

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



NIVELES DE LECTURA DE NIÑOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA
NEUROSENSORIAL DE 3er GRADO DE PRIMARIA REHABILITADOS
CON LA METODOLOGÍA AUDITIVO ORAL

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

Yovana Fajardo Chumpitaz
Miosoty Lozano Achuy

Asesores

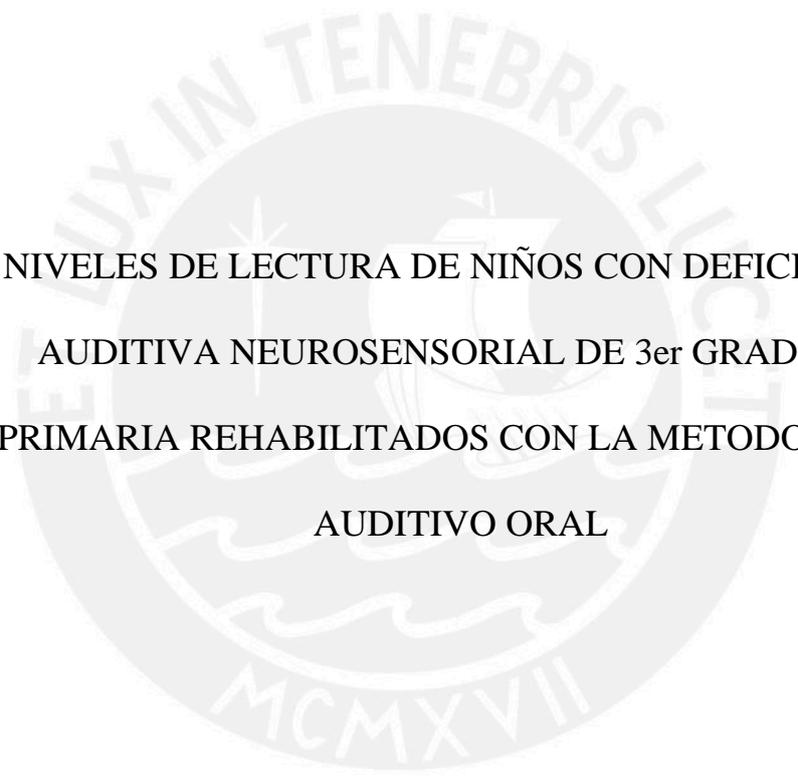
Dr. Mario Bulnes Bedón
Mg. María Elena Stuva

Jurados

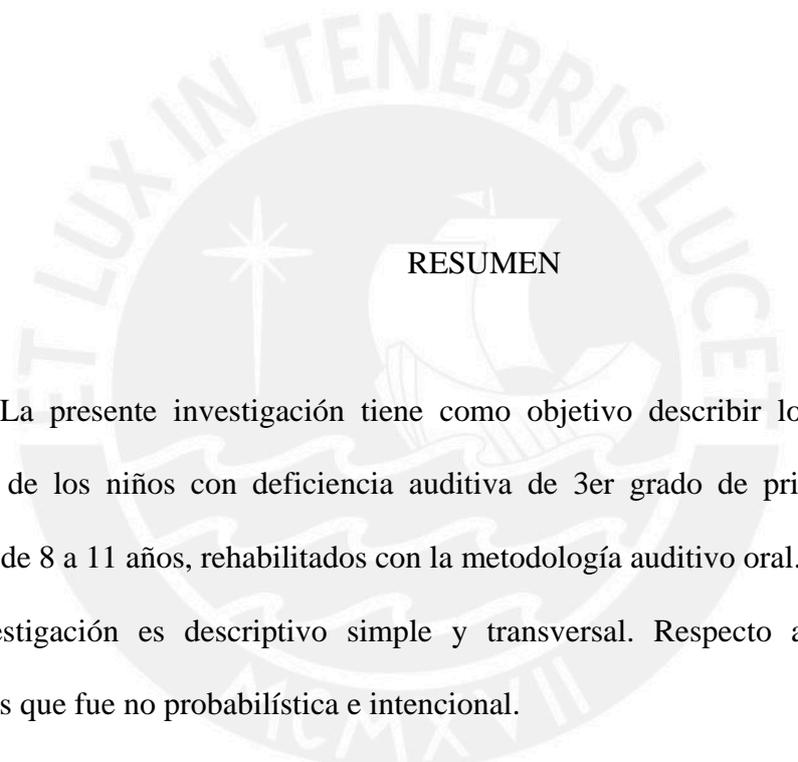
Marcela Sandoval Palacios
Patricia Balarezo Vallejos

Lima – Perú

2013



NIVELES DE LECTURA DE NIÑOS CON DEFICIENCIA
AUDITIVA NEUROSENSORIAL DE 3er GRADO DE
PRIMARIA REHABILITADOS CON LA METODOLOGÍA
AUDITIVO ORAL



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir los niveles de lectura de los niños con deficiencia auditiva de 3er grado de primaria de las edades de 8 a 11 años, rehabilitados con la metodología auditivo oral. El diseño de la investigación es descriptivo simple y transversal. Respecto a la muestra tenemos que fue no probabilística e intencional.

El proceso de la caracterización empezó con la elección del CEBE “Fernando Wiese Eslava”, institución educativa especializada en niños con deficiencia auditiva, tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. Se buscó describir los niveles de lectura de los niños de tercer grado, del cual egresan, para ser incluidos a colegios regulares.

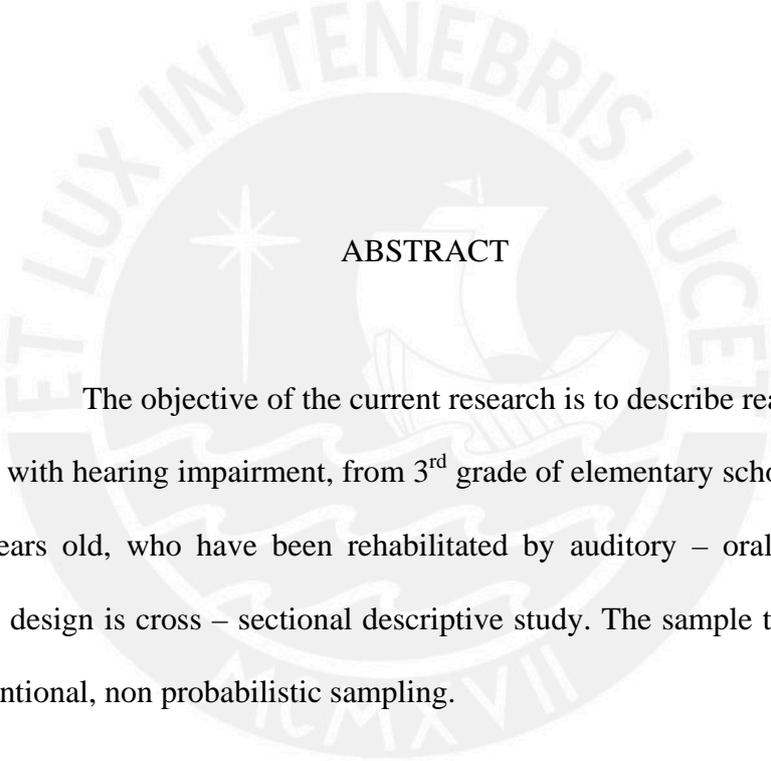
Luego se llevó a cabo la recolección de datos, utilizando la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC – R adaptada; cuyo objetivo fue diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura y los procesos cognitivos responsables de esas dificultades. Al obtener estos resultados se evidenció cuál es el nivel lector de la muestra seleccionada.

Posteriormente se realizó el análisis de los datos, interpretando adecuadamente el desempeño de la muestra, definiendo y clasificando según los índices principales y las categorías establecidas, así como el análisis estadístico de los resultados.

Los resultados mostraron que el grupo evaluado obtuvo mayor porcentaje en el proceso de identificación de palabras y el proceso léxico, lo que evidencia precisión y velocidad lectora. Los niños de la muestra presentaron dificultad en la comprensión de las estructuras gramaticales en el proceso sintáctico. En el proceso semántico hay una notable falta de comprensión en oraciones, así como en la comprensión oral y en comprensión de textos.

Palabras clave:

Niveles de lectura, deficiencia auditiva, metodología auditivo oral.



ABSTRACT

The objective of the current research is to describe reading levels of children with hearing impairment, from 3rd grade of elementary school and from 8 to 11 years old, who have been rehabilitated by auditory – oral method. The research design is cross – sectional descriptive study. The sample technique used was intentional, non probabilistic sampling.

The characterization process started choosing the school specialized in children with hearing impairment, named CEBE “Fernando Wiese Eslava”, taking the inclusion and exclusion criteria into consideration. Describe the reading levels of third grade children, year in which they graduate to be included in regular schools, was sought.

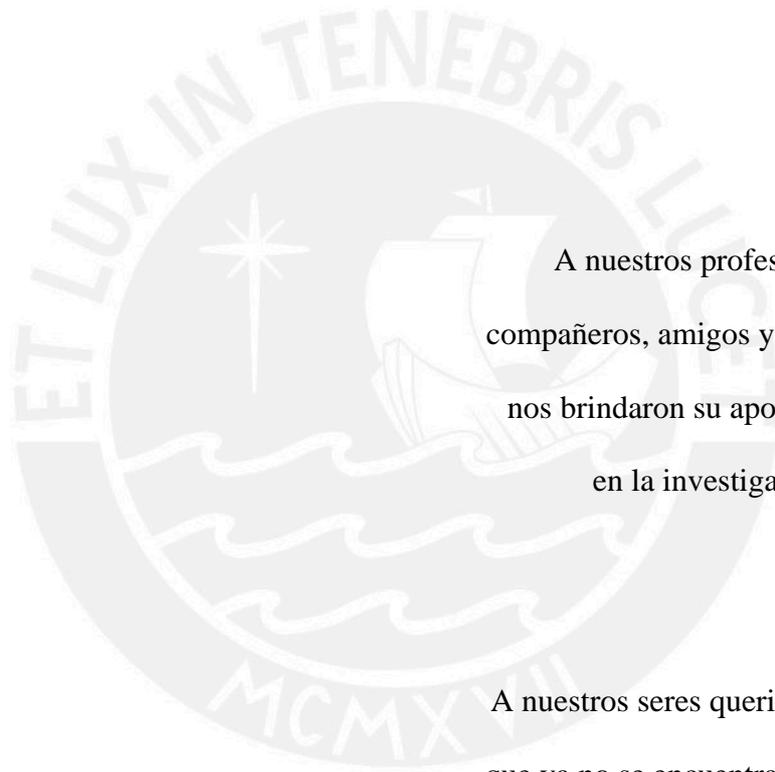
Then, the collection of data was taken using the adapted version of the PROLEC-R Evaluation of Processes of Reading. The objective was to identify the reading learning difficulties and the cognitive processes responsible of them. The results showed the reading level of the selected sample.

Subsequently, the data analysis was carried out the performance of the sample was properly interpreting. The sample end the statistical analysis of the results have been defined and classified according to the major indexes and the established categories.

The results showed that the evaluated group had the highest percentage in the process of word identification and lexical processes which demonstrate reading and speed. The children of this study presented difficulty in the grammatical structure comprehension at the syntactic process. In the semantic process, there is a remarkable lack of comprehension in sentences as well as oral and text comprehension.

Key words:

Reading levels, hearing impairment, auditory oral methodology.



A nuestros profesores, asesores,
compañeros, amigos y familiares que
nos brindaron su apoyo y confianza
en la investigación realizada.

A nuestros seres queridos, a aquellos
que ya no se encuentran con nosotros
y a quienes les debemos lo que
somos.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	3
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Formulación del problema	17
1.3. Formulación de Objetivos	18
1.3.1. Objetivo general	18
1.3.2. Objetivos específicos	18
1.4. Importancia y justificación del estudio	19
1.5. Limitaciones de la investigación	19
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1. Antecedentes del estudio	21
2.1.1. Antecedentes nacionales	21
2.1.2. Antecedentes internacionales	23
2.2. Bases científicas	26
2.2.1. Enfoque cognitivo de la lectura	27
2.2.1.1. Definición de lectura desde el enfoque cognitivo	27
1. Habilidades predictivas y facilitadoras de la lectura	28
2. Sistema de lectura. Decodificación y Comprensión	31

3. Procesos que intervienen en la lectura	33
2.2.1.2. Importancia de la evaluación de la lectura desde el enfoque cognitivo	35
2.2.2 Método Auditivo Oral – MAO	37
2.2. 2.1. Componentes básicos de la MAO	37
1. Técnica modelado – imitación	38
2. Formatos de enseñanza	39
a. PEPPAH	39
b. VLHA	40
c. Habla	41
2.3. Definición de términos básicos	42
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1. Método de investigación	44
3.2. Tipo y diseño de investigación	44
3.3. Sujetos de investigación	45
3.4. Instrumentos	46
3.5. Variables de investigación	59
3.6. Procedimiento de recolección de datos	59
3.7. Técnicas de análisis de datos	60
CAPÍTULO IV RESULTADOS	
4.1. Presentación de datos	61
4.2. Análisis de datos	68

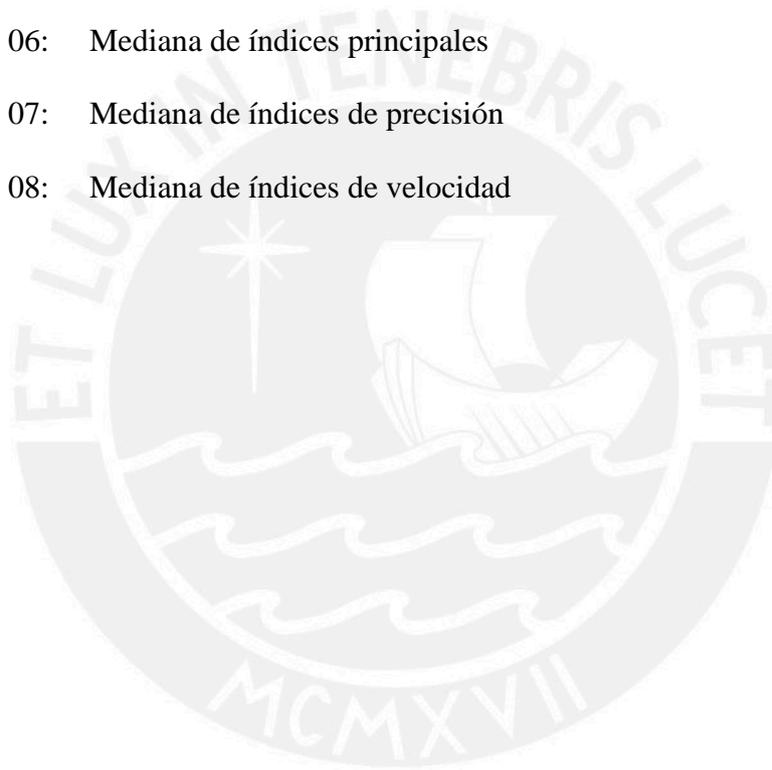
4.3. Discusión de resultados	73
CAPÍTULO V RESUMEN Y CONCLUSIONES	
5.1. Conclusiones	77
5.2. Sugerencias	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	85
Primeras páginas de la prueba PROLEC – R	
Cuadernillo de anotación de un niño de 8 años	
Cuadernillo de anotación de un niño de 9 años	
Cuadernillo de anotación de un niño de 10 años	
Cuadernillo de anotación de un niño de 11 años	

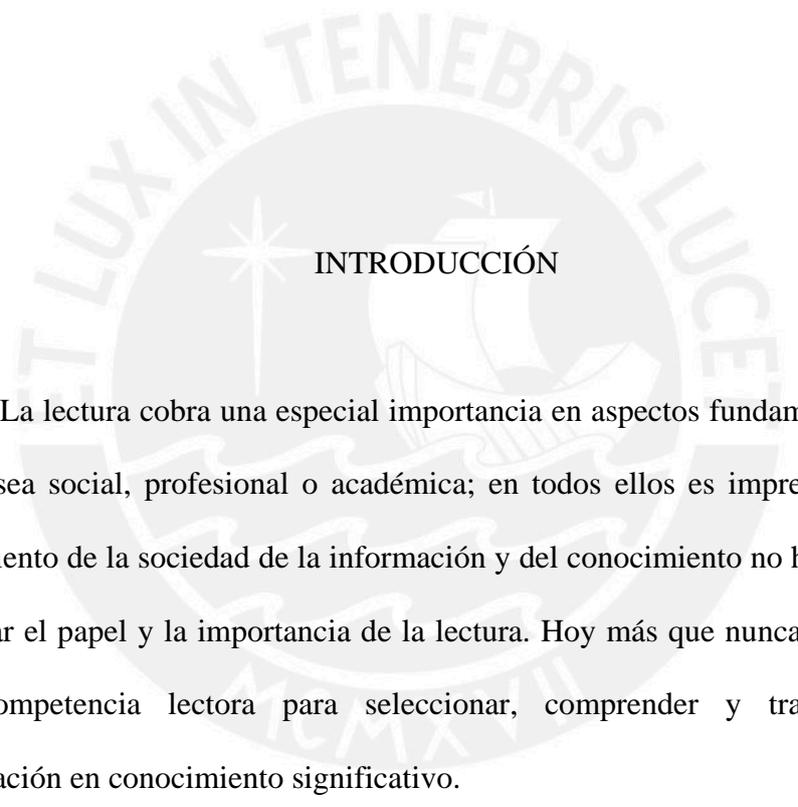
ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 01: Muestra seleccionada para la investigación	45
Tabla 02: Tareas según tipo de proceso lector	47
Tabla 03: Índices principales	48
Tabla 04: Índices secundarios	49
Tabla 05: Confiabilidad del PROLEC – R	51
Tabla 06: Confiabilidad del PROLEC – R adaptada	54
Tabla 07: Categorías por índices principales y secundarios	58
Tabla 08: Resultados obtenidos de los índices principales	62
Tabla 09: Resultados obtenidos de los índices de precisión	69
Tabla 10: Resultados obtenidos de los índices de velocidad	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 01: Clasificación de procesos según categorías	63
Gráfico 02: Nombre de letras- Igual- diferente	64
Gráfico 03: Proceso léxico según categorías	65
Gráfico 04: Proceso sintáctico según categorías	66
Gráfico 05: Proceso semántico según categorías	67
Gráfico 06: Mediana de índices principales	68
Gráfico 07: Mediana de índices de precisión	70
Gráfico 08: Mediana de índices de velocidad	72





INTRODUCCIÓN

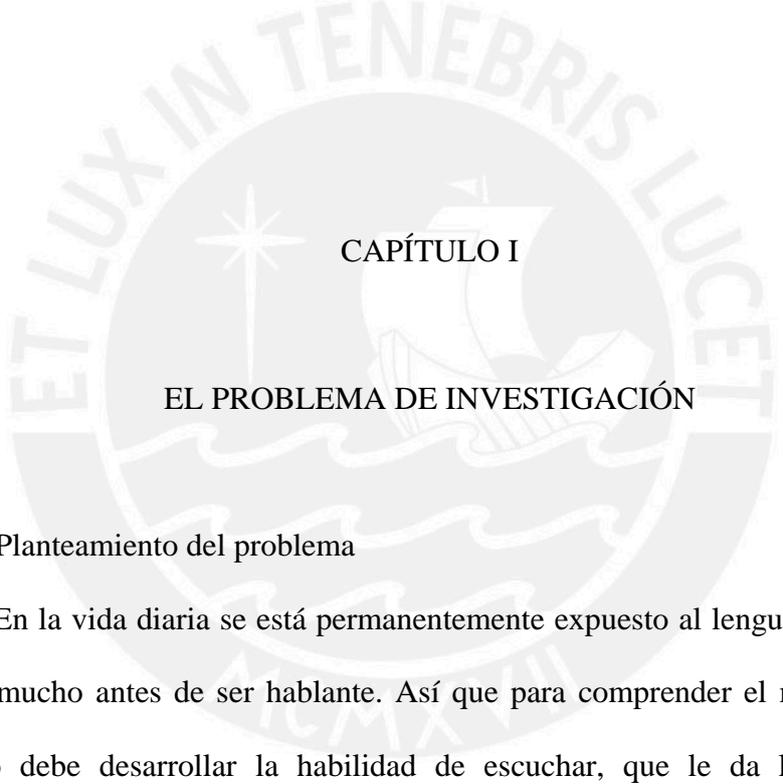
La lectura cobra una especial importancia en aspectos fundamentales de la vida, sea social, profesional o académica; en todos ellos es imprescindible. El surgimiento de la sociedad de la información y del conocimiento no ha hecho sino acentuar el papel y la importancia de la lectura. Hoy más que nunca es necesaria una competencia lectora para seleccionar, comprender y transformar la información en conocimiento significativo.

Actualmente, los niños con pérdida auditiva ayudados a través de los dispositivos tecnológicos auxiliares y el método de enseñanza auditivo oral logran potenciar y percibir el lenguaje hablado, así como expresarse oralmente, lo cual facilita la inclusión en colegios regulares que les provee de nuevas experiencias y aprendizajes, esperando así una óptima integración escolar y social.

Dentro de este contexto es que hemos desarrollados la presente investigación que está compuesta por 18 niños de 8 a 11 años de edad con deficiencia auditiva neurosensorial de 3er grado de primaria rehabilitados con la metodología auditivo oral del CEBE “Fernando Wiese Eslava” ubicado en Lima.

El objetivo de la presente investigación fue describir los niveles de lectura de la muestra mencionada. Para ello, este estudio se ha desarrollado en cinco capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento y formulación del problema, así como los objetivos generales y específicos; la importancia y justificación del estudio; las limitaciones de la investigación. Seguido del marco teórico conceptual, en este capítulo se encuentran los antecedentes de estudio y las bases científicas: El enfoque cognitivo de la lectura y El método Auditivo Oral – MAO, así como la definición de los términos básicos. En el tercer capítulo se describe el método, el tipo y el diseño de la investigación, también a los sujetos de la investigación. Además del instrumento aplicado, las variables de investigación, los procedimientos de recolección de datos y las técnicas de procesamientos y análisis de los datos, finalizando con la discusión de resultados. Los resultados de los índices principales, de precisión, de velocidad y de habilidad lectora se analizaron en el cuarto capítulo. En el capítulo final se analiza el resumen, las conclusiones y sugerencias de la investigación.

Con los resultados de la presente investigación se espera contribuir en la realización de futuras investigaciones con el objetivo de mejorar e incrementar el nivel de comprensión lectora de los niños que presentan deficiencia auditiva.



CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En la vida diaria se está permanentemente expuesto al lenguaje oral, se es oyente mucho antes de ser hablante. Así que para comprender el mundo, el ser humano debe desarrollar la habilidad de escuchar, que le da la clave para comunicarse eficazmente. Esta habilidad comprende varios aspectos y el principal es la comprensión. Para desarrollarla es necesario hablar y escuchar bien.

Los niños con deficiencia sensorial auditiva pueden adquirir el lenguaje oral utilizando el canal auditivo gracias a la ayuda de audífonos y/o implante coclear.

El CEBE “Fernando Wiese Eslava” es una institución educativa, especializada en la educación del niño sordo, cuya misión es brindar una educación auditivo oral de calidad a bebés, niños y adolescentes de ambos sexos con pérdida auditiva y capacidad intelectual dentro del promedio. Con la ayuda de recursos audio lógicos llamados audífonos o implantes cocleares (los audífonos son dispositivos de uso externo que se colocan en los oídos y amplifican el sonido. Los implantes cocleares son dispositivos que consisten en la implantación de un sistema electrodos en la cóclea para estimular el nervio auditivo) y metodológicos los niños sordos aprenden a escuchar, a procesar lenguaje verbal y a hablar. Ling (1976).

Así también, busca la integración temprana del alumno/a a un centro de educación regular e incorporan a la familia en un crecimiento de valores, propiciando la prevención y sensibilización de la sociedad en busca de un a integración con equidad.

Se sabe que la lectura es una actividad compleja en la que intervienen muchos procesos cognitivos. Estos van desde la sensación y percepción pasando por la atención y cognición hasta llegar a la memoria, donde la información será almacenada para luego ser evocada según la tarea requerida; ello debe funcionar adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes del sistema lector. Cueto. (2008). Estos procesos deben ser consolidados en todos los niños en edad escolar.

Dentro de este grupo están los niños con deficiencias auditivas rehabilitados con la metodología auditiva oral.

Por tanto, la inquietud es saber si los niños de tercer grado de primaria con pérdida auditiva neurosensorial de tercer grado de primaria rehabilitados con la metodología auditivo oral tienen un nivel lector adecuado, teniendo en cuenta que es el grado con el cual egresan del CEBE y son incluidos en colegios regulares.

La muestra, se sometió a la batería de “Evaluación de los Procesos lectores” – Revisada. PROLEC – R, realizada por Cuetos. (2008) cuyo objetivo es diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura y los procesos cognitivos responsables de esas dificultades. Al obtener estos resultados se evidenciará cuál es el nivel lector de la muestra seleccionada.

Esta misma prueba (PROLEC – R) fue adaptada para Lima Metropolitana por Cayhualla. (2011) quien contextualizó el léxico y actualizó imágenes. Además, de replantear los baremos de la prueba original, siendo esta versión la que se aplicó en esta investigación, más aún tratándose de niños con las características mencionadas.

1.2. Formulación del problema

De lo anteriormente expuesto la formulación del problema queda de la siguiente manera:

¿Cuáles son los niveles de lectura de los niños con deficiencia auditiva de 3er grado de primaria rehabilitados con la metodología auditivo oral?

1.3. Formulación de Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Describir los niveles de lectura de los niños con deficiencia auditiva de 3er grado de primaria rehabilitados con la metodología auditivo oral.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Describir la identificación de letras de los niños con deficiencia auditiva rehabilitados con la metodología auditivo oral de 3er grado de primaria.
2. Describir el proceso léxicos de los niños con deficiencia auditiva rehabilitados con la metodología auditivo oral de 3er grado de primaria.
3. Describir el proceso sintáctico de los niños con deficiencia auditiva rehabilitados con la metodología auditivo oral de 3er grado de primaria.

4. Describir el proceso semántico de los niños con deficiencia auditiva rehabilitados con la metodología auditivo oral de 3er grado de primaria.

1.4. Importancia y justificación del estudio

La realización de esta investigación es relevante debido a que no se conoce los niveles de lectura en cuanto a los procesos léxicos, semánticos y sintácticos de los niños sordos rehabilitados con la metodología auditivo oral en el tercer grado de primaria del CEBE “Fernando Wiese Eslava”. Terminado este grado los niños egresan, pues deben ser incluidos a escuelas regulares e interactuar con niños oyentes.

Por ello, la importancia de tener datos específicos de sus dificultades para una futura reestructuración del programa de lectura. Estos datos contribuirían a hacer reajustes para que su inclusión sea más exitosa, teniendo en cuenta que la lectura y escritura son la base para el aprendizaje.

1.5. Limitaciones de la investigación

Limitaciones hacia la generalización: en la medida que el grupo de niños estudiados no constituye una muestra representativa de la población de niños de esta edad y grado escolar con deficiencia auditiva de Lima Metropolitana. No

siendo por ello, factible, arribar a resultados generalizables para poblaciones mayores.

Limitaciones bibliográficas: en la medida que hay escasez de investigaciones de este tipo en nuestro medio.





2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. Antecedentes nacionales

Córdova (2010) quien realizó una investigación relacionada con el establecimiento de las diferencias en la comprensión de estructuras gramaticales entre niños con pérdida auditiva oralizados e incluidos en aulas regulares y niños oyentes del primer al sexto grado de educación primaria en Lima Metropolitana.

La muestra estuvo compuesta por 23 niños con pérdida auditiva oral incluidos en aulas regulares y 46 niños oyentes de educación básica. La técnica

aplicada fue de muestreo no probabilístico de tipo intencionado, el instrumento utilizado fue el test de comprensión de estructuras gramaticales o test CEB.

En el análisis de la comparación de estructuras gramaticales encontraron la existencia de diferencias significativas en la comprensión de estructuras gramaticales entre niños con pérdida auditiva oralizados e incluidos en aulas regulares.

La investigación concluye en que los niños con pérdida auditiva oralizados e incluidos en aulas regulares se ubican en un nivel de comprensión oral por debajo del promedio, mientras que los niños oyentes que cursan del 1° al 6° de educación primaria presentan nivel de comprensión oral promedio; evidenciando diferencias significativas cuantitativamente en el nivel de comprensión oral.

Brandon (2010) realizó el estudio para establecer las semejanzas y las diferencias en el perfil de lenguaje en niños con pérdida auditiva prelocutivo que utilizan implante coclear y niños oyentes de 7 a 10 años. El diseño es transaccional, con una muestra de 40 niños: 10 son niños con pérdida auditiva y 5 años a más con implante coclear y 30 niños oyentes.

Los resultados indicaron que sustancialmente existen diferencias entre los perfiles de lenguaje de niños de 7 a 10 años oyentes y niños con pérdida auditiva que utilizan implante coclear. El perfil de niveles de lenguaje del niño

oyente se encuentra en la curva de desarrollo adecuado. A diferencia de los niños con pérdida auditiva que utilizan implante coclear muestran una curva de desarrollo de los componentes aun en proceso. Se observó ciertas dificultades en los componentes morfológico y pragmático en los niños con pérdida auditiva.

El nivel de lenguaje de los niños oyente es mayor a los niños con pérdida auditiva. En el uso del componente fonético fonológico no se halló diferencias en el componente léxico semántico, pero si diferencias significativas entre el componente sintáctico y el componente pragmático.

Gutiérrez (2001) describió el nivel de desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con deficiencia auditiva del CENE “Fernando Wiese Eslava”, e identificó las variables de sexo, edad, pérdida auditiva y grado de escolaridad en una población que va de 5 a 8 años. El instrumento fue la Evaluación de habilidades básicas para el aprendizaje (EHBA).

Se concluye que en la adquisición de habilidades básicas para la lectoescritura confluyen factores como madurez, edad, nivel de escolaridad y grado de pérdida auditiva.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Conrad (1979) realizó una evaluación y diagnóstico de la lectura adolescentes sordos al final de los estudios obligatorios en Inglaterra y país de

Gales en 1975 – 76. La muestra es de 335 adolescentes de 15 a 16 años. Ellos fueron sometidos a un test de lectura en voz baja que consistía en una serie de pares de frases. Se constató que las habilidades de lectura de niños sordos son muy inferiores a las de los oyentes de su misma edad, siendo poco funcionales los niveles lectores alcanzados al finalizar la escolaridad obligatoria.

Conrad constata que solo el 15% de los adolescentes examinados llegan a un buen nivel conforme con su edad cronológica. La causa principal de esta situación es la insuficiencia del nivel lingüístico de los adolescentes sordos. La dimensión fonológica de la lengua, causa las dificultades del sordo en la lectura porque es el único que permite identificar todas las palabras escritas que el lector pueda encontrar en un texto.

Domínguez, (2007, citado por Carrillo y Domínguez, 2010) quienes realizaron un estudio sobre la repercusión del implante coclear en el aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos cuyos resultados eran preliminares. Participaron en la investigación 71 alumnos sordos con una pérdida auditiva profunda y prelocutiva con desarrollo cognitivo normal sin deficiencias asociadas a la sordera. Las edades de estos alumnos se sitúan entre los 6 a 16 años (escolarización obligatoria).

Pertenecientes a 34 centros educativos de diferentes comunidades autónomas de España. De los cuales, el 71,8% cursa la etapa de educación primaria y el 28,25 la educación secundaria. A su vez, el 46,5% de los alumnos

sordos no utiliza un IC, frente al 53,5% que tienen un IC. Respecto al IC, la media de colocación del mismo se sitúa en torno a los 3,74 años (el alumno más joven tenía 18 meses en el momento de la colocación del IC y el mayor tenía 8 años). Del total de alumnos con IC, en el 55% de ellos la colocación es precoz y en el resto, el 45%, se realizó después de los tres años de edad (implante tardío).

Como grupo control se seleccionó una muestra de alumnos oyentes (326), también de edades comprendidas entre los 6 a 16 años, sin deficiencias asociadas y que se encuentran en el curso que le corresponde por su edad cronológica. Según el criterio de los profesores tutores se seleccionaron de cada curso los alumnos representativos del nivel educativo y se eliminaron aquellos que destacan significativamente del resto de sus compañeros por buenos o malos rendimientos escolares.

El objetivo fundamental de esta investigación fue estudiar las habilidades de lengua escrita de los alumnos sordos con IC y analizar la repercusión de la edad de colocación del IC en el aprendizaje de la lengua escrita. Los resultados de este trabajo muestran que existen diferencias en el uso de los mecanismos de lectura en función del uso de implantes cocleares.

Respecto al uso de mecanismos sintácticos y semánticos, los resultados indican que los alumnos con IC emplean ambos tipos de mecanismos y que se diferencian de los alumnos sin implante en el uso de mecanismos sintácticos; aunque siguen apareciendo diferencias significativas cuando se les

compara con los oyentes. Estas diferencias entre los alumnos con y sin implante pueden ser debidas al distinto nivel de conocimiento de la lengua que tienen, ya que las investigaciones realizadas en nuestro país (Casino y Cervera, 2001; Manrique y Huarte, 2002; Valero y Villalba, 2004, citado por Carrillo y Domínguez, 2010) muestran que, en general y como resultado del IC, los niños sordos mejoran en la ejecución auditiva, en la percepción y producción del habla y en el desarrollo del lenguaje; aunque aparecen considerables diferencias individuales.

Se determinó que, aunque el uso de IC parece mejorar las habilidades lectoras de los alumnos sordos, en el momento actual conviene ser prudentes con estos resultados y no dejarnos llevar por un optimismo excesivo que cree unas grandes o falsas expectativas. Por diversos motivos: en primer lugar, porque la técnica del IC es novedosa y no permite hacer una valoración definitiva y con muestras grandes acerca de su rendimiento y repercusión en el aprendizaje de la lengua escrita; y, en segundo lugar, porque los alumnos implantados reciben rehabilitación logopédica intensiva y apoyos educativos específicos que inciden en aspectos que están directamente o indirectamente implicados con el aprendizaje de la lengua escrita.

2.2. Bases científicas

Las bases científicas de esta investigación están estructuradas en dos grandes bloques la primera hace referencia al proceso de lectura y la segunda abarca la metodología auditivo oral para niños con deficiencia auditiva.

2.2.1. Enfoque cognitivo de la lectura

Actualmente, el enfoque cognitivo tiene mayor trascendencia, pues se basa en la relación que existe entre pensamiento y lenguaje, entendido el acto lector como un proceso psicolingüístico que empieza en la representación lingüística de la información que será transmitida y que el lector debe decodificar reconstruyendo su significado. Silva (2005).

Considerando este punto de vista, la lectura y la escritura están vinculadas por un sistema de procesamiento de la información que opera sobre diferentes tipos de representaciones lingüísticas. Este sistema estaría conformado por una serie de subsistemas específicos (proceso de acceso al léxico, proceso sintáctico y procesos semánticos) constituyendo, de este modo, una estructura organizada. Galve (2007).

De ahí que los estudios realizados en este ámbito, orientan sus evaluaciones al análisis de los procesos o mecanismos que emplea el sistema cognitivo al momento de realizar las tareas de leer y escribir.

2.2.1.1. Definición de lectura desde el enfoque cognitivo

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias. Defior (1996)

Desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se la ha considerado como un producto y como un proceso. Entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo que después se evocará al formularle preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo cobra un papel relevante, y determina el éxito que puede tener el lector. Valles (2005)

Extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que pasarían a la memoria largo plazo. Valles (2005)

1. Habilidades predictivas y facilitadoras de la lectura

Los factores que pueden considerar predictores de la lectura son: El conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

El conocimiento fonológico es una habilidad metalingüística y consiste en la capacidad de reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales, componentes formales del lenguaje oral y manipularlos, esto es la habilidad para operar explícitamente con los segmentos de las palabras: sílabas, unidades intrasilábicas, sonidos y fonemas. Peñafiel (2005), citado por Gallego. (2006)

El niño/a debe ser capaz de jugar con las palabras atendiendo a sus aspectos formales, no a su contenido. Por ejemplo, identificar por qué sílaba empieza o acaba la palabra, contar el número de sílabas, comparar rimas entre unas palabras y otras, omitir, añadir o invertir sílabas y sonidos en una palabra, combinar los elementos formando nuevas palabras, etc. El conocimiento fonológico por tanto no se adquiere espontáneamente, se desarrolla al aprender a leer y a escribir en los sistemas de escritura alfabéticos.

El conocimiento alfabético se traduce en la habilidad para reconocer y nombrar las letras rápidamente. La razón es que parece favorecer el procesamiento fonológico de lo impreso, el aprendizaje de las correspondencias letra-sonido y finalmente el desarrollo de las habilidades fonológicas (Gallego y Sainz, 1995; Foulin, 2005, citado por Selles, 2006) de manera que puede

establecerse una conexión causal entre el conocimiento de los nombres de las letras y el aprendizaje de sus sonidos (Share, 2004, citado por Selles, 2006)

La velocidad de denominación entendida como el tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le presenta. Se ha demostrado que esta habilidad correlaciona con el futuro rendimiento lector, independientemente del coeficiente intelectual, siendo una de los más importantes variables a considerar en una correcta adquisición de la lectura. Selles. (2006)

Las habilidades facilitadoras, el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas, cognitivas y motivacionales favorece el desarrollo con éxito del aprendizaje lector. Así se incide por un lado en la influencia del lenguaje oral y las habilidades cognitivas relacionadas con su desarrollo, destacando como se ha dicho el papel otorgado a la conciencia fonológica, y por otro lo que se puede denominar aproximación al lenguaje escrito, entendido como el conjunto de experiencias y actividades vinculadas con la lectura y la escritura que se realizan en el aula de educación infantil, en la familia y en general en el contexto social. Ramos. (2004).

Es claro que un desarrollo adecuado del lenguaje oral, sobre el que se sustenta la lectura contribuye decisivamente al éxito en el aprendizaje de ésta, especialmente en lo que se refiere a las habilidades de comprensión oral, el léxico auditivo o la discriminación auditiva. Del mismo modo un nivel cognitivo suficiente con una organización cognitiva y experiencias previas y un desarrollo

de la memoria operativa (especialmente fonológica) y de la memoria semántica adecuados son adquisiciones básicas y en algunos casos imprescindibles para aprender a leer y a escribir. Igualmente ocurre con la atención sostenida y doblemente orientada.

No se deben olvidar tampoco algunas habilidades perceptivas y motrices como la capacidad de discriminación visual o el control óculo-manual especialmente para la escritura. Hay que atender también los aspectos actitudinales y motivacionales como la orientación hacia la tarea. El papel de la familia es importante para la emergencia de la lectura. El juego con la fonología y la ortografía, aprovechando el momento adecuado en el contexto natural es importante para generar la curiosidad y el deseo de leer: actividades tipo el veoveo, palabras encadenadas, buscar palabras que empiecen o acaben por un sonido, juegos de mesa, lotos, memoria, la lectura simultánea, con entonación y énfasis en la comprensión, diálogo con preguntas sobre el texto, etc.

2. Sistema de lectura. Decodificación y Comprensión

Para la lectura se debe contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado y que solo funcionara cuando todos los componentes del sistema funcionen adecuadamente. Estos subprocesos se agrupan en torno a dos procesos básicos cuyo objetivo es la decodificación de las palabras y la comprensión del texto. El primero permite identificar palabras escritas para que el lector pueda pronunciarlas y asignarles su significado, mientras que el proceso de comprensión

opera sobre el resultado de la decodificación y permite construir el significado del texto. Bajo este planteamiento parece imposible la comprensión de un texto sin un adecuado nivel de decodificación. En este sentido los procesos de comprensión dependen de los procesos decodificación. Calvo (2003)

Para la construcción del significado de un texto, depende de la amplitud del vocabulario del lector, de su comprensión de las relaciones semánticas y sintácticas, de sus conocimientos previos sobre el tema, de sus habilidades para identificar los fundamentales y accesorios de los textos, etc. Pero estos recursos de conocimientos lingüísticos y conceptuales no podrán ser aplicados de forma eficaz en tanto la decodificación no haya alcanzado un nivel adecuado. El nivel óptimo de decodificación, es aquel en el que la identificación de las palabras de un texto puede llevarse acabo de manera automática, requiriendo de muy poco esfuerzo y atención, de esta forma el lector puede centrarse en la comprensión de lo que lee. Calvo (2003)

El proceso de comprensión que se lleva a cabo en la lectura puede repercutir en la decodificación, no solo porque permite la adquisición de nuevo vocabulario al poder deducir a partir del contexto el significado de palabras desconocidas, sino también porque la propia identificación de las palabras se puede realizar con mayor facilidad cuando se trata de palabras predecibles en un determinado contexto. Interviene, por tanto, un proceso de adivinación que no siempre conduce a la identificación exacta de la palabra en cuestión, lo que por su

parte puede influir negativamente en la obtención del significado correcto del texto. Calvo (2003)

3. Procesos que intervienen en la lectura

En los últimos años, nuevos enfoques e investigaciones vienen enriqueciendo la comprensión de lo que ocurre en la mente del niño o la persona que sufre dificultades en la lectura. Bravo (2005), reafirmando la importancia de los procesos psicolingüísticos, señala que los procesos cognitivos que fallarían en aquellos serían los que permiten que la información visual se convierta en información verbal y sea luego transferida hacia los niveles superiores, que es donde finalmente adquiere significado. Para ese sentido se ha planteado un modelo cognitivo llamado: “arquitectura funcional” que explica el sistema de la lectura a través de tres procesos. Velarde (2010)

Estas arquitecturas se pueden definir como un conjunto o una serie de conjuntos de esquemas de procesamiento (cajas y flechas) que sirven para describir postulados de las ciencias cognitivas y neurocognitivas. En la actualidad, una arquitectura funcional plantea cómo es la “función normal” y las lesiones de sus componentes deben ser compatibles con los hallazgos clínicos. Las arquitecturas funcionales se pueden aplicar al sentido de todas las capacidades mentales. Viñals (2003)

Procesos de bajo nivel

Es el nivel de procesamiento que se encarga del recojo de la información gráfica a través de los movimientos oculares de fijación y sacádicos que permiten extraer la información de las letras (rasgos), transformarla en códigos y almacenarla brevemente (apenas unos milisegundos) en la memoria sensorial (memoria icónica). Luego, la información pasa a la memoria de corto plazo (MCP); aquí, la permanencia de la información es mucho mayor que en la memoria icónica. La MCP es capaz de almacenar 6 ó 7 estímulos visuales que almacena categorialmente como material lingüístico. Para que se pueda realizar el reconocimiento lingüístico, el lector consultará en su almacén de largo plazo, donde están codificadas todas las letras de su idioma. Velarde (2010)

Procesos de nivel medio

Es el nivel de reconocimiento o de acceso al léxico. En este nivel se transforman las representaciones ortográficas en significados (siempre y cuando exista un conocimiento previo de esta palabra en el almacén léxico interno). Permite enfrentar la palabra a través de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con sus significados (la estrategia visual) y otra que transforma los signos gráficos en sonidos (estrategia subléxica o fonológica). Velarde (2010)

Procesos de alto nivel

Es el nivel encargado del procesamiento de textos a través de dos operaciones: el sintáctico y el semántico. El procesamiento sintáctico se encarga de poner en funcionamiento las claves gramaticales que nos informan de cómo se encuentran relacionadas las palabras y, además, reconocer la estructura de la oración. El nivel semántico es responsable de procesar el contenido conceptual y proposicional de las oraciones; además, relaciona las proposiciones para comprender la estructura global del significado del texto, extrae el mensaje del texto escrito y lo asimila a su estructura cognitiva que se encuentra en la memoria de largo plazo. Velarde (2010)

2.2.1.2. Importancia de la evaluación de la lectura desde el enfoque cognitivo

El conocimiento de la lectura ha generado, por un lado, la adaptación del currículo de la lectura al modelo interactivo, y por otro un movimiento de cambio en las prácticas de valoración de la comprensión lectora. El modelo interactivo de la lectura muestra la importancia de atender al impacto del conocimiento de base y del contexto de la situación de lectura sobre la comprensión de textos, como así también las estrategias que los lectores usan para cumplir con las demandas de las tareas. Bono. (2006)

Actualmente el enfoque cognitivo de la lectura considera que su evaluación debe estar mediatizado por la valoración del procesamiento de información que opera sobre sus distintos tipos de representaciones lingüísticas. Desde este punto de vista se trata de averiguar qué sistemas funcionan

adecuadamente y cuáles son. Al considerar a la lectura como un proceso de naturaleza interactiva esta debe ser evaluada en este sentido y no solamente como producto.

Desde la perspectiva, la lectura se constituye en una actividad sumamente compleja que trae como corolario la elaboración de una representación mental de aquello que el autor quiso decir al escribir el texto, eso implica que no es posible reducirla a la simple percepción de las grafías, en la medida en que lo esencial de su naturaleza está referido a la transformación de símbolos lingüísticos en significados, recorriendo para ello un camino que va del lenguaje al pensamiento, teniendo como componentes a una serie de procesos inferidos: el perceptivo, el léxico, el sintáctico y el semántico Defior. (2000).

Busca indagar los procesos involucrados en el desarrollo de esta habilidad con la finalidad de detectar los aspectos en los que pueden estar radicando las dificultades del niño y orientar los programas de intervención para superar los mismos, Cuetos. (2008) a través del uso de instrumentos que respondan con fidelidad a la descripción de los procesos antes mencionados.

La Batería de “Evaluación de los Procesos lectores” PROLEC –R adaptada, permitirá describir en los alumnos posibles deficiencias y realizar una intervención temprana que prevenga las futuras dificultades. Identificar cuáles son las dificultades específicas de cada niño y qué procesos cognitivos afectados los estarían ocasionando. Orientará al docente acerca de las estrategias metodológicas

específicas que puede emplear para hacer frente a estas dificultades. La intervención de estas deficiencias permitirá reconstruir una base para el desarrollo de la lectura en etapas posteriores.

2.2.2 Método Auditivo Oral – MAO

El método Auditivo Oral se aplica en el CEBE “Fernando Wiese Eslava” de la asociación CPAL en Lima – Perú, desde el 2004 hasta la fecha. Este colegio tiene ya 52 años de labor con los niños sordos, pero antes de aplicar este método se utilizaba el método MOGA que significa Método oral global auditivo.

El actual método es original del MOOG CENTER FOR DEAF EDUCATION en St. Louis EEUU, quienes asesoran y visitan al colegio periódicamente. El Moog Center fue fundado en 1996 por un grupo de profesores innovadores, con experiencia y dedicado a los padres con altas expectativas.

La metodología auditivo oral es un procedimiento oral que pone en énfasis la detección temprana de la pérdida auditiva, el uso temprano de audífono o de implantes cocleares, así como un colegio oral y una interrelación entre la familia y profesores que garantizarán el éxito del trabajo con los niños.

2.2.2.1 Componentes básicos de la MAO

La metodología auditivo oral de acuerdo al currículo Moog tiene unos componentes básicos que aseguran el éxito de la misma. Además de una coordinación permanente entre alumnos, profesores y padres se enfatiza en la enseñanza del lenguaje hablado en todo momento “Cuando las maestras escuchan atentamente, a sus niños les gusta hablar. Cuando los niños están inmersos en el lenguaje hablado, ellos comienzan a depender del habla para comunicarse” Moog Center (1998)

Gracias a los avances audiológicos y la tecnología los niños sordos cuentan con amplificación auditiva de última generación como son los audífonos digitales y los implantes cocleares que potencia su audición y así pueden percibir los sonidos del habla y de esta manera aprender a hablar con más naturalidad. Sin estos apoyos auditivos sería imposible aplicar la metodología auditivo oral. Otro componente importante es el esquema de trabajo con los niños que es individualizado y sus horarios son rotativos y debe contar con personal para que en ningún momento los niños estén solos, sino paralelamente rotando con otras maestras.

1. Técnica modelado – imitación

La técnica del modelado imitación requiere que los niños hablen. La maestra debe modelar una versión mejorada de lo que el niño ha dicho, y después requiere que el niño imite el modelo de la maestra.

Así es como funciona: “El niño habla; la profesora escucha; la profesora indica que ha comprendido; la profesora selecciona el objetivo a mejorar; la profesora ilumina el objetivo en su modelado; el niño imita.” Moog Center (1998)

El trabajo de la maestra es ayudar al niño a expresar sus ideas usando el lenguaje correcto. Este modelado puede servir para diversos propósitos como: completar las palabras faltantes de la idea, corregir la sintaxis o articulación del habla y expandir la complejidad o longitud de la producción original del niño.

Varias técnicas del modelado ayudan al niño a imitar con éxito: el iluminado que es hacer una pequeña pausa antes y después del aspecto objetivado o decir esa parte un poco más fuerte; el trozado que es cortar el modelo en trozos o partes más pequeñas, sobre todo cuando la estructura es más larga o compleja; modelo parcial que sirve para darle al niño una parte del modelo y luego tenga que decir el resto de la oración por sí mismo; expansión para completar con las piezas que han sido omitidas; la inducción son preguntas o claves para ayudar al niño a producir los elementos objetivados y la combinación en donde se utiliza una combinación de técnicas antes mencionadas de acuerdo a lo que se necesita.

2. Formatos de enseñanza

a. PEPPAH

Es el programa de entrenamiento para potenciar la percepción auditiva del habla que se aplica de manera diaria en el primer horario de la mañana. Este programa comprende cuatro etapas de entrenamiento que son la detección, en el cual se detecta la presencia y ausencia de los sonidos del habla, el inicio y el final del habla y los sonidos básicos de Ling; la percepción suprasegmental donde discrimina los rasgos suprasegmentales como el acento, la duración y la entonación; la percepción de vocales y consonantes que se discrimina palabras de igual duración, pero con diferentes vocales y consonantes, luego con igual consonantes, pero con diferentes vocales y por último de iguales vocales, pero con diferentes consonantes; y el discurso en donde identifican palabras claves en el contexto de una oración, identifican y repiten oraciones practicadas, responden apropiadamente a preguntas sobre una lámina y conversan sobre un tema familiar.

b. VLHA

La valoración del lenguaje hablado (VLHA) es una planilla de categorización que sirve para ayudar a los profesores a evaluar la estructura de la oración de los niños sordos y niños con serios problemas de audición en la adquisición del lenguaje oral. El VLHA cataloga los tipos de oración y elementos sintácticos que se espera que los niños desarrollen en cada nivel de oración. Este sirve para evaluar el nivel de Lenguaje, para ayudar a seleccionar objetivos, para registrar los progresos y explicar y dar información a los padres. Aquí el lenguaje está enumerado siguiendo el desarrollo del niño, básicamente se consigna el

lenguaje expresivo y las oraciones se evalúan de acuerdo a su longitud, tipo de oración y elementos sintácticos que la componen. También es muy fácil de usar.

Está dividido en cinco niveles de lenguaje y cada nivel de oración tiene una variedad de tipos de oración que se espera que los niños desarrollen. Van desde palabras aisladas hasta oraciones complejas. Todos los tipos de oración están consignados en la planilla de referencia del VLHA. A medida que el lenguaje del niño va progresando, se le ubica en el nivel que corresponde y se marca el tipo de oración que utiliza.

c. **HABLA**

Es el programa para mejorar la articulación y los fonemas que tienen dificultad por diferentes aspectos orgánicos y/o funcionales y se desarrolla de manera individualizada.

Así también, se trabaja a base de lecciones como el Vocabulario que de acuerdo a la edad y sección en la que se desenvuelve el niño debe tener por categorías semánticas y por elemento gramatical (sustantivo, verbos, adjetivos, preposiciones, adverbios, conjunciones, preguntas). Y la Sintaxis que está determinada por cinco niveles de lenguaje y comienza desde palabras sueltas, combinación de palabras, oraciones simples, complejas y muy complejas. Acompañadas por elementos sintácticos que mejoran la calidad de la comunicación oral y están basadas en el VLHA.

Cuando todo lo anterior está avanzado en niveles esperados de acuerdo a su edad y nivel de lenguaje entonces se trabajan actividades conversacionales a través de experiencias de lenguaje, descripciones de láminas, secuencias de láminas, proyectos que ayudarán a poner en práctica lo aprendido. Y las conversaciones reales que parten de sucesos inesperados en el aula, en su hogar y otros que ayuden a que la conversación no sea inducida, sino muy natural.

2.3. Definición de términos básicos

Audífonos digitales:

Son sistemas inteligentes que realza la voz y disminuye el ruido de manera automática y se ajustan con gran precisión a las necesidades de cada usuario de acuerdo a su pérdida auditiva. Aural Centros Auditivos Leones (2012)

Implante coclear:

Dispositivo electrónico que sustituye la función de las células ciliadas del órgano de Corti, de forma que es capaz de recoger los sonidos, transformándolos en estímulos eléctricos para transmitirlos al nervio auditivo y restablecer el flujo de información auditiva que llega al cerebro. Advanced Bionics (2008)

Dimensiones del sonido:

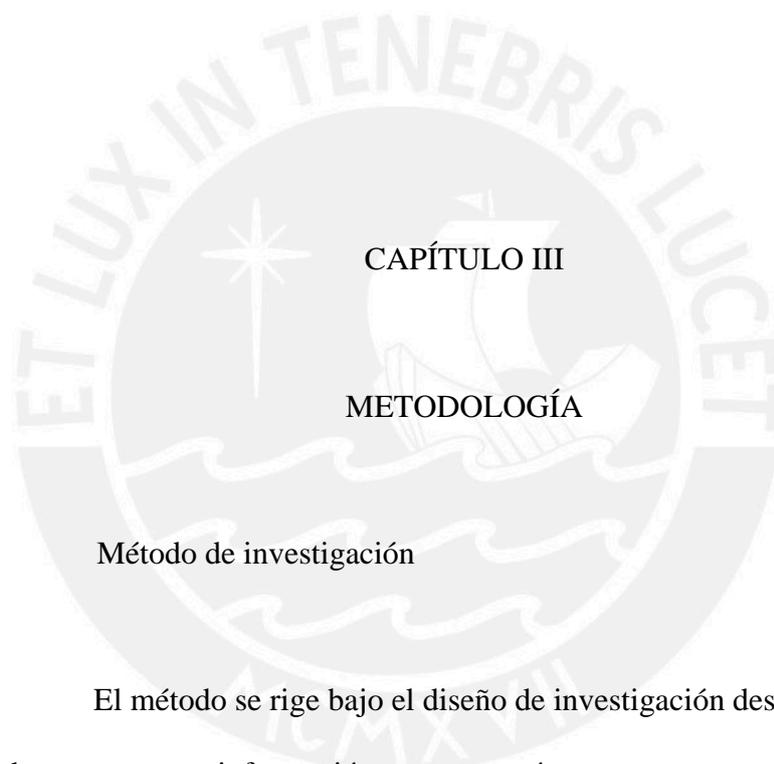
Los sonidos del habla tienen tres dimensiones: intensidad, duración y frecuencia. Cada dimensión puede medirse objetivamente, esto es, por medio de instrumentos. Y cada uno puede juzgarse también subjetivamente, diciendo que tan intenso, que tan largo y qué tono tiene un sonido para quien lo escucha. Ling, (1976)

Pérdida auditiva:

La pérdida de la audición es la disminución de la capacidad auditiva que determina que los sonidos se escuchen con menor intensidad. Herrán (2009)

Audiometría:

Un examen de audiometría evalúa la capacidad de uno para escuchar sonidos. Los sonidos varían de acuerdo con el volumen o fuerza (intensidad) y con la velocidad de vibración de las ondas sonoras (tono). Medine plus (2012)



3.1. Método de investigación

El método se rige bajo el diseño de investigación descriptiva simple porque busca recoger información contemporánea con respecto al objeto de estudio, no presentándose la administración o control de un tratamiento. Sánchez y Reyes. (2006).

3.2. Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es básico y transversal en la medida que la presente investigación pretende recoger información que permitirá el enriquecimiento del área de estudio y sustantivo porque la variable tiene un valor teórico. Sánchez y Reyes. (2006).

El diseño de estudio es descriptivo simple y transversal ya que se pretende determinar los niveles de lectura en un grupo de niñas y niños de 8 a 11 años de edad con deficiencia auditiva neurosensorial que cursan el 3er grado de educación primaria rehabilitados con la metodología auditivo oral. Hernández, F. y B. (2003)

3.3. Sujetos de investigación

La muestra comprende 18 niños de 8 a 11 años de edad con deficiencia auditiva neurosensorial de 3er grado de primaria rehabilitados con la metodología auditivo oral que estudian en el CEBE “Fernando Wiese Eslava” ubicado en Lima. El diseño de la muestra para tal fin es el no probabilístico e intencional.

Tabla 01: Muestra seleccionada para la investigación

Edad	Frecuencia	Femenino	Masculino	Porcentaje
8 años	5	1	4	27.7%
9 años	6	3	3	33.3%
10 años	6	1	5	33.3%

11 años	1	1	0	5.55%
TOTAL	18	6	12	100%

En la tabla 01 se aprecia la muestra compuesta por 18 niños, de los cuales 5 de ellos tienen 8 años de edad; 6 tienen 9 años; 6 tienen 10 años y 1 tiene 11 años. Corresponden al género femenino 6 y 12 al género masculino.

3.4. Instrumentos

Para la presente investigación se aplicó el Test: PROLEC - R adaptada.

Ficha técnica de la Prueba original.

Nombre Original de la Prueba:	“Evaluación de los Procesos lectores”
Autores:	Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas.
Edición y Año:	2007
Aplicación:	Individual
Adaptación:	Cayhualla, N. (2011)
Ámbito de aplicación:	De los 6 a los 12 años de edad (1° a 6° de educación primaria)
Duración:	Variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5° y 6° de E. primaria y 40 con los de 1° a 4°.

Finalidad: Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales (nombre o sonidos de las letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos, comprensión oral), 10 índices secundarios (precisión, velocidad) y 5 índices de habilidad normal (habilidad lectora).

Baremación: Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión secundarios, para determinar la velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) en los índices de velocidad secundarios y el nivel lector (bajo, medio o alto) en los sujetos con una habilidad de lectura normal.

Descripción del instrumento

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

Tabla 02: Tareas según tipo de proceso lector

Tareas/pruebas	Proceso
Nombre o sonido de letras (20 ítems)	Identificación de Letras
Igual – diferente (20 ítems)	

Lectura de palabras	(40 ítems)	Proceso léxico
Lectura de pseudopalabras	(40 ítems)	
Estructuras gramaticales	(16 ítems)	Proceso sintáctico
Signos de puntuación	(11 ítems)	
Comprensión de oraciones	(16 ítems)	Proceso semántico
Comprensión de textos	(16 ítems)	
Comprensión oral	(8 ítems)	

Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas. (2007)

En la tabla 02 se observan las tareas que forman parte del PROLEC – R y los procesos de identificación de letras; proceso léxico; proceso sintáctico y proceso semántico así como las tareas que corresponde a cada una.

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

Tabla 03: Índices principales

Índices principales	
NL	Nombre o sonido de letras
ID	Igual – diferente
LP	Lectura de palabras
LS	Lectura de pseudopalabras
EG	Estructuras gramaticales
SP	Signos de puntuación

CO	Comprensión de oraciones
CT	Comprensión de textos
CR	Comprensión oral

Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas. (2007)

Tabla 04: Índices secundarios

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

Cuetos, Rodríguez, Ruano & Arribas. (2007)

Validez y confiabilidad de la prueba original: (Cuetos 2007)

Obtuvieron la validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio y se correlacionó entre las escalas y técnicas factoriales, las cuales partieron la mayoría de veces de las propias correlaciones.

En la validez factorial se configuraron 4 variables latentes interrelacionadas entre sí equivalentes a los procesos cognitivos del modelo

(identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos). Estas cuatro dimensiones son las que explicarían el acierto en sus correspondientes tareas (nombres de letras, igual diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral). Este modelo dio como resultado un ajuste medio-alto con las respectivas correlaciones y coeficientes de regresión. En función de estos datos, se puede afirmar que el modelo teórico que subyace al PROLEC-R se ve reflejado en los datos procedentes de la tipificación, por lo que resulta útil para explicar la conducta lectora de los sujetos.

Se calcularon las correlaciones entre todos los índices principales y secundarios y los resultados fueron:

- Las correlaciones entre los índices principales son de tipo medio-alto en todos aquellos índices de proceso de identificación de letras y sintácticos, a excepción de estructuras gramaticales. Este dato se debe principalmente a la incorporación de la variable tiempo para el cálculo de las puntuaciones.
- Las correlaciones entre los índices principales en los índices de velocidad son mayores que las presentadas con los índices de precisión en todos los casos, excepto en los índices de procesos semánticos y estructuras gramaticales.

- Las correlaciones entre los índices de velocidad son altas o muy altas, lo que indica que un buen desempeño en una tarea suele llevar asociado una ejecución similar en el resto.
- Los valores del coeficiente de correlación entre los índices de precisión y de velocidad son en general altos, a excepción de los índices igual, diferente – precisión o igual, diferente – velocidad. Este hecho pone de relieve la pertinencia del cálculo de una puntuación de habilidad lectora, como indicadora de la eficiencia, que pone en relación ambas características de la tarea.

La confiabilidad del PROLEC – R se obtuvo por el método de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach, el cual se detalla a continuación:

Tabla 05: Confiabilidad del PROLEC – R

Factores	Alfa
Nombre de letras	0,49
Igual – diferente	0,48
L. Palabras	0,74
L. Pseudopalabras	0,68
Est. Gramaticales	0,63
S. Puntuación	0,70

C. Oraciones	0,52
C. Textos	0,72
C. Oral	0,67
TOTAL	0,79

Así, pone de manifiesto la adecuación de la prueba (y de sus indicadores de precisión) para detectar y localizar las dificultades existentes en los procesos lectores de los individuos.

Validez y confiabilidad de prueba adaptada:

La prueba fue adaptada por Cayhualla (2011) con una muestra de 504 alumnos provenientes de 14 instituciones educativas, 7 instituciones estatales y 7 instituciones particulares seleccionados de diferentes UGEL, luego una estratificación uniforme por sexo, grado y tipo de colegio.

Los resultados demuestran ser válidas y confiables habiéndose corroborado el modelo teórico que subyace al constructo procesos lectores. Así, mismo se lograron elaborar los baremos correspondientes que permite valorar el funcionamiento de los procesos lectores de los estudiantes de Lima Metropolitana contribuyendo de este modo, en la prevención y detección oportuna y precoz de posibles dificultades para su rápida intervención.

La validez de la prueba es corroborada por los índices significativos alcanzados a nivel de validez de contenido; de validez de criterio; concurrente y la validez de constructo.

Validez de contenido

Se realizaron cambios referentes a vocabulario e imágenes de la prueba original. Estos se presentaron a un grupo de jueces expertos, quienes opinaron sobre las mencionadas modificaciones. El valor de la V de Aiken indicó que según los jueces, el PROLEC – R adaptado tiene validez de contenido, es decir, sus ítems reflejan el constructo de procesos lectores.

Validez de criterio

Se correlacionaron las puntuaciones en el PROLEC – R adaptado con la apreciación de los profesores. Un total de 55 alumnos fueron clasificados por sus profesores de acuerdo a 8 niveles; los resultados en casi la totalidad de casos indican correlaciones significativas al 0,01 y 0,05. El PROLEC – R adaptado muestra tener validez predictiva.

Validez concurrente

Los resultados de las correlaciones entre PROLEC – R adaptado y el test de vocabulario en imágenes PPVT – III PEABODY. El coeficiente de

correlación de Spearman indicó que las dos pruebas evalúan aspectos diferentes pero relacionados con el lenguaje. Así, las mayores correlaciones se dan con los procesos semánticos, sintácticos y léxicos.

Confiabilidad de la prueba adaptada

El análisis psicométrico, realizado con el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbrech, confirma la fiabilidad del PROLEC – R adaptado. Los resultados se detallan a continuación:

Tabla 06: Confiabilidad del PROLEC – R adaptada

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

Los coeficientes alfa son estadísticamente significativos y elevados como en el caso del total de la prueba (0.98) y comprensión de oraciones (0.91); sin embargo, el coeficiente mas bajo es comprensión oral (0.61). Estos valores son ligeramente más elevados a los hallados en la versión española, con excepción de comprensión oral (en España) alcanzó (0.67). En términos generales, estos resultados indican que la prueba es fiable y que debido a la consistencia interna, tiene sentido la suma de los reactivos para lograr los subtotaes y total.

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

Baremación: Utilizan un baremo dividido en categorías, puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y los de precisión secundarios, para determinar la velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) en los índices de

velocidad secundarios y el nivel lector (bajo, medio o alto) en los sujetos con una habilidad de lectura normal.

Material: Manual, cuaderno de estímulos y cuaderno de anotación

Descripción general:

Objetivo: Diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Pero contrariamente a la mayoría de las pruebas, no se limita a certificar la existencia de posibles dificultades de lectura, sino que además muestra qué procesos cognitivos son los responsables de esas dificultades, esto es, qué componentes del sistema de lectura son los que faltan en cada niño y les impide convertirse en buenos lectores.

Estructura: La batería está compuesta de nueve tareas que tratan de explorar los principales procesos lectores, desde los más básicos a los más complejos. Hay dos pruebas para cada uno de los procesos que intervienen en la lectura, excepto los procesos semánticos que cuentan con tres tareas. Las dos primeras pruebas, Nombre o sonido de las letras e igual – diferente, están destinadas a los procesos iniciales de identificación de letras, algo básico pero fundamental para poder leer.

Las siguientes pruebas, lectura de palabras y lectura de pseudopalabras, están destinadas a los procesos léxicos o reconocimiento visual de palabras. Justamente en este proceso es donde se producen las principales

diferencias entre los buenos lectores y los llamados niños disléxicos. Las dos siguientes, estructuras gramaticales y signos de puntuación, tienen como objetivo evaluar los procesos sintácticos, un aspecto bastante descuidado en los test clásicos. Finalmente las tres últimas (comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral) están dirigidas a los procesos superiores o procesos semánticos y es donde se producen las principales diferencias entre lectores normales y niños hiperléxicos.

En todas las pruebas que lo admiten se recogen datos importantes, el número de aciertos y el tiempo invertido en completar la tarea. Este dato es relevante ya que los mejores lectores son aquellos que realizan la tarea con mucha precisión y en el menor tiempo posible, contrariamente a los malos lectores que cometen muchos errores o tardan mucho tiempo en completar la tarea.

Normas de aplicación, corrección y puntuación

La prueba se aplica de forma individual, en un lugar que cuente con las condiciones ambientales adecuadas para efectuar la evaluación, la cual siempre debe ser aplicada por completo, para posteriormente realizar un análisis cualitativo preciso del desempeño del niño.

Como norma general, los ítems son puntuados de la siguiente manera: 1 punto por cada respuesta correcta y 0 por respuesta incorrecta. Para la

obtención de cada prueba, se suma el número de ítems correctos y se registran en el espacio correspondiente.

Para estimar el índice de precisión de cada tarea basta con trasladar el puntaje obtenido a la casilla de puntaje directo. En cuanto a los índices de velocidad en las tareas correspondientes se traslada el tiempo en segundos a la casilla respectiva.

Para la obtención del perfil, en los índices principales, para hallar la categoría que le corresponde a cada puntaje directo debe consultarse el baremo correspondiente. Es posible representar gráficamente dichas categorías con la finalidad de apreciar a primera vista los procesos en los cuales existe dificultad.

Tabla 07: Categorías por índices principales y secundarios

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

		Dificultad severa (DD)
	De velocidad	Muy lento (ML)
		Lento (L)
		Normal (N)
		Rápido (R)
		Muy rápido (MR)

3.5. Variables de investigación

Los resultados de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC – R de Cuetos, Ruano y Arribas (adaptada por Cayhualla (2011) en niños con deficiencia auditiva neurosensorial rehabilitados con la metodología auditivo oral.

Criterio de exclusión

Niños con Audición normal, retardo mental, niños que no tengan auxiliares auditivos, que no reciban la metodología auditiva oral.

3.6. Procedimiento de recolección de datos

Se realizaron las coordinaciones con la directora, la subdirectora coordinadora de primaria y maestras del tercer grado del CEBE “Fernando Wiese Eslava” para explicarles el plan de trabajo de la investigación.

Las pruebas se aplicaron de manera individual a los niños y en dos sesiones por la amplitud del instrumento. Los protocolos se revisaron manualmente y se colocaron en formato Excel para su cálculo correspondiente.

3.7. Técnicas de análisis de datos

Una vez aplicada la prueba se procedió al análisis de tipo estadístico de la información, obteniendo índices principales de los procesos lectores: identificación de letras, proceso léxico, proceso sintáctico y proceso semántico; índices de precisión de lectura, e índices de velocidad en la lectura a través de tablas dinámicas en formato Excel.

Los resultados permitieron realizar un análisis cualitativo. El cual constató las hipótesis planteadas en este estudio.



4.1. Presentación de datos

Los resultados obtenidos fueron analizados y reducidos a tablas para su mejor presentación, análisis e interpretación; los mismos que son presentados en función de los objetivos del estudio.

A continuación, se presentan los resultados de la investigación de la siguiente manera:

Resultados obtenidos de los índices principales.

Tabla: 08 Índices principales

Caso	Índices Principales																						
	Nombre de Letras			Igual - Diferente			Lectura de Palabras			Lectura de Pseudopalabras			Estructuras Gramaticales		Signos de Puntuación			Compresión de Oraciones		Compresión de Textos		Compresión Oral	
	NL PD	NL Categoría	NL Habilidad Lectora	ID PD	ID Categoría	ID Habilidad Lectora	LP PD	LP Categoría	LP Habilidad Lectora	LS PD	LS Categoría	LS Habilidad Lectora	EG PD	EG Categoría	SP PD	SP Categoría	SP Habilidad Lectora	CO PD	CO Categoría	CT PD	CT Categoría	CR PD	CR Categoría
1	46	N	B	12	N	B	45	N	B	32	N	B	8	D	10	N	B	8	DD	6	N	4	N
2	33	N	B	26	N	A	77	N	M	63	N	A	6	DD	5	N	B	7	DD	6	N	1	D
3	84	N	M	11	D	0	37	D	0	43	N	M	14	N	5	N	B	10	DD	0	DD	0	D
4	22	D	0	12	N	M	48	N	A	43	N	B	8	D	7	N	B	13	N	4	D	1	D
5	25	D	0	4	DD	0	13	D	0	11	D	0	9	D	3	D	0	7	DD	0	DD	0	DD
6	36	D	0	19	N	M	53	N	B	43	N	M	7	DD	6	N	B	14	N	5	D	2	N
7	47	N	B	23	N	M	59	N	B	47	N	M	7	DD	15	N	M	12	D	6	N	1	D
8	23	D	0	14	N	B	49	N	B	38	N	B	10	N	5	N	B	9	DD	2	DD	1	DD
9	53	N	B	17	N	M	45	N	B	50	N	M	7	DD	9	N	B	5	DD	1	DD	2	N
10	41	D	0	30	N	A	54	N	B	50	N	M	7	DD	11	N	M	7	DD	1	DD	0	D
11	38	D	0	16	N	B	42	N	B	42	N	M	6	DD	6	N	B	14	N	3	D	3	N
12	58	N	B	10	D	0	46	N	B	4	DD	0	8	D	13	N	M	11	D	6	N	1	D
13	41	D	0	34	N	M	78	N	M	52	N	M	7	DD	15	N	M	2	DD	1	DD	0	D
14	69	N	M	24	N	M	33	N	B	44	N	B	5	DD	7	N	B	7	DD	0	DD	0	D
15	87	N	M	24	N	M	93	N	A	48	N	M	6	DD	14	N	M	6	DD	4	D	1	D
16	45	N	B	27	N	A	65	N	M	47	N	M	8	D	11	N	M	13	N	4	D	0	D
17	68	N	M	18	N	M	79	N	M	67	N	A	8	D	9	N	B	13	N	8	N	2	N
18	16	D	0	17	N	M	56	N	B	40	N	B	6	DD	7	N	B	11	D	6	N	0	D
Mediana	43			17.5			51			43.5			7		8			9.5		4		1	

NL Nombre o sonido de letras

ID Igual – diferente

LP Lectura de palabras

LS Lectura de pseudopalabras

EG Estructuras gramaticales

SP Signos de puntuación

CO Comprensión1 de1 oraciones

CT Comprensión de textos

CR Comprensión oral

N Normal

D Dificultad

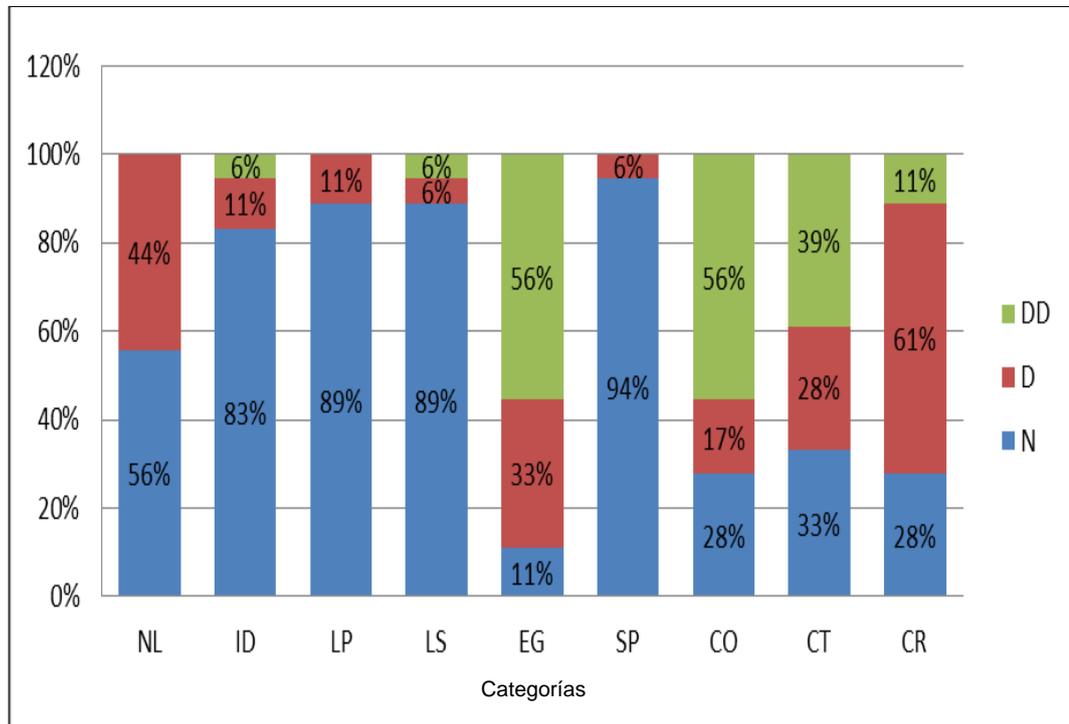
DD Dificultad severa

B Bueno

M Medio

A Alto

Gráfico 01: Clasificación de procesos según categorías



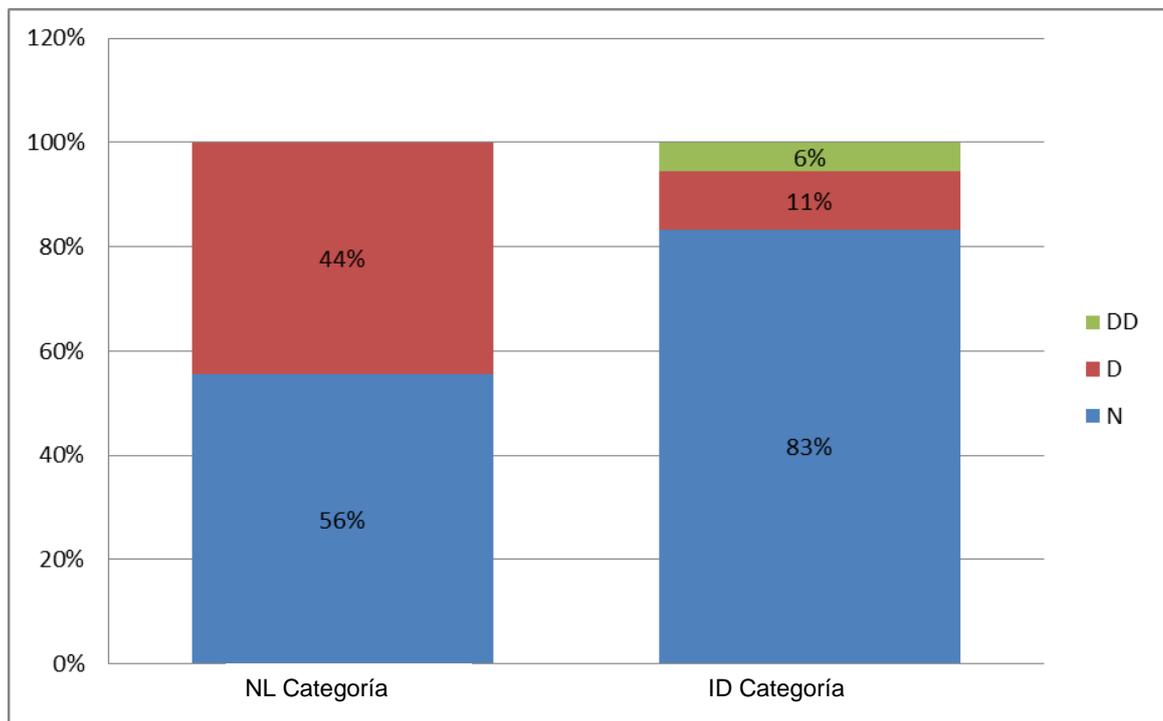
NL Nombre o sonido de letras
 ID Igual – diferente
 LP Lectura de palabras
 LS Lectura de pseudopalabras
 EG Estructuras gramaticales

SP Signos de puntuación
 CO Comprensión de oraciones
 CT Comprensión de textos
 CR Comprensión oral

Los resultados del gráfico 01 en términos generales indican que dentro del proceso sintáctico, el 94% de los niños evaluados respetan los signos de puntuación al momento de realizar la lectura oral. Esto corresponde a un porcentaje alto de acuerdo a la baremación utilizada. De igual manera, en el proceso léxico tienen exactitud y velocidad al momento de leer palabras y pseudopalabras con un 89% en ambos casos. Así también, identifican si las palabras que leen son iguales o diferentes alcanzando un 83%. Sin embargo, solo el 56% identifica el nombre o sonido de las letras.

La mayor dificultad se presenta en el proceso sintáctico donde se obtiene el 11% en la comprensión de las estructuras gramaticales; en el proceso semántico en la comprensión de oraciones se obtiene el 28%, en la comprensión oral el 28% y en comprensión de textos el 33%.

Gráfico 02: Proceso de Identificación de letras según categoría.

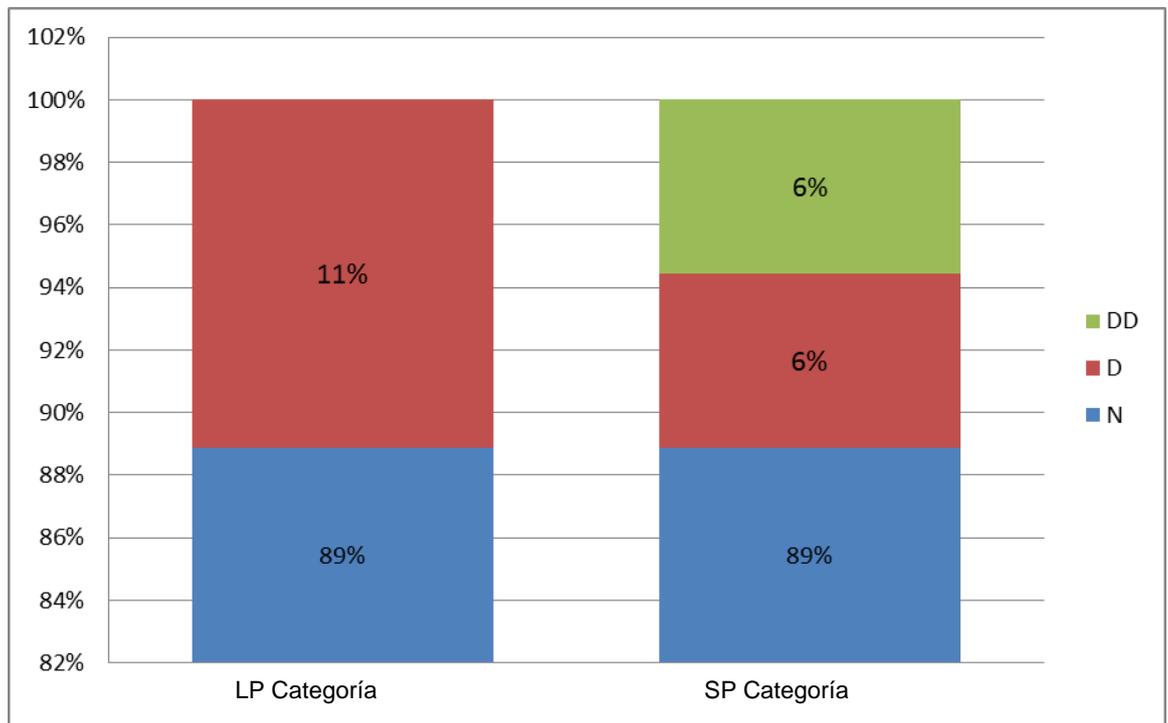


NL Nombre o sonido de letras
ID Igual – diferente

N Normal
D Dificultad
DD Dificultad severa

En el gráfico 02 los resultados de la categoría igual diferente alcanzan un porcentaje alto de 83% y en la identificación de letras desciende el promedio, pero se mantiene en porcentajes aceptables de 56% de acuerdo a la baremación utilizada de los niños evaluados.

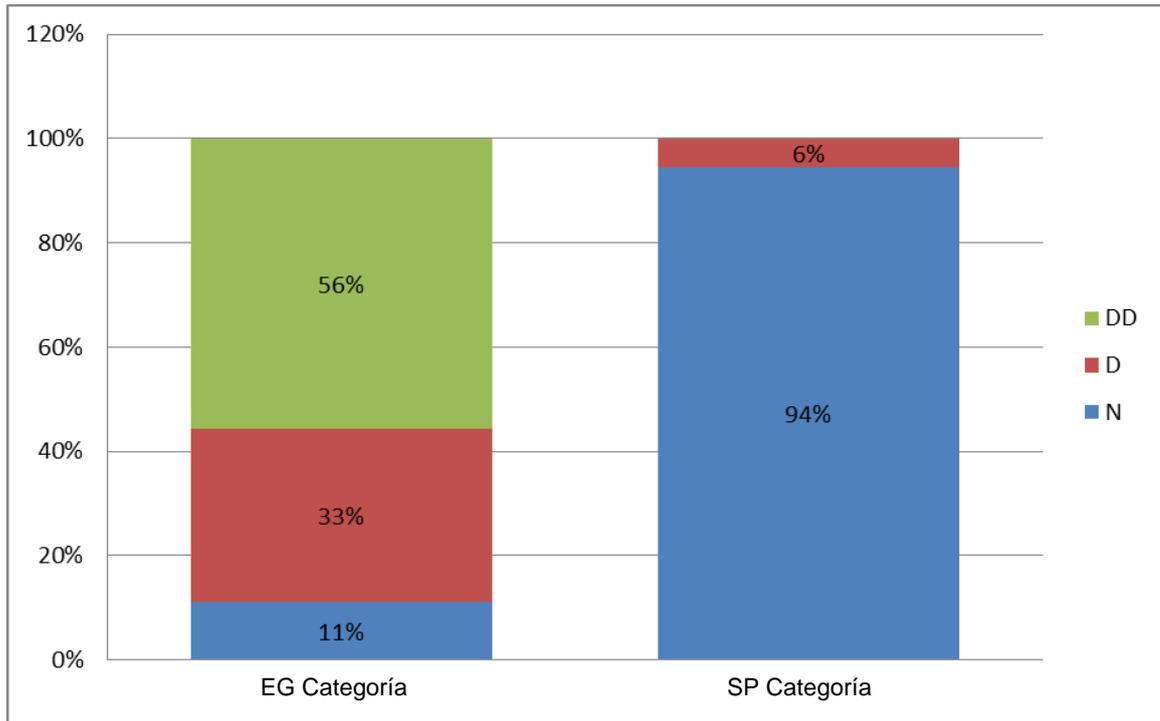
Gráfico 03: Proceso Léxico según categorías



LP	Lectura de palabras	N	Normal
LS	Lectura de pseudopalabras	D	Dificultad
		DD	Dificultad severa

En el gráfico 03 los resultados en el proceso léxico indican que un porcentaje alto de 89% de los niños evaluados pueden leer palabras como pseudopalabras.

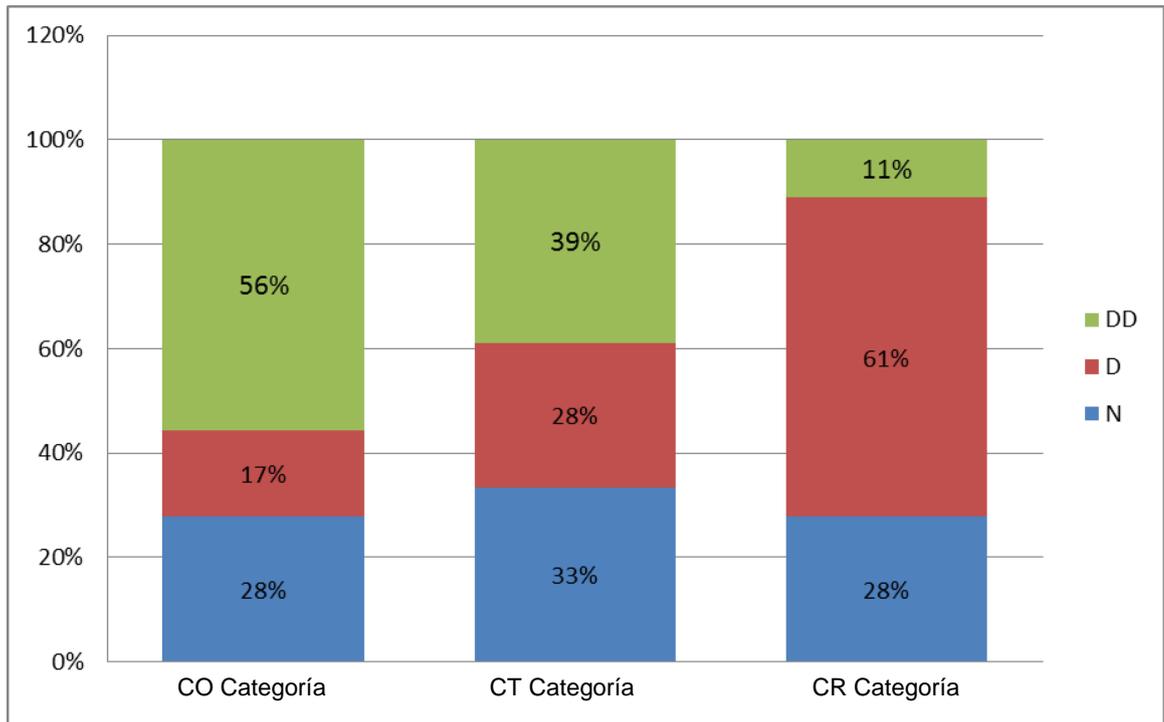
Gráfico 04: Proceso Sintáctico según categorías



EG	Estructuras gramaticales	D	Dificultad
SP	Signos de puntuación	DD	Dificultad severa
N	Normal		

El gráfico 04 indica que en el proceso sintáctico un 94% de los niños evaluados respeta los signos de puntuación al leer, correspondiente a un nivel alto de acuerdo a la baremación utilizada. Sin embargo, se evidencia mucha dificultad en el conocimiento de estructuras gramaticales ya que tan solo alcanzaron un 11%.

Gráfico 05: Proceso Semántico según categorías



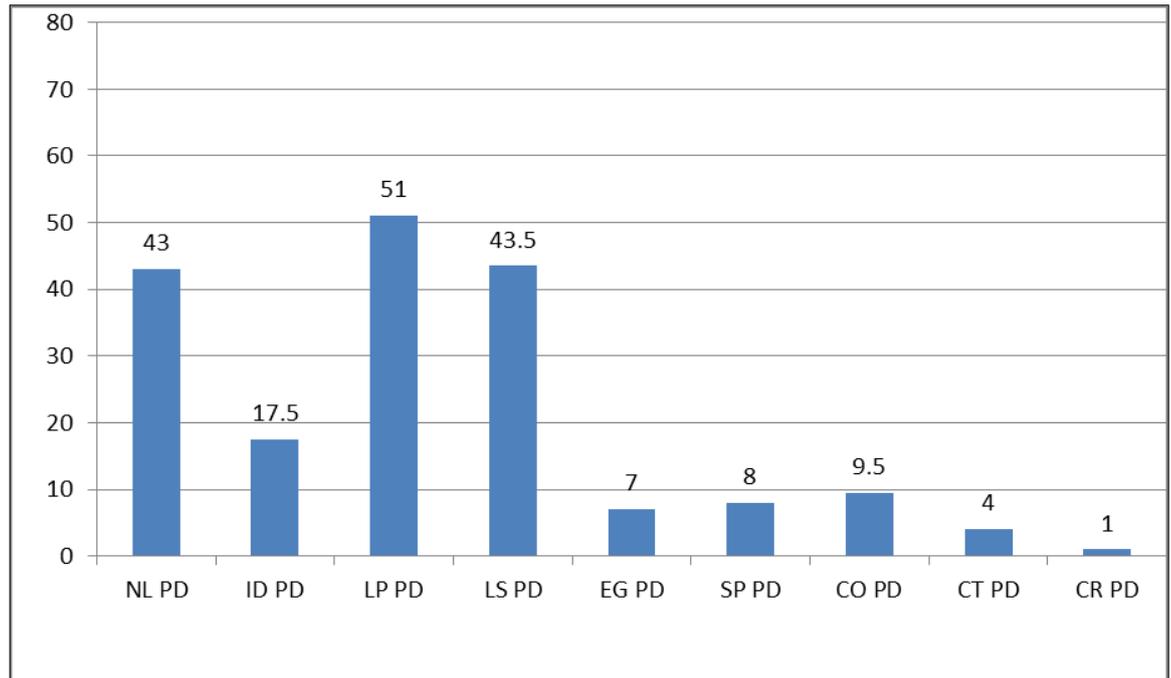
CO	Comprensión de oraciones	N	Normal
CT	Comprensión de textos	D	Dificultad
CR	Comprensión oral	DD	Dificultad severa

En el gráfico 05 los resultados en el proceso semántico presentan porcentajes bajos de los niños evaluados, lo que indica mucha dificultad en comprensión de oraciones con un 28%, comprensión de textos con 33% y comprensión oral con 28% de acuerdo a la baremación utilizada.

4.2. Análisis de datos

A continuación se procede a efectuar el análisis por medias de índices principales, índices de precisión e índices de velocidad.

Gráfico 06: Mediana de índices Principales



NL	Nombre o sonido de letras	SP	Signos de puntuación
ID	Igual – diferente	CO	Comprensión de oraciones
LP	Lectura de palabras	CT	Comprensión de textos
LS	Lectura de pseudopalabras	CR	Comprensión oral
EG	Estructuras gramaticales	PD	Puntaje Directo

En el gráfico 06 se observa un incremento significativo de la mediana en el proceso léxico de lectura de palabras de los niños con pérdida auditiva de 3° grado de primaria del CEBE “Fernando Wiese Eslava” rehabilitados con la metodología auditivo oral entre 43.5 y 51 de puntuación. Sin embargo, en el proceso semántico como en estructuras gramaticales las medianas no alcanzaron significatividad ya que las puntuaciones fueron entre 1 y 9.5.

Resultados obtenidos de los índices de precisión

Tabla 09: Índices de Precisión

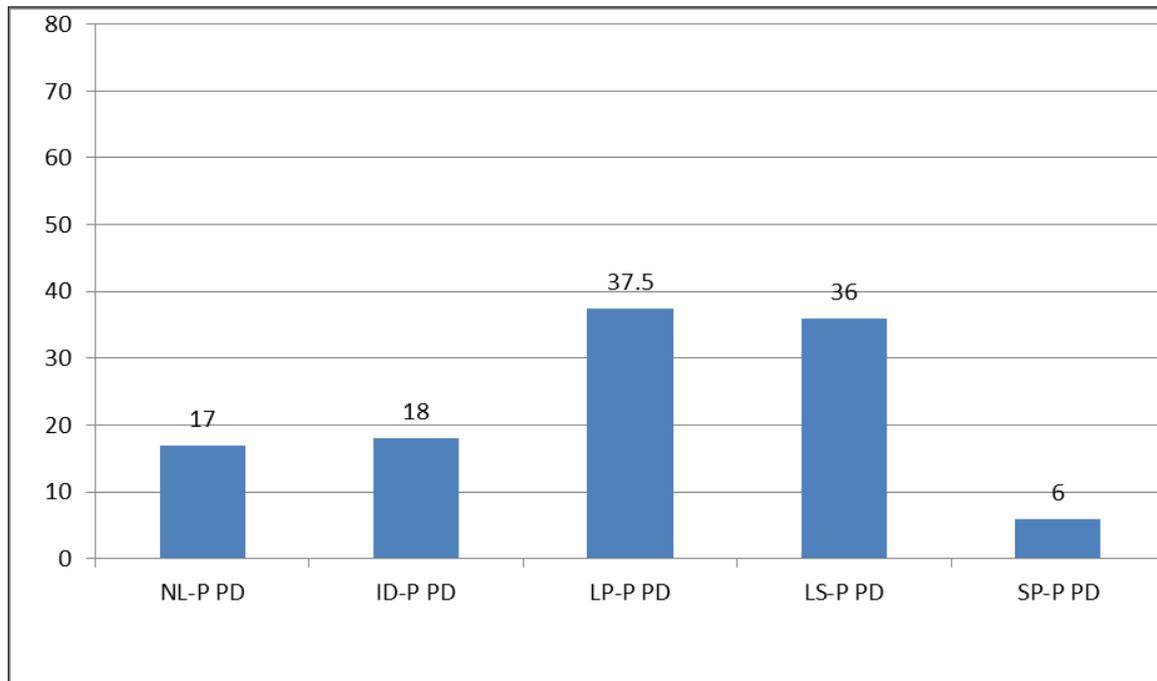
Caso	Índices de Precisión									
	Nombre de Letras		Igual - Diferente		Lectura de Palabras		Lectura de Pseudopalabras		Signos de Puntuación	
	NL-P PD	NL-P Categoría	ID-P PD	ID-P Categoría	LP-P PD	LP-P Categoría	LS-P PD	LS-P Categoría	SP-P PD	SP-P Categoría
1	18	N	15	¿?	37	N	32	¿?	6	N
2	17	N	19	N	36	¿?	38	N	3	N
3	16	¿?	16	N	35	¿?	34	N	5	N
4	16	¿?	18	N	48	N	43	N	7	N
5	20	N	13	D	34	D	34	N	6	N
6	17	N	19	N	36	¿?	36	N	6	N
7	17	¿?	17	N	37	N	35	N	8	N
8	15	D	17	N	38	N	32	¿?	5	N
9	17	N	13	D	33	D	31	¿?	7	N
10	14	D	16	N	38	N	40	N	9	N
11	19	N	18	N	39	N	39	N	6	N
12	15	D	6	DD	35	¿?	37	N	8	N
13	19	N	19	N	35	¿?	32	¿?	11	N
14	18	N	18	N	40	N	37	N	8	N
15	20	N	20	N	40	N	35	N	10	N
16	18	N	19	N	40	N	40	N	6	N
17	19	N	18	N	38	N	39	N	5	N
18	16	¿?	20	N	39	N	36	N	6	N
Mediana	17		18		37.5		36		6	

NL - P Nombre o sonido de letras
 ID - P Igual - diferente
 LP - P Lectura de palabras

LS - P Lectura de pseudopalabras
 SP - P Signos de puntuación

N Normal
 ¿? Dudas
 D Dificultad

Gráfico 07: Mediana de índices de Precisión



NL - P	Nombre o sonido de letras	SP - P	Signos de puntuación
ID - P	Igual – diferente	P	Precisión
LP - P	Lectura de palabras	PD	Puntaje Directo
LS - P	Lectura de pseudopalabras		

Se observa en el gráfico 07 que las puntuaciones en las medianas en los índices de precisión son bajas entre 6 y 17 de puntuación de acuerdo a la baremación utilizada. La lectura de palabras y pseudopalabras dentro del proceso léxico alcanzan mayor puntuación, entre 36 y 37.5, pero tampoco alcanzan la significatividad esperada.

Resultados obtenidos de los índices de velocidad:

Tabla 10: Índice de velocidad

Caso	Índices de Velocidad									
	Nombre de Letras		Igual - Diferente		Lectura de Palabras		Lectura de Pseudopalabras		Signos de Puntuación	
	NL-V PD	NL-V Categoría	ID-V PD	ID-V Categoría	LP-V PD	LP-V Categoría	LS-V PD	LS-V Categoría	SP-V PD	SP-V Categoría
1	39	N	129	N	82	N	99	N	58	N
2	51	L	74	N	47	N	60	N	5	R
3	19	N	146	L	95	N	80	N	93	N
4	73	ML	14	L	80	N	82	N	94	N
5	80	ML	29	ML	26	ML	32	ML	20	ML
6	47	N	10	N	68	N	83	N	47	N
7	36	N	75	N	63	N	75	N	52	N
8	66	ML	12	N	78	N	85	N	10	N
9	32	N	78	N	74	N	62	N	75	N
10	34	N	53	R	70	N	80	N	84	N
11	50	L	11	N	94	N	94	N	10	N
12	26	N	58	R	76	N	84	N	62	N
13	46	N	56	R	45	N	63	N	73	N
14	26	N	74	N	76	N	85	N	11	N
15	23	N	84	N	43	N	73	N	71	N
16	40	N	71	N	62	N	85	N	56	N
17	28	N	10	N	48	N	58	N	55	N
18	98	ML	11	N	70	N	90	N	89	N
Mediana	39.5	0	57	0	70	0	81	0	57	0

NL - V Nombre o sonido de letras

ID - V Igual - diferente

LP - V Lectura de palabras

LS - V

SP - V

N

Lectura de pseudopalabras

Signos de puntuación

Normal

R

L

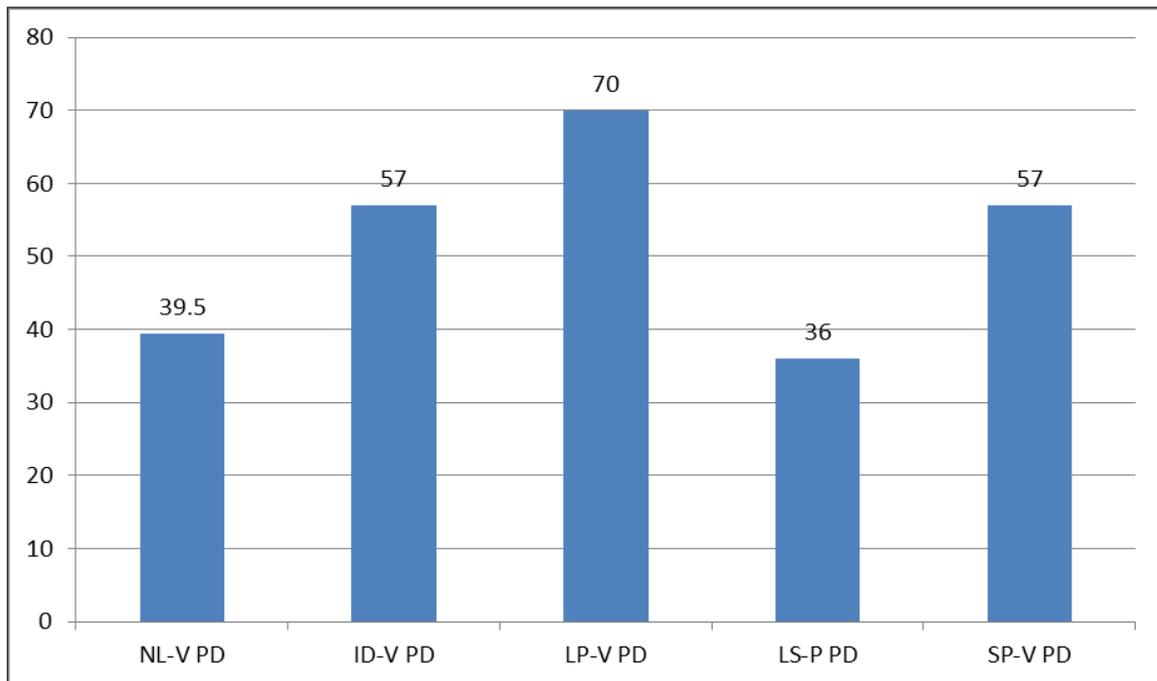
ML

Rápido

Lento

Muy Lento

Gráfico 08: Mediana de índices de velocidad



NL - V	Nombre o sonido de letras	SP - V	Signos de puntuación
ID - V	Igual - diferente	V	Velocidad
LP - V	Lectura de palabras	PD	Puntaje Directo
LS - V	Lectura de pseudopalabras		

En el gráfico 08 se muestra que las medianas de los índices de velocidad lectora son apropiados en el proceso léxico de lectura de palabras alcanzando puntuación 70. Desciende un poco, pero dentro del promedio la identificación de palabras en iguales y diferentes con puntuación 57; así como en el proceso sintáctico al respetar los signos de puntuación al leer también con puntuación 57.

Por el contrario la velocidad lectora al decir sonidos o nombres de las letras no es apropiada con puntuación 39.5, así como en la lectura de pseudopalabras con puntuación 36.

4.3. Discusión de resultados

En este acápite se lleva a cabo la discusión de los resultados hallados a partir del análisis de datos. Para ello se sigue la secuencia u orden en que fueron presentados en los resultados: Nombre de las letras, identificación de palabras iguales y diferentes, proceso léxico, proceso sintáctico y proceso semántico.

Esta investigación se centra en la descripción de los niveles de lectura en niños con pérdida auditiva de 3° grado de primaria rehabilitados con la metodología auditivo oral.

Cuetos (2008) manifiesta que un predictor importante de la lectura es el conocimiento fonológico, esto significa que el niño debe ser capaz de segmentar las palabras en sus componentes y de asignar a cada una el sonido que le corresponde. Además, el niño tiene que darse cuenta que los sonidos tienen un orden determinado en cada palabra, aunque las palabras estén formadas por los mismos grafemas y en consecuencia por los mismos fonemas, el orden de pronunciación es distinto. Finalmente tiene que aprender a unir estos fonemas para formar el sonido global de las palabras.

El reconocer las palabras es algo más complejo, ya que requiere recuperar esta fonología (si la queremos leer en voz en alta) y su significado si

queremos hacer una lectura comprensiva, puesto que se trata del proceso clave de la lectura.

Las palabras aisladas no proporcionan ninguna información nueva que el lector no sepa. La información se produce cuando esas palabras se agrupan en unidades mayores: frases y oraciones. El lector comprende el mensaje ya que dispone de claves sintácticas que le indican cómo puede relacionarse las palabras y hace uso de ese conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que va encontrando cuando lee.

Después de haber establecido las relaciones entre los componentes de la oración, el lector puede extraer el mensaje e integrarlo en sus propios conocimientos. Solo cuando ha integrado la información en su propia memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

La metodología auditivo oral permite a los niños con deficiencia auditiva poner énfasis en la detección temprana de la pérdida auditiva, el uso temprano de audífonos o de implantes cocleares. Esto les permite acceder al lenguaje con el uso de sus restos auditivos y así lograr la lectura de manera muy parecida a la que realizan los niños oyentes, Moog Center (1998)

Conrad (1979) nos dice en su investigación sobre evaluación y diagnóstico de la lectura adolescentes sordos al final de los estudios obligatorios en Inglaterra y país de Gales en 1975 – 76 que solo el 15% de los adolescentes

examinados llegaron a un buen nivel conforme con su edad cronológica. La causa principal de esta situación fue la insuficiencia del nivel lingüístico de los adolescentes sordos. La dimensión fonológica de la lengua, que causa las dificultades del sordo en la lectura porque es el único que permite identificar todas las palabras escritas que el lector pueda encontrar en un texto.

Se observa que los niños evaluados pueden identificar el nombre o sonido de las letras, así como reconocer qué palabras son iguales o diferentes, lo que muestra que a nivel perceptivo visual se manejan en términos adecuados.

Se aprecia en el proceso léxico que el 89% de los niños evaluados realizan lectura de palabras y también de pseudopalabras, aunque en esta última la velocidad no sea adecuada. Esto nos indica que para estas tareas su ruta visuales es mejor que la fonológica.

Respecto al proceso sintáctico el 94% de los niños evaluados respetan los signos de puntuación al leer. Sin embargo, se evidencia que el 56% presenta dificultad severa en el conocimiento de estructuras gramaticales, sobre todo en las oraciones con voz pasiva, complemento focalizado y relativo.

En cuanto a los resultados obtenidos en el proceso semántico muestran mucha dificultad tanto en comprensión de oraciones, en donde manifestaron desconocimiento de vocabulario al momento de leer las órdenes, en la comprensión de textos y comprensión oral también por falta de vocabulario y

se supone por falta de manejo de algunas estructuras gramaticales de los textos como se observa en la evaluación del proceso sintáctico.

Estos resultados determinaron una baja habilidad lectora en la mayoría de los niños y en 7 casos de los 18 niños evaluados no alcanzaron puntaje para el 3er grado de primaria en el cual se desenvuelven de acuerdo a la baremación utilizada.

Cabe preguntarse ¿A qué se debe que a pesar de que los niños evaluados presentan promedios adecuados en los procesos de bajo nivel, no así en los procesos de alto nivel? La respuesta tal vez la encontramos en que no se realizó el suficiente acompañamiento a nivel lector por parte de la institución educativa o que los niños evaluados presentaron además de la sordera otras dificultades de aprendizaje. También puede deberse al tiempo en la edad auditiva que haya provocado que sus recursos lingüísticos aún sean incipientes y por ende habría que tomar más tiempo en la rehabilitación auditivo oral.



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. Conclusiones

En base a los objetivos planteados y a los resultados obtenidos en esta investigación, se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

- El grupo evaluado presenta un incremento significativo en el proceso léxico, caso contrario al proceso semántico donde no hay significatividad según los baremos utilizados.

- En el proceso de identificación de letras los resultados manifiestan que más de la mitad de los niños evaluados alcanzan un porcentaje alto con un ligero descenso en la identificación de letras, sin embargo el porcentaje es aceptable.

- Los índices de precisión dentro del proceso léxico no alcanzan los niveles promedios. La lectura de palabras y pseudopalabras tienen mayor puntuación, pero no alcanzan la significatividad esperada.

- Los índices de velocidad son apropiados en el proceso léxico de lectura de palabras, pero dentro del promedio la identificación de palabras en iguales y diferentes desciende.

- En el proceso léxico tienen exactitud y velocidad al momento de leer palabras y pseudopalabras, además de identificar palabras iguales o diferentes; pero un porcentaje regular identifica el nombre o sonido de las letras.

- Los niños evaluados dentro del proceso sintáctico respetan los signos de puntuación al momento de realizar la lectura oral, lo que corresponde a un porcentaje alto de acuerdo a la baremación utilizada; sin embargo se evidencia dificultad severa en la categoría de comprensión de estructuras gramaticales.

- Hay dificultad severa en el proceso semántico en la comprensión de oraciones, comprensión oral y en comprensión de textos, correspondiendo a un porcentaje bajo de acuerdo a la baremación utilizada.

5.2. Sugerencias

Luego del estudio realizado planteamos las siguientes sugerencias:

- Ampliar la investigación enfocando los procesos sintáctico y semántico de la lectura.
- Incorporar o elaborar un programa que potencie estrategias de comprensión lectora centrada en niños con deficiencia auditiva.
- Evaluar a los alumnos con deficiencia auditiva rehabilitados con la metodología oral al iniciar las labores escolares.
- Difundir la prueba, ya que es de fácil aplicación, convirtiéndola en un instrumento valioso para la detección temprana de problemas en el desarrollo de los procesos de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Advance Bionics (2008) *Manual de rehabilitación de adultos con implante coclear*, España, Navarra, clínica Universidad de Navarra.

Brandon, M. (2010) *Perfiles de lenguaje en niños con pérdidas auditiva prelocutiva que utilizan implante coclear y niños oyentes de 7 – 10 años*. Tesis publicada en la Facultad de Educación- PUCP. Lima – Perú.

Bravo, L. (2005) *Lenguaje y dislexia. Enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.

Bono, A. (2006) *La lectura, su evaluación y sus problemas. Implicancias Epistemológicas*. Tesis de Maestría. Departamento de Ciencias de la Educación: Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina.

Calvo, A. (2003) *Acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva Psicolinguística*. Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia.

Cayhualla, N. (2011) *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC.R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana*.

Tesis publicada en la Facultad de Educación- PUCP. Lima – Perú.

Carrillo, M. y Domínguez A. (2010). *Dislexia y Sordera*. España, Ediciones Aljibe.

Conrad,R.(1979)<http://books.google.com.pe/books?id=jh9epQo3gAC&pg=PA121&lpg=PA121&dq=conrad+1979&source=bl&ots=BvgCjsWsH8&sig=WryLvu9WVGJmmhoECifRG5N3Gko&hl=es&sa=X&ei=rmBrUKWjFYSQ9QSnzICgAw&ved=0CCwQ6wEwAA>

Córdova, M. (2010) *Comprensión de estructuras gramaticales en niños con pérdida auditiva oralizados e incluidos en aulas regulares y niños oyentes del primero al sexto grado de Educación Primaria de Lima Metropolitana*. Tesis publicada en la Facultad de Educación- PUCP. Lima – Perú.

Cuetos, F. (2008) *Psicología de la lectura*, Wolters Kluwer España S.A, séptima edición, editorial RGM, España.

Defior, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.

Furmanski, H. (2005) *Implantes cocleares en niños: rehabilitación auditiva y terapia auditiva verbal*, España, Barcelona, ediciones Nexus.

Galve, J. (2007) *Evaluación e intervención en los procesos de lectura y escritura*. Madrid: EOS.

Gallego, C. (2006) *Los prerrequisitos lectores*. Universidad Complutense de Madrid

Gutierrez, M. (2001) *Caracterización de las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectura – escritura en niños deficientes auditivos*. Tesis publicada en la Facultad de Educación- PUCP. Lima – Perú.

Hernández, F y B. (2003) *Metodología de la investigación*. México, Ediciones Castillo.

Herrán, B. (2009) *Guía técnica de intervención logopédica en implantes cocleares*, España, Ediciones Síntesis.

Juárez A. y Monfort M. (2001) *Algo que decir*, España, Ediciones Entha.

Ling, D (1976) *Speech and the Hearing-Impaired Child: Theory and Practice*, A, G. Bell Association for the Deaf, Washington, D.C.

Ling, D y Moheno, C. (2000) *El maravilloso sonido de la palabra: programa auditivo – verbal para niños con pérdida auditiva*, México, editorial Trillas.

Moog, J, Kuser, K, Biedenstein, J y Gustus, Ch. (1998) *Actividades de enseñanza para niños sordos e hipoacúsicos*, THE MOOG CENTER FOR DEAF EDUCATION, St Louis EEUU

Ramos, J. (2004) Ponencia: *Una perspectiva cognitiva de las dificultades de lectura y escritura: procesos, evaluación e intervención*. EOEP Mérida-Facultad de Educación.

www.juntadeandalucia.es/.../Ponencia%20Dificultades%20lectoescrit...

Sánchez, H. y Reyes, C. (2006) *Metodología y diseño en la investigación científica*, Editorial Visión Universitaria Lima – Perú

Sellés, N (2006) *Estado actual de la evaluación de los predictores y habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura*. Universidad de Valencia / Aula Abierta, 88 (2006) 53-72

Silva, O (2005) *Hacia dónde va la psicolingüística. Forma y función departamentos de lengua, literatura y comunicación*. Universidad de la frontera, Chile.

Velarde, E (2010) *Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y Validación de una prueba de habilidades prelectoras en niños y niñas de La Provincia Constitucional del Callao, Perú*. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Valles, A. (2005) *Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit.* 2005, vol.11, n.11 [citado 2012-10-23], pp. 41-48. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1729-4827.

Viñals, F. (2003) Aproximación neurocognitiva de las alteraciones de la lectura – escritura como base de los programas de recuperación en pacientes con daño cerebral. *Revista Española de Neuropsicología.*

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69636/1/Repercusion_del_implante_clear_en_el_a.pdf

Moog Center

<http://www.moogcenter.org/AboutMoog/Workshops/tabid/161/Default.aspx>

Medine Plus

<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/003341.htm>

Centros Auditivos Leones

<http://www.centroauditivoleones.com/digitales.htm>

