

# PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

## Escuela de Posgrado



Relación entre los predictores y facilitadores del lenguaje escrito y los procesos léxicos de la lectura en niños de segundo grado de primaria de una institución educativa particular de Lima

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

*Andrea del Pilar Yaques Benites*

**Asesor:**

*Giancarlo Jonathan Medina Medina*

**Co - asesor:**

*Augusto Emilio Frisancho León*

Lima, 2023


### Informe de Similitud

Yo, Giancarlo Jonathan Medina Medina, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Relación entre los predictores y facilitadores del lenguaje escrito y los procesos léxicos de la lectura en niños de segundo grado de primaria de una institución educativa particular de Lima”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Andrea del Pilar Yaques Benites, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 22 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 28/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Surco, 30 de marzo de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Giancarlo Jonathan Medina Medina	
DNI: 44236893	Firma 
ORCID: 0000-0002-0343-9217	



A mi familia y seres queridos

## AGRADECIMIENTO

La conclusión de esta investigación fue resultado de un trabajo que involucró a muchas personas para que se llegase al objetivo final.

En primer lugar, agradezco al Dr. Augusto Emilio Frisancho León y al Mg. Giancarlo Jonathan Medina Medina por la asesoría pormenorizada, acuciosa y la guía constante durante el desarrollo de la pesquisa. También debo reconocer la guía de la Mg. María del Pilar Dioses Chafloque quien fue mi asesora en la primera parte de la investigación. Cabe mencionar también a la Mg. Patricia Xavier por los comentarios y observaciones realizados durante el desarrollo de la tesis.

Del mismo modo, agradezco a todos los participantes de la investigación por aceptar ser parte de ella y, por su puesto, a los directivos de la institución donde se realizó el primer momento de la investigación ya que sin su apoyo y confianza no se habría podido llevar a cabo. Es por ello que recalco mi reconocimiento a la coordinadora María Ávalos y a la directora Nemecia Cervantes por escuchar mi propuesta de estudio e interesarse en ella.

Aúno a esta mención a mi familia, compañeros de estudio, amigos y seres queridos quienes me brindaron ayuda cuando la necesitaba, en especial a la Mg. Luisa Mercedes Tito Pezo por ayudarme con la logística y coordinación de las evaluaciones, a Álvaro Rúa por la ayuda en el procesamiento estadístico y a Nicolás Luis Wong Ramírez por la consideración, amistad, cariño y el aliento constante durante el derrotero de la tesis.

Finalmente, agradezco a Dios por la protección y bendiciones durante la elaboración de la investigación.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar si existe correlación estadísticamente significativa entre los predictores y facilitadores del lenguaje escrito con los procesos léxicos de la lectura en 18 niños de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima. El enfoque es cuantitativo, de alcance correlacional, longitudinal y de diseño no experimental. En un primer momento (2019) los niños fueron evaluados con la Batería de Iniciación a la Lectura – BIL (Sellés et al., 2008) y el Test de Denominación Rápida – TDR (Fonseca et al., 2019) en predictores y facilitadores del lenguaje escrito en inicial de 5 años. En el segundo momento (2021) se aplicó la prueba de Procesos léxicos de lectura de palabras y pseudopalabras de la versión adaptada de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada – PROLEC-R (Cuetos et al., 2007; adaptación de Cayhualla et al., 2011). Los resultados muestran que no existe una relación alta en todos los predictores y facilitadores del lenguaje escrito con los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria. Se halló cuatro correlaciones significativas, negativas y moderadas entre conciencia fonológica y precisión de pseudopalabras, entre conciencia fonológica y velocidad de palabras, entre velocidad de denominación de colores y precisión en la lectura de palabras y, finalmente, entre habilidades lingüísticas y velocidad en lectura de palabras. Asimismo, haber recibido educación virtual durante los dos años de pandemia, haber perdido meses de clases, carecer de conexión de internet estable o ambientes adecuados, experimentar horarios modificados y diversa calidad de materiales pudo haber motivado la reducción en los resultados que se esperaba en el grupo respecto de las correlaciones y categorías en que se ubican en relación a los procesos léxicos de la lectura. Además, debido al reducido número de la muestra, los resultados no pueden ser generalizados.

Palabras clave: Predictores de la lectura, facilitadores de la lectura, procesos léxicos de la lectura.

## ABSTRACT

The aim of this research is to analyze whether there is a statistically significant correlation between the predictors and facilitators of written language with the lexical processes of reading in 18 second grade children of a private educational institution in Lima. The research approach is quantitative, correlational, longitudinal and non-experimental in design. At first (2019) the children were evaluated in predictors and facilitators of written language when they were in kindergarten 5 years, at this stage the Battery of Initiation to Reading - BIL (Sellés et al., 2008) and the Test Rapid Denomination – TDR (Fonseca et al., 2019) were used. In the second moment (2021), the Lexical Processes test for reading words and pseudowords was applied from the adapted version of the Battery for the Evaluation of Reading Processes-Revised - PROLEC-R (Cuetos et al., 2007; adaptation of Cayhualla et al., 2011) was used. The results show that there is no a high relationship in all the predictors and facilitators of written language with the lexical processes of reading in second grade students. Four significant, negative and moderate correlations were found between phonological awareness and pseudoword accuracy, between phonological awareness and word speed, between color naming speed and word reading accuracy, and, finally, between linguistic abilities and word reading speed. Likewise, the fact that the students received virtual education during the two years of the pandemic and missed months of class, that they did not have a stable internet connection or adequate environments, that they experienced modified schedules and different quality of materials could have motivated the reduction in the results that were expected in the group regarding the correlations and categories in which they are located in relation to the lexical processes of reading. Furthermore, due to the small number that was counted for the sample, the results cannot be generalized.

*Keywords:* Predictors of Reading, Facilitators of Reading, Lexical Processing in Reading.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
CAPÍTULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.1.2. Formulación del problema	5
1.2. Formulación de objetivos	5
1.2.2. Objetivos específicos	5
1.3. Importancia y justificación del estudio	6
1.4. Limitaciones de la investigación	6
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	7
2.1. Antecedentes del estudio	7
2.1.1. Antecedentes nacionales	7
2.1.2. Antecedentes internacionales	10
2.2. Bases teóricas	13
2.2.2. Predictores de la lectura	14
2.2.2.1. Conciencia fonológica	14
A. Conciencia léxica	14
B. Conciencia silábica	15
C. Conciencia intrasilábica	15
D. Conciencia fonémica	15
2.2.2.2. Velocidad de denominación	16
2.2.2.3. Conocimiento alfabético	16
2.2.3. Facilitadores del lenguaje escrito	16
2.2.3.1. Habilidades lingüísticas	17
2.2.3.2. Conocimientos metalingüísticos	17
2.2.3.3. Procesos cognitivos básicos	17
A. Memoria secuencial auditiva	18
B. Percepción visual	18
2.2.4. Modelo de la Doble Ruta en Cascada y los Procesos léxicos de la lectura	19
2.2.4.1. Ruta fonológica, indirecta o subléxica	19
2.2.4.2. Ruta visual, directa o léxica	20
2.3. Definición de términos básicos	21
2.4. Hipótesis	22
2.4.2. Hipótesis específicas	22

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	24
3.1. Tipo y diseño de investigación	24
3.2. Población y muestra	24
3.3. Definición y operacionalización de variables	25
3.3.1. Operacionalización de variables	26
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	28
3.4.2. Instrumentos	28
3.4.2.1. Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6)	28
A. Ficha técnica	28
B. Breve descripción	29
C. Validez y confiabilidad	29
3.4.2.2. Test de Denominación Rápida (TDR)	30
A. Ficha técnica	30
B. Breve descripción	30
C. Validez	31
D. Confiabilidad	31
3.4.2.3. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada (PROLEC-R)	31
A. Ficha técnica	31
B. Breve descripción	32
C. Validez	32
D. Confiabilidad	33
3.5. Procedimiento de recolección de datos	33
3.6. Procesamiento y análisis de datos	34
CAPÍTULO IV RESULTADOS	36
4.1. Presentación de resultados	36
4.1.1. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk	42
4.1.2. Análisis inferencial	43
4.2. Discusión de resultados	47
CONCLUSIONES	51
RECOMENDACIONES	53
REFERENCIAS	54
ANEXOS	61



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Operacionalización de las variables	26
Tabla 2.	Instrumentos de evaluación por variables	28
Tabla 3.	Resultados de la evaluación de los predictores y facilitadores del lenguaje escrito	36
Tabla 4.	Resultados de la evaluación de los predictores y facilitadores del lenguaje escrito por sexo	37
Tabla 5.	Resultados de la evaluación de los procesos léxicos de la lectura	38
Tabla 6.	Resultados de la evaluación de los procesos léxicos de la lectura por sexo	39
Tabla 7.	Resultados de categoría según índices principales de los procesos léxicos	40
Tabla 8.	Resultados de categoría según índices de precisión de los procesos léxicos	41
Tabla 9.	Resultados de categoría según índices de velocidad de los procesos léxicos	41
Tabla 10.	Prueba de normalidad de las variables predictores, facilitadores y procesos léxicos	42
Tabla 11.	Relación entre los predictores del lenguaje escrito y los procesos léxicos	43
Tabla 12.	Relación entre los facilitadores del lenguaje escrito y los procesos léxicos	45

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Estructura de la sílaba	15
Figura 2.	Flujo de muestra a través de los momentos de evaluación	25



## INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición de la lectura es fundamental para el desarrollo humano ya que permite el aprendizaje escolar y que, más adelante, se puedan ejercer derechos ciudadanos plenos, es por ello que existen mediciones del logro lector en escolares, precisamente, las pruebas censales solían ser aplicadas hasta antes del inicio de la pandemia como forma de monitoreo del avance de los estudiantes tanto a nivel nacional como internacional; la última prueba PISA data del año 2018 y la ubicación que alcanzó Perú fue la del puesto 65 de 77 países en comprensión lectora. Este resultado nos recuerda que para alcanzar un buen desempeño lector son necesarios requisitos previos en los niños antes de la escolarización formal, estos son los predictores y facilitadores de la lectura que al estar bien cimentados garantizarían el éxito lector. Debido a este panorama, la investigación de enfoque cuantitativo, alcance correlacional, longitudinal y de diseño no experimental, tuvo como objetivo determinar si existe relación estadísticamente significativa entre los facilitadores y predictores del lenguaje escrito y los procesos léxicos de la lectura en niños de segundo grado de primaria de una institución educativa particular de Lima que, debido a la pandemia, llevaron clases virtuales durante primer y segundo grado de primaria, tiempo en que debería consolidarse el aprendizaje de la lectoescritura. Para la evaluación en un primer momento (2019) se emplearon los test BIL y TDR mientras que en un segundo momento (2021) se empleó el test PROLEC-R.

Esta investigación cuenta con cuatro capítulos. En el primero se detalla el problema de investigación, fundamentación y formulación del problema, objetivo general y objetivos específicos, así como la importancia, justificación y limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico conceptual que guía esta pesquisa, los antecedentes de estudio nacionales donde destacan Cannock y Suárez (2014), Ysla y Ávila (2017) y Calderón (2019), también hay antecedentes internacionales

donde resaltan los estudios realizados por Pearson, Siegel, Pearson, Magrane y Rébora, (2013) y Gutiérrez-Fresneda, Díez y Jiménez-Pérez (2017); asimismo, dentro de las bases teóricas se optó por el modelo de la Doble Ruta en Cascada propuesto por Coltheart *et al.* (2001), además se presenta la hipótesis general y las específicas.

En el tercer capítulo se abordan los aspectos metodológicos de la investigación como el tipo y diseño de la pesquisa, la población y muestra, la definición y operacionalización de las variables y las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados a nivel descriptivo, inferencial y se realiza la discusión de los resultados.

Finalmente, en un acápite aparte se presentan las conclusiones, recomendaciones según los resultados obtenidos y se mencionan las referencias y anexos pertinentes.



# CAPÍTULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. Planteamiento del problema

#### 1.1.1. Fundamentación del problema

En las sociedades letradas es indispensable que las personas desarrollen la capacidad de leer para poder comunicarse. La lectura es un producto cultural cuya automatización y consolidación es fundamental, es decir, que se dominen las reglas de conversión grafema-fonema y se tenga conocimiento explícito de los fonemas de la lengua (Defior *et al.* 2008: 1).

Se han realizado diferentes mediciones, nacionales e internacionales, para comprobar el logro de los estudiantes peruanos en lectura. En el territorio nacional, se evalúa mediante las pruebas de Evaluación Censal Estudiantil (ECE). Esta tiene cuatro niveles de logro donde se pueden encontrar los niños. El primer nivel es el satisfactorio, el segundo es el nivel en proceso, el tercero es en inicio y el último es previo al inicio. Justamente, la última evaluación, realizada en 2019 (Minedu, 2020), arroja que solo el 37,6% de todos los niños de segundo de primaria alcanza el nivel satisfactorio, el 58,6% se encuentra en proceso, o sea, presentan aprendizajes parciales a los esperados para su ciclo y aún evidencia dificultades para alcanzarlos, y, finalmente, el 3,8% se encuentra en inicio, es decir, sus avances fueron muy elementales en comparación con lo que se espera. Estos resultados muestran desigualdad en la consecución de la competencia lectora y generan preocupación al tener en cuenta que concluyendo el segundo grado reflejan dificultad para apropiarse de esta herramienta fundamental para su vida académica y ciudadana. La importancia de la medición de la comprensión lectora se da también a nivel internacional, la prueba más conocida es la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) que se toma cada tres años a países de todo el globo y mide las respuestas de los estudiantes en cuatro áreas: ciencia, matemáticas, lectura y educación financiera. La última prueba, tomada en 2018 (Minedu, 2020), revela que Perú

alcanzó el lugar 65 de un total de 77 países en la prueba de comprensión lectora, aun cuando subió 10,3 puntos respecto de las evaluaciones anteriores, continúa rezagado en los últimos puestos, lo que demuestra que lograr el desarrollo de la habilidad lectora comprensiva es aún un reto en el país.

De esta manera, se hace necesario conocer sobre el aprendizaje de la habilidad lectora. Las investigaciones demuestran que la lectura es adquirida por niños cuyos predictores y facilitadores actuaron de manera exitosa de modo que esta se automatiza y permite que los recursos cognitivos liberados sean dedicados a la comprensión lectora (Fonseca, 2019: 15).

Las habilidades conocidas como predictores incluyen la conciencia fonológica, velocidad de denominación y el conocimiento alfabético. Todas ellas son fundamentales, por ejemplo, la conciencia fonológica predice la exactitud lectora, mientras que la velocidad de denominación es un predictor de la velocidad lectora, siendo ambos los mejores predictores de la lectura (Suárez-Coalla *et al.*, 2012). La importancia de uno u otro predictor varía de acuerdo con la fase en la que se halle el aprendiz, en fases iniciales, destaca la conciencia fonológica mientras que, en las etapas avanzadas, la velocidad de denominación (González *et al.*, 2017: 158).

Por su parte, los facilitadores de la lectura son aquellas habilidades que apoyan su desarrollo y adquisición. Dentro de los facilitadores se encuentran las habilidades lingüísticas orales, el conocimiento metalingüístico, los procesos cognitivos básicos, que engloban la memoria, atención y percepción. De acuerdo con Selles (2008:8-9), las habilidades lingüísticas orales consisten en poder producir y comprender las relaciones estructurales dentro de oraciones habladas; el conocimiento metalingüístico radica en el conocimiento, uso y funcionalidad del lenguaje escrito; en relación con los procesos cognitivos básicos, la atención y percepción poseen el rol de captación y selección de la información escrita mientras que la memoria requerida es la secuencial que consiste en el almacenamiento de información de tipo fonológica y procesarla.

Por otra parte, el rol resaltante de la habilidad lectora es aprender la decodificación de palabras, a esta se la conoce como procesos léxicos de la lectura, los cuales, además, son considerados de bajo nivel debido a su automaticidad en la ejecución. En ese sentido, el modelo de la doble ruta sostiene que los procesos léxicos pueden emplear la ruta fonológica y/o la léxica, la primera implica el conocimiento de las reglas de conversión fonema-grafema mientras que la segunda permite el acceso directo al almacén léxico.

### **1.1.2. Formulación del problema**

A partir de las referencias consultadas se desprende la siguiente pregunta:

¿Existe relación estadísticamente significativa entre los facilitadores y predictores del lenguaje escrito y los procesos léxicos de la lectura en niños de segundo grado de primaria de una institución educativa particular de Lima?

## **1.2. Formulación de objetivos**

### **1.2.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre los predictores y facilitadores del lenguaje escrito y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º de primaria de una institución educativa privada de Lima.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Determinar la relación entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- Determinar la relación entre la velocidad de denominación de objetos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- Determinar la relación entre la velocidad de denominación de colores y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- Determinar la relación entre el conocimiento alfabético y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- Determinar la relación entre las habilidades lingüísticas y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- Determinar la relación entre el conocimiento metalingüístico y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

- Determinar la relación entre los procesos cognitivos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

### **1.3. Importancia y justificación del estudio**

Esta pesquisa brinda un aporte teórico en cuanto busca establecer la correlación entre los predictores y facilitadores de la lectura de niños que fueron evaluados antes de la pandemia y se evalúa cómo se encuentran en los procesos léxicos de lectura al haber llevado las clases de primer y segundo grado de manera virtual durante el año 2020 y 2021. Es, justamente, en los dos primeros años de escolaridad que se consolida la habilidad lectora. Por ende, esta investigación es un trabajo que responde a una situación particular.

Por otra parte, también adquiere una relevancia metodológica dado que a partir de los resultados de la investigación podrán ponerse en marcha medidas para subsanar las dificultades presentes en los niños participantes del estudio.

Asimismo, la gran mayoría de pesquisas longitudinales que evalúan el desempeño de niños en los procesos léxicos son a nivel internacional. Existen pocos estudios de este tipo en nuestro medio, especialmente aquellas que tengan una diferencia de dos años entre toma de muestras. Lo antes expuesto realza el aporte de la presente investigación.

Cabe señalar que la realización de esta investigación es posible gracias a que se cuenta con el tiempo, personal y recursos necesarios para realizarla.

### **1.4. Limitaciones de la investigación**

Debido a la pandemia la muestra inicial se redujo en la segunda toma dado que muchos de los niños que fueron evaluados a finales de 2019 cambiaron de escuela; además, varios de los participantes experimentaron pérdidas familiares a causa de la pandemia. Precisamente, por el pequeño número que se cuenta para la muestra no se pueden generalizar los resultados. De la misma manera, se contó con baremos nacionales solamente para el instrumento PROLEC-R, mientras que para el resto de instrumentos se emplearon baremos de otros países como España y Argentina por lo que los resultados pueden haberse visto afectados. Otra dificultad que se presentó fue la de contactar a los padres de cada niño para realizar la evaluación personalizada y con las medidas de sanitarias necesarias.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1. Antecedentes del estudio**

En la investigación se han considerado 9 antecedentes, 5 internacionales y 4 nacionales. Dichas pesquisas no exceden la década de antigüedad. Los repositorios consultados fueron variados como el Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Ricardo Palma, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad de Navarra, Universidad de Illes Balears, Universidad de La Rioja, Universidad Técnica del Norte, Universidad de Oviedo y Universidad de A Coruña que dan acceso a revistas indexadas y tesis. Asimismo, se realizó la revisión bibliográfica en revistas o *journals* como *Psicothema*, *Pensamiento Educativo*, *Revista De Investigación Latinoamericana*, *Propósitos y Representaciones*, *Psychological Review*, *Journal for the Study of Education and Development*, *Infancia y Aprendizaje*, *Estudios de Desarrollo del lenguaje y educación*, *Revista Neuropsicología*, *Neuropsiquiatría y Neurociencias*, *Aula*, *Psykhe*, *Estudios de Psicología*, *Ocnos*, *Revista de Investigación en Educación*, *Estudios sobre Educación*, *Avances en Psicología Latinoamericana*, *Revista de Educación*, *Universitas Psychologica*, *Revista INFAD De Psicología - International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *Psicología Educativa*, *Revista Argentina de Neuropsicología*, *PsiqueMag*, *Umbral Científico*, *Aula Abierta*, *Revista de Pedagogía* y *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

##### **2.1.1. Antecedentes nacionales**

Cannock y Suárez (2014) publicaron el estudio “Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana”; esta investigación es de tipo correlacional, longitudinal

y de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes de los cuales 19 eran niñas y 17, niños. Emplearon las versiones adaptadas de los instrumentos de evaluación, para la evaluación de la conciencia fonológica en el nivel inicial fue usada la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico – PECO (Ramos, J. y Cuadrado, I., 2006); en tanto, los procesos léxicos fueron evaluados con el PROLEC-R (Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E. y Arribas; D., 2007). Los resultados mostraron que, a nivel general, no se halló una relación significativa entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura; sin embargo, de manera puntual se encontró una relación significativa entre la tarea de identificación silábica y lectura de palabras en los índices de velocidad y habilidad lectora, así como con el índice de habilidad lectora de lectura en pseudopalabras. Por su parte, entre la tarea de omisión silábica y la lectura de pseudopalabras del índice de habilidad lectora, también se evidenció una relación significativa. Mientras que entre procesos léxicos de la lectura y las tareas de adición, conocimiento silábico y conocimiento fonémico, no se halló relación significativa.

Ysla (2015) en “La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria”, realizó un programa de intervención en las habilidades de inicio a la lectura en niños de educación preescolar y estableció la relación de los resultados de las evaluaciones con su desempeño lector en primer grado de primaria. El objetivo principal fue favorecer el aprendizaje inicial de la lectura con la aplicación de un programa de intervención en las habilidades de inicio a la lectura: fonológicas, lingüísticas, metalingüísticas, alfabéticas, procesos cognitivos y memoria operativa/de trabajo en niños de 5 años que asistían a escuelas públicas de educación infantil. La investigación fue de tipo cuasi-experimental y contó con la participación de 208 niños menores de 6 años de tres escuelas de Lima quienes fueron divididos en dos grupos: uno de control (80 niños) y otro experimental (128 niños) a quienes en el Pre-test se les aplicó la Batería de Inicio a la Lectura (BIL) para niños de 3 a 6 años (Sellés et al. 2008) y la subescala de memoria operativa/de trabajo de la prueba Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI) (Thorell y Nyberg, 2008) en marzo-abril de 2014, luego, de abril a junio de ese mismo año se llevó a cabo la intervención con el grupo experimental y para el mes de julio de 2014 se les tomó el post-test de las pruebas BIL y CHEXI, finalmente, en abril de 2015 se evaluó con el test PROLEC-R (Cuetos et al. 2007); sin embargo, debido a que su muestra inicial se redujo a la mitad y teniendo en cuenta que la mayoría de los niños aún no leían al momento de evaluar con el PROLEC-R solo se tomaron en consideración las tareas de conocimiento de nombre de letras o sonidos, igual-diferente y solo al grupo que logró pasar estas tareas se le tomaron los procesos léxicos y semánticos. Por otra parte,

los padres de familia resolvieron un cuestionario sobre el Estatus Socioeconómico y cultural de la familia (ESEC) y los profesores participaron del Cuestionario sobre prácticas docentes. Finalmente, Ysla concluyó, en general, que los niños del grupo experimental obtuvieron mejores resultados que los del grupo de control. Es decir, hubo efectos positivos en la intervención realizada en conciencia fonológica y conocimiento metalingüístico, con énfasis en la tarea de función de la lectura (habilidades metalingüísticas); además, hubo un favorecimiento a las habilidades lingüísticas de vocabulario, articulación y estructuras gramaticales. La autora también demostró con el pretest y post-test que el conocimiento alfabético requiere de instrucción directa, otra conclusión es que hubo un mejor desempeño en los procesos cognitivos, pero el programa de intervención no tuvo impacto en la memoria operativa dado que sería un proceso evolutivo, de acuerdo con Ysla. Respecto de los procesos lectores, la autora describe que solo 18 niños realizaron los subtest de lectura de palabras (13 niños del grupo experimental y 5 del grupo de control) y 15 niños realizaron el subtest de lectura de pseudopalabras (11 niños del grupo experimental y 4 del grupo de control); además 12 niños fueron evaluados en la comprensión de oraciones y textos (10 niños del grupo experimental y 2 del grupo de control). Los resultados fueron que los niños pertenecientes al grupo experimental obtuvieron puntuaciones más altas en las tareas de lectura de palabras y pseudopalabras en los índices principales y de precisión: lectura de palabras en índice principal 28.79 para el grupo experimental frente a 13.01 del grupo de control, índice de precisión de lectura de palabras 30.69 para el grupo experimental frente a 27.80 del grupo de control, índice principal de lectura de pseudopalabras 25.35 para el grupo experimental frente al 11.83 del grupo de control, en el índice de precisión de pseudopalabras el grupo experimental obtuvo 30.36 frente a 24.25 del grupo de control. En tanto que en los índices de velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras el grupo de control superó al grupo experimental con 273.40 (GC) versus 236.31 (GE) y 278.75 (GC) frente a 173.18 (GE) respectivamente.

Ysla y Ávila (2017) en el estudio “La Evaluación del Conocimiento Metalingüístico en Niños del Último Ciclo de la Educación Infantil Peruana” describieron el desarrollo del conocimiento metalingüístico en 90 niños del último año de kínder. Las autoras evaluaron a 90 niños con la Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años –BIL (Sellés et al. 2008) y obtuvieron como resultado que sí es posible observar el reconocimiento de palabras, frases y funciones de la lectura en niños de esta edad y la performance se asocia a la edad por lo que se hallaron diferencias significativas entre los grupos participantes. Finalmente, se supo que no fue posible hallar diferencias significativas en el reconocimiento de frases inclusive cuando los niños del grupo de mayor edad se

desempeñaron mejor. Finalmente, en funciones de la lectura, los resultados evidencian que las tareas propuestas en el test BIL parecen sensibles a la evolución y maduración de los niños que asisten al último año de educación infantil, bajo un currículo que apunta a un enfoque contextual.

Calderón (2019) en “Habilidades prelectoras y comprensión lectora en estudiantes de inicial y primer grado de un colegio particular del distrito de Santiago de Surco”. Esta pesquisa es de tipo correlacional, no experimental y longitudinal y en ella participaron 36 alumnos de 1.º de primaria, de ellos 19 eran niñas y 17, niños. Calderón evaluó a los niños de kínder con el Test de Habilidades Prelectoras (Velarde, Meléndez, Canales y Lingán, 2013) y cuando los niños pasaron a primer año de primaria aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 1 Forma A (CLP 1-A) de (Alliende, F.; Condemarín, M. y Neva, M.), adaptada por Delgado, A. *et alii.* (2004). Los resultados obtenidos mostraron que sí existe una relación estadísticamente significativa entre las habilidades prelectoras y la comprensión lectora en estudiantes de inicial de 5 años y primer grado. Además, la autora halló también correlación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora; no obstante, no se encontró la correlación entre la comprensión lectora y el conocimiento alfabético, memoria verbal ni lenguaje oral.

### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Los estudios relacionados con el tema a nivel internacional son los siguientes:

Pearson, Siegel, Pearson, Magrane y Rébora, (2013) realizaron la investigación “Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal”, cuyo objetivo fue indagar el rol de la conciencia fonológica, del reconocimiento de letras por nombre y de la escritura en la predicción de las habilidades lectoras. La pesquisa que realizaron fue de tipo correlacional, longitudinal. En ella participaron 135 niños que permanecieron en el colegio y fueron evaluados a los 7-8 años en segundo grado. 51% varones y 49% mujeres. El instrumento que se empleó fue el Bateria de conciencia fonológica y lectoescritura inicial – JELK (Pearson, 2005) con las subpruebas de omisión de fonemas, conciencia fonológica, escritura (representar sonidos con letras), identificación de letras, fluidez lectora mediante pseudopalabras en un minuto. Los resultados muestran que se halló alta correlación entre la conciencia fonológica (rimas, sílabas, detección del sonido inicial, deletreo fonémico, representación de sonidos con letras) y en el nivel de lectura que los participantes alcanzaron en 2.º grado. También se encontró correlación significativa entre el deletreo fonémico y el nivel de lectura. Además, la alta correlación entre la representación de sonidos con letras y el

nivel de escritura al final de kínder también fue establecido. En relación con la escritura de letra inicial también mostró una correlación de tipo significativa con el nivel de lectura. Por el contrario, la detección de rimas, la detección de sílabas y la omisión de fonemas no resultaron en una correlación significativa con las habilidades lectoras de los niños de 2. ° grado.

Escobar y Meneses (2014) realizaron la investigación “Predictores de la lectura inicial en español según NSE: ¿es suficiente la semi-transparencia para explicar su desempeño?”. Esta pesquisa fue longitudinal ya que se tomaron muestras a inicio y final del año escolar a una muestra de 101 niños de primer año de primaria, de estos 69 pertenecían al nivel socioeconómico bajo y 32 conformaban el alto. Asimismo, los predictores que se evaluaron fueron el conocimiento de las letras, el procesamiento fonológico (lectura de pseudopalabras) y la velocidad de denominación. Los autores emplearon los Cubos del WISC-IIIv.ch. para medir la inteligencia no verbal; para medir el vocabulario receptivo aplicaron el Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986); para el Conocimiento de las letras, tanto en nombre como en sonido, emplearon la pantalla del computador para proyectar una por una las 30 letras del alfabeto incluyendo dígrafos «ch», «ll», «rr» en mayúsculas y minúsculas; para medir la velocidad de denominación adaptaron el paradigma numérico de Denckla y Rudel (1974) y contabilizaron el tiempo en milisegundos; el procesamiento fonológico se evaluó mediante la lectura de listas propias de pseudopalabras y palabras tomando en cuenta la complejidad estructural, longitud y frecuencia. Los autores hallaron que en el nivel socioeconómico alto y el conocimiento de las letras no era un buen predictor mientras que en el nivel socioeconómico bajo las letras predicen más. Asimismo, el procesamiento fonológico (lectura de pseudopalabras) presentó validez como predictor para el nivel socioeconómico alto y bajo siendo mejor predictor en el NSE alto. En relación a la velocidad de denominación resultó válido para ambos NSE; no obstante, presenta un mayor peso en el NSE alto. En suma, los autores concluyen que los predictores de la lectura no dependen totalmente del sistema ortográfico, sino que es importante considerar las variables ambientales intervinientes.

Gutiérrez-Fresneda, Díez y Jiménez-Pérez (2017) presentaron la investigación “Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en primera edades”, en él analizaron la incidencia de los predictores lenguaje oral, conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en 432 niños españoles que cursaban kínder de 5 años, luego de dos años, cuando se encontraban en 2. ° de primaria los volvieron a evaluar. Un grupo fue de control y otro, experimental. Al grupo de experimental, que voluntariamente aceptó ser parte de un programa de intervención desde los cinco hasta

que cursaban 2.º de primaria, se les impartió un programa de 60 sesiones con 45 minutos de duración enfocado en el desarrollo de los predictores de la lectura: lenguaje oral, conocimiento fonológico, velocidad de denominación y conocimiento alfabético. Los resultados mostraron que ambos grupos mostraron mejoras en el nivel de lectura; sin embargo, el grupo experimental obtuvo mejoras significativas en el lenguaje oral, conocimiento fonológico, velocidad de denominación y lectura de palabras y pseudopalabras.

González, Cuetos, López y Vilar (2017) presentaron la investigación titulada “Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal”. En este estudio se aplicó un programa de intervención en los predictores: conciencia fonológica y velocidad de denominación. Participaron en él 326 alumnos españoles de kínder de 4 años, 5 años y primer grado de primaria, correspondiente a 6 años. Los tres grupos fueron integrados al programa, los niños evaluados a los 4 años fueron evaluados posteriormente en primer grado de primaria, los evaluados a los 5 años fueron evaluados luego en primer y segundo grado de primaria y, finalmente, los evaluados en primer grado pasaron por evaluación en primer, segundo y tercer grado de primaria. De igual modo, los participantes fueron evaluados en principio con la prueba PECO (Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico), la adaptación de la prueba RAN para medir la velocidad de denominación y, posteriormente, a partir de primer grado de primaria, se les aplicó la prueba PROLEC-R. Los resultados mostraron que todos los alumnos mejoraron en las pruebas de lectura mientras avanzaban los cursos, pero quienes obtuvieron una mejor puntuación en algunas pruebas fueron los niños del grupo experimental, especialmente en precisión y velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras. Los autores concluyeron con la certeza de que el entrenamiento fonológico en preescolares beneficia positivamente la lectura. Por su parte, la velocidad de denominación se correlaciona con las tareas de identificación de palabras en la lectura.

Martínez y Goikoetxea (2020) publicaron “Predictors of Reading and Spelling Words Change as a Function of Syllabic Structure”. Este trabajo consistió en la investigación de los predictores: conocimiento de las letras, conciencia fonológica y velocidad de denominación en 47 niños españoles evaluados en kínder y, posteriormente, correlacionados con la lectura y escritura en segundo grado de escolaridad. Los resultados arrojaron que el conocimiento de letras predecía más fuertemente la lectura y escritura de palabras y pseudopalabras con sílabas simples. Por su parte, la conciencia fonológica fue un predictor de la lectura y escritura con sílabas complejas. En suma, las autoras arribaron a la conclusión de que «la estructura silábica

determina el papel del conocimiento de las letras y el conocimiento fonológico en las habilidades de lectura y escritura en español» (Martínez y Goikoetxea 2020: 2).

En general, los estudios recopilados muestran que las principales tareas evaluadas son las pertenecientes a la conciencia fonológica dado que predice la precisión al decodificar lo leído y le sigue la velocidad de denominación predictor de la fluidez lectora en español. Tal y como lo afirman González, Cuetos, López y Villar (2017: 158) en las fases iniciales de la adquisición de la lectura en lenguas de ortografía transparente, la conciencia fonológica desempeña un rol fundamental mientras que en las fases avanzadas el papel recae sobre la velocidad de denominación.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. La lectura**

La lectura es una creación cultural relativamente reciente (Dehaene, 2014: 28), precisamente, mediante el proceso de lectura se comprende el lenguaje escrito y es indispensable ser capaz de manejar con facilidad las habilidades de descodificación; además, se aportan objetivos, ideas, conocimientos previos, predicción e inferencia continua (Solé, 1992: 18). Por su parte, Cassany (2006) indica que se puede entender la lectura desde tres concepciones: lingüística, psicolingüística y sociocultural. La primera incide en que el significado del texto reside en lo escrito y es independiente del lector; la segunda, resalta que los conocimientos previos del lector ayudan a construir el significado del texto en la mente del lector, y la tercera concepción resalta el origen social de los conocimientos previos y el marco social en el que se engloban sus prácticas de lectura, escritura y literacidad.

De esta forma, un lector competente logrará la transformación de los grafemas «en sonidos (en el caso de la lectura en voz alta) o en significados (en el caso de la lectura silenciosa comprensiva)» (Cuetos y Domínguez, 2012: 137) y logrará comprender el significado de lo leído. Pero para llegar a un nivel de competencia lectora ideal, se atraviesan por varias etapas, de acuerdo con el modelo evolutivo de Uta Frith (1985) existen fases por las que atraviesa el aprendiz: logográfica, alfabética y ortográfica (Diuk, 2007: 28). La etapa logográfica consiste en el reconocimiento de la palabra como un todo empleando para su reconocimiento rasgos visuales notorios. La etapa alfabética que se da en promedio a los 5 años destaca que el niño realice la correspondencia grafema-fonema poco a poco y, finalmente, la etapa ortográfica es aquella en la que lee de forma global la palabra y recupera su significado de forma inmediata.

De acuerdo con Bravo (2000: 54), existen más modelos de clasificación de las fases o períodos de desarrollo de la lectura, según Ehri (1999) propone la etapa prealfabética, alfabética parcial, alfabética completa y consolidación alfabética mientras que la propuesta de Sawyer y Kim (2000) incluye las etapas: logográfica, alfabética temprana, alfabética tardía, ortográfica temprana y ortográfica tardía. Lo resaltante en todos ellos es que se permite observar y clasificar la evolución de la adquisición de la habilidad lectora.

### **2.2.2. Predictores de la lectura**

Los predictores son aquellas habilidades del lenguaje y cognición necesarias en los niños preescolares para el desarrollo y adquisición de la lectura posterior. Estudios en diversas lenguas del mundo han propuesto una serie de variables que, en caso de no desarrollarse, afectan el desarrollo lector (Sellés y Martínez, 2008: 114) en diversa medida y dependiendo del estadio de aprendizaje del niño y de la naturaleza del sistema ortográfico. Se ha comprobado que en edad preescolar ya se cuenta con un conjunto de habilidades de índole lingüístico-cognoscitivas que permitirán adquirir la lectura (Guarneros y Vega, 2014: 24). En general, las investigaciones en diversas lenguas del mundo proponen las habilidades fundamentales que se detallan a continuación.

#### **2.2.2.1. Conciencia fonológica**

Es considerada como la habilidad metalingüística prelectora indispensable por excelencia y se define como la capacidad de identificar, segmentar o combinar intencionalmente los sonidos de su propia lengua (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013: 99). En los sistemas ortográficos transparentes como el español se le considera como el mejor predictor de la exactitud lectora. La importancia de este predictor se evidencia en las investigaciones donde se analiza el componente disminuido en niños con dificultades en la lectura. Además, su rol es fundamental en el establecimiento de la correspondencia fonema-grafema ya que es un paso para el establecimiento y comprensión del principio alfabético (Fonseca 2017, 364).

A continuación, se presentan las cuatro habilidades correspondientes al predictor de la conciencia fonológica:

##### **A. Conciencia léxica**

Esta competencia consiste en «identificar las palabras que componen frases y manipularlas de forma deliberada» (Defior y Serrano, 2011: 81). Por su parte, otros investigadores comprenden la conciencia léxica como «la percepción de las palabras



como unidades globales, a pesar de que en ocasiones carecen de significados como es el caso de las palabras funcionales. Su adecuado desarrollo permite una escritura con segmentaciones léxicas correctas, sin uniones ni fragmentaciones de palabras» (Aramburú 2012: 15). Y, precisamente, el reconocer una palabra, sea esta funcional o de contenido, permite que quien se enfrente a ella ejercite el conocimiento lingüístico de su propia lengua y esto dependerá de la experiencia y de la riqueza de estímulos a los que esté expuesto, esto le permitirá acrecentar su léxico.

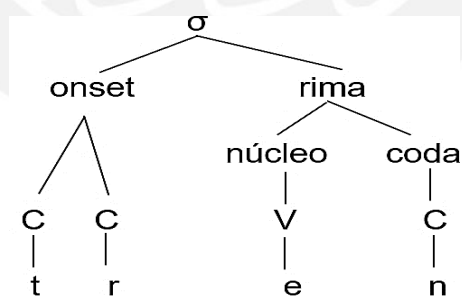
## B. Conciencia silábica

Es la habilidad para segmentar y manipular sílabas que componen una palabra (Defior y Serrano, 2011: 81). Esta manipulación mental y el conocimiento de estas unidades fonológicas debe realizarse respetando los tipos silábicos permitidos en español: V, CV, CVC, VC, CCV, CCVC (Blevins, 1995), a estos pueden agregarse los diptongos sin y con consonante inicial VV, CVV y el tipo silábico CCVVC.

## C. Conciencia intrasilábica

Es la destreza para segmentar y manipular el onset y la rima de la sílaba. (Defior y Serrano, 2011: 81). Respecto de este punto, se considera que la sílaba se compone de dos elementos: el onset, llamado también inicio, ataque o arranque, y la rima. Por ejemplo, la palabra monosílaba “tren” se representa de la siguiente manera:

Figura 1. Estructura de la sílaba



El onset, ataque o arranque se compone de dos consonantes “t” y “r” y la rima incluye al núcleo que siempre es una vocal, en este caso es la vocal “e” y, finalmente, está la coda compuesta por la consonante “n”.

## D. Conciencia fonémica

Dentro de las habilidades fonológicas, la conciencia fonémica es la habilidad que mejor predice el rendimiento lector posterior (Defior y Serrano, 2011: 82) y consiste en reconocer y manipular los fonemas (Ysla, 2015:32), es decir, las unidades distintivas del español. Esta habilidad «se relaciona con el conocimiento de la palabra como una secuencia de segmentos fonémicos a los que reconoce, segmenta y manipula como constituyentes de la palabra» (González, 2013: 66).

### **2.2.2.2. Velocidad de denominación**

Consiste en nombrar con rapidez y exactitud una serie de estímulos conocidos (Fonseca et al. 2019:17) tales como objetos, colores y dígitos. La habilidad de velocidad de denominación es evaluada mediante la tarea que consiste en mencionar estímulos alfanuméricos (letras y números) y no alfanuméricos (objetos y colores) e inclusive estímulos combinados. Por su parte, se afirma que «las tareas [...] que más se relacionan con la velocidad lectora son las tareas de letras y dígitos» (López-Escribano et al., 2014: 766). Además, en lenguas transparentes como el español la velocidad de denominación adquiere un rol sumamente importante como predictor de la fluidez lectora. La relevancia de este predictor radica en que diversas investigaciones han comprobado que es un predictor del éxito lector y posterior comprensión (Marí et al., 2014: 129). Se dice que la velocidad de denominación es rápida y automática cuando las áreas de reconocimiento visual y las fonológicas se integran. (Fonseca, 2019). Precisamente, en español la tarea de nombramiento de letras y dígitos se muestra como la más precisa al momento de hallar dificultades lectoras en el futuro (Pearson et al., 2013: 38).

### **2.2.2.3. Conocimiento alfabético**

Consiste en el conocimiento de las letras por nombre y sonido. Esta habilidad facilita el establecimiento del principio alfabético y la correcta decodificación de los grafemas en fonemas y viceversa. La importancia de esta habilidad consiste en que los estudiantes que hayan alcanzado una mayor velocidad de denominación de letras en kínder tendrán una mejor y rápida evolución de las habilidades para la lectura de palabras (González Seijas et al. 2013: 100) esto debido a que las estrategias visuales y las fonológicas tienen un puente que permite la decodificación inicial (Fonseca 2017: 366).

### **2.2.3. Facilitadores del lenguaje escrito**

Los facilitadores de la lectura son aquellas habilidades que «si bien no predicen, sí que favorecen el desarrollo con éxito de la lectura» (Sellés, 2006: 56). De esta manera,

se entienden como habilidades facilitadoras a las capacidades lingüísticas, cognitivas y motivacionales que favorezcan el desarrollo exitoso del aprendizaje lector (Gallegos, 2006).

### **2.2.3.1. Habilidades lingüísticas**

Las habilidades lingüísticas orales se entienden como la capacidad lingüística del hablante para comprender y elaborar enunciados gramaticales, sin necesidad de haber sido instruido formalmente en la gramática de la lengua materna. Asimismo, los componentes del lenguaje se pueden clasificar en formales, que incluyen a la sintaxis, morfología y fonología; el componente de contenido conformado por la semántica y, finalmente, el componente de uso que incluye a la pragmática (Guarneros y Vega, 2014: 24). Es decir, antes de la instrucción formal de la lectura, los niños, como hablantes nativos, desarrollan los componentes fundamentales de su lengua gracias a su facultad innata y a la estimulación recibida. Por otra parte, los preescolares de 4 o 5 años emplean el lenguaje receptivo, es decir, comprenden la información que otros transmiten; cuando son capaces de comprender la información y repetirla o cuando expresan sus opiniones o ideas respecto de algún punto se emplea el lenguaje expresivo (Romero y Lozano, 2010: 8).

### **2.2.3.2. Conocimientos metalingüísticos**

Se entiende por este a “la capacidad para reconocer la naturaleza, formas y funciones del lenguaje escrito” (Ysla y Ávila, 2017: 195). De esta manera, se manifiestan los componentes del lenguaje escrito, entiéndase: letra, palabra y frase y, además, la funcionalidad de las prácticas letradas y las actividades en las que se enmarcan. Por ejemplo, saber que un periódico sirve para informarse sobre las noticias más recientes, en general abarca el conocimiento de los niños sobre el lenguaje escrito y los usos y funcionalidad de la lectoescritura (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca, y Gilabert, 2008:8).

### **2.2.3.3. Procesos cognitivos básicos**

La relevancia de los procesos cognitivos básicos, es decir, los procesos atencionales y perceptuales recaen en que «son la base para poder seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras dentro de un contexto» (Sellés y Martínez, 2008: 117). Forman parte de estos procesos la atención, la percepción, la memoria, el pensamiento y el lenguaje (Pascual, 2017: 121), mientras que para Sellés,

Martínez, Vidal-Abarca, y Gilabert (2008: 9) los procesos de atención, percepción y memoria serían considerados los más resaltantes.

### **A. Memoria secuencial auditiva**

Se entiende como la capacidad de recordar información oral de forma secuencial. Checa y Rivadeneira (2012:10) la definen como «capacidad de recordar la secuencia de una información, mediante incorporación de los procesos cognitivos en la percepción auditiva; en dicho proceso, no sólo se tiene que identificar, discriminar y comprender un sonido, sino que se debe además organizarlo, estructurarlo en un orden secuencial de tiempo que permita localizar e interiorizar y evocar», además, las autoras afirman que su desarrollo es esencial para la adquisición de la lectoescritura. Esta habilidad, implícita o automática, consiste en «almacenar temporalmente información fonológica en forma inmediata [y] una forma de medirla es mediante la repetición de frases o dígitos» (Pearson et al., 2013: 38). Para Defior (2011) existe una diferencia entre la memoria verbal a corto plazo y dos nociones relacionadas: la amplitud de memoria verbal a corto plazo (MCP) y la memoria operativa verbal (MO). La primera (MCP) se refiere a los procesos empleados para mantener en la memoria la información verbal y emplea la fórmula  $7 \pm 2$  que describe la cantidad promedio de elementos que podemos recordar a corto plazo; mientras que la segunda (MO) almacena temporalmente la información mientras va manipulando y procesando nueva data (Defior 2011: 85).

### **B. Percepción visual**

Schriber Orloff (2004) la define como la capacidad cerebral para recibir, interpretar y actuar frente a estímulos visuales. Además, la autora indica que la percepción visual se basa en siete elementos: 1) Discriminación visual que consiste en diferenciar una forma de otra; 2) Memoria visual, es decir, la capacidad de recordar una forma específica cuando se elimina de su campo visual; 3) Relaciones visoespaciales, entendidas como la capacidad de reconocer formas iguales en orientaciones espaciales diferentes; 4) Constancia de forma visual que consiste en discernir formas similares que pueden ser diferentes en tamaño, color u orientación espacial y para hacer coincidir de manera consistente las formas similares; 5) Memoria secuencial visual, definida como la habilidad de recordar de dos a siete elementos en secuencia con la visión ocluida; 6) Figura/fondo visual, entendida como la capacidad de discernir formas discretas cuando están camufladas o parcialmente ocultas. Y, finalmente, 7) Cierre visual, definida como la habilidad para reconocer las formas familiares que se encuentran parcialmente completadas. En suma, una percepción visual eficiente permite el desarrollo de la habilidad lectora del niño.

#### **2.2.4. Modelo de la Doble Ruta en Cascada y los Procesos léxicos de la lectura**

Los procesos de la lectura presentan cuatro niveles de procesamiento que interactúan entre sí que incluyen los procesos de bajo nivel: perceptivos y léxicos y los procesos del alto nivel: sintácticos y semánticos, de acuerdo con Cuetos (2008), citado por Dávila (2013: 90). Precisamente, los procesos léxicos, es decir, los procesos psicológicos implicados en el reconocimiento de las palabras tienen como fin llegar al significado a partir del reconocimiento de las palabras escritas. Al enfrentarse el lector a una palabra escrita, los procesos léxicos permiten que se reconozca la palabra «frente a las pseudopalabras o las palabras desconocidas, y posteriormente, acceder al significado de las mismas» (Ramos, 2015: 42).

El Modelo de la Doble Ruta en Cascada propuesto por Coltheart et al. (2001) es un modelo computacional de reconocimiento visual de la palabra y lectura en voz alta que permite la realización de dos tareas empleadas en psicología: la decisión léxica, es decir, la rapidez con que las personas clasifican los estímulos como palabras o no palabras, y la lectura en voz alta.

En dicho modelo se distinguen dos vías, una que funciona de manera serial y otra, de forma interactiva, a diferencia del Modelo de la Doble Ruta propuesto hace cuarenta años en el que se destaca la independencia entre las dos vías, esto manifiesta el «carácter serial y modular del procesamiento, puesto que cada módulo no empieza a funcionar mientras no termina el anterior» (Dávila, 2013: 114), y esto es contrastado con los datos experimentales que sugerían un trabajo simultáneo de los componentes lo que implica que los primeros procesos influyen en los posteriores (Cuetos, 2007: 45).

De lo mencionado anteriormente se desprende que el Modelo de la Doble Ruta en Cascada da soporte a investigaciones donde se indaga la lectura de palabras y pseudopalabras puesto que presenta dos vías para el reconocimiento de palabras, estas se desarrollan a continuación.

##### **2.2.4.1. Ruta fonológica, indirecta o subléxica**

Se entiende como aquella donde «los signos gráficos son transformados en sonidos mediante el sistema de conversión grafema-fonema y es a través de los sonidos como se accede al significado de las palabras» (Cuetos, 1989: 73). Esta vía sirve para leer palabras desconocidas o pseudopalabras dado que al enfrentarse a una palabra nunca antes vista se activan las reglas de correspondencia grafema-fonema y «para cada grafema obtiene la correspondiente pronunciación, y la suma de todas ellas produce el

sonido de la palabra. Esta vía opera de manera serial, de izquierda a derecha» (Cuetos y Domínguez, 2012: 141). Además, esta ruta necesita del léxico auditivo de donde se evocan los fonemas correspondientes a los grafemas agrupados en sílabas que, mediante síntesis fonológica, producen la palabra que es contrastada en el almacén léxico auditivo y, de ser reconocida, activa su representación semántica (Dávila 2013: 95).

#### **2.2.4.2. Ruta visual, directa o léxica**

Es definida como «aquella en la cual la codificación gráfica de la palabra activa directamente su representación léxica, es decir, el lector conecta directamente la forma de la palabra con su significado» (Cuetos 1989: 73). Esta ruta es menos usada en español que en inglés porque al ser una lengua transparente calza con la correspondencia grafema-fonema. Sin embargo, esto también depende del nivel de experiencia lectora que presente el individuo, un lector experto empleará la ruta visual comúnmente pues tiene un almacén léxico visual nutrido que permite invocar el significado de la palabra. (Ardila y Cuetos 2016: 74)

Según el modelo de Doble Ruta en Cascada se subdivide en ruta léxica no semántica y semántica. La primera de ellas activa de forma paralela las unidades letras de una palabra para posteriormente activar la representación léxico-ortográfica de la misma y, al mismo tiempo, la representación fonológica que activará luego los fonemas para la lectura en voz alta. La segunda subdivisión, es decir, la ruta léxica semántica «sigue la misma ruta que la no semántica hasta el léxico ortográfico, y a partir de él se activa la correspondiente representación semántica. Sólo después se activará la representación en el léxico fonológico» (Cuetos, 2012: 141).

En síntesis, la lectura puede darse por dos rutas: fonológica o visual y el empleo de cada una de ellas depende de la experiencia lectora y conocimientos lingüísticos: fonológicos, ortográficos y semánticos (Defior, 2014: 30). Asimismo, en una lengua de ortografía transparente como el español, la ruta fonológica no demanda tantos recursos según Traficante y Burani (2104), citado por Ardila y Cuetos (2016: 74) y esta es una ventaja para el sistema alfabético. Es inevitable relacionar el desarrollo de ambas rutas de lectura con el rol de la enseñanza explícita de la lectura en etapas iniciales, el método de enseñanza de esta y las etapas por la que pasa el niño para adquirir la lectura.

### **2.3. Definición de términos básicos**

-Predictores del lenguaje escrito: Habilidades del lenguaje y cognición necesarias en los niños preescolares para el desarrollo y adquisición de la lectura posterior.

-Conciencia fonológica: Es la capacidad de identificar, segmentar o combinar intencionalmente los sonidos de su propia lengua.

-Conciencia léxica: Es la habilidad para identificar y manipular las palabras que componen frases.

-Conciencia silábica: Es la habilidad para segmentar y manipular sílabas que componen una palabra.

-Conciencia intrasilábica: Es la destreza para segmentar y manipular el onset y la rima de la sílaba.

-Conciencia fonémica: Es la destreza para reconocer, segmentar y manipular las unidades distintivas de la lengua, es decir, los fonemas.

-Velocidad de denominación: Es la capacidad para nombrar con rapidez y exactitud estímulos numéricos o alfanuméricos.

-Conocimiento alfabético: Es el conocimiento del nombre y sonido de las letras y vocales del alfabeto.

-Facilitadores del lenguaje escrito: Son las habilidades que favorecen el desarrollo exitoso de la lectura.

-Habilidades lingüísticas: Es la capacidad lingüística del hablante para comprender y elaborar enunciados gramaticales, sin necesidad de haber sido instruido formalmente en la gramática de la lengua materna.

-Conocimiento metalingüístico: Es la capacidad para reconocer la naturaleza, formas y funciones del lenguaje escrito.

-Procesos cognitivos básicos: Son los procesos atencionales, perceptuales y de memoria que funcionan como base para seleccionar información escrita, retenerla y reconocerla como palabras en un contexto.

-Memoria secuencial auditiva: Es la capacidad de recordar información oral de forma secuencial.

-Percepción visual: Es la destreza para recibir, reconocer, discriminar, interpretar y actuar frente a estímulos visuales.

-Procesos léxicos: Son los procesos psicológicos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas mediante el uso de dos rutas.

-Modelo de la doble ruta en cascada: Modelo computacional de reconocimiento visual de la palabra propuesto por Coltheart et al. (2001) donde se distinguen dos rutas de procesamiento lector: la ruta directa y la indirecta.

-Ruta fonológica, indirecta o subléxica: Es la vía de lectura de palabras desconocidas o pseudopalabras que funciona de manera serial de izquierda a derecha y en ella se activan las reglas de correspondencia grafema-fonema para convertir las palabras escritas en sonidos.

-Ruta visual, directa o léxica: Es la vía por la que las palabras son reconocidas globalmente y se asocian a los significados almacenados en el lexicon.

## **2.4. Hipótesis**

### **2.4.1. Hipótesis general**

Existe relación estadísticamente significativa entre los predictores y facilitadores del lenguaje escrito y los procesos léxicos de la lectura en niños de segundo grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

### **2.4.2. Hipótesis específicas**

Hipótesis específica 1: Existe relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

Hipótesis específica 2: Existe relación estadísticamente significativa entre la velocidad de denominación de objetos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

Hipótesis específica 3: Existe relación estadísticamente significativa entre la velocidad de denominación de colores y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

Hipótesis específica 4: Existe relación estadísticamente significativa entre el conocimiento alfabético y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

Hipótesis específica 5: Existe relación estadísticamente significativa entre las habilidades lingüísticas y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de



primaria de una institución educativa particular de Lima.

Hipótesis específica 6: Existe relación estadísticamente significativa entre el conocimiento metalingüístico y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

Hipótesis específica 7: Existe relación estadísticamente significativa entre los procesos cognitivos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

Investigación de enfoque cuantitativo, de alcance correlacional, y de diseño no experimental. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010: 81), un estudio de alcance correlacional tiene como finalidad «conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular». A su vez, la investigación tiene un diseño no experimental longitudinal de panel, dado que «los mismos participantes son medidos u observados en todos los tiempos o momentos» (Hernández, Fernández y Baptista 2010: 160).

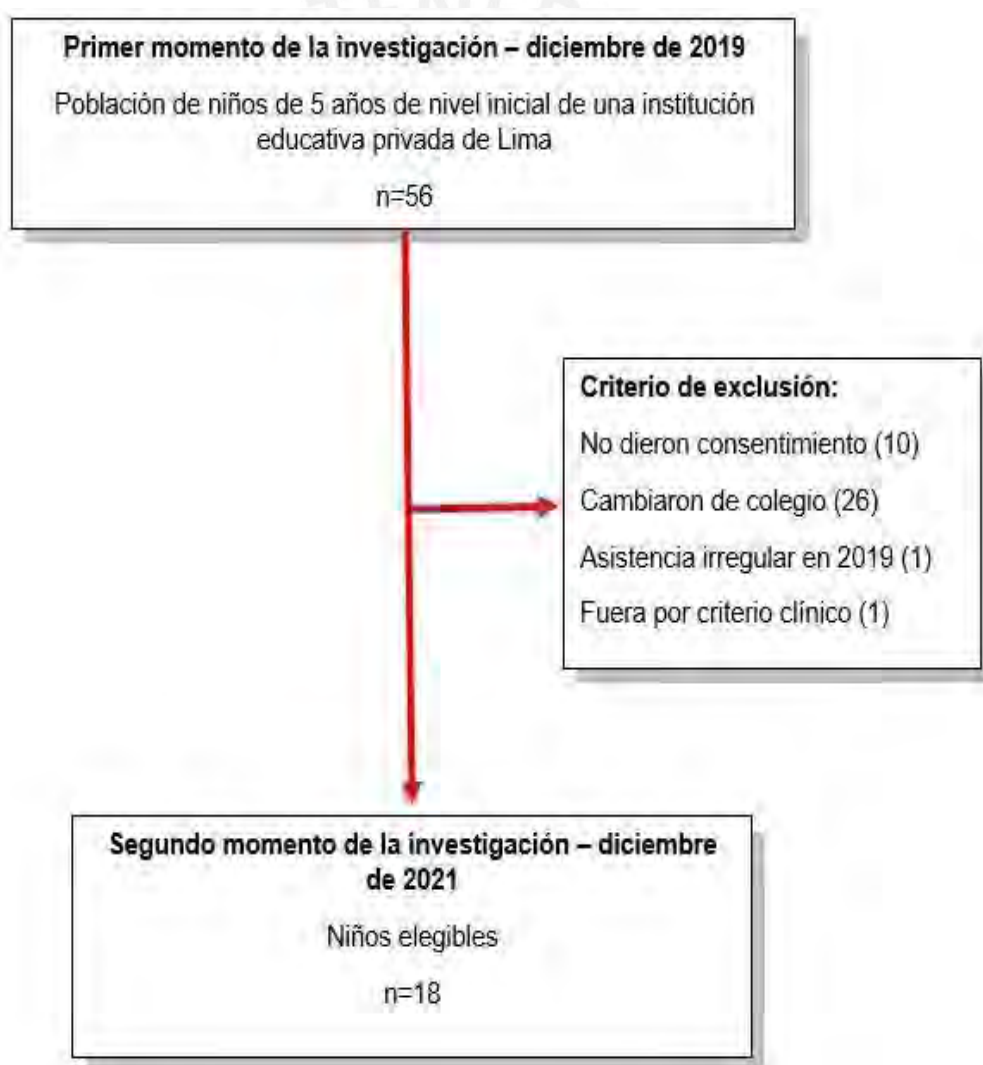
#### **3.2. Población y muestra**

En la muestra inicial del año 2019 se contaba con 56 estudiantes, no obstante, en el 2021 solamente se tuvo acceso a 18 niños de segundo grado de primaria que continuaron sus estudios desde kínder en una institución educativa privada de San Juan de Lurigancho, Lima.

Para determinar la muestra se aplicó el criterio de inclusión, que indica que sean alumnos que cursen kínder en 2019 con regularidad; mientras que el criterio de exclusión se aplica a niños con dificultades sensoriales e intelectuales, con asistencia irregular y niños que no continuaron en el colegio en el año 2020 ni 2021.

La muestra quedó constituida por 18 sujetos: 7 hombres (38.9%) y 11 mujeres (61.1%). Se trata de una muestra no probabilística, dado que implica un procedimiento informal al seleccionar, y el muestreo es por conveniencia, pues son los casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista 2010: 160, 401).

Figura 2. Flujo de la muestra a través de los momentos de evaluación



### 3.3. Definición y operacionalización de variables

Las variables del estudio son los predictores del lenguaje escrito, también los

facilitadores del lenguaje escrito, así como los procesos léxicos de la lectura. Dentro de la primera variable se hallan las dimensiones conciencia fonológica, conocimiento alfabético, velocidad de denominación; dentro de la segunda variable se encuentran las habilidades lingüísticas, conocimiento metalingüístico y procesos cognitivos básicos y, finalmente, la última variable incluye las dimensiones ruta visual, directa o léxica y ruta fonológica, indirecta o subléxica.

### 3.3.1. Operacionalización de variables

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems/ estímulos
-Predictores del lenguaje escrito	Los predictores son aquellas habilidades del lenguaje y cognición necesarias en los niños preescolares para el desarrollo y adquisición de la lectura posterior. (Sellés y Martínez, 2008: 114).	Se empleó la Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años (BIL 3-6) (Sellés, Martínez, Vidal-Abarca y Gilabert, 2008) para evaluar los predictores: conciencia fonológica y conocimiento alfabeto Las tareas de <i>conciencia fonológica</i> son:	Conciencia fonológica	Reconocer rima (Rim)	12 ítems
		<i>Rima</i> : Evalúa habilidad de identificar si dos palabras terminan igual.		Contar palabras (CoP)	6 ítems
		Contar palabras: Evalúa la capacidad para identificar las palabras en una frase.		Contar sílabas (CoS)	14 ítems
		<i>Contar sílabas</i> : Evalúa identificación de sílabas en cadena oral de sonidos.		Aislar sílabas y fonemas (ASF)	8 ítems
		<i>Aislar sílabas y fonemas</i> : evalúa la capacidad de identificación de sílabas y fonemas a inicio de palabra.		Omisión de sílabas (OmS)	5 ítems
		Omisión de sílabas: evalúa la capacidad de identificar y manipular sílabas a final de palabra.		Conocimiento alfabético	Conocimiento del Nombre de las Letras (CNL)
Facilitadores del lenguaje escrito	Los facilitadores de la lectura son aquellas habilidades que «si bien no predicen, sí que favorecen el desarrollo con éxito de la lectura» (Sellés, 2006: 56). De esta manera, se	La tarea de <i>conocimiento alfabético</i> consiste en que sean nombradas las vocales y consonantes. (Sellés et al. 2008: 52)	Velocidad de denominación	Velocidad de denominación de objetos	50 estímulos alineados en secuencia lineal de izquierda a derecha tanto para objetos como para colores.
		Se empleó el Test de Denominación Rápida (TDR) Predictor de habilidades lectoras (Fonseca, Corrado, Pujals, Migliardo, Lagomarsino, Mendivezúa, Sanchez, Lasala, García, Alegre y Simian, 2019). El test está constituido por la tarea de denominación rápida y la tarea de denominación de estímulos alternados. Para los niños de 5 años solo están disponibles los test de velocidad de denominación de objetos y colores.		Velocidad de denominación de colores	
		El test de objetos propone 5 objetos frecuentes bisílabos en español (casa, mano, perro, luna, silla) repetidos 10 veces en aleatoriamente.			
		El test de colores muestra 5 colores (negro, rojo, amarillo, verde y azul) repetidos 10 veces cada uno aleatoriamente (Fonseca et al., 2019: 25).			
		Las tareas de <i>habilidades lingüísticas orales</i>			

	entienden como habilidades facilitadoras a las capacidades lingüísticas, cognitivas y motivacionales que favorezcan el desarrollo exitoso del aprendizaje lector (Gallegos, 2006).	son:			
		<p><i>Vocabulario:</i> Se les pregunta a los niños por las imágenes que se encuentran en el cuadernillo de estímulos y ellos deben de nombrarlas.</p> <p><i>Articulación:</i> Consiste en repetir las palabras que el evaluador nombra.</p> <p><i>Conceptos básicos:</i> Evalúa el nivel de conocimiento de conceptos básicos (encima, casi, más lejos, después de, separados, nunca, cada, mitad) al nombrarle una oración e instar que señale la imagen que la representa en el cuadernillo de estímulos.</p> <p><i>Estructuras gramaticales:</i> Evalúa la sintaxis en la gramática del niño y consiste en que luego de oír la frase debe decir si está bien dicha o no.</p>	Habilidades lingüísticas	<p>Vocabulario (Voc) 8 ítems</p> <p>Articulación (Art) 15 ítems</p> <p>Conceptos básicos (CoB) 8 ítems</p> <p>Estructuras gramaticales (EsG) 6 ítems</p>	
		Las tareas de <i>conocimiento metalingüístico</i> son:			
		<p><i>Reconocer palabras:</i> Evalúa la capacidad del niño de reconocer palabras y no palabras a partir de estímulos escritos. Se emplea el cuadernillo de estímulos.</p> <p><i>Reconocer frases:</i> Consiste en la evaluación de la capacidad del niño para reconocer frases de elementos semejantes. Se emplea el cuadernillo de estímulos.</p> <p><i>Funciones de la lectura:</i> Evalúa si el niño posee el conocimiento de para qué sirve leer. Se le cuentan 5 historias para evaluar si el niño posee las funciones de la lectura: recuerdo de la información en otro contexto o momento, entretenimiento, transmisión de información y adquisición de conocimiento. (Sellés et al., 2008: 31)</p>	Conocimiento metalingüístico	<p>Reconocer palabras 10 ítems</p> <p>Reconocer frases 5 ítems</p> <p>Funciones de la lectura 5 ítems</p>	
		Las tareas de <i>procesos cognitivos básicos</i> son:			
		<p>Memoria secuencial auditiva: Evalúa la habilidad del niño para repetir en el mismo orden la serie de palabras enunciadas por el evaluador. La prueba consta de 6 ítems de palabras sin relación material y 2 frases con significado o relación material. (Sellés et al., 2008: 25)</p> <p>Percepción visual: Consiste en que el niño vea el modelo del primer ítem y encierre aquellos otros que son idénticos. Se requiere el uso del cuadernillo de estímulos y un lápiz. Se concede un punto por cada ítem correcto siendo la puntuación máxima 22 puntos. (Sellés et al., 2008: 26)</p>	Procesos cognitivos básicos	<p>Memoria secuencial auditiva 8 ítems</p> <p>Percepción visual 9 ítems</p>	
Procesos léxicos de la lectura	Los procesos léxicos son aquellos psicológicos implicados en el reconocimiento de las palabras tienen como fin llegar al significado a partir del reconocimiento de las palabras escritas y permiten que se reconozca la palabra «frente a las pseudopalabras o las palabras desconocidas, y posteriormente, acceder al significado de las mismas» (Ramos 2015: 42). Tales procesos pueden darse por dos rutas: fonológica o visual y el empleo de cada una de ellas depende de la experiencia lectora y conocimientos lingüísticos: fonológicos, ortográficos y semánticos (Defior 2014: 30).	Se empleó la subprueba de Procesos Léxicos de la Batería de Evaluación de los Procesos lectores, Revisada (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). La subprueba de lectura de palabras se compone de 40 palabras, divididas en 20 de alta frecuencia y 20 de baja frecuencia. Con longitud variable de entre 5 a 8 letras, bisílabas y trisílabas con sílabas de tipo CV, VC, CCV, CVV, CVVC, CCVC (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007). La subprueba de lectura de pseudopalabras consta de 40 ítems creados a partir de la modificación de la lista de palabras respetando la estructura silábica y longitud.	Ruta visual, directa o léxica	Lectura de palabras	40 ítems
			Ruta fonológica, indirecta o subléxica	Lectura de pseudopalabras	40 ítems

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 3.4.1. Técnica

Se empleó la técnica psicométrica que se caracteriza por respuestas objetivas y exactas, además, del índice de validez y confiabilidad y del paradigma cuantitativo ya que presenta puntuaciones directas y baremos (Pereyra et. al., 2022: 30).

#### 3.4.2. Instrumentos

Los instrumentos empleados para la primera evaluación realizada en el mes de diciembre de 2019 fueron la Batería de Iniciación a la Lectura – BIL (Sellés et al., 2008) y el Test de Denominación Rápida – TDR (Fonseca et al., 2019), mientras que, para la segunda evaluación, es decir, la del año 2021, se empleó la versión adaptada para Lima de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada (PROLEC-R) (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007 adaptado por Cayhualla, Chillón y Espíritu, 2011).

Tabla 2. Instrumentos de evaluación por variables

Variables	Instrumentos de evaluación
Predictores del lenguaje escrito:	
- Conciencia fonológica	BIL
- Conocimiento alfabético	BIL
- Velocidad de denominación de colores	TDR
- Velocidad de denominación de objetos	TDR
Facilitadores del lenguaje escrito:	
- Habilidades lingüísticas	BIL
- Conocimiento metalingüístico	BIL
- Procesos cognitivos básicos	BIL
Procesos léxicos de la lectura	
-Lectura de palabras	PROLEC-R
-Lectura de pseudopalabras	

##### 3.4.2.1. Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6)

###### A. Ficha técnica

Nombre del instrumento: BIL 3-6, Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años

Autor: Pilar Sellés, Tomás Martínez, Eduardo Vidal-Abarca y Ramiro

Gilabert

Procedencia: España

Editorial: ICCE

Año: 2008

Administración: Individual

Duración de la prueba: 25-30 minutos

Ámbito de aplicación: Niños entre los 3 y 6 años

Validez: Validez de contenido y criterial

Tipificación: Baremación en muestra de escolares de entre 3 y 6 años, distribuidas por meses

Significación: Evaluar las habilidades psicológicas y lingüísticas relacionadas con el éxito en el aprendizaje inicial de la lectura

Material: Cuaderno de estímulos, cuadernos de respuestas, manual de instrucciones

### **B. Breve descripción**

La prueba consta de cinco bloques de habilidades que a su vez contienen subpruebas a las que se les asigna puntuaciones directas máximas. El primer bloque de habilidades corresponde a Conocimiento Fonológico cuyas subpruebas son Rima, Contar Palabras, Contar Sílabas, Aislar Sílabas y Fonemas y Omitir Sílabas; el segundo bloque corresponde a Conocimiento Alfabético cuya prueba es el Conocimiento de Nombre de Letras; el tercer bloque es el de Conocimiento Metalingüístico que abarca las subpruebas de Reconocer Palabras, Reconocer Frases y Funciones de la Lectura; el cuarto bloque es para Habilidades Lingüísticas que comprende a las subpruebas de Vocabulario, Articulación, Conceptos Básicos y Estructuras Gramaticales y, finalmente, el último bloque de habilidades es el de Procesos Cognitivos que incluye a las subpruebas de Memoria Secuencial Auditiva y Percepción. Asimismo, cabe resaltar que existe una adaptación parcial del test BIL en el que se adaptaron las subpruebas correspondientes a la conciencia fonológica (Mufarech, 2021) a la población de Lima.

### **C. Validez y confiabilidad**

En la adaptación parcial de la prueba Mufarech (2021) comprobó la validez de contenido de la dimensión Conciencia fonológica mediante criterio de jueces donde se halló un coeficiente V de Aiken mayor a .83 en la totalidad de los ítems de la subprueba; por su parte, Sellés et. al (2008: 41) señalan que la fiabilidad de

la prueba fue obtenida mediante el Alpha de Cronbach de las subpruebas que conforman la totalidad del BIL hallando que la mayor consistencia interna fue alcanzada por el factor Conocimiento del Nombre de las Letras con el coeficiente 0,97 y la menor consistencia la alcanzo el factor Estructuras gramaticales con el coeficiente de 0,54.

### **3.4.2.2 . Test de Denominación Rápida (TDR)**

#### ***A. Ficha técnica***

Nombre del instrumento: Test de denominación rápida TDR

Autor: L. Fonseca, I. Corrado, M. Pujals, G. Migliardo, I. Lagomarsino, A. Meldivelzúa, M. Sánchez, E. Lasala, L. García Blanco, M. Alegre Hernando, M. Simian

Procedencia: Argentina

Editorial: Autores de Argentina

Año: 2019

Administración: Individual

Duración de la prueba: 5 a 10 minutos

Ámbito de aplicación: Niños de 5 años a 8 años 11 meses

Validez: Validez de constructo y criterial

Tipificación: Baremos de una muestra de niños de escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)

Finalidad: Evaluar la velocidad de denominación de: Objetos familiares, Colores, Letras, Números y estímulos alternados: Letras/Números, Letras/Números/Colores, presentados visualmente.

Material: Manual técnico, Láminas con estímulos, Hojas de registro

#### ***B. Breve descripción***

El Test de Denominación Rápida es una adaptación para la población hispanohablante argentina y proviene del modelo teórico desarrollado por Maryanne Wolf y Martha Denkla. En lengua inglesa el test se llama RAN, Rapid Automated Naming (Denckla y Rudel, 1974; 1976) y está conformado por la tarea de denominación rápida de 50 estímulos alternados alineados de izquierda a derecha. Para los niños de 5 años se cuenta con las subpruebas de velocidad de denominación de objetos (casa, mano, perro, luna, silla) y colores (negro, rojo, amarillo, verde y azul) mientras que, para el resto de las edades hasta los 8 años 11 meses, sí están disponibles las 6 subpruebas (objetos,



colores, números, letras, letras-números y letras, números y colores).

### **C. Validez**

Para demostrar la validez de constructo, Fonseca et. al. (2019) lograron establecer correlaciones entre las medidas de denominación de acuerdo al grado de los niños teniendo como resultado que en la sala de 5 años el valor de la asociación de  $r$  de Pearson entre colores y objetos es de ,757 donde la significancia es  $p < .01$ . Por su parte, para establecer la validez de criterio concurrente se correlacionaron las medidas de la denominación rápida y la lectura de palabras y pseudopalabras y el tiempo de lectura de palabras y pseudopalabras teniendo los siguientes resultados con el coeficiente  $r$  de Pearson y la significación estadística donde  $*$ : $p < .05$ ,  $**$ : $p < .01$  y  $***$ : $p < .001$  de acuerdo con Fonseca et. al. (2019: 58):

Entre lectura de palabras y objetos (-.32 $*$ ); colores (-.17); números (-.51 $***$ ); letras (-.52 $***$ ); letras y números (-.57 $***$ ) y letras, números y colores (.37 $**$ ). Por su parte, entre tiempo de lectura de palabras y objetos (.46 $***$ ); colores (.32 $*$ ); números (.71 $***$ ); letras (.65 $***$ ); letras y números (.73 $***$ ) y letras, números y colores (.51 $***$ ). Asimismo, se obtuvieron los valores entre lectura de pseudopalabras y objetos (-.32 $*$ ); colores (-.28 $*$ ); números (-.60 $***$ ); letras (-.59 $***$ ); letras y números (-.70 $***$ ) y, finalmente, letras, números y colores (-.49 $***$ ). Por último, entre el tiempo de lectura de pseudopalabras y objetos se halló (.47 $***$ ); colores (.37 $**$ ); números (.75 $***$ ); letras (.63 $***$ ); letras y números (.75 $***$ ) y, finalmente, letras, números y colores (.55 $***$ ).

### **D. Confiabilidad**

La confiabilidad del TDR fue realizada a partir de las puntuaciones del test-retest aplicado por las autoras luego de cuatro semanas en la muestra. Los resultados obtenidos de las correlaciones entre el test y retest indican que de acuerdo con el estadístico  $r$  de Pearson el valor de objetos es (.88 $***$ ), colores (.85 $***$ ), números (.81 $***$ ), letras (.79 $***$ ), letras y números (.67 $***$ ) y letras, números y colores (.90 $***$ ) donde la significación estadística es  $*$ : $p < .05$ ,  $**$ : $p < .01$  y  $***$ : $p < .001$  según Fonseca et. al. (2019: 53).

## **3.4.2.3. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores-Revisada (PROLEC-R)**

### **A. Ficha técnica**

Nombre del instrumento: PROLEC-R. Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada

Autor: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas  
Procedencia: España  
Editorial: TEA  
Año: 2007  
Adaptación peruana: Cayhualla, Chilón y Espíritu (2011)  
Administración: Individual  
Duración de la prueba: 20 minutos con alumnos de 5° y 6° y 40 minutos con alumnos de 1° a 4°  
Ámbito de aplicación: Niños entre 6 y 12 años  
Validez: De constructo y criterial  
Significación: Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales; 10 secundarios y 5 de habilidad normal.

### **B. Breve descripción**

La batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) evalúa cuatro procesos con sus respectivas tareas: Identificación de letras cuyas tareas son nombre o sonido de letras e igual-diferente; Procesos léxicos cuyas tareas son lectura de palabras y lectura de pseudopalabras; Procesos sintácticos cuyas tareas incluyen estructuras gramaticales y signos de puntuación y, finalmente, Procesos semánticos que abarca las tareas de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral. Asimismo, esta prueba cuenta con adaptación a la población limeña (Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R., 2011).

### **C. Validez**

En la prueba original, la validez se obtuvo luego de la aplicación del análisis factorial exploratorio de los procesos que evalúa el test. En primer lugar, se evaluó la validez de criterio mediante la clasificación de niños en 8 niveles por parte de los docentes hallándose que todas las correlaciones fueron significativas al nivel  $p < 0,001$  (Cuetos et. al., : 2007: 39). Además, también se estableció la validez de constructo al correlacionar los índices principales con los secundarios. Finalmente, la validez factorial es demostrada mediante un modelo de análisis factorial confirmatorio que arrojó como resultado un ajuste medio-alto.

Por su parte, en la prueba adaptada la validez de contenido se realizó mediante juicio de seis expertos donde el valor de la V de Aiken fue de 1.0 en la mayoría de los ítems confirmando así la validez de contenido. Asimismo, la adaptación muestra

significancia en la validez de criterio al tomar en cuenta la clasificación realizada por los profesores para categorizar a los alumnos en ocho niveles cuyos resultados manifiestas correlaciones significativas (0.01 y 0.05).

En cuanto a la validez de constructo (Cayhualla et al., 2011: 87) afirma que en el test adaptado se halló correlaciones de tipo moderado-alto en los índices principales con índices de velocidad mayores que los de precisión en la mayoría de procesos excepto en los semánticos y de estructura gramatical.

#### **D. Confiabilidad**

En la prueba original, la consistencia interna fue hallada mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach para Nombre de letras (0,49), Igual-diferente (0,48), Lectura de Palabras (0,74), Lectura de Pseudopalabras (0,68), Estructuras gramaticales (0,63), Signos de Puntuación (0,70), Comprensión de Oraciones (0,52), Comprensión de Textos (0,72), Comprensión Oral (0,67) y, finalmente, en total (0,79) que es considerado un nivel satisfactorio ya que es mayor a 0,70. Además, se empleó el modelo de Rasch para demostrar la precisión de las mediciones de las tareas del test.

A su vez, en la prueba adaptada empleó también el coeficiente de Alfa de Cronbach dando como resultado para Nombre de letras (0,88), Igual-diferente (0,78), Lectura de Palabras (0,98), Lectura de Pseudopalabras (0,96), Estructuras Gramaticales (0,82), Signos de Puntuación (0,90), Comprensión de Oraciones (0,91), Comprensión de Textos (0,84) y Comprensión oral (0,61), por último, el total de la prueba arrojó un coeficiente de 0.98, es decir, estadísticamente significativos y elevados en su mayoría por lo que se puede afirmar la confiabilidad de la prueba.

### **3.5. Procedimiento de recolección de datos**

Dada la naturaleza de esta investigación, se realizaron dos momentos de evaluación: el primero fue en diciembre de 2019 y el segundo, en diciembre de 2021.

En la primera parte de la investigación, se solicitó el permiso de la directora de la institución educativa mediante una carta escrita donde se detalló el objetivo de la investigación. Luego de la aprobación, hubo una reunión entre la coordinadora y las profesoras de inicial a quienes se les explicó de manera verbal y escrita el fin de la pesquisa y el modo de evaluación de los niños y la descripción de las áreas y tareas de los dos instrumentos destinados.

La aplicación de los instrumentos TDR y BIL fue realizada durante las horas de clases de manera individual durante dos semanas. Se contó con la cantidad de

materiales necesarios para la evaluación de cada uno de los niños. Por su parte, la evaluación tuvo lugar en un ambiente amplio, iluminado y silencioso, especialmente acondicionado para la toma de muestras, que contaba con una mesa y dos sillas dentro de la institución. Posteriormente, se procedió a dar las instrucciones con claridad y precisión y se procedió a evaluar de forma individual a los preescolares en aproximadamente 40 minutos por niño para ambos instrumentos. Asimismo, tanto la escuela como las profesoras brindaron el apoyo necesario para la consecución de la pesquisa.

La segunda evaluación, realizada dos años después, fue realizada de manera presencial en el domicilio de cada estudiante. Previamente, se solicitó el permiso a la institución educativa para contactar a las maestras de 2.º de primaria y enviar un comunicado para cada padre de familia donde se explicaba que la comunicación con ellos era para realizar una evaluación en sus hijos y evaluar su lectura. Luego de que los padres mostraron interés en la evaluación, se realizó el contacto por vía telefónica y se agendó una cita en sus domicilios donde firmaron una autorización para la evaluación de sus hijos y, seguidamente, se procedió con la aplicación de los subtest de Lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R en un lugar adecuadamente silencioso e iluminado y libre de distractores; la evaluación tuvo una duración aproximada de entre 15 a 25 minutos por niño. Cabe destacar que se tomaron todas las medidas de seguridad sanitaria recomendadas por el MINSA.

Luego de terminar la evaluación se colocó el puntaje respectivo y se elaboró la base de datos para el respectivo análisis estadístico.

### **3.6. Procesamiento y análisis de datos**

El análisis exploratorio inicial recopiló las medidas descriptivas de las puntuaciones, las cuales comprendieron: medidas de tendencia central (representada por la media aritmética) y de dispersión (representada por la desviación estándar o típica). El ajuste de los datos a la distribución normal fue analizado a través del análisis de ajuste inferencial, a través de la prueba Shapiro-Wilk (Mohd y Bee, 2011), donde se realizó el contraste de hipótesis estadísticas ( $H_0$ : Distribución aproximada a la normal,  $H_1$ : Distribución no aproximada a la normal) y cuyo valor crítico de conservación/rechazo de la hipótesis nula se estableció al 95% de confianza (conservación =  $p > .05$ , rechazo =  $p \leq .05$ ).

El análisis de relación se realizó a través del cálculo de los coeficientes de correlación (Pearson [ $r$ ], en caso de contar con distribuciones normales; y Spearman [ $\rho$ ],

en situaciones donde al menos una de las variables presentó distribución no normal) que indican la dirección y magnitud de dicha relación. Para la interpretación de este estadístico se emplearon los siguientes valores: signo positivo (+) = relación lineal directamente proporcional, signo negativo (-) = relación lineal inversamente proporcional-

Asimismo, para la realización del análisis de los estadísticos se empleó la versión 26 del software IBM SPSS Statistics, en su versión 26.



## CAPÍTULO IV RESULTADOS

### 4.1. Presentación de resultados

#### 4.1.1. Análisis descriptivo

En la muestra final, los resultados descriptivos del desempeño en predictores y facilitadores de la lectura realizada en el año 2019 pueden ser observados en detalle en la tabla 3. Precisamente, dentro de los resultados que se obtuvieron para los predictores en el grupo evaluado se contó con que se alcanza un Pc 25 en el predictor de conciencia fonológica lo que representa un nivel medio-bajo. Mientras que en conocimiento alfabético marca un Pc 10 que se encuentra dentro del nivel bajo. Por su parte en la velocidad de denominación de objetos el grupo alcanza un Pc 60 que lo ubica en el nivel medio mientras que en velocidad de denominación de colores el Pc 50 que posiciona al grupo en un nivel medio también. En relación a los facilitadores, los resultados muestran que, en habilidades lingüísticas, conocimiento metalingüístico y en procesos cognitivos obtuvieron un Pc 10 que los ubica en un nivel bajo.

Tabla 3. Resultados de la evaluación de los predictores y facilitadores del lenguaje escrito

		Predictores				Facilitadores		
		Con Fon	Con Alf	Veloc. Denom. Objet	Color	Hab Lin	Con Met	Pro Cog
Total (N = 18)	PD	32,69	19,61	63,61	68,44	25,00	13,00	36,61
	Pc	25	10	60	50	10	10	10
	Nivel	Medio-bajo	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Bajo	Bajo

En la tabla 4 se puede apreciar que en cuanto a los predictores, los niños alcanzaron un puntaje directo de 33,29 en conciencia fonológica que corresponde con un

Pc de 30 que los ubica en un nivel medio-bajo; respecto de conocimiento alfabético, el puntaje directo es de 19,71 correspondiente a un Pc de 10 que los ubica en un nivel bajo; luego, se observa que el puntaje directo de velocidad de denominación de objetos es 69,14 correspondiente a un Pc de 40 que los ubica en el nivel medio en límite con el nivel bajo; mientras que en velocidad de denominación de colores, los niños obtuvieron un puntaje directo de 68,14 correspondiente a un Pc de 50 que los sitúa en el nivel medio. Por su parte, en los facilitadores del lenguaje escrito, el desempeño alcanza un nivel bajo en los tres facilitadores: en Habilidades lingüísticas obtuvieron un puntaje directo de 24,36 correspondiente a un Pc de 10; en Conocimiento metalingüístico alcanzaron un puntaje directo de 12 y un Pc de 5; y finalmente, en Procesos cognitivos obtuvieron 38,59 con un Pc de 10. Asimismo, se observa que en relación al desempeño de las niñas, en los predictores de Conciencia fonológica ellas alcanzaron un puntaje directo de 32,32 correspondiente al Pc 25 asociado a un nivel medio-bajo; en Conocimiento alfabético obtuvieron un puntaje directo de 19,55 correspondiente a un Pc 10 que las ubica en nivel bajo; en Velocidad de denominación de objetos alcanzaron el puntaje directo de 60,09 correspondiente al Pc 60 que las ubica en el nivel medio límite con alto y, en el último predictor: velocidad de denominación de colores, las niñas consiguieron un puntaje directo de 68,64 correspondiente al Pc50 que las localiza en el nivel medio. Por otra parte, en cuanto a los facilitadores: Habilidades lingüísticas con puntaje directo 25,41 y Pc 10; Conocimiento metalingüístico con puntaje directo 13,64 correspondiente al Pc 10; y finalmente, Procesos cognitivos cuyo puntaje directo es de 35,35 correspondiente al Pc 10, el nivel alcanzado por estos facilitadores es bajo.

Tabla 4. Resultados de la evaluación de los predictores y facilitadores del lenguaje escrito por sexo

		Predictores				Facilitadores		
		Con Fon	Con Alf	Veloc Objet	Denom Color	Hab Lin	Con Met	Pro Cog
Hombres (N = 7)	PD	33,29	19,71	69,14	68,14	24,36	12	38,59
	Pc	30	10	40	50	10	5	10
	Nivel	Medio-bajo	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Bajo	Bajo
Mujeres (N = 11)	PD	32,32	19,55	60,09	68,64	25,41	13,64	35,35
	Pc	25	10	60	50	10	10	10
	Nivel	Medio-bajo	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Bajo	Bajo

En la tabla 5 se observan los resultados de los procesos léxicos en lectura de

palabras y pseudopalabras en los índices principales, de precisión y de velocidad, también se menciona el índice secundario de habilidad lectora siguiendo las opciones bajo, medio y alto alcanzados por los estudiantes que se encuentran en la categoría normal de los índices principales. En primer lugar, en relación con los índices principales en la lectura de palabras, el grupo alcanzó un puntaje directo de 25,33 que los sitúa en la categoría de dificultad leve, mientras que en índice principal de lectura de pseudopalabras el grupo obtuvo un puntaje directo de 22,67 que los localiza en la categoría normal, pero en límite con dificultad leve, esto corresponde a un nivel bajo de acuerdo con los índices de habilidad lectora para el grado que cursan. Por su parte, en el índice de precisión de lectura de palabras, los evaluados obtuvieron un puntaje directo de 34,94 que los ubica en la categoría normal en precisión; mientras que, en lectura de pseudopalabras, el grupo alcanzó un puntaje directo de 35,00 que los localiza también en la categoría normal en precisión. Asimismo, en relación a los índices de velocidad, en lectura de palabras, los evaluados obtuvieron un puntaje directo de 158,67 y en lectura de pseudopalabras, 179,56; ambos puntajes permiten ubicarlos en la categoría lento. En suma, de los tres índices, el desempeño normal es alcanzado en los índices de precisión de palabras y pseudopalabras; mientras que en los índices principales solo alcanzaron la categoría normal en lectura de pseudopalabras.

Tabla 5. Resultados de la evaluación de los procesos léxicos de la lectura

Total (N=18)	Índices principales		Índices de precisión		Índices de velocidad	
	Lectura Palabras	Lectura Pseudop.	Lectura Palabras	Lectura Pseudop.	Lectura Palabras	Lectura Pseudop.
PD	25,33	22,67	34,94	35,00	158,67	179,56
Categoría	Dificultad leve	Normal bajo	Normal	Normal	Lento	Lento

En la tabla 6 se aprecian los resultados de la evaluación de procesos léxicos de la lectura según el sexo de los participantes. Se observa que, en los índices principales referentes a la lectura de palabras, el grupo de hombres obtiene un puntaje directo de 21,86 correspondiente a la categoría de dificultad leve; mientras que en lectura de pseudopalabras obtuvo el puntaje directo de 22,14 correspondiente a la categoría normal bajo de acuerdo a los índices de habilidad lectora para segundo grado de primaria. En contraste, el grupo de mujeres obtuvo el puntaje directo de 27,55 en lectura de palabras mientras que, en lectura de pseudopalabras, las niñas alcanzaron el puntaje directo de 23,00; ambos puntajes ubican al grupo de las mujeres en la categoría normal bajo. Por lo



que se observa que, en los índices principales, el grupo conformado por mujeres se ubica en la categoría normal bajo en ambos procesos léxicos; mientras que, los hombres comparten la categoría normal con las mujeres solo en la lectura de pseudopalabras de los índices principales, cabe resaltar que el puntaje alcanzado por ellos limita con la categoría de dificultad leve. A partir de lo señalado, se concluye que las mujeres tuvieron un desempeño ligeramente mejor en el índice principal de lectura de palabras.

Por su parte, en relación con los índices de precisión, los hombres alcanzaron el puntaje directo de 32,14 en lectura de palabras, esto los ubica en la categoría normal; de la misma manera, las mujeres obtuvieron un puntaje directo de 36,73, ligeramente mayor al de los hombres, que también las localiza en la categoría normal. En el mismo índice, pero en lectura de pseudopalabras, los hombres consiguieron 32,57 de puntaje directo que los ubica en la categoría normal; mientras que las mujeres obtuvieron 36,55 de puntaje directo que las ubica en la categoría normal. Se desprende de los resultados, que tanto hombres como mujeres se encuentran dentro de la categoría normal en los índices de precisión.

En cuanto a los índices de velocidad de lectura de palabras, los hombres alcanzaron el puntaje directo de 170,29 y las mujeres, 151,27; estos puntajes los ubican en la categoría lento. Mientras que, en el índice de velocidad de lectura de pseudopalabras, los hombres alcanzaron el puntaje directo de 183,86 y las mujeres, 176,82; ambos puntajes corresponden también a la categoría lento. Se puede afirmar que, tanto hombres como mujeres se ubican en la categoría lento en la velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras; aun cuando los hombres manifiestan un ligero puntaje directo superior sobre las mujeres.

Tabla 6. Resultados de la evaluación de los procesos léxicos de la lectura por sexo

		Índices principales		Índices de precisión		Índices de velocidad	
		Lectura Palabras	Lectura Pseudop.	Lectura Palabras	Lectura Pseudop.	Lectura Palabras	Lectura Pseudop.
Hombres (N=7)	PD	21,86	22,14	32,14	32,57	170,29	183,86
	Categoría	Dificultad leve	Normal bajo	Normal	Normal	Lento	Lento
Mujeres (N=11)	PD	27,55	23,00	36,73	36,55	151,27	176,82
	Categoría	Normal	Normal bajo	Normal	Normal	Lento	Lento

En la tabla 7, se aprecian los resultados de la clasificación en categorías a partir de los índices principales de los procesos léxicos en los participantes de la muestra. En cuanto a la lectura de palabras, se observa que el 55,6%, equivalente a 10 participantes, se encuentran en la categoría de dificultad leve; el 38,8%, correspondiente a 7 participantes, se ubica en la categoría normal; finalmente, el 5,6%, correspondiente a 1 participante, corresponde a la categoría de dificultad severa. Por su parte, en cuanto a la lectura de pseudopalabras, se tiene que el 72,8%, equivalente a 13 participantes, se ubican en la categoría normal; el 27,8%, correspondiente a 5 participantes, pertenecen a la categoría dificultad leve y un 0% corresponde a la categoría dificultad severa. De esta manera, cabe notar que en la lectura de palabras un poco más de la mitad de los estudiantes se encuentran en dificultad leve (55,6%) en contraste con la lectura de pseudopalabras en la misma categoría (27,8%), asimismo, la categoría normal en la lectura de pseudopalabras es alta (72,8%), en contraposición con la misma categoría en lectura de palabras (38,8%). Se colige que los participantes de la muestra tuvieron un mejor desempeño en lectura de pseudopalabras que en palabras en los índices principales.

Tabla 7. Resultados de categoría según índices principales de los procesos léxicos

Categoría	Lectura de Palabras		Lectura de Pseudopalabras	
	n	%	n	%
Dificultad severa	1	5,6%	0	0%
Dificultad leve	10	55,6%	5	27,8%
Normal	7	38,8%	13	72,8%
TOTAL	18	100%	18	100%

*Nota:* n = casos observados; % = frecuencia relativa porcentual.

En la tabla 8, se aprecian los resultados de la categoría a la que pertenecen los estudiantes evaluados según los índices de precisión de los procesos léxicos, siendo así que en la lectura de palabras el 83,3%, equivalente a 15 participantes, alcanza la categoría normal; el 11,1%, correspondiente a 2 participantes, se ubica en la categoría de dificultad leve y, finalmente, el 5,6%, equivalente a 1 participante, corresponde a la categoría de dificultad severa. Por su parte, en la lectura de pseudopalabras, se observa que el 94,4% de la muestra se ubica en la categoría normal y que solo el 5,6%, correspondiente a 1 participante, se ubica en la categoría de dificultad severa. De lo anterior se desprende que la gran mayoría de los participantes se ubica en la categoría normal tanto en palabras (83,3%) como en pseudopalabras (94,4%) presentando mejor desempeño en esta último de acuerdo con los índices de precisión.

Tabla 8. Resultados de categoría según índices de precisión de los procesos léxicos

Categoría	Lectura de Palabras		Lectura de Pseudopalabras	
	n	%	n	%
Dificultad severa	1	5,6%	1	5,6%
Dificultad leve	2	11,1%	0	0%
Duda	0	0%	0	0%
Normal	15	83,3%	17	94,4%
TOTAL	18	100%	18	100%

*Nota:* n = casos observados; % = frecuencia relativa porcentual.

En la tabla 9, se observan los resultados de la categoría a la que pertenecen los estudiantes evaluados según los índices de velocidad de los procesos léxicos. En la lectura de palabras, se tiene que el 55,6%, correspondiente a 10 participantes, se encuentra en la categoría normal; le sigue el 33,3%, equivalente a 6 participantes, ubicado la categoría lento; finalmente, el 11,1%, equivalente a 2 participantes, se ubica en la categoría muy lento, cabe notar que ningún participante se ubicó en la categoría rápido ni muy rápido. En cuanto a la lectura de pseudopalabras, el 38,9%, correspondiente a 7 participantes, se ubicó en la categoría normal, seguido por el 33,3%, equivalente a 6 participantes, correspondiente a la categoría lento y, finalmente, el 27,8%, correspondiente a 5 participantes, se ubicó en la categoría muy lento; además, ningún participante se ubicó en la categoría rápido ni muy rápido. Se desprende de lo antes descrito que, el mayor porcentaje de participantes se ubicó en la categoría normal tanto en palabras (55,6%) como en pseudopalabras (38,9%) con mejor desempeño en el primero.

Tabla 9. Resultados de categoría según índices de velocidad de los procesos léxicos

Categoría	Lectura de Palabras		Lectura de Pseudopalabras	
	n	%	n	%
Muy lento	2	11,1%	5	27,8%
Lento	6	33,3%	6	33,3%
Normal	10	55,6%	7	38,9%
Rápido	0	0%	0	0%
Muy rápido	0	0%	0	0%
TOTAL	18	100%	18	100%

*Nota:* n = casos observados; % = frecuencia relativa porcentual

#### 4.1.1.1. Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

Se aplica la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk al ser una muestra pequeña. A partir de este análisis se determina si se aplica  $r$  de Pearson o  $\rho$  de Spearman para la correlación entre variables.

Tabla 10. Prueba de normalidad de las variables predictores, facilitadores y procesos léxicos

Variables	M	DE	Shapiro-Wilk	
			W	p
<b>Predictores:</b>				
Conciencia fonológica	32,69	4,10	0,93	0,17
Conocimiento alfabético	19,61	4,96	0,83	<,001*
Velocidad de denominación de objetos	63,61	19,63	0,91	0,10
Velocidad de denominación de colores	68,44	15,34	0,92	0,14
<b>Facilitadores:</b>				
Habilidades lingüísticas	25,0	2,92	0,88	<,05*
Conocimiento metalingüístico	13,0	1,34	0,83	<,001*
Procesos cognitivos	36,61	5,90	0,83	<,001*
<b>Procesos léxicos:</b>				
Lectura de palabras	25,33	9,83	0,94	0,28
Lectura de pseudopalabras	22,67	6,53	0,89	<,05*
Precisión de palabras	34,94	8,78	0,62	<,001*
Precisión de pseudopalabras	35,00	8,07	0,38	<,001*
Velocidad de palabras	158,67	70,23	0,69	<,001*
Velocidad de pseudopalabras	179,56	66,53	0,78	<,001*

*Nota:* M=media aritmética, DE=desviación estándar o típica, p= valor crítico de la región de rechazo de la hipótesis nula (nivel de confianza establecido: 95%).

\* Valores de significancia estadística (p-valor) inferiores a <,05.

Asimismo, el análisis del ajuste de los datos a la distribución normal a través de la inferencia estadística, donde los valores de significancia estadística ( $p < ,05$ ) ubicados en la región de rechazo de la hipótesis nula ( $H_0$  = ajuste de los datos a la distribución normal), determinó que la mayoría de las escalas empleadas en la medición de las variables Facilitadores del lenguaje y Procesos léxicos presentaron distribución no normal; siendo excepción las escalas de la variable Predictores del lenguaje (salvo Conocimiento alfabético), y Habilidad lectora en lectura de palabras ( $p > ,05$ ).

En base a lo descrito previamente, se optó por emplear métodos estadísticos no paramétricos en el análisis de correlación (coeficiente de rangos de Spearman [ $\rho$ ]) entre

los pares de variables donde al menos una de estas presentó distribución no normal; empleando, en contraste, métodos paramétricos (coeficiente producto momento de Pearson [r]) en aquellos casos donde el análisis de correlación se llevó a cabo en un par de variables con distribución normal.

#### 4.1.2. Análisis inferencial

El análisis inferencial se realizó entre los predictores del lenguaje escrito y los procesos léxicos (Tabla 11) y facilitadores del lenguaje escrito y los procesos léxicos (Tabla 12).

Tabla 11. Relación entre los predictores del lenguaje escrito y los procesos léxicos

Procesos léxicos	Predictores del lenguaje escrito							
	Conciencia fonológica		Velocidad de denominación de objetos		Velocidad de denominación de colores		Conocimiento alfabético	
	r/rho	sig.	r/rho	sig.	r/ rho	sig.	rho	sig.
Lectura de palabras	0,129	,610	-,156	,536	-,295	,235	,127	,616
Lectura de pseudopalabras	,063	,805	-,197	,433	-,270	,278	,200	,426
Precisión de palabras	,173	,493	-,331	,179	-,493	,038 *	,194	,439
Precisión de pseudopalabras	-,511	,030 *	,053	,834	-,151	,548	,200	,425
Velocidad de palabras	-,511	,030 *	,174	,491	,392	,108	-,283	,256
Velocidad de pseudopalabras	-,108	,668	,213	,395	,313	,206	-,163	,519

\* Valores de significancia estadística (p-valor) inferiores a <.05.

Prueba de hipótesis específica 1: Existe relación estadísticamente significativa entre la conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

En la tabla 11, se muestran los resultados de la prueba de correlación mediante r de Pearson para conciencia fonológica y el proceso léxico de la lectura de palabras, mientras que para el resto de procesos léxicos se empleó rho de Spearman.

De estos datos, se desprende que no existe relación entre la conciencia fonológica y la lectura de palabras en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima, debido a que el valor de significancia sig = 0,610 > 0,05. Del mismo modo, no existe relación entre conciencia fonológica y lectura de

pseudopalabras ya que el valor de la significancia es  $\text{sig} = 0,805 > 0,05$ . Con respecto a la precisión de palabras, se obtuvo la significancia  $\text{sig} = 0,493 > 0,05$  por lo que tampoco existe relación entre la conciencia fonológica y precisión de palabras. Finalmente, en la correlación entre conciencia fonológica y velocidad de lectura de pseudopalabras no existe relación estadísticamente significativa dado que el valor de significancia es de  $\text{sig} = 0,668 > 0,05$ .

Por el contrario, entre conciencia fonológica y precisión de pseudopalabras se presenta una correlación negativa moderada ( $\rho = -0,511$ ) de significancia  $\text{sig} = 0,030 < 0,05$  por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, sí existe relación estadísticamente significativa entre conciencia fonológica y precisión de lectura en pseudopalabras; del mismo modo, entre conciencia fonológica y velocidad de palabras se obtuvo también una correlación negativa moderada ( $\rho = -0,511$ ) con significancia  $\text{sig} = 0,030 < 0,05$  que indica que se acepta la hipótesis alterna de que sí existe relación estadísticamente significativa entre conciencia fonológica y velocidad de lectura de palabras en la muestra.

Prueba de hipótesis específica 2: Existe relación estadísticamente significativa entre la velocidad de denominación de objetos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

En la tabla 11, se exponen los resultados de la correlación entre velocidad de denominación de objetos y los procesos léxicos de la lectura mediante la correlación de  $r$  de Pearson para la lectura de palabras y  $\rho$  de Spearman para el resto de los procesos léxicos.

No se establece relación estadísticamente significativa entre velocidad de denominación de objetos y los procesos léxicos de la lectura dado que el valor de significancia entre velocidad de denominación de objetos y lectura de palabras es de  $\text{sig} = 0,536 > 0,05$ ; entre velocidad de denominación de objetos y la lectura de pseudopalabras la significancia es  $\text{sig} = 0,433 > 0,05$ ; entre velocidad de denominación de objetos y la precisión en la lectura de palabras el valor es  $\text{sig} = 0,179 > 0,05$ ; entre velocidad de denominación de objetos y la precisión en lectura de pseudopalabras la significancia es de  $\text{sig} = 0,834 > 0,05$ ; entre velocidad de denominación de objetos y velocidad de lectura de palabras la significancia es  $\text{sig} = 0,491 > 0,05$ ; mientras que entre velocidad de denominación de objetos y velocidad de lectura de pseudopalabras el valor de significancia es de  $\text{sig} = 0,395 > 0,05$ .

Prueba de hipótesis específica 3: Existe relación estadísticamente significativa entre la velocidad de denominación de colores y los procesos léxicos de la lectura en

estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

Como se puede observar en la tabla 11,  $r$  de Pearson fue usado para la correlación entre velocidad de denominación de colores y la lectura de palabras, mientras que para el resto de procesos léxicos se empleó rho de Spearman.

Los datos obtenidos arrojan que entre la velocidad de denominación de colores y precisión de palabras se presenta una correlación negativa moderada y significativa cuyo valor de significancia es de  $\text{sig} = 0,38 < 0,05$ . Por el contrario, no se halló relación estadísticamente significativa entre velocidad de denominación de colores y la lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,235 > 0,05$ ); entre velocidad de denominación de colores y lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,278 > 0,05$ ); entre velocidad de denominación de colores y precisión de lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,548 > 0,05$ ); entre velocidad de denominación de colores y velocidad de lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,108 > 0,05$ ) ni entre velocidad de denominación de colores y velocidad de lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,206 > 0,05$ ).

Prueba de hipótesis específica 4: Existe relación estadísticamente significativa entre el conocimiento alfabético y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

En cuanto a la correlación entre conocimiento alfabético y los procesos léxicos de la lectura se empleó la medición de rho de Spearman para todas las correlaciones.

En todos los casos de correlación entre conocimiento alfabético y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima se puede afirmar taxativamente que no existe relación estadísticamente significativa entre la lectura de palabras y el conocimiento alfabético ( $\text{sig} = 0,616 > 0,05$ ); entre conocimiento alfabético y lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,426 > 0,05$ ); entre conocimiento alfabético y precisión en lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,439 > 0,05$ ); entre conocimiento alfabético y precisión en lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,425 > 0,05$ ); entre conocimiento alfabético y velocidad de lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,256 > 0,05$ ) ni entre conocimiento alfabético y velocidad de lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,519 > 0,05$ ).

Tabla 12. Relación entre los facilitadores del lenguaje escrito y los procesos léxicos

Procesos léxicos	Facilitadores del lenguaje escrito					
	Habilidades lingüísticas		Conocimiento metalingüístico		Procesos cognitivos	
	rho	sig.	rho	sig.	rho	sig.

Lectura de palabras	,357	,146	,045	,858	-,265	,287
Lectura de pseudopalabras	,266	,287	,212	,397	,235	,348
Precisión de palabras	,257	,304	-,276	,268	-,138	,584
Precisión de pseudopalabras	,116	,648	-,010	,968	,113	,655
Velocidad de palabras	-,545	,019 *	-,257	,304	,281	,259
Velocidad de pseudopalabras	-,283	,254	-,256	,305	-,225	,370

\* Valores de significancia estadística (p-valor) inferiores a  $<.05$ .

Prueba de hipótesis específica 5: Existe relación estadísticamente significativa entre las habilidades lingüísticas y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

En la tabla 12 se muestran los resultados entre habilidades lingüísticas y los procesos léxicos de la lectura, empleándose la medición de rho de Spearman para todas las correlaciones.

Entre habilidades lingüísticas y velocidad en lectura de palabras se observa una correlación negativa moderada con valor de significancia de  $\text{sig} = 0,019 < 0,05$  lo que permite aceptar la hipótesis alterna de que sí existe relación estadísticamente significativa entre el predictor habilidades lingüísticas y el proceso léxico de velocidad de lectura de palabras en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

De este análisis se desprende que entre las habilidades lingüísticas y lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,146 > 0,05$ ); habilidades lingüísticas y lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,287 > 0,05$ ); habilidades lingüísticas y precisión de palabras ( $\text{sig} = 0,304 > 0,05$ ); habilidades lingüísticas y precisión de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,648 > 0,05$ ) y habilidades lingüísticas y velocidad de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,254 > 0,05$ ) los valores de significancia superan el 0,05 y, en consecuencia, se acepta la hipótesis nula de que no hay relación estadísticamente significativa entre habilidades lingüísticas con la lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, precisión en lectura de palabras, precisión en lectura de pseudopalabras ni con velocidad de pseudopalabras.

Prueba de hipótesis específica 6: Existe relación estadísticamente significativa entre el conocimiento metalingüístico y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

Se observa que en la tabla 12 se muestran los resultados entre conocimiento metalingüístico y los procesos léxicos de la lectura, donde se empleó la medición de rho



de Spearman para todas las correlaciones. En relación a los resultados obtenidos se tiene que no existe relación estadísticamente significativa entre conocimiento metalingüístico y los procesos léxicos de la lectura dado que el valor de la significancia supera el 0,05 entre el conocimiento lingüístico y la lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,858 > 0,05$ ); lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,398 > 0,05$ ); precisión de lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,268 > 0,05$ ); precisión de lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,968 > 0,05$ ); precisión de lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,968 > 0,05$ ); velocidad de lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,304 > 0,05$ ) y, finalmente, con velocidad de lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,305 > 0,05$ ).

Prueba de hipótesis específica 7: Existe relación estadísticamente significativa entre los procesos cognitivos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

Para la correlación entre procesos cognitivos y los procesos léxicos de la lectura se empleó la medición de rho de Spearman para todas las correlaciones. De acuerdo a los datos arrojados en los resultados se tienen los siguientes valores de significancia entre procesos cognitivos y lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,287 > 0,05$ ), con lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,348 > 0,05$ ), con precisión en lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,584 > 0,05$ ), con precisión en lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,655 > 0,05$ ), con velocidad en lectura de palabras ( $\text{sig} = 0,259 > 0,05$ ); y, finalmente, con velocidad en lectura de pseudopalabras ( $\text{sig} = 0,370 > 0,05$ ). De lo descrito anteriormente, se desprende que todas las correlaciones presentan un valor de significancia mayor a 0,05 por lo que en ningún caso existe relación estadísticamente significativa entre los procesos cognitivos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º de primaria de una institución educativa particular de Lima.

#### **4.2. Discusión de resultados**

Como se ha podido observar en los resultados, se han hallado cuatro relaciones estadísticamente significativas entre los predictores y facilitadores del lenguaje escrito con los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria. Estas correlaciones se establecieron entre conciencia fonológica y precisión de pseudopalabras, entre conciencia fonológica y velocidad de palabras, también entre velocidad de denominación de colores y precisión en la lectura de palabras y, finalmente, entre el facilitador habilidades lingüísticas y velocidad en lectura de palabras.

Este resultado contrasta con lo encontrado por Pearson, Siegel, Pearson, Magrane y Rébora (2013) donde sí se halla una alta correlación entre conciencia

fonológica en las tareas de rimas, detección de sonido inicial, deletreo fonémico, representación de sonidos con letras y el nivel de lectura que alcanzaron al finalizar el 2.º grado de primaria.

A su vez, los resultados del presente estudio también contrastan con lo hallado en la investigación de Cannock y Suárez (2014) donde no pudo hallarse una relación estadísticamente significativa a nivel general entre conciencia fonológica y los procesos léxicos de la lectura. Sin embargo, las autoras indican que sí pudieron encontrar correlación directa a nivel de las tareas de omisión silábica y lectura de palabras para los índices de velocidad y habilidad lectora, también mencionan la correlación entre identificación silábica y lectura de pseudopalabras en el índice de habilidad lectora. Sus resultados indican que si bien a nivel general no se halló correlación sí es posible hallarla en tareas pertenecientes al predictor conciencia fonológica, esto, en parte, podría explicar por qué en la presente investigación no se halló una correlación estadísticamente significativa a nivel general entre el predictor conciencia fonológica y entre los facilitadores: conocimiento metalingüístico, habilidades lingüísticas y procesos cognitivos, correlacionados con los procesos léxicos de la lectura.

Como bien se dijo al inicio, los resultados de las correlaciones de la presente investigación destacan el hecho de que el valor de rho que poseen tales correlaciones es negativo y moderado, esto indicaría que existe relación inversa entre las variables. Esto se contrapone a las teorías revisadas anteriormente y a investigaciones como las de Gutiérrez-Fresneda, Díez y Jiménez-Pérez (2017) donde se evidenció que un entrenamiento sistemático y a largo plazo en los predictores de la lectura: lenguaje oral, conocimiento fonológico, velocidad de denominación y conocimiento alfabético en niños de inicial de 5 años incide en la mejoría de la habilidad lectora de palabras y pseudopalabras en 2.º grado de primaria. De la misma manera, González, Cuetos, López y Vilar (2017) demuestran que aplicar un programa de intervención en los predictores conciencia fonológica y velocidad de denominación garantiza una mejora en la precisión y velocidad de lectura de palabras y pseudopalabras en condiciones normales, no pandémicas donde la virtualidad pudo modificar los resultados.

Cabe destacar que en la evaluación de predictores y facilitadores previa a la pandemia los resultados de los niños fueron nivel medio-bajo en conciencia fonológica, nivel bajo en conocimiento alfabético, nivel medio en velocidad de denominación de objetos y colores y nivel bajo en los facilitadores: habilidades lingüísticas, conocimiento metalingüístico y procesos cognitivos. Estos niveles son llamativos ya que, como se dijo anteriormente, los buenos cimientos de los predictores aseguran un buen desempeño

lector en palabras y pseudopalabras. Precisamente, dos años después de la primera evaluación los resultados obtenidos en los procesos léxicos indican que se encuentran en una categoría de dificultad leve en la lectura de palabras (55,6%) y en lectura de pseudopalabras (27,8%) en contraste con el 38,8% que alcanzó la categoría normal baja en la lectura de palabras y normal en pseudopalabras (72,8%); no obstante, la gran mayoría se ubica en la categoría lenta en la velocidad en lectura de palabras y pseudopalabras lo que contrasta con el nivel normal de precisión alcanzada por el grupo tanto en lectura de palabras (83,3%) como de pseudopalabras (94,4%). De esta manera, resultan preocupantes los niveles alcanzados en los índices principales de lectura de palabras y en el índice de velocidad ya que se mantienen resultados bajos en sus desempeños.

Además, es importante explicar que los participantes del estudio recibieron clases de manera presencial en el nivel inicial de 5 años y pasaron los dos siguientes años recibiendo educación virtual durante la época de pandemia, durante este tiempo hubo una pérdida de meses dado que las escuelas y docentes estuvieron modificando formatos, horas de estudio, calidad de materiales mientras que los padres se preocupaban por el acceso a internet y tener un lugar adecuado para recibir clases desde casa, todos estos motivos son la razón por la que se estima que haya habido una disminución en los resultados esperables en cuanto a las correlaciones y en las categorías en las que se ubican en los procesos léxicos de la lectura.

Es destacable también tomar en cuenta que el número de la muestra ha sido baja debido a que por la propia pandemia ha habido muerte experimental ya que muchos niños del estudio tuvieron buscar otras opciones educativas por motivos económicos y pérdida de familiares que sustentaban el hogar. Por lo tanto, al haber un número bajo en el muestreo las correlaciones son difíciles de generalizar a la población en general y más aún de aportar a los conocimientos teóricos sobre predictores, facilitadores y procesos léxicos de la lectura. A lo anteriormente mencionado se unen las consecuencias emocionales que afectaron a los niños durante la pandemia, entre ellas están el miedo, la preocupación, la ansiedad, el estrés y problemas emocionales por pérdidas familiares. Esta perturbación en la vida de los niños tiene impactos negativos en «la capacidad para regular con éxito tanto el comportamiento como las emociones» (Sánchez, 2021: 129) y, como consecuencia, «un alumno que presenta alteraciones conductuales y emocionales sufre también cierta dificultad para aprender» (Jadue, 2022: 199).

A partir de estos resultados quedan dos experiencias que son importantes de notar: en primer lugar, contar con un mayor número de sujetos y, en segundo lugar,

asegurar la ausencia de variables extrañas o de posible confundido que incidan durante el lapso en que se lleve a cabo la investigación. Es evidente que esta investigación se vio radicalmente afectada por la variable extraña sistema educativo virtual debido a la pandemia que a su vez habría afectado significativamente las habilidades de los individuos en el período crítico de la adquisición de la lectura.



## CONCLUSIONES

Esta investigación arroja las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la hipótesis general del estudio no se halló relación estadísticamente significativa entre la mayoría de los predictores y facilitadores del lenguaje escrito con los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima. Sin embargo, la correlación se estableció en cuatro casos puntuales.
- En la primera hipótesis se halló una correlación negativa moderada entre el predictor conciencia fonológica y el proceso léxico de precisión en lectura de pseudopalabras, y también entre conciencia fonológica y velocidad de lectura de palabras en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- En la segunda hipótesis no se encontró correlación estadísticamente significativa entre el predictor velocidad de denominación de objetos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- En la tercera hipótesis se halló una correlación negativa moderada entre el predictor velocidad de denominación de colores y el proceso léxico de precisión en lectura de palabras en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- En la cuarta hipótesis no se estableció relación estadísticamente significativa entre el predictor conocimiento alfabético y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- En la quinta hipótesis se halló una correlación negativa moderada entre el facilitador

habilidades lingüísticas y el proceso léxico de velocidad de lectura de palabras en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.

- En la sexta hipótesis se encontró que no existe relación estadísticamente significativa entre el facilitador conocimiento metalingüístico y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- En la séptima hipótesis no se estableció una correlación estadísticamente significativa entre los procesos cognitivos y los procesos léxicos de la lectura en estudiantes de 2.º grado de primaria de una institución educativa particular de Lima.
- En cuanto a los procesos léxicos de la lectura en los índices principales destaca el porcentaje de estudiantes que presentan dificultad leve en la lectura de palabras (55,6%) y de pseudopalabras (27,8%), mientras que en la categoría de dificultad severa hay un 5,6%. En cuanto a los índices de precisión, la gran mayoría alcanzó un nivel en la norma tanto para lectura de palabras (83,3%) como para lectura de pseudopalabras (94,4%). En relación a los índices de velocidad, se tiene que solo el 38,9% alcanzó la categoría normal, el 33,3% se ubicó en la categoría lento y el 27,8%, en la categoría muy lento.
- Los resultados esperados se vieron afectados por las variables extrañas causadas por la pandemia. Precisamente, la educación virtual durante el periodo crítico de adquisición de la lectura y la afectación emocional por pérdida de familiares aunado a situaciones de estrés pudieron generar dificultades que afectaron el aprendizaje y el desempeño en los procesos léxicos en la segunda medición.

## RECOMENDACIONES

- Empezar más investigaciones correlacionales y longitudinales en nuestro medio, que permitan seguir ahondando en la correlación existente entre los predictores y facilitadores del lenguaje escrito y los procesos léxicos de la lectura.
- Tomar en consideración dentro de los estudios no solo las puntuaciones globales de cada uno de los predictores y facilitadores del lenguaje escrito, sino también a las tareas que los componen, lo que permitirá un análisis más acucioso.
- Incentivar investigaciones que se centren en la estandarización, validación, adaptación e, incluso, la creación de pruebas para la medición de predictores y facilitadores de la lectura en nuestro medio.
- Investigar más a fondo las propiedades psicométricas de la Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años –BIL (Sellés et al., 2008).
- Garantizar un mayor número de muestra para futuras investigaciones, lo que permitirá tener resultados más confiables y, en la medida del caso, poder generalizarlos.
- Ejercer mayor control de las variables extrañas en las investigaciones futuras, lo que conllevará a que los resultados encontrados no se vean afectados por el error de medida.
- Realizar medidas remediales para el desarrollo de los procesos léxicos de la lectura en el grupo de estudio.
- Difundir más la importancia de la detección temprana de dificultades en los predictores y facilitadores de la lectura.

## REFERENCIAS

- Aramburú, R. (2012). Análisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica. España: Universidad Internacional de La Rioja.  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/473/Aramburu.Ruth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ardila, A. y Cuetos, F. (2016). Applicability of dual-route reading models to Spanish. *Psicothema* (2016) Vol. 28, número 1, pp. 71-75.  
<https://www.psicothema.com/pdf/4294.pdf>
- Blevins, J. (1995). The syllable phonological theory. *The Handbook of Phonological Theory*.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4914253/mod\\_folder/content/0/Handbooks/HB%20Phonological%20Theory%201nd%20ed%201996.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4914253/mod_folder/content/0/Handbooks/HB%20Phonological%20Theory%201nd%20ed%201996.pdf?forcedownload=1)
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, Vol. 27, número 2, pp. 49–68.  
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25999>
- Calderón Lozano, Y. M. (2019). Habilidades prelectoras y comprensión lectora en estudiantes de inicial y primer grado de un colegio particular del distrito de Santiago de Surco. Lima: Universidad Ricardo Palma.  
<https://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1911>
- Cannock, J. I., & Suárez, B. Y. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de



Lima Metropolitana (2014). *Propósitos y Representaciones*, Volumen 2, número 1, pp. 29–48. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>

Cayhualla, N., Chilón, D. y Espíritu, R. (2011). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada Prolec-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1309>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C. y Ziegler, J. (2001). DRC: A dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, Vol. 108, número 1, pp. 204-256. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11212628/>

Checa, J. & Rivadeneira, A (2012). El estudio del proceso de desarrollo de la memoria secuencial auditiva en el componente de aprendizaje de expresión oral y escrita de los niños y niñas del primer año de educación general básica de los CECIBs “Juan Vicente Morales” y “Mario Cobo Barona”. Ecuador: Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/4931>

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*. Número 45, pp. 71-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48321>

Cuetos, F., Rodríguez, B, Ruano, E. & Arribas, D. (2007). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Ed. TEA Ediciones.

Cuetos, F. & Domínguez, (2012). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Dávila, V. (2013). *Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación en lectoescritura en educación infantil*. España: Universidad de A Coruña.

<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/11541>

Defior, S. & Marín-Cano, M. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. *Estudios de Desarrollo del lenguaje y educación*. pp. 339-348

<https://www.researchgate.net/publication/287824301> El poder predictivo de las h  
[abilidades de conciencia fonologica en la lectura y escritura en castellano En](#)

Defior, F. & Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. Abril 2011, Vol., número 1, pp. 79-94.

<https://www.researchgate.net/publication/277264041> Procesos Fonologicos Explic  
[itos e Implícitos Lectura y Dislexia](#)

Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula* Vol. 20, pp. 25-44.

<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12560/12878>

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Diuk, B. (2007). El Aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de Palabras en Español: Un Estudio de Caso. *Psykhe* (2007), Vol. 16, número 1, pp. 27-39.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96716103>

Escobar, J. & Meneses, A. (2014). Initial reading predictors in Spanish according to SES: is semi-transparency sufficient to explain performance? / Predictores de la lectura inicial en español según NSE: ¿es suficiente la semi-transparencia para explicar su desempeño? *Estudios de Psicología*. Vol. 35, número 3, pp. 625-635.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02109395.2014.965458>

Fonseca, L. (2017). Desarrollo del aprendizaje verbal, dislexia, disgrafía. *Neuropsicología Infantil*. Natalio Fejerman y Nora Grañana (compiladores), pp. 359-387. Buenos Aires: Paidós

<https://www.planetadelibros.com/libro-neuropsicologia-infantil/252705>

- Fonseca, L., Corrado, I., Lasala, E., García-Blanco, L., & Simian, M. (2019). Valor predictor y discriminante de la velocidad de denominación en español: experiencia con niños argentinos. *Ocnos*, Volumen 18, número 2, 85-96.  
[http://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.2.1812](http://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1812)
- Fonseca, L. et al. (2019). TDR. Test de denominación rápida. Predictor de habilidades lectoras. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Fumigalli, J., Barreyro, y Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos*, Volumen 16, número 1, 50-61.  
[http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1332](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332)
- Gallegos, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México).  
[http://www.waece.org/cd\\_morelia2006/ponencias/gallego.htm](http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm)
- González, R., López, S., Vilar, J. & López-Vázquez, J. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*. Vol. 11, número 2, pp. 98-110.  
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/177/167>
- González, R., Cuetos, F., López, S. & Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*. Vol. 32, pp. 155-77.  
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8718>
- Guarneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 32, número 1, pp. 21-35  
<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez Mediavilla, A., & Jiménez-Pérez, E. (2017). Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. *Revista de Educación*. Número 378. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.

- Jadue, G. (2022). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*. Número 28, pp. 193-204. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847012.pdf>
- López-Escribano, C., Sánchez-Hipola, P., Suro, J. & Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*. Vol. 13, número 2, pp. 757-769. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4038>
- Marí, M., Gil, M. Ceccato R. & Cisternas, Y. (2014). Influencia de la velocidad de nombramiento en el inicio de la lectura. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Vol. 1, número 1, pp. 128-139. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.356>
- Martínez, N. & Goikoetxea, E. (2020). Predictors of reading and spelling words change as a function of syllabic structure in Spanish. *Psicología Educativa*. Vol. 26, número 1, pp. 37-48. <https://www.redalyc.org/journal/6137/613765724005/html/>
- Minedu (2020). Evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>
- Mohd, N. y Bee, Y. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*. Vol. 2, número 1, pp. 21-33. [https://www.researchgate.net/publication/267205556\\_Power\\_Comparisons\\_of\\_Shapiro-Wilk\\_Kolmogorov-Smirnov\\_Lilliefors\\_and\\_Anderson-Darling\\_Tests](https://www.researchgate.net/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_Anderson-Darling_Tests)
- Mufarech, C. (2021). Adaptación de las subpruebas que miden la dimensión conciencia fonológica de la Batería de Iniciación de la Lectura (BIL 3-6). Lima: Universidad de Lima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/14059?locale-attribute=es>
- Pascual, B. (2017). Predictores de Éxito Lector. Un Estudio de Caso en Educación Infantil. España: Universidad de les Illes Balears. [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148875/Pascual%20Rossello\\_Ba\\_rbara\\_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148875/Pascual%20Rossello_Ba_rbara_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pearson, R., Siegel, L. S., Pearson, J., Magrane, M., & Rébora, M. D. (2013). Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal. In *Revista Argentina de Neuropsicología*. Vol. 23, pp. 35–52.  
[https://7e5bfcbc-8cab-4aa5-94d4-d55ce46fc649.filesusr.com/ugd/2c1a84\\_e57f529dca1d42188c918d409823e34f.pdf](https://7e5bfcbc-8cab-4aa5-94d4-d55ce46fc649.filesusr.com/ugd/2c1a84_e57f529dca1d42188c918d409823e34f.pdf)
- Pereyra, J. et. al. (2022). Glosario De Instrumentos Psicológicos: Definición de 14 Instrumentos más utilizados en Psicología. *PsiqueMag*. Vol. 11, número 1, 28-41.  
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/278/264>
- Ramos, A. (2015). Análisis paramétrico de las variables cognitivo perceptivas en normlectores y disléxicos evolutivos. España: Universidad de Oviedo.  
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38519>
- Romero, E. & Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Umbral Científico*. (16), pp. 8-12.  
<https://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Rubio, S. (2019). Análisis de la Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6) para la predicción de las dificultades del aprendizaje del lenguaje escrito. España: Universidad de Navarra.  
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/58281>
- Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*. Vol. 25, número 1, pp. 123-141.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tlng=es)
- Sellés, P. (2006). El estado actual de los predictores y de las habilidades relacionadas con el Desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*. Vol. 34, número 88, pp. 53-71.  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Estado-actual-de-la-evaluaci%C3%B3n-de-los-predictores-y-Nohales/1984c9d79c054f56b6375f86635ad45df010a543>
- Sellés, P. & Martínez, T. (2008). Evaluación de los predictores y facilitadores de la lectura: análisis y comparación de pruebas en español y en inglés. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 60, número 3, pp. 113-129.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29004>

Sellés, P., Martínez, T., Vidal-Abarca, E. & Gilabert, R. (2008). Bateria de Inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años. BIL 3-6. Manual.

<https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/visual-perception>

Schriber Orloff, S. (2004). Visual Perception. *Learning Disability in Plain English*.

<https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/visual-perception>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. & Cuetos, F. (2012). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Journal for the Study of Education and Development*. Vol. 36, número 1, pp. 77-89.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037013804826537>

Ysla, L. C. (2015). *La intervención en las habilidades de inicio a la lectura en la educación infantil y su relación con los procesos lectores en niños de primer grado de primaria* [Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/47987>

Ysla, A. L., & Ávila, C. V. (2017). La Evaluación del Conocimiento Metalingüístico en Niños del Último Ciclo de la Educación Infantil Peruana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 10, número 1, pp. 195–210.

<https://revistas.uam.es/riee/article/view/7601>

## **ANEXOS**

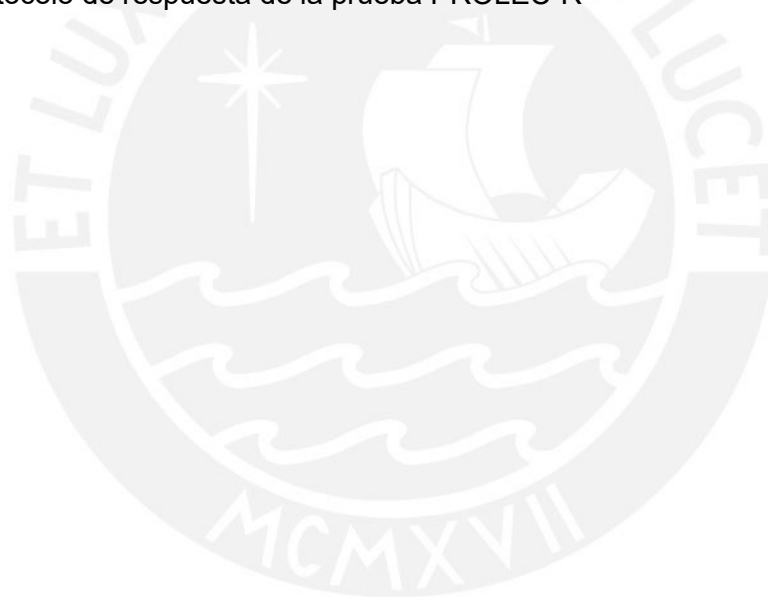
Anexo 1. Alternativa de respuesta y escala de medición de las variables

Anexo 2. Consentimiento informado para los padres

Anexo 3. Protocolo de respuesta de la prueba BIL

Anexo 4. Protocolo de respuesta de la prueba TDR

Anexo 5. Protocolo de respuesta de la prueba PROLEC-R



Anexo 1. Alternativa de respuesta y escala de medición de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems/estímulos	Alternativa de respuesta	Escala de medición																																																																																																																							
-Predictores del lenguaje escrito	Conciencia fonológica	Reconocer rima (Rim)	12 ítems	1 punto =correcto	<p><b>Categoría</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Nivel alto</td> <td>Entre PC 80 y 99</td> </tr> <tr> <td>Nivel medio-alto</td> <td>Entre PC 65 y 75</td> </tr> <tr> <td>Nivel medio</td> <td>Entre PC 40 y 60</td> </tr> <tr> <td>Nivel medio-bajo</td> <td>Entre PC 25 y 35</td> </tr> <tr> <td>Nivel bajo</td> <td>Entre PC 1 y 20</td> </tr> </table> <p>(Selles et al., 2008: 52)</p> <p>Baremos de puntuaciones directas de BIL para ≥72 meses(Selles et al., 2008: 71)</p>	Nivel alto	Entre PC 80 y 99	Nivel medio-alto	Entre PC 65 y 75	Nivel medio	Entre PC 40 y 60	Nivel medio-bajo	Entre PC 25 y 35	Nivel bajo	Entre PC 1 y 20																																																																																																													
		Nivel alto	Entre PC 80 y 99																																																																																																																									
Nivel medio-alto		Entre PC 65 y 75																																																																																																																										
Nivel medio		Entre PC 40 y 60																																																																																																																										
Nivel medio-bajo		Entre PC 25 y 35																																																																																																																										
Nivel bajo	Entre PC 1 y 20																																																																																																																											
Contar palabras (CoP)	6 ítems	0 puntos = incorrecto																																																																																																																										
Contar sílabas (CoS)	14 ítems																																																																																																																											
Aislar sílabas y fonemas (ASF)	8 ítems																																																																																																																											
Omisión sílabas (OmS)	5 ítems																																																																																																																											
Conocimiento alfabético	Conocimiento del Nombre de las Letras (CNL)	24 ítems			<p>Puntuaciones directas EOAD: ≥72 meses</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Percentiles</th> <th>Conocimiento Fonológico CIF</th> <th>Conocimiento Alfabético CIA</th> <th>Conocimiento Metalingüístico CIM</th> <th>Habilidades Lingüísticas HaL</th> <th>Procesos cognitivos PC</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>6,50</td><td>4,00</td><td>3,00</td><td>15,00</td><td>21,78</td><td>30,32</td></tr> <tr><td>2</td><td>6,50</td><td>4,00</td><td>3,00</td><td>15,00</td><td>21,78</td><td>30,32</td></tr> <tr><td>5</td><td>23,95</td><td>13,90</td><td>11,95</td><td>19,05</td><td>29,56</td><td>68,15</td></tr> <tr><td>10</td><td>28,70</td><td>23,00</td><td>13,00</td><td>25,50</td><td>37,03</td><td>90,81</td></tr> <tr><td>20</td><td>31,10</td><td>24,00</td><td>14,00</td><td>26,50</td><td>40,48</td><td>94,80</td></tr> <tr><td>25</td><td>32,50</td><td>24,00</td><td>14,00</td><td>27,00</td><td>40,48</td><td>96,37</td></tr> <tr><td>30</td><td>33,00</td><td>24,00</td><td>14,00</td><td>27,50</td><td>41,14</td><td>97,03</td></tr> <tr><td>40</td><td>33,70</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>27,50</td><td>42,24</td><td>97,60</td></tr> <tr><td>50</td><td>34,00</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>28,50</td><td>42,78</td><td>97,98</td></tr> <tr><td>60</td><td>35,00</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>28,50</td><td>43,12</td><td>99,13</td></tr> <tr><td>70</td><td>36,00</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>28,50</td><td>43,12</td><td>100,05</td></tr> <tr><td>75</td><td>36,00</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>28,50</td><td>43,16</td><td>100,44</td></tr> <tr><td>80</td><td>36,40</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>28,50</td><td>43,78</td><td>101,06</td></tr> <tr><td>90</td><td>37,00</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>29,50</td><td>44,44</td><td>101,75</td></tr> <tr><td>95</td><td>37,70</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>29,50</td><td>44,44</td><td>102,82</td></tr> <tr><td>99</td><td>38,00</td><td>24,00</td><td>15,00</td><td>29,50</td><td>44,44</td><td>102,90</td></tr> </tbody> </table>	Percentiles	Conocimiento Fonológico CIF	Conocimiento Alfabético CIA	Conocimiento Metalingüístico CIM	Habilidades Lingüísticas HaL	Procesos cognitivos PC	Total	1	6,50	4,00	3,00	15,00	21,78	30,32	2	6,50	4,00	3,00	15,00	21,78	30,32	5	23,95	13,90	11,95	19,05	29,56	68,15	10	28,70	23,00	13,00	25,50	37,03	90,81	20	31,10	24,00	14,00	26,50	40,48	94,80	25	32,50	24,00	14,00	27,00	40,48	96,37	30	33,00	24,00	14,00	27,50	41,14	97,03	40	33,70	24,00	15,00	27,50	42,24	97,60	50	34,00	24,00	15,00	28,50	42,78	97,98	60	35,00	24,00	15,00	28,50	43,12	99,13	70	36,00	24,00	15,00	28,50	43,12	100,05	75	36,00	24,00	15,00	28,50	43,16	100,44	80	36,40	24,00	15,00	28,50	43,78	101,06	90	37,00	24,00	15,00	29,50	44,44	101,75	95	37,70	24,00	15,00	29,50	44,44	102,82	99	38,00	24,00	15,00	29,50	44,44	102,90
Percentiles	Conocimiento Fonológico CIF	Conocimiento Alfabético CIA	Conocimiento Metalingüístico CIM	Habilidades Lingüísticas HaL	Procesos cognitivos PC	Total																																																																																																																						
1	6,50	4,00	3,00	15,00	21,78	30,32																																																																																																																						
2	6,50	4,00	3,00	15,00	21,78	30,32																																																																																																																						
5	23,95	13,90	11,95	19,05	29,56	68,15																																																																																																																						
10	28,70	23,00	13,00	25,50	37,03	90,81																																																																																																																						
20	31,10	24,00	14,00	26,50	40,48	94,80																																																																																																																						
25	32,50	24,00	14,00	27,00	40,48	96,37																																																																																																																						
30	33,00	24,00	14,00	27,50	41,14	97,03																																																																																																																						
40	33,70	24,00	15,00	27,50	42,24	97,60																																																																																																																						
50	34,00	24,00	15,00	28,50	42,78	97,98																																																																																																																						
60	35,00	24,00	15,00	28,50	43,12	99,13																																																																																																																						
70	36,00	24,00	15,00	28,50	43,12	100,05																																																																																																																						
75	36,00	24,00	15,00	28,50	43,16	100,44																																																																																																																						
80	36,40	24,00	15,00	28,50	43,78	101,06																																																																																																																						
90	37,00	24,00	15,00	29,50	44,44	101,75																																																																																																																						
95	37,70	24,00	15,00	29,50	44,44	102,82																																																																																																																						
99	38,00	24,00	15,00	29,50	44,44	102,90																																																																																																																						



	Velocidad de denominación	Velocidad de denominación de objetos	50 estímulos alineados en secuencia lineal de izquierda a derecha tanto para objetos como para colores.		
	Velocidad de denominación de colores				
Facilitadores del lenguaje escrito	Habilidades lingüísticas	Vocabulario (Voc)	8 ítems		
		Articulación (Art)	15 ítems		
		Conceptos básicos (CoB)	8 ítems		
		Estructuras gramaticales (EsG)	6 ítems		
	Conocimiento metalingüístico	Reconocer palabras	10 ítems		
		Reconocer frases	5 ítems		
		Funciones de la lectura	5 ítems		
	Procesos cognitivos básicos	Memoria secuencial auditiva	8 ítems		
		Percepción visual	9 ítems		
	Procesos léxicos de la lectura	Ruta visual, directa o léxica	Lectura de palabras	40 ítems	
Ruta fonológica, indirecta o subléxica		Lectura de pseudopalabras	40 ítems		

Baremos de la prueba de objetos y colores para 5 años

Nivel	Percentil	Objetos segundos	Colores segundos
Bajo	5	≥ 82	≥ 101
	10	77-81	97-100
	20	74-76	86-96
	30	70-73	80-85
Medio	40	68-69	73-79
	50	64-67	67-72
	60	59-63	63-66
Alto	70	55-58	57-62
	80	51-54	53-56
	90	49-50	47-52
	95		
Media (M)		64,60	71,56
Desvío estándar (DS)		10,32	16,37

(Fonseca et al., 2019: 62)

CVXCVVX

Puntaciones directas EXAD a 2 años						
Paralelos	Conocimiento Fonológico	Conocimiento Alfabético	Conocimiento Morfológico	Habilidades Lingüísticas	Procesos cognitivos	Total
1	8,50	4,00	3,00	15,00	21,78	50,28
2	8,50	4,00	3,00	15,00	21,78	50,28
5	23,55	13,00	11,05	18,05	29,58	85,15
10	23,73	23,00	15,00	25,50	37,33	104,61
20	31,11	24,00	14,00	28,50	40,43	148,00
25	32,53	24,00	14,00	27,00	40,43	146,97
30	33,03	24,00	14,00	27,50	41,54	149,03
40	33,73	24,00	15,00	27,50	42,24	152,60
50	34,03	24,00	15,00	28,50	42,73	154,26
60	35,03	24,00	15,00	28,50	43,12	155,13
70	35,03	24,00	15,00	28,50	43,12	154,75
75	35,03	24,00	15,00	28,50	43,16	154,24
80	35,43	24,00	15,00	28,50	43,78	154,66
90	37,03	24,00	15,00	28,50	44,44	154,75
95	37,73	24,00	15,00	28,50	44,44	154,82
99	38,03	24,00	15,00	28,50	44,44	154,96

R de Cayhualla, Chilón y Espíritu (2011) se consideran los siguientes baremos para 2.º grado de primaria:

Para índices principales:

	DD	D	N
L Palabras (LP)	0 - 4	5 - 29	30 o más
L Pseudopalabras (LS)	0 - 4	5 - 21	22 o más

Para índices de habilidad lectora:

	B	M	A
L Palabras (LP - N)	30 - 50	51 - 67	68 o más
L Pseudopalabras (LS - N)	22 - 34	35 - 47	48 o más

					<p>Para índices de precisión:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>DD</th> <th>D</th> <th>¿?</th> <th>N</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>L Palabras (LP - P)</td> <td>0 - 19</td> <td>20 - 25</td> <td>26 - 31</td> <td>32 - 40</td> </tr> <tr> <td>L Pseudopalabras (LS - P)</td> <td>0 - 15</td> <td>16 - 21</td> <td>22 - 27</td> <td>28 - 40</td> </tr> </tbody> </table> <p>Para índices de velocidad:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>ML</th> <th>L</th> <th>N</th> <th>R</th> <th>MR</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>L Palabras (LP - V)</td> <td>191 o más</td> <td>139 - 190</td> <td>34 - 138</td> <td>0 - 33</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>L Pseudopalabras (LS - V)</td> <td>186 o más</td> <td>145 - 185</td> <td>62 - 144</td> <td>21 - 61</td> <td>0 - 20</td> </tr> </tbody> </table>		DD	D	¿?	N	L Palabras (LP - P)	0 - 19	20 - 25	26 - 31	32 - 40	L Pseudopalabras (LS - P)	0 - 15	16 - 21	22 - 27	28 - 40		ML	L	N	R	MR	L Palabras (LP - V)	191 o más	139 - 190	34 - 138	0 - 33	-	L Pseudopalabras (LS - V)	186 o más	145 - 185	62 - 144	21 - 61	0 - 20
	DD	D	¿?	N																																		
L Palabras (LP - P)	0 - 19	20 - 25	26 - 31	32 - 40																																		
L Pseudopalabras (LS - P)	0 - 15	16 - 21	22 - 27	28 - 40																																		
	ML	L	N	R	MR																																	
L Palabras (LP - V)	191 o más	139 - 190	34 - 138	0 - 33	-																																	
L Pseudopalabras (LS - V)	186 o más	145 - 185	62 - 144	21 - 61	0 - 20																																	



## Anexo 2. Consentimiento informado para los padres

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES

Usted y su hijo/a han sido invitados a formar parte de la investigación titulada “Predictores y facilitadores del lenguaje escrito y su relación con los procesos perceptivos y léxicos de la lectura en niños de segundo grado de primaria de una institución educativa particular de Lima”, realizado por la tesista Lic. Andrea Yaques estudiante de la maestría en Educación con mención en dificultades del aprendizaje de la Pontificia Universidad Católica del Perú en convenio con el Centro Peruano de Audición y Lenguaje.

El objetivo de esta investigación es que el estudiante lea tres listas palabras para medir su capacidad lectora en niños que fueron evaluados la primera vez al finalizar el kínder (2019) y en esta segunda oportunidad cuando están en segundo grado de primaria.

En caso acepte formar parte de la investigación debe saber que su participación es voluntaria. Cabe resaltar que la importancia de esta investigación radica en evaluar la capacidad lectora de niños que aprendieron a leer durante la pandemia.

Se agendará una única reunión presencial de no más de 20 minutos con horario a coordinar.

Luego de la evaluación se comunicarán los resultados de forma personal dando énfasis en los alcances de las fortalezas y debilidades de los participantes.

Nombre del padre o madre: \_\_\_\_\_

Dni: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Nombre del niño o niña: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ de diciembre de 2021

**Cuadernillo de respuestas**

**BATERÍA DE INICIO A LA LECTURA**  
**para niños de 3 a 6 años**

**BIL 3-6**

Pilar Sellés Nohales - Tomás Martínez Giménez - Eduardo Vidal-Abarca - Ramiro Gilabert Pérez

Nombre y Apellidos: .....

Curso: ..... Años y fecha nacimiento: .....

Colegio: ..... Fecha pase: .....

Observaciones: .....

.....

.....

## **ÍNDICE**

Resumen de puntuaciones .....	3
Resumen de puntuaciones factoriales .....	3
1. Vocabulario .....	4
2. Articulación .....	4
3. Memoria secuencial auditiva .....	5
4. Capacidad perceptiva .....	5
5. Conocimiento del nombre de las letras .....	6
6. Reconocer palabras .....	6
7. Contar palabras .....	7
8. Conocimiento metalingüístico: reconocer frases .....	7
9. Conocimiento fonológico: aislar sílabas y fonemas .....	7
10. Conocimiento metalingüístico: funciones de la lectura .....	8
11. Conocimiento de estructuras gramaticales .....	8
12. Conceptos básicos .....	9
13. Rima .....	9
14. Contar sílabas .....	10
15. Conocimiento fonológico. Omisión de sílabas .....	10
Capacidad perceptiva .....	11

**Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años. BIL 3-6.**  
Cuadernillo de respuestas

© Publicaciones ICCE  
José Picón, 7 - 28028 Madrid  
Tel.: 91 725 72 00 - Fax: 91 361 10 52  
[www.iccedberaula.es](http://www.iccedberaula.es)

ISBN: 978-84-7278-380-5  
D.L.: M-42679 -2008

**Autores:** Pilar Sellés Nohales  
Tomás Martínez Giménez  
Eduardo Vidal-Abarca  
Ramiro Gilabert Pérez

**Coordinador editorial:** Primitivo Arnáez  
**Producción editorial:** Concha Domínguez

**Diseño y maquetación:** Juan Carlos López  
**Fotomecánica:** Dextra Graphic  
**Imprime:** Gráficas Tetuán

**Coordinador editorial:** Primitivo Arnáez  
**Producción editorial:** Concha Domínguez

**Diseño y maquetación:** Juan Carlos López  
**Imprime:** Gráficas Tetuán

Reservados todos los derechos.  
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



<b>RESUMEN DE PUNTUACIONES</b>		
	<i>Puntuación directa</i>	<i>Percentil</i>
<b>CONOCIMIENTO FONOLÓGICO (CtF)</b>		
Rima (Rim)		
Contar Palabras (CoP)		
Contar Sílabas (CoS)		
Aislar Sílabas y Fonemas (ASF)		
Omisión de Sílabas (OmS)		
<b>CONOCIMIENTO ALFABÉTICO (CtA)</b>		
<b>CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO (CtM)</b>		
Reconocer Palabras (ReP)		
Reconocer Frases (ReF)		
Funciones de la Lectura (FuL)		
<b>HABILIDADES LINGÜÍSTICAS (HaL)</b>		
Vocabulario (Voc)		
Articulación (Art)		
Conceptos Básicos (CoB)		
Estructuras Gramaticales (EsG)		
<b>PROCESOS COGNITIVOS (PrC)</b>		
Memoria Secuencial Auditiva (MSA)		
Percepción (Per)		

<b>RESUMEN DE PUNTUACIONES FACTORIALES</b>	<i>Punt. directa Factores</i>	<i>Puntuación Percentil</i>
<b>CONOCIMIENTO FONOLÓGICO (CtF)</b> CtF = Rim + CoP + (CoS/2) + ASF + OmS		
<b>CONOCIMIENTO ALFABÉTICO (CtA)</b> CtA = CNL		
<b>CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO (CtM)</b> CtM = (ReP/2) + ReF + FuL		
<b>HABILIDADES LINGÜÍSTICAS (HaL)</b> HaL = Voc + (Art/2) + CoB + EsG		
<b>PROCESOS COGNITIVOS (PrC)</b> PrC = (2/3) MSA + Per		
<b>PUNTUACIÓN TOTAL (PnT)</b> PnT = CtF + (3/4) CtA + CtM + (3/4) HaL + (1/5) PrC		

## BIL 3-6 - BATERÍA DE INICIO A LA LECTURA PARA NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS

### 1. VOCABULARIO

(VER CUADERNILLO)

Ítem	Respuesta	Puntuación (1-0)
1. Playa		
2. Canguro		
3. Puente		
4. Trompeta		
5. Tronco		
6. Granja		
7. Pintor		
8. Ciudad		

TOTAL .....

*Puntuación: 1 punto por cada respuesta dada correctamente.*

*Puntuación máxima: 8*

### 2. ARTICULACIÓN

Ítems	Respuesta	Puntuación (1-0)
1. Rama		
2. Escala		
3. Garrapata		
4. Almena		
5. Carta		
6. Ardilla		
7. Prudente		
8. Cruel		
9. Bisagra		
10. Blanquecino		
11. Drácula		
12. Astronómico		
13. Práctico		
14. Ambiente		
15. Entrada		

TOTAL.....

*Se concede 1 punto por cada palabra pronunciada correctamente. Cualquier error en la articulación se considera una respuesta errónea.*

*Puntuación máxima: 15*

*Nota: Se observará si se trata de un lenguaje inmaduro.*

**3. MEMORIA SECUENCIAL AUDITIVA**

Ítems	Respuesta	Puntuación (1-0)
1. camisa-sofá-sol		
2. conejo-caliente-chaqueta		
3. bandera-hoja-luna-pelota		
4. antes-número-alegre-hoy		
5. lejos-mañana-mucho-siempre		
6. poco-gracioso-nunca-cerca		
7. El niño toma un vaso de leche cada mañana antes de ir al colegio		
8. La niña mete su libreta roja en la mochila cuando acaba la clase		

TOTAL.....

*Puntuación: en los ítems 1 a 6, se concede 1 punto por cada palabra repetida correctamente. Se resta 1 punto si el orden en que el niño repite las palabras no coincide con el dado. En los ítems 7 y 8, se concede 1 punto por cada palabra subrayada que el niño repita. Se resta 1 punto si el orden de las palabras está alterado.*

*Puntuación máxima: 35*

**4. CAPACIDAD PERCEPTIVA**

(VER PÁGINA 11)

Ítem	Puntuación (1-0)
1. d	0-1
2. ð	0-1
3. μ	0-1
4. ε	0-1
5. ħ	0-1
6. ∩	0-1
7. p	0-1
8. j	0-1
9. b	0-1

TOTAL.....

*Puntuación: 1 punto por cada dibujo tachado correctamente y se quita 1 punto por cada error cometido. Las omisiones no penalizan.*

*Puntuación máxima: 22*



**5. CONOCIMIENTO DEL NOMBRE DE LAS LETRAS** (VER CUADERNILLO)

<i>Vocales Mayúsculas</i>		<i>Vocales Minúsculas</i>	
<i>Ítem</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Ítem</i>	<i>Respuesta</i>
1. U		1. u	
2. E		2. o	
3. O		3. a	
4. I		4. e	
5. A		5. i	

<i>Ítem</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Ítem</i>	<i>Respuesta</i>
1. B		1. b	
2. C		2. c	
3. L		3. l	
4. M		4. m	
5. P		5. p	
6. R		6. r	
7. Z		7. z	

TOTAL.....

*Puntuación: 1 punto por cada letra nombrada correctamente, con su nombre o con el sonido de la misma.*

*Puntuación máxima: 24*

**6. RECONOCER PALABRAS** (VER CUADERNILLO)

<i>Ítems</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Puntuación (1-0)</i>
1. Pu12	SÍ / NO	
2. Rosa	SÍ / NO	
3. R	SÍ / NO	
4. MAÑANA	SÍ / NO	
5. 345678	SÍ / NO	
6. ∇ ⊗ ⊕ ⊕	SÍ / NO	
7. M	SÍ / NO	
8. Laura	SÍ / NO	
9. SOFÁ	SÍ / NO	
10. 814547	SÍ / NO	

TOTAL.....

*Puntuación: 1 punto por cada ítem identificado correctamente.*

*Puntuación máxima: 10*

**7. CONTAR PALABRAS**

Ítems	Respuestas	Puntuación (1-0)
1. Laura baila (2)		
2. Celia come pan (3)		
3. Rosa coge una manzana (4)		
4. El niño corre mucho (4)		
5. María compra flores (3)		
6. La mochila de Jaime (4)		

TOTAL.....

Puntuación: 1 punto por cada frase analizada correctamente.

Puntuación máxima: 6

**8. CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO: RECONOCER FRASES** (VER CUADERNILLO)

Ítems ¿Es esto una frase?	Respuesta	Puntuación (1-0)
1. En la escuela aprendemos muchas cosas	SÍ / NO	
2. Los 123 la y 76 el óla ùcamisa 437890 estudia	SÍ / NO	
3. En Navidades las calles se llenan de luces.	SÍ / NO	
4. ¡¡¿¿¿¿qué??"//¡¡¡¡¡relojes????//treinta	SÍ / NO	
5. ¿Cuándo nos vamos a ir de vacaciones?	SÍ / NO	

TOTAL.....

Puntuación: 1 punto por cada frase identificada correctamente.

Puntuación máxima: 5

**9. CONOCIMIENTO FONOLÓGICO: AISLAR SÍLABAS Y FONEMAS** (VER CUADERNILLO)

Ítems	Respuesta	Puntuación (1-0)
1. Camisa, vaca, maleta, taza ¿Cuál empieza por va?		
2. Pelota, jarra, manzana, perro ¿Cuál empieza por man?		
3. Mariposa, caballo, gorra, cuchara ¿Cuál empieza por go?		
4. Flor, gato, árbol, mariposa ¿Cuál empieza por a?		
5. Tarta, regadera, caballo, pez ¿Cuál empieza por p?		
6. Coche, oso, cereza, serpiente ¿Cuál empieza por s?		
7. Cuchara, campana, zapatos, vaca ¿Cuál empieza por z?		
8. Naranja, perro, pantalón, televisión ¿Cuál empieza por n?		

TOTAL.....

Puntuación: 1 punto por cada sílaba o fonema identificados correctamente.

Puntuación máxima: 8

**10. CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO: FUNCIONES DE LA LECTURA**

(VER CUADERNILLO)

1. **Primera escena**

*Respuesta*

.....

2. **Segunda escena**

*Respuesta*

.....

3. **Tercera escena**

*Respuesta*

.....

4. **Cuarta escena**

*Respuesta*

.....

5. **Quinta escena**

*Respuesta*

.....

TOTAL .....

*Puntuación: 1 punto por cada respuesta en que aparezca el uso correcto de la lectura.*

*Puntuación máxima: 5*

**11. CONOCIMIENTO DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES**

<i>Ítems</i>	<i>Respuesta</i>	<i>Puntuación (1-0)</i>
1. El niño dibuja una casa (Correcta)		
2. El coche cayó tienda (Incorrecta)		
3. Mariposa cansada a Juan (Incorrecta)		
4. El ciclista rompió pierna (Incorrecta)		
5. El perro está cansada (Incorrecta)		
6. Mónica pasea por el parque (Correcta)		

TOTAL .....

*Puntuación: 1 punto por cada respuesta acertada.*

*Puntuación máxima: 6*

**12. CONCEPTOS BÁSICOS** (VER CUADERNILLO)

Ítems	Respuesta	Puntuación (1-0)
Arriba-abajo (ejemplo)		
1. Encima: ¿qué gatito está encima de la mesa?		
2. Casi: ¿qué tarta está casi terminada?		
3. Más lejos: ¿qué ratón está más lejos del queso?		
4. Después de: ¿dónde vemos al ratoncito después de haber comido?		
5. Separados: ¿qué ratones están separados?		
6. Nunca: ¿qué cosa no te comerías nunca?		
7. Cada: ¿qué grupo de manzanas tiene cada una un gusanito?		
8. Mitad ¿dónde queda la mitad de la tarta?		

TOTAL.....

Puntuación: 1 punto por cada dibujo señalado correctamente

Puntuación máxima: 8

**13. RIMA**

Ítems	Respuesta	Puntuación (1-0)
1. rana-lana	SÍ / NO	
2. pino-puro	SÍ / NO	
3. melón-salón	SÍ / NO	
4. sobre-cobre	SÍ / NO	
5. seta-pera	SÍ / NO	
6. raqueta-maleta	SÍ / NO	
7. camisa-sopera	SÍ / NO	
8. frutero-escoba	SÍ / NO	
9. sereno-espino	SÍ / NO	
10. espejo-conejo	SÍ / NO	
11. pelota-zapato	SÍ / NO	
12. zumo-piña	SÍ / NO	

TOTAL.....

Puntuación: Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta en la primera fase de la prueba, es decir, sólo con que acierte si riman o no. La segunda parte de la prueba, saber en qué terminan, nos da sólo una información cualitativa y no es necesario cuantificarla para la información final.

Cuando el niño conteste al azar en todos los ítems, se da un 0 en la puntuación total, aunque haya acertado alguno por casualidad.

Puntuación máxima: 12



**14. CONTAR SÍLABAS**

Ítems	Respuesta	Puntuación (1-0)
1. Sol		
2. Pez		
3. Pino		
4. Seta		
5. Coche		
6. Fresa		
7. Árbol		
8. Maleta		
9. Nevera		
10. Conejo		
11. Campana		
12. Labrador		
13. Mariposa		
14. Zapatilla		

TOTAL.....

*Puntuación: 1 punto por cada respuesta correcta. En caso de no coincidir el número de palmadas con el número de sílabas se tendrá en cuenta el número de palmadas. Si el niño no es capaz de decir el número de sílabas, se considerarán las palmadas que haga.*

*Puntuación máxima: 14*

**15. CONOCIMIENTO FONOLÓGICO: OMISIÓN DE SÍLABAS** (VER CUADERNILLO)

Ítems	Respuesta	Puntuación (1-0)
1. Silla		
2. Botella		
3. Mesa		
4. Caballo		
5. Gato		

TOTAL.....

*Puntuación: 1 punto por cada respuesta en que se elimina la sílaba final correctamente. En las palabras trisílabas (botella y caballo), serán correctas sólo las contestaciones (bote y caba).*

*Puntuación máxima: 5*

**4. CAPACIDAD PERCETIVA**

d	a	p	b	d	a	d	q
∂	δ	α	∂	σ	∂	α	δ
μ	v	u	η	μ	η	u	μ
ε	ω	ε	3	ω	ω	ε	3
h	h	h	h	h	h	h	h
∮	∮	∮	∮	∮	∮	∮	∮
p	q	d	p	b	p	q	p
j	i	l	i	j	l	j	i
b	d	b	b	q	b	d	p

Puntuación: 1 punto por cada dibujo tachado correctamente.

**BIL 3-6 - BATERÍA DE INICIO A LA LECTURA PARA NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS**

Percepción	Per		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Memoria Sec. Audiv.	MSA		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Est. Gramaticales	ESG		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Conceptos Básicos	CoB		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Articulación	Art		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Vocabulario	Voc		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Func. de la Lectura	Ful		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Reconocer Frases	ReF		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Reconocer Palabras	ReP		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Cto. Nom. Letra	CNL		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Omisión de Sílabas	OmS		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Aíslar Sílab. y Fon.	ASF		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Contar Sílabas	CoS		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Contar Palabras	CoP		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Rima	Rim		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Procesos Cognitivos	PrC		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Habilidad. Lingüísticas	HaL		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Cto. Metalingüístico	CtM		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Cto. Alfabético	CtA		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Cto. Fonológico	CtF		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Puntuación Total	PnT		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
	P.D.																																			
	Percentil		99	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	15	10	5	1													



Anexo 4. Protocolo de respuestas del TDR

**TDR**

Test de Denominación Rápida



**Datos**

Nombre \_\_\_\_\_

Femenino  Masculino  Grado/Año \_\_\_\_\_ Dificultades de Lenguaje Si  No  Tipo \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

Examinador \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Fecha del Aplicación \_\_\_\_\_

**Registro de puntaje**

	Tiempo en segundos	Percentil	Media	DS
1. Objetos	_____	_____	_____	_____
2. Colores	_____	_____	_____	_____
3. Números	_____	_____	_____	_____
4. Letras	_____	_____	_____	_____
5. Letras y números	_____	_____	_____	_____
6. Letras, números y colores	_____	_____	_____	_____

TAREAS	PERCENTIL	PERFIL										
		BAJO			MEDIO				ALTO			
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
OBJETOS												
COLORES												
NÚMEROS												
LETRAS												
LETRAS Y NÚMEROS												
LETRAS, NÚMEROS Y COLORES												

**Observaciones**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Instrucciones Generales**

- En cada subtest registre y escriba el tiempo, el número de errores y las autocorrecciones en los casilleros correspondientes.
- Registre en segundos el tiempo que necesita el niño para nombrar todos los estímulos. Si el sujeto se autocorrigió, escriba "ac" sobre ese ítem. Las autocorrecciones no se cuentan como errores.
- Cada subtest comienza con una página con 10 estímulos de ensayo para verificar que el examinado comprende la consigna y dice exactamente el nombre de cada estímulo sin error.



### PRUEBA 1: OBJETOS

Coloque frente al examinado la lámina OBJETOS cerrada. Muestre los ítems de práctica y diga: "Vas a tener que nombrar cada uno de estos objetos, ¿los conocés? Nombralos." Si el niño comete un error corregir en este momento. Si dice una palabra incorrecta (por ejemplo "palma" en lugar de "mano") corríjalo y diga la palabra exacta ("mano"). Siga el mismo procedimiento con todos los objetos. El único momento en que el examinado es corregido es durante esta práctica. Si lo hace correctamente decir: "¡Muy bien!" "Ahora vamos a practicar. Nombralos lo más rápido que puedas sin cometer errores y en orden." Luego abra la hoja y diga "Ahora estás listo para probar con este lado de la hoja. Recordá, tenés que empezar aquí (señale el primer ítem) y nombrar todos los dibujos de cada fila (mueva su dedo sobre la primer fila de izquierda a derecha) tan rápido como puedas hasta terminar. Preparados, listo, ¡YA!" Comience a tomar el tiempo con el cronómetro y finalice cuando el niño haya nombrado el último estímulo.

CASA	SILLA	PERRO	MANO	LUNA	SILLA	CASA	PERRO	LUNA	MANO
PERRO	MANO	SILLA	LUNA	MANO	CASA	SILLA	LUNA	PERRO	CASA
SILLA	CASA	PERRO	LUNA	PERRO	MANO	LUNA	CASA	MANO	SILLA
MANO	SILLA	LUNA	CASA	MANO	PERRO	SILLA	PERRO	CASA	LUNA
PERRO	CASA	MANO	LUNA	SILLA	LUNA	PERRO	SILLA	CASA	MANO

Tiempo  Errores  Autocorrección

### PRUEBA 2: COLORES

Coloque frente al niño la lámina COLORES cerrada y diga "Ahora vamos a nombrar colores. Dec el nombre de estos colores." "Muy bien, ahora vamos a practicar: hazlo rápido. Nombrá estos colores tan rápido como puedas sin cometer errores" Este es el único momento en que el examinador puede corregir al niño por un nombre incorrecto (por ejemplo, si dijera "violeta" en vez de "azul"). "Ahora estás listo para nombrar todos los colores de este lado de la hoja. Comenzá aquí y nombrá todos los colores de cada fila tan rápido como puedas cuando yo te diga YA" Comience a tomar el tiempo con un cronómetro y finalice cuando el niño haya nombrado el último.

NEGRO	ROJO	AMARILLO	VERDE	AZUL	ROJO	NEGRO	AMARILLO	AZUL	VERDE
AMARILLO	VERDE	ROJO	AZUL	VERDE	NEGRO	ROJO	AZUL	AMARILLO	NEGRO
ROJO	NEGRO	AMARILLO	ROJO	AMARILLO	VERDE	AZUL	NEGRO	VERDE	AZUL
VERDE	AMARILLO	AZUL	NEGRO	VERDE	ROJO	AMARILLO	ROJO	NEGRO	AZUL
AMARILLO	ROJO	VERDE	AZUL	ROJO	AZUL	NEGRO	VERDE	NEGRO	AMARILLO

Tiempo  Errores  Autocorrección

### PRUEBA 3: NÚMEROS

Coloque frente al niño la lámina cerrada NÚMEROS y diga "Ahora decime el nombre de estos números." "Practiquemos. Nombra estos números rápidamente y sin errores." Este es el único momento en que el examinador puede corregir al niño. Luego de la práctica abra la lámina y diga "Ahora estás listo para nombrar los números de esta hoja. Comenzá aquí y nombrá todos los números de cada fila tan rápido como puedas cuando yo te diga." Comience a tomar el tiempo con un cronómetro y finalice cuando el niño nombre el último.

2	6	9	4	7	6	2	9	7	4
9	4	2	7	4	2	6	7	9	6
6	2	9	7	9	4	7	2	4	6
4	6	7	2	4	9	6	9	2	7
9	2	4	7	6	7	2	6	4	9

Tiempo

Errores

Autocorrección

### PRUEBA 4: LETRAS

Coloque frente al niño la lámina LETRAS cerrada. Diga "Ahora decime el nombre de estas letras." "Practiquemos. Nombra estas letras rápidamente y sin errores." Este es el único momento en que el examinador puede corregir al niño. Luego de la práctica abra la lámina y diga "Ahora estás listo para nombrar las letras de esta hoja. Comenzá aquí y nombrá todas las letras de cada fila tan rápido como puedas cuando yo te diga." Comience a tomar el tiempo con un cronómetro y finalice cuando el niño nombre la última letra.

O	A	S	D	P	A	O	S	P	D
S	D	A	P	D	O	A	P	S	O
A	O	S	P	S	D	P	O	D	A
D	A	P	O	D	S	A	S	O	P
O	A	D	S	D	P	O	A	P	S

Tiempo

Errores

Autocorrección



### PRUEBA 5: LETRAS Y NÚMEROS

Coloque la hoja de estímulos cerrada, frente del niño y diga "Ahora vamos a hacer algo un poco diferente. Vamos a jugar a nombrar letras y números. Por favor, decíme el nombre de estas letras y estos números". Es el único momento en que el niño puede ser corregido si se equivoca. "Muy bien, ahora vamos a practicar hacerlo rápido", "Bien! Ahora estás listo para nombrar todas las letras y números de este lado de la hoja. Recordá, que hay que empezar aquí y nombrar las letras y números de cada fila hasta el final lo más rápido que puedas sin equivocarte. Listo, ¡ya!" Comience a tomar el tiempo con un cronómetro y finalice cuando el niño nombre el último estímulo.

E	2	A	6	S	9	D	4	P	7
2	P	4	E	6	S	7	A	9	D
P	6	S	7	D	4	E	2	A	9
4	A	7	D	9	E	6	P	2	S
S	4	P	9	E	7	A	2	D	6

Tiempo

Errores

Autocorrección

### PRUEBA 6: LETRAS, NÚMEROS Y COLORES

Coloque frente al examinado la hoja de estímulos de la prueba cerrada. "Ahora estás listo para la última hoja". "Vamos a jugar a nombrar letras, números y colores. Por favor decíme el nombre de estas letras, números y colores" "Muy bien, ahora practiquemos. Nombrá estas letras, números y colores tan rápido como puedas sin equivocarte". Durante estas instrucciones es el único momento en que el niño puede ser corregido. "Bien, ahora estás listo para nombrar todas las letras, números y colores de este lado de la hoja. Recordá que tenés que empezar aquí (señale el primer ítem) y nombrar todas las letras, números y colores de todas las fila tan rápido como puedas y sin equivocarte. Listo, ¡YA!" Comience a tomar el tiempo con el cronómetro y finalice cuando el examinado nombre el último estímulo.

A	6	ROJO	E	2	NEGRO	S	9	VERDE	D
4	AMARILLO	P	7	AZUL	E	9	ROJO	S	7
NEGRO	A	4	VERDE	D	2	AZUL	E	4	NEGRO
A	2	VERDE	S	7	AMARILLO	P	6	ROJO	P
9	AZUL	D	6	VERDE	A	2	AMARILLO	E	4

Tiempo

Errores

Autocorrección

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre:

Edad:      Curso:      Sexo: V M      Fecha:

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

#### ÍNDICES PRINCIPALES

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

#### ÍNDICES DE PRECISIÓN

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

#### ÍNDICES DE VELOCIDAD

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

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas

ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto



Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arribas  
 Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.  
 Printed in Spain. Impreso en España



**1. NOMBRE O SONIDO DE LETRAS**

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

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

TOTAL ERRORES



TIEMPO

 min.  seg.

 seg. total (NL-V)

ACIERTOS (NL-P)

**2. IGUAL - DIFERENTE**

	Error		Error		Error
1. (I)		2. (D)		3. (I)	
4. (D)		5. (D)		6. (D)	
7. (I)		8. (D)		9. (D)	
10. (I)		11. (I)		12. (D)	
13. (I)		14. (D)		15. (I)	
16. (I)		17. (D)		18. (I)	
19. (D)		20. (I)			

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

TOTAL ERRORES



TIEMPO

 min.  seg.

 seg. total (ID-V)

ACIERTOS (ID-P)

3. LECTURA DE PALABRAS

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

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

TOTAL ERRORES



TIEMPO

___ min.	___ seg.	___ seg. total (LP-V)
----------	----------	-----------------------

ACIERTOS (LP-P)

4. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

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

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

TOTAL ERRORES



TIEMPO

___ min.	___ seg.	___ seg. total (LS-V)
----------	----------	-----------------------

ACIERTOS (LS-P)

III. PROCESOS SINTÁCTICOS

5. ESTRUCTURAS GRAMATICALES

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

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

ACIERTOS (EG)

6. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

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



TIEMPO

\_\_\_\_\_ min. \_\_\_\_\_ seg. \_\_\_\_\_ seg total (SP-V)

ACIERTOS (SP-P)

IV. PROCESOS SEMÁNTICOS

7. COMPRESIÓN DE ORACIONES

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

ACIERTOS (CO)



**8. COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

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

ACIERTOS (CT)

**9. COMPRENSIÓN ORAL**

	(A)	(E)	RESPUESTA
<b>EL RATEL</b>			
1	1	0	
2	1	0	
3	1	0	
4	1	0	
<b>VIKINGOS</b>			
5	1	0	
6	1	0	
7	1	0	
8	1	0	

ACIERTOS (CR)



**7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES (CONT.)**

**4.** Dibuja un árbol con tres manzanas.



**5.** Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol



**6.** Dibuja un cuadrado dentro de un redondel.



**7.** Ponle un sombrero al payaso.



**8.** Tacha la nariz y la cola del perro.



**9.** Colócale un bigote de tres pelos al ratón.

