y que estudian en la I.E.I.B. “Comunidad shipiba” en el Rímac (Lima). Este grupo de niños ha nacido en Lima y, desde pequeños, se han visto expuestos a una sociedad hispanohablante, de manera que el castellano es la lengua que dominan y que usan para comunicarse en sus distintos círculos sociales.

Sin embargo, es preciso resaltar que, a la vez, se trata de un grupo diverso en cuanto al nivel de exposición que tienen a la segunda lengua (shipibo). Se sabe que, si bien todos son castellanohablantes nativos, un grupo tiene un nivel más alto de exposición al shipibo ya que no solo lo escuchan en el colegio sino también en casa porque al menos uno de los padres o familiares es shipibohablante. El otro grupo, en cambio, solo escucha el shipibo en la escuela o sus familiares shipibohablantes usan la lengua en menor medida en casa. Entonces, en esta muestra existen dos niveles de exposición a la lengua no dominante (shipibo): a) bajo, al que pertenecen los niños que reciben input en shipibo solo en el colegio y los niños cuyos familiares shipibos emplean la lengua en menor medida; y b) alto, al que pertenecen los niños que reciben input en shipibo tanto en el colegio como en su hogar.

Además, se debe tener en cuenta que la primera lengua de estos niños (castellano) será considerada como la lengua dominante y la segunda lengua (shipibo) será la lengua no dominante. Que una u otra sea dominante o no dominante depende del nivel de proficiencia en la lengua (es decir, su nivel de dominio de la lengua), y es predecible a partir del nivel de exposición a la lengua que el niño tenga. A su vez, esto es medible, entre otros, a través del vocabulario comprensivo: a mayor exposición, el niño poseerá un vocabulario más extenso.

Por otro lado, se puede tener indicios de la pertenencia del grupo a un mismo nivel socioeconómico en tanto que todos los alumnos viven en el mismo distrito, en zonas aledañas a la institución.

4.1.2. Muestra

En primer lugar, para seleccionar los grados con los que se trabajarían y los tipos de preguntas, se tuvo en cuenta el criterio del Ministerio de Educación para rendir las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes de los últimos años. Dicha entidad evalúa a los estudiantes desde el segundo grado de primaria a nivel nacional, pues ya están insertos en actividades de lectura y comprensión de lectura, como mínimo, en su lengua materna.

Para determinar el grado de exposición a la segunda lengua, se solicitó a los padres y las madres de familia que completaran un cuestionario sobre el uso de la lengua en diversas situaciones que comparten con su hijo o hija. Asimismo, participaron en el estudio solo aquellos niños cuyos apoderados firmaron un consentimiento informado previamente (ver anexo 2).

Se evaluó a un total de 21 estudiantes que pertenecen al segundo y tercer grado de primaria. Del total de niños evaluados, 9 estudiantes eran de segundo y 12, de tercero; además, 14 fueron mujeres y 7, varones. La edad promedio de todos los niños evaluados fue 106 meses (8 años 10 meses). En segundo grado, la edad mínima fue de 91 meses (7 años 7 meses) y la edad máxima, 110 meses (9 años 2 meses). En tercer grado, la edad mínima fue de 104 meses (8 años 8 meses) y la edad máxima, 141 meses (11 años 9 meses). En cuanto al nivel de exposición al shipibo, a partir del análisis de los cuestionarios completados por los cuidadores, se halló que 8 niños tenían un nivel alto de exposición y 12, un nivel bajo de exposición; se invalidó uno de los cuestionarios pues no fue completado adecuadamente. Las pruebas fueron realizadas en la sala de la dirección de la misma institución educativa.

Con el objetivo de conocer también el nivel o la calidad de la exposición a la lengua shipiba en el colegio, se aplicó un cuestionario a los docentes de segundo y tercero de primaria (ver anexo 4) sobre cuatro aspectos: i) el dominio de lenguas (se le preguntó si solo son castellanohablantes o bilingües shipibo-castellano), ii) cursos relacionados al lenguaje que se enseña en su grado, iii) uso de la lengua durante las clases que dictan, y iv) acceso a textos o materiales escritos (en castellano y shipibo). A partir de la información recogida, fue posible conocer que solo uno de los docentes es bilingüe shipibo-castellano (2do grado) mientras que el otro solo habla castellano (3er grado). Además, se conoce que los estudiantes asisten a un “Taller de lengua shipibo” por lo

menos dos horas a la semana; en este taller, un profesor shipibo enseña la lengua a los niños. Es el profesor bilingüe quien suele dirigirse a sus alumnos usando las dos lenguas (castellano y shipibo) y quien a veces enseña canciones en shipibo a sus estudiantes. La profesora monolingüe castellano, de todas maneras, cuenta con un salón ambientado con frases y canciones escritas en shipibo (mashá) con ayuda de sus colegas bilingües. Por otro lado, ambos grados tienen acceso a material en ambas lenguas. El Ministerio de Educación otorga libros en castellano, para la enseñanza de todos los cursos correspondientes al grado, y libros en shipibo (cuentos, y uno, en específico, de la lengua originaria que está completamente en shipibo y que los niños no usan porque no entienden).

4.2. Variables

4.2.1. Variable dependiente

La variable dependiente de este estudio es la medición de la habilidad de comprensión lectora en shipibo, obtenida a través de la prueba de comprensión lectora (PROLEC-R) en su adaptación a dicha lengua. Para medir esta habilidad se presentan dos tareas: comprensión de oraciones y comprensión de texto, que corresponden a dos niveles de dificultad en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. Entonces, en esta investigación, se entiende comprensión lectora como la habilidad del niño para, por un lado, identificar las situaciones descritas por una oración (tarea de comprensión de oraciones del PROLEC-R) y, por otro lado, responder a preguntas de comprensión de distinto nivel (literal, inferencial y crítico) a partir de la lectura de un texto escrito (tarea de comprensión de texto del PROLEC-R).

4.2.2. Variables independientes

Además, se cuenta con dos variables independientes que se espera influyan en la comprensión lectora en shipibo: el tamaño del vocabulario comprensivo en ambas lenguas (según los valores obtenidos en la prueba de vocabulario comprensivo Peabody-PPVT-III), y la fluidez (entendida en esta investigación, como ya se explicó páginas atrás, solo como precisión, no como velocidad) en ambas lenguas (según los valores obtenidos

en dos tareas del PROLEC-R: identificación de letras, lectura de palabras y pseudopalabras).

4.2.3. Variable cuasiindependiente

Se cuenta con tres variables cuasiindependientes: el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo), el grado escolar de cada estudiante y su edad. Sobre la primera variable, se considera que el estudiante tiene un nivel bajo de exposición a la lengua si solo recibe input shipibo en el colegio (el menor nivel de exposición posible en el contexto de este estudio); y tiene un nivel alto de exposición a la lengua si recibe input shipibo tanto en el colegio como en casa, por parte de sus cuidadores. Para realizar esta clasificación se aplicó un cuestionario a los apoderados de los estudiantes. En este cuestionario se propusieron 11 situaciones; los padres debían marcar en qué lengua hablaban a sus hijos con mayor frecuencia en cada situación. Si los padres marcaban que usaban shipibo de 6 a más situaciones, el niño era clasificado como quien tiene un nivel alto de exposición a la lengua. El grado escolar de los estudiantes se refiere al grado que se encuentran cursando al momento de la investigación. La edad, cuando se muestre, será en meses.

4.3. Instrumentos

4.3.1. Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III)

Con el objetivo de medir el vocabulario comprensivo de las lenguas dominante y no dominante en ambas lenguas, se han empleado adaptaciones y traducciones de la tercera edición del Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III) de Dunn, Ll. y Dunn, L. (1997). En esta prueba, los niños deben señalar las imágenes que se les solicita de manera oral.

Dicha edición consiste en la prueba con la versión en castellano (Dunn Lloyd, Leota Dunn y David Arribas 2006), a emplear en esta investigación, que es comúnmente usada en estudios con dos finalidades: en primer lugar, para analizar el nivel de vocabulario receptivo o comprensivo, ya que mide el nivel de adquisición de vocabulario de una persona entre los 2 años y medio, y los 90 años; en segundo lugar, para hacer una detección rápida de dificultades de la aptitud verbal cuando se evalúa solo en castellano con el mismo rango de edades.

La tercera edición del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody es una prueba de aplicación individual, que no tiene un tiempo de duración exacto (hay una media entre los 11 y 12 minutos). Sin embargo, no se apresura al evaluado para que responda inmediatamente. Se le brinda el tiempo adecuado para responder; si pasan 15 segundos, generalmente, se anima al evaluado a responder.

La prueba comprende 192 imágenes ordenadas por dificultad. Cada cartilla contiene 4 imágenes con grado de dificultad creciente; es decir, las primeras cartillas corresponden a nombres de objetos concretos (como *carro, flor, silla*) y progresivamente se llega a palabras más complejas, presumiblemente de adquisición más tardía (como *atuendo, incisivo*) (DeVries 2012). Cada elemento de evaluación consiste en una lámina con 4 imágenes en blanco y negro. La tarea del niño o niña consiste en seleccionar la imagen que representa el significado de la palabra mencionada oralmente por el investigador.

Para la prueba de vocabulario comprensivo del presente estudio, resultó necesario hacer una revisión de la adaptación al castellano y una traducción de la prueba al shipibo (que buscará trabajarse a modo de adaptación). Las traducciones y adaptaciones de las pruebas que serán aplicadas en lengua shipibo se trabajaron con hablantes maternos de la lengua —un profesor de la misma institución educativa y una estudiante universitaria— y se realizarán pruebas piloto para verificar su adecuación.

Durante el recojo de datos, esta prueba fue administrada de la siguiente manera. Primero, se revisó la edad del niño para identificar i) qué lámina de entrenamiento usar (presente en el manual) y ii) en qué número de lámina se empezaría con la evaluación. Por ejemplo, si el niño tenía entre 8 y 9 años, se le explicaba en qué consistía el “juego” con ayuda de la lámina de entrenamiento C y si respondía bien a la dinámica, se le mostraba la imagen de la lámina 61 correspondiente a la palabra ‘molestar’. Si el niño cometía 2 errores o más en ese bloque, se le mostraba el conjunto de láminas correspondiente al bloque anterior (desde la lámina 49 a la 60). Si continuaba cometiendo la cantidad de errores mencionada, se continuaba retrocediendo hasta hallar el conjunto base (donde se comete 1 error o ninguno). Una vez determinado este conjunto, se pasaba a hallar el conjunto techo (aquel en el que se comenten 8 errores o más). Así, algunos estudiantes podían seguir respondiendo a las láminas que correspondían a la edad entre 12 y 16 años.

4.3.2. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada (PROLEC-R)

Para medir la fluidez y la comprensión lectora de ambas lenguas se han administrado secciones de la Batería de Evaluación de Procesos Lectores revisada (PROLEC-R). Esta prueba fue diseñada por Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas (2007) y evalúa cuatro procesos principales: identificación de letras, procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, procesos sintácticos y procesos semánticos. Para fines de esta investigación, se hará uso de ciertas tareas implicadas en algunos de los procesos mencionados.

Por un lado, esta prueba tiene una sección dedicada a la evaluación de tres tareas implicadas en la decodificación: reconocimiento de letras y lectura de palabras y pseudopalabras. Las tres tareas fueron evaluadas en ambas lenguas. Por otro lado, en el caso de la comprensión lectora, se aplicaron las secciones de comprensión de oraciones y comprensión de textos. Además, de esta última sección, solo se administró el primer texto en el caso de la prueba en castellano, y una adaptación del mismo para la prueba en shipibo.

Como se detallará posteriormente, la decodificación es un proceso que implica el reconocimiento de letras y su asociación fonética, lo que permitirá al niño reconocer y segmentar palabras más adelante. Además, típicamente, las pruebas de fluidez verifican que el estudiante no tarde o no titubee al momento de reconocer las letras que pertenecen al alfabeto de la lengua que se estudia y, de este modo, que sea capaz de leerlas de forma continua en voz alta.

Ahora bien, es importante señalar que la rapidez con la que el niño responda depende de un factor externo más: la transparencia ortográfica de la lengua. En este sentido, si una lengua tiene grafemas que corresponden cada uno a sonidos contrastivos, en una relación directa o unívoca, el niño no tendrá problemas, o tendrá menos, para hacer las asociaciones grafema-fonema, en comparación con lo que ocurre en otros sistemas de escritura no transparentes (piénsese en la lectura de las vocales en contexto de palabra en inglés, por ejemplo).

En el caso de las lenguas tratadas en esta investigación, tanto el castellano como el shipibo poseen sistema de escritura transparente. Este hecho permite evaluar a los estudiantes a través de una prueba que les solicite identificar las letras (leerlas, decir sus nombres o

sonidos) y leer las palabras que se les presente; para ello, deberán hacer una asociación efectiva entre grafema y fonema. Entonces, se evalúa la fluidez en castellano y en shipibo.

La sección de identificación de letras de la prueba evalúa si el niño reconoce las letras del alfabeto sin titubeos, cuando se presentan aisladamente, antes de evaluar otro tipo de procesos más complejos. La respuesta del niño puede ser el nombre de la letra o puede realizar el sonido correspondiente.

La prueba de los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras consiste en leer un grupo de letras ordenadas, ya sean palabras o pseudopalabras. Los autores reconocen que existen dos procedimientos que permiten reconocer y leer palabras: la vía léxica, mediante la que el lector asocia la forma ortográfica de la palabra con los fonemas y el significado; y la vía subléxica, mediante la que el lector solo transforma cada grafema en su fonema correspondiente. Así, la lectura de palabras desconocidas –o con las que se haya tenido menor contacto—, se logra a través de la vía subléxica, así como la lectura de pseudopalabras. Las pseudopalabras deben respetar la longitud del estímulo y la complejidad silábica, puesto que, cuanto más largas o complejas sean, más difíciles serán de aplicar las reglas establecidas. Para evaluar esta sección, los autores proponen la lectura de una lista de palabras y otra de pseudopalabras.

La prueba de los procesos sintácticos evalúa que se proporcione información sobre la organización de las palabras en una estructura superior, como en una oración, ya que desde el nivel oracional se otorgan roles gramaticales a las palabras. Cabe señalar que, en este nivel, también se toman en cuenta los signos de puntuación, ya que puede alterar el procesamiento de las estructuras gramaticales. Por ello, evalúan la interpretación de los signos de puntuación y el procesamiento de oraciones.

Los procesos semánticos suponen la extracción del mensaje del texto y la integración con los conocimientos personales almacenados en la memoria del evaluado. Por lo tanto, los autores reconocen que intervienen tres subprocesos: extracción del significado del texto, integración del significado en la memoria y el proceso inferencial.

En general, es una evaluación de aplicación individual y está pensada para niños de primero a sexto de primaria. Incluso, los autores plantean una lista de procesos indispensables si se desea emplear una versión reducida de la prueba: nombre de letras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales y comprensión de textos. En este

caso, también se cuenta con cartillas que serán mostradas al niño o niña, mientras que el examinador trabaja en el cuaderno de anotación.

Actualmente, se tiene acceso a una adaptación de la prueba PROLEC-R para aplicarse a una población de Lima Metropolitana (Cayhualla et al. 2011). Esta adaptación se realizó como parte de una tesis de maestría de la Pontificia Universidad Católica del Perú y cuenta con una sección final donde se aprecian las modificaciones necesarias para la aplicación de la prueba. La presente investigación trabaja con dicha adaptación puesto que las pruebas serán rendidas por estudiantes que viven y socializan en Lima metropolitana.



5. Procedimiento

5.1. Adaptaciones y traducciones de las pruebas

Para fines de esta investigación, se revisaron los instrumentos para poner a prueba la adecuación con la población que se evaluará, ya que las pruebas provienen de un entorno castellano-hablante distinto.

Por un lado, para las pruebas en castellano, resultó necesario revisar si los niños usan las mismas etiquetas léxicas que se emplean en la versión castellana de las pruebas, ya que estas fueron baremadas en otros países distintos al Perú.

Por otro lado, no existen pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias en lenguas minoritarias; por ello, surge la necesidad de recurrir a la labor de traducción. Naturalmente, los resultados de las pruebas no serán comparados con los niveles de evaluación que presentan las pruebas en su versión original, ya que estas fueron baremadas en países distintos al Perú en varios aspectos, como el socioeconómico, que pueden intervenir en la rendición de las pruebas.¹⁶

5.1.1. Proceso de traducción de las pruebas al shipibo

Las traducciones al shipibo se trabajaron con un profesor bilingüe de la misma escuela “Comunidad shipiba”. El docente tiene como primera lengua al shipibo y, como segunda, al castellano. Durante 12 años trabajó como docente de escuelas interculturales bilingües en la selva peruana; en estas escuelas, los alumnos tienen como primera lengua al shipibo y aprenden castellano como segunda lengua. El docente cuenta con niveles avanzados de dominio de shipibo a nivel oral y escrito según la Evaluación de Dominio de la Lengua Indígena u Originaria que es administrada por el Ministerio de Educación del Perú.

Esta actividad se llevó a cabo en sesiones de dos horas en las que participaron tanto el profesor shipibo como la investigadora. Los materiales empleados en cada sesión fueron las pruebas en físico, hojas para anotaciones y, en algunas ocasiones, una laptop.

¹⁶ Los grupos económicamente elevados respecto de otros pueden acceder a una mejor calidad educativa que refuerce habilidades especiales en los estudiantes o que permita emplear métodos de enseñanza más avanzados.

5.1.2. Cambios en el Test de Vocabulario en Imágenes (PPVT-III)

Para la prueba de vocabulario comprensivo de castellano no se realizaron cambios o adaptaciones; el test será administrado tal como se presenta en la edición mencionada. Para evaluar el vocabulario comprensivo de shipibo, se realizó la traducción de la prueba mencionada. Cabe mencionar que la lengua shipibo, actualmente, emplea algunos términos prestados del castellano. Durante el proceso de traducción se han encontrado varios de estos casos y se han mantenido en calidad de préstamos léxicos; es decir, se mantuvieron los préstamos en castellano en el inventario para la aplicación del Peabody en shipibo. En dos casos, además, los hablantes de shipibo, cuando hablan esta lengua, recurren a cambiar los sonidos del castellano por los del shipibo¹⁷; en esta investigación se ha respetado la forma re fonologizada. A continuación, en la tabla, se muestran los casos encontrados.

Tabla 1. Casos de palabras en shipibo re fonologizadas del castellano

Versión en castellano	Versión en shipibo
tambor	tanpora
cadena	karina

Como se observa, en el primer caso, el sonido nasal cambia, de /m/ pasa a /n/. Además, debido a que el shipibo no acepta como coda¹⁸ a una consonante que no sea una de las sibilantes <s, sh, x> o la consonante nasal <n> (Valenzuela 2003, citado por Castro 2018:15), la palabra /tambor/ recibe como apoyo un sonido vocálico al final para conformar una estructura silábica permitida en esta lengua originaria.

En el segundo caso, debido a la ausencia de la letra <d> del castellano, y su sonido correspondiente, en la lengua shipibo, este pasa ser una <r>. Por otro lado, se observa que hay un cambio entre las grafías <e, i>. Este cambio puede estar motivado por el hecho de

¹⁷ Por ejemplo, en el conjunto de sonidos del shipibo no hay una consonante lateral aproximante alveolar [l], por lo que es imposible pronunciar [bolsa], pero sí [borosa]. Realizan el cambio del sonido [l] por [r] Y reduplican la vocal de la sílaba anterior.

¹⁸ “La coda es lo que sigue al núcleo de la sílaba. En español, puede ser una consonante o una deslizante como, por ejemplo, la [w] en la palabra *flau.ta* o la consonante [k] en la palabra *ac.to*” (Hualde 2014, citado por Castro 2018: 15).

que en el alfabeto shipibo la grafía <e> del castellano representa un sonido específico de la lengua: la vocal alta central no redondeada [i].

5.1.3. Cambios en la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada (PROLEC-R)

Prueba de fluidez

Para la evaluación de la fluidez en castellano no se realizaron cambios; los niños fueron evaluados en las tres tareas tal cual se presenta en la edición original.

Para la aplicación de la prueba en shipibo se realizaron cambios en las tres tareas evaluadas. En la primera tarea de Identificación de letras de la lengua, se cambió la lista de vocales y consonantes por aquellas grafías que presenta la lengua shipibo. Cabe mencionar que en shipibo existe un número menor de sonidos a diferencia del castellano: quince grafías es la cantidad máxima que se puede evaluar en shipibo.

Tabla 2. Cambios para prueba de fluidez en shipibo

	PROLEC-R original	PROLEC-R shipibo
Cambios de grafías en la tarea de Identificación de letras	- 3 letras de entrenamiento: e, o, i - 20 letras evaluadas: t, u, b, f, n, v, c, r, x, z, j, s, q, ñ, y, p, d, l, g, m	- 3 letras de entrenamiento: o, a, i - 15 letras evaluadas: s, e, p, j, n, t, w, ts, r, m, ch, b, k, x, y

En la segunda tarea de Lectura de palabras, se recurrió a la elaboración de una lista propia bajo los mismos criterios considerados para la elaboración de la lista original según lo que detallan los autores en el manual. A continuación, se presenta una lista de dichos criterios.

- a) La lista está formada por 40 palabras: 20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja frecuencia de uso.
- b) Número de sílabas de cada palabra: 2 – 3 (entre 5 y 8 letras)

- c) La primera sílaba de cada palabra tiene una estructura de diferente complejidad.
- d) La lista incluye diptongos, no hiatos.

En cuanto al primer criterio, el docente que colaboró en la traducción de las pruebas determinó si las palabras eran de baja o alta frecuencia de uso. Las palabras de baja frecuencia hacen referencia, por lo general, a términos técnicos en tareas especializadas como la pintura. Las palabras de alta frecuencias son aquellas que pueden usarse cotidianamente. Sobre el segundo criterio, las palabras en shipibo pueden ser más cortas que las del castellano; es decir, no hay muchas palabras que tengan 8 letras. En este caso, hay que basarse en la cantidad de sílabas para determinar la lista de palabras; además, en lo posible, se buscó mantener el mismo número de letras de la lista en castellano. Sobre el tercer criterio, cabe anotar que en la lista de shipibo no necesariamente la primera sílaba tiene una estructura diferente de complejidad (distinta a la formación CV), pero por lo menos una sílaba sí cuenta con dicha característica. Finalmente, la lista de palabras en shipibo también respeta la inclusión de solo diptongos y no hiatos.

Para la tercera tarea de Lectura de pseudopalabras¹⁹, al igual que en la edición original, se cambiaron una o dos letras de la lista de palabras anterior.

Prueba de comprensión lectora

Para la evaluación en castellano, se tomó como base la adaptación trabajada por Cayhualla et al. (2011) para la aplicación con niños de primaria de Lima metropolitana. Los cambios registrados en dicha adaptación están vinculados a diferencias culturales y significado. En la tabla siguiente se muestran los cambios recogidos para la evaluación, en la presente investigación, de las tareas de Comprensión de oraciones y Comprensión de textos, ambas en castellano.

¹⁹ La pseudopalabra es una agrupación de letras que no constituye una palabra, pero que respeta las reglas de construcción de sílabas de la lengua. Parece una palabra, pero carece de significado.

Tabla 3. Cambios para la prueba de comprensión lectora en castellano

	PROLEC-R original	PROLEC-R adaptado
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.
Cambios de imágenes en la tarea de Comprensión de Oraciones	<ul style="list-style-type: none"> - Retoques a la imagen del perro en la oración 8. - Contextualizar la figura del soldado en la oración 12. 	
Términos sustituidos en la tarea de Comprensión de Textos	enfadado	molesto
	hucha	alcancía
	tumbado	echado

Nota: Tabla adaptada de Cayhualla et al. (2011)

Para la administración de la prueba en shipibo se tomaron en cuenta las diferencias culturales y la imposibilidad de traducción de algunas palabras que corresponden específicamente al castellano (por ejemplo, en castellano se diferencian los colores ‘azul’ y ‘verde’, y a cada uno le corresponde una etiqueta léxica; en shipibo solo hay una manera de referirse a uno u otro color). En este caso, no se consideran préstamos del castellano, sino que se buscaron términos o frases más comprensibles para los lectores que pudieran reemplazarlos. A continuación, se presenta una tabla en la que se registran los cambios realizados.

Tabla 4. Cambios para la prueba de comprensión de oraciones en shipibo

	PROLEC-R original	PROLEC-R shipibo
Cambios lingüísticos en la tarea de Comprensión de oraciones	Dibuja un árbol con tres manzanas.	Dibuja un árbol con tres plátanos. (Ribujanwe westiora jiwi kimisha parranta bimiya.)
	Dibuja un cuadrado dentro de un redondel.	Dibuja un cuadrado dentro de un círculo. (Ribojanwe toro ikainko westiora pakex.)
	Ponle un sombrero al payaso.	Dibuja un sombrero sobre la cabeza del niño. (Ribonjawe westiora maiti baken maponko.)
	Tacha la nariz y la cola del perro.	Pinta la nariz y la cola del perro. (Ochiti rikin sikawe jawen jina ribi.)
	Colócale un bigote de tres pelos al ratón.	Ponle una rama con tres frutos al árbol. (Jiwi nia ikainko kimisha bimia poyan awe.)
Cambio de imágenes en la tarea de Comprensión de oraciones	- Cambio de color de los elementos verdes por el color blanco en la oración 14. - Cambio de color de las cajas verdes por el color amarillo en la oración 15.	

Cabe resaltar que, dentro de la sección de cambios lingüísticos, se realizaron cambios en los verbos imperativos como “tacha” o “ponle” para que la indicación resulte más clara en shipibo; en esta lengua, no hay traducción para ese par de palabras. Si se optaba por

mantener los términos a manera de préstamos del castellano, se podría haber facilitado la ejecución del pedido.

Para la evaluación de la tarea de Comprensión de textos en shipibo se realizó una historia nueva que se asemeja al texto original en castellano. La traducción del mismo texto, probablemente, facilitaría la resolución de las preguntas si son tomadas primero en una lengua y después en la otra. Además, se optó por no incluir muchos préstamos del castellano. La traducción del mismo texto requería la inclusión de término que carecen de traducción, tales como: cine, alcancía, entre otros. Por esta razón, se decidió construir un nuevo texto en shipibo, que tenga una extensión y trama similares.

5.2. Validación de las adaptaciones y traducciones

5.2.1. Prueba piloto de las pruebas en castellano

Se realizó una primera prueba piloto para la evaluación del vocabulario de comprensión, la fluidez y la comprensión lectora en castellano. Para ello se empleó el Test de Vocabulario en Imágenes (PEABODY-III) y la adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores revisada (PROLEC-R) trabajada por Cayhualla et al. (2011).

Esta prueba piloto permitió la familiarización con la administración de las pruebas, medir el tiempo aproximado de evaluación por cada prueba y evaluar si eran necesarios algunos cambios y/o adaptaciones más.

Esta prueba se realizó en el mismo colegio (I.E.I.B. “Comunidad Shipiba”) con 5 niños/as entre los 7 y 8 años que se encontraban en segundo grado de primaria. Los estudiantes fueron escogidos de manera aleatoria por la profesora.

5.2.2. Validación de las pruebas en shipibo

Para validar las pruebas traducidas, éstas fueron revisadas por una estudiante universitaria que tiene al shipibo como lengua materna. Esta estudiante permaneció en su comunidad hasta terminar la secundaria y recién en edad adulta, migró a Lima para realizar sus estudios universitarios.

La razón por la que no se validan estas traducciones a través de una prueba piloto, como lo realizado para la adaptación de las pruebas en castellano, es porque en la escuela no hay estudiantes que sean hablantes competentes de la lengua. Como se recuerda, esta es una institución que tiene como labor enseñar shipibo como segunda lengua a estudiantes castellanohablantes.

Durante la realización de la validación, la estudiante universitaria contó con los mismos materiales que el profesor encargado de la traducción. Su labor se centró en revisar por completo las listas de palabras, de oraciones y el texto propuesto; y presentar acotaciones, cambiar términos para que se entiendan de manera más legible por estudiantes de primaria.

5.3. Administración y puntuación de pruebas

En primer lugar, se obtuvieron los permisos necesarios por parte de la directora de la institución para llevar a cabo la investigación en el plantel a su cargo. Se presentaron los documentos necesarios para la presentación del proyecto de investigación y un cronograma tentativo de actividades. Luego, se conversó con los profesores de segundo y tercero de primaria. Ambos docentes firmaron el consentimiento informado y completaron el cuestionario destinado para ellos.

En segundo lugar, durante una reunión de padres y madres de familia, se solicitaron los permisos necesarios para el trabajo con los estudiantes. Asimismo, este espacio sirvió para que los(las) apoderados(as) completen el cuestionario destinado para este grupo.

En tercer lugar, para administrar las pruebas, la muestra se dividió en dos grupos al azar. A un grupo se le evaluó primero en castellano (vocabulario comprensivo, fluidez y comprensión lectora) y después de una semana se le evaluó en shipibo. Al otro grupo primero se le evaluó en shipibo y, luego de una semana, en castellano. La semana de descanso entre la administración de las pruebas se debe a la conveniencia de activar la lengua evaluada. Cabe añadir que el tiempo de descanso en algunos casos, para esta investigación, fue mayor a una semana. Los efectos de orden se controlaron mediante la técnica de contrabalanceo, que se aplica en diseños intrasujetos. Así, de manera aleatoria, se administró primero la Prueba de vocabulario en imágenes (PEABODY-III; vocabulario

comprensivo) y luego la de Batería de procesos lectores (PROLEC-R; fluidez y comprensión lectora) y viceversa. Esta aleatorización permite descartar que el orden de administración de la prueba sea un factor que intervenga en los resultados obtenidos.

La administración de las pruebas siempre se realizó en un aula en el que no estaban presentes otros niños además de quien iba a pasar por la prueba. A este niño o niña siempre se le preguntaba su nombre, edad y, si recordaba, su fecha de cumpleaños. Luego, se daba inicio al protocolo de asentimiento oral cuyo objetivo era que el estudiante confirme su disposición a participar de estos “juegos”. Casi todos los estudiantes se mostraron muy dispuestos, y hasta emocionados, por participar. Finalmente, se iniciaba con la prueba.

En cuanto a la puntuación, esta fue obtenida tras administrar las pruebas de acuerdo al manual que ofrecen. En el caso de la Prueba de vocabulario en imágenes (PEABODY-III), se inició con la lámina de entrenamiento, que se mostraba siempre en castellano, para asegurar que el niño haya comprendido la dinámica del “juego” presentado. Luego, recién se iniciaba con las láminas que pertenecen a la prueba y en el orden recomendado por el manual: primero se mostraba la lámina de acuerdo a su edad; luego, se ubicaba el elemento base y, finalmente, el elemento techo. Para las pruebas de fluidez (identificación de letras, lectura de palabras y pseudopalabras; PROLEC-R), siempre se explicaba la dinámica del “juego” con los ejemplos que brinda la lámina de estímulos. Si bien se registró el tiempo que le tomó a cada niño terminar cada una de las tareas, esta información, en esta investigación, no forma parte del análisis propuesto debido a la noción de fluidez que se sostiene y que se explicó en apartados anteriores. Para las pruebas de comprensión lectora (comprensión de oraciones y texto; PROLEC-R), ya no fue necesario realizar ejercicios antes de la evaluación, los niños comprendían rápidamente las instrucciones explicadas siempre en castellano. Durante estas pruebas solo se registraron los aciertos.

Para finalizar, cabe resaltar que el profesor bilingüe que formó parte de la traducción de las pruebas al shipibo es quien se encargó de la administración de las pruebas en su lengua originaria. Para ello, el docente recibió asesoría de la investigadora y practicó la administración de la prueba con hasta 3 niños cuyos datos no se tomaron en cuenta para esta investigación. Además, en todas las pruebas administradas, estaba presente la investigadora, pues se encargaba de explicar la dinámica del “juego”. El docente bilingüe

se encargaba de puntuar al estudiante de acuerdo a lo que consideraba correcto en shipibo, por ejemplo, la pronunciación adecuada de los sonidos de la lengua.



6. Análisis y resultados

Los resultados presentados corresponden a las respuestas brindadas por los 21 estudiantes a las diferentes tareas evaluadas (vocabulario, identificación de letras, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, comprensión de oraciones y comprensión de textos) en cada una de las lenguas (castellano y shipibo). A continuación, se presenta una tabla con la cantidad de datos válidos para el análisis; más adelante, se explicarán los criterios de exclusión de algunos datos.

Tabla 5. Número de niños con datos válidos, en la investigación, por cada tarea evaluada

Tareas evaluadas	Castellano	Shipibo
Vocabulario comprensivo	21	18
Identificación de letras	21	18
Lectura de palabras	17	16
Lectura de pseudopalabras	17	15
Comprensión de oraciones	17	3
Comprensión de textos	17	1

Como se observa en la tabla, para las evaluaciones de vocabulario e identificación de letras en castellano, se tomaron en cuenta las respuestas de los 21 estudiantes. Para las demás tareas evaluadas en la misma lengua, solo se consideraron válidas 17 respuestas; en el resto de casos, se tuvo que detener las pruebas debido a que los estudiantes no respondían y/o manifestaban que no podían hacerlas. Es decir, en aquellos casos donde el número de niños con respuestas válidas es menor de 21 (el número total de niños evaluados), esto se debe a que, en el caso de algunos niños, no fue posible aplicarles la prueba porque no respondían o porque dejaron de asistir al colegio y, en ese sentido, resultó imposible aplicarles la prueba correspondiente.

En el caso de la evaluación en shipibo, solo 18 estudiantes lograron rendir las pruebas de vocabulario comprensivo e identificación de letras; los 3 restantes abandonaron el colegio antes de las fechas pactadas para dichas evaluaciones. De este nuevo total (N=18), solo 16 niños terminaron la evaluación de lectura de palabras; 15, la de lectura de pseudopalabras; 3, la de comprensión de oraciones y 1, la de comprensión de textos. Los datos perdidos corresponden a las respuestas nulas por parte de los estudiantes, es decir a

aquellos casos en que los niños se negaban de alguna forma a participar en las pruebas; en dichos casos, la prueba se detenía.

Por otro lado, de los 21 estudiantes, solo se registra el nivel de exposición al shipibo de 20 de ellos. Esto se debe a que el apoderado o apoderada de un estudiante no completó el cuestionario correctamente y tuvo que ser invalidado. A continuación, en la tabla siguiente, se resume la cantidad de estudiantes que tienen nivel de exposición al shipibo alto y bajo de acuerdo al grado escolar que se encuentran cursando los niños.

Tabla 6. Frecuencia del nivel de exposición de acuerdo al grado de estudios

Nivel de exposición al shipibo	2do grado	3er grado	Número de niños (total)	Porcentaje nivel de exposición al shipibo
Bajo	5	7	12	60%
Alto	3	5	8	40%
Total	8	12	20	100%

Nota: El porcentaje de nivel de exposición al shipibo fue establecido tomando en cuenta solo el número de datos válidos.

Como puede verse, la mayoría de los niños tiene un nivel bajo de exposición al shipibo, es decir, reciben input de la lengua en el colegio, pero fuera de este lugar reciben poca o nula información en la lengua.

Cabe añadir que, a pesar de que los promedios de edad por cada grado son muy cercanos (111.670 meses en tercer grado y 96.430 meses en segundo grado), existe una diferencia significativa entre ellas. Para este análisis se tomaron en cuenta los datos de 12 estudiantes de tercer grado y 7, de segundo grado. La cantidad se debe a la existencia de datos para corroborar las edades a la fecha de evaluación. Así, la media de edad de segundo grado es significativamente diferente que la media de tercer grado. En la tabla 7, se puede observar que la prueba t para muestras independientes de resumen arroja que $p=0.003$; por lo tanto, las medias deben ser consideradas como parte de grupos diferentes.

Tabla 7. Diferencia significativa entre promedios de edad por grado

	Diferencia de medias	t	Sig. (2-tailed)
Se asumen varianzas iguales	15,240	3,511	,003
No se asumen varianzas iguales	15,240	3,981	,001

Este análisis permite considerar a los alumnos de tercer grado con un grado de madurez cognitiva, que conlleva la diferencia de edad, respecto del grupo de segundo grado.

6.1. Resultados del vocabulario comprensivo

En el presente análisis, se considerarán dos medidas, ambas tomadas del Peabody siguiendo las indicaciones del manual de aplicación y calificación: el número de errores cometidos entre el elemento de comienzo del conjunto base²⁰ y el elemento techo²¹, y la puntuación directa de la tarea evaluada. Esta última puntuación equivale a la diferencia del número del elemento techo y el total de errores. Ambas medidas serán útiles para identificar si los estudiantes lograron mejores puntuaciones en las pruebas en castellano o en shipibo, pero solo la puntuación directa será considerada en los análisis de significatividad y de correlación.

6.1.1. Estadísticos descriptivos

Primero, se analizarán los resultados obtenidos según la lengua en la que se evaluó; luego, se analizarán las medias obtenidas según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo); por último, se analizarán las medias obtenidas según el grado escolar de los estudiantes.

A continuación, en la tabla 8, se presenta la información relacionada con el valor mínimo y máximo, la media (promedio) y la desviación estándar de la cantidad de errores realizados y de la puntuación directa obtenida en la prueba PPVT-III en castellano y shipibo.

²⁰ El conjunto base es aquel en el que el estudiante comete uno o ningún error dentro del conjunto.

²¹ El elemento techo es el número del último elemento de conjunto techo. El conjunto techo es aquel en el que el estudiante comete ocho o más errores dentro del conjunto.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos, por lengua evaluada, del vocabulario comprensivo

Medidas	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Errores	Castellano	21	16	52	28,05	8,133
	Shipibo	18	10	63	38,06	11,988
Puntuación directa	Castellano	21	44	92	74,24	14,822
	Shipibo	18	14	88	48,61	17,651

Nota: el número de datos válidos corresponde al número de niños que realizaron la prueba correspondiente en cada caso.

Si se observa el promedio de errores cometidos en la prueba en castellano y en shipibo, en primer lugar, es posible afirmar que se cometieron menos errores en la prueba en castellano que en shipibo. También es notorio que la diferencia es de aproximadamente 10 puntos, lo cual es considerable. Asimismo, puede verse que la desviación estándar, es decir qué tanto se alejan en promedio los niños de la media, es alta: 8 en el caso de los errores en castellano y 11 en el caso de los errores en shipibo. Eso quiere decir que, en el caso de cada grupo, hay mucha variación en términos del desempeño de cada grupo en cuanto a los errores que cometen.

Por otro lado, si se analiza la puntuación directa de las pruebas, se notará, en primer lugar, que los niños obtuvieron mejor puntaje en la evaluación en castellano; en segundo lugar, hay una diferencia considerable entre los puntajes directos obtenidos en las dos lenguas (48.61 en shipibo y 74.24 en castellano). Esto, nuevamente, se debe a que los estudiantes no lograron responder a muchos elementos en shipibo y, de acuerdo a los criterios de aplicación, se culminaba la prueba.

En la tabla que se presenta a continuación, se incluyen los resultados de las medias obtenidas según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo). Con estos datos se conocerá qué grupo, los de nivel bajo o nivel alto, tienen un mejor desempeño en la tarea evaluada.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos, por nivel de exposición al shipibo, del vocabulario comprensivo

Nivel de exposición	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
Bajo	Castellano	12	44	92	80	13,389
	Shipibo	10	14	88	46,40	20,619
Alto	Castellano	8	92	92	65,50	14,203
	Shipibo	7	69	69	51,43	15,054

Al analizar las medias, se nota que los estudiantes con nivel bajo de exposición al shipibo se desempeñan mejor en la prueba en castellano, que el grupo con nivel alto de exposición a la lengua no dominante. El primer grupo tiene una media de 80, frente al segundo grupo que tiene una media de 65,50. En la prueba en shipibo, el grupo con alto nivel de exposición al shipibo tiene mejor puntaje que el otro grupo (nivel alto: 51,43 y nivel bajo: 46,40).

En la tabla siguiente, se presentan los resultados de las medias obtenidas según el grado escolar de los estudiantes. Con estos datos se sabrá qué grado tiene un mejor desempeño en la tarea evaluada.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos, por grado escolar, del vocabulario comprensivo

Grado escolar	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
Segundo	Castellano	9	44	91	68	12,391
	Shipibo	6	14	58	40,33	17,452
Tercero	Castellano	12	52	92	78,92	12,391
	Shipibo	12	28	88	52,75	17,452

Si se revisan las medias de las puntuaciones directas, se notará que los estudiantes de tercer grado se desempeñan mejor que el grupo de segundo grado tanto en castellano

como en shipibo. En castellano, segundo grado tiene una media de 68, mientras que tercero, una media de 78,92. En shipibo, segundo grado tiene una media de 40,33, mientras que tercer grado, una media de 52,75.

6.1.2. Análisis de significatividad

En este análisis se busca conocer si la diferencia entre i) las medias de las puntuaciones directas según la lengua en la que se evaluó, ii) las medias obtenidas según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo), y iii) las medias obtenidas según el grado escolar de los estudiantes, son significativas.

Para ello, en primer lugar, se realizaron dos tipos de pruebas de normalidad: primero se revisó la prueba de Shapiro-Wilk y, luego, los valores de asimetría y curtosis. Dichas pruebas determinaron que se puede asumir normalidad en la distribución de los diferentes grupos que se busca comparar. En segundo lugar, para analizar la significatividad en las dos situaciones propuestas, primero se tomaron en cuenta los valores de la prueba de Levene. Dicha prueba determinó que es posible asumir que las varianzas son iguales.

En seguida, se analizará la significatividad de la diferencia entre las medias de las puntuaciones directas según la lengua en la que se evaluó. Para este análisis se empleó la Prueba T de muestras emparejadas. Debe tenerse en cuenta que una diferencia entre dos grupos es significativa cuando arroja una p menor a 0.05 (es decir, cuando $p < 0.05$). A continuación, se revisa la siguiente tabla de resultados.

Tabla 11. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, del vocabulario comprensivo

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Datos válidos	Media	Sig.
Vocabulario comprensivo	Castellano	18	74	0,712
	Shipibo	18	48,61	

Como se puede observar, la diferencia entre las medias no es significativa ($p=0,712$). Esto significa que no es posible afirmar que a los estudiantes les vaya significativamente mejor en castellano que en shipibo.

Para analizar la significatividad entre las medias obtenidas según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo), se realizó la Prueba T para muestras independientes. En seguida, se presenta una tabla con los valores que se tomaron en cuenta para la interpretación de los resultados.

Tabla 12. Análisis de significatividad, por nivel de exposición, del vocabulario comprensivo

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Nivel de exposición	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Vocabulario comprensivo	Castellano	Bajo	80	0,654	0,032
		Alto	65,5		
	Shipibo	Bajo	46,4	0,690	0,591
		Alto	51,43		

De acuerdo con los resultados de las pruebas, se puede afirmar que, por un lado, hay una diferencia significativa entre los grupos de nivel bajo y alto de exposición al shipibo con respecto a su vocabulario comprensivo en castellano ($p=0.032$). Si se revisan las medias de cada uno de los dos grupos, se nota que quienes se desempeñaron mejor en la tarea fueron los estudiantes que tienen un nivel de exposición bajo al shipibo. Esto quiere decir que un estudiante con menor exposición al shipibo tiene puntaje más alto en vocabulario comprensivo en castellano y este valor es significativo. Probablemente se deba a que, además, son los niños que tienen un mayor nivel de exposición al castellano, lo que incide en mejores resultados en vocabulario comprensivo en esta lengua.

Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas en el vocabulario comprensivo en shipibo en función de su nivel de exposición al shipibo ($p=0.591$). Es decir, no es significativa la diferencia de las medias que se presentan en la tabla. Que los estudiantes posean una exposición alta o baja al shipibo no parece influir, pues, en la puntuación en el vocabulario comprensivo que se evalúa en dicha lengua.

Entonces, por un lado, los estudiantes puntúan mejor en la evaluación en castellano (lengua dominante) si tienen menor exposición al shipibo (y, por ende, mayor exposición al castellano probablemente). Por otro lado, sorprendentemente, el nivel de exposición a la lengua no dominante, el shipibo, no parece intervenir en el vocabulario comprensivo evaluado en esa misma lengua.

Finalmente, para analizar la significatividad entre las medias obtenidas según el grado escolar de los estudiantes, se empleó la Prueba T para muestras independientes. En la siguiente tabla se resumen los resultados.

Tabla 13. Análisis de significatividad, por grado escolar, del vocabulario comprensivo

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Grado escolar	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Vocabulario comprensivo	Castellano	Segundo	68	0,349	0,095
		Tercero	78,92		
	Shipibo	Segundo	40,33	0,655	0,166
		Tercero	52,75		

Se nota que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos formados según el grado escolar en ninguna de las lenguas evaluadas. En la evaluación en castellano, el grupo de tercer grado tiene una media mayor que el de segundo, pero esta diferencia no es significativa ($p=0,095$). En la evaluación en shipibo, el grupo de tercer grado también tiene un mejor desempeño que el de segundo, pero la diferencia no es significativa ($p=0,166$). Cabe señalar que la significatividad en la prueba en castellano es mucho más cercana a 0,05 en comparación con la del shipibo.

6.2. Resultados de fluidez

Para el análisis de la fluidez, se debe tener en cuenta que esta habilidad fue medida a través de tres tareas: identificación de letras, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras. Para la primera tarea, el estudiante debía producir el sonido de cada una de las letras de una lista, del castellano y del shipibo, o decir el nombre de cada letra; la segunda tarea requería que el estudiante leyera una lista de 40 palabras en cada lengua; y la tercera tarea evaluaba que el estudiante leyera una lista de 40 pseudopalabras (es decir, palabras inventadas, pero fonotácticamente naturales en la lengua evaluada) en cada lengua. Se registraron los errores, aciertos y tiempo de culminación (es decir, el tiempo que tomó a cada niño completar la tarea correspondiente) de cada tarea evaluada, sin embargo, los análisis se centrarán en la cantidad de aciertos. Es preciso recordar que, en esta investigación, se entiende a la fluidez como la habilidad de una persona para identificar letras y leer palabras y pseudopalabras de manera correcta.

6.2.1. Resultados de identificación de letras

6.2.1.1. Estadísticos descriptivos

Primero, se analizarán los resultados obtenidos según la lengua en la que se evaluó; luego, se analizarán las medias de la cantidad de aciertos obtenidos según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo); por último, se analizarán las medias obtenidas según el grado escolar de los estudiantes.

Para analizar los resultados obtenidos según la lengua de evaluación de la tarea, en la tabla 13, se presentan los siguientes datos: la cantidad mínima, máxima y la media de los errores, aciertos y el tiempo, en segundos, de los estudiantes para la identificación de las letras (o la producción de los sonidos correspondientes) en castellano y en shipibo.

Tabla 14. Estadísticos descriptivos, por lengua de evaluación, de la identificación de letras

Medidas	Lengua de evaluación	Número de datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv.
Errores	Castellano	20	0	7	2,00	1,522
	Shipibo	18	2	15	6,78	3,639
Aciertos	Castellano	20	10	20	17,55	2,350
	Shipibo	18	0	13	8,22	3,639
Tiempo (seg.)	Castellano	20	9	128	37,65	26,733
	Shipibo	18	14	116	49,61	29,036

Si uno se centra en revisar la media de errores y aciertos en las pruebas en castellano, nota que los estudiantes no cometieron muchos errores en la realización de esta tarea. Esto nos indica que, en los grados escolares evaluados, no hay dificultad para cumplirla, a pesar de que sí se registra la presencia de estudiantes que cometieron varios errores en la identificación de letras, tal como se aprecia en la columna de la cantidad máxima (7 puntos). Las puntuaciones de la prueba en shipibo, por otro lado, muestran una tendencia distinta. Al comparar los valores de las medias de acuerdo con la lengua en que se evaluó, se nota lo siguiente: primero, la media de errores en shipibo es más alta que en castellano; segundo, la media de aciertos es menor en shipibo que en castellano. Es decir, los estudiantes cometieron más errores en la prueba en shipibo (lengua no dominante) y

tuvieron una mayor cantidad de aciertos cuando fueron evaluados en castellano (lengua dominante).

También se observa algo interesante en el tiempo promedio (medido en segundos) que les tomó completar esta actividad. Los estudiantes tardaron más cuando fueron evaluados en shipibo que en castellano, aproximadamente 12 segundos más. Cabe recordar que los valores máximos y mínimos son sensibles a la presencia de alumnos muy hábiles o menos rápidos para realizar las tareas. Además, durante la administración de las pruebas, algunos estudiantes notaron el uso del cronómetro y, a pesar de que se les indicó que lean de manera normal (no apresurada), se apresuraron para cumplir la tarea indicada. Por este sentido, como ya se adelantó, se privilegió el criterio de precisión en el caso de la evaluación de la fluidez.

Para analizar los resultados, según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo), se tomará en cuenta la cantidad de aciertos, por la razón mencionada en el apartado 6.2: en esta investigación, la fluidez es entendida como la habilidad de una persona para decodificar letras de manera correcta. Se revisa la siguiente tabla:

Tabla 15. Estadísticos descriptivos, por nivel de exposición al shipibo, de la identificación de letras

Nivel de exposición	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
Bajo	Castellano	11	13	19	17,64	1,804
	Shipibo	10	0	13	7,60	4,502
Alto	Castellano	8	10	20	17,50	3,207
	Shipibo	7	7	12	9,29	2,215

Como se puede observar, en la evaluación en castellano, los estudiantes que tienen un nivel bajo de exposición al shipibo tienen una media de aciertos ligeramente superior que el grupo que tiene nivel alto de exposición a la lengua no dominante (difieren en 0,14 puntos). En la evaluación en shipibo, como era esperable, los estudiantes que tienen un nivel alto de exposición en la lengua, tienen un mejor desempeño en comparación con los que tienen nivel bajo de exposición. Además, cabe notar que las desviaciones estándar,

para todas las medias, no son muy altas; es decir, la cantidad de aciertos de cada niño no se aleja mucho del promedio.

Para analizar los resultados de las medias de los aciertos obtenidos según el grado escolar de los estudiantes, se empleará la siguiente tabla.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos, por grado escolar, de la identificación de letras

Grado escolar	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
Segundo	Castellano	8	10	20	16,38	3,378
	Shipibo	6	1	9	5,83	2,858
Tercero	Castellano	12	17	20	18,33	0,778
	Shipibo	12	0	13	9,42	3,476

Se observa que, en la evaluación en castellano, los estudiantes de tercer grado tienen un mejor desempeño. Este grupo tiene una media de 18,33 aciertos, mientras que segundo, una media de 16,38. Asimismo, en la evaluación en shipibo, los estudiantes de tercero también tienen una media de aciertos mayor que el grupo de segundo grado. Es decir, como era esperable, los estudiantes de tercer grado tienen una media mayor de aciertos, tanto en la evaluación en castellano como en shipibo, en la tarea de identificación de letras.

6.2.1.2. Análisis de significatividad

En esta sección se analizará si las diferencias entre las medias de aciertos son significativas, según la lengua en la que se evaluó; luego, según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo); por último, según el grado escolar de los estudiantes.

Tal como en el anterior análisis, primero se realizaron las pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk, asimetría y curtosis); con dichas pruebas se determinó que se puede asumir la normalidad en la distribución de los grupos. También se realizó la prueba de Levene y se reveló que las varianzas son homogéneas.

Para analizar la significatividad de la diferencia entre las medias de la cantidad de aciertos de los grupos según la lengua en que se evaluó, se realizó la Prueba T. A continuación, se presenta la siguiente tabla con los resultados obtenidos:

Tabla 17. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, de la identificación de letras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Datos válidos	Media	Sig.
Identificación de letras	Castellano	17	17,76	0,956
	Shipibo	17	8,47	

Se nota que no hay una diferencia significativa entre las medias de los aciertos obtenidos en castellano y shipibo ($p=0,956$). Esto significa que no es posible afirmar que los estudiantes se desempeñan mejor de acuerdo a la lengua en la que se evaluó (lengua dominante o no dominante).

Para analizar la significatividad de la diferencia de medias según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo), se empleó la Prueba T para muestras independientes. En la siguiente tabla se muestran los resultados:

Tabla 18. Análisis de significatividad, por nivel de exposición al shipibo, de la identificación de letras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Nivel de exposición	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Identificación de letras	Castellano	Bajo	17,64	0,387	0,907
		Alto	17,50		
	Shipibo	Bajo	7,60	0,120	0,377
		Alto	9,29		

En este caso, si se compara el desempeño en la tarea de identificación de letras según los niños tuvieran un nivel de exposición alto o bajo al castellano, se ve que no hay diferencias significativas entre los dos grupos y la relación con su desempeño en la tarea evaluada en castellano ($p=0,907$) ni en shipibo ($p=0,377$). Estos valores indican que el nivel de exposición al shipibo no es un factor que intervenga en el desempeño en la tarea

evaluada en castellano ni en shipibo. Se descarta, entonces, que, a mayor exposición al shipibo, mejor sean los alumnos en la identificación de letras del shipibo.

Finalmente, para analizar la significatividad de la diferencia de medias según el grado escolar, se empleó la Prueba T. A continuación, se muestra la tabla de resultados.

Tabla 19. Análisis de significatividad, por grado escolar, de la identificación de letras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Grado escolar	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Identificación de letras	Castellano	Segundo	16,38	0,005	0,074
		Tercero	18,33		
	Shipibo	Segundo	5,83	0,837	0,045
		Tercero	9,42		

En el caso de la evaluación en castellano, la prueba de Levene arrojó un valor menor que 0,05; debido a esto, se escogió el valor de la Prueba T en el que no se asumen varianzas iguales y se dividió entre dos ($p=0,074$). Este resultado permite afirmar que no hay diferencias significativas entre las medias de los grupos por grado escolar.

Por otro, en la evaluación en shipibo, sí se encuentra una diferencia significativa entre las medias de los grupos por grado escolar ($p=0,045$). Si se revisan las medias, el grupo de tercer grado se desempeña mejor en esta tarea evaluada en shipibo. Este resultado quiere decir que los niños de tercer grado pueden identificar las letras del shipibo de manera más precisa que los niños de segundo, y esta diferencia es significativa.

6.2.2. Resultados de lectura de palabras

6.2.2.1. Estadísticos descriptivos

En la tabla siguiente, se muestran los resultados obtenidos en la prueba de lectura de palabras tanto en castellano como en shipibo. Dicha tabla registra los valores del mínimo, máximo y la media de los errores, aciertos y tiempo, en segundos, de la tarea evaluada.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos, por lengua de evaluación, de la lectura de palabras

Medidas	Lengua de evaluación	Número de datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv.
Errores	Castellano	17	0	24	5,18	6,106
	Shipibo	16	6	19	11,69	3,790
Aciertos	Castellano	17	16	40	34,82	6,106
	Shipibo	16	5	34	26,81	6,940
Tiempo	Castellano	17	35	189	95,35	47,741
	Shipibo	15	61	197	111,87	34,630

En el caso de la lectura de palabras, los estudiantes también registran un mejor desempeño en la tarea evaluada en castellano en comparación con la evaluación en shipibo. Si se revisa la media, los estudiantes registran menos errores y más aciertos en la prueba en castellano; asimismo, el tiempo en que terminan la prueba es menor. Sin embargo, cabe notar que hay diferencia considerable entre la cantidad de segundos que los estudiantes tardan en terminar la prueba en una u otra lengua. Frente a este resultado, es importante tener en cuenta que los niños pueden realizar de manera rápida una tarea, pero ello no significa que la realicen de manera correcta: la rapidez no implica necesariamente destreza en la resolución de la tarea (se puede ser rápido y cometer muchos errores).

Ahora, se analizarán las medias de la cantidad de aciertos según el nivel de exposición de los estudiantes. Para ello, se presentan los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 21. Estadísticos descriptivos, por nivel de exposición al shipibo, de la lectura de palabras

Nivel de exposición	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
Bajo	Castellano	10	31	40	37,20	3,011
	Shipibo	9	21	34	27,67	4,123
Alto	Castellano	7	16	37	31,43	7,934
	Shipibo	6	25	34	29,17	3,764

Si se revisan las medias, se nota que, en la evaluación en castellano, los niños que tienen un nivel bajo de exposición al shipibo, se desempeñan mejor que el grupo que tiene un nivel de exposición alto a la lengua no dominante. Por otro lado, tal como se esperaba, en la evaluación en shipibo, los niños con un nivel alto de exposición a la lengua son los que tienen una media más alta a comparación del grupo con exposición baja.

Para analizar los resultados de los aciertos por grado, se empleará la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 22. Estadísticos descriptivos, por grado, de la lectura de palabras

Grado escolar	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
Segundo	Castellano	5	25	36	32,00	4,359
	Shipibo	4	5	28	20,50	10,536
Tercero	Castellano	12	16	40	36,00	6,495
	Shipibo	12	21	34	28,92	4,010

En este caso, se observa que los estudiantes de tercer grado también tienen un mejor desempeño que el grupo de segundo grado y en las evaluaciones realizadas en ambas lenguas. En la evaluación en castellano, la media de tercero es 36 en comparación con la media de segundo que es 32. Un panorama similar se evidencia en la evaluación en shipibo, pues el tercer grado tiene una media de aciertos de 28,92 en comparación con la media de segundo grado que es 20,50.

6.2.2.2. Análisis de significatividad

En esta sección se analizará si las diferencias entre las medias de aciertos son significativas, según la lengua en la que se evaluó; luego, según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo); por último, según el grado escolar de los estudiantes.

Para analizar la primera diferencia, entre medias según la lengua de evaluación, se realizó un análisis de Prueba T para muestras relacionadas. En la tabla siguiente, se encuentran los resultados.

Tabla 23. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, de la lectura de palabras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Datos válidos	Media	Sig.
Lectura de palabras	Castellano	15	35,40	0,425
	Shipibo	15	28,27	

En este caso, la diferencia entre las medias del número de aciertos en la prueba en castellano y en shipibo no es significativa ($p=0,425$). Es decir, para la lectura de palabras, que se haya evaluado en castellano o en shipibo no representa ninguna diferencia significativa. No es posible afirmar que la lengua en la que se evalúa influye en la cantidad de aciertos que los estudiantes alcancen en la prueba evaluada en cualquiera de las dos lenguas (dominante o no dominante).

Ahora se analizará la significatividad de la diferencia entre las medias según el nivel de exposición al shipibo. Para ello, se realizó la Prueba T para muestras independientes.

Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 24. Análisis de significatividad, por nivel de exposición al shipibo, de la lectura de palabras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Nivel de exposición	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Lectura de palabras	Castellano	Bajo	37,27	0,170	0,051
		Alto	31,43		
	Shipibo	Bajo	27,67	0,961	0,488
		Alto	29,17		

Es posible observar que solo en el caso de la lectura de palabras en castellano se podría hablar de una significatividad marginal en la relación con el nivel de exposición al shipibo ($p=0.051$). Esto significa que el nivel de exposición podría ser (si se repiten los análisis con una muestra mayor de niños tal vez) un factor que determine la cantidad de aciertos que los niños tengan cuando leen palabras en castellano. La tendencia apuntaría a que mientras menos exposición tengan en shipibo, mejor les irá leyendo palabras en castellano. No se encontraron diferencias significativas entre la media de la cantidad de aciertos en la prueba de lectura de palabras en shipibo en función del nivel de exposición

a dicha lengua ($p=0.488$). Así, la diferencia entre las medias de los dos grupos no permite sostener que a los estudiantes que tienen mayor exposición al shipibo les vaya mejor en la prueba evaluada en dicha lengua.

Finalmente, se analizará la significatividad de las medias de aciertos según el grado escolar de los estudiantes. Para ello también se realizó la Prueba T para muestras independientes. En la tabla siguiente se exponen los resultados.

Tabla 25. Análisis de significatividad, por grado, de la lectura de palabras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Grado escolar	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Lectura de palabras	Castellano	Segundo	32	0,908	0,230
		Tercero	36		
	Shipibo	Segundo	20,50	0,029	0,104
		Tercero	28,92		

En el caso de la evaluación en castellano, no se encontraron diferencias significativas entre las medias de los grupos de segundo y tercer grado. Es decir, el grado escolar no está relacionado con el mejor desempeño en esta tarea. En el caso de la evaluación en shipibo, la prueba de Levene arrojó un valor menor que 0,05; debido a esto, se escogió el valor de la Prueba T en el que no se asumen varianzas iguales y se dividió entre dos ($p=0,104$). Este resultado permite afirmar que tampoco hay diferencias significativas entre las medias de los grupos por grado escolar. Entonces, el grado escolar no es un factor que influya en el desempeño en esta tarea evaluada tanto en castellano como en shipibo.

6.2.3. Resultados de lectura de pseudopalabras

6.2.3.1. Estadísticos descriptivos

En la tabla siguiente, se muestran los resultados obtenidos en la evaluación de la lectura de pseudopalabras. Se ha consignado los siguientes datos: la cantidad mínima, máxima y la media de los errores, aciertos y del tiempo de la evaluación en castellano y en shipibo.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos, por lengua de evaluación, de la lectura de pseudopalabras

Medidas	Lengua de evaluación	Número de datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv.
Errores	Castellano	17	1	24	7,71	5,966
	Shipibo	15	6	28	14,87	6,390
Aciertos	Castellano	17	16	39	32,29	5,966
	Shipibo	15	12	34	25,13	6,390
Tiempo (seg.)	Castellano	17	49	175	100,12	38,900
	Shipibo	15	70	177	108,47	29,498

En esta actividad, los estudiantes también muestran un mejor desempeño en la evaluación en castellano a comparación del shipibo. Se observa una media más alta en la cantidad de errores y una más baja en la cantidad de aciertos en la prueba en shipibo. En cambio, en la evaluación en castellano, la media de errores es más baja y la media de aciertos, más alta. Por otro lado, también se observa una diferencia en cuanto al tiempo que tardaron los estudiantes en culminar la prueba. Se registra una media menor en la evaluación en castellano. Una vez más, el tiempo no parece un buen indicador para demostrar en qué lengua les fue mejor, pues la desviación estándar presenta valores altos; es decir, los tiempos registrados para cada estudiante son muy diferentes entre ellos.

En seguida, se presenta una tabla con las medias de la cantidad de aciertos, por nivel de exposición al shipibo.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos, por nivel de exposición al shipibo, de la lectura de pseudopalabras

Nivel de exposición	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
Bajo	Castellano	10	29	39	34.70	3.268
	Shipibo	9	12	34	23.89	7.991
Alto	Castellano	7	16	38	28.86	7.448
	Shipibo	6	24	30	27.00	2.280

Si se analizan las medias de los aciertos, de la evaluación en castellano, se nota que los estudiantes con un nivel bajo de exposición al shipibo tienen un mejor desempeño. Los niños de nivel bajo de exposición al shipibo tienen una media de 34,70 en comparación con el grupo de exposición alta que tiene una media de 28,86. Si se analizan las medias en la evaluación en shipibo, se nota que, como se esperaba, los niños que tienen un nivel alto de exposición a la lengua se desempeñan mejor en esta tarea evaluada en esa misma lengua. Es decir, los niños con menor exposición al shipibo tienen una mayor cantidad de aciertos si se les evalúa en castellano, en comparación con los de nivel alto; y los niños con mayor exposición al shipibo tienen mejor puntaje cuando se les evalúa en shipibo.

A continuación, se analizarán las medias de la cantidad de aciertos por grado escolar. Para ello, se empleará la siguiente tabla que registra los resultados encontrados.

Tabla 28. Estadísticos descriptivos, por grado, de la lectura de pseudopalabras

Grado escolar	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
Segundo	Castellano	5	22	36	30,80	5,541
	Shipibo	3	12	26	21,00	7,810
Tercero	Castellano	12	16	39	32,92	6,259
	Shipibo	12	13	34	26,17	5,921

En primer lugar, se puede notar que en la evaluación en castellano, los estudiantes de tercer grado tienen un mejor desempeño en esta tarea en comparación con el grupo de segundo grado. Tercer grado tiene una media de 32,92 mientras que segundo, una media de 30,80. Esta ventaja de tercero sobre segundo se mantiene en la evaluación en shipibo. El grupo de tercer grado tiene una media de 26,17 aciertos mientras que segundo grado, una media de 21 aciertos. Como se esperaba, una vez más, el grupo de estudiantes de tercero tiene puntajes más altos comparados con los de segundo.

6.2.3.2. Análisis de significatividad

En esta sección se analizará si las diferencias encontradas entre las medias de aciertos son significativas, según la lengua en la que se evaluó; luego, según el nivel de exposición a la lengua no dominante (shipibo); por último, según el grado escolar de los estudiantes.

Para analizar la significatividad de las diferencias entre las medias según la lengua en que se evaluó, se realizó la Prueba T para muestras emparejadas. Los resultados se exponen en la tabla siguiente:

Tabla 29. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, de la lectura de pseudopalabras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Datos válidos	Media	Sig.
Lectura de pseudopalabras	Castellano	15	32,73	0,886
	Shipibo	15	25,13	

Se nota que la diferencia entre las medias de las evaluaciones en shipibo y castellano no es significativa. Es decir, no es posible afirmar que los estudiantes tendrán un desempeño significativo si se evalúa esta tarea en una u otra lengua.

Para analizar la significatividad de la diferencia entre las medias de la cantidad de aciertos en la tarea evaluada y el nivel de exposición al shipibo, se realizó la Prueba T para muestras independientes. A continuación, se presentan los resultados.

Tabla 30. Análisis de significatividad, por nivel de exposición al shipibo, de la lectura de pseudopalabras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Nivel de exposición	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Lectura de pseudopalabras	Castellano	Bajo	34,70	0,065	0,042
		Alto	28,86		
	Shipibo	Bajo	23,89	0,012	0,148
		Alto	27		

Si se comparan las medias de ambos grupos, se nota que quienes tienen más aciertos cuando se les evalúa en la lectura de pseudopalabras en castellano son los estudiantes que tienen un nivel de exposición bajo al shipibo (y se puede inferir, entonces, un nivel de exposición más alto al castellano). Es posible observar que, en el caso de la evaluación de esta tarea en castellano, sí hay una diferencia significativa en relación con el nivel de exposición del estudiante ($p=0.042$). En el caso de la evaluación en shipibo, la prueba de Levene arrojó un valor menor que 0,05; debido a esto, se escogió el valor de la Prueba T en el que no se asumen varianzas iguales y se dividió entre dos ($p=0,148$). Este valor no es significativo, por lo tanto, se puede inferir que el estudiante que tenga un nivel alto de exposición al shipibo no tendrá un desempeño significativamente mayor que el otro grupo en lectura de pseudopalabras en dicha lengua.

Para analizar la significatividad entre las medias de la cantidad de aciertos en la tarea evaluada y el grado escolar, se realizó la Prueba T para muestras independientes. A continuación, se presentan los resultados.

Tabla 31. Análisis de significatividad, por grado escolar, de la lectura de pseudopalabras

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Grado escolar	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Lectura de pseudopalabras	Castellano	Segundo	30,80	0,996	0,523
		Tercero	32,92		
	Shipibo	Segundo	21,00	0,508	0,223
		Tercero	26,17		

Como se puede observar, no se registran diferencias significativas entre las medias de los grupos por grado escolar. Esto significa que la diferencia entre las medias, tanto para la evaluación en castellano como en shipibo, no permite afirmar que un grupo se desempeñará significativamente mejor por el grado en que se encuentre.

6.3. Resultados en comprensión lectora

La habilidad de comprensión lectora fue evaluada a través de dos pruebas: comprensión de oraciones y comprensión de textos. La comprensión de oraciones fue evaluada de tres maneras: i) el estudiante debe leer tres oraciones y hacer lo que le pide cada una de ellas, ii) el estudiante debe dibujar o completar un dibujo de acuerdo con las oraciones mostradas, y iii) el estudiante debe leer una oración y relacionarla con la imagen que corresponda. Para evaluar la comprensión de texto, el estudiante debía leer un texto pequeño y luego responder a 4 preguntas de diferente nivel (literal, inferencial, crítico). A continuación, se expondrán los resultados encontrados en estas pruebas.

6.3.1. Estadísticos descriptivos

En la tabla 31, se presentan los resultados de las evaluaciones en castellano y shipibo. Cabe resaltar que no todos los estudiantes lograron realizar estas tareas, pues varios de ellos alegaron que no comprendían lo que se les mostraba, aunque sí hacían el intento de leer (decodificar) las oraciones presentadas. En estos casos, se procedía a detener la prueba; por ello, solo 3 estudiantes completaron la tarea de comprensión de oraciones en shipibo y solo 1 de ellos terminó la de comprensión de textos en la misma lengua.

Tabla 32. Estadísticos descriptivos, según lengua de evaluación, de comprensión de oraciones y texto

Medidas	Lengua de evaluación	Número de datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Aciertos en comprensión de oraciones	Castellano	17	1	15	10.94	3.418
	Shipibo	3	1	4	2.33	1.528
Aciertos en comprensión de textos	Castellano	17	1	4	3.35	1.902
	Shipibo	1*	3	3	3.00	-

*Nota: Dado que solo un niño llevó a cabo esta tarea, no fue posible llevar a cabo análisis con este dato.

Dado que la investigación se realizó con estudiantes de segundo y tercero de primaria, se esperaba que la gran mayoría, si no todos, tuvieran un buen desempeño en la evaluación en castellano. Sin embargo, el panorama fue distinto: hay estudiantes que lograron pocos aciertos en la tarea de comprensión de oraciones y comprensión de textos en su lengua dominante; esto se puede evidenciar en la cantidad mínima de aciertos para cada tarea. Por otro lado, también hay estudiantes que lograron completar con un éxito casi total la primera tarea: acertaron 15 de 16 oraciones evaluadas y las 4 preguntas de comprensión de texto.

Para analizar los resultados de los aciertos en la tarea de comprensión de oraciones y texto, según el nivel de exposición al shipibo, se empleará la siguiente tabla.

Tabla 33. Estadísticos descriptivos, según nivel de exposición al shipibo, de la comprensión de oraciones y texto

Tarea evaluada	Nivel de exposición	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv.
Comp. de oraciones	Bajo	Castellano	10	11	16	12.90	1.449
		Shipibo	1	2	2	2.00	-
	Alto	Castellano	7	1	12	8.14	3.532
		Shipibo	2	1	4	2.50	2.121
Comp. de texto	Bajo	Castellano	10	1	4	3.60	0.966
		Shipibo	0				
	Alto	Castellano	6	1	4	2.00	1.095
		Shipibo	1	3	3	3.00	-

Entre los resultados de la tarea de comprensión de oraciones en castellano, podemos observar que los estudiantes con un nivel bajo de exposición al shipibo tienen una media más alta (12.90) que el grupo de exposición alta al shipibo (8.14). En la evaluación en

shipibo, el grupo con nivel alto de exposición a esta lengua, tiene una media más alta de aciertos a comparación del grupo con nivel bajo de exposición; cabe anotar que la diferencia entre las dos medias es de 0.5. Cabe resaltar que este último análisis corresponde a solo tres estudiantes: uno de alto nivel de exposición al shipibo y dos de bajo nivel de exposición a la misma lengua.

Entre los resultados de la tarea de comprensión de texto en castellano, se observa que los alumnos con menor exposición al shipibo tienen un mejor desempeño (media=3,60) en comparación con el grupo de alto nivel de exposición a la lengua no dominante (media=2,00). No se analiza el resultado de la tarea de comprensión de texto en shipibo, dado que solo un estudiante logró iniciar y culminar la prueba.

Por otro lado, se esperaba encontrar que los estudiantes, dado el grado en que se encuentran, no tengan mayores dificultades en las tareas de comprensión de oraciones y menos en la de comprensión de texto. Sin embargo, por lo menos un estudiante, que tiene exposición alta al shipibo, obtuvo solo un acierto y/o un máximo de 14 aciertos de 16 *ítems* en la tarea de comprensión de oraciones en castellano. Un panorama similar se encuentra en la comprensión de textos, hay por lo menos dos estudiantes (uno de cada nivel de exposición al shipibo) que solo logra responder correctamente a 1 de las 4 preguntas de la prueba.

Como se explicó anteriormente, muy pocos niños lograron completar las dos tareas en shipibo. Esto evidencia que los estudiantes aún se encuentran en una etapa inicial de aprendizaje de su segunda lengua.

A continuación, se presenta una tabla que contiene los resultados de las medias de los aciertos que se analizarán según el grado escolar.

Tabla 34. Estadísticos descriptivos, según grado escolar, de la comprensión de oraciones y texto

Tarea evaluada	Grado escolar	Lengua de evaluación	Datos válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv.
Comp. de oraciones	Segundo	Castellano	5	7	14	10.80	2.864
		Shipibo	1	1	1	1.00	-
	Tercero	Castellano	12	1	15	11.00	3.742
		Shipibo	2	2	4	3.00	1.414
Comp. de texto	Segundo	Castellano	5	1	4	2.20	1.304
		Shipibo	0				
	Tercero	Castellano	11	1	4	3.36	1.120
		Shipibo	1	3	3	3.00	-

En el caso de la comprensión de oraciones evaluada en castellano, se observa que el grupo de tercer grado tiene una media mayor que el grupo de segundo (15 y 14, respectivamente). En la evaluación en shipibo, se podría decir, con mucha limitación ya que solo fue evaluado un niño en segundo, que el grupo de tercero se desempeña mejor que el de segundo, con unas medias de 11 y 10.80 respectivamente.

En la evaluación de la comprensión de texto en castellano, el grupo de tercero también tiene una media mayor (3.36) que el de segundo (2.20). Por otro lado, solo se tiene un dato para la comprensión de texto en shipibo, ya que solo un estudiante de tercer grado logró iniciar y culminar la prueba.

6.3.2. Análisis de significatividad

Como en los anteriores análisis, primero se realizaron las pruebas de normalidad, luego, se revisaron los valores arrojados por la prueba de Levene, y, finalmente, se realizó la Prueba T para muestras emparejadas y para muestras independientes, según el caso. Es necesario recordar que, como se mencionó en la sección previa, no hay muchos datos a

analizar de la evaluación en shipibo; debido a esto, no se podrá analizar la significatividad de algunos grupos. En esta sección, primero se comentará si las diferencias encontradas son significativas para la tarea de comprensión de oraciones y textos de acuerdo a i) la lengua de evaluación, ii) nivel de exposición al shipibo y iii) grado escolar.

Para analizar la significatividad de las diferencias entre las medias por la lengua de evaluación, se realizó la Prueba T para muestras emparejadas. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 35. Análisis de significatividad, por lengua de evaluación, de la comprensión de oraciones

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Datos válidos	Media	Sig.
Comprensión de oraciones	Castellano	3	10,33	0,909
	Shipibo	3	2,33	

Como se muestra en la tabla, la diferencia entre las medias obtenidas a partir de la evaluación en castellano y en shipibo no es significativa ($p=0,909$). Esto significa que la lengua en que se evalúa no es un factor que permita afirmar que un grupo es significativamente mejor que otro.

Por otro lado, no es posible analizar los datos de los resultados de la prueba en shipibo, ya que son insuficientes (deben ser más de 1).

Para analizar la significatividad de las diferencias entre las medias de los grupos según el nivel de exposición al shipibo, se realizó la Prueba T para muestras independientes. A continuación, se muestran los resultados.

Tabla 36. Análisis de significatividad, por nivel de exposición al shipibo, de comprensión de oraciones y texto

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Nivel de exposición	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Comprensión de oraciones	Castellano	Bajo	12,90	0,133	0,002
		Alto	8,14		
	Shipibo*	Bajo	2,00	-	0,879
		Alto	2,50		
Comprensión de texto	Castellano	Bajo	3,60	0,945	0,009
		Alto	2,00		
	Shipibo**	Bajo	-	-	-
		Alto	3		

* En este análisis participaron 3 datos: 1 de nivel bajo de exposición y 2 de nivel alto de exposición, debido a ello no se registran algunos valores.

** No fue posible llevar a cabo este análisis dado que solo 1 estudiante realizó la tarea.

Primero, se observa que hay una diferencia significativa en la comprensión de oraciones evaluada en castellano según el nivel de exposición al shipibo ($p=0.002$). Si se revisan las medias de ambos grupos, se nota que quienes tienen mejor puntaje en esta prueba son aquellos estudiantes que tienen un nivel bajo de exposición a la lengua no dominante (y, se puede inferir, un nivel de exposición más alto al castellano).

Segundo, en el caso de la prueba en shipibo, no se registra resultado de la prueba de Levene debido a la limitada cantidad de datos registrados, tal como se explicó anteriormente. A pesar de ello, la prueba T arroja que la diferencia entre los dos grupos no es significativa. La significatividad, o no, de la relación entre las variables puede ser cuestionable debido a la muestra tan pequeña evaluada en shipibo para esta tarea ($N=3$; nivel de exposición bajo=1 y nivel de exposición alto=2).

Continuando con el análisis, ahora este se centrará en los resultados de la significatividad entre la comprensión de oraciones y el nivel de exposición al shipibo. Cabe señalar que no se puede analizar el valor que pertenece a la comprensión de texto en shipibo, pues solo un estudiante logró realizar dicha prueba.

Se evidencia una diferencia significativa entre en la comprensión de texto en castellano y el nivel de exposición al shipibo ($p=0.009$). Tras revisar las medias de ambos grupos, es posible afirmar que quienes tienen menor exposición al shipibo tendrán un mejor desempeño en la evaluación en castellano.

En conclusión, las diferencias entre los grupos por nivel de exposición al shipibo son significativas para la tarea de comprensión de oraciones en castellano. En este caso, quienes tienen bajo nivel de exposición al shipibo, tienen un desempeño significativamente mejor que el grupo con alto nivel de exposición al shipibo.

Finalmente, para analizar las diferencias entre las medias de los grupos por grado escolar, se realizó la Prueba T para muestras independientes. A continuación, en la tabla, se muestran los resultados.

Tabla 37. Análisis de significatividad, por grado escolar, de comprensión de oraciones y texto

Tarea evaluada	Lengua de evaluación	Grado escolar	Media	Prueba de Levene	Prueba T Sig. (bilateral)
Comprensión de oraciones	Castellano	Segundo	10,80	0,842	0,917
		Tercero	11,00		
	Shipibo	Segundo	1,00	-	0,454
		Tercero	3,00		
Comprensión de texto	Castellano	Segundo	2,20	0,714	0,088
		Tercero	3,36		
	Shipibo	Segundo	-		
		Tercero	3,00		

Se observa que, en la evaluación de comprensión de oraciones en castellano, no hay diferencia significativa entre las medias de los grupos formados por grado escolar ($p=0,917$). Es decir, que el grupo de tercero tenga una media mayor que el de segundo no permite afirmar que sea significativamente mejor que el grupo de segundo grado. En la evaluación en shipibo, tampoco hay diferencia significativa entre las medias ($p=0,454$).

En la evaluación de comprensión de texto en castellano, tampoco hay diferencia significativa entre las medias de los grupos formados por el grado escolar ($p=0,088$). Esto

significa que la media de aciertos de tercer grado no es suficientemente significativa como para afirmar que hay una mejora de puntaje por grado.

6.4. Correlaciones

En esta sección, se analizará si existen correlaciones, principalmente, entre las siguientes variables: i) el vocabulario comprensivo y la comprensión lectora, y ii) la fluidez y la comprensión lectora. Luego, también se expondrán otro tipo de correlaciones encontradas. Las correlaciones nos darán la información para afirmar si, efectivamente, existe relación entre las dos variables y, además, la dirección y la fortaleza de la relación. Para ello, se tendrán en cuenta dos valores del análisis: el nivel de significatividad (sig.) y el coeficiente de correlación de Pearson (r). El primer valor informará si existe relación o no entre dos variables; cuando $p < 0,05$, sí existe correlación significativa. Una vez determinada la correlación, se revisará el coeficiente (r). Este segundo valor puede oscilar entre -1 y $+1$; cuanto más se aleje de 0 , indica que la relación entre las dos variables es más fuerte. El signo (positivo o negativo) indicará cuál es la dirección de la correlación.

6.4.1. Correlación entre el vocabulario comprensivo y la comprensión lectora

En primer lugar, se analizarán las correlaciones entre el vocabulario comprensivo y la comprensión lectora. Primero, se atenderá a las dos preguntas de la investigación relacionadas con estas variables: se revisará i) si hay correlación entre el vocabulario comprensivo en la lengua dominante (castellano) y la comprensión lectora en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) y, luego, ii) si hay correlación entre el vocabulario comprensivo en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) y la comprensión lectora en la misma lengua. Se realizaron correlaciones bivariadas; a continuación, se muestran los resultados:

Tabla 38. Correlaciones entre vocabulario comprensivo y comprensión lectora

		Comprensión lectora en castellano		Comprensión lectora en shipibo	
		Comp. de oraciones	Comp. de texto	Comp. de oraciones	Comp. de texto
Castellano	Sig.	0,007	0,014	0,749	-
	r	0,629	0,602	-0,385	-
Shipibo	Sig.	0,614	0,641	0,655	-
	r	-0,142	-0,137	0,516	-

Nota: No se registran resultados para la comprensión de texto en shipibo, ya que la cantidad de datos es insuficiente (N=1) para correr el análisis.

Como se puede observar, se han encontrado correlaciones, por un lado, entre las variables de vocabulario comprensivo en castellano y comprensión de oraciones en castellano ($p=0,007$); y, por otro lado, entre el vocabulario comprensivo en castellano y la comprensión de texto en castellano ($p=0,014$). En el caso de la correlación entre el vocabulario comprensivo y la comprensión de oraciones, el coeficiente de Pearson nos indica que esta relación es positiva y que, como se acerca más al 1 que al 0, es una relación que puede considerarse como fuerte ($r=0,629$). Es decir, a mayor puntuación directa de la tarea de vocabulario comprensivo en castellano, mayor será el puntaje que se obtenga en la tarea de comprensión de oraciones evaluada en esa misma lengua. En el caso de la correlación entre vocabulario comprensivo y comprensión de texto, el coeficiente de Pearson indica que la correlación es positiva y puede considerarse como fuerte ($r=0,602$). Esto significa que, quienes tienen mayor puntuación directa, tienen mejor desempeño en la tarea de comprensión de texto evaluada en la misma lengua.

Entonces, solo se encuentran correlaciones entre las variables que fueron evaluadas en castellano (lengua dominante). Tampoco se encuentra correlación entre las variables evaluadas en shipibo (lengua no dominante). Además, respondiendo a las dos preguntas planteadas, se resumen lo siguiente: i) no hay correlación entre el vocabulario comprensivo en la lengua dominante (castellano) en la comprensión lectora en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) y ii) tampoco hay correlación entre el vocabulario comprensivo en la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) en la comprensión lectora en la misma lengua.

6.4.2. Correlación entre fluidez y comprensión lectora

En segundo lugar, se analizarán las correlaciones entre fluidez y la comprensión lectora. Para ello, se revisará si: i) hay correlación entre la fluidez en la lengua no dominante (castellano) y la comprensión lectora en la lengua no dominante (shipibo), y ii) si hay correlación entre la fluidez de la segunda lengua o lengua no dominante (shipibo) en la comprensión lectora en la misma lengua. Se realizaron correlaciones bivariadas; a continuación, se presentan los resultados:

Tabla 39. Correlaciones entre fluidez y comprensión lectora

		Comprensión lectora en castellano		Comprensión lectora en shipibo	
		Comp. de oraciones	Comp. de texto	Comp. de oraciones	Comp. de texto
Identificación de letras (castellano)	Sig.	0.392	0.843	0.667	-
	r	-0.222	0.054	-0.500	-
Identificación de letras (shipibo)	Sig.	0.784	0.348	0.879	-
	r	-0.078	0.271	-0.189	-
Lectura de palabras (castellano)	Sig.	0.000	0.002	1.000	-
	r	0.838	0.716	0.000	-
Lectura de palabras (shipibo)	Sig.	0.455	0.907	0.002	-
	r	-0.209	0.034	0.726	-
Lectura de pseudopalabras (castellano)	Sig.	0.000	0.040	0.758	-
	r	0.841	0.518	-0.371	-
Lectura de pseudopalabras (shipibo)	Sig.	0.624	0.591	0.546	-
	r	-0.138	0.157	0.655	-

Como se puede observar, contrario a lo que se esperaba, solo se encuentran correlaciones entre la misma lengua en que se evalúa cada tarea. Es decir, solo hay relación entre algunas tareas de fluidez y comprensión lectora, ambas evaluadas en castellano; y solo entre una tarea de fluidez y comprensión lectora, ambas evaluadas en shipibo.

Por un lado, no se evidencia ninguna correlación entre la tarea de identificación de palabras, ni en castellano ni en shipibo, con la comprensión lectora en cualquier de las dos lenguas. Por otro lado, sí se encuentra correlación entre la tarea de lectura de palabras en castellano con la comprensión de oraciones y comprensión de texto.

La relación entre esta segunda tarea (lectura de palabras) con la comprensión de oraciones es significativa ($p=0.000$), aunque solo cuando ambas son evaluadas en castellano. Asimismo, el coeficiente de Pearson nos indica que se trata de una relación positiva y fuerte ($r=0,838$). El mismo panorama se registra entre la relación significativa existente entre la lectura de palabras y la comprensión de texto ($p=0.002$); estos valores solo se correlacionan cuando son evaluados en castellano. El coeficiente de Pearson indica, para estas variables, que la relación es positiva y fuerte ($r=0.716$). Estas correlaciones nos permiten afirmar que, a mayor cantidad de aciertos en la lectura de palabras en castellano, habrá más aciertos en la comprensión lectora (oraciones y texto) evaluada en esa misma lengua.

Además, se encuentra correlación significativa entre la lectura de palabras en shipibo y la comprensión de oraciones en la misma lengua ($p=0.002$), con un coeficiente de Pearson ($r=0.726$) que señala una relación positiva y fuerte. Es decir, a mayor cantidad de aciertos en la lectura de palabras en shipibo, mayor también será la cantidad de aciertos en la comprensión de oraciones en la misma lengua.

También se encuentran correlaciones significativas entre la lectura de pseudopalabras en castellano y la comprensión de lectura (oraciones y texto) en la misma lengua. La correlación con la comprensión de oraciones en castellano es significativa ($p=0.000$) y el coeficiente de Pearson ($r=0.841$) indican una relación positiva y fuerte entre las variables. La correlación con la comprensión de texto en castellano también es significativa ($p=0.040$) y el coeficiente de Pearson ($r=0.518$) indican que se trata de una relación ligeramente fuerte en tanto que se aleja del valor 0.

Cabe señalar, también, que no se han encontrado correlaciones significativas negativas. Por ejemplo, un mayor puntaje en shipibo en cualquiera de las tareas para medir la fluidez no está relacionado con un menor desempeño en la comprensión lectora en castellano, ni viceversa.

Para responder a las dos preguntas, específicas de esta investigación, se nota que la fluidez en la lengua dominante (castellano) no tiene correlación con la comprensión lectora en la lengua no dominante (shipibo). Por otro lado, la fluidez en la lengua no dominante (shipibo) sí está correlacionada con la comprensión de oraciones en la misma lengua; aunque solo una tarea de fluidez está relacionada: la lectura de palabras.

6.4.3. Otras correlaciones

Al realizar el análisis de las anteriores correlaciones, que están relacionadas con las preguntas específicas de esta investigación, se encuentran correlaciones también esperadas entre algunas variables medidas y entre la misma lengua. Aunque no es objetivo principal de la investigación realizar estos análisis, se pasará a comentar lo encontrado. En la tabla siguiente, se muestran estas relaciones entre evaluaciones en castellano.

Tabla 40. Correlaciones entre vocabulario comprensivo y fluidez (ambas en castellano)

		Vocabulario comprensivo	Identif. de letras	Lectura de palabras	Lectura de pseudopalabras
Vocabulario comprensivo	Sig.		0.074	0.026	0.024
	r		0.408	0.539	0.543
Identificación de letras	Sig.	0.074		0.546	0.835
	r	0.408		-0.158	-0.055
Lectura de palabras	Sig.	0.026	0.546		0.000
	r	0.539	-0.158		0.889
Lectura de pseudopalabras	Sig.	0.024	0.835	0.000	
	r	0.543	-0.055	0.889	

Vocabulario comprensivo: Puntuación directa

Identificación de letras: Cantidad de aciertos

Lectura de palabras: Cantidad de aciertos

Lectura de pseudopalabras: Cantidad de aciertos

Primero, se observa que hay correlaciones significativas entre el vocabulario comprensivo en castellano y la lectura de palabras ($p=0.026$) y pseudopalabras ($p=0.024$)

en la misma lengua. Los coeficientes de Pearson para la lectura de palabras ($r=0.539$) y lectura de pseudopalabras ($r=0.543$) indican que ambas relaciones (vocabulario comprensivo y lectura de palabras, ambas tareas en castellano; vocabulario comprensivo y lectura de pseudopalabras, ambas tareas en castellano) son positivas y no muy fuertes. Además, se encuentra una relación significativa entre la lectura de palabras y pseudopalabras, ambas en castellano ($p=0.000$). El coeficiente de Pearson ($r=0.889$) revela que existe una correlación positiva y muy fuerte entre estas dos variables. Esto significa que las variables están estrechamente relacionadas; cuando una incrementa, la otra también.

Ahora, se comentarán las correlaciones encontradas entre las tareas de vocabulario comprensivo y fluidez evaluadas en shipibo.

Tabla 41. Correlaciones entre vocabulario comprensivo y fluidez (ambas en shipibo)

		Vocabulario comprensivo	Identific. de letras	Lectura de palabras	Lectura de pseudopalabras
Vocabulario comprensivo	Sig.		0.573	0.771	0.958
	r		0.142	0.079	0.015
Identific. de letras	Sig.	0.573		0.082	0.000
	r	0.142		0.447	0.842
Lectura de palabras	Sig.	0.771	0.082		0.002
	r	0.079	0.447		0.726
Lectura de pseudopalabras	Sig.	0.958	0.000	0.002	
	r	0.015	0.842	0.726	

En este caso, se encuentra correlación significativa entre la identificación de letras ($p=0.000$) y lectura de palabras ($p=0.002$) con la lectura de pseudopalabras. Los coeficientes de Pearson de, por un lado, la relación entre identificación de letras y lectura de pseudopalabras ($r=0.842$), y, por otro lado, la relación entre lectura de palabras y pseudopalabras ($r=0.726$), indican que las correlaciones son positivas y muy fuertes. Es decir, cuando la cantidad de aciertos en identificación de letras y palabras evaluadas en shipibo es mayor, también lo es la cantidad de pseudopalabras evaluada en la misma

lengua. Cabe resaltar que no se encuentra correlación significativa entre vocabulario comprensivo y fluidez (en todas sus tareas evaluadas).



7. Conclusiones

Tras presentar el análisis de los datos y los resultados, es pertinente pasar a las conclusiones de la investigación. Cabe recordar que este estudio se ha realizado en el marco del modelo *Simple View of Reading* (SVR), propuesto por Gough and Tunmer (1986), que pretende explicar la habilidad de comprensión lectora. Esta habilidad es entendida, por los autores del modelo, como el producto de dos subprocesos: la decodificación y la comprensión lingüística. En el marco de este modelo se han realizado estudios que ponen a prueba la teoría y se ejecutan con diversos grupos de poblaciones. Entre ellos, se encuentra el estudio de Proctor et al. (2006), Gottardo y Mueller (2009) y Bonifacci y Tobia (2017); cada estudio evalúa el rol del vocabulario comprensivo y/o de la fluidez, y evalúa su relación con la comprensión lectora en la misma lengua o en una segunda lengua.

1. En general, tal como se esperaba, los estudiantes tienen puntuaciones más altas en las evaluaciones cuando se les evalúa en castellano; sin embargo, las diferencias no son significativas en ninguna tarea evaluada. En el caso de la evaluación en shipibo, en contra de lo esperado, muchos niños no lograron iniciar las pruebas porque no sabían: solo un estudiante logró completar todas las tareas en shipibo. Para los estudiantes, en la evaluación en shipibo, las tareas de identificación de letras, lectura de palabras y pseudopalabras fueron difíciles (se registraron menos puntajes y mayor cantidad de errores). Asimismo, las tareas de comprensión de oraciones y texto en shipibo fueron las más difíciles.
2. El grupo de estudiantes que tiene menor nivel de exposición al shipibo tiene mejor desempeño en todas las evaluaciones en castellano, a excepción de la tarea de identificación de letras. Este resultado indica que los estudiantes que tienen mayor nivel de exposición al shipibo tienen puntuaciones significativamente más bajas que el otro grupo. Cabe resaltar que el bajo puntaje no tiene como causa directa el nivel alto de exposición a la lengua dominante, sino que este también puede deberse a factores socioeconómicos propios de la población, a desajustes en el plan de enseñanza en las dos lenguas, incluso, a la falta de materiales necesarios y adecuados para que los niños aprendan sin perjudicar su desempeño en ninguna lengua. Por otro lado, el grupo de estudiantes que tiene mayor nivel de exposición al shipibo no tiene un desempeño significativamente mejor en las evaluaciones en

shipibo. Es decir, en la presente investigación, no se cumple que el nivel de exposición al shipibo sea un factor determinante en la obtención de mejores resultados en las tareas evaluadas en dicha lengua. Una de las posibles razones por las que se obtienen estos resultados es el nivel de adquisición de la lengua en el que los estudiantes se encuentran; es probable que ambos grupos, los de mayor y menor exposición al shipibo, aún se encuentren en una etapa inicial de adquisición de la lengua. Sería interesante, en este sentido, que se realicen otros estudios en donde esta diferencia sea una de las variables a estudiar.

3. Los niños de tercer grado tienen un mejor desempeño en todas las pruebas realizadas, sin embargo, las diferencias por grado no son significativas. Respecto de este punto, se esperaba que la ventaja de tercero sobre segundo sea significativa, ya que tienen una edad promedio mayor (y, en ese sentido, una mayor experiencia escolar). Sin embargo, en la muestra, cada grupo estaba constituido por estudiantes de diversas edades en tanto que albergaba a estudiantes que debieron volver a cursar el grado más de una vez. Es probable que la nula diferencia significativa entre los promedios por edades se deba, en parte, también, a que esta se haya diluido debido a la dispersión de edades entre los estudiantes de segundo y tercero de primaria.
4. De manera contraria a lo que recoge Proctor et al. (2006), y a lo que se esperaba encontrar en esta investigación, el vocabulario comprensivo en la lengua dominante (castellano) no influye en la comprensión lectora en la lengua no dominante o segunda lengua (shipibo). Una posible explicación, aunque no corroborada en esta investigación dada su naturaleza, es que, quizás, esto se deba al hecho de que los estudiantes evaluados aún se encontraban en una etapa inicial de adquisición de la segunda lengua. Por esta razón, una vez más, resulta necesario que se lleven a cabo investigaciones en las que la etapa de adquisición sea una de las variables a analizar.
5. En sintonía con lo propuesto por Gottardo y Mueller (2009), se encontraron correlaciones entre el vocabulario comprensivo en castellano y la comprensión lectora (oraciones y texto) en la misma lengua. Por otro lado, no se encontró relación entre vocabulario comprensivo en shipibo con la comprensión lectora en

esta misma lengua. Esto puede deberse, una vez más, a la etapa inicial de adquisición en la que se encuentran los niños y al hecho de que solo se analizaron pocos datos en esta lengua no dominante.

6. La fluidez, entendida como la habilidad para identificar y pronunciar los sonidos de letras, y leer palabras y pseudopalabras de manera precisa, tiene correlación distinta con la habilidad de comprensión lectora y esto depende de la tarea con la que se evalúa. Así, no se encuentra correlación entre la identificación de letras, ya sea en castellano o shipibo, y la comprensión de oraciones o texto (ya sea en castellano o en shipibo). Se encontró que solo la lectura de palabras y de pseudopalabras, en castellano, influyen en la comprensión lectora en la misma lengua. Se descarta la hipótesis planteada en la que la fluidez de la lengua dominante influye en la comprensión lectora de la lengua no dominante.
7. La fluidez en shipibo no se correlaciona con la comprensión lectora en la misma lengua, medida a través de la lectura de oraciones y texto. Solo la fluidez en lectura de palabras en shipibo está correlacionada con la comprensión en oraciones en esa misma lengua. Cabe recordar que no fue posible analizar los datos obtenidos de la lectura de textos porque solo un estudiante logró completar la tarea; por lo tanto, no se afirma que no exista relación entre fluidez y comprensión de textos, sino que esto no se ha podido comprobar en esta investigación. Por ello, se confirma, parcialmente, la hipótesis en la que la fluidez de la lengua no dominante (shipibo) influye en la comprensión lectora —de oraciones— en la misma lengua, ya que solo se encontró correlación con una de las medidas.

Respecto de la congruencia de los resultados encontrados en esta investigación con el modelo SVR, se puede decir que dicho modelo sí nos permite explicar la habilidad de la comprensión lectora a través del vocabulario comprensivo y de la fluidez, pero solo si estas medidas son tomadas en la misma lengua. Cuando se ha intentado encontrar correlaciones entre variables del shipibo y la comprensión lectora en castellano, o variables en castellano y la comprensión lectora en shipibo, estas no se hallaron. Sin embargo, es importante resaltar que, en el caso de las evaluaciones en shipibo, sí permite explicar que del total de niños que iniciaron la prueba en shipibo, solo 1 haya logrado

terminar las tareas de comprensión de oraciones y de texto. Tal como sostienen los autores del modelo SVR, tanto el vocabulario comprensivo como la fluidez son necesarias, al menos en cierto grado, para que se pueda comprender una oración o un texto. En cuanto a la razón por la que los niños que realizaron la tarea de comprensión de oraciones en shipibo no terminaron la tarea de comprensión de textos en dicha lengua, esto no se puede explicar con el modelo. En este sentido, se requeriría hacer más investigaciones similares y/o con una muestra de niños más grandes en la que se tenga en cuenta, además, el nivel de adquisición de la lengua no dominante.



8. Discusión

En esta sección, se presentan algunas reflexiones en torno a las implicancias que los resultados de esta investigación tienen con respecto a i) la transferencia entre lenguas en los procesos de aprendizaje y ii) el modelo de Educación Intercultural Bilingüe; y algunos comentarios respecto de las acciones que resultan necesarias en la institución educativa “Comunidad shipiba” para que sus estudiantes puedan completar su formación de manera exitosa en ambas lenguas.

En primer lugar, la hipótesis de la transferencia de habilidades de la lengua materna hacia la segunda lengua es bastante conocida y difundida. En esta, se sostiene que los hablantes usan los conocimientos que tienen de su lengua materna para aprender una segunda lengua; dichos conocimientos pueden ser de distintos niveles, tales como fonético, léxico, morfosintáctico, semántico, entre otros.

En la investigación realizada, no se han encontrado indicios que permitan afirmar esta hipótesis; es decir, no se observa, en el caso de los niños evaluados, que las habilidades de vocabulario comprensivo y fluidez en la lengua materna influyan positivamente en la comprensión lectora en la segunda lengua (shipibo) ni que las mismas habilidades en shipibo influyan positivamente en la comprensión lectora en castellano. Es más, se ha evidenciado que los estudiantes con mayor exposición al shipibo tienen puntajes significativamente más bajos en las evaluaciones en castellano (su lengua materna).

Sin lugar a duda, este podría ser un escenario desalentador si se tiene en cuenta que el propósito de la escuela es que sus estudiantes puedan desenvolverse de manera efectiva tanto en castellano como en shipibo y que el uso de una u otra no interfiera con el proceso de adquisición de la otra. Entonces, ¿se debería seguir enseñando shipibo a los estudiantes a pesar de que se muestra que influye negativamente en la comprensión lectora en su lengua materna? Para responder esta pregunta, es necesario, primero, comentar el modelo de las escuelas de EIB en nuestro país.

En segundo lugar, se debe tener en cuenta la particularidad de esta escuela que pertenece al modelo de EIB del país. El Estado considera que una escuela intercultural bilingüe “es aquella que brinda un servicio educativo de calidad a niños, niñas y adolescentes de inicial, primaria y secundaria que pertenecen a un pueblo indígena u originario, y que hablan una lengua originaria como primera o como segunda lengua” (Minedu 2013: 42).

Como ya se anticipaba, los estudiantes de la escuela “Comunidad shipiba” no cumplen con estas características, es decir, la mayoría de ellos no tienen como lengua materna al shipibo (lengua originaria) sino al castellano. En ese sentido, todos los esfuerzos del Estado para que los estudiantes de escuelas EIB cuenten con materiales adecuados para la enseñanza en sus lenguas maternas no colabora con el propósito que tiene la escuela “Comunidad shipiba”. Los materiales educativos bilingües que reparte el Ministerio de Educación a todo el país también llegan a dicha escuela, pero, lamentablemente, como están pensados para uso por shipibohablantes, los estudiantes de esta escuela en particular no pueden siquiera entenderlos: casi todos los materiales están escritos solo en shipibo. La realidad de la escuela es que esta alberga a castellanohablantes aprendices de shipibo como segunda lengua; entonces, estos niños necesitarían, más bien, materiales pensados en función de sus características particulares y de los objetivos que se busca cumplir con esta población en específico.

Por su parte, los docentes de la escuela buscan apoyar a los estudiantes en el aprendizaje de su segunda lengua a través de “talleres de la lengua shipibo” en los que se enseña a los estudiantes, desde inicial, las letras del shipibo y vocabulario básico. Sin embargo, no se cuenta con un plan de enseñanza que permita hacer un seguimiento de los avances que cada estudiante tiene en su proceso de aprendizaje. Como se mencionó antes, tampoco tienen material, como un manual o cuaderno de actividades, con el que puedan reforzar el aprendizaje de sus alumnos.

Por todo lo expuesto, primero, resulta necesario que el Estado tome en cuenta las características y necesidades particulares de los estudiantes para elaborar materiales que estén acordes con los objetivos de aprendizaje en la enseñanza de la lengua. Segundo, y en respuesta a la pregunta formulada en esta sección, no se debe pensar que la enseñanza de una lengua originaria como segunda lengua no es valiosa o, incluso, perjudicial para los estudiantes. La razón por la que nos encontramos con este escenario aparentemente desalentador puede deberse a muchos factores externos que no tienen que ver intrínsecamente con las lenguas en cuestión. Algunos de esos factores más relevantes son los que se han resaltado en esta sección: hacen falta materiales de enseñanza de la lengua originaria como segunda lengua, y una propuesta pedagógica que favorezca el desarrollo y crecimiento de sus habilidades en su lengua materna también. Esta no es una realidad imposible de mejorar en beneficio de los estudiantes y la comunidad lingüística a la que pertenecen.

9. Bibliografía

Amaya, Marcela

2016 “Comprensión lectora y educación intercultural: Hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos de cultura popular urbana en Chile”. *Revista Páginas de Educación* 9. 1: 77-106.

Bonifacci, Paola y Tobia, Valentina

2016 “Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children”. *Learning and Individual Differences* 47. 17–26.

2017 “The Simple View of Reading in Bilingual Language-Minority Children Acquiring a Highly Transparent Second Language”. *Scientific Studies of Reading* 21. 2: 109-119.

Buckingham, Jennifer, Robyn Beaman y Kevin Wheldall

2014 “Why poor children are more likely to become poor readers: the early years”. *Educational Review* 66. 4: 428–446.

Carlisle, Joanne y Margaret Beeman

2000 “The Effects of Language of Instruction on the Reading and Writing Achievement of First- Grade Hispanic Children”. *Scientific Studies of Reading* 4. 4: 331–353.

Carrasco, Estela

2015 *Nivel de vocabulario receptivo en niños de 4 y 5 años de centros educativos estatales y privados del distrito de Surquillo*. Tesis de maestría en Fonoaudiología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Carrell, Patricia, Joanne Devine y David E. Eskey

1988 *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castro, Marcela

2018 “Hacia una tipología de los fenómenos de variación morfológica en el shipibokonibo: una contribución para su traducción automática”. Tesis de maestría en Lingüística. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Catts, Hugh W., Suzanne Adlof y Susan Weismer

2006 “Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading”. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 49. 2: 278-293.

Cayhualla, Nidia, Daniela Chilón y Rolando Espíritu

2011 *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Cannok, Jennifer
2018 “Lenguaje escrito y sus trastornos”. En Castro, ed. 2018: 303-313.
- Clinton, Amanda, Catherine Christo y David Shriberg
2013 “Learning to Read in Spanish: Contributions of Phonological Awareness, Orthographic Coding, and Rapid Naming”. *International Journal of School & Educational Psychology* 1. 1: 36–46.
- Cummins, Jim
2012 “The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students”. *Reading and Writing* 25. 8: 1973–1990.
- Devries, Beverly
2012 “Vocabulary assessment as predictor of literacy skills”. *The NERA Journal* 47. 2: 4-9.
- Dunn, Lloyd, Leota M. Dunn y David Arribas.
2006 Manual PPVT - III PEABODY. Test de Vocabulario en Imágenes. Madrid: Tea.
- Gottardo, Alexandra y Mueller, Julie
2009 “Are First- and Second-Language Factors Related in Predicting Second-Language Reading Comprehension? A Study of Spanish-Speaking Children Acquiring English as a Second Language From First to Second Grade”. *Journal of Educational Psychology* 101. 2: 330–344.
- Gough, Philip y Tunmer, William
1986 “Decoding, Reading, and Reading Disability”. *Remedial and Special Education (RASE)* 7. 1: 6-10.
- Hammer, Carol y Miccio, Adele
2006 “Early Language and Reading Development of Bilingual Preschoolers From Low-Income Families”. *Top Lang Disord* 26. 4: 322–337.
- Howard, Elizabeth, Mariela Páez, Diane August, Christopher Barr, Dorry Kenyon y Valerie Malabonga
2014 “The Importance of SES, Home and School Language and Literacy Practices, and Oral Vocabulary in Bilingual Children’s English Reading Development”. *Bilingual Research Journal* 37. 2:120–141.
- Kirby, John y Savage, Robert
2008 “Can the simple view of Reading deal with the complexities of reading?” *Literacy* 42. 2: 75-82.
- Lai, Stephanie, Rebekah Benjamin, Paula J. Schwanenflugel y Melanie Kuhn
2014 “The Longitudinal Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension Skills in Second-Grade Children”. *Reading and Writing Quarterly* 30. 2: 116–138.

- Larijani Laya, Morad Kasmani y Narjes Sabouri
 2015 “Exploring the Effects of First Language Reading on Second Language Reading across Different Proficiency Levels”. *Theory and Practice in Language Studies* 5. 3: 646–651.
- Limbird, Christina, Jessica Maluch, Camilla Rjosk, Petra Stanat y Hans Merkens
 2014 “Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students”. *Reading and Writing* 27. 5: 945–968.
- Lindsey, Kim, Franklin Manis y Caroline Bailey
 2003 “Prediction of First-Grade Reading in Spanish-Speaking English-Language Learners”. *Journal of Educational Psychology* 95. 3: 482–494.
- Mancilla-Martinez, Jeannette, Michael Kieffer, Gina Biancarosa, Joanna Christodoulou y Catherine Snow
 2009 “Investigating English reading comprehension growth in adolescent language minority learners: Some insights from de simple view”. *Springer* 24. 3: 339-354.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)
 2013 *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad: propuesta pedagógica*
 2016 *¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? 2° y 4° grados de primaria. Informe para docentes*. Lima.
 2017 *Currículo Nacional de la Educación Básica*
 2018a *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Evaluaciones de logros de aprendizaje* [informe]. Lima.
 2018b Ministerio de Educación del Perú. Consulta: 14 de diciembre de 2018.
<http://www.minedu.gob.pe/>
- Mulder, Evelien, Marco Van De Ven, Eliane Segers y Ludo Verhoeven
 2019 “Context, word, and student predictors in second language vocabulary learning”. *Applied Psycholinguistics* 40. 1: 137-166.
- Paredes, Karin y Soledad Quiñones
 2014 *El vocabulario expresivo y comprensivo en niños varones y mujeres de seis a nueve años de edad de instituciones educativas estatales y privadas de Lima Metropolitana*. Tesis de maestría en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Proctor C., Patrick., Maria Carlo, Diane August y Catherine Snow
 2005 “Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension”. *Journal of Educational Psychology* 97. 2: 246–256.
- Rydland, Veslemoy, Vibeke Aukrust y Helene Fulland
 2012 “How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension: A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms”. *Reading and Writing* 25. 465-482.
- Rodríguez, Efraín
 2012 “¿Barrera lingüísticas en la educación?: la influencia de la lengua materna en la deserción escolar”. *Economía* 35. 69: 83-151.

Sadeghi, Amir, John Everatt, Brigid McNeill y Amir Rezaei

2014 “Text Processing in English-Persian Bilingual Children: A Bilingual View on the Simple Model of Reading.” *Educational and Child Psychology* 31. 2: 45–56.

Sparks, Richard y Jon Patton

2016 “Examining the Simple View of Reading Model for United States High School Spanish Students”. *Hispania* 99. 1: 17-33.

Taub, Gordon, Stephen Sivo y Olivia Puyana

2017 “Group Differences between English and Spanish Speakers’ Reading Fluency Growth in Bilingual Immersion Education”. *School Psychology Forum: Research in Practice* 11. 2: 45–51.

Verhoeven, Esther y Ludo Verhoeven

2000 “Introduction: The Development of Second Language Reading in Primary Children-Research Issues and Trends”. *Scientific Studies of Reading* 4. 4: 261–266.



Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado para participantes (docentes)

Protocolo de consentimiento informado para participantes

- **Tesista:** Gianinna Cangana Bustamante (g.canganab@pucp.pe)
- **Asesora de tesis:** María de los Ángeles Fernández Flecha (mfernandez@pucp.edu.pe)

PUCP: Facultad de Letras y Ciencias Humanas, especialidad de Lingüística

En esta forma de consentimiento, “usted” se refiere al docente que tiene a su cargo la enseñanza de niños de segundo y tercero de primaria.

Le pedimos que lea el siguiente texto para que se informe sobre la naturaleza de esta investigación, y sobre lo que se espera de su participación. Si acepta participar en esta investigación, al firmar este consentimiento indicará que entiende de qué se trata esta investigación y que acepta participar en ella. También querrá decir que decidió autorizar su participación de manera libre e informada.

Introducción

Le pedimos que participe voluntariamente en la investigación descrita abajo. Antes de aceptar, es importante que lea este texto. Por favor, pídale a la investigadora que le explique cualquier palabra o información que no entienda con claridad.

¿Por qué se está haciendo este estudio?

Esta investigación estudia la relación entre algunas habilidades lingüísticas y el desarrollo de la comprensión lectora en niños de segundo y tercero de primaria que hablan castellano y asisten a un colegio donde llevan clases de shipibo como segunda lengua.

Aproximadamente treinta niños/as de este colegio van a participar en este estudio.

Le pedimos que participe en este estudio porque usted es docente de niños/as de segundo y tercero de primaria, quienes hablan castellano y está aprendiendo shipibo como segunda lengua en el colegio.

Si decide participar en esta investigación, se le pedirá que, primero, responda unas preguntas sobre el uso de las lenguas (castellano y shipibo) de sus alumnos/as y sobre los cursos que usted dicta. Contestar este cuestionario le tomará quince minutos como máximo.

¿Qué pasará durante la investigación?

La investigadora le pedirá que conteste un cuestionario sobre el uso del shipibo y el castellano en el aula, así como el tiempo que le dedican a ciertas actividades como los espacios de lectura. La sesión se llevará a cabo en el colegio donde labora al finalizar su jornada diaria como docente.

En esta investigación no hay respuestas correctas o incorrectas, tampoco se trata de una evaluación. Estamos tratando de describir el espacio en el que los niños/as aprenden la segunda lengua (shipibo).

¿Cuáles son los riesgos o las molestias de la investigación?

Esta investigación **no** involucra más riesgo que aquellos asociados con las actividades diarias.

Todas las actividades se realizarán en su mismo centro laboral después de su jornada como docente o en su tiempo de receso para no perjudicar sus actividades.

¿Hay beneficios por participar en esta investigación?

No habrá beneficios directos para usted por participar en esta investigación. Sin embargo, esta investigación nos ayudará a entender el desarrollo de la comprensión lectora en niños que asisten a una escuela intercultural bilingüe.

Usted recibirá un pequeño presente en agradecimiento por su tiempo y participación.

¿Qué otras opciones hay?

Tiene la opción de no participar en esta investigación. No sufrirá ninguna penalidad si decide no participar en esta investigación. Si después de empezar a participar, usted decide que no quiere continuar respondiendo las preguntas, la investigadora detendrá la sesión. Puede parar cuando quiera sin ningún problema.

¿Quién paga esta investigación?

Fondos internos: los fondos para esta investigación son provistos por una beca del Programa de Apoyo al Desarrollo de Tesis de Licenciatura de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

¿A quién llamo si tengo preguntas o problemas relacionados con esta investigación?

Puede preguntar lo que quiera al momento de recibir y leer este documento. Si tiene preguntas después, puede llamar a Gianinna Cangana al 964553907 o escribirle un mensaje electrónico a g.canganab@pucp.pe

Si tiene alguna duda sobre temas de ética de la investigación, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe

¿Qué pasa con la confidencialidad?

Su participación en esta investigación es confidencial. Ninguna información se identificará por su nombre.

El cuestionario impreso solo recogerá el grado para el que usted enseña. No se harán grabaciones de audio ni de video, solo se tomarán algunas fotografías mientras completa el formulario si usted lo autoriza. Dichas fotografías solo serán mostradas como material de clase o en exposiciones. Este material se encontrará en una nube de almacenamiento (una carpeta de Google Drive) por 5 años, y será utilizado como material de clase o en exposiciones.

Cuando se reporten los datos públicamente o en alguna publicación científica, no aparecerán sus nombres y apellidos. Sus respuestas serán identificadas por un código y nunca por su nombre o apellido. Por lo tanto, abajo le pedimos autorización para usar los datos de información obtenidos en el cuestionario y las fotografías de maneras específicas.

Por favor, infórmenos si en cualquier momento usted decide que no quiere que usemos sus datos en alguna forma; de lo contrario, asumiremos que tenemos su permiso para seguirlos usándolos.

¿Qué pasará después de realizada la investigación?

La tesista se compromete a hacer una devolución de los resultados de la investigación. A la directora se le remitirá un informe a manera de resumen de resultados; a los docentes,

se les brindará algunos talleres que serán diseñados con el acompañamiento de un docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú; con los estudiantes, se trabajarán algunos talleres.

El tema de los talleres o sesiones que se trabajen serán definidos a partir de los resultados de la investigación y los beneficiarios serán todos aquellos que decidan participar libremente; no se restringe solo a quienes formen parte de la investigación.

Nos gustaría muchísimo que participara en nuestra investigación. Si quiere darnos su consentimiento, por favor, complete y firme el permiso siguiente.

Esta investigación está siendo llevada a cabo por la tesista Gianinna Cangana Bustamante, estudiante de décimo ciclo de la especialidad de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Documento de autorización

Yo _____
he leído este documento acerca de la investigación (o me ha sido leído). Sé que participar en esta investigación es voluntario y decido participar en esta investigación. Sé que puedo dejar de participar en esta investigación sin ninguna penalidad. Me darán una copia de este documento de consentimiento y puedo obtener información sobre los resultados de la investigación después, si lo deseo.

Sección 1: Firmar esta sección quiere decir que acepta participar en el estudio a través de la resolución de un cuestionario.

Firma: _____

Nombre completo: _____

Fecha de hoy: _____

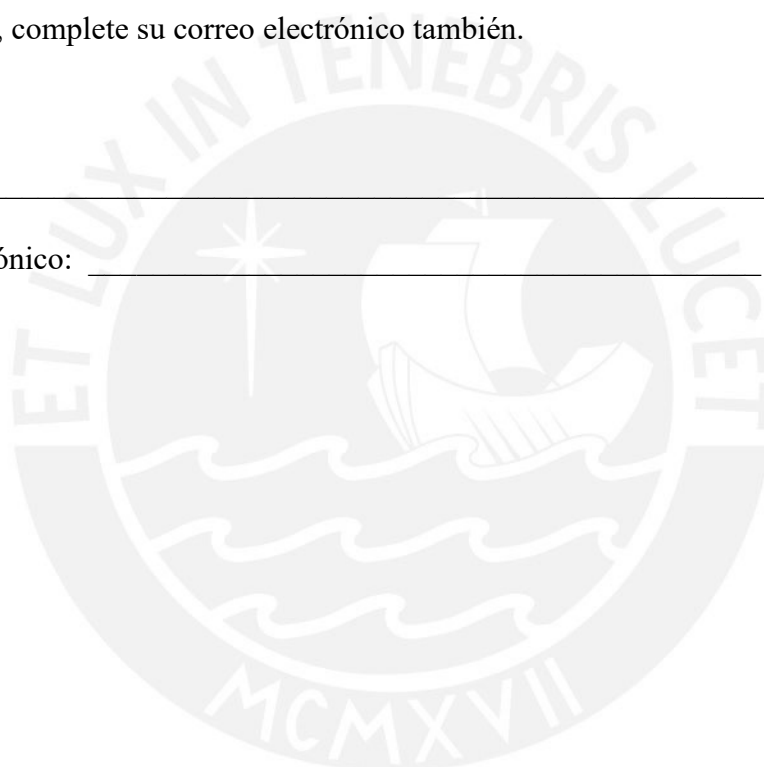
Sección 2: En esta sección, le pedimos autorización adicional sobre el uso de sus datos en esta investigación. Esto es independiente de su participación en esta investigación. Por favor, marque todas las acciones que autorice y firme al final para mostrar que está de acuerdo.

Me gustaría permitir que la investigadora pueda...	Marque si está de acuerdo
Tomar fotos mientras me encuentre completando el cuestionario.	<input type="checkbox"/>
Presentar las fotografías en conferencias científicas y en revistas académicas.	<input type="checkbox"/>
Presentar las fotografías en demostraciones en salones de clase.	<input type="checkbox"/>

Por favor, firme aquí si permite que compartamos sus datos de la(s) manera(s) descrita(s) arriba y que usted ha marcado. Además, si desea un reporte de los resultados de la investigación, complete su correo electrónico también.

Firma: _____

Correo electrónico: _____



Anexo 2: Consentimiento informado para participantes (apoderados)

Protocolo de consentimiento informado para participantes

- **Tesista:** Gianinna Cangana Bustamante (g.canganab@pucp.pe)
- **Asesora de tesis:** María de los Ángeles Fernández Flecha (mfernandez@pucp.edu.pe)

PUCP: Facultad de Letras y Ciencias Humanas, especialidad de Lingüística

En esta forma de consentimiento, “usted” se refiere al padre, madre o tutor legal del niño sujeto de estudio. Esta forma no puede ser firmada por otro miembro de la familia del niño.

Le pedimos que lea el siguiente texto para que se informe sobre la naturaleza de esta investigación, y sobre lo que se espera de su hijo/a y de usted si participan en ella. Si quiere permitir que su hijo/a participe, al firmar este consentimiento indicará que entiende de qué se trata esta investigación, que le permite a su hijo/a participar en ella y que usted se compromete a responder algunas preguntas en un cuestionario. También querrá decir que decidió participar y autorizar la participación de su hijo/a de manera libre e informada.

Introducción

Le pedimos que usted participe y también permita a su hijo/a participar voluntariamente en la investigación descrita abajo. Antes de aceptar, es importante que lea este texto. Por favor, pídale a la investigadora que le explique cualquier palabra o información que no entienda con claridad.

¿Por qué se está haciendo este estudio?

Esta investigación estudia la relación entre algunas habilidades lingüísticas y el desarrollo de la comprensión lectora en niños de segundo y tercer grado de primaria que hablan castellano y asisten a un colegio donde llevan clases de shipibo como segunda lengua.

Aproximadamente treinta niños/as de este colegio van a participar en este estudio.

Le pedimos que permita a su hijo/a participar en este estudio porque se encuentra en segundo o tercero de primaria, habla castellano y está aprendiendo shipibo como segunda

lengua en el colegio. Y le pedimos que usted participe respondiendo a una lista de preguntas, ya que su hijo cumple con las características descritas.

Si decide dejar a su hijo/a participar en esta investigación, se le pedirá que, primero, responda una lista de preguntas sobre la lengua de su hijo/a. Contestar este cuestionario le tomará quince minutos como máximo. También le pediremos a su hijo/a que participe en cinco pruebas muy breves, que serán presentados como si fueran juegos. En promedio, los niños realizan todas las pruebas en un tiempo total de una hora y media, pero en distintos días. Dos de las pruebas miden su habilidad para reconocer dibujos cuando se les habla en castellano y la otra, en shipibo. Otras dos pruebas consisten en responder preguntas simples a partir de la lectura de un texto breve que está en castellano y otra, en shipibo. Finalmente, se aplicará una prueba pequeña de lectura de palabras a partir de una lista.

¿Qué pasará durante la investigación?

La investigadora le pedirá que conteste, en el colegio durante una reunión de padres, un cuestionario sobre el uso del shipibo y el castellano tanto de usted como el de su hijo/a.

Luego acudiremos al colegio de su hijo/a, previa autorización y coordinación con la directora y los profesores, y le pediremos a su hijo/a que participe con nosotros en los juegos (en el lugar dentro de la escuela y el momento en que nos lo indique su profesor/a para no interrumpir sus actividades escolares). Los niños pueden decidir libremente en ese momento si quieren "jugar" con nosotros o no, aunque usted haya dado la autorización.

En esta investigación, no hay respuestas correctas o incorrectas, así que a ningún niño o niña le puede ir bien o mal. Estamos tratando de descubrir qué es lo más natural para los/as niños/as.

¿Cuáles son los riesgos o las molestias de la investigación?

Esta investigación **no** involucra más riesgo que aquellos asociados con las actividades diarias. Los/a niños/as rendirán las pruebas a modo de juego con la investigadora, en un aula aparte dentro del mismo colegio, por lo que no hay peligro en cuanto a movilidad o transporte de los/as niños/as. Además, el profesor o profesora será quien permitirá que el

niño o niña se ausente por solo unos minutos, de manera que no sea vea afectado/a académicamente. Todas las pruebas no serán aplicadas en un solo día, sino en diferentes días para no afectar la participación del niño/a en el transcurso de su clase.

Por parte de los padres, el cuestionario también será resuelto durante una reunión de padres en el mismo colegio, lo cual no implica transportarse a otro lugar o destinar mucho más tiempo a causa de la investigación.

¿Hay beneficios por participar en esta investigación?

No habrá beneficios directos para usted ni para su hijo/a por participar en esta investigación. Sin embargo, esta investigación nos ayudará a entender el desarrollo de la comprensión lectora en niños/as que asisten a una escuela intercultural bilingüe.

Usted y su hijo/a recibirán un pequeño presente en agradecimiento por su tiempo y participación.

¿Qué otras opciones hay?

Tiene la opción de no participar en esta investigación. No sufrirá ninguna penalidad si decide no participar en esta investigación. Si después de empezar a participar, usted o su hijo/a deciden que no quieren seguir por cualquier razón, la sesión se acaba. Pueden parar cuando quieran sin ningún problema.

¿Quién paga esta investigación?

Fondos internos: los fondos para esta investigación son provistos por una beca del Programa de Apoyo al Desarrollo de Tesis de Licenciatura de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

¿A quién llamo si tengo preguntas o problemas relacionados con esta investigación?

Puede preguntar lo que quiera al momento de recibir y leer este documento. Si tiene preguntas después, puede llamar Gianinna Cangana, quien es la investigadora, al 964553907 o escribirle un mensaje electrónico a g.canganab@pucp.pe

Si tiene alguna duda sobre temas de ética de la investigación, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú al correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe

¿Qué pasa con la confidencialidad?

Su participación en esta investigación es confidencial. Ninguna información se identificará por su nombre ni el de su hijo/a.

Se grabarán las sesiones de los/as niños/as en audio y video para analizar los datos posteriormente. Estos registros de información serán estudiados cuidadosamente a lo largo del tiempo y preservados por 5 años en una nube de almacenamiento libre (Google Drive), así que podrían ser reutilizados en investigaciones futuras por la investigadora o en exposiciones. Estos materiales, además, serán utilizados como parte de materiales de clase o en exposiciones solo por personas autorizadas.

Se tomarán fotos del momento en el que los padres se encuentran completando el cuestionario, esos archivos también serán almacenados por 5 años y pueden ser utilizados por la investigadora, o personas autorizadas, como parte de materiales de clase o en exposiciones.

Cuando se reporten los datos públicamente o en alguna publicación científica, no aparecerán los nombres y apellidos de su hijo/a ni de usted. Sus respuestas serán identificadas por un código y nunca por su nombre o apellido. Todas las grabaciones se marcan con un código para que no haya ninguna información de identidad personal visible en ellas. Sin embargo, ya que las cintas de video contienen su imagen, alguien que lo haya conocido a usted o a su hijo/a (al momento de la grabación) podría identificarlo/a sin que nosotros revelemos su identidad. Además, durante las grabaciones, los investigadores llamarán a su hijo/a por su nombre de pila, pero su apellido nunca será mostrado públicamente en grabaciones de audio o video, o en ningún registro de información. Por lo tanto, abajo le pedimos autorización para usar las grabaciones, los datos de información, y los datos obtenidos de las grabaciones y el cuestionario de maneras específicas.

Los participantes en investigaciones sobre el lenguaje tienden a hablar con los investigadores y a conversar con ellos. Si los participantes proporcionan información

personal durante las sesiones de grabación más allá de la que pedimos en el cuestionario o en las pruebas, esa información también será confidencial y la trataremos igual que el resto de los datos de esta investigación.

Por favor, infórmenos si en cualquier momento usted o su hijo/a (cuando sea mayor de edad) decide que no quiere que usemos sus datos en alguna forma; de lo contrario, asumiremos que tenemos su permiso para seguirlos usándolos.

¿Qué pasará después de realizada la investigación?

La tesista se compromete a hacer una devolución de los resultados de la investigación. A la directora se le remitirá un informe a manera de resumen de resultados; a los docentes, se les brindará algunos talleres que serán diseñados con el acompañamiento de un docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú; con los estudiantes, se trabajarán algunos talleres.

El tema de los talleres o sesiones que se trabajen serán definidos a partir de los resultados de la investigación y los beneficiarios serán todos aquellos que decidan participar libremente; no se restringe solo a quienes formen parte de la investigación.

Nos gustaría muchísimo que participara en nuestra investigación. Si quiere darnos su consentimiento, por favor, complete y firme el permiso siguiente.

Esta investigación está siendo llevada a cabo por la tesista Gianinna Cangana Bustamante, estudiante de décimo ciclo de la especialidad de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Documento de autorización

Soy el padre, madre o tutor legal de _____ (nombre del niño/a).

He leído este documento acerca de la investigación (o me ha sido leído). Sé que participar en esta investigación es voluntario, y decidí participar y autorizar a mi hijo/a a participar en esta investigación. Sé que podemos dejar de participar en esta investigación sin ninguna penalidad. Me darán una copia de este documento de consentimiento y puedo obtener información sobre los resultados de la investigación después, si lo deseo.

Sección 1: Firmar esta sección quiere decir que *usted acepta participar y permite que su hijo/a también participe en el estudio.*

Firma del padre/madre/tutor: _____

Nombre completo del padre/madre/tutor: _____

Fecha de hoy: _____

Sección 2: En esta sección, le pedimos autorización adicional sobre el uso de sus datos en esta investigación. Esto es independiente de su participación en esta investigación. Por favor, marque todas las acciones que autorice y firme al final para mostrar que está de acuerdo.

Me gustaría permitir que la investigadora pueda...	Marque si está de acuerdo
Grabar en audio y video cuando mi hijo/a se encuentre respondiendo a las pruebas.	<input type="checkbox"/>
Presentar el material de audio o video de las grabaciones en conferencias científicas y en revistas académicas.	<input type="checkbox"/>
Presentar el material de audio o video de las grabaciones en demostraciones en salones de clase.	<input type="checkbox"/>
Tomar fotos mientras me encuentre completando el cuestionario.	<input type="checkbox"/>
Presentar las fotografías en conferencias científicas y en revistas académicas.	<input type="checkbox"/>
Presentar las fotografías en demostraciones en salones de clase.	<input type="checkbox"/>

Por favor, firme aquí si permite que compartamos los datos de su hijo/a de la(s) manera(s) descrita(s) arriba que usted ha marcado. Además, si desea un reporte de los resultados de su hijo/a, complete su correo electrónico también.

Firma del padre/madre/tutor: _____

Correo electrónico: _____



Anexo 3: Protocolo de asentimiento oral para estudiantes

Protocolo de asentimiento oral para niños de segundo y tercero de primaria

Hola. Me llamo _____ (tesista). ¿Quieres jugar unos juegos conmigo? Vamos a ver unas figuritas en libros y en la computadora, y tú me vas a ayudar a señalar algunas figuras que yo te voy mencionando y a leer una historia cortita y bonita. Tu papá/mamá dijo que podías jugar conmigo pero no tienes que jugar si no quieres. ¿Quieres jugar?

Esperar respuesta del/la niño/a. Si dice sí, continuamos

¡Qué bueno! Podemos empezar a jugar y, si luego ya no quieres jugar, me dices y te llevo de vuelta a tu salón (o donde sea que están los compañeros del niño/a en el momento). No pasa nada, no me molesto. ¿Está bien?

Esperar respuesta del/la niño/a

Si dice sí, continuamos.

OK. Mientras jugamos, me puedes preguntar lo que quieras o puedes decirme si ya no quieres jugar.

Si el/la niño/a contesta que no en alguno de los dos momentos, le decimos:

¡Ah, bueno! Entonces te llevo de vuelta a tu salón (o donde sea que están los compañeros del niño/a en el momento). Otro día te pregunto si quieres jugar, ¿ya?

Además, se le pregunta al niño/a si tiene alguna pregunta antes de empezar con la prueba. Es probable que se sientan curiosos/as y surja la pregunta “¿Por qué estás haciendo esto?” o alguna similar. Si eso sucede, les decimos:

Yo estudio, así como tú, y por eso tengo que hacer algunas tareas. Que nosotros juguemos aquí un rato con las figuras y las fichas es parte de mi tarea. Es divertido, ¿no?

También se le consultará al niño/a si se siente incómodo por ser filmado o fotografiado. Le diremos lo siguiente:

Mira, tu papá o mamá me ha dicho que no hay problema si tomamos fotos o si filmamos mientras jugamos aquí. Estas fotos las verán algunos profesores o compañeros, pero solo como parte de mi tarea. Pero si no quieres que tomemos fotos o filmemos, me dices y no hay problema, seguimos jugando. Entonces, ¿grabamos y tomamos fotos?



Anexo 4: Cuestionario para docentes**CUESTIONARIO PARA DOCENTES**

Por favor, responda las siguientes preguntas. Escoja las opciones según corresponda:

Bloque I. Sobre dominio de lenguas

1. Usted es...

- a) Monolingüe: habla solo castellano
- b) Bilingüe: habla castellano y shipibo

Si marcó a), por favor pase al Bloque II. Si marcó b), continúe aquí mismo.

2. ¿Usted enseña en shipibo? ¿Qué cursos? ¿A qué grados?

.....

.....

.....

Bloque II. Sobre cursos relacionados al lenguaje

3. ¿Cuáles son los cursos, del área de Comunicación, que llevan sus estudiantes? Complete la siguiente tabla con el nombre del curso, la lengua en que se dicta el curso y el número de horas que supone el curso por semana.

Nombre del curso	Lengua de instrucción	# de horas a la semana

4. Además de los cursos regulares, ¿los estudiantes llevan talleres extracurriculares? ¿En qué consisten? ¿Quién los dicta? ¿Cuántas horas a la semana? ¿En qué lengua se dictan?

.....

.....

.....

Bloque III. Sobre el uso de la lengua durante clase

5. A continuación, se le presenta una lista de momentos durante una clase. Por favor, marque S (shipibo) o C (castellano) según cuál sea su uso más frecuente.

¿Qué lengua usa cuando...

pide la intervención de sus alumnos(as)?	S	C
pide que sus alumnos presten atención o guarden silencio?	S	C
saluda a sus alumnos(as) al iniciar la clase	S	C
cantan en clase?	S	C
toma asistencia al inicio de la clase?	S	C
da indicaciones para hacer una actividad?	S	C

Bloque IV. Sobre el acceso a textos o materiales escritos

6. Marque con un aspa (X). En el salón de clases, los niños(as) tienen acceso a ...

textos escritos en shipibo (ej. cuentos, libros, etc.)	Sí	No
textos escritos en castellano (ej. cuentos, libros, etc.)	Sí	No

7. Para completar por el investigador
 ¿En la ambientación del aula (decoración) qué lengua se emplea? (ej. en las frases, los subtítulos de las secciones, normas de convivencia, etc.).

.....

Anexo 5: Cuestionario para apoderados

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Por favor, responda las siguientes preguntas. Escoja las opciones según corresponda:

BLOQUE I. Sobre el uso de mi lengua

8. Usted es hablante de...

- c) Castellano
- d) Shipibo
- e) Castellano y shipibo

Si usted es hablante solo de castellano, pase al bloque 2. De lo contrario, continúe respondiendo la pregunta siguiente.

9. ¿Qué lengua aprendió primero? Complete los recuadros con 1 o 2 de acuerdo al orden en que aprendió las lenguas que domina. Coloque 1 si aprendió primero esa lengua, y 2 si la aprendió después. Si considera que las aprendió al mismo tiempo, marque dicha alternativa.

Castellano Shipibo Al mismo tiempo

10. A continuación, se le presenta una lista de espacios comunes de interacción. Por favor, marque S (shipibo) o C (castellano) según corresponda.

¿Qué lengua usa usted cuando...

está molesto(a) y habla en voz alta?	S	C
habla con su(s) hijo(a) (s) a la hora del almuerzo o cena?	S	C
habla solo con su esposa(o)?	S	C
le pide un favor a su(s) hijo(a) (s)?	S	C
habla por teléfono con su hermano(a) o pariente cercano?	S	C
llama a su(s) hijo(a) (s) para desayunar o almorzar?	S	C
habla con el(la) profesor(a) de su hijo(a)?	S	C
habla con la directora del colegio de su hijo(a)?	S	C
le cuenta cuentos a su hijo(a)?	S	C
canta canciones con su hijo(a)?	S	C

juega con su hijo(a) en casa o en otros espacios (parques, plazas, etc.)?	S	C
---	---	---

BLOQUE II. Sobre la lengua de su hijo/a

11. Mi hijo(a) habla...

- a) Solo castellano
- b) Solo shipibo
- c) Castellano y shipibo

12. Mi hijo(a) entiende cuando se le habla en...

- a) Solo castellano
- b) Solo shipibo
- c) Castellano y shipibo

BLOQUE III. Sobre uso de materiales de lectura en casa

13. En casa, mi hijo(a) tiene textos escritos en...

Castellano Shipibo Ninguno

14. En casa, mi hijo/a prefiere leer textos en...

Castellano Shipibo Ninguno

Anexo 6: Lista de palabras del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (PPVT-III) en castellano y shipibo

		PPVT - III	
		ORIGINAL (CASTELLANO)	TRADUCCIÓN (SHIPIBO)
2 años y medio - 3 años	1	escoba	matsoti
	2	avión	avión
	3	beber	xeai
	4	pala	pala
	5	columpiarse	weyotai
	6	lámpara	rampara
	7	dinero	koriki
	8	helicóptero	santen abion
	9	valla	chike
	10	llave	llave
	11	tambor	tanpora
	12	subir	netai
4 años	13	vaca	waka
	14	nadar	nonoai
	15	vacío	yama
	16	excavar	chiniai
	17	granjero	wain tetai
	18	accidente	jakoma winota
	19	nido	naa
	20	lanzar	potai
	21	sobre	sobre
	22	castillo	castillo
	23	medir	keya toponai
	24	canguro	canguro
5 años	25	fruta	yobin
	26	cadena	karina
	27	cactus	keshke

	28	puercoespín	isa
	29	bostezar	xabai
	30	cabra	cabra
	31	decorado	raoaka
	32	zorro	maxo
	33	garras	mentsis
	34	discutir	join iananai
	35	astronauta	astronauta
	36	serrar	xatai
6 - 7 años	37	tronco	nia
	38	enorme	ani
	39	paracaídas	paracaídas
	40	entregar	meniai
	41	globo	globo
	42	calculadora	calculadora
	43	gotear	shorotai
	44	colmena	bona naa
	45	lijar	xaxai
	46	estatua	estatua
	47	aterrorizada	rateta
	48	rectángulo	parori
	49	marco	marco
	50	equipaje	borosa
	51	escritura	wishaa
	52	animar	jaskawe-akai
	53	vehículo	vehículo
	54	abrillantar	peneakai
	55	apio	apio
	56	óvalo	panko
	57	hortaliza	noe ati
	58	peludo	raniya
	59	premiar	meniai
	60	cerebro	manapo

8 - 9 años	61	molestar	tsokasamis
	62	lima	rima
	63	isla	nasi
	64	seleccionar	katotai
	65	par	rabebo
	66	ángulo	kenshaya
	67	reptil	yoina anibo
	68	mandíbula	koi
	69	acantilado	keto
	70	terror	onsa
	71	dirigir	jato imai
	72	morsa	morsa
10 - 11 años	73	palmera	palmera
	74	depredador	retamis yoinabo
	75	embudo	embudo
	76	repostar	bochoakai
	77	ajustable	este ati
	78	roedor	xoya
	79	colisionar	tsakanana
	80	termo	termo
	81	ártico	ártico
	82	calcular	tanai
	83	trillizos	bao
	84	contaminar	jakoma niwe
	85	ramo	joa
	86	oleaje	bechon ani
	87	salir	pikotai
	88	vaina	xaka
	89	clasificar	katotai
	90	parra	parra
	91	diseccionar	poteai
	92	planeador	planeador
	93	suculento	noe

	94	pelicano	maxanteo
	95	yate	yate
	96	acoger	biai
12 - 16 años	97	arquero	tsakamis
	98	mamífero	xoma akai
	99	compositor	bewa pikoai
	100	oasis	xanto
	101	cítrico	cítrico
	102	lubricar	xeniakai
	103	velocímetro	ishto onanti
	104	brebaje	rao
	105	izar	kenyanai
	106	reprimenda	eseai
	107	porcelana	porcelana
	108	cuantioso	tsama
	109	barandilla	chiketa
	110	brújula	brújula
	111	instruir	axeakai
	112	carente	maxkata
	113	infinito	infinito
	114	coreográfico	coreográfico
	115	confidencia	keshayosma
	116	cuña	jiwi pakex
	117	équido	équido
	118	válvula	válvula
	119	cosechar	tsekai
	120	gemir	masa teneai
	121	bobina	bobina
	122	aislamiento	ochoresai
	123	caballete	caballete
	124	reflexión	oinmeti
	125	tapicería	tapicería
	126	artefacto	artefacto

	127	acicalarse	benxokatai
	128	erudito	onainra
	129	berlina	berlina
	130	fachada	bechia
	131	eslabones	teki
	132	ficticio	ikoma
17 años o más	133	esférico	toro
	134	primate	primate
	135	sosegado	iiosma
	136	reponer	baneti
	137	península	chirewin
	138	perpendicular	perpendicular
	139	diario	diario
	140	obelisco	obelisco
	141	cavilar	shinanai
	142	incandescente	joeta
	143	incisivo	shenita
	144	culinario	culinario
	145	hurtar	yometsoai
	146	dromedario	dromedario
	147	encarcelar	xepoti
	148	bovino	bovino
	149	estambre	estambre
	150	vestigio	jawe yama
	151	preceptor	axeamis
	152	fricción	xeyotai
	153	mercantil	jaweki maroti
	154	ñu	ñu
	155	zarpa	yoina tae
	156	amazona	caballonin kai
	157	filtrar	pononai
	158	pentágono	pentágono
	159	avizarar	jato oinai

	160	dársena	dársena
	161	converger	nokoanana
	162	receptáculo	jaweki napoti
	163	perforación	chiniai
	164	vítreo	vítreo
	165	remontar	peatai
	166	caducifolio	pei maana
	167	anegar	jenen mapoai
	168	abrasivo	abrasivo
	169	palmípedo	palmípedo
	170	cizalla	cizalla
	171	marsupial	marsupial
	172	conífera	conífera
	173	temeraria	rakema
	174	entomólogo	entomólogo
	175	balaustre	balaustre
	176	pecuniario	koriki keska
	177	inocular	inocular
	178	repujado	repujado
	179	yantar	piai
	180	paquidermo	paquidermo
	181	friso	friso
	182	calibrador	calibrador
	183	selénico	selénico
	184	amarrida	onisa
	185	mielgo	mielgo
	186	roturar	xabaakai
	187	conflagración	menotai
	188	gravar	papiai
	189	nopal	nopal
	190	motilar	maxtan
	191	bancal	xaba
	192	ósculo	betsoaka

Anexo 7: Traducción al shipibo de la Batería de Evaluación de Procesos Lectores revisada (PROLEC-R)

1. Identificación de las letras

Ejemplos

o	a	i
s	e	p
j	n	t
w	ts	r
m	ch	b
k	x	y

2. Lectura de palabras

Ejemplos: xobo santen yami

ochiti	keras	yomatso	koton
mecha	kawati	bonante	wetsa
nonti	tsabe	onpax	tsamo
iskon	westiora	nane	xapoti
westeti	winti	kanoti	manish
baima	noxati	wishtin	wino
mentsis	kenti	chikish	estea
machito	paranta	ishtoma	ainbo
atsa	menin	shakiti	kabori
tanto	pokoti	kantsin	chanka

3. Lectura de pseudopalabras

Ejemplos: xono sonten tani

achati	ketas	yokatsi	bonon
keya	kanati	botinto	wetsa
nonti	tsoke	oshpan	tsibo
iskon	westiora	none	xapoti
weskoti	winka	katoti	mabish
boita	koshati	wintan	weto
menchis	konte	chitosh	estoa
mekito	poranko	ixtama	ainka
otsa	menosh	shekoti	kanowi
kantso	powito	mantson	chonta

4. Comprensión de oraciones

- a. Kimisha akin totoawe mesa.
- b. Min meken chopexon itanribi xepowe rabe akin.
- c. Mesankoitina rapiz cuaderno ikain perakanwe.
- d. Ribojanwe westiora jiwi kimisha parranta bimiya.
- e. Ribojanwe rabe koin ja napobejon westiora bari.
- f. Ribojanwe toro ikainko westiora pakex.
- g. Ribonjawe westiora maiti baken maponko.
- h. Ochiti reken y jawen jina sikawe.
- i. Jiwi nia ikainko kimisha bimia poyan awe.
- j. Caballo riki maxko elefante webon.
- k. Bake wenbo riki xoa bake ainbo webon.
- l. Sontaro riki ani ina webon.
- m. Pirota yankon riki kaja joshin ikainko maraka.
- n. Pirota joxo riki rabe kaja yankon naxaram.
- o. Pirota joshin riki kaja ikainko pirota yankon riki kajankoma.
- p. Pirota joshin riki mesanko peraka pirota yankon riki mesa nama.

5. Comprensión de texto

Nuevo texto en shipibo	Traducción al castellano
<p>Luisra iaman nashi kakasiibake jawen primobetan, ikaxbi jawen titan ranyamaibake. Kikini onisax weyotinin panibake jawen tita oxamakasi. Jainxon shinanaiki ventana pikoti, ikaxbi shinarinbiaiki jawen titan rishkiti, jainoax iamaiki. Baneribiaiki jawen weyotian jainoax oxaiki. Iwanxon jawen titan jishten axon betso akai jawen tamonko jainxon yoyai wetsa netera mia en ranai akin. Kinkin raroshaman jawen titabetan yantan pii bokanike.</p>	<p>Luis quería ir al lago a nadar con sus primos, pero su mamá no le dejó. Muy triste se tumbó en su hamaca y esperó hasta que su mamá se quedara dormida. Durante unos momentos estuvo pensando salir por la ventana, pero sabía que su mamá lo iba a castigar, así que no lo hizo. Regresó a su hamaca y se quedó dormido. Luego de varias horas, su mamá lo despertó con un beso en la mejilla y le dijo que le daría permiso otro día. Más tranquilo, se fue feliz a cenar con su madre.</p>

<p>1. ¿Jawe kopiiki Luis onisibata? Jawekopima jawen titan ianman nashiti ranyama jawen primobetan.</p> <p>2. ¿Jawe kopimein Luisnin jawen tita oxati manai bake? Jawe kopima ventaninpikonoxon.</p> <p>3. ¿Jawekopimein jawen ventanin piko yamaibake? Jawekopima jawen titan rishkinaketian.</p> <p>4. ¿Jawekopiki jawen titan betso axon jistenaibata? Jawekopima jan onana kaya kawen bake onisa nashi ranyama</p>	<p>1. ¿Por qué estaba triste Luis? Porque su mamá no le dio permiso para ir al lago con sus primos.</p> <p>2. ¿Para qué Luis esperaba que su mamá se quedara dormida? Para escaparse por la ventana.</p> <p>3. ¿Por qué no salió por la ventana de su casa? Porque su mamá lo podía castigar.</p> <p>4. ¿Por qué su mamá decidió despertarlo con un beso? Porque sabía que su hijo estaba triste por no tener permiso.</p>
--	--

