

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PROCESAMIENTO LECTOR EN NIÑOS BILINGÜES AVANZADOS
QUECHUA-CASTELLANO Y MONOLINGÜES CASTELLANO
CIRCUNSCRITO EN DOS PROVINCIAS DEL DEPARTAMENTO DE
AYACUCHO (HUAMANGA Y VILCASHUAMÁN)

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

Giancarlo Jonathan Medina Medina

Patricia Melby Aparicio Garay

ASESORES:

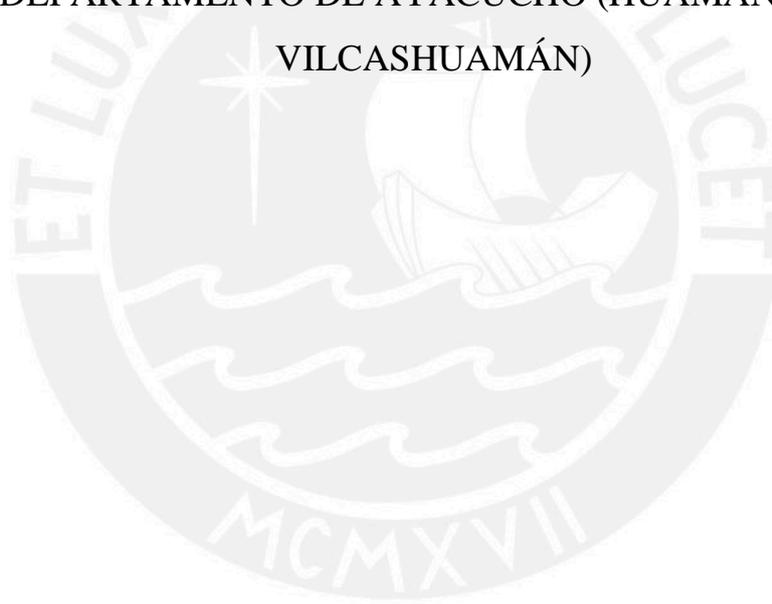
Dr. Jaime Aliaga Tóvar
Dr. Ricardo Canales Gabriel

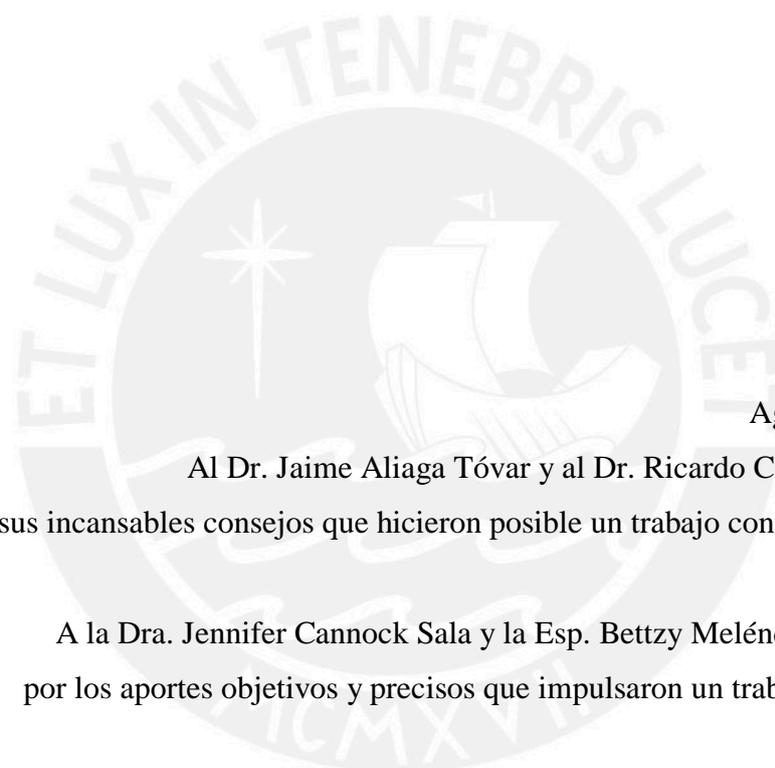
JURADO:

Mg. Nila Vigil Oliveros
Dr. Jaime Aliaga Tóvar
Mg. John Castro Torres

Lima – Perú
2014

PROCESAMIENTO LECTOR EN NIÑOS BILINGÜES
AVANZADOS QUECHUA-CASTELLANO Y MONOLINGÜES
CASTELLANO CIRCUNSCRITO EN DOS PROVINCIAS DEL
DEPARTAMENTO DE AYACUCHO (HUAMANGA Y
VILCASHUAMÁN)





Agradecimientos

Al Dr. Jaime Aliaga Tóvar y al Dr. Ricardo Canales Gabriel,
por sus incansables consejos que hicieron posible un trabajo confiable y válido.

A la Dra. Jennifer Cannock Sala y la Esp. Bettzy Meléndez Rodríguez,
por los aportes objetivos y precisos que impulsaron un trabajo de calidad.

A la Ps. Diana Llerena Chávez, al Ps. Christiam Gamarra Tejeda,
al Ps. Deyvi Baca Romero y la Srta. Alexandra Medina Medina,
por su esfuerzo al recolectar, ordenar y analizar los datos, haciendo
de este proyecto, una realidad.

A la Sra. Antonia Arostegui, al Sr. Alejandro Yance y al Sr. Candelario Aronés,
Directores de los colegios I.E. N° 38167 de Huaracas, I.E. N° 38153 “César
Vallejo” de Accomarca, e I.E. “Simón Bolívar” de Huamanga, respectivamente,
sin los cuales no hubiéramos obtenido la riqueza de datos que hemos explorado.



A Dios, por su amor;
a nuestras familias y amigos, por su apoyo y soporte a estos seres humanos.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	Pág.
DEDICATORIA	iii
TABLA DE CONTENIDO	iv
ÍNDICE DE CUADROS O TABLAS	v
RESUMEN	viii
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN	xiv
	xvi
	Pág.
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Formulación del problema	1
1.1.1 Pregunta general	4
1.1.2 Preguntas específicas	5
1.2 Formulación de los objetivos	6
1.2.1 Objetivo general	6
1.2.1 Objetivos específicos	6
1.3 Importancia y justificación del estudio	7
1.4 Limitaciones de la investigación	7

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1	Antecedentes del estudio	8
2.1.1	Antecedentes a nivel internacional	8
2.1.2	Antecedentes a nivel nacional	14
2.2	Bases científicas	17
2.2.1	Bilingüismo	17
2.2.2	La adquisición de la lengua en los bilingües	21
2.2.3	El fenómeno de la interferencia	24
2.2.4	Lectura	25
2.2.5	Procesos lectores	26
2.2.6	Educación Intercultural Bilingüe	32
2.3	Definición de términos básicos	38
2.4	Formulación de hipótesis	40
2.4.1	Hipótesis general	40
2.4.2	Hipótesis específicas	40

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1	Enfoques de la investigación	42
3.2	Diseño de la investigación	42
3.3	Población y muestra	43
3.3.1	Población	43
3.3.2	Muestra	43
3.3.3	Factores de inclusión y exclusión de la muestra	50
3.4	Operacionalización de las variables	50
3.4.1	Variable de correlación 1	50
3.4.2	Variable de correlación 2	51
3.4.3	Variables de comparación	51
3.5	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	51
3.5.1	Test Breve de Bilingüismo	51
3.5.2	PROLEC-R	55

3.6	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	70
-----	---	----

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1	Presentación de resultados	71
4.1.1	Diferencias en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano	71
4.1.2	Diferencias en las dimensiones del procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano	73
4.1.3	Diferencias en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano, en función de sexo y grado de instrucción	78
4.1.4	Diferencias en los índices de precisión y velocidad lectora, entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano	90
4.1.5	Diferencias en los índices de precisión y velocidad lectora, entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano, en función del grado de instrucción	94
4.1.6	Otros índices	102
4.2	Discusión	103

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1	Conclusiones	109
5.2	Recomendaciones	111

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

	Protocolo del Test Breve de Bilingüismo	121
	Protocolo de la prueba PROLEC-R	122

ÍNDICE DE CUADROS O TABLAS

	Pág.
Tabla 01. Distribución de sujetos según la lengua	44
Tabla 02. Contingencia entre la lengua y el sexo de los sujetos	44
Tabla 03. Contingencia entre la lengua y edad de los sujetos	45
Tabla 04. Contingencia entre la lengua y el grado de estudios	45
Tabla 05. Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma hablado por el padre	46
Tabla 06. Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma hablado por la madre	47
Tabla 07. Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma hablado por el tutor	47
Tabla 08. Contingencia entre la lengua de los sujetos y el nivel educativo del padre	48
Tabla 09. Contingencia entre la lengua de los sujetos y el nivel educativo de la madre	48
Tabla 10. Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma hablado en casa	49
Tabla 11. Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma con el cual el profesor enseña en el aula	49
Tabla 12. Índices o tareas principales según el proceso lector, PROLEC-R	57
Tabla 13. Índices secundarios del PROLEC-R	58

Tabla 14.	Índices de correlación entre las puntuaciones del PEABODY y el PROLEC-R	60
Tabla 15.	Coefficiente de alfa de Cronbach según los índices principales y proceso lector	63
Tabla 16.	Índices de homogeneidad de los ítems del PROLEC-R	63
Tabla 17.	Análisis de confiabilidad de la prueba PROLEC-R	70
Tabla 18.	Estadísticos descriptivos según puntaje total del Procesamiento Lector	72
Tabla 19.	Rangos obtenidos por cada grupo de lengua según el puntaje total del procesamiento lector	72
Tabla 20.	Diferencias entre grupos de lengua del total de procesamiento lector	73
Tabla 21.	Rangos entre el grupo de lengua del puntaje total de identificación de letras	73
Tabla 22.	Diferencias entre grupos de lengua del total de identificación de letras	74
Tabla 23.	Rangos entre el grupo de lengua del puntaje total de procesos léxicos	74
Tabla 24.	Diferencias entre grupos de lengua del total de procesos léxicos	75
Tabla 25.	Rangos entre el grupo de lengua del puntaje total de procesos gramaticales	75
Tabla 26.	Diferencias entre grupos de lengua del total de procesos gramaticales	76
Tabla 27.	Rangos entre el grupo de lengua del puntaje total de procesos semánticos	76
Tabla 28.	Diferencias entre grupos de lengua del total de procesos semánticos	77
Tabla 29.	Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de varones	78
Tabla 30.	Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según la lengua de los sujetos varones	79

Tabla 31.	Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de mujeres	80
Tabla 32.	Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según la lengua de los sujetos mujeres	81
Tabla 33.	Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de tercer grado	82
Tabla 34.	Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según los grupos de lengua en los sujetos del tercer grado	83
Tabla 35.	Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de cuarto grado	84
Tabla 36.	Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según los grupos de lengua en los sujetos del cuarto grado	85
Tabla 37.	Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de quinto grado	86
Tabla 38.	Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según los grupos de lengua en los sujetos del quinto grado	87
Tabla 39.	Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de sexto grado	88
Tabla 40.	Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según los grupos de lengua en los sujetos del sexto grado	89
Tabla 41.	Rangos de la precisión lectora según los grupos de lengua monolingüe y bilingüe	90
Tabla 42.	Diferencias en los resultados de precisión lectora con respecto a	91

	los grupos monolingüe y bilingüe	
Tabla 43.	Rangos de la velocidad lectora según los grupos de lengua monolingüe y bilingüe	92
Tabla 44.	Diferencias en los resultados de velocidad lectora con respecto a los grupos monolingüe y bilingüe	93
Tabla 45.	Rangos de la precisión lectora según los grupos de lengua monolingüe y bilingüe, de acuerdo a cada grado académico de los estudiantes	94
Tabla 46.	Diferencias en los resultados de precisión lectora con respecto a los grupos monolingüe y bilingüe agrupados por grados académicos	97
Tabla 47.	Rangos de la velocidad lectora según los grupos de lengua monolingüe y bilingüe, de acuerdo a cada grado académico de los estudiantes	98
Tabla 48.	Diferencias en los resultados de velocidad lectora con respecto a los grupos monolingüe y bilingüe agrupados por grados académicos	101
Tabla 49.	Diferencia de medias entre los diversos puntajes directos según la lengua de los sujetos (monolingües y bilingües).	102

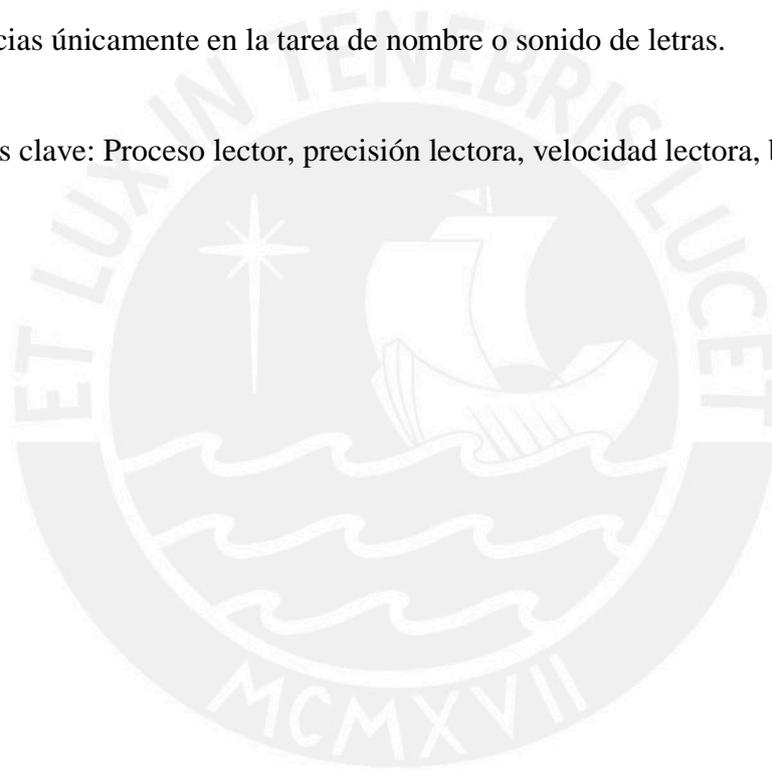
RESUMEN

El estudio buscó determinar la existencia de diferencias en el procesamiento lector (identificación de letras, proceso léxico, sintáctico y semántico) entre niños bilingües quechua-castellano (incipientes y avanzados) y no bilingües; así mismo, se estableció si hay relación entre los índices de precisión y velocidad lectora, y la condición de la lengua.

El tipo de investigación fue el descriptivo correlacional, aplicando un diseño transeccional y de observación; en tanto que, el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional. Se examinó a 98 niños que cursan el tercero y el sexto grado de primaria en el departamento de Ayacucho, que conformaron dos grupos, uno de 49 niños bilingües (Vilcashuamán), evaluados con el Test Breve de Bilingüismo (TBB), adaptado por González (2008), hallándose únicamente bilingües avanzados; y, el otro, de 49 sujetos monolingües castellanos (Huamanga). Ambos grupos de estudio fueron evaluados con la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) de Cuetos (2007).

Los resultados evidenciaron la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en el procesamiento lector entre ambos grupos, sin tener alguna incidencia las variables género y grado de instrucción; ello indica la adecuada apropiación de los signos lingüísticos de la segunda lengua del grupo avanzado. Por otro lado, se hallaron diferencias significativas a nivel de la velocidad de lectura, a favor del grupo monolingüe, las que se van acentuando a partir del quinto y sexto grado; en tanto que en precisión lectora, se encontró diferencias únicamente en la tarea de nombre o sonido de letras.

Palabras clave: Proceso lector, precisión lectora, velocidad lectora, bilingüismo



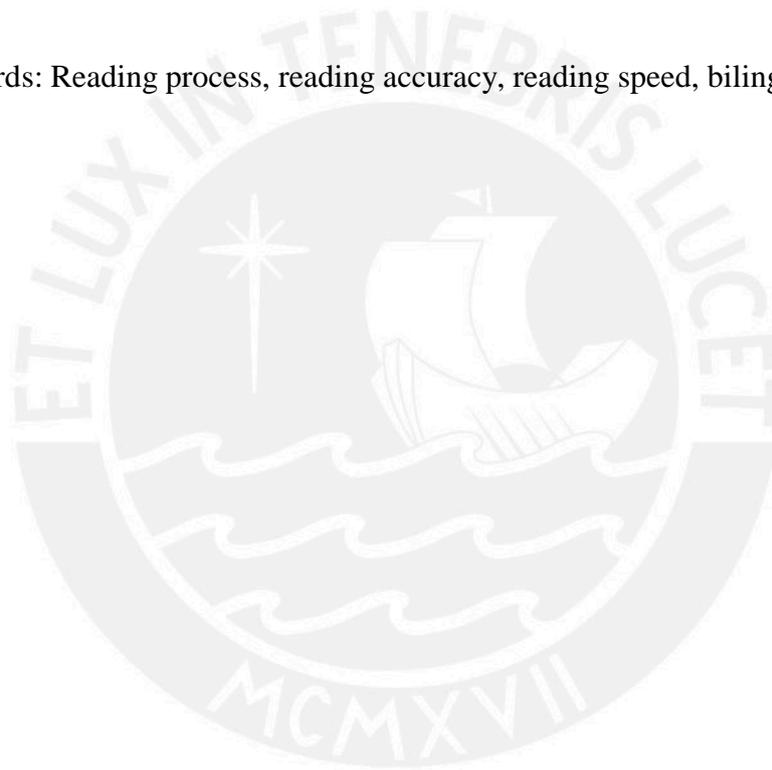
ABSTRACT

The study sought to determine the existence of differences in reading processing (letter identification, lexical, syntactic and semantic processing) between spanish-quechua bilingual children (incipient and advanced) and non-bilingual spanish children, also, it was established the relation between the indexes of precision and speed in reading according to the language condition.

The research was descriptive and correlational applying a cross sectional study and observation design, besides the sample was also nonprobability sampling (intended). Ninety eight children were examined between the third and sixth grade in Ayacucho department, divided into 49 bilingual children (in Vilcashuamán), evaluated with Brief Bilingualism Test (TBB), adapted by Gonzales (2008), obtaining a result of advanced bilingual children, and forty nine Spanish monolingual subjects (Huamanga). Both study groups were assessed with the Battery for Reading Processes Assessment, Revised (PROLEC-R) by Cuetos (2007).

The results showed the absence of statistically significant differences in reading process, between the two groups, without having any impact the variables gender and education level; this will indicate the correct appropriation of linguistic signs of the second language of the advanced group. On the other hand, significant differences were found in reading speed for the monolingual group, which emphasizes from the fifth and sixth grade; meanwhile in reading precision there were only differences in the tasks name or letter sound.

Keywords: Reading process, reading accuracy, reading speed, bilingualism.



INTRODUCCIÓN

El Perú es un país multilingüe en donde existen distintos escenarios con poblaciones bilingües. No es extraño para nosotros la convivencia entre grupos monolingües castellano y bilingües quechua – castellano los que son explicados por hitos históricos como la Conquista, las migraciones de la sierra a la capital a partir de 1940 y el terrorismo, entre otros.

Actualmente, miles de niños que tienen al quechua como lengua materna (L1) se vienen apropiando del español (L2) por la necesidad de tener una oportunidad de desarrollo educativo, y un posterior efecto socio-económico en sus familias; esta apropiación se realiza de manera formal por medio de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que el Estado brinda a esta comunidad en un intento de lograr una formación orientada a la calidad y la unidad ante la diversidad.

Por otro lado, los logros alcanzados en diversas mediciones nacionales e internacionales, dan cuenta de una crisis en las áreas de Comunicación y

Matemáticas. Si bien dicha crisis abarca tanto a la población urbana como rural, en la que se inserta la EIB, es en esta última la que evidencia un mayor déficit.

El área de comunicación se asocia directamente al lenguaje escrito, y comprende la alfabetización, comprensión y producción de textos, desprendiéndose de ambas la capacidad de aprendizaje que los niños puedan tener en la educación básica regular (EBR). La comprensión de textos o comprensión lectora envuelve una serie de procesos cognitivos que intervienen en la lectura, vale decir, los procesos perceptivo, léxico, sintáctico y semántico; de su correcto funcionamiento depende que el sujeto pueda comprender lo que lee, continuar con una vida académica satisfactoria.

En la EIB pareciera que los niños tuvieran mayores dificultades en el funcionamiento de los procesos lectores. Así lo señala un estudio de Gonzales (1983) respecto a las dimensiones psicolingüísticas (percepción con enmascaramiento, memoria léxica de anticipación, y comprensión lectora); quien en niños de diversas zonas del país del sexto grado de primaria, de ambos sexos y con edades entre los doce y trece años, encontró que los niños bilingües en comparación con el grupo de niños de habla hispana, tienen serias dificultades para procesar el español a nivel de percepción, memoria y pensamiento.

En el afán de continuar con esta línea temática, el propósito de este estudio es investigar las diferencias existentes en el procesamiento lector entre niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano residentes en dos provincias del departamento de Ayacucho (Huamanga y Vilcashuamán). Además,

buscar algún tipo de diferencias respecto a las variables sexo y grado de instrucción.

La investigación realizada proporciona información confiable y válida en cuanto al procesamiento lector en la comunidad bilingüe; a partir de la cual se pueden generar cambios curriculares y metodológicos a nivel de la enseñanza en el aula, previniendo la repitencia y deserción, males que también aquejan a la realidad educativa nacional.



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

En la actualidad, la educación bilingüe cumple un rol importante en la sociedad, ya que permite el ingreso de los estudiantes a un sistema globalizado, es así que en Lima, se ofrece formación en castellano conjuntamente con la inserción al inglés, francés, alemán, chino, japonés, entre otros. De igual forma, en algunos lugares de la sierra se desarrolla un escenario bilingüe entre el quechua y el castellano. La mayoría de pobladores tiene al quechua como lengua materna (L1) y al castellano como segunda lengua (L2). Cabe señalar que progresivamente un mayor número de niños en calidad de quechua hablantes se apropian del castellano, debido a la posición social que atribuyen los padres al uso del mismo, como por la educación estatal que se les brinda en la denominada Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual persigue garantizar una educación de calidad para todos esos niños y niñas, buscando construir propuestas educativas diferenciadas, pertinentes culturalmente, y que promuevan la unidad en la

diversidad. No obstante, dichos objetivos no se reflejan a través de los resultados de las diversas mediciones respecto al rendimiento de esta población, así como en el conjunto de sus aptitudes.

En general, la medición realizada a los logros de los estudiantes peruanos de acuerdo al diseño curricular vigente es vasta, y los resultados evidencian datos críticos en las áreas de Comunicación y Matemáticas. Dentro de éstas se pone especial énfasis en la primera, ya que envuelve el apropiamiento del lenguaje escrito, ya sea en alfabetización o en comprensión de textos, y éstas a su vez, son vías de adquisición de los conocimientos pertenecientes a otras ramas.

La evaluación internacional de estudiantes PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos; OECD, [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico], 2013) llevada a cabo el 2012, evaluó el rendimiento académico de 66 países del mundo, entre ellos Perú. La nota promedio que estableció la OECD para las tres secciones de la evaluación fue de 496, 501 y 494 para Comprensión Lectora, Ciencias y Matemáticas, respectivamente. Los estudiantes de Perú obtuvieron puntajes distantes a la media, ocupando el último lugar en las tres secciones, con puntajes de 384, 373 y 368, todas superadas por el resto de países participantes. Igualmente, Perú participó en la evaluaciones de los años 2001 y 2009; y esta última, ocupó el antepenúltimo lugar en Matemática y Comprensión Lectora, y el penúltimo lugar en Ciencias.

En el 2011, la data revela nuevamente el bajo rendimiento de los alumnos en la aplicación de la Evaluación Censal Estudiantil (ECE), realizada a los estudiantes cuya lengua materna es el castellano, y la evaluación realizada a los

estudiantes pertenecientes a la EIB. De esta forma, en comprensión lectora la ECE muestra un 47.1% de estudiantes en el nivel 1 (no logró lo esperado al finalizar el grado) y un 23.1% por debajo de éste; en tanto que en las EIB, el 21.5% se encontró en el nivel 1 y un 68% por debajo; datos que revelan un rendimiento bastante pobre, lo que es muy alarmante. Resultan lógicas estas diferencias debido al grave problema de inequidad existente en el sistema educativo, así como las características sociales de los mismos, como el nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico, posesión de libros en casa, trabajo infantil, extraedad, repetición, y la lengua materna diferente al castellano. Referente a esta última, la lengua materna de los estudiantes es una variable que se asocia significativamente con el rendimiento académico, incluso cuando otras variables, como el nivel socioeconómico, se encuentran controladas; en síntesis, los estudiantes que tienen una lengua vernácula como lengua materna, muestran resultados inferiores que los sujetos cuya lengua materna es el castellano (MINEDU, 2005).

La comprensión lectora hace referencia al producto de una serie de procesos cognitivos que intervienen en la lectura, a ellos se les denomina procesos lectores, los cuales son: Proceso perceptivo, haciendo referencia a la identificación de letras; el proceso léxico, aquel que permite reconocer la palabra, descifrando el significado que ese grupo de letras representa; el proceso sintáctico, el cual proporciona información adicional respecto a la organización de la oración; y finalmente, el proceso semántico cuya función es integrar el significado extraído del texto con los conocimientos previos sistematizados en la memoria, de tal forma se pueda hacer uso de esa información. Todos ellos dan como resultado el nivel de comprensión lectora que pueda tener el sujeto ante algún texto.

La lectura y escritura son habilidades básicas para el aprendizaje de futuros conocimientos, las cuales se encuentran asociadas en cierto grado con un adecuado desarrollo del lenguaje en el sujeto; en consecuencia, se puede desprender que en la adquisición de una según lengua, como ocurre en la población andina quechua hablante, no están exentos de interferencias entre ambas, por lo cual se presentarían dificultades significativas en el proceso lector.

Teniendo una población rural quechua hablante real y existente en crecimiento, la cual seguiría demostrando bajos resultados en su rendimiento lector en comparación con grupos urbanos, se hace necesario precisar en qué medida afecta esta condición al desarrollo del proceso lector, en comparación con grupos monolingües castellanizados. Así mismo, si bien existen investigaciones nacionales que describen la relación entre bilingüismo y el desarrollo de factores psicológicos o de aprendizaje, estos datan de la década de 1980, en tanto que las actuales exploraciones individuales no conforman un cúmulo organizado y sistematizado respecto a dicha realidad. En suma, existen razones suficientes para realizar una investigación sobre los procesos lectores en alumnos monolingües y bilingües.

1.1.1 Pregunta general:

¿Existirán diferencias significativas en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados quechua-castellano (bilingües avanzado) y monolingües-castellano residentes del departamento de Ayacucho?

1.1.2 Preguntas específicas:

¿Existirán diferencias en el procesamiento lector, dimensiones: identificación de letras, procesos léxicos, procesos gramaticales y procesos semánticos?

¿Existirán diferencias en el procesamiento lector, en función de la variable sexo, según condición bilingüe avanzado o monolingüe?

¿Existirán diferencias en el procesamiento lector, en función de la variable grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe?

¿Existirán diferencias en el procesamiento lector, índices de precisión lectora, según condición bilingüe avanzado o monolingüe?

¿Existirán diferencias en el procesamiento lector, índices de velocidad lectora, según condición bilingüe avanzado o monolingüe?

¿Existirán diferencias en el procesamiento lector, índices de precisión lectora, en función del grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe?

¿Existirán diferencias en el procesamiento lector, índices de velocidad lectora, en función del grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe?

1.2 Formulación de los objetivos

1.2.1 Objetivo general:

- Determinar las diferencias y semejanzas en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados quechua-castellano y monolingües-castellano.

1.2.2 Objetivos específicos:

- Determinar las diferencias y semejanzas en el procesamiento lector, en sus dimensiones: identificación de letras, procesos léxicos, procesos gramaticales y procesos semánticos.
- Precisar las diferencias y semejanzas en el procesamiento lector, en función de la variable sexo, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.
- Establecer las diferencias y semejanzas en el procesamiento lector, en función de la variable grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.
- Determinar las diferencias y semejanzas en el procesamiento lector, en los índices de precisión lectora y de velocidad lectora, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.
- Analizar las diferencias y semejanzas en el procesamiento lector, índice de precisión lectora, en función del grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.
- Determinar las diferencias y semejanzas en el procesamiento lector, índice de velocidad lectora, en función del grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.

1.3 Importancia y justificación del estudio

Existe un déficit en la comprensión lectora tanto en zonas urbanas como rurales, siendo los resultados hallados altamente preocupantes, pues *“la lectura y escritura son habilidades básicas en el aprendizaje de futuros conocimientos; por tanto, manejarlas con solvencia brinda seguridad”* (De la Cruz, 2007). Es así que se hace necesario generar investigaciones respecto a las dificultades que se presentan en este ámbito y más aún cuando interactúan varias lenguas en una misma zona. De esa forma, la presente investigación se justifica, ya que proporcionara información científica respecto al procesamiento lector en niños de diferente dominio del habla personal.

Además no existe en el medio datos suficientes que traten sobre el desarrollo del procesamiento lector en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano, de allí que en la práctica, dicho conocimiento apoyará al sustentar cambios en la EIB, ya sea a nivel curricular o en las estrategias metodológicas a nivel de enseñanza en el aula, y, en cuanto al educando, prevenir problemas como bajo rendimiento académico, repitencia o deserción.

1.4 Limitaciones de la investigación

Los elementos de la muestra están seleccionados siguiendo el criterio no probabilístico, y además la muestra final es relativamente pequeña, por motivos de tiempo y económicos; por ello, los resultados no podrán ser generalizados a toda la población de niños bilingües (quechua-castellano).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Antecedentes a nivel internacional

A nivel internacional, Germany y Cartes (2000) buscaron determinar el léxico disponible de estudiantes de inglés como segunda lengua en distintos tipos de establecimientos educacionales, así como comprobar la incidencia del factor tipo de establecimiento educacional en la disponibilidad léxica del inglés como segunda lengua en los alumnos que componían la muestra. Dicha muestra estuvo conformada por 100 alumnos de primeros años de enseñanza media de tres tipos de establecimientos educacionales: 28 pertenecían a un establecimiento escolar bilingüe, 38 a un establecimiento escolar particular y 40 a un liceo municipalizado. Así, se le explicó a cada alumno que debían producir en forma escrita la mayor cantidad de palabras que conocieran acerca de cada centro de interés (food, human body, house) en un tiempo de 2 minutos. Lo resultados

demonstraron que el tipo de establecimiento educacional y la disponibilidad léxica, se encuentran relacionadas significativamente, además los planes de estudio de los establecimientos bilingües, son más complejos y requieren de una gran exigencia por parte de los alumnos. Por lo tanto, los alumnos de primer año de media tienen un dominio en la lengua extranjera que les permite comunicarse verbalmente y de manera escrita con un buen nivel de competencia comunicativa y fluidez.

En el 2005, Montero y Fernández buscaron analizar la relevancia del título para la comprensión lectora en el aula de inglés como segunda lengua. Realizaron una investigación con 90 alumnos pertenecientes a dos grupos de primer curso de la especialidad de Educación Primaria de la diplomatura del Magisterio en España, todos ellos hablantes nativos del español que cursaban una asignatura troncal de especialidad de la lengua inglesa de nivel intermedio. A estos 90 alumnos se los dividió de manera aleatoria en tres grupos diferentes de 30 alumnos, con el fin de asignar a cada uno de ellos el texto acompañado o no de contextualización previa en inglés o español. De esa forma, todos ellos tenían que realizar la lectura de un texto periodístico auténtico en lengua inglesa, del cual posteriormente tenían que enfrentarse a algunas tareas de comprensión lectora. La investigación demostró que la presencia del título parece guiar efectivamente al lector de una segunda lengua en su búsqueda de esquemas para su activación y la subsiguiente comprensión satisfactoria del texto.

Salazar (2006) realizó una investigación bibliográfica de carácter descriptivo para analizar las posturas teóricas relativas a la interdependencia y la transferencia de destrezas lingüísticas entre la lengua materna y la lengua extranjera

(LE); e identificar tipologías de transferencia del conocimiento general y su pertinencia en el desarrollo de destrezas en LE. A partir del análisis se encontró que la transferencia de destrezas, como proceso inherente a la interdependencia lingüística, está fundamentada en la hipótesis de interdependencia lingüística, la teoría de esquemas y la teoría socio-cognitiva; además que la transferencia positiva, negativa cercana y lejana, de alta profundidad y de alcance anterior son pertinentes a la enseñanza-aprendizaje de la LE; finalmente, las tipologías responden a parámetros de clasificación referidos al carácter utilitario, semejanza entre tareas, grado de conciencia y carácter prospectivo/retrospectivo de lo transferido.

En el mismo año (2006), Pereira, Lindenbaum, Vieira y Leal, verificaron el desempeño de niños bilingües, expuestos simultáneamente a dos lenguas (inglés y portugués brasileño) durante el periodo de adquisición y desenvolvimiento del lenguaje, la conciencia fonológica del portugués brasileño. Para ello, aplicaron el test “Perfil de Habilidades Fonológicas” de Carvalo y Alvarez, compuesto por nueve subtest: análisis, adición, segmentación, substracción, sustitución, recepción de rimas, rima secuencial, reversibilidad silábica e imagen articulatoria; a una muestra de 40 estudiantes de una escuela bilingüe del municipio de Rio de Janeiro, con cinco años de edad. Se concluyó que la adquisición simultánea de dos lenguas no perjudica la conciencia fonológica del portugués brasileño.

Galindo y Moreno (2008) realizaron una investigación con 419 alumnos, 198 en el grupo experimental (84 en 6°; 64 e 7°; y 50 en 8°) y 221 en el grupo

control (91 en 6°; 70 en 7°; y 60 en 8°), todos colombianos hispanohablantes en contexto escolar bilingüe por inmersión precoz parcial en español-francés (GE) y en un contexto escolar convencional (GC). El objetivo de la investigación fue comparar la producción argumentativa escrita en LM, de alumnos bilingües de grados 6°, 7° y 8°, en contextos de educación bilingüe, con la de sus homólogos monolingües de los mismos grados en contexto educativo convencional; además de comprobar la incidencia del grado escolar de la experiencia bilingüe sobre la producción argumentativa escrita en LM (alumnos bilingües de 8° vs alumnos bilingües de 7° y 6°). Para ello, se les aplicó la prueba escrita en español LM de textos argumentativos, la cual consiste en exponer a los sujetos a un estímulo particular de escritura, para que tomen una posición y sustenten con un número libre de argumentos. La investigación demostró que únicamente en el 7° y 8° grado, el GE superó al GC en tal producción y, que los bilingües de mayor experiencia escolar sobrepasaron a los bilingües de menor experiencia en algunos aspectos de dicha producción. Se concluyó en que la superioridad del GE sobre el GC en el texto argumentativo dependió de su avance en la escolaridad; así mismo, la experiencia escolar bilingüe modificó esta habilidad discursiva, según el criterio de evaluación involucrado y los grados escolares comparados.

O'Shanahan, Siegel, Jiménez y Mazabel (2010) analizaron los procesos de escritura y cognitivos de niños hispano-parlantes que aprendían el inglés como segunda lengua. Las muestras estuvieron conformadas por un grupo de niños canadienses de habla inglesa, y la otra por hispanohablantes que recibían enseñanza en inglés como segunda lengua en escuelas canadienses de la provincia canadiense de Columbia Británica, distrito de Vancouver; a estos se les evaluó en

medidas de competencia lingüística (vocabulario y conciencia sintáctica), memoria de trabajo, conciencia fonológica y escritura de palabras y pseudopalabras en inglés para el grupo de monolingües, y las mismas medidas en los idiomas inglés y español para el grupo de hispanohablantes. Se encontró que no existían diferencias significativas entre ambas muestras en procesos fonológicos y de escritura de palabras y pseudopalabras, sin embargo, los niños canadienses de habla inglesa presentaron mayor competencia lingüística en comparación al grupo de hispanohablantes, ya que obtuvieron puntuaciones superiores en medidas de vocabulario y de conciencia sintáctica.

Schutzenhofer, Bolli y Cielo (2010) realizaron un estudio con 89 estudiantes de educación inicial y primaria, entre los 4 y 9 años, 47 niñas y 42 niños, de los cuales 47 eran bilingües (portugués y alemán) y 42 monolingües (portugués); esta tuvo el objeto de determinar el desempeño de niñas y niños, monolingües y bilingües, en habilidades de conciencia fonológica. Para ello se les aplicó el Protocolo de Conciencia Fonológica de Cielo (2001; citado por Schutzenhofer, Bolli y Cielo, 2010), en el que se propone tareas de segmentación de frases en palabras; realismo nominal; detección de rimas; síntesis silábica; detección de silabas; reversibilidad silábica; exclusión fonética, detección de fonemas; síntesis fonética, segmentación fonética y reversibilidad fonética. Se concluyó que no existían resultados estadísticamente significantes en la comparación de niños y niñas bilingües y monolingües, se observó una superioridad del grupo femenino en la mayoría de las tareas de conciencia fonológica.

Finalmente, Salles, Holderbaum y Finger (2010) buscaron comparar la magnitud de los efectos del *priming* semántico entre universitarios chinos multilingües (portugués como L3) y brasileños (adultos y niños) hablantes del portugués, en tareas de decisión lexical con estímulos en portugués. La muestra consistió en 40 universitarios chinos multilingües con mandarín u otro dialecto como L1, inglés como L2 y portugués como L3, con una media de edad de 21.16 años. Grupos de control: (1) 26 niños de 3° grado de Educación Básica, entre 8 y 9 años de edad; y (2) 31 universitarios brasileños con edades entre 17 y 38 años de una Universidad de Río Grande del Sur. A los estudiantes se les aplicó la evaluación del *Priming Semántico* (Holderbaum; Salles), consiste en 78 pares de palabras, formada por una mitad de palabra real-palabra real, y otra de palabra real-pseudopalabra. Los resultados mostraron que hubo efectos del *priming* semántico en todos los grupos, lo cual significa que el tiempo de reacción fue menor cuando una pista precedía al objetivo. No hubo diferencia significativa entre la magnitud de los efectos del *priming* semántico, entre los adultos chinos y brasileños; sin embargo, se hallaron diferencias significativas entre los adultos chinos y el grupo de niños brasileños. No hubo correlación entre el desempeño de decisión lexical y el puntaje de las tareas fonológicas; finalmente, el grupo de chinos como de brasileños, parecen acceder al significado de los *primes* presentados.

2.1.2 Antecedentes a nivel nacional

En Perú, González (1983) realizó un estudio con 105 participantes, 15 por cada uno de los siete grupos definidos por Escobar (1978): Ribereño Costa, Ribereño Selva, Andino S.S., Surandino, Altiplánico (Grupos dialectales), y Bilingüe Avanzado e Incipiente (Grupos psicolingüísticos); la muestra fue conformada por niños de ambos sexos, entre los doce y los trece años, de sexto grado de primaria. Las tareas psicolingüísticas que mostraron diferencias significativas fueron la de percepción con enmascaramiento, memoria léxica de anticipación, y comprensión lectora. En esta investigación se demostró que los niños bilingües a comparación del grupo de los niños de habla hispana, tienen serias dificultades para procesar el español a nivel de percepción, memoria y pensamiento.

En el 2012, Canales realizó un estudio que buscó determinar si existen diferencias en algunos procesos y habilidades psicolingüísticas en niños no bilingües y bilingües (incipientes y avanzados) que se inician en el aprendizaje de la lectura; por otro lado, el establecer si hay relación entre los niveles alcanzados en conciencia fonológica, memoria verbal de corto plazo y habilidades sintácticas y semánticas del lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura en dichos niños. En la investigación se examinó a los niños de 5 a 7 años de edad que ingresaban al 1er. Grado, pertenecientes a comunidades diglósicas de quechua y castellano, en Concepción- Ingenio, en Junín y en Acostambo- Ñahuimpuquio en Huancavelica. Se empleó el Test breve de bilingüismo (Escobar, 1975; González, 2008), el Test de habilidades pre lectoras (THP) (Velarde, Meléndez, Canales & Lingán, 2010)

y la Prueba de lectura: PROLEC- R de Cuetos (2008). También se examinó con el THP y PROLEC- R, a un grupo de alumnos de la misma edad, pertenecientes a 1er. Grado en la zona de Huaycán- Ate Vitarte en Lima (Grupo No Bilingüe). Se halló lo siguiente:

- Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en las tareas relacionadas con la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre y sonido de las letras, así como en la tarea que evalúa la memoria verbal, los aspectos sintácticos y semánticos, entre los niños Monolingües castellano, y Bilingües avanzados e incipientes. En todas las tareas los bilingües incipientes rendían más bajo.
- No se encontró diferencias significativas en procesos de la lectura evaluados entre los 3 grupos, aunque se puede notar que, nuevamente, los bilingües incipientes alcanzaron menor rendimiento que los bilingües avanzados, excepto en “Lectura de palabras” y “Comprensión de oraciones”, que examina el PROLEC- R.
- Se halló correlación estadísticamente significativa entre la conciencia silábica y los procesos de identificación de letras, los procesos léxicos y la comprensión oral. La conciencia fonémica se relaciona de manera significativa con la tarea de igual diferente. El reconocimiento de nombre de letras se correlaciona con los procesos de identificación de letras, los procesos léxicos, la tarea de signos de puntuación y la comprensión oral. La tarea de sonido de letras se relaciona con los procesos de identificación de letras y la tarea de signos de puntuación.

La tarea que evalúa memoria verbal se correlaciona con los procesos de identificación de letras, los procesos léxicos y la comprensión oral.

La tarea que evalúa habilidades sintácticas se correlaciona con las tareas de identificación de letras, mientras que la tarea que evalúa las habilidades semánticas además de correlacionarse con los procesos de identificación de letras, también se correlaciona con los procesos semánticos, la comprensión de textos y la comprensión oral en la muestra completa.

- Los instrumentos utilizados demostraron su validez y utilidad para el examen de las variables psicolingüísticas y de lectura planteadas.

Finalmente, García (2012) realizó una investigación con el fin de conocer las diferencias y semejanzas en la comprensión verbal entre niños bilingües-castellano, bilingües-quechua y monolingües-castellano. Estudió a una muestra conformada por 286 niños bilingüe-monolingüe, de ambos sexos, divididos en tres grupos muestrales: El primer grupo, bilingüismo-castellano (bilingüismo avanzado) (n=102), el segundo grupo, bilingüismo-quechua (bilingüismo incipiente) (n=77) y el tercer grupo monolingüe-castellano (n=107). Todos los grupos fueron evaluados con la prueba de comprensión verbal “Token Test” de De Renzi y Vignolo (1962; citado por García, 2011). Los hallazgos indicaron que los niños monolingües - castellano, bilingües – castellano y bilingües - quechua se diferencian de una manera estadística muy significativa en la comprensión verbal en castellano, pero esta diferencia se debe principalmente a las diferencias que existen entre ellos en las dimensiones sujeto, adjetivo-color, preposición,

conjunción, disyunción, adverbio de orden, adverbio de lugar, adverbio de cantidad, adverbio de tiempo, sujeto, adjetivo-color.

En resumen, los resultados de las investigaciones revisadas en cuanto a los propósitos de este estudio, indican lo siguiente: Los estudios a nivel internacional evidenciaron que la adquisición simultánea o secuencial de dos lenguas, no perjudica procesos como la conciencia fonológica, escritura de palabras y pseudopalabras, e incluso mostraron mejor rendimiento en la producción argumentativa mientras avanzaban de curso; por otro lado, se observaron diferencias en algunas competencias lingüísticas como vocabulario y conciencia sintáctica. Sin embargo, dichas conclusiones difieren de los resultados hallados a nivel nacional, encontrándose diferencias significativas, a favor del grupo monolingüe, en lo que respecta a conciencia fonológica, comprensión verbal y ciertas habilidades cognitivas (percepción, memoria y pensamiento); dichas diferencias podrían ser explicadas por la inclusión de bilingües incipientes dentro de sus muestras, es decir, un tipo de bilingüismo donde existe una mayor interferencia de la lengua materna sobre la segunda lengua.

2.2 Bases científicas

2.2.1 Bilingüismo

La idea de bilingüismo lleva a pensar en el encuentro de dos lenguas, las cuales coexisten en una misma persona. González (1997) hace una reflexión en torno a las condiciones lingüísticas y psicolingüísticas del Perú advirtiendo que *“Nuestro país es un país extraño. Sufre de terribles cegueras culturales. Existen*

problemas socioculturales que están en la base de nuestras dificultades para el desarrollo económico-social pero o no los vemos o nos hacemos los que no los vemos (...)” (pp. 296).

En 1935, Bloomfield (citado por Abdelilah-Bauer, 2007) describía al bilingüismo como el hecho de poseer dos lenguas y utilizar cada una de ellas como si lo hiciera un monolingüe. Esta definición encuentra contradicciones puesto que se ha comprobado que hay ciertas competencias lingüísticas, como por ejemplo la oral o la escrita que no se encuentran al mismo nivel que un monolingüe y sin embargo, un niño bilingüe quechua – castellano manejará éstas habilidades como el primero y por eso su condición bilingüe no deja de existir.

La Real Academia Española – RAE define al bilingüismo como el “*uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona*”. Esta definición no menciona el término de apropiación o propiedad puesto que lo que interesa en el bilingüismo es el uso que se hace de una lengua u otra.

Wölck (2001) indica que “*el ideal de un hablante bilingüe perfecto capaz de controlar dos gramáticas y dos diccionarios monolingües separadamente no sólo es ilusorio sino casi patológico*”. *Pensar en un bilingüe como aquel competente y propietario de dos lenguas al mismo tiempo es imposible*” (pp. 373), agrega que se debe considerar que el dominio de una lengua frente a la otra varía siempre a lo largo de la vida.

En sí, la calidad de ser bilingüe es un conjunto de competencias que se conjugan todas en una sola persona. Una persona que evoluciona con el tiempo y

que sus mismas competencias varían, cambian, no es un status quo. La lengua no es estática tampoco, más bien cambia y se adapta con el paso de los años que exige la edad y el entorno geográfico, económico y social, pero lo que resalta de ella son las consecuencias socio-económicas que estas ejercen en los seres humanos. En un país multilingüe como el nuestro, se hace notar la necesidad de hacer uso del castellano como una segunda lengua dado al estatus que otorga el uso de la misma.

El bilingüismo es la situación personal y lingüística en al que los hablantes utilizan cualquiera de las dos lenguas, en contacto de acuerdo con las situaciones o el medio en que se encuentra. De otro lado, es necesario diferenciar al bilingüismo del término disglotia que como González (1993) subraya que ésta última es una situación social que se da en una comunidad en la que coexisten dos lenguas.

En el bilingüismo existen muchos factores que se combinan para concretar la calidad de bilingüe, es por eso que tan difícil red de factores permite pensar que no existe un bilingüismo estándar y homogéneo; de esa forma, se presenta la siguiente tipología (González 1993, pp. 32-33):

- a) Bilingüismo compuesto y coordinado (Osgood).- *“Un bilingüe coordinado nítidamente las situaciones totales interno-externa y los comportamientos vinculados a las unidades verbales y a las combinatorias de cada lengua.*

En el bilingüismo compuesto, los componentes mediacionales de carácter representacional son comunes a las dos lenguas. Esto determina

interferencias, mezclas, dificultades en los procesos de codificación y comunicación”.

- b) Bilingüismo temprano y tardío (Balkan).- Depende de la edad cronológica de adquisición de las dos lenguas. Son tempranos cuando la adquisición simultánea ha sido antes de los cuatro años; mientras que son tardíos cuando la L2 fue aprendida luego de los cuatro años pero antes de los ocho.
- c) Bilingüismo estable y transitorio (Fishman).- *“Atañe a poblaciones en las que los grupos migrantes tienen una lengua materna diferente y de escaso uso social frente a un idioma nativo local. Dependerá de la conciencia e identidad del grupo étnico y del papel de las instituciones religiosas, culturales y educacionales, el mantenimiento y la expansión de la propia lengua, definiendo así un bilingüismo estable o, en caso contrario, el abandon de la propia lengua a la tercera generación disolviéndose lingüísticamente en la comunidad social dominante”.*
- d) Bilingüismo aditivo y sustractivo (Lambert).- En el caso del bilingüismo aditivo esta condición es muy favorable al sujeto y lo enriquece con nuevas destrezas. Un bilingüismo sustractivo trae un deterioro consigo; aparece cuando el niño es introducido en la lengua extraña, dominante como idioma exclusivo de instrucción. *“Al efecto cognitivo se añade el emocional: la situación se vive como una amenaza a la identidad”.*

Finalmente, como menciona Escobar (1988, pp.8) *“La población bilingüe quechua-castellano no está concentrada ni geográfica ni socialmente. Se encuentra en todos los departamentos del Perú, tanto en zonas urbanas como en zonas rurales, en los estratos sociales altos como en los más bajos, con educación superior como sin ninguna educación, etc.”*, de ahí la necesidad de ser bilingüe en el Perú.

2.2.2 La adquisición de la lengua en los bilingües

González (1997) realizó algunas exploraciones y reflexiones sobre el niño peruano y menciona un estudio suyo realizado en el año de 1983 en el cual se investigaron algunas dimensiones psicolingüísticas en niños de diversas zonas del Perú, dirigido a la enseñanza del castellano a niños cuyas lenguas maternas no son el castellano. González advierte que el modelo transaccionalista del desarrollo del lenguaje de Bruner del año 1986 es *“probablemente el que hace más justicia tanto a los factores innatos como a los factores del entorno, ambientales, de cuya interacción depende el proceso de adquisición psicolingüístico”* (pp.300).

Para tal efecto, hizo unas modificaciones al modelo de Bruner porque *“las interacciones entre ambos dispositivos del niño y de la madre atraviesan 3 etapas que abarcan en general cada una sucesivamente uno de los tres primeros años de vida del niño (...) con el que culmina el proceso de paso de la condición preverbal del niño al dominio básico de su lengua materna y de su utilización”* (pp. 300-301).

A saber, se dividen de la siguiente manera:

Primer año, interacciones prelocutivas

Correspondientes desde los 0 a los 12 meses de vida. Aquí la madre es quien interactúa con el bebé de manera glótica, animando al niño a comunicarse y ejercitar lo cognitivo.

Segundo año, interacciones transaccionales

Correspondiente desde los 12 a los 24 meses. El niño comienza a tener mayor presencia, es alrededor de los dos años de edad que empieza a decir sus primeras palabras, mientras que el trabajo de la madre es proveer información verbal, reforzar y estabilizar las respuestas verbales del niño.

Tercer año, interacciones intencionales

Es a partir de los dos años de edad que el niño toma un lugar activo en el uso del lenguaje y será él quien tome la iniciativa para interactuar con otras personas en una doble dirección:

- Referencias lingüísticas.- en donde el uso del lenguaje se hace para mostrar, señalar, nombrar objetos ente niño y madre.
- Peticiones lingüísticas.- el niño inicia la comunicación verbalmente en donde hará una serie de requerimientos de prestaciones situacionales.

Chomsky en 1968 (Abdelilah-Bauer, 2007) afirma que los seres humanos nacemos con un dispositivo en el cerebro, una estructura neuronal llamada *Language Acquisition Device* - LAD, que contiene un tipo de “gramática universal”. Chomsky fue criticado puesto que la afirmación de aquella estructura

nunca pudo ser encontrada, sin embargo aún hay estudiosos quienes consideran esta teoría innatista del lenguaje.

Bruner (1983), siguiendo la teoría de Chomsky, agrega lo que se denomina *Language Acquisition Device Support* – LASS, en donde la idea del dispositivo innato y la gramática universal son sostenidas por este “soporte” inmediato que tiene el niño como lo es su familia cercana y en especial su madre, quienes le brindan muchas oportunidades de adquirir la lengua materna. Como Bruner apunta, *“la continuidad entre la comunicación prelingüística y el habla posterior (...) Creo que este arreglo de la interacción del habla temprana requiere marcos rutinarios para que el niño pueda comprender lo que está pasando dada su limitada capacidad para procesar información. Estas rutinas constituyen lo que califico como Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje”* (pp. 42).

De otro lado, Cummins (citado por Vila, 1983, pp. 10) propuso la Hipótesis de la interdependencia que significa el *“nivel de competencia que tiene la L2 que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado con L1 en el momento que comienza la exposición intensiva a la L2”*. Supone que las dos lenguas tienen una competencia en común o interdependiente, de tal manera que las experiencias por las que atraviese una de ellas promueve la competencia subyacente a las dos. Dentro de sus investigaciones predijo, entre otras cosas, que los hijos mayores de inmigrantes y su competencia en la L1 bien desarrollada y cognitivamente

maduros, adquirirían la competencia en la L2 más rápido en comparación con sus hermanos más pequeños e inmaduros.

Vila (1983) describe tres estadios sobre la adquisición del lenguaje:

- Un primer estadio en el que el niño no distingue la existencia de dos códigos diferentes, incorporando palabras de una y otra lengua tal como lo haría un niño monolingüe.
- Segundo estadio en donde ya el niño diferencia los dos sistemas lexicales pero continúa teniendo un sistema único en cuanto a reglas sintácticas.
- En este último estadio, el niño ya reconoce que cada lengua tiene sus propias reglas y, de otro lado, utiliza el principio “una persona – una lengua”.

2.2.3 El fenómeno de la interferencia

Un tema central en cuanto a bilingüismo, es el de la llamada interferencia. En términos de Escobar (2000) en el ámbito lingüístico consiste en que mientras hayan dos comunidades en contacto “habrá un tipo de interferencia lingüística”. Weinreich (1953, citado por Escobar, 2000) advierte que las desviaciones de las normas de ambas lenguas ocurre en el habla de los bilingües como resultado de la familiaridad con uno u otro idioma, así como producto del mismo contacto, y a este fenómeno se le llama interferencia.

Otro aspecto a mencionar y siguiendo a Escobar, es que esta interferencia influye en varios aspectos de la L2 como el vocabulario, la fonética, la sintaxis y la morfología.

2.2.4 Lectura

La lectura como proceso enfatiza el lugar del sujeto en la construcción del significado; de esa forma, el lector “construye”, o va hilvanando el sentido del escrito a partir de claves proporcionadas por él mismo, de sus conocimientos previos y sus intenciones al leerlo (Giasson, 1990; citado por Condemarín, 2000).

De acuerdo a esta noción, la lectura es definida bajo cuatro aspectos: Constructivo, al ser un proceso activo de elaboración de significados; interactivo, porque tanto lector como texto se complementan en esta tarea; estratégica, porque varía según el propósito de la lectura, el tipo de material y la familiaridad con la temática, y finalmente, es metacognitiva, ya que implica regular los propios procesos de pensamiento para llegar a la comprensión.

Al requerir de una definición directa y sencilla, la síntesis de Mercer y Mercer (1993, citado por Pinzás, 1995) indica que se sabe que la lectura es un proceso complejo. No obstante, para muchos autores su explicación puede simplificarse, planteando que incluye fundamentalmente dos procesos básicos o simultáneos: decodificación y comprensión; la primera, involucra las relaciones entre grafemas y fonemas, y usar el contexto para comprender el significado de las palabras; en tanto que la segunda, capacita al lector para proporcionar un significado al texto.

2.2.5 Procesos lectores

El procesamiento cognitivo en lectura está compuesto por cuatro niveles: Procesamiento perceptivo, léxico, sintáctico y semántico (Cuetos, 1999).

A. Procesamiento Perceptivo

Es el proceso inicial que se realiza al leer, la cual consiste en extraer los signos gráficos escritos para luego poder identificarlos. Dicha tarea implica operaciones como:

Movimientos sacádicos y fijaciones

Los ojos del lector avanzan progresivamente a través de pequeños saltos, llamados movimientos sacádicos, alternándose con periodos donde permanecen inmóviles (Mitchell, 1982; citado por Cuetos, 1999). Estos períodos de fijación permiten advertir un pedazo del escrito, y los movimientos sacádicos transportan al lector al siguiente punto del texto, en donde permanece con sus ojos fijos otro intervalo de tiempo; y así sucesivamente mientras continúe leyendo.

Identificación de letras

Según en los estudios de Cattell (1986; citado por Cuetos, 1999), se aprecia que las letras y palabras no se identifican en orden sucesivo, sino que ambas se identifican simultáneamente. De esa forma, mientras se vayan identificando las letras, dicha información facilita el reconocimiento de palabras; y en ese momento, cuantas más palabras se vayan reconociendo, la identificación de letras mejorará.

B. Procesamiento léxico

Una vez identificadas las letras que componen la palabra, el siguiente paso consiste en el conjunto de tareas que hace el lector para llegar al conocimiento que tiene sobre las palabras, almacenados en el llamado “léxico mental”. Existen dos rutas para acceder a este significado:

Ruta visual

A través de la cual se contrasta la forma ortográfica de las palabras con un número de representaciones mentales almacenadas en la memoria, y así, comprobar con cuál coincide. No obstante, ésta no sirve para el reconocimiento de las palabras desconocidas o pseudopalabras. Adquiere importancia en la medida que permite una lectura automática y por lo tanto más veloz. A continuación, una descripción de los componentes de la ruta visual:

- **Léxico Visual:** Es el almacén en donde se encuentran todas las representaciones de las palabras capaces de ser reconocidas visualmente.
- **Sistema Semántico:** Ya identificada la palabra por medio del léxico visual, se procede a ubicar su concepto en el sistema semántico. Este sistema es único independientemente de la modalidad en que se acceda, sea visual, fonológica, pictórica, etc.
- **Léxico fonológico:** Morton (1980; citado por Cuetos, 1999) hace referencia a un léxico fonológico para producción, distinto del léxico visual. Aquí se encuentran representadas las pronunciaciones de las palabras. La representación semántica activará a la correspondiente

representación fonológica, para que luego, estos sonidos sean depositados en el almacén de pronunciación dispuestos a ser emitidos.

Ruta fonológica

Presenta tres etapas como son: el mecanismo de conversión grafema-fonema, el léxico auditivo y el almacén de pronunciación.

Mecanismo de conversión grafema-fonema.

Proceso que se encarga de asignar los sonidos a cada letra que forma una palabra. Colheart (1986, citado por Cuetos, 1999) enmarca tres mecanismos:

- Análisis grafémico: se ocupa de dividir los grafemas que componen la palabra.
- Asignación de fonemas: Subproceso en el que se asigna a cada grafema el sonido o fonema que le corresponde, ello en base a las reglas de cada idioma.
- Unión de los fonemas: Produce una pronunciación conjunta de los fonemas generados en el subproceso anterior, de tal manera que se articulan palabras.

Si la tarea consistiese en una lectura en voz alta, después de este último subproceso, la información iría a ser depositada en el almacén de pronunciación. Por el contrario, si se trata de una actividad de comprensión lectora, desde el almacén mencionado, sin que se requiera de articular los fonemas, se activaría la respectiva representación en el sistema semántico.

Léxico auditivo.

Las características de este léxico son similares a los otros ya señalados. De esa forma, las palabras están representadas por un dispositivo que se impulsa con la presencia de fonemas que provienen del ambiente como del sistema semántico.

Almacén de pronunciación.

Este almacén mantiene los datos procedentes del léxico fonológico y del sistema de conversión grafema a fonema. Posteriormente, se pueden articular los sonidos o se pronuncian internamente para que puedan ser detectadas por el léxico auditivo.

C. Procesamiento Sintáctico

El procesamiento léxico nos da una comprensión aislada de las palabras; el entendimiento del mensaje proviene de la relación entre ellas. Para la realización de esta tarea, se dispone de la siguiente secuencia de estrategias o reglas sintácticas:

- Asignación de las etiquetas respectivas a cada una de las palabras que tiene la oración (sustantivo, verbo, frase subordinada, etc.);
- Especificaciones de los componentes y su relación;
- Ordenamiento jerárquico de los componentes, produciéndose la construcción de la estructura.

Hay que tomar en cuenta que es un procesamiento necesario e independiente del procesamiento semántico, puesto que no le otorga significado a la oración.

Estrategias de procesamiento sintáctico

La clasificación e interrelación entre los constituyentes, se establecen mediante una serie de claves que se encuentran dentro de la oración. Aquí una lista de ellas:

- Orden de las palabras: La posición del sujeto, la acción y el objeto, proporciona un orden al lector.
- Palabras funcionales: Aquellas que juegan el papel de informar la función de los constituyentes más que su contenido (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.).
- Significado de las palabras: Son claves para conocer su papel sintáctico. Por ejemplo, podemos conocer ciertos verbos animados que no pueden estar junto con sustantivos que representen cosas inanimadas, así, el verbo “beber” no puede tener como sujeto al “vaso”.
- Signos de puntuación: La entonación y las pautas que se encuentran en la oralidad, vienen a ser dadas por los signos de puntuación en el lenguaje escrito. Éstas pueden dar indicaciones del inicio o final de los constituyentes.

D. Procesamiento semántico o comprensión lectora

El manejo eficaz del presente proceso lector, indicaría que el niño ha conseguido una lectura comprensiva del texto.

Una vez las palabras han sido reconocidas y conectadas entre sí, el siguiente y último de los procesos que intervienen es el análisis semántico, el cual

consiste en extraer el significado de la oración o texto, e integrarlo con los conocimientos anteriores del lector. Éste consta de los siguientes subprocesos:

Extracción del significado

Consiste en formar una estructura semántica a partir de la estructura sintáctica previamente formada, y aquí no se mantienen los papeles gramaticales que realizan los individuos sino las funciones que juegan.

Kinstch y Van Dijk (1978; citado por Cuetos, 1999) sostienen que el significado del texto se representa como una red de proposiciones dentro de la memoria. Cada nueva oración va añadiendo información a las anteriores, y se va integrando, haciéndose la estructura más compleja. Habrá informaciones que sean básicas, y otras que sean detalles, es decir, informaciones importantes y secundarias.

Integración del significado en los conocimientos del lector

Una vez la información es extraída de la oración o del texto, para culminar el proceso de comprensión, es necesario integrarla en la memoria, es decir, añadir los nuevos conocimientos con la información previa del lector.

Para ello se requiere de construir una relación entre la información que se ya se posee y la nueva; esto se consigue introduciendo información previa a la lectura, lo que servirá para activar los conocimientos correspondientes. En todo texto existe información ya conocida por el lector, denominada “información

dada”, y también existe nueva información, “información nueva”. La información dada sirve para conectar los conocimientos previos con la información nueva.

Finalmente, el proceso de comprensión termina cuando integramos el mensaje de la oración en los conocimientos. Entonces, se admite que para entender un texto se necesitan conocimientos previos al respecto. Estos conocimientos se agrupan en bloques denominados “esquemas”, que comprenden un campo de informaciones y reglas de cómo deben ser utilizados. Estos esquemas son modelos internos de diferentes situaciones que nos encontramos (contextos, objetos, personas, nosotros mismos, etc.).

Lo anteriormente expuesto proviene de investigación cognitiva y neurológica, mostrándose claramente un modelo de procesamiento de la información.

2.2.6 Educación Intercultural Bilingüe

Históricamente, en 1972 se inició el proceso de institucionalización de la educación bilingüe con la creación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), a partir de la cual se han dado importantes avances a nivel conceptual, así como iniciativas legales que buscaban ampliar la cobertura de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el sistema educativo. No obstante, muchas de ellas fueron abandonadas luego de que terminaban su período de ejecución, lo cual provocaba un discontinuismo.

Actualmente, la EIB brinda educación a niños y adolescentes de acuerdo a su cultura, así como a su lengua originaria y en castellano, en el marco del modelo

de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, y del modelo de enriquecimiento, que considera la apropiación del estudiante de una lengua originaria, sea este indígena o no (DIGEIBIR, [Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural], 2013).

A. La interculturalidad en la escuela

Actualmente, la EIB recoge una visión de interculturalidad crítico reflexiva, la cual implica (DIGEIBIR, 2013):

Visibilizarlas distintas maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a los largo de un determinado tiempo hasta la actualidad.

- Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y otros como superiores así como las lógicas de poder que la sustentan.
- Alentar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural.
- Cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen en la sociedad, y buscar construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos.

Así pues, *“(...)Sí los niños y niñas desarrollan su identidad, una fuerte autoestima, sentido de pertenencia y valoran lo propio y lo cultivan y aprenden a relacionarse con personas provenientes de otras culturas, no sólo aprenderán mejor, sino que serán ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su pueblo, su*

comunidad, su país y con la humanidad entera” (DIGEIBIR, 2013, pp. 11). La educación debe ser intercultural en búsqueda de la reconciliación con esta diversidad, la cual acerque a las nuevas generaciones a conocer las diversas culturas que coexisten su propio país, promocionando además la buena convivencia entre todos.

B. Características fundamentales de la EIB

La EIB presenta cuatro características fundamentales (DIGEIBIR, 2013):

Desarrolla procesos de enseñanza aprendizaje pertinentes y de calidad

De esa forma, el currículo de la EIB que abarca los tres nivel de Educación Básica Regular (Inicial, primaria y secundaria), considera y desarrolla los conocimientos, la historia, las técnicas y valores de la cultura de los estudiantes, de otras culturas y de las ciencias, respondiendo a la diversidad del país. Además, apoya a la mejora de su nivel de manejo de la lengua originara y del castellano. Por otro lado, desarrolla estrategias metodológicas que articulan formas de aprendizaje de la cultura local con otras que aporta la pedagogía moderna, y también fomenta habilidades para reconocer y manejar situaciones de discriminación y conflicto.

Desarrolla una gestión autónoma, participativa y articulada a una red educativa

La escuela EIB tiene una organización abierta a la comunidad y rescata la manera en que las comunidades campesinas e indígenas se organizan para un mejor trabajo colectivo. Se promueve un clima de participación democrática,

donde tanto el director de la EI como los docentes, los padres y madres de familia, los líderes comunitarios y los mismos estudiantes contribuyen a su mejor funcionamiento. Se generan espacios de autoevaluación de manera colectiva y continua, para extraer las lecciones de experiencias de los diferentes actores que participan de la educación.

Promueve la convivencia intercultural y favorable al aprendizaje

El clima institucional es un elemento importante en el desarrollo de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes de cualquier escuela, más aún en una escuela intercultural bilingüe, donde la discriminación, el racismo y toda forma de exclusión debe ser combatida y debe promoverse el dialogo intercultural.

Promueve una estrecha relación escuela-familia-comunidad

El desarrollo del enfoque intercultural en la educación tiene como aspecto central la incorporación de la cultura de la familia y de la comunidad en los procesos educativos. Esto implica articular los conocimientos escolares que promueve el currículo con los que provienen de la cultura local. De esa forma, es de importancia la participación de las madres y los padres de familia debe comprender distintas dimensiones de la tarea educativa, implica una intervención propositiva en la construcción y evaluación de las propuestas educativas, la definición de funciones, la distribución de tareas, la elaboración de reglamentos, el diseño de planes de trabajo, así como el aporte directo en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas.

C. Aprendizajes fundamentales y perfil del estudiante en la EIB

Los aprendizajes fundamentales que deben lograr los estudiantes en la EIB son (DIGEIBIR, 2013):

1. Actúa demostrando seguridad y cuidado de sí mismo, valorado su identidad personal, social y cultural, en distintos escenarios y circunstancias.
2. Actúa en la vida social con plena conciencia de derechos y deberes, y con responsabilidad activa por el bien común.
3. Se relaciona armónicamente con la naturaleza y promueve el manejo sostenible de los recursos.
4. Se comunica eficazmente de manera oral y escrita con perspectiva intercultural, en su lengua materna, en castellano y en una lengua extranjera.
5. Reconoce, aprecia y produce diferentes lenguajes artísticos con eficiencia y autenticidad.
6. Hace uso de saberes científicos y matemáticos para afrontar desafíos diversos, en contextos reales o plausibles, desde una perspectiva intercultural.
7. Utiliza, innova, genera conocimientos, produce tecnología en diferentes contextos para enfrentar desafíos.
8. Actúa con emprendimiento, hace uso de diversos conocimientos y maneja tecnología que le permite insertarse al mundo productivo.

Por otro lado, el perfil de los estudiantes que la EIB busca formar es:

- Ser personas seguras de sí mismas, con autoestima y con identidad personal y cultural, que se sienten parte de un pueblo originario y al mismo tiempo de una región y un país: el Perú.
- Ser personas que practican y valoran su cultura y se desenvuelven adecuadamente en su comunidad, pero también pueden hacerlo en otros contextos socioculturales.
- Ser personas que practican la interculturalidad, que respetan a los que son diferentes y que no discriminan a nadie por ningún motivo: sexo, raza, religión, género, capacidades, etc., que no se dejan discriminar y que tampoco permiten que otros discriminen a los que están a su alrededor.
- Ser personas que comprenden, hablan, leen y escriben en su lengua originaria y en castellano, y usan estas dos lenguas en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios.
- Ser personas que valoran las diversas culturas y lenguas que existen en el Perú y en el mundo, pero desde una visión crítica; y demuestran capacidad de entendimiento de las diferencias pero reconocen el derecho a las mismas oportunidades para todos y todas.
- Ser personas que reconocen sus derechos individuales, así como aquellos que los asiste como miembros de un pueblo indígena en las leyes nacionales e internacionales.

2.3 Definición de términos básicos

Bilingüismo

De manera general, se llama bilingüismo al manejo de dos idiomas, una de las cuales es materna y otra, su segunda lengua. Cuando una persona no sólo aprende dos sino tres o más idiomas, todas aquellas que se añaden a la lengua materna, reciben el nombre genérico de segunda lengua (Escobar y Matos, 1975).

Bilingüismo avanzado

Tipo de bilingüismo en donde existe una menor interferencia de la lengua materna sobre la segunda lengua.

Bilingüismo incipiente

Tipo de bilingüismo en donde existe una mayor interferencia de la lengua materna sobre la segunda lengua.

Identificación de letras

Conocimiento de las letras y su pronunciación.

Lectura

Mercer y Mercer (1993, citado por Pinzás, 1995) indica que “se sabe que la lectura es un proceso complejo. Sin embargo... incluye fundamentalmente dos procesos básicos o simultáneos: decodificación y comprensión. El proceso de decodificación implica, a su nivel elemental, una esencial comprensión de las

relaciones entre grafemas y fonemas y usar el contexto para comprender el significado de las palabras. Las habilidades de comprensión capacitan al lector para proporcionar un significado al texto”.

Lengua o idioma

Ortiz (2002) “lengua viene a ser el subsistema del lenguaje tal como ha sido creado y es usado por un pueblo, nación o conjunto de naciones en particular. Consta de su propio número de fonos los cuales se constituyen en los fonemas de los morfemas, y de sus propias reglas gramaticales que determinan la estructura de las oraciones...”.

Monolingüe

Persona que solamente domina su lengua materna.

Proceso lector

Sistema cognitivo altamente sofisticado que requiere del funcionamiento de una serie de cuatro procesos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico, de tal forma el individuo sea capaz de realizar el acto de leer.

Proceso léxico

Conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras, almacenado en un “léxico mental”. Pero para acceder a este significado existen dos vías: Ruta fonológica y la ruta visual (Cuetos, 1996).

Proceso semántico

Una vez las palabras han sido reconocidas y conectadas entre sí, el último de los procesos que intervienen en la comprensión lectora es el análisis semántico, es decir, extraer el significado de la oración e integrarlo con los conocimientos previos del lector (Cuetos, 1996).

Proceso sintáctico

El entendimiento del mensaje en el texto proviene de la relación entre las palabras, es decir, del procesamiento sintáctico. Para la realización de esta tarea, se dispone de una serie de estrategias o reglas sintácticas que nos permiten segmentar las oraciones en sus constituyentes, luego se clasifica estos constituyentes de acuerdo con sus papeles sintácticos y se finaliza con la construcción de un marco sintáctico que posibilita la extracción del significado (Cuetos, 1996).

2.4 Formulación de hipótesis

2.4.1 Hipótesis general:

HG: Existen diferencias significativas en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados quechua-castellano y monolingües-castellano.

2.4.2 Hipótesis específicas:

H1: Existen diferencias en el procesamiento lector, dimensión: identificación de letras.

H2: Existen diferencias en el procesamiento lector, dimensión: procesos léxicos.

H3: Existen diferencias en el procesamiento lector, dimensión: procesos gramaticales.

H4: Existen diferencias en el procesamiento lector, dimensión: procesos semánticos.

H5: Existen diferencias en el procesamiento lector, en función de la variable sexo, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.

H6: Existen diferencias en el procesamiento lector, en función de la variable grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.

H7: Existen diferencias en el procesamiento lector, índices de precisión lectora, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.

H8: Existen diferencias en el procesamiento lector, índices de velocidad lectora, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.

H9: Existen diferencias en el procesamiento lector, índices de precisión lectora, en función del grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.

H10: Existen diferencias en el procesamiento lector, índices de velocidad lectora, en función del grado, según condición bilingüe avanzado o monolingüe.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Enfoques de la investigación

El tipo de investigación que se emplea es el denominado descriptivo-correlacional, en la medida que se compara el procesamiento lector entre niños bilingües castellano (avanzados), bilingües quechua (incipientes) y monolingües castellano.

3.2 Diseño de la investigación

Se utiliza el diseño de investigación no experimental transeccional y de observación (Alarcón, 1991; Hernández, Fernández & Baptista, 2006), pues se observa al procesamiento lector de grupos sometidos al estudio en un momento determinado de tiempo.

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

La población de la presente investigación estuvo conformada por niños de ambos sexos, entre el tercer y sexto grado de primaria, de condición monolingüe-castellano y bilingüe quechua-castellano, los primeros residentes en Huamanga, y los segundos en el ámbito del trapecio andino (provincia de Vilcashuamán del departamento de Ayacucho).

3.3.2 Muestra

En la presente investigación se realiza un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Alarcón, 1991), atendiendo al criterio de bilingüe y monolingüe de niños de ambos sexos (masculino y femenino). Cabe señalar que para efectos de controlar el grado del bilingüismo, se empleó el Test Breve de Bilingüismo (González, 1983), el cual permitió conocer que la muestra bilingüe consistió exclusivamente en hablantes avanzados, no encontrándose alguno del grupo incipiente. De esa forma, se conformaron dos grupos de estudio, el primero el bilingüe avanzado que estuvo constituido por 49 sujetos, y el segundo, monolingüe castellano, igualmente por 49 sujetos, los que hacen en total 98 sujetos.

Tabla 1.

Distribución de sujetos según la lengua.

	FRECUENCIA
MONOLINGÜE	49
BILINGÜE-CASTELLANO (Bilingüe avanzado)	49
BILINGÜE-QUECHUA (Bilingüe incipiente)	0
Total	98

Tanto en la prueba de procesamiento lector “PROLEC-R” como en el Test Breve de Bilingüismo (TBB) se procedió en función de las instrucciones previstas para la aplicación de los instrumentos. En ambos casos la evaluación fue individualizada y dentro de las mejores condiciones en cada caso.

Así mismo, se recabaron otros datos sociales, a nivel familiar y educativo, de los niños evaluados.

Tabla 2.

Contingencia entre la lengua y el sexo de los sujetos.

		SEXO		Total
		HOMBRE	MUJER	
LENGUA	MONOLINGÜE	27	22	49
	BILINGÜE	28	21	49
Total		55	43	98

En la tabla 2 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y el sexo; es decir, podemos decir que

del total de evaluados 28 son varones bilingües, 27 son varones monolingües, 22 son mujeres monolingües y 21 son mujeres bilingües.

Tabla 3.

Contingencia entre la lengua y edad de los sujetos.

		EDAD						
		8,00	9,00	10,00	11,00	12,00	13,00	14,00
LENGUA	MONOLINGÜE	4	12	17	11	4	1	0
	BILINGÜE	5	8	7	14	12	1	2
Total		9	20	24	25	16	2	2

En la tabla 3 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y la edad de los mismos, mencionando a los que obtuvieron mayor número de frecuencia tenemos a aquellos sujetos que tienen 10 años y son monolingües que tienen una frecuencia igual a 17 seguido con 14 a aquellos sujetos de 11 años bilingües, y los datos con menor frecuencia tenemos que no existe ningún sujeto monolingüe de 14 años y tenemos un sujeto de 13 años monolingüe al igual que bilingüe.

Tabla 4.

Contingencia entre la lengua y el grado de estudios.

		GRADO				Total
		TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	
LENGUA	MONOLINGÜE	4	13	17	15	49
	BILINGÜE	5	14	16	14	49
Total		9	27	33	29	98

En la tabla 4 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y el grado de estudio, donde se tiene que la mayor frecuencia de 17 sujetos monolingües cursan el quinto de secundaria, seguido por 16 sujetos bilingües de quinto año, en tanto que la de menor frecuencia corresponde a los del tercer año con 9 sujetos, 4 de ellos monolingües y 5 bilingües.

Tabla 5.

Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma hablado por el padre.

		IDIOMA HABLADO POR PADRE				Total
		QUECHUA	CASTELLANO	AMBAS	NO SABE	
LENGUA	MONOLINGÜE	0	15	32	2	49
	BILINGÜE	10	1	34	4	49
Total		10	16	66	6	98

En la tabla 5 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y el idioma hablado por los padres de estos sujetos. Según los cruces correspondientes, se observa que el mayor número de sujetos (66) tiene padres que hablan ambos idiomas, de ellos 32 son monolingües y 34 son bilingües.

Tabla 6.

Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma hablado por la madre.

		IDIOMA HABLADO POR MADRE				Total
		QUECHUA	CASTELLANO	AMBAS	NO SABE	
LENGUA	MONOLINGÜE	1	7	40	1	49
	BILINGÜE	14	0	35	0	49
Total		15	7	75	1	98

En la tabla 6 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y el idioma hablado por la mamá. Según los cruces correspondientes se observa que el mayor número de sujetos tienen madres que hablan ambos idiomas (75 en total); de ellos 40 son monolingües y 35 son bilingües.

Tabla 7.

Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma hablado por el tutor.

		IDIOMA HABLADO POR TUTOR		Total
		CASTELLANO	AMBAS	
LENGUA	MONOLINGÜE	6	43	49
	BILINGÜE	0	49	49
Total		6	92	98

En la presente 7 se observa la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y el idioma hablado por el tutor. Para la mayoría la mayoría su tutor habla ambos idiomas, de un total de 92 personas, 43 son monolingües y 49 son bilingües.

Tabla 8.

Contingencia entre la lengua de los sujetos y el nivel educativo del padre.

		NIVEL EDUCATIVO PADRE				Total
		PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	NO SABE	
LENGUA	MONOLINGÜE	11	29	3	6	49
	BILINGÜE	15	18	3	13	49
Total		26	47	6	19	98

En la tabla 8 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y el nivel educativo del padre. La mayor frecuencia se presenta en los que tienen la secundaria completa (47 sujetos), de los cuales 29 son monolingües y 18 son bilingües. La menor frecuencia corresponde a 6 sujetos, que son los que tienen estudios superiores, de ellos 3 son monolingües y 3 bilingües.

Tabla 9.

Contingencia entre la lengua de los sujetos y el nivel educativo de la madre.

		NIVEL EDUCATIVO MADRE				Total
		PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIOR	NO SABE	
LENGUA	MONOLINGÜE	18	22	1	8	49
	BILINGÜE	25	20	1	3	49
Total		43	42	2	11	98

En la tabla 9 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y el nivel educativo de la madre. El mayor número de madres tiene la educación primaria completa (18 son monolingües y 25 son bilingües), seguido por aquellas madres que tienen la educación secundaria completa (22 monolingües y 20 son bilingües). La variable

de menor frecuencia son las madres con estudios superiores que son solo 2 de las que una es bilingüe y la otra es monolingüe.

Tabla 10.

Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma hablado en casa.

		IDIOMA HABLADO EN CASA			Total
		QUECHUA	CASTELLANO	AMBAS	
LENGUA	MONOLINGÜE	0	45	4	49
	BILINGÜE	30	6	13	49
Total		30	51	17	98

En la tabla 10 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe - bilingüe y el idioma hablado en casa. Se observa que la mayoría de personas habla castellano, 51 sujetos de los cuales 45 son monolingües y 6 bilingües; luego están aquellos que hablan quechua, siendo el total de estos bilingües (n=30); por último, se tiene a 17 sujetos que hablan ambos idiomas, 13 de ellos bilingües y 4 monolingües.

Tabla 11.

Contingencia entre la lengua de los sujetos y el idioma con el cual el profesor enseña en el aula.

		IDIOMA CON EL CUAL EL PROFESOR ENSEÑA EN EL AULA		Total
		CASTELLANO	AMBAS	
LENGUA	MONOLINGÜE	45	4	49
	BILINGÜE	0	49	49
Total		45	53	98

En la tabla 11 se puede apreciar la distribución de sujetos según la lengua que poseen, ya sean monolingüe – bilingüe, y el idioma con el cual el profesor

enseña en el aula. La variable que posee mayor frecuencia es la de ambas, vale decir que el profesor enseña en ambos idiomas, con un total de 53 sujetos de ellos 4 son monolingües y 49 son bilingües; en el grupo de personas que el profesor enseña en castellano todos son monolingües.

3.3.3 Factores de inclusión y exclusión de la muestra

A. Criterios de Inclusión

Fueron considerados como criterios de inclusión: Niños de ambos sexos entre los 8 y 14 años de edad, que se encuentren cursando el 3°, 4°, 5° y 6° grado de primaria.

B. Criterios de Exclusión

Fueron excluidos del estudio los niños que hayan residido en otras zonas del país con diferente forma dialectal, que hayan repetido de grado, que presenten alguna dificultad de aprendizaje y/o algún problema emocional distinguible.

El tamaño de la muestra es dependiente de la población asistente al colegio en la localidad elegida.

3.4 Operacionalización de variables

3.4.1 Variable de correlación 1:

Bilingüismo quechua-castellano: Es la situación lingüística en la que los hablantes utilizan cualquiera de las dos lenguas, en contacto de acuerdo con las situaciones o el medio en que se encuentra.

Monolingüe castellano: Persona que únicamente domina su lengua materna.

3.4.2 Variable de correlación 2:

Procesamiento lector: Actividad compleja que involucra la decodificación y comprensión de la información escrita.

Dimensiones: Identificación de letras, procesos léxicos, procesos gramaticales, y procesos semánticos.

Índices: Precisión lectora y velocidad lectora.

3.4.3 Variables de comparación:

Sexo y grado académico.

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La organización de la muestra se realizó a través del “Test Breve de Bilingüismo” (González, 1983), en tanto que los datos serán obtenidos a partir del “PROLEC-R” (Cuetos et al., 2007). A continuación se detallan las fichas técnicas:

3.5.1 Test Breve de Bilingüismo

A. Ficha técnica

Nombre de la prueba: Test Breve de Bilingüismo Quechua Español (TBB)

Autores: Raúl González y Rosario Quesada

Año: 1983

Población: Niños quechuahablantes que tengan por segunda lengua el castellano.

Modo de aplicación: Individual.

Duración: Aproximadamente 5 minutos.

Antecedentes o teorías: Basado en un estudio previo de Escobar y Aliaga (1972) quienes proponen siete variedades del castellano en el Perú, elaboraron 144 láminas (ADMAR-L) distribuidas en dos formas A y B de 72 láminas cada una para explorar algunas realizaciones lingüísticas del español en sujetos bilingües quechua-español, cuya lengua materna era la primera y la lengua de uso comunicacional dominante.

En 1980, basándose en esta propuesta, González y Quezada (González, 1985) escogieron 24 palabras que exploran vocalismo, acentuación, diptongación, hiato, sintaxis y se realizaron los propios reactivos gráficos secuenciados aleatoriamente.

Objetivos: La prueba explora el perfil lingüístico de las cinco dimensiones del interlecto quechua español, ubicando al sujeto en bilingüismo avanzado o incipiente según la puntuación obtenida

Valoración: La calificación es de un punto por acierto, siendo que el puntaje máximo es de 24 y el mínimo de cero, clasificándose a los sujetos en quechuablantes avanzados con más de 16 aciertos e incipientes con menos.

B. Descripción del instrumento

La prueba consiste en 24 reactivos o figuras y un protocolo de anotación de respuestas. La prueba explora el perfil lingüístico del interlecto quechua español en las siguientes cinco dimensiones:

- **Vocalismo:** Caracterizado por la imprecisión en la articulación diferenciada de e-i y u-o. Los ítems verbales son: Lápiz, lengua, botella, mesa, serrucho y luna.
- **Acentuación:** Caracterizado también por la imprecisión, dado que el acento en el quechua no tiene generalmente el papel distintivo que en el español. Los ítems son: corazón, máscara, plátano, fósforo y árboles.
- **Diptongación:** Caracterizado también por su tendencia a eliminarlo por varios procedimientos, entre ellos los de consonantizar un elemento (huebo-wibo) o eliminarlo (vendiendo-bindindo). Los ítems son: Puerta, puente, jaula, diente y media.
- **Hiato:** Caracterizado también por la tendencia a eliminarlo incorporando algún elemento consonántico (sandía-sandiya) o transfiriendo el acento (baúles-bawles). Sus ítems son: Zanahoria, día, cohete, río, fideo y correa.
- **Sintaxis:** Uno de sus rasgos más importantes es la inestabilidad del género y número del sustantivo, que produce laxitud en la concordancia sintáctica. Se exploró con los ítems: Botella rota y niños gordos, niña flaca.

C. Características psicométricas

La muestra explorada fue de 30 niños varones de escuelas rurales de Puno de 12 años de edad que cursaban del cuarto al sexto grado de EBR y habían mostrado una escolaridad normal, sin rendimientos polarizados hacia arriba o hacia abajo. Además de la aplicación del TBB, se aplicó a cada niño un conjunto de reactivos psicolingüísticos.

Asociadas a la prueba del bilingüismo se exploran, en los mismos niños, las dimensiones psicolingüísticas que fueron nuestra propuesta en la investigación psicolingüística de las formas dialectales del castellano en el Perú (González, 2006; citado por González, 2008):

- Resistencia al enmascaramiento
- Mejoramiento de la percepción (bruto)
- Mejoramiento de la percepción (ponderado)
- Consistencia significativa
- Asociaciones paradigmáticas
- Coeficientes paradigmático
- Memoria léxica
- Memoria sintáctica
- Razón tipo-muestra
- Lectura de la redundancia

Validez

Se aplicó el coeficiente producto-momento para calcular la correlación entre las puntuaciones en el TBB de cada sujeto con sus puntuaciones en las 10 dimensiones psicolingüísticas mencionadas. Los resultados del examen de la correlación indican una correlación sustantiva con alguna de las dimensiones de los procesos perceptivos, asociativos, comprensivos y ejecutivos, la cual varía entre $r=0.17$ hasta una correlación mayor con un índice de 0.55. El único proceso que no presenta alguna correlación satisfactoria es la memoria, representada por las dimensiones léxica (0.12) y sintáctica (0.17).

Confiabilidad

Se aplicaron técnicas de correlación mitad-mitad y pares-impares. En el primer caso se correlacionaron los puntajes de los primeros doce ítems con los de los últimos 12, la r obtenida fue de 0.82. En la técnica pares-impares se correlacionaron los puntajes correspondientes a los órdenes par con los correspondientes a los órdenes impar, el coeficiente obtenido fue de 0.83, en ambos casos sumamente elevado. Valores .90 y .91 con corrección Brown-Spearman.

3.5.2 PROLEC-R

A. Ficha técnica

Nombre de la prueba: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R)

Autores: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas.

Edición y año: La última revisión de esta batería se realizó en el 2007.

Adaptación: Ricardo Canales (2011)

Población: Niños de 06 hasta los 12 años de edad, es decir, de 1° hasta 6° de Educación Primaria.

Aplicación: Individual

Duración: Variable, entre 20 minutos con los alumnos de 5° y 6° de E. primaria y 40 con los 1° a 4°.

Antecedentes o teorías: Inspirada en dos puntos de vista, la Psicología Cognitiva y el Modelos de Procesamiento de la Información.

Objetivos: Sus principales objetivos son obtener puntuaciones de la capacidad lectora, e información de los mecanismos y estrategias utilizadas en lectura para determinar en cuáles de ellos existen dificultades.

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

B. Descripción del instrumento

La batería está compuesta por nueve índices o tareas principales, diez índices secundarios y cinco índices de habilidad normal.

Tabla 12.

Índices o tareas principales según el proceso lector, PROLEC-R.

TAREAS/ÍNDICES PRINCIPALES		PROCESO LECTOR
NL	NOMBRE O SONIDO DE LETRAS (20 ÍTEMS)	IDENTIFICACIÓN DE LETRAS
ID	IGUAL – DIFERENTE (20 ÍTEMS)	
LP	LECTURA DE PALABRAS (40 ÍTEMS)	PROCESO LÉXICO
LS	LECTURA DE PSEUDOPALABRAS (40 ÍTEMS)	
EG	ESTRUCTURAS GRAMATICALES (16 ÍTEMS)	PROCESO SINTÁCTICO
SP	SIGNOS DE PUNTUACIÓN (11 ÍTEMS)	
CO	COMPRENSIÓN DE ORACIONES (16 ÍTEMS)	PROCESO SEMÁNTICO
CT	COMPRENSIÓN DE TEXTOS (16 ÍTEMS)	
CR	COMPRENSIÓN ORAL (08 ÍTEMS)	

Fuente: Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

En la tabla 12 se observan las tareas o índices principales que componen el PROLEC – R, así como su correspondencia a cada proceso involucrado en la lectura: Identificación de letras, proceso léxico, proceso sintáctico y proceso semántico. En la siguiente tabla se presentan los índices secundarios:

Tabla 13.

Índices secundarios del PROLEC-R.

ÍNDICES SECUNDARIOS					
ÍNDICES DE PRECISIÓN		ÍNDICES DE VELOCIDAD		HABILIDAD LECTORA	
NL - P	NOMBRE O SONIDO DE LECTRAS	NL - V	NOMBRE O SONIDO DE LECTRAS	NL - N	NOMBRE O SONIDO DE LECTRAS
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

Fuente: Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

C. Características psicométricas

Validez

Se estableció dos modalidades de validez del instrumento:

Validez de criterio:

- Valoración de los profesores o tutores. Un total de 408 alumnos, entre hombres y mujeres, fueron clasificados por sus profesores o tutores. Las puntuaciones se correlacionaron con los índices del PROLEC-R.

Los valores de las correlaciones (controlados con los efectos del curso) son moderados en todos los casos, aunque aceptables, ya que la valoración de los profesores es una medida externa, y por ende subjetiva y poco sistematizada.

Posteriormente, se realizó un análisis de regresión lineal, tomando como variables predictoras todos los índices y como criterio la valoración de los profesores. Los índices resultaron predecir mejor dicho criterio ($R^2 = 0.242$) fueron, en este orden, LP-T, EG, LS, LS-T y LP.

- Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (PPVT-III). En el 2006, Dunn, Dunn y Arribas (citado por Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007) realizaron un estudio de correlación entre el PPVT-III, Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY y el PROLEC-R. Se aplicaron dicha pruebas a 47 sujetos entre los 06 y los 12 años, entre 26 varones y 21 mujeres. A continuación se muestran los resultados:

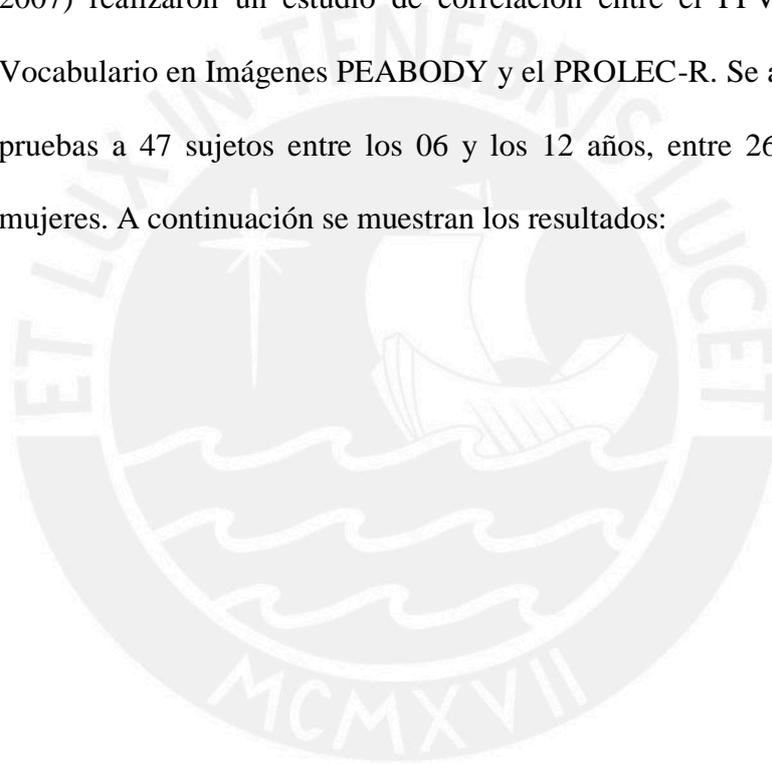


Tabla 14.

Índices de correlación entre las puntuaciones del PEABODY y el PROLEC-R.

		PPVT-III		MEDIA (PD)	Dt (PD)
		SIN CORREGIR	CORREGIDA		
IDENTIFICACIÓN DE LETRAS					
NOMBRE DE LETRAS	PD	0.36	0.54	18.91	1.93
	TIEMPO	-0.47	-0.62	23.21''	15.73''
IGUAL-DIFERENTE	PD	0.26	0.46	18.11	1.66
	TIEMPO	-0.55	-0.67	90.72''	48.77''
PROCESOS LÉXICOS					
L. DE PALABRAS	PD	0.32	0.51	39.32	1.51
	TIEMPO	-0.48	-0.62	54.66''	31.14''
L. DE PSEUDOPALABRAS	PD	0.21	0.43	37.23	2.48
	TIEMPO	-0.59	-0.71	87.91''	41.25''
PROCESOS SINTÁCTICOS					
EST. GRAMATICALES		0.42	0.59	12.66	2.18
S. DE PUNTUACIÓN	PD	0.08	0.34	40.74	15.48
	TIEMPO	-0.61	-0.72	66.26''	37.94''
PROCESOS SEMÁNTICOS					
COMPRESIÓN ORACIONES		0.10	0.35	15.37	0.87
COMPRESIÓN TEXTOS		0.60	0.71	9.05	5.55
COMPRESIÓN ORAL		0.60	0.71	2.94	1.75
MEDIA (CI)		102.70			
Dt (CI)		12.71			

Fuente: Dunn, Dunn y Arribas (2006; citado por Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007)

De esta forma, el patrón de correlaciones pone de relieve que ambas pruebas evalúan aspectos del lenguaje pero diferentes entre sí. Las mayores correlaciones se encuentran con los procesos semánticos, seguido de la prueba de estructuras gramaticales. En cuanto la variable

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

Validez de constructo:

- Correlaciones entre los índices. Se obtuvo la validez de constructo mediante la correlación entre los índices principales y secundarios. Así se halló:
 - Las correlaciones entre los índices principales son de tipo medio-alto o alto en todos aquellos índices de procesos de identificación de letras y sintácticos, a excepción del índice EG. Este dato se debe principalmente a la incorporación de la variable tiempo para el cálculo de las puntuaciones.
 - Las correlaciones de los índices principales con los índices de velocidad son mayores que las presentadas con los índices de precisión en todos los casos, excepto en los índices de procesos semánticos y EG. Estos últimos se reparten el peso de la precisión y la velocidad.
 - Las correlaciones entre los índices de velocidad son altas o muy altas, lo que indica que un buen desempeño en una tarea suele llevar asociado una ejecución similar en el resto.
 - Los valores del coeficiente de correlación entre los índices de precisión y de velocidad son en general altos, a excepción de los

- índices ID-P e ID-V. Este hecho pone de relieve la pertinencia del cálculo de una puntuación de habilidad lectora, como indicadora de la eficiencia, que pone en relación ambas características de la tarea.
- Validez factorial. Esta se realizó mediante el análisis factorial confirmatorio; así pues, se configuraron cuatro variables latentes interrelacionadas entre sí equivalentes a los procesos cognitivos del modelo (Identificación de letras, proceso léxicos, proceso sintáctico y proceso semántico). Estas cuatro dimensiones son las que explicarían el acierto en sus correspondientes tareas. Este modelo dio como resultado un ajuste medio-alto, con las respectivas correlaciones y coeficientes de regresión. En función de dichos 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.

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento fue estudiada a través de su consistencia interna, operativizada mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 15.

Coefficiente de alfa de Cronbach según los índices principales y proceso lector.

TAREAS/ÍNDICES PRINCIPALES	ALFA
NOMBRE O SONIDO 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
TOTAL	0.79

Fuente: Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007)

Los valores presentados en la tabla son satisfactorios, lo cual evidencia la una confiabilidad adecuada del instrumento.

En referencia a su aplicación a la muestra de estudio se halló el índice de homogeneidad de los ítems del PROLEC-R:

Tabla 16.

Índices de homogeneidad de los ítems del PROLEC-R.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento		Media de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Igual - diferente 16	152.70	-0.14	0.92	Comprensión de textos 15	153.26	0.27	0.92
Lectura de palabras 31	152.63	-0.07	0.92	Comprensión de textos 4	153.11	0.27	0.92

Igual - diferente 3	152.64	-0.06	0.92	Lectura de palabras 32	152.73	0.27	0.92
Comprensión de oraciones 15	152.63	-0.04	0.92	Comprensión de textos 16	153.34	0.27	0.92
Nombre o sonido de letras 15	152.66	-0.02	0.92	Nombre o sonido de letras 11	152.86	0.27	0.92
Comprensión de textos 12	152.84	-0.01	0.92	Nombre o sonido de letras 3	152.64	0.27	0.92
Igual - diferente 8	152.64	-0.01	0.92	Lectura de palabras 23	152.67	0.27	0.92
Lectura seudopalabras 28	152.71	0.00	0.92	Lectura seudopalabras 35	152.72	0.27	0.92
Lectura seudopalabras 22	152.66	0.01	0.92	Comprensión oral 7	153.37	0.28	0.92
Igual - diferente 2	152.63	0.03	0.92	Lectura seudopalabras 38	152.68	0.28	0.92
Comprensión de oraciones 8	152.66	0.03	0.92	Lectura seudopalabras 7	152.80	0.28	0.92
Igual - diferente 17	152.78	0.03	0.92	Nombre o sonido de letras 17	152.66	0.29	0.92
Igual - diferente 4	152.92	0.04	0.92	Lectura de palabras 36	152.65	0.29	0.92
Lectura seudopalabras 34	152.71	0.05	0.92	Lectura de palabras 7	152.67	0.29	0.92
Igual - diferente 13	152.68	0.05	0.92	Lectura de palabras 28	152.72	0.29	0.92
Lectura seudopalabras 21	152.65	0.06	0.92	Lectura de palabras 38	152.69	0.30	0.92
Lectura seudopalabras 5	152.82	0.07	0.92	Lectura de palabras 29	152.64	0.30	0.92
Estructuras gramaticales 6	152.91	0.07	0.92	Lectura seudopalabras 26	152.74	0.30	0.92

Nombre o sonido de letras 6	152.65	0.07	0.92	Nombre o sonido de letras 7	152.67	0.30	0.92
Lectura seudopalabras 31	152.77	0.07	0.92	Nombre o sonido de letras 19	152.87	0.30	0.92
Nombre o sonido de letras 12	152.73	0.08	0.92	Comprensión de textos 1	152.77	0.30	0.92
Comprensión de oraciones 4	152.64	0.08	0.92	Lectura de palabras 33	152.68	0.31	0.92
Lectura seudopalabras 37	152.77	0.08	0.92	Comprensión de textos 3	152.92	0.31	0.92
Comprensión de textos 2	153.01	0.09	0.92	Lectura de palabras 1	152.64	0.31	0.92
Lectura seudopalabras 29	152.82	0.09	0.92	Lectura de palabras 27	152.67	0.32	0.92
Lectura seudopalabras 6	152.64	0.09	0.92	Comprensión de oraciones 1	152.66	0.32	0.92
Comprensión oral 3	153.46	0.09	0.92	Estructuras gramaticales 13	152.71	0.32	0.92
Igual - diferente 10	152.73	0.09	0.92	Lectura seudopalabras 11	152.70	0.32	0.92
Igual - diferente 11	152.66	0.10	0.92	Comprensión de textos 7	152.96	0.32	0.92
Comprensión de oraciones 3	152.63	0.10	0.92	Estructuras gramaticales 14	153.06	0.33	0.92
Lectura seudopalabras 17	152.73	0.10	0.92	Lectura seudopalabras 24	152.67	0.33	0.92
Estructuras gramaticales 4	152.70	0.10	0.92	Lectura seudopalabras 9	152.81	0.33	0.92
Igual - diferente 19	152.74	0.10	0.92	Lectura de palabras 24	152.65	0.34	0.92
Estructuras gramaticales 2	152.77	0.10	0.92	Lectura de palabras 2	152.66	0.34	0.92

Igual - diferente 20	152.65	0.11	0.92	Lectura de palabras 25	152.65	0.34	0.92
Comprensión de textos 14	153.56	0.11	0.92	Lectura de palabras 13	152.68	0.34	0.92
Nombre o sonido de letras 4	152.68	0.11	0.92	Lectura de palabras 19	152.67	0.35	0.92
Lectura seudopalabras 12	152.64	0.11	0.92	Lectura de palabras 18	152.66	0.35	0.92
Lectura seudopalabras 16	152.73	0.11	0.92	Signos de puntuación 6	153.04	0.35	0.92
Lectura seudopalabras 4	152.65	0.13	0.92	Estructuras gramaticales 11	152.88	0.36	0.92
Lectura seudopalabras 30	152.66	0.13	0.92	Lectura de palabras 16	152.70	0.36	0.92
Lectura seudopalabras 8	152.66	0.14	0.92	Signos de puntuación 11	152.93	0.37	0.92
Signos de puntuación 2	152.93	0.14	0.92	Lectura de palabras 40	152.66	0.37	0.92
Nombre o sonido de letras 2	152.64	0.14	0.92	Lectura seudopalabras 15	152.64	0.37	0.92
Comprensión de oraciones 7	152.64	0.14	0.92	Signos de puntuación 8	152.96	0.38	0.92
Lectura seudopalabras 23	152.65	0.14	0.92	Comprensión de textos 13	153.10	0.38	0.92
Comprensión de oraciones 14	152.74	0.14	0.92	Lectura de palabras 26	152.64	0.38	0.92
Igual - diferente 9	152.73	0.14	0.92	Lectura seudopalabras 27	152.71	0.39	0.92
Lectura seudopalabras 10	152.66	0.14	0.92	Comprensión de oraciones 6	152.82	0.39	0.92
Lectura seudopalabras 25	152.65	0.15	0.92	Nombre o sonido de letras 5	152.63	0.39	0.92

Comprensión de oraciones 11	152.65	0.15	0.92	Nombre o sonido de letras 14	152.63	0.39	0.92
Lectura de pseudopalabras 14	152.63	0.15	0.92	Lectura de palabras 3	152.63	0.39	0.92
Signos de puntuación 1	152.91	0.16	0.92	Lectura de palabras 4	152.63	0.39	0.92
Estructuras gramaticales 5	152.77	0.16	0.92	Lectura de palabras 6	152.63	0.39	0.92
Comprensión de textos 9	153.00	0.17	0.92	Lectura de palabras 15	152.63	0.39	0.92
Estructuras gramaticales 16	152.66	0.17	0.92	Lectura de palabras 20	152.63	0.39	0.92
Nombre o sonido de letras 18	152.71	0.17	0.92	Lectura de palabras 21	152.63	0.39	0.92
Comprensión de oraciones 9	152.88	0.17	0.92	Lectura de palabras 22	152.63	0.39	0.92
Nombre o sonido de letras 9	152.64	0.17	0.92	Estructuras gramaticales 9	152.66	0.39	0.92
Comprensión de oraciones 5	152.72	0.17	0.92	Nombre o sonido de letras 16	152.65	0.39	0.92
Lectura de pseudopalabras 39	152.76	0.18	0.92	Lectura de pseudopalabras 18	152.71	0.40	0.92
Lectura de palabras 39	152.63	0.18	0.92	Comprensión de textos 6	152.81	0.40	0.92
Comprensión de oraciones 13	152.70	0.18	0.92	Lectura de palabras 9	152.64	0.40	0.92
Lectura de pseudopalabras 19	152.67	0.18	0.92	Comprensión de textos 10	153.01	0.41	0.92
Estructuras gramaticales 10	152.79	0.19	0.92	Signos de puntuación 7	152.81	0.41	0.92
Comprensión oral 4	153.33	0.19	0.92	Lectura de palabras 37	152.65	0.41	0.92

Comprensión oral 1	152.85	0.19	0.92	Estructuras gramaticales 1	152.78	0.43	0.92
Igual - diferente 18	152.66	0.20	0.92	Comprensión de oraciones 2	153.06	0.43	0.92
Igual - diferente 1	152.65	0.20	0.92	Comprensión oral 2	152.95	0.43	0.92
Comprensión oral 5	152.93	0.21	0.92	Lectura seudopalabras 40	152.70	0.43	0.92
Lectura de palabras 5	152.64	0.21	0.92	Lectura seudopalabras 2	152.79	0.45	0.92
Lectura seudopalabras 32	152.71	0.21	0.92	Lectura de palabras 14	152.64	0.45	0.92
Igual - diferente 7	152.65	0.21	0.92	Lectura de palabras 30	152.64	0.45	0.92
Lectura de palabras 35	152.68	0.22	0.92	Comprensión de textos 11	153.02	0.45	0.92
Lectura seudopalabras 1	152.72	0.22	0.92	Signos de puntuación 5	152.90	0.45	0.92
Lectura de palabras 11	152.69	0.22	0.92	Lectura de palabras 34	152.65	0.46	0.92
Estructuras gramaticales 12	152.78	0.23	0.92	Lectura seudopalabras 33	152.64	0.46	0.92
Nombre o sonido de letras 13	153.19	0.23	0.92	Lectura seudopalabras 13	152.80	0.47	0.92
Nombre o sonido de letras 10	152.68	0.23	0.92	Estructuras gramaticales 8	152.93	0.47	0.92
Comprensión de oraciones 10	152.73	0.23	0.92	Signos de puntuación 4	152.86	0.48	0.92
Igual - diferente 6	152.74	0.23	0.92	Igual - diferente 14	152.65	0.48	0.92
Comprensión de oraciones 16	152.66	0.24	0.92	Estructuras gramaticales 3	153.04	0.48	0.92

Signos de puntuación 10	152.83	0.24	0.92	Comprensión de textos 5	152.89	0.48	0.92
Igual - diferente 12	152.63	0.24	0.92	Lectura de palabras 10	152.66	0.49	0.92
Lectura de palabras 8	152.64	0.24	0.92	Signos de puntuación 3	152.84	0.49	0.92
Lectura seudopalabras 36	152.70	0.24	0.92	Comprensión oral 6	153.28	0.49	0.92
Lectura de palabras 17	152.66	0.25	0.92	Estructuras gramaticales 7	152.83	0.50	0.92
Comprensión oral 8	153.47	0.25	0.92	Nombre o sonido de letras 20	152.69	0.51	0.92
Lectura seudopalabras 3	152.64	0.26	0.92	Signos de puntuación 9	152.81	0.52	0.92
Lectura de palabras 12	152.65	0.26	0.92	Estructuras gramaticales 15	152.89	0.55	0.92

En la tabla 16 se puede apreciar los valores del índice de homogeneidad ítem – total corregido de los ítems de la prueba utilizada para la calificación de los sujetos; la mayoría de ítems cumplen con el valor mínimo esperado ($r \geq 0.2$), sin embargo, existe un número de ítems que no cumplen con este valor (lectura de pseudopalabras 28, igual – diferente, lectura de pseudopalabras 22, etc.), pero se consideró que no era necesario su eliminación pues el valor alfa no se incrementaba (Morales, 2008).

Tabla 17.

Análisis de confiabilidad de la prueba PROLEC-R.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.922	180

En la tabla 17 se puede apreciar que la prueba aplicada tiene un coeficiente Alfa de Cronbach que representa el 92.2% de confiabilidad de la prueba, lo cual indica un valor alto aceptable del grado de congruencia de los ítems para la medición del constructo, de donde se puede concluir que la prueba es confiable.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Acabada la recolección de los datos se procedió a la elaboración de una base de datos, y posteriormente al análisis con el paquete estadístico SPSS.

Los datos fueron sintetizados en tablas que fueron analizadas utilizando estadística no paramétrica, en vista que algunas de las variables no cumplían con los requisitos de tener distribución normal de sus puntuaciones o similaridad en la varianzas de las puntuaciones de los grupos de comparación. En este caso se empleó la prueba idónea, la U de Mann Whitney.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

A continuación se presentan los principales resultados encontrados en el análisis de los datos; en términos generales se puede mencionar que los resultados del procesamiento lector en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano circunscrito en dos provincias del departamento de Ayacucho (Huamanga y Vilcashuamán) son válidos y confiables, por lo que se procedió al análisis de las hipótesis planteadas.

4.1.1 Diferencias en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano

Tabla 18.

Estadísticos descriptivos según puntaje total del Procesamiento Lector.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR	98	160,62	14,31	105,00	180,00

En la tabla 18 se puede identificar los estadísticos descriptivos como la media, desviación típica, valores mínimos y máximos, todos en base al puntaje total obtenido en el Procesamiento Lector por los sujetos en la evaluación.

Tabla 19.

Rangos obtenidos por cada grupo de lengua según el puntaje total del procesamiento lector.

	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR	MONOLINGÜE	49	50,74	2486,50
	BILINGÜE	49	48,26	2364,50
	Total	98		

En la tabla 19 se aprecian los valores de los rangos promedios según cada grupo; se observa una ligera ventaja del grupo monolingüe sobre el bilingüe, se precisará si dicha diferencia es significativa o no en la próxima tabla.

Tabla 20.

Diferencias entre grupos de lengua del total de procesamiento lector.

TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR	
U de Mann-Whitney	1139,500
W de Wilcoxon	2364,500
Z	-,434
Sig. Asintót. (bilateral)	,664
a. Variable de agrupación: LENGUA	

En la tabla 20 se pueden apreciar los valores obtenidos en la comparación de los grupos de lengua con respecto a su puntaje total en el procesamiento lector; se observa un valor no significativo ($\alpha = 0.66$; $\alpha > 0.01$), por lo cual se concluye que no existe diferencias significativas entre los grupos monolingües y bilingües avanzados en el procesamiento lector.

4.1.2 Diferencias en las dimensiones del procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano

A. Identificación de letras

Tabla 21.

Rangos entre el grupo de lengua del puntaje total de identificación de letras.

		LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS		MONOLINGÜE	49	51,40	2518,50
		BILINGÜE	49	47,60	2332,50
		Total	98		

En la tabla 21 se aprecian los rangos medios de cada grupo; se observa que el grupo monolingüe tiene mayor puntaje que el bilingüe, sin embargo se verá en la próxima tabla si dicha diferencia es significativa o no.

Tabla 22.

Diferencias entre grupos de lengua del total de identificación de letras.

TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	
U de Mann-Whitney	1107,500
W de Wilcoxon	2332,500
Z	-,672
Sig. Asintót. (bilateral)	,502
a. Variable de agrupación: LENGUA	

En la tabla 22 se aprecia el valor de la U de Mann Whitney cuyo valor no es significativo ($\alpha = 0.5$, $\alpha > 0.05$), por lo cual se concluye que no existe diferencia significativa entre el grupo monolingüe y bilingüe en lo que respecta a la identificación de letras.

B. Procesos léxicos

Tabla 23.

Rangos entre el grupo de lengua del puntaje total de procesos léxicos.

		LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL LÉXICOS	PROCESOS	MONOLINGÜE	49	50,54	2476,50
		BILINGÜE	49	48,46	2374,50
		Total	98		

En la tabla 23 se aprecian los rangos medios de cada grupo y que el grupo monolingüe tiene mayor puntaje que el bilingüe, sin embargo se verá en la próxima tabla si dicha diferencia es significativa o no.

Tabla 24.

Diferencias entre grupos de lengua del total de procesos léxicos.

	TOTAL PROCESOS LÉXICOS
U de Mann-Whitney	1149,500
W de Wilcoxon	2374,500
Z	-,365
Sig. asintót. (bilateral)	,715
a. Variable de agrupación: LENGUA	

En la tabla 24 se aprecia el valor de la U de Mann Whitney cuyo valor no es significativo ($\alpha = 0.72$, $\alpha > 0.05$) por lo cual se concluye que no existe diferencia significativa entre el grupo monolingüe y bilingüe en lo que respecta a la procesos léxicos.

C. Procesos gramaticales

Tabla 25.

Rangos entre el grupo de lengua del puntaje total de procesos gramaticales.

	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	MONOLINGÜE	49	50,95	2496,50
	BILINGÜE	49	48,05	2354,50
	Total	98		

En la tabla 25 se aprecian los rangos medios de cada grupo, observándose que el grupo monolingüe tiene mayor puntaje que el bilingüe, sin embargo se verá en la próxima tabla si dicha diferencia es significativa o no.

Tabla 26.

Diferencias entre grupos de lengua del total de procesos gramaticales.

TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	
U de Mann-Whitney	1129,500
W de Wilcoxon	2354,500
Z	-,507
Sig. asintót. (bilateral)	,612
a. Variable de agrupación: LENGUA	

En la tabla 26 se aprecia el valor de la U de Mann Whitney cuyo valor no es significativo ($\alpha = 0.61$, $\alpha > 0.05$), por lo cual se concluye que no existe diferencia significativa entre el grupo monolingüe y bilingüe en lo que respecta a la procesos gramaticales.

D. Procesos semánticos

Tabla 27.

Rangos entre el grupo de lengua del puntaje total de procesos semánticos.

		LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL SINTÁCTICOS	PROCESOS	MONOLINGÜE	49	50,95	2496,50
		BILINGÜE	49	48,05	2354,50
		Total	98		

En la tabla 27 se aprecian los rangos medios de cada grupo, se puede observar que el grupo monolingüe tiene mayor puntaje que el bilingüe, sin embargo veremos en la próxima tabla si dicha diferencia es significativa o no.

Tabla N° 28.

Diferencias entre grupos de lengua del total de procesos semánticos.

TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	
U de Mann-Whitney	1129,500
W de Wilcoxon	2354,500
Z	-,507
Sig. asintót. (bilateral)	,612
a. Variable de agrupación: LENGUA	

En la tabla 28 se aprecia el valor de la U de Mann Whitney cuyo valor no es significativo ($\alpha = 0.61$, $\alpha > 0.05$) por lo cual se concluye que no existe diferencia significativa entre el grupo monolingüe y bilingüe en lo que respecta a la procesos semánticos.

4.1.3 Diferencias en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano, en función de sexo y grado de instrucción

A. Según sexo

Tabla 29.

Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de varones.

	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	MONOLINGÜE	27	28,93	781,00
	BILINGÜE	28	27,11	759,00
	Total	55		
TOTAL PROCESOS LÉXICOS	MONOLINGÜE	27	28,94	781,50
	BILINGÜE	28	27,09	758,50
	Total	55		
TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	MONOLINGÜE	27	27,85	752,00
	BILINGÜE	28	28,14	788,00
	Total	55		
TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	MONOLINGÜE	27	28,44	768,00
	BILINGÜE	28	27,57	772,00
	Total	55		
TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR	MONOLINGÜE	27	28,98	782,50
	BILINGÜE	28	27,05	757,50
	Total	55		

a. SEXO = HOMBRE

En la tabla 29 se puede apreciar los diversos puntajes obtenidos por cada grupo, monolingüe y bilingüe, en los puntajes totales del procesamiento lector, y en las dimensiones de identificación de letras, procesos léxicos, procesos semánticos y los procesos sintácticos. Se pueden observar diferencias entre los puntajes de ambos grupos, en la tabla siguiente se observará si dichas diferencias

son o no significativas. Estos resultados corresponden a los resultados de los varones.

Tabla 30.

Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según la lengua de los sujetos varones.

	TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	TOTAL PROCESOS LÉXICOS	TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR
U de Mann- Whitney	353,000	352,500	374,000	366,000	351,500
W de Wilcoxon	759,000	758,500	752,000	772,000	757,500
Z	-,425	-,432	-,068	-,202	-,447
Sig. Asintót. (bilateral)	,671	,666	,946	,840	,655
a. SEXO = HOMBRE					
b. Variable de agrupación: LENGUA					

En la tabla 30 se aprecian los valores de U de Mann Whitney correspondiente a la comparación entre los grupos monolingües y bilingües, referente a la muestra de varones; se puede observar que en todos los casos no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 31.

Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de mujeres.

		LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS		MONOLINGÜE	22	23,14	509,00
		BILINGÜE	21	20,81	437,00
		Total	43		
TOTAL PROCESOS LÉXICOS		MONOLINGÜE	22	22,05	485,00
		BILINGÜE	21	21,95	461,00
		Total	43		
TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS		MONOLINGÜE	22	23,39	514,50
		BILINGÜE	21	20,55	431,50
		Total	43		
TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS		MONOLINGÜE	22	21,55	474,00
		BILINGÜE	21	22,48	472,00
		Total	43		
TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR		MONOLINGÜE	22	22,55	496,00
		BILINGÜE	21	21,43	450,00
		Total	43		

a. SEXO = MUJER

En la tabla 31 se pueden apreciar los diversos puntajes obtenidos por cada grupo, monolingüe y bilingüe, en los puntajes totales del procesamiento lector, y en las dimensiones de identificación de letras, procesos léxicos, procesos semánticos y los procesos sintácticos. Se observan diferencias entre los puntajes de ambos grupos; en la tabla siguiente se determinó si dichas diferencias eran o no significativas. Estos resultados corresponden a los resultados de las mujeres.

Tabla 32.

Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según la lengua de los sujetos mujeres.

	TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	TOTAL PROCESOS LÉXICOS	TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR
U de Mann- Whitney	206,000	230,000	200,500	221,000	219,000
W de Wilcoxon	437,000	461,000	431,500	474,000	450,000
Z	-,628	-,025	-,748	-,244	-,292
Sig. Asintót. (bilateral)	,530	,980	,455	,807	,770
a. SEXO = MUJER					
b. Variable de agrupación: LENGUA					

En la tabla 32 se aprecian los valores de U de Mann Whitney correspondiente a la comparación entre los grupos monolingües y bilingües, referente a la muestra de mujeres, se puede observar que en todos los casos no se encuentran diferencias significativas.

B. Según grado de instrucción

Tabla 33.

Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de tercer grado.

	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	MONOLINGÜE	4	5,38	21,50
	BILINGÜE	5	4,70	23,50
	Total	9		
TOTAL PROCESOS LÉXICOS	MONOLINGÜE	4	5,00	20,00
	BILINGÜE	5	5,00	25,00
	Total	9		
TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	MONOLINGÜE	4	4,63	18,50
	BILINGÜE	5	5,30	26,50
	Total	9		
TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	MONOLINGÜE	4	4,50	18,00
	BILINGÜE	5	5,40	27,00
	Total	9		
TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR	MONOLINGÜE	4	5,50	22,00
	BILINGÜE	5	4,60	23,00
	Total	9		

a. GRADO = TERCERO

En la tabla 33 se pueden apreciar los diversos puntajes obtenidos por cada grupo, monolingüe y bilingüe, en los puntajes totales del procesamiento lector, y en las dimensiones de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y los procesos semánticos; se pueden observar diferencias entre los puntajes de ambos grupos; en la tabla siguiente se observará si dichas diferencias

son o no significativas. Estos resultados corresponden a los resultados de los sujetos pertenecientes al tercer grado.

Tabla 34.

Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según los grupos de lengua en los sujetos del tercer grado.

	TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	TOTAL PROCESOS LÉXICOS	TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR
U de Mann- Whitney	8,500	10,000	8,500	8,000	8,000
W de Wilcoxon	23,500	25,000	18,500	18,000	23,000
Z	-,386	,000	-,369	-,490	-,492
Sig. Asintót. (bilateral)	,700	1,000	,712	,624	,623
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,730 ^a	1,000 ^a	,730 ^a	,730 ^a	,730 ^a
a. No corregidos para los empates.					
b. GRADO = TERCERO					
c. Variable de agrupación: LENGUA					

En la tabla 34 se aprecian los valores de U de Mann Whitney correspondiente a la comparación entre los grupos monolingües y bilingües, referente a la muestra de aquellos sujetos que se encuentran en tercer grado; se puede apreciar que en todos los casos no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 35.

Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de cuarto grado.

	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	MONOLINGÜE	13	15,04	195,50
	BILINGÜE	14	13,04	182,50
	Total	27		
TOTAL PROCESOS LÉXICOS	MONOLINGÜE	13	15,54	202,00
	BILINGÜE	14	12,57	176,00
	Total	27		
TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	MONOLINGÜE	13	13,69	178,00
	BILINGÜE	14	14,29	200,00
	Total	27		
TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	MONOLINGÜE	13	12,73	165,50
	BILINGÜE	14	15,18	212,50
	Total	27		
TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR	MONOLINGÜE	13	13,88	180,50
	BILINGÜE	14	14,11	197,50
	Total	27		

a. GRADO = CUARTO

En la tabla 35 se pueden apreciar los diversos puntajes obtenidos por cada grupo, monolingüe y bilingüe, en los puntajes totales del procesamiento lector, y en las dimensiones de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y los procesos semánticos; se pueden observar diferencias entre los puntajes de ambos grupos. En la tabla siguiente observaremos si dichas diferencias son o no significativas. Estos resultados corresponden a los resultados de los sujetos pertenecientes al cuarto grado.

Tabla 36.

Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según los grupos de lengua en los sujetos del cuarto grado.

	TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	TOTAL PROCESOS LÉXICOS	TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR
U de Mann- Whitney	77,500	71,000	87,000	74,500	89,500
W de Wilcoxon	182,500	176,000	178,000	165,500	180,500
Z	-,661	-,978	-,196	-,805	-,073
Sig. Asintót. (bilateral)	,508	,328	,845	,421	,942
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,519 ^a	,350 ^a	,867 ^a	,430 ^a	,943 ^a
a. No corregidos para los empates.					
b. GRADO = CUARTO					
c. Variable de agrupación: LENGUA					

En la tabla 36 se aprecian los valores de U de Mann Whitney correspondiente a la comparación entre los grupos monolingües y bilingües, según estén cursando el cuarto grado; se puede observar que en todos los casos no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 37.

Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de quinto grado.

		LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS		MONOLINGÜE	17	14,76	251,00
		BILINGÜE	16	19,38	310,00
		Total	33		
TOTAL PROCESOS LÉXICOS		MONOLINGÜE	17	19,32	328,50
		BILINGÜE	16	14,53	232,50
		Total	33		
TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS		MONOLINGÜE	17	18,53	315,00
		BILINGÜE	16	15,38	246,00
		Total	33		
TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS		MONOLINGÜE	17	17,91	304,50
		BILINGÜE	16	16,03	256,50
		Total	33		
TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR		MONOLINGÜE	17	18,03	306,50
		BILINGÜE	16	15,91	254,50
		Total	33		

a. GRADO = QUINTO

En la tabla 37 se pueden apreciar los diversos puntajes obtenidos por cada grupo, monolingüe y bilingüe, en los puntajes totales del procesamiento lector, y en las dimensiones de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y los procesos semánticos. Se pueden observar diferencias entre los puntajes de ambos grupos; en la tabla siguiente se observa si dichas diferencias son o no significativas. Estos resultados corresponden a los resultados de los sujetos pertenecientes al quinto grado.

Tabla 38.

Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según los grupos de lengua en los sujetos del quinto grado.

	TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	TOTAL PROCESOS LÉXICOS	TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR
U de Mann- Whitney	98,000	96,500	110,000	120,500	118,500
W de Wilcoxon	251,000	232,500	246,000	256,500	254,500
Z	-1,436	-1,443	-,945	-,561	-,632
Sig. Asintót. (bilateral)	,151	,149	,344	,575	,527
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,179 ^a	,157 ^a	,363 ^a	,581 ^a	,533 ^a
a. No corregidos para los empates.					
b. GRADO = QUINTO					
c. Variable de agrupación: LENGUA					

En la tabla 38 se aprecian los valores de U de Mann Whitney correspondiente a la comparación entre los grupos monolingües y bilingües, referente a la muestra de aquellos sujetos que se encuentran en quinto grado. Se puede observar que en todos los casos no se encuentran diferencias significativas.

Tabla 39.

Rangos del procesamiento lector y sus principales dimensiones, según la lengua de los sujetos correspondiente al grupo de sexto grado.

	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	MONOLINGÜE	15	17,53	263,00
	BILINGÜE	14	12,29	172,00
	Total	29		
TOTAL PROCESOS LÉXICOS	MONOLINGÜE	15	12,13	182,00
	BILINGÜE	14	18,07	253,00
	Total	29		
TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	MONOLINGÜE	15	15,40	231,00
	BILINGÜE	14	14,57	204,00
	Total	29		
TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	MONOLINGÜE	15	16,23	243,50
	BILINGÜE	14	13,68	191,50
	Total	29		
TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR	MONOLINGÜE	15	15,67	235,00
	BILINGÜE	14	14,29	200,00
	Total	29		

a. GRADO = SEXTO

En la tabla 39 se pueden apreciar los diversos puntajes obtenidos por cada grupo, monolingüe y bilingüe, en los puntajes totales del procesamiento lector, y en las dimensiones de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y los procesos semánticos. Se puede observar diferencias entre los puntajes de ambos grupos, pero en la tabla siguiente se observa si dichas diferencias son o no significativas. Estos resultados corresponden a los resultados de los sujetos pertenecientes al sexto grado.

Tabla 40.

Diferencias en los resultados generales del procesamiento lector y sus dimensiones según los grupos de lengua en los sujetos del sexto grado.

	TOTAL IDENTIFICACIÓN DE LETRAS	TOTAL PROCESOS LÉXICOS	TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	TOTAL PROCESOS SEMÁNTICOS	TOTAL PROCESAMIENTO LECTOR
U de Mann- Whitney	67,000	62,000	99,000	86,500	95,000
W de Wilcoxon	172,000	182,000	204,000	191,500	200,000
Z	-1,697	-1,917	-,264	-,811	-,438
Sig. Asintót. (bilateral)	,090	,055	,792	,417	,661
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,102 ^a	,063 ^a	,813 ^a	,425 ^a	,683 ^a
a. No corregidos para los empates.					
b. GRADO = SEXTO					
c. Variable de agrupación: LENGUA					

En la tabla 40 se aprecian los valores de U de Mann Whitney correspondiente a la comparación entre los grupos monolingües y bilingües, referente a la muestra de aquellos sujetos que se encuentran en sexto grado. Se observa que en todos los casos no se encuentran diferencias significativas.

4.1.4 Diferencias en los índices de precisión y velocidad lectora, entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano

A. Precisión lectora

Tabla 41.

Rangos de la precisión lectora según los grupos de lengua monolingüe y bilingüe.

	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
PUNTAJE DIRECTO NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	MONOLINGÜE	49	56.08	2748.00
	BILINGÜE	49	42.92	2103.00
	Total	98		
PUNTAJE DIRECTO IGUAL - DIFERENTE	MONOLINGÜE	49	45.79	2243.50
	BILINGÜE	49	53.21	2607.50
	Total	98		
PUNTAJE DIRECTO LECTURA DE PALABRAS	MONOLINGÜE	49	51.86	2541.00
	BILINGÜE	49	47.14	2310.00
	Total	98		
PUNTAJE DIRECTO LECTURA PSEUDOPALABRAS	MONOLINGÜE	49	49.74	2437.50
	BILINGÜE	49	49.26	2413.50
	Total	98		
PUNTAJE DIRECTO SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	49	51.23	2510.50
	BILINGÜE	49	47.77	2340.50
	Total	98		

En la tabla 41 se puede apreciar que existen diferencias entre los resultados obtenidos por cada grupo de lengua, ya sea monolingües o bilingües; a continuación se analiza si dichas diferencias son significativas o no.

Tabla 42.

Diferencias en los resultados de precisión lectora con respecto a los grupos monolingüe y bilingüe.

	PUNTAJE DIRECTO NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	PUNTAJE DIRECTO IGUAL - DIFERENTE	PUNTAJE DIRECTO LECTURA DE PALABRAS	PUNTAJE DIRECTO LECTURA PSEUDOPALABRAS	PUNTAJE DIRECTO SIGNOS DE PUNTUACIÓN
U de Mann-Whitney	878.00	1018.50	1085.00	1188.50	1115.50
W de Wilcoxon	2103.00	2243.50	2310.00	2413.50	2340.50
Z	-2.36	-1.34	-0.89	-0.09	-0.61
Sig. asintót. (bilateral)	0.02	0.18	0.38	0.93	0.54

En la tabla 42 se aprecia que en un solo caso ($\alpha = 0.02$; $\alpha < 0.05$) concerniente a los resultados de nombre o sonidos de las letras, se encuentra diferencias significativas, siendo el grupo monolingüe de mayor puntaje que el bilingüe, en el resto de casos las diferencias no son significativas.

B. Velocidad lectora

Tabla 43.

Rangos de la velocidad lectora según los grupos de lengua monolingüe y bilingüe.

	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
VELOCIDAD (SEGUNDOS) NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	MONOLINGÜE	49	38.18	1871.00
	BILINGÜE	49	60.82	2980.00
	Total	98		
VELOCIDAD (SEGUNDOS) IGUAL - DIFERENTE	MONOLINGÜE	49	33.77	1654.50
	BILINGÜE	49	65.23	3196.50
	Total	98		
VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA DE PALABRAS	MONOLINGÜE	49	38.03	1863.50
	BILINGÜE	49	60.97	2987.50
	Total	98		
VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA PSEUDOPALABRAS	MONOLINGÜE	49	38.23	1873.50
	BILINGÜE	49	60.77	2977.50
	Total	98		
VELOCIDAD (SEGUNDOS) SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	49	34.31	1681.00
	BILINGÜE	49	64.69	3170.00
	Total	98		

En la tabla 43 se puede apreciar que existen diferencias entre los resultados obtenidos por cada grupo de lengua, ya sea monolingües o bilingües, con respecto a las puntuaciones de la velocidad lectora; a continuación se analizará si dichas diferencias son significativas o no.

Tabla 44.

Diferencias en los resultados de velocidad lectora con respecto a los grupos monolingüe y bilingüe.

	NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	IGUAL - DIFERENTE	LECTURA DE PALABRAS	LECTURA PSEUDOPALABRAS	SIGNOS DE PUNTUACIÓN
U de Mann-Whitney	646.000	429.500	638.500	648.500	456.000
W de Wilcoxon	1871.000	1654.500	1863.500	1873.500	1681.000
Z	-3.944	-5.479	-3.994	-3.923	-5.291
Sig. asintót. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000

En la tabla 44 se observa que existen diferencias significativas en todas las dimensiones de la velocidad lectora (tiempo medido en segundos); el grupo bilingüe muestra mayor tiempo en respuesta que el monolingüe, la diferencia es significativa a un nivel de confianza de 99% ($\alpha < 0.00$)

4.1.5 Diferencias en los índices de precisión y velocidad lectora, entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano, en función del grado de instrucción

A. Precisión lectora

Tabla 45.

Rangos de la precisión lectora según los grupos de lengua monolingüe y bilingüe, de acuerdo a cada grado académico de los estudiantes.

	GRADO	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
TERCERO	PUNTAJE DIRECTO NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	MONOLINGÜE	4	6.38	25.50
		BILINGÜE	5	3.90	19.50
		Total	9		
	PUNTAJE DIRECTO IGUAL – DIFERENTE	MONOLINGÜE	4	4.13	16.50
		BILINGÜE	5	5.70	28.50
		Total	9		
	PUNTAJE DIRECTO LECTURA DE PALABRAS	MONOLINGÜE	4	4.25	17.00
		BILINGÜE	5	5.60	28.00
		Total	9		
	PUNTAJE DIRECTO LECTURA PSEUDOPALABRAS	MONOLINGÜE	4	5.13	20.50
		BILINGÜE	5	4.90	24.50
		Total	9		
	PUNTAJE DIRECTO SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	4	3.25	13.00
		BILINGÜE	5	6.40	32.00
		Total	9		

CUARTO	PUNTAJE DIRECTO NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	MONOLINGÜE	13	17.23	224.00
		BILINGÜE	14	11.00	154.00
		Total	27		
	PUNTAJE DIRECTO IGUAL – DIFERENTE	MONOLINGÜE	13	12.50	162.50
		BILINGÜE	14	15.39	215.50
		Total	27		
	PUNTAJE DIRECTO LECTURA DE PALABRAS	MONOLINGÜE	13	15.19	197.50
		BILINGÜE	14	12.89	180.50
		Total	27		
	PUNTAJE DIRECTO LECTURA PSEUDOPALABRAS	MONOLINGÜE	13	15.54	202.00
		BILINGÜE	14	12.57	176.00
		Total	27		
	PUNTAJE DIRECTO SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	13	14.08	183.00
		BILINGÜE	14	13.93	195.00
		Total	27		
QUINTO	PUNTAJE DIRECTO NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	MONOLINGÜE	17	17.47	297.00
		BILINGÜE	16	16.50	264.00
		Total	33		
	PUNTAJE DIRECTO IGUAL – DIFERENTE	MONOLINGÜE	17	13.97	237.50
		BILINGÜE	16	20.22	323.50
		Total	33		
	PUNTAJE DIRECTO LECTURA DE PALABRAS	MONOLINGÜE	17	18.76	319.00
		BILINGÜE	16	15.13	242.00
		Total	33		
	PUNTAJE DIRECTO LECTURA PSEUDOPALABRAS	MONOLINGÜE	17	18.74	318.50
		BILINGÜE	16	15.16	242.50
		Total	33		

SEXTO	PUNTAJE DIRECTO SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	17	19.29	328.00
		BILINGÜE	16	14.56	233.00
		Total	33		
	PUNTAJE DIRECTO NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	MONOLINGÜE	15	18.27	274.00
		BILINGÜE	14	11.50	161.00
		Total	29		
	PUNTAJE DIRECTO IGUAL – DIFERENTE	MONOLINGÜE	15	16.00	240.00
		BILINGÜE	14	13.93	195.00
		Total	29		
	PUNTAJE DIRECTO LECTURA DE PALABRAS	MONOLINGÜE	15	15.03	225.50
		BILINGÜE	14	14.96	209.50
		Total	29		
	PUNTAJE DIRECTO LECTURA PSEUDOPALABRAS	MONOLINGÜE	15	11.90	178.50
		BILINGÜE	14	18.32	256.50
		Total	29		
	PUNTAJE DIRECTO SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	15	14.87	223.00
		BILINGÜE	14	15.14	212.00
		Total	29		

En la tabla 45 se puede apreciar que existen diferencias entre los resultados obtenidos por cada grupo de lengua, ya sea monolingües o bilingües, con respecto a las puntuaciones de la precisión lectora de acuerdo a cada grado académico de los evaluados; a continuación se analiza si dichas diferencias eran significativas o no.

Tabla 46.

Diferencias en los resultados de precisión lectora con respecto a los grupos monolingüe y bilingüe agrupados por grados académicos.

GRADO	NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	IGUAL - DIFERENTE	LECTURA DE PALABRAS	LECTURA PSEUDOPALABRAS	SIGNOS DE PUNTUACIÓN	
TERCERO	U de Mann-Whitney	4.500	6.500	7.000	9.500	3.000
	W de Wilcoxon	19.500	16.500	17.000	24.500	13.000
	Z	-1.376	-.944	-.747	-.124	-1.736
	Sig. asintót. (bilateral)	.169	.345	.455	.902	.082
CUARTO	U de Mann-Whitney	49.000	71.500	75.500	71.000	90.000
	W de Wilcoxon	154.000	162.500	180.500	176.000	195.000
	Z	-2.087	-.990	-.793	-.983	-.049
	Sig. asintót. (bilateral)	.037	.322	.428	.326	.961
QUINTO	U de Mann-Whitney	128.000	84.500	106.000	106.500	97.000
	W de Wilcoxon	264.000	237.500	242.000	242.500	233.000
	Z	-.304	-1.942	-1.181	-1.082	-1.443
	Sig. asintót. (bilateral)	.761	.052	.238	.279	.149
SEXTO	U de Mann-Whitney	56.000	90.000	104.500	58.500	103.000
	W de Wilcoxon	161.000	195.000	209.500	178.500	223.000
	Z	-2.261	-.692	-.027	-2.085	-.089
	Sig. asintót. (bilateral)	.024	.489	.979	.037	.929

En la tabla 46 se puede apreciar que existen diferencias significativas en lo que respecta a la precisión lectora, entre los grupos de lengua ya sean monolingües o bilingües; en el caso de los evaluados del tercero y quinto año no se encontraron diferencias significativas en ninguna dimensión, en el caso del cuarto año solo existe diferencia significativa ($\alpha = 0.03$; $\alpha < 0.05$) en la dimensión

de nombre o sonido de la letra, en el resto de dimensiones no existe diferencias. Por último, en el grupo de sexto grado se pueden identificar diferencias significativas ($\alpha = 0.02$ y $\alpha = 0.04$; $\alpha < 0.05$) en las dimensiones de nombre o sonidos de letras y en lectura de pseudopalabras, en el resto de dimensiones no existe diferencias significativas.

B. Velocidad lectora

Tabla 47.

Rangos de la velocidad lectora según los grupos de lengua monolingüe y bilingüe, de acuerdo a cada grado académico de los estudiantes.

GRADO	LENGUA	N	Rango promedio	Suma de rangos
VELOCIDAD (SEGUNDOS) NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	MONOLINGÜE	4	3.75	15.00
	BILINGÜE	5	6.00	30.00
	Total	9		
VELOCIDAD (SEGUNDOS) IGUAL - DIFERENTE	MONOLINGÜE	4	3.88	15.50
	BILINGÜE	5	5.90	29.50
	Total	9		
TERCERO VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA DE PALABRAS	MONOLINGÜE	4	4.50	18.00
	BILINGÜE	5	5.40	27.00
	Total	9		
VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA PSEUDOPALABRAS	MONOLINGÜE	4	4.25	17.00
	BILINGÜE	5	5.60	28.00
	Total	9		
VELOCIDAD (SEGUNDOS) SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	4	4.13	16.50
	BILINGÜE	5	5.70	28.50

		Total	9		
		MONOLINGÜE	13	12.04	156.50
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	BILINGÜE	14	15.82	221.50
		Total	27		
		MONOLINGÜE	13	9.50	123.50
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) IGUAL - DIFERENTE	BILINGÜE	14	18.18	254.50
		Total	27		
CUARTO		MONOLINGÜE	13	12.00	156.00
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA DE PALABRAS	BILINGÜE	14	15.86	222.00
		Total	27		
		MONOLINGÜE	13	10.69	139.00
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA PSEUDOPALABRAS	BILINGÜE	14	17.07	239.00
		Total	27		
		MONOLINGÜE	13	10.19	132.50
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) SIGNOS DE PUNTUACIÓN	BILINGÜE	14	17.54	245.50
		Total	27		
		MONOLINGÜE	17	13.18	224.00
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	BILINGÜE	16	21.06	337.00
		Total	33		
QUINTO		MONOLINGÜE	17	10.94	186.00
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) IGUAL - DIFERENTE	BILINGÜE	16	23.44	375.00
		Total	33		
		MONOLINGÜE	17	11.03	187.50
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA DE PALABRAS	BILINGÜE	16	23.34	373.50
		Total	33		
		MONOLINGÜE	17	12.32	209.50
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA PSEUDOPALABRAS	BILINGÜE	16	21.97	351.50

		Total	33		
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	17	10.91	185.50
		BILINGÜE	16	23.47	375.50
		Total	33		
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	MONOLINGÜE	15	10.47	157.00
		BILINGÜE	14	19.86	278.00
		Total	29		
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) IGUAL - DIFERENTE	MONOLINGÜE	15	10.23	153.50
		BILINGÜE	14	20.11	281.50
		Total	29		
SEXTO	VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA DE PALABRAS	MONOLINGÜE	15	10.77	161.50
		BILINGÜE	14	19.54	273.50
		Total	29		
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) LECTURA PSEUDOPALABRAS	MONOLINGÜE	15	11.57	173.50
		BILINGÜE	14	18.68	261.50
		Total	29		
	VELOCIDAD (SEGUNDOS) SIGNOS DE PUNTUACIÓN	MONOLINGÜE	15	9.67	145.00
		BILINGÜE	14	20.71	290.00
		Total	29		

En la tabla 47 se puede apreciar que existen diferencias entre los resultados obtenidos por cada grupo de lengua, ya sea monolingües o bilingües, con respecto a las puntuaciones de la velocidad lectora de acuerdo a cada grado académico de los evaluados; a continuación se analiza si dichas diferencias son significativas o no.

Tabla 48.

Diferencias en los resultados de velocidad lectora con respecto a los grupos monolingüe y bilingüe agrupados por grados académicos.

	GRADO	NOMBRE O SONIDO DE LETRAS	IGUAL - DIFERENTE	LECTURA DE PALABRAS	LECTURA PSEUDOPALABRAS	SIGNOS DE PUNTUACIÓN
TERCERO	U de Mann-Whitney	5.000	5.500	8.000	7.000	6.500
	W de Wilcoxon	15.000	15.500	18.000	17.000	16.500
	Z	-1.225	-1.107	-.492	-.735	-.861
	Sig. asintót. (bilateral)	.221	.268	.623	.462	.389
CUARTO	U de Mann-Whitney	65.500	32.500	65.000	48.000	41.500
	W de Wilcoxon	156.500	123.500	156.000	139.000	132.500
	Z	-1.240	-2.841	-1.262	-2.088	-2.404
	Sig. asintót. (bilateral)	.215	.004	.207	.037	.016
QUINTO	U de Mann-Whitney	71.000	33.000	34.500	56.500	32.500
	W de Wilcoxon	224.000	186.000	187.500	209.500	185.500
	Z	-2.346	-3.713	-3.659	-2.866	-3.730
	Sig. asintót. (bilateral)	.019	.000	.000	.004	.000
SEXTO	U de Mann-Whitney	37.000	33.500	41.500	53.500	25.000
	W de Wilcoxon	157.000	153.500	161.500	173.500	145.000
	Z	-2.978	-3.122	-2.773	-2.251	-3.492
	Sig. asintót. (bilateral)	.003	.002	.006	.024	.000

En la tabla 48 se aprecian diversas diferencias entre los grupos de lengua (grupos monolingües y bilingües) en lo que respecta a los puntajes del índice de velocidad lectora, por cada grado académico. Así, se observa que aquellos que están en tercer grado no muestran ninguna diferencia significativa en cada una de sus dimensiones; en los alumnos de cuarto grado, se observan diferencias

significativas ($\alpha = 0.00$; $\alpha < 0.00$) en la dimensión igual diferente; por otro lado, existen diferencias en las dimensiones lecturas de pseudopalabras y signos de puntuación ($\alpha = 0.04$ y $\alpha = 0.02$; $\alpha < 0.05$); en las otras dos dimensiones no encontramos diferencias significativas; en el grupo de quinto grado se aprecia que existen diferencias significativas en todas sus dimensiones, así ocurre en la dimensión de nombres o sonidos de letras ($\alpha = 0.02$; $\alpha < 0.05$), en el resto de dimensiones existe diferencias muy significativas ($\alpha = 0.00$; $\alpha < 0.00$). Por último, se tiene al grupo de sexto grado en donde se encuentran diferencias significativas en todas sus dimensiones, en la lectura de pseudopalabras ($\alpha = 0.02$; $\alpha < 0.05$), el resto de dimensiones tienen una diferencia muy significativa ($\alpha = 0.00$; $\alpha < 0.00$).

4.1.6 Otros índices

Tabla 49.

Diferencia de medias entre los diversos puntajes directos según la lengua de los sujetos (monolingües y bilingües).

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. Asintót. (bilateral)
PUNTAJE DIRECTO COMPRENSIÓN ORAL	941.000	2166.000	-1.863	.062
PUNTAJE DIRECTO COMPRENSIÓN DE TEXTOS	1062.500	2287.500	-.987	.324
PUNTAJE DIRECTO COMPRENSIÓN DE ORACIONES	1084.500	2309.500	-.857	.392
PUNTAJE DIRECTO ESTRUCTURAS GRAMATICALES	1195.500	2420.500	-.036	.971

En la tabla 49 se observa que no existen diferencias significativas entre los grupos monolingües y bilingües en los índices de Estructuras gramaticales, Comprensión de oraciones, Comprensión de textos y Comprensión oral.

4.2 Discusión

La presente investigación se ha dirigido básicamente a analizar las diferencias en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües castellano. El instrumento de evaluación de este proceso y de sus dimensiones ha sido el PROLEC-R, cuya confiabilidad fue elevada en la muestra de estudio.

Respecto de la hipótesis general, los hallazgos indican que no existe diferencia significativa en el procesamiento lector entre los grupos examinados, ya sean monolingües o bilingües avanzados. Este resultado puede ser atribuido a que la muestra de niños bilingües de la investigación consistió exclusivamente de bilingües avanzados, es decir de niños que empleaban con semejante eficacia la lengua materna como la segunda lengua. En efecto, Cummins (2001) indicó que en la medida en que la instrucción en la L1 es efectiva para promover las destrezas en L1, la transferencia de esta destreza a la L2 ocurrirá siempre que haya una exposición adecuada a las L2 (bien en la escuela bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la L2. Dichas condiciones fueron encontradas en la población bilingüe evaluada, ya que actualmente se puede señalar que existe un adecuado método de enseñanza-aprendizaje de la lectura, una buena gestión institucional, niveles de actualización y capacitación de los maestros; a diferencia de las condiciones pedagógicas y de otra índole existentes en el tiempo de las

investigaciones realizadas por González (1983), quien sí trabajó con una muestra de bilingües incipientes; es probable que estos niños hubieran mostrado un rendimiento inferior al grupo monolingüe, por el pobre manejo que tienen de la L2.

Lo mismo ocurre en cuanto a la comprobación de las Hipótesis 1, 2, 3 y 4, que evaluaban las diferencias entre ambos grupos en las dimensiones del procesamiento lector: identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Entonces a nivel de identificación de letras, el reconocimiento de la palabra, el saber cómo organizar una oración y asignar etiquetas sintácticas, y en el extraer el significado del texto e integrar ese significado a la memoria, no se hallan diferencias entre ambas lenguas. Todo ello es explicado por las mismas circunstancias de la hipótesis general; el hecho de que el grupo bilingüe estuvo compuesto de sujetos con un adecuado manejo de ambas lenguas, apoyado por una adecuada realidad educativa, podría haber influido positivamente en el desarrollo del proceso lector de los sujetos.

Así mismo, respecto a las hipótesis 5 y 6, el sexo y el grado académico de las muestras de estudio tampoco son variables demográficas que proporcionarían ventajas en cuanto al procesamiento lector. Este hallazgo no se encuentra en concordancia con el estudio de Galindo y Moreno (2008), quienes hallaron que la superioridad del grupo bilingüe ante el monolingüe dependía de la escolaridad, que a su vez, reposaba en capacidad para la escritura de textos argumentativos.

En cuanto a la hipótesis 7, no se hallaron diferencias significativas en los índices de precisión lectora: igual-diferente, lectura de palabras, lectura de

pseudopalabras y signos de puntuación, pues se apreció un similar desempeño sea en la condición bilingüe o monolingüe; sin embargo, se encontraron diferencias en la tarea de nombre o sonido de letras. Respecto a la hipótesis IX, el grado académico no influyó en los grupos de tercer y quinto grado de primaria en todos los índices de precisión lectora; únicamente los grupos de cuarto y sexto grado mostraron diferencias en la tarea de nombre o sonido de letras, y este último grado (6to) también mostró diferencias en lectura de pseudopalabras a favor del grupo monolingüe.

En cuanto a las diferencias en la tarea de nombre o sonido de letras (en 4to y 6to grado) y lectura de pseudopalabras (en 6to grado), se debe mencionar se podrían atribuir a dispedagogía o a características propias de los evaluados, ya que era común en estos grupos errores como que el nombre de la letra “q” es /ke/, el de “g” es /go/ o /ga/, y el de “j” es /je/ o /ja/, no obstante cuando realizaban la tarea de igual-diferente eran capaces de discriminar las diferencias entre pares de palabras similares que se podrían diferenciar en una letra, lo cual descartaría dificultades de orden fonológico como problema central; además, las diferencias en lectura de pseudopalabras en sexto grado, no fueron consistentes a través de tercero, cuarto y quinto grado. Dichas observaciones se encuentra en concordancia con las investigaciones de O’Shanahan, Siegel, Jiménez y Mazabel (2010), y Schutzenhofer, Bolli y Cielo (2010), los cuales no hallaron diferencias en las áreas de procesos fonológicos, escritura de palabras y pseudopalabras, y conciencia fonológica, respectivamente, entre grupos bilingües y monolingües. Al no encontrarse diferencias en las habilidades de conciencia fonológica en ambos

grupos, puede decirse que existe similitud de resultados al momento de emplear las reglas de conversión grafema-fonema para leer de manera precisa.

El análisis de la hipótesis 8, indica que existen diferencias muy significativas entre ambos grupos (bilingües avanzados y monolingües) en cuanto al índice de velocidad lectora, en las tareas de nombre de letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación. Las diferencias se dan a favor del grupo monolingüe castellano, lo cual podría deberse a la condición lingüística del grupo bilingüe (García, 2011) que le otorga menor accesibilidad a la referencia objetiva del significado concreto de la palabra; es decir, que las palabras que se hallan en la prueba aplicada o en cualquier texto escolar, son más fáciles de hallar en su forma concreta en una comunidad urbana que en una comunidad rural.

Por otro lado, como se mencionó en el párrafo anterior, que la capacidad en conciencia fonológica de ambos grupos les permitieron acceder a las reglas de conversión grafema-fonema en similares condiciones, no obstante se puede suponer una ventaja del grupo monolingüe respecto al empleo de la ruta léxica de la lectura; ello debido posiblemente al factor cognitivo argüido anteriormente, así como a un fenómeno sociocultural: la poca práctica de la lectura dentro del hogar, ya que en el grupo bilingüe un mayor número de padres de familia accedieron únicamente a la educación primaria en comparación con los padres del grupo monolingüe. Así, muchos niños solo se tienen a sí mismos para realizar actividades escolares dentro del hogar, en comparación al grupo monolingüe urbano. De esta manera, las diferencias halladas en cuanto a la velocidad lectora,

se podrían deber a un fenómeno compuesto por una realidad sociocultural y a un fenómeno cognitivo (memoria). En este sentido, Abdelilah-Bauer (2007 pp. 22) menciona que para las sociedades occidentales se valora la interacción social con el niño, sin embargo, acota ella, que *“la pobreza de estímulos no es un perjuicio en la adquisición del lenguaje. Puede influir, en cambio, en las competencias lingüísticas del niño a largo plazo”*.

La hipótesis 10 hace referencia a diferencias en el índice de velocidad lectora entre ambos grupos según el grado académico que cursan. Se hallaron diferencias significativas en los grupos del cuarto, quinto y sexto grado de primaria, mas no en el grupo de tercer grado. Ello entra en correspondencia a lo explicado anteriormente, ya que la experiencia con los objetos concretos y la práctica de la lectura dentro del hogar, se hacen más notorios a medida que los niños van avanzando en los grados; por lo que no se hallan diferencias entre los grupos monolingües y bilingües en tercer grado. Por otro lado, en el cuarto grado, se halló diferencias en las tareas de igual-diferente, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación, y no en el nombre de las letras y lectura de palabras; pero es cuando los niños llegan al quinto y sexto grado de primaria cuando las diferencias se hacen muy significativas en todas las tareas que corresponden al índice de velocidad.

Adicionalmente, en cuanto a las hipótesis 7 y 8, las diferencias encontradas en precisión (nombre o sonido de letras) y velocidad lectora entre ambos grupos, también podrían ser explicadas por el fenómeno de interferencia, ya que el mismo contacto del español y el quechua, es el encuentro de dos lenguas

que no comparten un mismo origen ni tienen las mismas normas de construcción; son dos lenguas con una gran distancia lingüística, de origen estructural y social. De esa forma, los alumnos bilingües se enfrentan directamente a este fenómeno, mientras que los monolingües podrían haberse visto afectados por el mismo, puesto que se observa que algunos de los padres de estos eran bilingües, sin embargo, quedaría sin efecto, ya que igualmente, bajo los datos obtenidos, los padres y alumnos dejaron en cuenta que únicamente se habla español en casa en su mayoría.

Finalmente, el bajo rendimiento que los grupos bilingües rurales muestran respecto al monolingüe en diversas evaluaciones estandarizadas, puede deberse a que en estas incluyen el factor tiempo; es decir, que el bajo acceso a la representación mental de la palabra, podría ser el factor causal de los bajos resultados en habilidad lectora y rendimiento académico de los niños bilingües quechua-hablantes.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

1. No se hallaron diferencias significativas en el conjunto de puntuaciones en el procesamiento lector entre niños bilingües avanzados y monolingües.
2. No se encontraron diferencias significativas en las cuatro dimensiones que conforman el constructo de procesamiento lector: identificación de letras, procesos léxicos, procesos gramaticales y procesos semánticos; entre niños bilingües avanzados y monolingües.
3. No se hallaron diferencias significativas en el procesamiento lector, en función de la variable género, según la condición bilingüe o monolingüe de la muestra.
4. No se encontraron diferencias significativas en el procesamiento lector, en función de la variables grado académico (3ero al 6to grado de Primaria), según la condición bilingüe o monolingüe de la muestra.
5. No se hallaron diferencias significativas en los índices de precisión lectora: igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y

signos de puntuación, entre los niños monolingües y bilingües avanzados, aunque se observaron diferencias en la tarea de nombre o sonido de letras.

Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en todos los índices de velocidad lectora (nombre de letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación) entre los niños monolingües y bilingües avanzados.

6. Respecto al índice de precisión lectora, no se encontraron diferencias significativas en el 3ero y 5to grado de Primaria, entre niños bilingües avanzados y monolingües. Se encontraron diferencias en 4to grado, en las tareas de nombre o sonido de letras; y en 6to grado, en el nombre de sonido o sonido de letras y en lectura de pseudopalabras. En las demás tareas los resultados no fueron significativos.
7. Se hallaron diferencias significativas en el índice de velocidad lectora en el 4to grado de Primaria, en las tareas de igual-diferente, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación, entre niños monolingües y bilingües avanzados, mas no en nombre de letras y lectura de palabras; en tanto que en el 5to y 6to grado de Primaria se halló diferencias en todas las tareas que corresponden al índice de velocidad lectora. Cabe indicar que no se hallaron diferencias significativas en el índice de velocidad lectora en los niños del 3er grado de Primaria de ambas lenguas.

5.2 Recomendaciones

Después de haber realizado el presente estudio, se recomienda:

1. Adicionar a los grupos de estudio una muestra de sujetos bilingües incipientes, de esa forma, se podrá contar con resultados amplios para la investigación y diseño de políticas educativas masivas.
2. Ampliar el número de sujetos que comprende la muestra de estudio, así como los grupos etarios del mismo, adolescentes y jóvenes.
3. Explorar los grupos de estudio desde otros aspectos del aprendizaje, por ejemplo, factores instrumentales (escritura y cálculo), preinstrumentales (lenguaje, razonamiento, etc.) y complementarios (memoria, atención, etc.)
4. Sostener una visión multi e interdisciplinaria del bilingüismo, porque se estudia dentro de la psicolingüística, sociolingüística, etnolingüística y psicopedagógica, entre otras. La investigación apartada de los hallazgos en las otras áreas, supondría una visión parcial del fenómeno.
5. Teniendo en cuenta que la ruta léxica de la lectura podría verse afectada, por fenómenos cognitivos y socioculturales que no facilitan la lectura veloz en los niños bilingües avanzados en comparación de los monolingües, se hace necesario implementar en la EIB, políticas educativas que tengan en cuenta esta desventaja.
6. Mantener el uso de la lengua materna como medio de enseñanza a lo largo del sistema escolar; así fomentar el uso coordinado y aditivo de ambas lenguas en favor de los grupos bilingües.

7. Continuar preparando recursos humanos en EIB, y elaborando materiales educativos en lengua materna, incluso para los padres de familia; convirtiendo la educación en un factor facilitador de las potencialidades de la población bilingüe.
8. Se insta a la universidad y a la escuela académica, a continuar con esta línea de investigación; y de esa forma, promover una sociedad igualitaria en condiciones.



CAPÍTULO VI: REFERENCIAS

- Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. España: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata S.L.
- Alarcón, R. (1991). *Métodos y diseño de investigación del comportamiento*. Lima: Ed. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. España: Ediciones Paidós Ibérica S. A
- Canales, R. (2012). *Diferencias en procesos y habilidades psicolingüísticas en niños monolingües castellano y bilingües quechua- castellano. Estudio de procesos psicolingüísticos y lectura en niños de 1° grado*. Lima: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Condemarín, M. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Edit. Andrés Bello.

- Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Madrid: CISSPRAXIS. S. A.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E.; & Arribas, D. (2007). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada – PROLEC R*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista Educación*, 326, pp. 37-61.
- De la Cruz, D. (2007). La importancia de la lectura y escritura. Bolivia: 4º Congreso Internacional por la Lectura y Escritura, de la Universidad Andina “Simón Bolívar”.
- DIGEIBIR (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad: Propuesta Pedagógica*. Recuperado el 01 de agosto de 2013, disponible en <http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/PROPUESTA%20PEDAGÓGICA.pdf>
- Escobar, A. & Aliaga, J. (1972). *El reto del bilingüismo en el Perú*. Lima: Ed. IEP
- Escobar, A. & Matos, M. (1975). *Perú ¿país bilingüe?* Lima: Ed. IEP
- Escobar, A. (1988) *Hacia una tipología del bilingüismo en el Perú*. Documento de trabajo N° 28. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

- Escobar, A. (1989). *Bilingüismo: castellano bilingüe y proceso de adquisición*. Primer congreso nacional de investigaciones lingüístico – filológicas: Temas de lingüística aplicada. Lima: CONCYTEC.
- Escobar, A. (2000) *Contacto social y lingüístico: el español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima. Pontificia Universidad Católica. Recuperado el 18 de octubre de 2013, disponible en www.comunidadandina.org/BDA/docs/PE-LA-0002.pdf
- Escobar, A. (2001). La Relación de Pachacuti, ¿español andino español bilingüe? *Revista Lexis*, 1(2), pp. 115-136. Lima. Pontificia Universidad Católica.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2008). Producción argumentativa escrita –lengua materna- en contextos educativos bilingües y monolingües; grados 6°, 7° y 8°. *Íkala, revista de lenguaje y aprendizaje, de la Universidad de Antioquia de Colombia*. Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020449008>
- García, P. (2011). *Comprensión verbal en niños bilingües quechua-castellano y monolingües-castellano*. Lima: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Germany, P. & Cartes, N. (2000). Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada. *Estudios Pedagógicos 26, de la Universidad Austral de Chile*. Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514139003>

- Godenzzi, A. (1996). *Educación e interculturalidad en los andes y en la Amazonía*. Lima: Ed. Estudios y Debates Regionales, Andinos (A.B.C).
- González, R. (1983). Problemas psicológicos en la comunicación lingüística en el Perú. *Revista de Psicología*, 1(1), pp. 53-60.
- González, R., & Quezada, R. (1985). Fundamentos psicolingüísticos y psicométricos de un test breve de bilingüismo quechua-español (TBB). *Revista de Psicología*, 3(2), pp. 149-161.
- González, R. (1993). Bilingüismo y problemas de aprendizaje. *Revista de Problemas de Aprendizaje*, 3(1), pp. 29-41. Lima: Colegio Palestra.
- González, R. (1997). Lenguaje y desarrollo: exploraciones y reflexiones sobre el niño peruano. *Revista Más Luz, revista de Psicología y Pedagogía*, 3(2), pp. 293-306.
- González, R. (2008). *Instrumentos Psicolingüísticos*. Lima: Editado por Norma Reategui Colareta.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- MINEDU (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de los resultados*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_12.pdf

- MINEDU (2013). *Evaluación Censal Estudiantil 2012*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 15 de junio de 2013, disponible en http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php
- Montero, S. & Fernández, M. (2005). "Did you get it?" La relevancia del título para la comprensión lectora en el aula de inglés como segunda lengua. *Indivisa, Boletín de estudios e investigación*, 6, pp. 69-81. Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100605>
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Ortiz, C. P. (2002). *Lenguaje y habla personal*. Lima: Fondo Editorial UNMSM.
- O'Shanahan, I., Siegel, L., Jiménez, J. & Mazabel, S. (2010). Analizando los procesos cognitivos y de escritura de niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), pp. 45-49. Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736004>
- Pereira, F., Lindenbaum, J., Vieira, F. & Leal, A. (2006). Conciencia fonológica del portugués en la adquisición simultánea de dos lenguas. *Revista CEFAC*, 8(1), pp. 15-19. Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169320516003>

- Pinzás, J. (1995). *Leer pensar introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y psicopedagógica.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Educación LAURUS*, 12, pp. 45-72. Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109904>
- Salles, J., Holderbaum, C. & Finger, I. (2010). Estudio comparativo de acceso semántico en procesamiento visual de palabras entre brasileros monolingües y chinos multilingües parlantes del portugués de Brasil como lengua extranjera. *Educar em Revista*, 38, pp. 129-144. Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018477009>
- Santisteban, H.; Vásquez, R.; Moya, M.; & Cáceres, Y. (2008). *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua: En comunidades campesinas de Canchis (Cuzco)*. Lima: TAREA, Asociaciones de publicaciones educativas.
- Schutzenhofer, S., Bolli, H. y Cielo, C. (2010). Conciencia fonológica: Desempeño de niños y niñas bilingües y monolingües. *Revista CEFAC*, 12(2). Recuperado el 30 de octubre de 2012, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169316072001>
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with*

what they know. Paris: OECD. Recuperado el 03 de diciembre de 2013, disponible en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 4-22.

Wölk, W. (2001). Alberto Escobar y la sociolingüística peruana: una valoración. *Revista Lexis XXV*, 1 y 2, pp. 367-379. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.



ANEXOS

TEST BREVE DE BILINGUISMO (T.B.B.)

Nombre: _____ FECHA ACTUAL: ___/___/___

Fecha de Nacimiento: ___/___/___ Edad exacta _____ Lugar de nacimiento _____

Idiomas que habla la mamá	Quechua	Castellano	Idiomas que habla el papá	Quechua	Castellano
---------------------------	---------	------------	---------------------------	---------	------------

Nombre de la escuela: _____

Zona urbana	Zona rural	Lugar de ubicación:
Lugar de residencia actual del niño:		
Tiempo de residencia:		

Instrucciones: "Te voy a enseñar unas figuritas, para que me digas como se llama cada una".			
	Nº	FIGURA	Pronunciación del niño
VOCALISMO	1	lápiz	
	6	lengua	
	13	botella	
	15	mesa	
	18	serrucho	
	19	Luna	
DIPTONGACIÓN	7	puerta	
	8	puente	
	16	Jaula	
	21	diente	
	24	media	
SINTAXIS	3	botella rota	
	11	niños gordos	
	11	niña flaca	
ACENTUACIÓN	2	corazón	
	5	máscara	
	9	plátano	
	12	fósforo	
	23	árboles	
HIATO	4	zanahoria	
	10	Día	
	14	cohete	
	17	Río	
	20	Fideo	
	22	correa	

PUNTAJE : _____

DIAGNÓSTICO: _____

EXAMINADOR (A).....

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre:

Edad:

Curso:

Sexo: V M Fecha:

RESUMEN DE PUNTUACIONES

INDICES PRINCIPALES

INDICE	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"/>	<input type="text"/>
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$	<input type="text"/>	<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"/>	<input type="text"/>
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	<input type="text"/>	<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"/>	<input type="text"/>
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

INDICES DE PRECISIÓN

INDICE	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"/>
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)	<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"/>
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	<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"/>

INDICES DE VELOCIDAD

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

1. NOMBRE O SONIDO DE LETRAS

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

Procesos Léxicos

3. LECTURA DE PALABRAS

	Error		Error		Error		Error
1		11		21		31	
5		15		25		35	
9		19		29		39	
13		23		33			
17		27					
21		31					
25		35					
29							
33							
37							

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)

5. ESTRUCTURAS GRAMATICALES

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

A ACTIVAS
P PASIVAS
CF COMPLEMENTO FOCALIZADO
R RELATIVO

ACIERTOS (EG)

6. SIGNOS DE PUNTUACION

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



TIEMPO

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

ACIERTOS (SP-P)

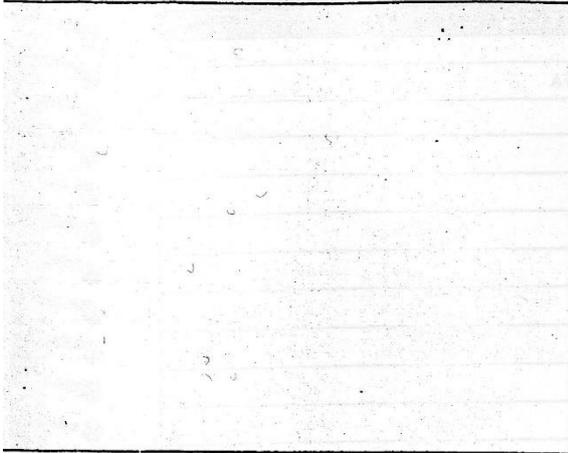
7. COMPRESIÓN DE ORACIONES

	(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

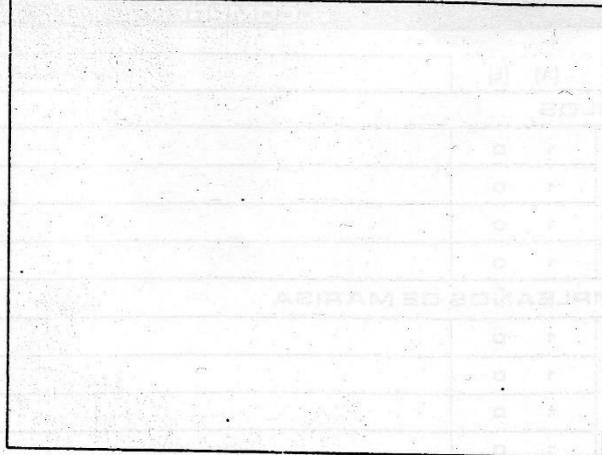
ACIERTOS (CO)

7. COMPRENSION DE OPERACIONES (CONT.)

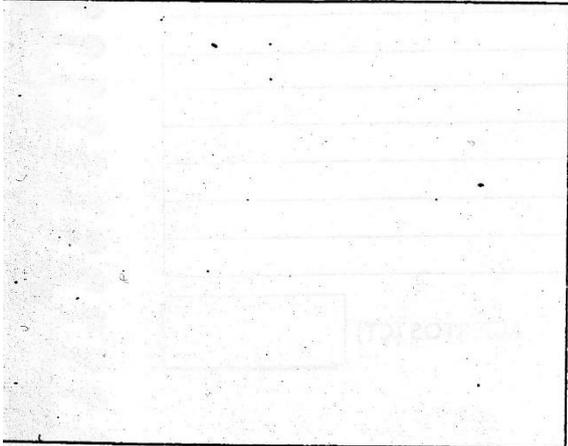
Dibuja un árbol con tres manzanas.



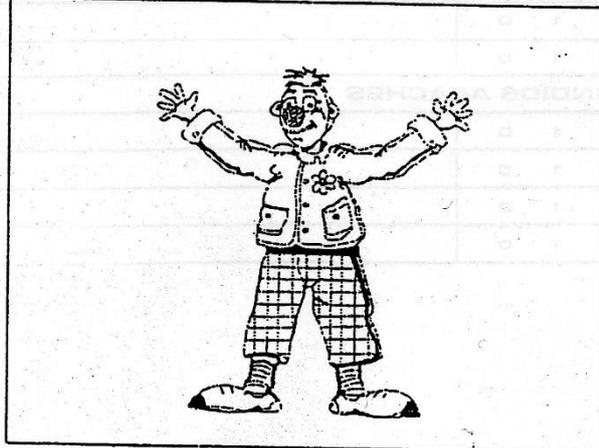
5. Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol



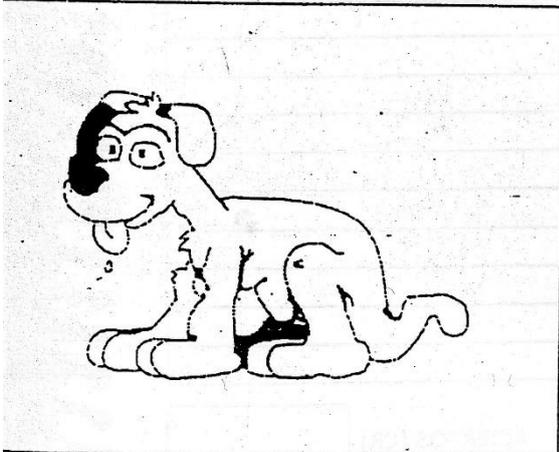
Dibuja un cuadrado dentro de un círculo.



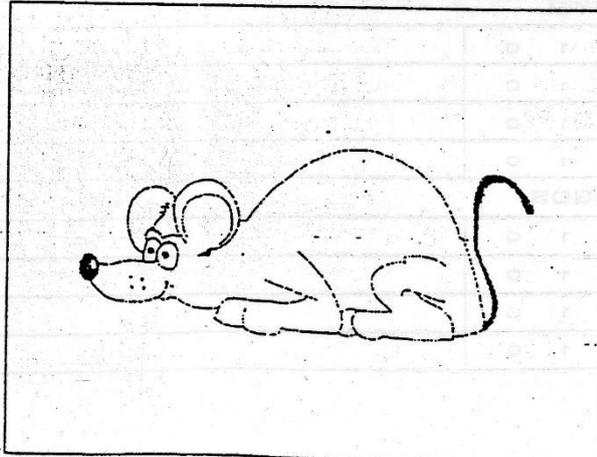
7. Ponle un sombrero al payaso.



Marca la nariz y la cola del perro.



9. Ponle un bigote de tres pelos al ratón.



Procesos Semánticos

8. COMPRENSION DE TEXTOS

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

ACIERTOS (CT)

9. COMPRENSION ORAL

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

ACIERTOS (CR)