



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

“PROCESOS LECTORES DE NIÑOS DEL V CICLO DE EDUCACIÓN
BÁSICA REGULAR, HIJOS DE MIGRANTES DEL ANDE Y DE PADRES
ORIGINARIOS DE LA COSTA”

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

AUTORES

Roxana Silvia Bazalar Laos
Silvia Danitza Mansilla Justo

ASESORES:

Dr. Mario Bulnes Bedón
Dr. Ricardo Canales Gabriel

LIMA – PERÚ

2015

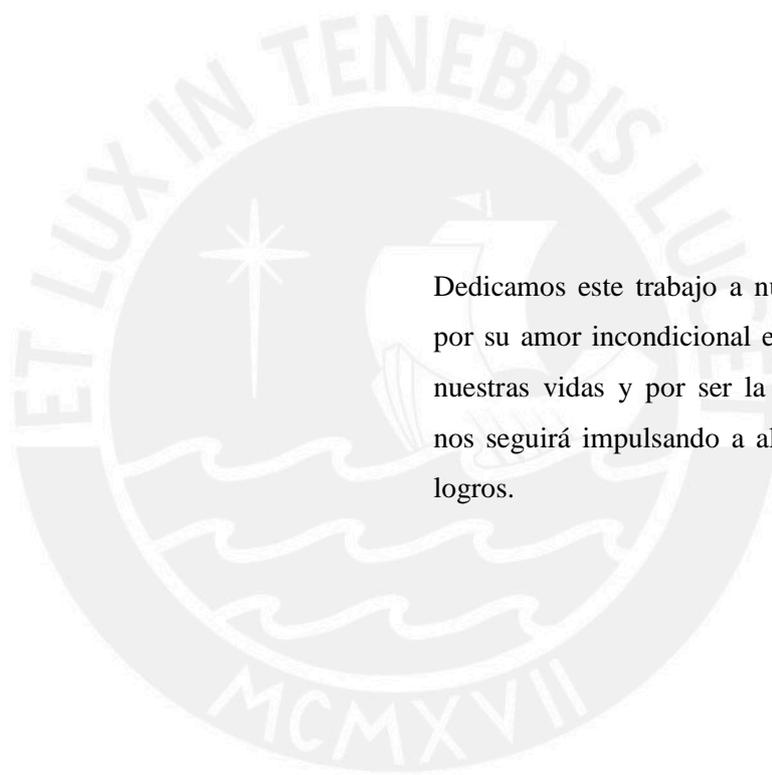
PROCESOS LECTORES DE NIÑOS DEL V CICLO DE
EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR, HIJOS DE MIGRANTES DEL
ANDE Y DE PADRES ORIGINARIOS DE LA COSTA



AGRADECIMIENTO

Nuestro profundo agradecimiento a Dios, a nuestras familias, a nuestros seres queridos, maestros y asesores, sin cuya guía, apoyo y consejo no hubiera sido posible culminar este trabajo.

Agradecemos también, de manera especial, a las autoridades, profesores y alumnos de la Institución Educativa “Fe y Alegría No. 53” de Huaycán, por abrirnos sus puertas y acogernos, facilitándonos la realización de esta investigación.



Dedicamos este trabajo a nuestras familias, por su amor incondicional en cada etapa de nuestras vidas y por ser la inspiración que nos seguirá impulsando a alcanzar mayores logros.

TABLA DE CONTENIDO

CARÁTULA	Pág.
	i
TÍTULO	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DEDICATORIA	iv
TABLA DE CONTENIDO	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1	Formulación del problema
1.1.1	Fundamentación del problema
1.1.2	Formulación del problema específico
1.2	Formulación de objetivos
1.2.1	Objetivo general
1.2.2	Objetivos específicos
1.3	Importancia y justificación del estudio
1.4	Limitaciones de la investigación
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1	Antecedentes del estudio
2.1.1	Ámbito nacional
2.1.2	Ámbito internacional
2.2	Bases científicas
2.2.1	La lectura desde el enfoque cognitivo

2.2.2	Procesos lectores	11
2.2.2.1	Procesos perceptivos visuales	11
2.2.2.2	Procesos léxicos	13
2.2.2.3	Procesos sintácticos	14
2.2.2.4	Procesos semánticos	15
2.2.2.5	Fluidez lectora	16
2.2.3	Lenguaje oral y lectura	16
2.2.4	Características sociolingüísticas de los padres	19
2.2.4.1	Padres procedentes del ande	22
2.2.4.1.1	Formas de vida y aspectos aspiracionales del migrante andino	23
2.2.4.1.2	La escuela como punto de partida – El modelo Fe y Alegría	27
2.2.4.1.3	Variedad andina del castellano	28
2.2.4.2	Padres originarios de la costa	31
2.2.4.2.1	Variedad ribereña o costeña del castellano	31
2.2.5	Relación entre procesos lectores y habla de los padres	32
2.2.5.1	Rol de la madre en la adquisición del lenguaje	33
2.2.6	Características sociolingüísticas de los niños	34
2.3	Definición de términos básicos	35
2.4	Formulación de hipótesis	37
2.4.1	Hipótesis general	37
2.4.2	Hipótesis específicas	37
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA		
3.1	Enfoque de la investigación	39
3.2	Tipo y diseño de investigación	39
3.3	Población y muestra	40
3.3.1	Población	40
3.3.2	Muestra	40
3.3.3	Factores de inclusión y de exclusión de la muestra	41

3.4	Operacionalización de variables	42
3.4.1	Variable de comparación 1: Procesos lectores	42
3.4.1.1	Definición conceptual	42
3.4.1.2	Definición operacional	42
3.4.2	Variable de comparación 2: Procedencia de los padres	43
3.4.2.1	Definición conceptual	43
3.4.2.2	Definición operacional	43
3.5	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	43
3.5.1	Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada	44
3.6	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	48
CAPÍTULO IV: RESULTADOS		
4.1	Presentación de resultados	49
4.1.1	Datos de la muestra, media y desviación estándar en función al lugar de procedencia de ambos padres	49
4.1.2	Ajuste normal de la muestra a través del estadístico Kolmogorov- Smirnov	52
4.1.3	Estadístico para la contrastación de las hipótesis	53
4.2	Discusión	63
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS		
5.1	Conclusiones	70
5.2	Sugerencias	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		74
ANEXOS		81
Anexo 1: Protocolo de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R).		82

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág
Tabla 1. Distribución de sujetos según lugar de procedencia de la madre	41
Tabla 2. Distribución de sujetos según lugar de procedencia del padre	41
Tabla 3. Tareas principales según el tipo de proceso lector.	45
Tabla 4. Coeficientes alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna	47
Tabla 5. Muestra total, por lugar de procedencia del padre	50
Tabla 6. Muestra total, por lugar de procedencia de la madre	50
Tabla 7. Muestra total, por lugar de procedencia del padre y de la madre	51
Tabla 8. Media y desviación estándar de los procesos lectores en la muestra total	51
Tabla 9. Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov de la muestra total	52
Tabla 10. Comparación de procesos lectores de la lectura según lugar de procedencia de los padres	53
Tabla 11. Comparación de los procesos léxicos de la lectura según lugar de procedencia de los padres	54
Tabla 12. Comparación de los procesos sintácticos de la lectura según lugar de procedencia de los padres	55
Tabla 13. Comparación de los procesos semánticos de la lectura según lugar de procedencia de los padre	56
Tabla 14. Comparación de los procesos perceptivos visuales de la lectura a nivel de precisión según lugar de procedencia de los padres	57
Tabla 15. Comparación de los procesos léxicos de la lectura a nivel de precisión según lugar de procedencia de los padres	58

Tabla 16.	Comparación de los procesos sintácticos a nivel de precisión según lugar de procedencia de los padres	59
Tabla 17.	Comparación de los procesos perceptivos visuales de la lectura a nivel de velocidad según lugar de procedencia de los padres	60
Tabla 18.	Comparación de los procesos léxicos de la lectura a nivel de velocidad según lugar de procedencia de los padres	61
Tabla 19.	Comparación de los procesos sintácticos de la lectura a nivel de velocidad según lugar de procedencia de los padres	62



RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación se centra en comparar el nivel de los procesos lectores de niños que habitan en la zona de Huaycán, donde gran parte de la población es de origen provinciano. Para esta comparación se consideró el lugar de procedencia de los padres y de las madres, ya sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

El enfoque de la investigación es mixto, de tipo descriptivo comparativo. Participaron 153 niños de 5to y 6to grado, de los cuales 38 son hijos de madre de origen andino y 37 de madres originarias de la costa; respecto del lugar de procedencia de los padres, 42 son provenientes del ande y 28 de la costa. Se aplicó a los niños de la muestra el Test PROLEC-R y se analizaron los puntajes obtenidos según cinco sub-clasificaciones formadas de acuerdo con el lugar de procedencia de los padres.

Los resultados confirmaron la hipótesis general al haber hallado diferencias significativas en cuatro de las cinco sub-clasificaciones analizadas. En el análisis a nivel del índice de precisión lectora, los hijos de migrantes andinos obtuvieron mejores resultados. Por el contrario, los hijos de padres costeños obtuvieron resultados más favorables en velocidad lectora.

Palabras clave: variedades lingüísticas, procesos lectores, psicolingüística, precisión lectora, velocidad lectora

ABSTRACT

The main purpose of this research is to compare the level of the reading processes of children living in the area of Huaycán, where much of the population has come from provinces. For this comparison, we have considered the place of birth of the parents, whether they have migrated from the Andes or they were born in the Coast.

This is a mixed method research, with descriptive and comparative design. 153 children from 5th y 6th grade were examined, of which 38 have mothers of Andean origin, and 37 have mothers born in the Coast; with regard to the fathers, 42 were born in the Andes and 28 are from the Coast. The children were evaluated with the Test PROLEC-R and the scores were analyzed in relation to five subclassifications made according to their parents' place of origin.

The results confirmed the main hypothesis, having found significative differences in four of the five subclassifications analyzed. When analyzing the reading accuracy, the children of Andean migrants outperformed. On the other hand, children of parents born in the Coast obtained better results in reading speed.

Keywords: language variety, reading processes, psycholinguistics, reading accuracy, reading speed.

INTRODUCCIÓN

Como resultado de los constantes movimientos migratorios hacia la ciudad de Lima, procedentes de las diferentes ciudades y pueblos del interior, encontramos en la capital una realidad sociolingüística variada, en la que confluyen tanto las costumbres de las diferentes culturas como el diverso uso de lenguas. Además, se observan características propias de los grupos migrantes, como su manera de enfrentar una realidad más competitiva, en la que surgen los aspectos aspiracionales, y el manifiesto de una actitud lingüística positiva frente a la variedad del castellano estándar.

Esta investigación busca comparar los procesos lectores de los hijos de padres migrantes de origen andino, quienes manejan la variedad del castellano andino, con hijos de padres procedentes de la costa, usuarios de la variedad estándar del castellano, con el fin de descubrir si existen diferencias significativas entre ambos grupos. Dada la gran importancia de la lengua oral del niño y del rol de los padres en la adquisición del lenguaje, en especial el de la madre, se analiza si el uso de una u otra variedad lingüística favorece o interfiere en el adecuado desarrollo tanto de la lectura como de la escritura.

Los resultados de este estudio son valiosos pues benefician a la comunidad educativa y social, ya que permiten complementar y actualizar información acerca de la relación que existe entre las variedades lingüísticas y los procesos lectores,

que podrá extrapolarse a poblaciones de características similares en todo el país. Por otro lado, contribuyen a concientizar a los maestros de los hijos de migrantes, para que conozcan y comprendan la realidad sociolingüística en la que ejercen la práctica docente, a partir de lo cual puedan aplicar estrategias adecuadas en la enseñanza.

En la descripción de los capítulos contenidos en este estudio, presentaremos los últimas investigaciones y las bases científicas relacionadas con las características sociolingüísticas de los padres migrantes andinos y procedentes de la costa, así como de sus hijos. Seguidamente, se mostrará el procedimiento realizado para la obtención de los datos a analizar.

En el capítulo I se presenta la fundamentación y la formulación del problema de estudio, la definición de los objetivos trazados al inicio de la investigación, la importancia y la justificación del estudio trazado, así como las limitaciones que encontramos en el desarrollo.

El capítulo II se centra en el desarrollo del marco teórico conceptual sobre el cual basamos esta investigación. Presentamos los antecedentes, tanto nacionales como internacionales, así como las bases científicas relacionados con el estudio de grupos bilingües, características psicolingüísticas y procesos lectores. Terminamos este capítulo con la definición de algunos términos básicos y la formulación de las hipótesis.

En el capítulo III explicamos la metodología aplicada en esta investigación. Se empieza por precisar el enfoque, tipo y diseño de la investigación; así como, las características de la población y muestra. Se detalla la operacionalización de las dos variables trabajadas, los instrumentos utilizados y las técnicas para procesar y analizar los datos obtenidos.

En el capítulo IV se exponen los resultados obtenidos, así como su análisis y discusión. Finalmente, en el capítulo V presentamos las conclusiones del estudio basadas en el análisis de los resultados y algunas recomendaciones que permitan contribuir de manera oportuna a la atención de las necesidades educativas de los hijos de padres migrantes, de modo que puedan tener y aprovechar las mismas oportunidades que sus pares, hijos de padres costños.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

1.1.1 Fundamentación del problema

Como resultado del movimiento poblacional mencionado, en el año 1993 el 44% de la población de Lima Metropolitana de 6 años y más era migrante. Al observar los niveles educativos de esta población, se encontró que el 39% de migrantes cursaba el nivel de educación secundario y el 23% educación superior (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 1995). En estas circunstancias, se puede entender que en la ciudad de Lima confluyan diversos aspectos socioculturales que involucran diferentes hábitos, usos de la lengua y maneras de enfrentar una realidad cada vez más competitiva.

Desde una perspectiva educativa, los contenidos y la estructura curricular se han definido y han considerado la variedad estándar del castellano, sin tener en cuenta si resultaban pertinentes para una población con influencia de padres

migrantes, en cuya realidad sociolingüística se utiliza variedades lingüísticas diferentes. A esta situación se le ha prestado poca atención aun cuando el uso de tales variedades y cosmovisión asociada al habla pudiera generar algún impacto en los procesos lectores, por lo que es necesario evaluarlos como: de alto y de bajo nivel.

Los resultados de la prueba PISA 2012, en comparación con otros países de América Latina, dejaron en evidencia los bajos puntajes alcanzados en nuestro país, aunque se observó un progreso sostenido en los últimos 11 años en relación con el ciclo anterior (2009): incremento de 14 puntos. (Unidad de Medición de la Calidad, Ministerio de Educación, 2009). Esta prueba, sin embargo, ha sido aplicada sin tener en cuenta las diferencias sociolingüísticas de las diversas poblaciones existentes en nuestro país de acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior.

Resulta importante tener en cuenta que la variedad lingüística aprendida y reforzada en el hogar constituye una base para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en una etapa inicial, pues este se apoya en la lengua oral del educando y porque cuando el individuo habla, entiende, lee y escribe está supeditado a los procesos de pensamiento y capacidad de comprensión, los cuales están íntimamente unidos al mundo referencial del niño. (Pozzi-Escot, 1998).

Ya que encontramos en Lima tal diversidad cultural en la que los padres proceden en su mayoría de provincias andinas, lugares en los que es habitual utilizar el castellano andino, hemos buscado comparar el nivel de los procesos lectores de los hijos de esta población migrante con quienes hacen uso del castellano ribereño, normalmente originarios de ciudades costeñas, para identificar si existen diferencias significativas que pudieran afectar el proceso de aprendizaje en la escuela.

1.1.2 Formulación del problema específico

¿Existen diferencias significativas entre el nivel de los procesos lectores de los niños del V Ciclo de Educación Básica Regular, del colegio Fe y Alegría de la UGEL 6- Vitarte, hijos de padres migrantes del ande y de padres originarios de la costa?

1.2 Formulación de objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Comparar el nivel de los procesos lectores de niños del V Ciclo de Educación Básica Regular del colegio Fe y Alegría de la UGEL 6- Vitarte, en relación con el lugar de origen de sus padres.

1.2.2 Objetivos específicos

- Comparar el nivel de los procesos perceptivos visuales de la lectura de niños del V Ciclo de Educación Básica Regular del colegio Fe y Alegría de la UGEL 6- Vitarte, en relación con el lugar de origen sus padres.
- Comparar el nivel de los procesos léxicos de la lectura de niños del V Ciclo de Educación Básica Regular del colegio Fe y Alegría de la UGEL 6- Vitarte, en relación con el lugar de origen sus padres.

- Comparar el nivel de los procesos sintácticos de la lectura de niños del V Ciclo de Educación Básica Regular del colegio Fe y Alegría de la UGEL 6- Vitarte, en relación con el lugar de origen sus padres.
- Comparar el nivel de los procesos semánticos de la lectura de niños del V Ciclo de Educación Básica Regular del colegio Fe y Alegría de la UGEL 6- Vitarte, en relación con el lugar de origen sus padres.

1.3 Importancia y justificación del estudio

Esta investigación es trascendente en la medida que aporta información valiosa al comparar a los hijos de padres migrantes del ande con los hijos de padres originarios de la costa, y su relación con el desarrollo de los procesos lectores, sobre lo cual existen pocos estudios y cuyos resultados son de gran interés y utilidad para la comunidad educativa y social.

El estudio realizado se justifica debido a que los conocimientos desarrollados constituyen significativos aportes a nivel teórico, práctico y social:

- Los resultados se pueden extrapolar a otras poblaciones de características similares y ser sustento de futuras investigaciones, como aporte a una profundización en la problemática social, lingüística y educativa de nuestro país y de aquellos que comparten nuestra realidad socio-cultural.
- La población beneficiada con estos resultados es la correspondiente al colegio Fe y Alegría de la UGEL 6-Vitarte, ubicado en una zona en donde muchos padres migrantes comparten una realidad sociocultural diferente a la usuaria del castellano estándar, con una visión del presente y futuro

distinta y en donde los niños, por diferencias sociolingüísticas, pueden verse afectados en el desarrollo de sus habilidades lectoras y la posterior adquisición de nuevos conocimientos de mayor complejidad.

- Los hallazgos del estudio sirven para crear conciencia entre maestros y responsables de la educación de niños y jóvenes a partir de la comprensión de su realidad lingüística, la cual podría afectar el desarrollo y rendimiento académico que tiene origen en los problemas de comprensión lectora.

1.4 Limitaciones de la investigación

Existe poca referencia bibliográfica respecto de la diversa realidad sociocultural y sociolingüística en el Perú en relación con los procesos lectores, pues la mayor cantidad de referencia encontrada corresponde al bilingüismo y sus características. Es más escasa aún la referencia encontrada en referencia con los movimientos migratorios y su impacto en la enseñanza y desarrollo de la lectura en niños de Educación Básica Regular.

Resultó difícil encontrar una población, ubicada en una misma localización, que reúna características homogéneas que correspondan a las variables consideradas para este trabajo, por lo que se tomó en cuenta una zona de Lima en la que reside una gran cantidad de personas de origen andino, quienes comparten la misma realidad sociocultural materia de esta investigación.

Adicionalmente, se constató que no existe una prueba que permita tipificar con precisión las características de la variedad del castellano que utiliza la población a estudiar, carencia que hubiera sido interesante solucionar de haber tenido un mayor tiempo disponible para proponer un instrumento ad-hoc.

Por otro lado hubiera sido de gran utilidad, para alcanzar una mejor comprensión de la realidad sociocultural investigada, contar con datos adicionales de los padres como: grado de instrucción, lengua o lenguas maternas, ocupación, etc.; sin embargo, tal información no estuvo disponible en la documentación a la que se tuvo acceso y no fue posible coordinar una entrevista con los padres por las limitaciones del tiempo y las gestiones que hubiera tenido que realizar la institución educativa.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

2.1.1 Ámbito nacional

Desde una perspectiva psicolingüística, en el año 1972, Gonzales Moreyra y Aliaga presentaron los resultados de su investigación “Formación de conceptos en niños bilingües” en la que incluyeron a niños de tres grupos lingüísticos de niños entre 7 y 12 años que cursaban grados entre Transición, primero y quinto de primaria; los grupos bilingües fueron ubicados en escuelas de la región Ayacucho, mientras que el monolingüe castellano en una escuela fiscal de Lima. El objetivo era conocer la evolución del lenguaje del niño peruano para determinar la influencia de factores sociales y culturales en el lenguaje infantil. En el estudio se evaluaron factores como nivel de marginalidad, interferencia lingüística y la migración de poblaciones víctimas de la violencia vivida en el Perú. El resultado de la investigación demostró que el grupo bilingüe presentaba un déficit en sus niveles de desarrollo conceptual, confirmando la hipótesis de la interferencia entre los códigos lingüísticos que afectarían al desarrollo cognitivo.

En otra de sus investigaciones “Problemas psicológicos en la comunicación lingüística en el Perú”, Gonzales (1983), exploró siete grupos representativos de diversas formas dialectales en áreas relacionadas con la percepción y producción del habla, la memoria, asociaciones verbales y lectura de la redundancia, hallando que a tales formas dialectales corresponden procesos psicológicos estadísticamente diferenciados, los cuales muestran pérdidas en el tratamiento de la información al estar en contacto con emisores que usan como patrón comunicacional lo que denominaban “norma culta limeña”.

2.1.2 Ámbito internacional

En el estudio “Impact of family language and testing language on reading performance in a bilingual educational context”, realizado en Navarra por Oleden y Mujica (2014), se administró la prueba Comprensión Lectora de PISA 2009, a 5726 sujetos de 15 años de edad. El propósito fue analizar el impacto del idioma de administración de un test en una comunidad bilingüe con dos idiomas oficiales, el español y el euskera, para lo cual se definieron cuatro grupos lingüísticos con base en el idioma familiar y el idioma del test. Los resultados mostraron resultados significativamente superiores en el grupo monolingüe español-español; pero cuando el test se administró en euskera no se observaron diferencias entre los grupos lingüísticos en función del idioma familiar. Por lo cual, se pudo concluir que es importante considerar los aspectos psicométricos, lingüísticos y sociolingüísticos en las evaluaciones en contextos de diversidad lingüística, debido a que estos podrían influenciar en sus resultados.

En una realidad más cercana, en Argentina, Feldsberg (1997) llevó a cabo una investigación titulada “Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública Argentina y en el hogar”. Este estudio tuvo por objetivo explorar los usos y prácticas de la lectura y escritura de alumnos del 1° a 7° año pertenecientes a la comunidad

boliviana, que asisten a una escuela pública en un barrio al sur de Buenos Aires. La recolección de datos se logró por medio de entrevistas a los maestros y al personal de la escuela, y la observación a los alumnos en diversas actividades dentro y fuera del aula. De esta información se señalaron algunos aspectos que podrían estar obstaculizando el proceso de enseñanza-aprendizaje de este grupo, al generar discontinuidades socioculturales, como: las diferencias culturales, la falta de identidad nacional (argentina), la dificultad en la comunicación tanto oral como escrita, pobreza de vocabulario, las diferencias en los usos del lenguaje oral y el acento de los alumnos, la situación socioeconómica de padres y maestros, etc. De estos datos, se concluye que el hecho de no incluir la dimensión sociocultural de los sujetos epistémicos en las prácticas pedagógicas, en el diseño curricular y en la capacitación docente genera contrariedad entre las escuelas y su población, elementos que propician un pseudoaprendizaje y una pseudoenseñanza.

Hirnas (2009), en el artículo “Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina”, expone los hallazgos de un estudio en el cual se compararon más de 50 experiencias en diversos países de Latinoamérica, incluido Perú, relacionadas con la atención educativa a la diversidad cultural, y dos estudios de caso que permiten visualizar el impacto que estas prácticas pedagógicas transformadoras generan en los estudiantes. Estos cambios incluyeron la incorporación de la comunidad a la escuela, la adaptación curricular a los contextos culturales, el uso de la lengua materna y el diálogo intercultural.

El impacto de estas experiencias se vio reflejado en el fortalecimiento de la valoración de la diversidad cultural de los alumnos, sus familias y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y la afirmación de su identidad. Además, se produjeron cambios en la vida de los estudiantes, respecto de sus actitudes y comportamientos, reflejando mayor interés y motivación por el estudio, lo cual promueve relaciones interculturales de respeto y

fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad.

2.2 Bases científicas

2.2.1 La lectura desde el enfoque cognitivo

El enfoque cognitivo de la lectura se basa en la interacción psicológica y lingüística, pues involucra a los mecanismos que intervienen en la producción y comprensión oral y en sus derivaciones evolutivas (lectura y escritura). Desde esta perspectiva, se concibe al acto lector como un proceso psicolingüístico que se origina en la representación lingüística que será expresada y que el lector debe decodificar reconstruyendo su significado (Silva, citado por Cayhualla et al, 2011).

Defior (2006) define a la lectura como una habilidad compleja cuyo propósito final es llegar a comprender el texto escrito. Además, señala que para lograr la competencia en esta habilidad son necesarios dos grandes componentes: el reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora.

Roselli, Matute y Ardila (2006) sostienen que la adquisición de la lectura se basa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas que permitan el procesamiento de la información. Además, mencionan que es importante el logro de ciertos prerrequisitos (conciencia fonológica, denominación automatizada rápida y percepción del habla) y una serie de habilidades cognitivas (atención, memoria, lenguaje y abstracción) para un buen desarrollo lector.

Es importante mencionar que la lectura representa en los niños el inicio cognitivo a una cultura letrada y escolar, pues el dominio de la palabra escrita es un vehículo del pensamiento y del conocimiento que queda plasmado en textos escritos por generaciones. (Bravo, 2000)

2.2.2 Procesos lectores

El sistema de lectura comprensiva está conformado por diferentes procesos cognitivos que se separan en cuatro niveles de procesamiento, cada uno de los cuales se encarga de una función específica. Estos procesos también se dividen, de acuerdo con el grado de complejidad, en procesos de bajo nivel (procesos perceptivos y procesos léxicos) y procesos de alto nivel (procesos sintácticos y semánticos). (Cuetos, 2008)

2.2.2.1 Procesos perceptivos visuales

Son el primer paso para poder leer un texto escrito, pues consisten en analizar los signos gráficos escritos para lograr identificarlos posteriormente.

Estos procesos implican dos operaciones consecutivas: los movimientos saccádicos alternados con fijaciones y la identificación de letras. La primera operación consiste en avanzar la vista por el texto escrito dando pequeños saltos, que se alternan con períodos en que los ojos permanecen inmóviles (Mitchell, 1982; citado por Cuetos, 2008) para extraer una parte de la información escrita y almacenarla en la memoria icónica; luego, esta información pasará a la memoria visual a corto plazo en donde se conservará una representación abstracta de los grafemas leídos. La segunda operación permite identificar las letras pertenecientes a una palabra codificándolas de modo que este proceso de reconocimiento resulte

lo más económico posible para el lector, ya sea utilizando a la letra como unidad de procesamiento o a la palabra global (Vellutino, 1982; citado por Cuetos, 2008).

Si tenemos en cuenta lo expresado por Charmeux (citado por Du Saussois, Dutileul y Glaber, 1992): “Leer es comprender con los ojos” , o por Foucambert (citadas por Saussois, Dutileul y Glaber, 1992): “Leer es dar directamente con los ojos un sentido a un texto, podemos comprender cuán importante es la percepción visual para el aprendizaje de la lectura. Los autores resaltan la importancia de este proceso al señalar que es la primera actividad del lector mediante la cual, a través de los procesos de anticipación y verificación de hipótesis, gracias al contexto, logra dar sentido a aquello que leen. Señalan también que si los niños reciben una adecuada estimulación y están habituados a mirar, ver y escuchar su entorno, podrán distinguir similitudes o diferencias ya sea visuales, sonoras e incluso táctiles.

Foulin (citado por Velarde et al, 2010) realizó un estudio a partir del cual demostró el efecto predictivo del conocimiento del nombre de las letras y su sonido en el éxito en lectura. El autor considera que este conocimiento permite establecer un puente desde la etapa logográfica de la lectura hasta la etapa alfabética, en la cual se utiliza la estrategia fonológica para la decodificación inicial. Precisa, sin embargo, que este proceso solo se puede desarrollar si los niños han desarrollado progresivamente el dominio de la conciencia fonológica.

Por su parte, Velarde et al (2010) consideran que la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y sus sonidos, entre otras, son competencias relacionadas con el éxito del aprendizaje de la lectura. En la investigación que realizaron en niños de la Provincia Constitucional del Callao, cuyo objetivo era detectar problemas en una etapa previa a dicho aprendizaje para facilitar una intervención oportuna, encontraron una alta correlación entre la lectura y la

conciencia fonémica, particularmente en la tarea de síntesis. Señalan que esto puede deberse a que en el español el aprendizaje de la lectura se basa en la posibilidad de establecer relaciones grafema-fonema, refiriendo que esta es una tarea imposible de lograr sino se ha alcanzado el nivel más abstracto de la conciencia fonológica, es decir la conciencia fonémica.

2.2.2.2 Procesos léxicos

Son el segundo proceso de bajo nivel y el paso posterior al análisis de los signos gráficos. En esta fase se procederá a acceder al significado de las palabras y la recuperación de su pronunciación.

Coltheart (1981, 1985; citado por Cuetos, 2008) defendió el modelo de la doble ruta o modelo dual, para la lectura de palabras. La ruta léxica o visual, permite la lectura de palabras accediendo directamente a las formas que tenemos almacenadas en nuestro léxico visual. Es necesario el conocer la representación ortográfica de una palabra para lograr el acceso a su pronunciación y significado por esta vía. La ruta subléxica u ortográfica, se activa al convertir cada uno de los grafemas que conforman la palabra a sus fonemas correspondientes.

El lector que domine la vía léxica podrá leer todas las palabras que sean conocidas para él, las que tenga almacenadas en su léxico visual, lo cual incluiría a las palabras regulares e irregulares; pero no las pseudopalabras, ni las palabras que le sean desconocidas. Por el contrario, el lector que utilice la ruta subléxica, podrá leer palabras regulares, pseudopalabras y aquellas palabras que le sean desconocidas, pero no las palabras irregulares (Cuetos, 2008).

2.2.2.3 Procesos sintácticos

Son el primer proceso de alto nivel. Su función se centra en analizar las estructuras de las oraciones y los roles que cumple cada palabra dentro de ellas, al seguir algunas reglas o estrategias sintácticas que permitan finalmente extraer el significado del texto escrito, siendo las más importantes: el orden de las palabras, el rol de las palabras funcionales, el significado de las palabras y los signos de puntuación (Cuetos, 2008).

Mitchell (1982; citado por Cuetos, 2008), propone realizar el análisis de las oraciones con base en dos estadios. Un primer estadio, en el cual se conforma una estructura sintáctica provisional en base a ciertas claves gramaticales (orden de las palabras, categoría gramatical y signos de puntuación); y un segundo estadio, en el que se alcanza a la información semántica y pragmática, y se valora las estructuras generadas en el estadio anterior.

Por otro lado, Salvador, Gallego y Mieres (2007) sostienen que existe una relación significativa entre las habilidades lingüísticas en el plano fonológico, léxico, morfológico y sintáctico, según la cual éstas se relacionan significativamente con la comprensión del texto (conocimiento literal, conocimiento inferencial y comprensión global). Consideran que la habilidad lingüística más destacada es la sintaxis, y que resulta ser la mejor predictora de éxito en la lectura.

2.2.2.4 Procesos semánticos

Son el último y más alto nivel de los procesos lectores. En esta fase, el lector construirá una representación mental del texto escrito y lo integrará a sus conocimientos previos para relacionarlos con el texto (Cuetos, 2008).

Van Dijk y Kintsch (1983; citado por Cuetos, 2008) mencionan la existencia de tres niveles de representación del texto, para alcanzar la representación mental. El primer nivel consiste en construir un texto superficial, que se mantiene en la memoria operativa por un periodo muy corto de tiempo. En el segundo nivel el lector formará el texto base, que son proposiciones extraídas del texto superficial, con las cuales irá formando una red de ideas. Finalmente, en el tercer nivel el lector generará un modelo de situación que incorporará a sus conocimientos previos.

Cuetos (2008), al diseñar la prueba PROLEC-R, incluyó preguntas cuyo objetivo era contrastar la comprensión oral con la escrita, de modo que si las puntuaciones resultaban más bajas en la comprensión de textos escritos podría tratarse de problemas propios de la lectura y no de comprensión general, lo cual sucedería si las puntuaciones fueran bajas y similares en ambas modalidades. El autor precisa, sin embargo, que los textos escritos tienen estructuras a las que los niños no están acostumbrados, sobre todo, en lo que se refiere a textos expositivos, pues estas no son frecuentes en el lenguaje oral. Por ello, se hace necesario una enseñanza sistemática de la lectura que facilite la comprensión.

2.2.2.5 Fluidez lectora

Según Gómez et al (2011), la fluidez lectora es considerada como la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión, de una manera expresiva y a un ritmo adecuado. Al cumplir con estas características, la lectura se desarrolla sin errores en la decodificación y la atención puede dirigirse a comprender aquello que se lee.

El autor se basa en teorías de Hudson (2005), Miller y Schwanenflugel (2008) para establecer que son tres los componentes de la fluidez lectora: Precisión en la decodificación de palabras, automaticidad en el reconocimiento de las mismas (velocidad) y la lectura expresiva o prosódica (leer con la entonación adecuada, respetando las pautas y signos de puntuación del texto).

Para alcanzar la fluidez lectora se requiere la práctica repetida de la lectura lo que permitirá al lector llegar a automatizar la decodificación de los signos gráficos (Cuetos, 2008; Gómez et al, 2011). Es importante considerar que el no alcanzar una adecuada fluidez lectora, de acuerdo con lo esperado para la edad del lector, puede traer inconvenientes en la comprensión de lo que se lee, al estar ocupando la memoria de corto plazo durante más tiempo, lo cual dificulta la realización de procesos superiores. (Cuetos, 2008)

2.2.3 Lenguaje oral y lectura

El lenguaje oral, según lo que precisan Espinoza, Samaniego y Soto (2012), es el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente por medio de una conversación en una situación, contexto y espacio temporal

determinado; es decir se trasmite en forma hablada mediante el uso de sonidos distintos y de recursos suprasegmentales como la entonación.

Saussois, Dutileul y Glaber (1992) resaltan la capacidad que puede desarrollar el niño en relación con la anticipación y memorización como consecuencia de su interacción con el ambiente, a través de la cual podrá concentrar y ejercitar tales potencias intelectuales. En este sentido, y en lo que se refiere al lenguaje oral, el niño podrá memorizar las palabras, catalogarlas y será capaz de analizar el lenguaje de los adultos y descubrir categorías, información pertinente, hacer comparaciones e hipótesis, logrando también deducir y generalizar a través de la formulación de hipótesis. Mencionan, adicionalmente, la importancia de la motivación del niño y su nivel de competencia lingüística tanto para el lenguaje oral como para el escrito.

Por otro lado, Velarde et al. (2010), entre las conclusiones de una investigación realizada en relación con el desarrollo de habilidades prelectoras en niños de la Provincia Constitucional del Callao, ratifican el modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura señalando que, entre las variables predictoras del aprendizaje de la lectura, se encuentran tanto la conciencia fonológica, la identificación de letras y la memoria verbal, como el lenguaje oral.

Espinoza, Samaniego y Soto (2012), en la investigación que realizaron y en la que llegaron a establecer la correlación entre el componente sintáctico del lenguaje oral y comprensión lectora en niños de 10 y 11 años del distrito de Breña, mencionan a Bocángel (2011), quien buscó establecer la relación entre el lenguaje oral y la comprensión lectora en niños de 7 y 8 años de colegios particulares y estatales luego de hacer uso de dos instrumentos: el test de Evaluación del Lenguaje Oral (ELO) y la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Nivel 2, forma B. Como resultado de su investigación, halló que

el lenguaje oral y la comprensión lectora se relacionan de manera significativa y que existen diferencias entre los niveles de los niños de colegios estatales y particulares, a favor de los últimos.

Por su parte Dionicio de la Vega (citado también por Espinoza, Samaniego y Soto, 2012) tuvo como finalidad describir la relación entre los componentes del lenguaje oral y la comprensión lectora en alumnos de 5° grado al hacer uso de la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial en su versión screening y el 21 PROLEC-SE para conocer su nivel en estas capacidades. Los investigadores también concluyeron que sí existía correlación significativa entre las variables: a mayor dominio de lenguaje oral, mayor era el desempeño en comprensión lectora.

En el enfoque psicolingüístico se considera el lenguaje escrito como una actividad lingüística secundaria, respecto del lenguaje oral, que es su punto de partida; de otro modo, el lenguaje escrito es una adquisición de segundo orden, basada en el lenguaje oral (Jiménez, 1992; Defior, 1996; González, 1996; Jiménez, 1996). Por tanto, el aprendizaje de la lectura depende, en gran medida, del conocimiento previo sobre el lenguaje oral. No obstante, lenguaje oral y escrito, aun siendo modalidades lingüísticas distintas, comparten mecanismos y niveles de procesamiento, como el fonológico, el léxico, el sintáctico-pragmático, el semántico y el metalingüístico. Así, para comprender un mensaje oral, se llevan a cabo operaciones similares a las que se realizan durante la lectura. Ello implica que a quien tiene habilidad para comprender mensajes orales le resultará más fácil entender los mensajes escritos. Igualmente, la conciencia sobre las diferencias lingüísticas (conciencia metalingüística) desempeña una función importante en la adquisición de la lectura.

2.2.4 Características sociolingüísticas de los padres

En nuestro país siempre se han observado flujos migratorios desde la provincia a las ciudades costañas, especialmente hacia la capital, los cuales alcanzaron su mayor dinamismo en la década de 1980 y los primeros años de la década de 1990, debido a que el conflicto interno existente en el país en esos años generó inseguridad, problemas económicos y estructurales (Loveday, Molina, Rueda, 2005). Este fenómeno disminuyó ligeramente en el año 1993, observándose una variación de un 45.8% a un 39.4% en la cifra de población inmigrante del Área Metropolitana de Lima-Callao (INEI, 1995).

Golte (2001) señala que durante los movimientos migratorios de la primera mitad del siglo veinte se recrearon las asociaciones formales e informales, logrando cohesionarse en grupos que compartían el mismo origen y organizaba la interrelación con sus parientes y paisanos. El autor refiere que ya en la segunda mitad del mismo siglo, los migrantes conceptuaron la reubicación territorial con el propósito de conseguir el bienestar que no tenían como campesinos, con la aspiración de construir para sí una existencia económica, social y cultural más allá de las formas como estaban organizados los medios de producción y la forma de vida en el “modelo criollo”. Menciona también que esta población construyó nuevas formas de manejar su economía al crear un mundo propio para lograr el bienestar esperado para ellos y sus hijos, con talleres, manufacturas y pequeñas fábricas, construyendo una cultura urbana próspera. Un aspecto muy importante que señala sobre esta cultura guarda relación con el ahondamiento de una organización parental, basada en lealtades, en la que se mezclan procesos de aprendizaje propios del campo con las formas de educación ciudadinas, propiciando la perpetuación de una ética diferente a la de la sociedad criolla en relación con el trabajo, cumplimiento, planificación y aprovechamiento del tiempo. Refiere que para lograrlo fueron de gran importancia las redes sociales creadas por reglas de parentesco y paisanaje, tanto para crearse un espacio de vivienda, buscar trabajo

como construir empresas. Se observa así un cambio o ajuste en los motivos que propiciaron la migración y en la manera como los pobladores enfrentaron un nuevo estilo de vida lejos de su lugar de origen.

Pérez (2004) por su parte, hace referencia a variedades sociales que no caracterizan únicamente a ciertos grupos ya sea por el nivel socioeconómico, por género, edad o cultura; al respecto, menciona lo que señala Virginia Zavala, lingüista del Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA-GTZ, en relación con que en nuestro país las grandes olas migratorias de las provincias hacia Lima generaron que el castellano andino fuera extendiéndose hacia gran número de zonas urbanas. El autor señala que esta variedad lingüística amplía así su ámbito de influencia, lo que origina que muchos de sus rasgos lingüísticos pasen a formar parte del castellano de todas las regiones y clases sociales de nuestro país.

Al analizar esta situación desde una perspectiva léxica o de vocabulario, se hace referencia a la gran variedad de rasgos léxicos que se encuentran en diferentes lugares del país; lo mismo sucede con el nivel fonológico, en el que la entonación va variando con la pronunciación particular o diferente de ciertos sonidos; en relación con el nivel gramatical también se encuentran características particulares dependiendo del área geográfica de proveniencia, con peculiaridades en la concordancia con la primera persona y en la construcción posesiva, entre otros. Se observa así una realidad en el uso de la variedad estándar del castellano, la cual va quedando desplazada por una variedad lingüística altamente influenciada por el castellano andino que es utilizado en muchas zonas urbanas, incluso en algunas ubicadas en el departamento de Lima.

Escobar (1978) en su obra “Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú” señala que la “Variedad” denota la particularidad de las formas que la

lengua asume ante el análisis lingüístico, término que tiene connotación socio lingüística, mientras que define también el término zonificación considerándolo como las áreas en las que prevalece un determinado tipo de variedad, hecho que no excluye a quienes viviendo en la misma zona utilizan diferentes tipos de castellano.

Una precisión importante que también hace Pérez (2004) se refiere a que las variaciones léxicas y gramaticales observadas no son incorrectas ni constituyen un error, sino que se trata de maneras legítimas en las que podemos escuchar el castellano tanto en el Perú como en otros países.

Resulta importante considerar lo mencionado por Janés (2006), quien señala que entre el nivel de competencia logrado en una determinada lengua y las actitudes lingüísticas se da una estrecha relación. Sostiene, además, que la expresión de sentimientos positivos o negativos respecto de una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, así como también sobre la facilidad o dificultad del aprendizaje. De este modo vemos la importancia que revisten las actitudes lingüísticas en los procesos de aprendizaje, las mismas que han sido definidas como actitudes hacia los hablantes de una determinada lengua o variedad lingüística (Huguet et al, 2007; Lasagabaster, 2003, citados por Janés, 2006).

Gardner (citado por Huguet et al, 2007) afirma al respecto que las actitudes explícitas/implícitas presentes en la familia influyen en las actitudes que se desarrollan hacia otras comunidades lingüísticas. De este modo, señala que la motivación de integración proviene de aquellos padres que manifiestan actitudes favorables hacia la otra comunidad y la lengua de ésta. En este proceso, se encuentra que los padres asumen un papel activo manifestado en la estimulación positiva y consciente en el aprendizaje de la segunda o tercera lengua por parte de

sus hijos, mientras que el pasivo correspondería a actitudes subconscientes y negativas en relación con la otra comunidad y a la lengua propia de ésta.

2.2.4.1 Padres procedentes del ande

Ramírez (2013) señaló en un artículo periodístico “Provincianos en la capital de la república” publicado en la revista *Velaverde*, que en el Censo Nacional de Población del 2012 se detectó alrededor de 3 millones de provincianos residentes en Lima, que representaban el 32,3% de la población limeña y que mantenían vigente el espíritu regional de su lugar de origen. En tal ocasión se identificó a cien mil jefes de hogar migrantes provincianos, además se concluyó que las dos terceras partes de la población limeña eran provincianos, ya sea que hubieran nacido en provincia o fueran descendientes de provincianos, siendo sus lugares de origen en su mayoría Junín (11.2%) y Ancash (11.0%), seguidos de grupos provenientes de Ayacucho (8,7%), Cajamarca (7,7%), Piura (6.7%) y Apurímac (6%). A continuación se encuentran los provenientes de La Libertad (5.4%), Lambayeque (5.3%), Huánuco (5.2%, Huancavelica (4.6%), Cusco y Arequipa (4.4% cada uno).

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2011) en el estudio “PERÚ: Migración Interna reciente y el Sistema de Ciudades, 2002 – 2007” , señala que a pesar de los problemas de las ciudades y las situaciones de pobreza e indigencia de gran número de la población, el acceso a los servicios de salud es más fácil, son menores las tasas de mortalidad de niños, niñas y mujeres; la asistencia escolar, el nivel educativo y la población alfabeta son mayores, al igual que el acceso a vivienda y a servicios básicos como, electricidad, agua y desagüe, etc. La situación descrita en este documento por sí sola explicaría los motivos por los cuales los pobladores del interior del país, consideran que la

migración hacia las ciudades es la mejor alternativa para lograr la superación y el bienestar que esperan para ellos y sus familias.

En este contexto, refiere Doré (2008) que en 1984 surge Huaycán como asentamiento a la altura del kilómetro 16 de la carretera central; al 2008 por lo menos tenía 150 mil habitantes cuyas viviendas se encuentran en las faldas de los cerros. En su mayoría la población es de origen provinciano, pero ante los provincianos se afirman como limeños.

2.2.4.1.1 Formas de vida y aspectos aspiracionales del migrante andino

Golte (2001) en su obra “Cultura, racionalidad y migración andina” señala que en la segunda mitad de este siglo, los migrantes conceptuaron la reubicación territorial con el propósito de conseguir el bienestar que no tenían como campesinos, con la aspiración de construir para sí una existencia económica, social y cultural más allá de las formas como estaban organizados los medios de producción y la forma de vida en el “modelo criollo”. Construyeron así una especie de ahondamiento de una organización parental basada en lealtades, a partir de su esfuerzo y su cultura, mezclando procesos de aprendizaje campesinos con las formas de educación de la ciudad buscando la perpetuación de una ética diferente a la criolla relacionada al trabajo, al cumplimiento, planificación y aprovechamiento del tiempo, marcando diferencia con la débil sociedad criolla..

Oliart (1985), en su artículo “Migrantes Andinos en un contexto urbano: Las cholas en Lima” publicado en la Revista de Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, presenta una caracterización de las transformaciones a las que se ha visto expuesta la vida cultural en Lima, en la cual hace referencia no solo a la presencia numérica de los migrantes de la sierra

en la ciudad sino también presenta interesantes referencias sobre las actitudes de esta población, y señala que es la principal gestora de los cambios socioculturales que observamos. Desde esta perspectiva, Oliart precisa que también se expresan ciertas frustraciones personales que tratar de resolver cuando proyectan el futuro de los hijos, y en este sentido menciona que la mujer andina manifiesta su disconformidad con lo logrado con la idea “Que no sean como yo... que no sufran como yo”, y que desean para sus hijos un mejor nivel educativo y mayor estabilidad en su vida de adultos, orientando gran parte de su esfuerzo cotidiano a cumplir este objetivo.

Pinilla (2004), en su investigación “Condiciones de éxito de emprendedores emergentes de Lima”, analizó aspectos relacionados a las prácticas empresariales de los migrantes, códigos y valores adquiridos en la socialización, relaciones con sus ‘paisanos’, identificación con su lugar de origen, valores que inculcan a sus hijos, razonamiento y práctica empresarial.

Los entrevistados eran todos migrantes, cuyos negocios en su mayoría tenían más de 10 años de funcionamiento; todos menos uno estaban casados o tenían conviviente también de origen migrante. Uno de los hallazgos más importantes es el referido a que los cónyuges tienen el rol de socio de plena confianza en el negocio, a manera de una doble sociedad: conyugal y empresarial; las cuentas del negocio normalmente las lleva la mujer. En el estudio se encontró también que todos coincidieron en mencionar que la principal enseñanza recibida de sus padres fue el trabajo, responsabilidad, respeto, el amor, resaltando de manera especial la actitud hacia el trabajo.

Los niveles de educación encontrados fueron diversos, siendo las empresas más desarrolladas aquellas que pertenecen a los más educados. La autora considera interesante el hecho de que para ellos más importante que el

conocimiento obtenido en la educación en sí, es la seguridad de lo que se hace y la autoestima sobre el conocimiento empírico obtenido; sin embargo, señala que quienes han tenido mayores dificultades para educarse son los que más valoran la educación. En relación con sus familias actuales tienen menos hijos que sus padres, la mayoría de sus hijos son nacidos en Lima. Sus principales enseñanzas para ellos son las mismas que les dieron sus padres: El trabajo y los estudios. Buscan los mejores colegios públicos de la zona para darles una buena educación y proyectan para ellos un futuro mejor, buscando que sean profesionales.

En el blog de Artículos de Antropología, artículos de Ciencias Sociales, la publicación “La familia dentro de la pobreza” (2010) señala, respecto de las familias, que estas siguen los mismos patrones culturales de sus antecesores; los varones, por lo general, tienen mayor acceso a los servicios públicos, mientras que las mujeres no logran incluirse ni gozar de los servicios que brinda la ciudad, pues tienen que dedicarse a las tareas domésticas y a la crianza de los hijos. La educación formal es vista como una vía para salir de la pobreza, de poder tener un negocio propio y tener una casa propia. Tienen una cultura del ahorro y del trabajo desarrollada en el día a día, y además cuentan con una cultura del trabajo desarrollada en el diario vivir, así como una red social que les ayuda a procurar solucionar los temas referidos a la vivienda y la alimentación.

De acuerdo con lo expresado por Doré (2008), en Huaycán se puede decir que alguien tiene un nivel de aspiración más elevado, en relación con el promedio de los pobladores, cuando su objetivo es estudiar en la universidad o aprender un oficio diferente al de sus padres observándose en el hombre que tal aspiración es más elevada que en el caso de las mujeres. Además del tiempo de permanencia en la ciudad, el autor señala que la calidad de la comunicación familiar es un factor decisivo en la motivación para aspirar por una mejor situación.

Según Chagnollaud (2013), en la investigación que realizó respecto de la socialización y aprendizajes infantiles en la cultura andina urbana de Ayacucho, concluye que los migrantes acomodaron sus pautas educativas andinas rurales en el medio urbano, ajustando sus necesidades materiales y sociales del nuevo entorno, integrando elementos urbanos a la cultura andina rural articulándola con dos ejes: necesidad de recrear un entorno social solidario y la voluntad de mostrar su inserción en el medio urbano como alto símbolo de superación social. Un ejemplo de esta situación se observa en el rol que cumple la madre quien, en un medio rural actúa como protectora y educadora privilegiada de los niños, sin hacer distinción de sexo, es así que antes de cumplir cinco años los niños acompañan a su madre a todos lados y en todas las actividades. En los barrios urbano marginales se encontró un esquema similar, en el que se puede ver a los niños menores de cinco años acompañando también a su madre a todas partes, y por ello es frecuente ver niños dormidos o jugando muy cerca del puesto de venta de su madre.

En la investigación se encontró que en los ambientes rurales la madre pide realizar tareas o hace encargos a los niños, sin exigir éxito o aplicar algún castigo si lo encomendado saliera mal. Esta situación cambia a los cinco o seis años, ya que a partir de estas edades los padres y mayores se vuelven más exigentes con ellos, aplicando sanciones verbales o incluso físicas en caso de desobediencia o torpeza en la realización de tareas que debería dominar. Un dato también importante que resultó de este estudio, guarda relación con la iniciación de los niños en las actividades económicas: acompañando a su madre en su recorrido de venta ambulatoria o en su puesto de venta. De esta manera van preparando a su niño de modo que a los nueve o diez años pueda ser cada vez más autónomo.

2.2.4.1.2 La escuela como punto de partida – El modelo Fe y Alegría

En esta realidad de la población migrante, la escuela se constituye como el medio por excelencia para orientar los esfuerzos y aspiraciones, en la confianza de que la inversión que se pueda realizar resultará en mayores oportunidades de desarrollo para la familia.

Alcázar (2004), en su estudio “Autonomía y gestión en los centros educativos: el caso de Fe y Alegría”, comparó la gestión y resultados educativos de las escuelas incluidas en este programa en su afán de identificar características distintivas y factores clave que marcan la diferencia en tales resultados. Se tuvo en cuenta los resultados de las variables de desempeño o logro (puntajes obtenidos en pruebas de rendimiento CRECER 98) en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática, considerando a alumnos de 4to y 6to grado de primaria de 23 centros educativos Fe y Alegría; incluyeron además, entre otros, la tasa de asistencia. Se compararon luego estos resultados con los de colegios públicos y privados urbanos de Lima y Callao de localidades donde hay colegios Fe y Alegría.

Los resultados obtenidos mostraron que los colegios Fe y Alegría presentan mejores resultados tanto en pruebas de rendimiento como en indicadores de eficiencia interna, en comparación con los promedios de los otros colegios. Los niveles de eficiencia interna resultaron también claramente favorables para los centros educativos de Fe y Alegría, en lo que corresponde a tasa de asistencia con extra-edad y tasa de conclusión. La autora señala que estos resultados podrían explicarse, en parte, porque los padres de familia más responsables eligen estos colegios, pues su modelo educativo tiene mejor reputación que los colegios públicos y demandan mayor dedicación, lo que los convertiría en los mejores padres de familia y alumnos de la zona.

Al ingresar los niños a los colegios Fe y Alegría, la mayoría de los padres está consciente que tendrán que colaborar y participar en las actividades del centro educativo, por lo que la autora manifiesta que los padres de estos colegios son relativamente más preocupados y colaboradores.

2.2.4.1.3 Variedad andina del castellano

En términos de variedad lingüística, la mezcla de castellano estándar con las lengua utilizada en el ande es conocida como “castellano andino”, la cual tiene algunas características fonológicas, sintácticas y prosódicas que difieren tanto del castellano estándar, como del castellano ribereño y el amazónico, y son precisamente estas diferencias las que pueden afectar al campo educativo en cuanto los conocimientos en los colegios se imparten en la variedad estándar.

Andrade (2010) menciona que el castellano andino es una variedad adquisicional producto de la convergencia del castellano y una lengua andina que, en algunos casos, es también hablado por monolingües del castellano en la sierra del Perú convirtiéndose en la lengua materna de algunas regiones; es además utilizada en zonas urbanas de la costa como consecuencia de los procesos migratorios.

Las investigaciones realizadas (Escobar, 1978), señalan que existen diferencias en aspectos como: Imprecisión en el vocalismo, tratamiento de los grupos vocálicos, imprecisión acentual, firmeza del consonantismo, interpolación de voces de la lengua materna o combinación de morfemas. Estudios posteriores (Escobar, 2000), hacen una descripción de las características lingüísticas del español en contacto con el quechua diferenciando ocho procesos lingüísticos:

orden de palabras, concordancia, elipsis, regularización, reduplicación, redundancia semántica, formación de palabras y acomodación semántica.

Pérez (2004), en su obra “Los castellanos del Perú”, menciona que en las ciudades y comunidades alejadas de Lima, las variedades del castellano se han visto altamente influidas por las lenguas nativas; en estas realidades, precisa, no se contaba con “modelos reguladores y correctivos” que pudieran ayudar a mantener una forma estándar. De esta manera, señala se generó una realidad lingüística heterogénea e inestable creando manifestaciones de lo que se llama “castellano motoso” el mismo que, precisa, no corresponde solo a una situación de bilingüismo sino que se constituye en el único repertorio verbal del que disponen ciertas comunidades.

Según Pérez, esta variedad ha pasado a ser la lengua materna de un gran número de peruanos, presentándose así una situación sociolingüística cuya explicación el autor intenta explicar con una descripción de Hilda Cañari, profesora de la Asociación Pukllasunchis:

“Como nosotros, que somos bilingües, hemos construido el lenguaje de nuestros hijos, les hemos enseñado el castellano, entonces, ellos han asimilado también nuestra forma de hablar.”

El autor señala que de este modo nace y se desarrolla el castellano andino como una importante variedad legítima del castellano, que se habla no solo en el Perú sino también países andinos vecinos.

Sara (2008), en el artículo “La permanencia de la lengua quechua en Huaycán”, presenta el resultado de una investigación realizada, a través de una encuesta, en seis instituciones educativas públicas y privadas de Huaycán sobre el conocimiento del uso del quechua dentro de una población escolar, como parte de la investigación sobre “multiculturalidad y educación en el Perú”, con el objetivo de conocer en qué medida existe una inclusión formal de la cultura del inmigrante en el Proyecto Educativo Institucional escolar, sobre todo desde la aceptación del quechua en Huaycán. Durante el estudio se observó que los encuestados no llegaron a comprender las preguntas relacionadas a la lengua materna, y por lo tanto tampoco se obtuvo claridad en sus respuestas. Se detectó que entre un 12 y 13% de los padres y 10% de los alumnos, de un total de 538, tenían al quechua como idioma materno y eran bilingües, porcentaje que se considera podría ser mayor porque los encuestados no entendieron la pregunta o porque sentían vergüenza de contestar la verdad respecto del quechua como distintivo cultural de la lengua familiar.

Según lo que indica Zavala (2006), resulta importante tener en cuenta la oralidad como un evento o performance de interacción social que involucra una experiencia participativa. En el contexto andino, se constituye en una estrategia de transmisión cultural de valores de una generación a otra, que hace uso de narraciones referidas a circunstancias reales como las labores cotidianas, a partir de las cuales se generan conversaciones en las cuales tanto emisor como oyente tienen una participación activa.

Este manejo de la oralidad, basada en situaciones reales, motiva al oyente a mantenerse atento a todos los eventos comunicativos de esta naturaleza, pues a través de ellos se alcanzan aprendizajes significativos.

2.2.4.2 Padres originarios de la costa

Si bien gran parte de la población de Huaycán es de origen provinciano, desde su fundación viven también familias de origen costeño, pues según Doré (2008) el lugar fue creado para atender necesidades de una población de bajos recursos económicos, con dificultades en su situación de inquilinos y que aspiraban a tener su propio terreno. Señala el autor que la municipalidad de Lima Metropolitana, en ese entonces bajo la dirección del partido Izquierda Unida, consideró en la creación de Huaycán la posibilidad de hacer realidad un plan autogestionario.

En el artículo “Huaycán y la encrucijada limeña”, publicado en el Diario La República, Tanaka (2013) refiere al respecto que se quería replicar la experiencia que en los años setenta se vivió con Villa El Salvador, creando una comunidad ordenada y planificada como una alternativa a los valores del individualismo característicos de las lógicas de mercado. En la realidad muchos prefirieron una alternativa más convencional, con mayor autonomía familiar e individual, considerando que la acción colectiva no ayudaría a resolver problemas de largo plazo.

2.2.4.2.1 Variedad ribereña o costeña del castellano

Andrade (2010), en relación con esta variedad del castellano, menciona entre las características del nivel fonológico: la elisión de consonante intervocálica, aspiración de la [s] en contexto preconsonántico; del nivel gramatical: recurrencia en el uso de diminutivos, extensible también a adverbios, uso del aumentativo –azo/-aza en adjetivos y adverbios, adición de –s final en conjugación verbal de la segunda persona singular en pasado perfecto.

Es importante tener en cuenta lo que menciona Escobar (2011) en su obra “Dinámica sociolingüística y vitalidad etnolingüística: quechua y aimara peruanos del siglo XX”, en la cual hace una importante precisión al señalar que, debido a los cambios sociales que han dado como resultado el surgimiento de una nueva identidad andina urbana, es evidente la difusión de algunas variantes andinas en variedades no andinas e incluso en lo que llama “variedad limeña educada” que se considera la variedad estándar del país.

2.2.5 Relación entre procesos lectores y habla de los padres

La teoría sociocultural sostiene la existencia de una relación esencial entre el pensamiento y el lenguaje, así como entre el lenguaje y la interacción social (Regan, 2009). Su representante, L.S. Vygotsky, afirma que el ser humano es un ser eminentemente social, por lo cual necesita interactuar con otras personas para lograr apropiarse de una cultura, así como para adquirir y desarrollar cualquier proceso cognitivo, entre los cuales se encuentra el lenguaje. La forma en que se dé esta interacción dependerá del entorno sociocultural, pues los niños de culturas más estimulantes obtendrán un mayor aprendizaje en comparación a los niños donde su cultura les brinde menor estimulación (Quezada y Solís, 2010).

Velarde, E. y Canales, R. (2008), mencionan que el dominio del lenguaje oral se encuentra entre las habilidades que constituyen los requisitos básicos para lograr una decodificación lectora eficiente, señalando la importancia que reviste el aprendizaje temprano y adecuado del lenguaje oral, el cual impactará en el aprendizaje de la lectura comprensiva en los que se consideran los procesos de alto nivel: sintácticos y semánticos.

Resulta importante considerar los hallazgos de la investigación realizada por Salvador, Gallego y Mieres (2007), entre los que confirmaron que existen condicionantes ambientales que influyen en gran medida en el desarrollo y maduración lectora de los alumnos, como la comunicación dentro del seno familiar o las características de interacción profesor-alumno.

Finalmente, se puede concluir que son importantes tanto la herencia genética como la cultura para la adquisición del lenguaje, pues el niño necesita una corteza cerebral programada biológicamente para los aspectos fisiológicos del habla y la organización del lenguaje, así como un entorno estimulante donde pueda desarrollarlo adecuadamente (Garayzabal, 2006; Quezada y Solís, 2010).

2.2.5.1 Rol de la madre en la adquisición del lenguaje

Bruner hace referencia al rol de la madre en el desarrollo del lenguaje del niño, al mencionarla como el factor fundamental para la construcción del Sistema de Apoyo Social (S.A.S.), el cual permitirá al niño desarrollar su potencial lingüístico innato. En este proceso, la madre es la principal mediadora social puesto que sintetiza el componente afectivo, lúdico, cognitivo y lingüístico, en sus interacciones con el niño. Del nivel de intensidad, frecuencia y calidad de estas primeras interacciones madre-hijo dependerá el futuro cognitivo y lingüístico del niño (Velarde, s.f).

Por otro lado, Saussois, Dutileul y Glaber (1992 refiriéndose también a la teoría de Bruner en lo relativo a “la acción conjunta con la madre o el adulto”, reafirman que mediante esta relación el bebe construye simultáneamente las funciones pragmática y semiótica, la comunicación verbal y estructuras intelectuales.

De acuerdo a lo señalado por Gonzales, R. (citado por Velarde et al., 2010) un excelente predictor de las habilidades de lectura es el lenguaje oral materno, en el que está involucrado el procesamiento sintáctico en lo referente al dominio estructural del lenguaje, considerando que éste se trata de un procesamiento psicolingüístico que permite entender la relación existente entre las palabras identificando tanto su importancia funcional como su relación gramatical. Mencionan también la relación de este lenguaje con el procesamiento semántico, a través del cual el niño podrá construir representaciones mentales de la información oída, asignando los papeles específicos de actuación a cada personaje interviniente en el mensaje e integrando el significado a la estructura de conocimientos que ha ido construyendo.

2.2.6 Características sociolingüísticas de los niños

Velarde (s.f), señala que la calidad de lenguaje oral que llegue a desarrollar un niño(a) dependerá del uso que hagan las personas que conforman su medio social y cultural, considerando aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos. Precisa que este dominio del lenguaje oral lo preparará para la tarea de comprensión lectora, y cita a Bravo mencionando que “...hay una CONTINUIDAD entre el dominio del lenguaje oral y el dominio del lenguaje escrito. El Lenguaje escrito como una culminación del desarrollo del lenguaje oral, no es un independiente problema del lenguaje”.

De acuerdo a lo precisado, si tenemos en cuenta la variedad del castellano que se utiliza en el hogar de los niños considerados en esta investigación se podría concluir que, para determinar si los rasgos del habla de estos niños tienen características de la variedad andina o costeña del castellano, se debe tener en cuenta del lugar de origen de los padres.

Debe considerarse al respecto, en el caso de los hijos de padres andinos, que la cercanía madre-niño típica del estilo de crianza de la madre andina deja en el niño la huella de su habla con las características propias ya sea de su lengua nativa, del castellano andino o el interlecto que utiliza en sus actividades cotidianas.

2.3 Definición de términos básicos

Actitud lingüística - Actitudes hacia los hablantes de una determinada lengua o variedad lingüística.

Castellano andino – Variedad del castellano que se habla en los valles interandinos, el altiplano y litoral sureño.

Castellano estándar – Variedad estándar del castellano

Castellano ribereño – Variedad del castellano que se habla en la costa del Perú, desde Tumbes hasta el norte de Arequipa.

Fluidez lectora – Habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de manera expresiva y a un ritmo adecuado, lo cual permite que la atención pueda dirigirse a la comprensión de aquello que se lee (Gómez et al, 2011).

Migración – Desplazamiento poblacional en el que se cruza algún límite o frontera administrativa y se produce el traslado de la residencia habitual. (INEI, 2011).

Precisión lectora – Lectura de textos escritos sin errores en su decodificación (Gómez et al, 2011).

Procesos lectores – Cuatro niveles de procesamiento que conforman el sistema de lectura comprensiva (perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos), cada uno de los cuales se encarga de una función específica y que, a su vez, requieren de la participación de varios procesos cognitivos (Cuetos, 2008).

Procesos Perceptivos visuales – Proceso con el cual el texto escrito es analizado por el sistema visual, logrando descifrar los signos gráficos que son proyectados sobre nuestro cerebro (Cuetos, 2008).

Procesos léxicos – Proceso que permite el reconocimiento fonológico o visual de las palabras para acceder a su significado y recuperar su pronunciación (Cuetos, 2008).

Procesos Sintácticos – Proceso mediante el cual se realiza el análisis gramatical de las oraciones, en base a estrategias o reglas sintácticas, que permiten al lector segmentarlas en sus constituyentes y clasificar estos según sus funciones gramaticales para finalmente extraer su significado (Cuetos, 2008).

Procesos Semánticos – Proceso que consiste en extraer el mensaje del texto escrito para integrarlo en sus propios conocimientos (Cuetos, 2008).

Variedad lingüística – Conjunto de formas comunicativas y normas para su uso, que restringen a un grupo o comunidad determinados y, algunas veces, incluso a actos concretos (Duranti, 2000)

Variedad estándar – Variedad lingüística que se utiliza como lengua oficial en los medios de comunicación, en la educación y, en general, en las funciones comunicativas públicas e institucionales (Díaz-Couder, 1998).

Velocidad lectora – Lectura de texto escritos a una velocidad o ritmo determinado (Gómez et al, 2011).

2.4 Formulación de hipótesis

2.4.1 Hipótesis General

Existen características diferentes en los procesos lectores de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

2.4.2 Hipótesis Específicas

H1: Existen características diferentes en los procesos perceptivos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H2: Existen características diferentes en los procesos léxicos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H3: Existen características diferentes en los procesos sintácticos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H4: Existen características diferentes en los procesos semánticos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H5: Existen características diferentes en la precisión de los procesos perceptivos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H6: Existen características diferentes en la precisión de los procesos léxicos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H7: Existen características diferentes en la precisión de los procesos sintácticos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H8: Existen características diferentes en la velocidad de los procesos perceptivos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H9: Existen características diferentes en la velocidad de los procesos léxicos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

H10: Existen características diferentes en la velocidad de los procesos sintácticos de la lectura de los niños en relación con el lugar de procedencia de sus padres, sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque a considerar es mixto, en la medida que es cualitativo y cuantitativo, pues se realizará un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos, en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema. (Hernández et al, 2010).

3.2 Tipo de diseño de la investigación

La investigación es de tipo descriptivo, pues busca especificar características y perfiles de un grupo de personas, recogiendo información de manera independiente o conjunta sobre las variables de estudio, para realizar una posterior comparación de los datos obtenidos. (Hernández et al, 2010).

Al plantear una investigación comparativa, se optó por realizar un estudio exploratorio-secuencial considerando una fase inicial de recolección y análisis de

datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos. (Hernández et al, 2010). Las condiciones de las variables son similares y homogéneas.

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

La población pertenece al colegio Fe y Alegría de Huaycán-UGEL06. Los alumnos seleccionados cursan el 5to y 6to grado de primaria, quienes se encuentran en el V Ciclo de Educación Básica Regular y tienen un nivel de exigencia similar en lo que a procesos lectores se refiere.

3.3.2 Muestra

La selección de la muestra se realizó con criterio probabilístico y fue guiada por propósito (Hernández et al, 2010).

Se evaluó a un total de 153 alumnos, de los cuales se obtuvo, en primera instancia, información solo de 134. De este grupo se hizo una nueva selección, buscando la equivalencia en número y características, tomando como base el lugar de origen de ambos padres alcanzando un total de 75 alumnos.

Tabla 1

Distribución de sujetos según lugar de procedencia de la madre.

	FRECUENCIA
Madres de origen andino	38
Madres originarias de la costa	37
Total	75

En la tabla 1 podemos observar la distribución de los 75 alumnos, de acuerdo al lugar de procedencia de la madre, de los cuales 38 niños son hijos de madre de origen andino y 37 de madres originarias de la costa.

Tabla 2

Distribución de sujetos según lugar de procedencia del padre.

	FRECUENCIA
Padres de origen andino	42
Padres originarias de la costa	28
Total	75

En la tabla 2 observamos la distribución de los niños de acuerdo al lugar de procedencia de los padres, encontrando que 42 son provenientes del ande y 28 de la costa.

3.3.3 Factores de inclusión y de exclusión de la muestra

A. Criterios de inclusión

Se consideraron como criterios de inclusión: Niños de ambos sexos entre 9 y 12 años de edad, que se encuentren cursando el 5° y 6° grado de primaria.

B. Criterios de exclusión

Se excluyeron del estudio a los niños que hayan sido diagnosticados con déficits sensoriales o cognitivos, con dificultades de aprendizaje, con trastorno por déficit de atención con hiperactividad o que hayan repetido de grado.

3.4 Operacionalización de las variables

3.4.1 Variable de comparación 1: Procesos lectores

3.4.1.1 Definición conceptual

Procesos lectores: Habilidad compleja que involucra diferentes funciones cognitivas, las cuales permiten el acceso al léxico y la comprensión de textos escritos (Rosselli et al, 2006; Ferreiro, 1982; Defior, 2006).

3.4.1.2 Definición operacional

La variable se medirá considerando:

A. Dimensiones: Procesos perceptivos visuales, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos.

B. Índices: Precisión y velocidad lectora.

3.4.2 Variable de comparación 2: Procedencia de los padres

3.4.2.1 Definición conceptual

Migrantes andinos: Que han nacido en departamentos del ande peruano.

Costeños: Que han nacido en departamentos de la costa peruana.

3.4.2.2 Definición operacional

La variable se analizará comparando los siguientes grupos:

1. Madre migrante andina – Madre costeña
2. Padre andino – Padre costeño
3. Padre y madre andinos – Padre y madre costeños
4. Padre y madre andinos – Padre andino y madre costeña
5. Padre y madre costeños – Padre andino y madre costeña

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

El instrumento utilizado en esta investigación, para evaluar el nivel de los procesos lectores, fue el “Test PROLEC-R” (Cuetos et al, 2007), que evalúa los procesos perceptivos visuales, léxicos, sintácticos y semánticos. Por otro lado, el dato del lugar de origen de los padres se obtuvo de las fichas de matrícula que obran en poder del colegio.

3.5.1 Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R)

A. Ficha técnica

Nombre de la prueba: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada.

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

Aplicación: Individual

Ámbito de aplicación: Niños de 6 a 12 años de edad.

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

Objetivo: Analizar las dificultades en el aprendizaje lector y mostrar los procesos cognitivos que pueden estar afectados, impidiendo al niño convertirse en un buen lector.

Baremación: Puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en los procesos representados por los índices principales y a nivel de los índices secundarios: precisión lectora, velocidad lectora (de muy lenta a muy rápida) y habilidad lectora (baja, media o alta, en los sujetos con un puntaje dentro de la norma). En nuestro caso, hemos analizado los resultados en base a la puntuación directa obtenida en cada tarea.

B. Descripción del instrumento

Esta batería consta de nueve tareas que exploran los cuatro procesos lectores, que incluyen los de bajo nivel (procesos perceptivos y léxicos) hasta los de alto nivel (procesos sintácticos y semánticos). Además, permite recoger información trascendental acerca de la precisión lectora, cantidad de aciertos, y la velocidad lectora, tiempo que se invierte en completar cada tarea.

Tabla 3

Tareas principales según el tipo de proceso lector.

	TAREAS	ÍTEMS	PROCESO LECTOR
NL	Nombre o sonido de las letras	20	Procesos perceptivos visuales
ID	Igual – diferente	20	
LP	Lectura de palabras	40	Procesos léxicos
LS	Lectura de pseudopalabras	40	
EG	Estructuras gramaticales	16	Procesos sintácticos
SP	Signos de puntuación	11	
CO	Comprensión de oraciones	16	Procesos semánticos
CT	Comprensión de textos	16	
CR	Comprensión oral	8	

C. Características psicométricas

Validez de la prueba

Considerando que la validez expresa el grado en que existen datos que apoyan la interpretación de las puntuaciones, se instituyó dos tipos de validez para este instrumento:

a. Validez de criterio:

- Valoración de los profesores o tutores. Un total de 408 alumnos fueron clasificados en uno de ocho niveles de lectura, que iban del nivel más bajo al más alto, según el juicio de sus maestros. Estas puntuaciones se correlacionaron con los diferentes índices del PROLEC-R, siendo significativas al nivel $p < 0,001$.

- Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (PPVT-III). En un estudio realizado el 2006, por Dunn, Dunn y Arribas, a 47 sujetos entre los 6 y 12 años se aplicaron el PROLEC-R y el PPVT-III. Los resultados mostraron una correlación significativa en cuanto a las tareas de los procesos semánticos, así como de estructuras gramaticales. Respecto de la variable tiempo, se pudo comprobar que la efectividad y velocidad en el PROLEC-R tienen una relación muy significativa con el nivel de ejecución en el PPTV- III, puesto que ambas pruebas evalúan aspectos diferentes pero relacionados al lenguaje.

b. Validez de constructo:

- Correlaciones entre los índices. Al realizar el análisis entre todos los índices principales de la prueba, se encontraron correlaciones de tipo medio-alto o alto en todas las tareas de los procesos perceptivos visuales, léxicos y sintácticos, a excepción de EG. En relación con los índices de velocidad, se encontraron correlaciones altas o muy altas, lo cual indica que un niño con un buen desempeño en una tarea suele ejecutar otras de manera similar.

-Validez factorial. Se realizó a través del análisis factorial confirmatorio, el cual permite confirmar o no que un modelo teórico es funcional en la realidad

empírica. Se establecieron cuatro variables latentes interrelacionadas entre sí equivalentes a los cuatro procesos cognitivos de la lectura. Estas cuatro dimensiones son las que explicarían el acierto en sus correspondientes tareas. Este patrón dio como resultado un ajuste medio-alto, entre las diferentes correlaciones y coeficientes de regresión. De estos datos, se puede afirmar que el modelo teórico que subyace al PROLEC-R se ve reflejado en los datos procedentes de la tipificación, por lo cual resulta útil para explicar la conducta lectora de los sujetos.

Confiabilidad de la prueba

La confiabilidad se ha estudiado considerando dos acercamientos. Por un lado, la perspectiva de la consistencia interna, operativizada mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Por otro lado, desde la precisión de las tareas en sí mismas a través de un modelo de Rasch de un parámetro.

Tabla 4.

Coefficientes alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna

TAREAS		ALFA
NL	Nombre o sonido de las letras	0,49
ID	Igual – diferente	0,48
LP	Lectura de palabras	0,74
LS	Lectura de pseudopalabras	0,68
EG	Estructuras gramaticales	0,63
SP	Signos de puntuación	0,70
CO	Comprensión de oraciones	0,52
CT	Comprensión de textos	0,72
CR	Comprensión oral	0,67

Desde su perspectiva más clásica, de la consistencia interna, se obtuvieron covariaciones altas, las cuales confirman valores satisfactorios, tal como se observa en la tabla 4.

Desde el análisis de los resultados con un modelo de Rasch, se ha podido conocer la precisión de las medidas en función del nivel lector del examinando, puesto que excluye los límites de tiempo. En las personas con menor precisión en la ejecución en todas las pruebas del PROLEC-R, a excepción de comprensión oral, muestran tener su máxima fiabilidad. Esta característica declara una vez más la adecuación de esta prueba para detectar y localizar las dificultades en los procesos lectores.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Posterior a la recolección de los datos, se elaboró con ellos una base que se analizó utilizando el programa SPSS versión 20 con el cual se comprobó la bondad de ajuste y distribución de la muestra aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, concluyendo que se debía considerar un diseño paramétrico.

En el análisis inferencial para la contrastación de hipótesis se utilizó el diseño paramétrico y el estadístico “t” para el análisis de las diferencias, analizando la media y la desviación estándar de las poblaciones estudiadas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de resultados

A continuación se presentarán los resultados siguiendo los siguientes puntos:

- Datos de la muestra, media y desviación estándar en función al lugar de procedencia de ambos padres.
- Ajuste normal de la muestra a través del estadístico Kolmogorov-Smirnoff.
- Estadístico para la contrastación de las hipótesis.

4.1.1 Datos de la muestra, media y desviación estándar en función al lugar de procedencia de ambos padres

Tabla 5

Muestra total, por lugar de procedencia del padre

LUGAR DE PROCEDENCIA DEL PADRE					
	Lugar de procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No determinado	2	2,7	2,7	2,7
	Migrante andino	42	56,0	56,0	58,7
	Costeño	28	37,3	37,3	96,0
	Amazónico	3	4,0	4,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En la tabla 5 se puede observar que la mayor frecuencia está en los migrantes andinos, con una población de 42, mientras que la menor la encontramos en el grupo de los procedentes de la amazonía, con una población total de 3. Por lo tanto, el mayor porcentaje se encuentra también en el grupo correspondiente a padres procedentes del ande.

Tabla 6

Muestra total, por lugar de procedencia de la madre

LUGAR DE PROCEDENCIA DE LA MADRE					
	Lugar de procedencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Migrante andino	38	50,7	50,7	50,7
	Costeño	37	49,3	49,3	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

En la tabla 6 se observa la frecuencia y porcentaje de la muestra según lugar de procedencia de la madre. Se observa que la diferencia entre las frecuencias y, consecuentemente los porcentajes, es mínima entre ambos grupos.

Tabla 7

Muestra total, por lugar de procedencia del padre y de la madre

LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES					
Procedencia padre	Procedencia madre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No determinada	Costeña	2	2,7	2,7	2,7
Migrante andino	Migrante andina	26	34,7	34,7	37,3
Costeño	Migrante andina	12	16,0	16,0	53,3
Costeño	Costeña	19	25,3	25,3	78,7
Migrante andino	Costeña	16	21,3	21,3	100,0
Total		75	100,0	100,0	

En la tabla 7 se observa la frecuencia y porcentaje de la muestra según lugar de procedencia de ambos padres, encontrando que la pareja padre y madre andina tiene la mayor frecuencia y porcentaje (26 y 34.7%), mientras que el grupo de madres costeñas, en cuyo caso no se llegó a determinar la procedencia del cónyuge, muestra la menor frecuencia y porcentaje (2 y 2.7%).

Tabla 8

Media y desviación estándar de los procesos lectores en la muestra total

PROCESO LECTOR	M	DE
Nombre de letras	113.85	42.512
Igual – diferente	39.40	22.201
Lectura de palabras	108.56	36.333
Lectura de pseudopalabras	65.57	20.887
Estructuras gramaticales	12.32	1.960
Signos de puntuación	18.72	5.114
Comprensión de oraciones	14.65	1.479
Comprensión de textos	10.44	3.647
Comprensión oral	4.39	2.229

n = 75

En la tabla 8 se aprecian la media y desviación estándar en base a los puntajes obtenidos por los sujetos de la muestra en cada uno de los procesos lectores.

4.1.2 Ajuste normal de la muestra a través del estadístico Kolmogorov-Smirnoff.

Para tomar decisiones sobre qué estadístico utilizar en la contrastación de las hipótesis, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual se presenta en la Tabla 9.

Tabla 9

Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov de la muestra total

PROCESO LECTOR	K-S	Sig.
Nombre de letras	.702	.708
Igual – diferente	1.496 *	.023
Lectura de palabras	.608	.853
Lectura de pseudopalabras	.602	.862
Estructuras gramaticales	1.459 *	.028
Signos de puntuación	.765	.602
Comprensión de oraciones	2.385 ***	.000
Comprensión de textos	1.048	.222
Comprensión oral	1.343	.054

n = 75

p >.05

Los resultados obtenidos con esta prueba de bondad muestran diferencias que no son significativas: Por lo tanto, el estadístico a utilizar es paramétrico.

4.1.3. Estadístico para la contrastación de las hipótesis.

Tabla 10

Comparación de los procesos perceptivos visuales de la lectura según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				t	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38)	Nombre de letras	120.34	43.697	107.19	40.772	1.347	.182
**2. Madre costeña (m = 37)	Igual-diferente	44.58	28.229	34.08	11.694	2.094	.040 *
*1. Padre andino (m = 42)	Nombre de letras	117.00	43.581	111.86	42.088	.490	.626
**2. Padre costeño (m = 28)	Igual-diferente	41.83	26.974	36.64	13.995	.936	.353
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Nombre de letras	128.58	44.207	112.68	43.924	1.194	.239
**2. Padre y madre costeños (n = 19)	Igual-diferente	47.69	32.153	34.11	12.346	1.746	.088
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Nombre de letras	128.58	44.207	98.19	36.395	2.307	.026 *
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Igual-diferente	47.69	32.153	32.31	10.467	1.846	.072
*1. Padre y madre costeños (n = 19)	Nombre de letras	112.68	43.924	98.19	36.395	1.050	.301
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Igual-diferente	34.11	12.346	32.31	10.467	.458	.650

En relación con los procesos perceptivos de la lectura, en la Tabla 10 se puede observar que el puntaje t, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas (.040) en la tarea Igual-diferente en el grupo Madre andina-madre costeña, mientras que la tarea Nombre de letras en el grupo Padre y madre andinos-Padre andino y madre costeña (0.26), por lo cual se acepta la hipótesis 1.

Tabla 11

Comparación de los procesos léxicos de la lectura según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				t	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38)	Lectura de palabras	111.39	36.437	105.65	36.494	.682	.497
**2. Madre costeña (m = 37)	Lectura de pseudopalabras	73.21	20.687	57.73	18.225	3.435	.001 **
*1. Padre andino (m = 42)	Lectura de palabras	115.29	38.520	101.89	31.857	1.524	.132
**2. Padre costeño (m = 28)	Lectura de pseudopalabras	69.02	21.645	62.46	19.122	1.300	.198
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Lectura de palabras	121.23	36.277	105.68	34.338	1.452	.154
**2. Padre y madre costeños (n = 19)	Lectura de pseudopalabras	78.31	19.285	59.95	19.515	3.139	.003 **
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Lectura de palabras	121.23	36.277	105.63	41.249	1.285	.206
2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Lectura de pseudopalabras	78.31	19.285	53.94	16.389	4.202	.000 *
*1. Padre y madre costeños (n = 19)	Lectura de palabras	105.68	34.338	105.63	41.249	.005	.996
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Lectura de pseudopalabras	59.95	19.515	53.94	16.389	.975	.337

En relación con los procesos léxicos de la lectura, en la Tabla 11 se puede observar que el puntaje t, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Lectura de Pseudopalabras en los grupos Madre andina-madre costeña (.001), Padre y madre andinos-Padre y madre costeños (.003), y Padre y madre andinos – Padre andino y madre costeña (.000), por lo cual se acepta la hipótesis 2.

Tabla 12

Comparación de los procesos sintácticos de la lectura según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				t	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38)	Estructura gramatical	12.24	2.085	12.41	1.848	-.370	.712
**2. Madre costeña (m = 37)	Signos de puntuación	19.74	4.897	17.68	5.186	1.770	.081
*1. Padre andino (m = 42)	Estructura gramatical	12.10	2.128	12.71	1.652	-1.299	.198
**2. Padre costeño (m = 28)	Signos de puntuación	18.93	5.177	18.50	5.406	.333	.740
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Estructura gramatical	11.96	2.200	12.47	1.744	-.839	.406
**2. Padre y madre costeños (n = 19)	Signos de puntuación	20.19	5.154	17.95	5.778	1.371	.177
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Estructura gramatical	11.96	2.200	12.31	2.056	-.514	.610
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Signos de puntuación	20.19	5.154	16.88	4.660	2.099	.042 *
*1. Padre y madre costeños (n = 19)	Estructura gramatical	12.47	1.744	12.31	2.056	.251	.803
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Signos de puntuación	17.95	5.778	16.88	4.660	.596	.555

En relación con los procesos sintácticos de la lectura, en la Tabla 12 se puede observar que el puntaje t, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Signos de puntuación en el grupo Padre y madre andinos – Padre andino y madre costeña (.042), por lo cual se acepta la hipótesis 3.

Tabla 13

Comparación de los procesos semánticos de la lectura según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				t	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38) **2. Madre costeña (m = 37)	Comprensión de oraciones	14.95	1.432	14.43	1.501	1.520	.133
	Comprensión de textos	11.21	3.821	9.65	3.327	1.886	.063
	Comprensión oral	4.95	2.143	3.81	2.196	2.268	.026 *
*1. Padre andino (m = 42) **2. Padre costeño (m = 28)	Comprensión de oraciones	14.62	1.667	14.79	1.228	-.453	.652
	Comprensión de textos	10.88	3.704	10.39	3.604	.546	.587
	Comprensión oral	4.79	2.066	4.29	2.307	.947	.347
*1. Padre y madre andinos (n = 26) **2. Padre y madre costeños (n = 19)	Comprensión de oraciones	14.92	1.623	14.63	1.383	.632	.530
	Comprensión de textos	11.54	3.829	9.84	3.420	1.534	.132
	Comprensión oral	5.23	1.796	3.84	2.115	2.377	.022 *
*1. Padre y madre andinos (n = 26) **2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Comprensión de oraciones	14.92	1.623	14.13	1.668	1.531	.134
	Comprensión de textos	11.54	3.829	9.81	3.331	1.488	.145
	Comprensión oral	5.23	1.796	4.06	2.323	1.830	.075
*1. Padre y madre costeños (n = 19) **2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Comprensión de oraciones	14.63	1.383	14.13	1.668	.983	.333
	Comprensión de textos	9.84	3.420	9.81	3.331	.026	.980
	Comprensión oral	3.84	2.115	4.06	2.323	-.294	.771

En relación con los procesos semánticos de la lectura, en la Tabla 13 se observa que el puntaje *t*, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Comprensión oral en los grupos Madre andina – madre costeña (.026), y Padre y madre andinos – Padre y madre costeños (.022), por lo cual se acepta la hipótesis 4.

Tabla 14

Comparación de los procesos perceptivos visuales de la lectura a nivel de precisión según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				<i>t</i>	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38)	Nombre de letras	18.89	1.110	18.27	1.367	2.174	.033 *
**2. Madre costeña (m = 37)	Igual-diferente	18.76	3.365	17.92	2.793	1.181	.242
*1. Padre andino (m = 42)	Nombre de letras	18.52	1.383	18.79	1.031	-.855	.396
**2. Padre costeño (m = 28)	Igual-diferente	18.31	3.460	18.43	2.834	-.151	.880
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Nombre de letras	18.96	1.148	18.58	1.216	1.077	.288
**2. Padre y madre costeños (n = 19)	Igual-diferente	18.69	3.782	18.11	2.923	.564	.576
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Nombre de letras	18.96	1.148	17.81	1.471	2.828	.007 **
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Igual-diferente	18.69	3.782	17.69	2.869	.912	.367
*1. Padre y madre costeños (n = 19)	Nombre de letras	18.58	1.216	17.81	1.471	1.688	.101
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Igual-diferente	18.11	2.923	17.69	2.869	.425	.674

En relación con la precisión de los procesos perceptivos visuales de la lectura, en la Tabla 14 se observa que el puntaje *t*, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Nombre de letras en los grupos Madre andina – madre costeña (.033), y Padre y madre andinos – Padre andino y madre costeña (.007), por lo cual se acepta la hipótesis 5.

Tabla 15

Comparación de los procesos léxicos de la lectura a nivel de precisión según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				<i>t</i>	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (<i>m</i> = 38)	Lectura de palabras	38.47	4.458	38.89	1.612	-.537	.593
**2. Madre costeña (<i>m</i> = 37)	Lectura de pseudopalabras	38.53	1.606	36.08	4.071	3.438	.001 **
*1. Padre andino (<i>m</i> = 42)	Lectura de palabras	38.38	4.208	39.14	1.799	-.903	.370
**2. Padre costeño (<i>m</i> = 28)	Lectura de pseudopalabras	37.36	3.427	37.54	2.769	-.230	.819
*1. Padre y madre andinos (<i>n</i> = 26)	Lectura de palabras	38.19	5.246	39.05	1.779	-.685	.497
**2. Padre y madre costeños (<i>n</i> = 19)	Lectura de pseudopalabras	38.62	1.267	36.63	3.700	2.546	.015 *
*1. Padre y madre andinos (<i>n</i> = 26)	Lectura de palabras	38.19	5.246	38.69	1.537	-.366	.716
**2. Padre andino y madre costeña (<i>n</i> = 16)	Lectura de pseudopalabras	38.62	1.267	35.31	4.715	3.401	.002 **
*1. Padre y madre costeños (<i>n</i> = 19)	Lectura de palabras	39.05	1.779	38.69	1.537	.643	.525
**2. Padre andino y madre costeña (<i>n</i> = 16)	Lectura de pseudopalabras	36.63	3.700	35.31	4.715	.927	.360

En relación con la precisión de los procesos léxicos de la lectura, en la Tabla 15 se puede observar que el puntaje *t*, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Lectura de pseudopalabras en los grupos Madre andina – madre costeña (.001), Padre y madre andinos – Padre y madre costeños (.015), y Padre y madre andinos – Padre andino y madre costeña (.002), por lo cual se acepta la hipótesis 6.

Tabla 16

Comparación de los procesos sintácticos de la lectura a nivel de precisión según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				<i>t</i>	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38) **2. Madre costeña (m = 37)	Signos de puntuación	9.53	1.447	9.46	1.789	.178	.859
*1. Padre andino (m = 42) **2. Padre costeño (m = 28)	Signos de puntuación	9.12	1.797	9.96	1.261	-2.157	.035 *
*1. Padre y madre andinos (n = 26) **2. Padre y madre costeños (n = 19)	Signos de puntuación	9.27	1.614	9.89	1.449	-1.340	.187
*1. Padre y madre andinos (n = 26) **2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Signos de puntuación	9.27	1.614	8.88	2.094	.686	.497
*1. Padre y madre costeños (n = 19) **2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Signos de puntuación	9.89	1.449	8.88	2.094	1.697	.099

En relación con la precisión de los procesos sintácticos de la lectura, en la Tabla 16 se observa que el puntaje *t*, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Signos de Puntuación en el grupo Padre andino – padre costeño (.035), por lo cual se acepta la hipótesis 7.

Tabla 17

Comparación de los procesos perceptivos visuales de la lectura a nivel de velocidad según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				<i>t</i>	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38)	Nombre de letras	18.61	10.080	20.24	10.910	-.676	.501
**2. Madre costeña (m = 37)	Igual-diferente	48.71	16.871	58.54	20.713	-2.256	.027 *
*1. Padre andino (m = 42)	Nombre de letras	18.88	10.588	20.07	11.095	-.452	.653
**2. Padre costeño (m = 28)	Igual-diferente	50.67	17.884	56.79	21.042	-1.306	.196
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Nombre de letras	17.27	9.776	19.58	10.885	-.746	.460
**2. Padre y madre costeños (n = 19)	Igual-diferente	44.77	14.129	59.21	22.017	-2.679	.010 *
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Nombre de letras	17.27	9.776	21.50	11.633	-1.267	.213
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Igual-diferente	44.77	14.129	60.25	19.577	-2.973	.005 **
*1. Padre y madre costeños (n = 19)	Nombre de letras	19.58	10.885	21.50	11.633	-.504	.618
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Igual-diferente	59.21	22.017	60.25	19.577	-.146	.885

En relación con la velocidad de los procesos perceptivos visuales de la lectura, en la Tabla 17 se puede observar que el puntaje *t*, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Igual – diferente en los grupos: Madre andina – madre costeña (.027), Padre y madre andinos – Padre y madre costeños (.010), y Padre y madre andinos – Padre andino y madre costeña (.005), por lo cual se acepta la hipótesis 8.

Tabla 18

Comparación de los procesos léxicos de la lectura a nivel de velocidad según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				<i>t</i>	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38)	Lectura de palabras	38.39	15.115	42.51	19.568	-1.022	.310
**2. Madre costeña (m = 37)	Lectura de pseudopalabras	57.00	21.135	69.89	26.055	-2.356	.021 *
*1. Padre andino (m = 42)	Lectura de palabras	37.67	17.177	43.00	16.929	-1.280	.205
**2. Padre costeño (m = 28)	Lectura de pseudopalabras	58.95	17.894	68.29	31.702	-1.572	.121
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Lectura de palabras	33.69	9.337	41.53	16.157	-2.052	.046 *
**2. Padre y madre costeños (n = 19)	Lectura de pseudopalabras	51.35	13.242	69.84	32.425	-2.632	.012 *
*1. Padre y madre andinos (n = 26)	Lectura de palabras	33.69	9.337	44.13	24.276	-1.978	.055
2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Lectura de pseudopalabras	51.35	13.242	71.31	17.880	-4.148	.000 *
*1. Padre y madre costeños (n = 19)	Lectura de palabras	41.53	16.157	44.13	24.276	-.378	.708
**2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Lectura de pseudopalabras	69.84	32.425	71.31	17.880	-.162	.873

En relación con la velocidad de los procesos léxicos de la lectura, en la Tabla 18 se puede observar que el puntaje *t*, al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Lectura de palabras en el grupo Padre y madre andinos – Padre y madre costeños (.046), mientras que en Lectura de pseudopalabras las diferencias se encontraron en los grupos: Madre andina – madre costeña (.021), Padre y madre andinos – Padre y madre costeños (.012), y Padre y madre andinos – Padre andino y madre costeña (.000), por lo cual se acepta la hipótesis 9.

Tabla 19

Comparación de los procesos sintácticos de la lectura a nivel de velocidad según lugar de procedencia de los padres

PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES	DIMENSIÓN	LUGAR DE PROCEDENCIA DE AMBOS PADRES				<i>t</i>	Sig.
		1*		2**			
		M	DE	M	DE		
*1. Madre andina (m = 38) **2. Madre costeña (m = 37)	Signos de puntuación	50.89	14.717	56.43	15.403	-1.592	.116
*1. Padre andino (m = 42) **2. Padre costeño (m = 28)	Signos de puntuación	50.07	10.301	58.54	20.335	-2.297	.025 *
*1. Padre y madre andinos (n = 26) **2. Padre y madre costeños (n = 19)	Signos de puntuación	47.65	9.826	59.53	18.957	-2.737	.009 **
*1. Padre y madre andinos (n = 26) **2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Signos de puntuación	47.65	9.826	54.00	10.126	-2.009	.051
*1. Padre y madre costeños (n = 19) **2. Padre andino y madre costeña (n = 16)	Signos de puntuación	59.53	18.957	54.00	10.126	1.046	.303

En relación con la velocidad de los procesos sintácticos de la lectura, en la Tabla 19 se puede observar que el puntaje t , al comparar los resultados de media y desviación estándar, muestra diferencias estadísticamente significativas en la tarea Signos de puntuación en los grupos: Padre andino – padre costeño (.025), y Padre y madre andinos – Padre y madre costeños (.009), por lo cual se acepta la hipótesis 10.

4.2 Discusión

La investigación realizada se basó en el análisis de las diferencias de los procesos lectores según el lugar de procedencia de los padres: migrantes andinos y originarios de la costa. Para un mejor análisis de los datos recogidos, se realizó una sub-clasificación en lo que corresponde a la variable independiente, de acuerdo con lo precisado en el Capítulo 3, en función a la cual se evaluaron las hipótesis de estudio.

Con respecto de la Hipótesis 1, se confirma que existen diferencias significativas en los procesos perceptivos visuales de la lectura, tanto en lo que corresponde a las tareas de Nombre de las letras para el grupo Padre y madre andinos – padre andino y madre costeña, mientras que en la tarea Igual-diferente, para la sub-clasificación: Madre migrante andina – Madre costeña, En ambos casos los puntajes fueron mayores tanto para los hijos de Madre andina, como para los de Padre y madre andinos. Si tomamos en cuenta lo señalado por Saussois, Dutilleul y Glaber, (1992), los hijos de padres andinos habrían recibido adecuada estimulación y estarían habituados a mirar, ver y escuchar su entorno, lo que estaría contribuyendo a distinguir similitudes o rasgos distintivos, a diferencia de aquellos niños de otros sectores socio-económicos que no reciben los mismos estímulos al quedar a cargo de la nana o una persona mayor mientras la madre está fuera de casa. De este modo, los resultados del análisis de los procesos

perceptivos visuales nos indicarían que los hijos de padres de procedencia andina han desarrollado mejor las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectura, en comparación a los grupos donde la madre es costeña. Este mayor desarrollo se habría generado como consecuencia de la fuerte interacción que se da con las madres ya que, según Chagnollaud (2013), antes de cumplir cinco años los niños acompañan a su madre a todos lados y en todas las actividades, observándose en los barrios urbano marginales a los niños menores dormidos o jugando muy cerca del puesto de venta de su madre, expuestos a fuertes estimulaciones del entorno.

En relación con la Hipótesis 2, que corresponde a los procesos léxicos de la lectura se encuentran diferencias significativas en las tareas de Lectura de pseudopalabras, al comparar las siguientes sub-clasificaciones: Madre andina – madre costeña, Padre y madre andinos – Padre y madre costeños, Padre y madre andinos – Padre andino y madre costeña. Los mejores puntajes se alcanzaron en el primer grupo de cada una de las sub-clasificaciones mencionadas. Estos resultados reflejan que los hijos tanto de madre como padre y madre andinos alcanzan mejores resultados al manejar las reglas de conversión grafema-fonema.

Estos hallazgos, a la luz de lo señalado por Cuetos (2008), son de gran importancia pues de acuerdo con el autor el lector que utilice la ruta subléxica podrá leer palabras regulares, pseudopalabras y aquellas palabras que le sean desconocidas, pero no las palabras irregulares (Cuetos, 2008). Esta situación podría incidir en la velocidad al momento de leer. Por otro lado, de acuerdo con lo referido por Velarde et al (2010), la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y sus sonidos, entre otras, son competencias relacionadas con el éxito del aprendizaje de la lectura a lo que se sumaría la transparencia del idioma castellano que facilita la tarea de conversión grafema-fonema. Esta última características podrían estar influyendo positivamente en los hijos de padres andinos, pues en esta población hay mucha preocupación de parte de los padres por que sus hijos lleguen a dominar la tarea de modo que puedan minimizar la evidencia de algún

rasgo del castellano andino. En tal sentido, de acuerdo con lo que precisa Gardner (citado por Huguet et al, 2007), existirían actitudes favorables de parte de los padres hacia la otra comunidad y la lengua de ésta, las cuales se expresan en la estimulación positiva y consciente respecto del aprendizaje de una segunda o tercera lengua, o en este caso del habla, por parte de sus hijos.

En relación con la tarea de lectura de palabras, aun cuando no hay diferencias significativas, se pueden observar diferencias leves con puntaje siempre mayor para el grupo de los hijos de padres andinas, lo cual estaría demostrando que tienen también un dominio importante de la ruta léxica.

Al analizar la Hipótesis 3, correspondiente a los procesos sintácticos de la lectura, solo se encontró diferencia significativa en la tarea de Signos de puntuación para la sub-clasificación: Padre y madre andinos-Padre andino y madre costeña, con mayor puntaje en el caso del primer grupo. Con referencia a este hallazgo, considerando las características de la población procedente del ande, puede entenderse que la mayor preocupación en relación con la observación y cumplimiento de las normas se encuentra en la figura del padre andino. Estos resultados teniendo en cuenta lo que sostienen Salvador, Gallego y Mieres (2007) –entre otros- son también alentadoras para el grupo de hijos de padre andino, ya que según los autos la habilidad lingüística más destacada y mejor predictora de éxito en la lectura es la sintaxis. Por otro lado con respecto de la tarea de Estructuras gramaticales, a pesar de que no hay diferencias significativas, se observa un puntaje mayor a favor de los hijos de padres costeños; la desventaja del grupo de hijos de padres andinos puede explicarse por las características del castellano andino, cuya sintaxis según Andrade (2010) difiere del castellano estándar al ser producto de la convergencia de éste y una lengua andina.

Para el caso de la Hipótesis 4, correspondiente a los procesos semánticos de la lectura, se encontró diferencia significativa únicamente en la tarea de Comprensión oral en las sub-clasificaciones: Madre andina-Madre costeña, Padre y madre andinos-Padre y madre costeños, con puntajes mayores en los casos de padres de procedencia andina. Estos mejores puntajes se explicarían por el tipo de comunicación que se sostiene en el contexto andino, basado en la oralidad tal como lo explica Zavala (2006). Así, los descendientes de padres andinos estarían más acostumbrados a adquirir conocimientos significativos mediante la recepción oral de la información.

En relación con estos resultados, teniendo en cuenta lo manifestado por Cuetos (2008), los resultados favorables en la comprensión oral de los hijos de padres andinos podrían descartar problemas propios de la lectura. Las menores puntuaciones en la comprensión de textos escritos podrían deberse a las diferentes estructuras que éstos presentan, sobre todo en lo que se refiere a textos expositivos, a las que los niños no estarían acostumbrados.

En el caso de la Hipótesis 5, referida a la precisión en los procesos perceptivos de la lectura, se encontró diferencia significativa en la tarea Nombre de letras al comparar los grupos Madre andina-Madre costeña y Padre y madre andinos-Padre andino y madre costeña, con puntajes a favor de los primeros grupos en ambos casos. La prueba aplicada, relacionada con la percepción visual, indica que los niños descendientes de padres andinos estarían presentando características favorables en los procesos de bajo nivel. Estos resultados reafirmarían lo mencionado en relación con la Hipótesis 1, según lo cual los hijos de padres andinos habrían recibido un aprestamiento que les permite ser más precisos en lo que perciben visualmente.

En relación con la Hipótesis 6, respecto de la precisión en los procesos léxicos de la lectura, se encontró diferencia significativa en la tarea Lectura de pseudopalabras en las sub-clasificaciones: Madre andina-Madre costeña, Padre y madre andinos-Padre y madre costeños, Padre y madre andinos-Padre andino y madre costeña, en todos los casos con puntajes mayores para los primeros grupos. Al respecto, estaríamos observando un buen manejo de la ruta sub-léxica en los casos en los que por lo menos uno de los progenitores es de procedencia andina, lo que podría deberse al estilo de crianza o formación de los niños.

Respecto de las hipótesis 5 y 6 debe tenerse en cuenta, en relación con las familias procedentes del ande y según las pautas establecidas por Gardner (citado por Huguet et al, 2007) , que los padres migrantes andinos influyen positivamente en sus hijos para desarrollar una actitud lingüística activa y positiva respecto del castellano estándar, por ser el medio que les permitirá alcanzar mejoras en lo social y lo académico. De acuerdo con sus inquietudes aspiracionales estas familias tratan de que sus hijos alcancen un alto rendimiento académico esperando, en el futuro, ver satisfechas sus expectativas respecto de una mejora económica y social no solo del niño sino de toda la familia. Sus referentes exitosos son aquellos empresarios provenientes del ande cuyas empresas han alcanzado mayor desarrollo quienes, según Pinilla, tienen un nivel de educación mayor; otro aspecto importante que precisa, corresponde al hecho de que quienes han tenido mayores dificultades para educarse son los que más valoran la educación.

Con referencia a la Hipótesis 7, sobre precisión en los procesos sintácticos, existen diferencias significativas en el caso del grupo Padre andino-padre costeño, con puntaje a favor del padre costeño, lo cual puede deberse al hecho de que las familias que utilizan el castellano ribereño se encuentran lingüísticamente más cerca al castellano estándar, por lo tanto conocen y manejan mejor sus estructuras sintácticas.

En relación con la Hipótesis 8, sobre velocidad en los procesos perceptivos visuales de la lectura, se encontró diferencias significativas en las tareas Igual-diferente, para las sub-clasificaciones Madre andina-Madre costeña, Madre y padre andinos-Madre y padre costeños, Padre y madre andinos-Padre andino y madre costeña, con puntajes a favor de los segundos grupos. Esto podría deberse a que los hijos de padres andinos toman más tiempo en la realización de la tarea con el fin de no cometer errores, pues sus padres esperan de ellos responsabilidad, respeto y amor por el estudio, por ser éste un factor.

Respecto de la Hipótesis 9, respecto de la velocidad en los procesos léxicos de la lectura, se halló diferencia significativa en las tareas Lectura de Pseudopalabras para las sub-clasificaciones Madre andina-Madre costeña, Madre y padre andinos-Madre y padre costeños, Padre y madre andinos-Padre andino y madre costeña. En la tarea Lectura de Palabras se encontró también diferencias significativas en la sub-clasificación Madre y padre andinos-Madre y padre costeños. En ambos casos los puntajes también resultaron a favor de los segundos grupos, lo cual puede deberse a la misma razón expuesta en el caso de la hipótesis 8, la cual está directamente vinculada con el modelo sociocultural de los migrantes andinos. clave que les permitirá alcanzar las metas por las cuales decidieron migrar a Lima. Por otro lado, si bien los hijos de padres andinos demuestran dominar la decodificación por ambas rutas, al tratar de leer correctamente y sin errores se apoyan predominantemente en la ruta sub-léxica, lo cual estaría restándoles velocidad

En cuanto a la Hipótesis 10, en relación con la velocidad en los procesos sintácticos de la lectura, se halló diferencias significativas en la tarea Signos de puntuación, para la sub-clasificación: Padre andino-Padre costeño, Madre y padre andinos-Madre y padre costeños. En este caso los puntajes también resultaron favorables para los hijos de padres costeños, lo cual reafirma lo expuesto en las

hipótesis 7 y 8 en relación con la mayor cercanía del castellano ribereño al estándar y a los aspectos culturales de la población estudiada.

Como resultado de lo expuesto, se confirma la hipótesis general al haber hallado diferencias significativas para cuatro de las cinco sub-clasificaciones analizadas, a excepción de las tareas de Estructuras Gramaticales (Procesos sintácticos), Comprensión de oraciones y Comprensión de textos escritos (Procesos semánticos).



CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Conclusiones

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

Los procesos lectores de los niños evaluados, muestran características diferentes en los procesos lectores en relación con el lugar de procedencia de los padres, ya sean migrantes del ande o procedentes de la costa.

Existen características diferentes en los procesos perceptivos visuales en las dos tareas evaluadas: Igual-diferente y Nombre de letras, en uno de los grupos de la subclasificación con resultados favorables para los hijos de Padres andinos.

Existen características diferentes en los procesos léxicos en la tarea Lectura de Pseudopalabras, en tres de las cinco subclasificaciones, con puntajes a favor de los hijos de padres andinos.

Existen características diferentes en los procesos sintácticos en la tarea Signos de puntuación, en una de las cinco subclasificaciones, con puntajes a favor de los hijos de padres andinos.

Existen características diferentes en los procesos semánticos en la tarea Comprensión Oral en dos de las cinco subclasificaciones, con puntajes a favor de los hijos de padres andinos.

Existen características diferentes en los procesos perceptivos visuales a nivel de precisión en la tarea Nombre de letras, en dos de las cinco subclasificaciones, con puntajes a favor de los hijos de padres andinos.

Existen características diferentes en los procesos léxicos a nivel de precisión en la tarea Lectura de Pseudopalabras, en tres de las cinco subclasificaciones, con puntajes a favor de los hijos de padres andinos.

Existen características diferentes en los procesos sintácticos a nivel de cinco subprecisión en uno de las cinco subclasificaciones, con puntajes a favor de los hijos de padres costeño.

Existen características diferentes en los procesos perceptivos visuales a nivel de velocidad en la tarea Igual-diferente, en tres de las cinco subclasificaciones, con puntajes a favor de los hijos de padres costeños.

Existen características diferentes en los procesos léxicos a nivel de velocidad en las dos tareas evaluadas Lectura de Palabras, en uno de las subclasificaciones, mientras que en la tarea Lectura de Pseudopalabras, en tres de las cinco subclasificaciones. En ambos casos los puntajes a favor corresponden a los hijos de padres costeños.

Existen características diferentes en los procesos sintácticos a nivel de velocidad en la tarea Signos de puntuación, en dos de las cinco subclasificaciones, con puntajes a favor de los padres costeños.

5.2 Sugerencias

Potenciar la precisión que muestran los niños descendientes de padres andinos, complementándola con la práctica de la lectura que les permita alcanzar la velocidad necesaria para llegar a la fluidez lectora que se espera para niños de su edad.

Analizar e intervenir en aquellos aspectos que estarían afectando la precisión de los hijos de padres costeños, de modo que puedan alcanzar la fluidez lectora que le permita seguir construyendo conocimientos.

Realizar un estudio respecto de la realidad socio-lingüística de los niños peruanos considerando que las investigaciones han sido realizadas hace muchos años, lo cual puede contribuir con el diseño e implementación de estrategias válidas para que el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura contribuya de manera eficaz a la construcción de conocimientos.

Realizar un estudio en una institución educativa diferente, con las mismas características sociolingüísticas de la población estudiada pero que no siga el modelo Fe y Alegría, tratando de valorar la experiencia educativa con la finalidad de promover el mismo tipo de educación en otros planteles.



CAPÍTULO VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, L. (2004, julio). Autonomía y gestión en los centros educativos: el caso de Fe y Alegría. *Economía y Sociedad*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales5/eco/consorcio/eys52/archivos/52-gestion-educativa-en-el-peru.pdf>
- Andrade, L. (2010). Contactos y fronteras de lenguas en la Cajamarca prehispánica. *Boletín de Arqueología PUCP*, 14, 165 – 180. Recuperado de https://www.academia.edu/4089271/Contactos_y_fronteras_de_lenguas_en_la_Cajamarca_prehisp%C3%A1nica
- Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Estudios de Psicología*, 2(8), 50 – 81. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65837>
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27 (2), 49 – 68. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/177>
- Cayhualla, N., Chilón, D, y Espíritu, R. (2011). Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de

primaria de Lima Metropolitana (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Cisneros, S. (2004). Condiciones de éxito de los emprendedores emergentes de Lima en el contexto de la globalización (Tesina de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Barcelona, España: Editorial Wolters Kluwer.

Chagnollaud, F. (2013). Socialización y aprendizajes infantiles en la cultura andina urbana de Ayacucho (Perú). *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 42(3), 435-452. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/126/12630966007.pdf>

Defior, S. (2006). Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga, España. Ediciones Aljibe.

Doré, E. (2008). La marginalidad urbana en su contexto: modernización trunca y conductas marginales. *Sociológica*, 23(67), 81 – 105. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6705.pdf>

Du Saussois, N., Dutilleul, M., Gilaber, H. (1992). Los niños de 4 a 6 años en la escuela infantil. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=UvrJrx203AMC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=Los+ni%C3%B1os+de+4+a+6+a%C3%B1os+en+la+escuela+infantil&source=bl&ots=Wz1RN7douR&sig=wPI9Tr00JBimc5DNQKZmCdDXxoo&hl=en&sa=X&ei=QkzzVJyBJHIsATzmlC4Cw&ved=0CEcQ6AEwBQ#v=onepage&q=Los%20ni%C3%B1os%20de%204%20a%206%20a%C3%B1os%20en%20la%20escuela%20infantil&f=false>

Escobar, A. (1978). Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú.
Recuperado de <http://archivo.iep.pe/textos/DDT/peruproblema18.pdf>

Escobar, A. (2000). Contacto social y lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú. Recuperado de <http://www.comunidadandina.org/bda/FichaObra.aspx?cm=915>

Escobar, A. (2011). Dinámica sociolingüística y vitalidad etnolingüística: quechua y aimara peruanos del siglo XXI. En W. Adelaar, P. Valenzuela, y R. Zariquiey (Ed.), *Estudios en lenguas andinas y amazónicas. Homenaje a Rodolfo Cerrón-Palomino* (pp. 125 – 145). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Espinoza, B., Samaniego, D., Soto, I. (2012). Componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en niños de 10 y 11 años de instituciones educativas particulares y estatales del distrito de Breña de Lima Metropolitana. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1665/ESPI NOZA_SAMANIEGO_SOTO_COMPONENTE LENGUAJE.pdf?sequence=1

Feldsberg, R. (1997). Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar. *Lectura y vida*, 18(3), 5 – 12. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n3/18_03_Feldsberg.pdf

Garayzábal, E. (2006). Adquisición del lenguaje y pruebas de evaluación fonológica: Una revisión desde la lingüística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 4(7), 1 – 23. Recuperado de

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_7_adquisicion_del_lenguaje_y_pruebas.pdf

Golte, J. (2001). Cultura, racionalidad y migración andina. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/cultura-racio-migra%20golte.pdf>

Gómez, E., Defior, S., y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65 – 73. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n2/original7.pdf>

Gonzales, R. (1983). Problemas psicológicos en la comunicación lingüística en el Perú. *Revista de psicología*, 1(1), 53 – 60. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3606/3566>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México D.F., México. Interamericana Editores.

Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 91 – 108. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art6.pdf>

Huguet, A., Janés, J., Navarro, J., Chireac, S., Querol, M., y Sansó, C. (2007). Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83870>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (1995). Migraciones Internas en el Perú. Recuperado de http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digiales/Est/Lib0018/cap34001.htm

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2011). PERÚ: Migración Interna reciente y el Sistema de Ciudades, 2002 – 2007. Recuperado de: http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/INEI_CELADE_Migracion-Interna-Reciente.pdf
- Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 117 – 132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf>
- Loveday, J., Molina, O., y Rueda, C. (2005). Migración y Remesas en el Perú como Estrategia Familiar de Desarrollo. Recuperado de <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/1249/1/BVCI0002072.pdf>
- Oliart, P. (1985). Migrantes andinos en un contexto urbano: las cholas en lima. *Debates en Sociología*, (10) , 69 – 93. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6921>
- Oliden, P. Y Mujika, J. (2014). Impact of family language and testing language on reading performance in a bilingual educational context. *Psicothema*, 26(3), 328 – 335. Recuperado de <http://www.psicothema.com/english/psicothema.asp?id=4196>
- Pérez, J. (2004). *Los castellanos del Perú*. Lima, Perú. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA – GTZ. Recuperado de: http://biblioteca.pucp.edu.pe/docs/e_libros/los_castellanos_del_peru.pdf
- Pinilla, S. (2004). Condiciones de éxito de los emprendedores emergentes de Lima en el contexto de globalización (Tesina de grado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/pinilla_cs/cap1.pdf

- Pozzi-Escot, I. (1998). *El multilingüismo en el Perú*. Cusco, Perú. Centro Bartolomé de las Casas.
- Quezada, D., y Solís, M. (2010). Trastornos específicos del lenguaje en niños de 4 a 5 años (Tesis de grado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2344/1/tps643.pdf>
- Ramírez, F. (2013, 25 de octubre). Provincianos en la capital de la República. *Velaverde*. Recuperado de <http://www.revistavelaverde.pe/provincianos-en-la-capital-de-la-republica/>
- Regan, L. (2009). Los roles del aprendizaje grupal, el lenguaje y su aplicación en el tenis juvenil. *Coaching & Sport Science Review*, 16(47), 17 – 18. Recuperado de <http://www.miguelcrespo.net/ITF%20CSSR%20E/ITF%20CSSR%2047%20Abr%202009.pdf>
- Rebolledo, N., y Miguez, M. (2013). Multilingüismo y Educación Bilingüe. *Fórum Lingüístico*, 10(4), 342 – 358. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p342>
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neurológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 42(4), 202 – 210. Recuperado de <http://www.neurologia.com/pdf/Web/4204/u040202.pdf>
- Salvador, F., Gallego, J., Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora: una investigación empírica. *Bordón, Revista de Psicología*, 59 (1), 153 – 166. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2533523.pdf

- Sara, M. (2008). La permanencia de la lengua quechua en Huaycán. *Investigaciones Sociales*, (20), 199 – 216. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N20_2008/pdf/a11.pdf
- Tanaka, M. (17 de marzo de 2013). Huaycán y la encrucijada limeña. *La República*. Recuperado de <http://www.larepublica.pe/columnistas/virtu-e-fortuna/huaycan-y-la-encrucijada-limena-17-03-2013>
- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional del Callao, Perú. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM*, 13(1), 53 - 68. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n1/pdf/a03.pdf
- Velarde, E., y Canales, R. (2008) *La lectura en el Perú: drama y esperanza*. Lima, Perú. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Educación.
- Velarde, E. (s.f). Exploración del desarrollo del lenguaje en el niño peruano y sus repercusiones en la lectura. Basado en una Investigación de Raúl González Moreyra (1995). Recuperado de http://ifejant.org.pe/Archivos/Exploracion_desa.pdf
- Zavala, V. (2006). La oralidad como performance: un análisis de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística. *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, (33), 129 – 137. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/boletinira/article/viewFile/1949/1880>

ANEXOS



Anexo 1 - Protocolo de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada (PROLEC-R)

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: _____

Edad: _____ Curso: _____ Sexo: V M Fecha: _____

RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

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

ÍNDICES DE PRECISIÓN

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

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA					
			ML	L	N	R	MR			
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	<input type="text"/>							
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		20. u		3. b	
2. f		21. n		4. v	
3. c		22. r		5. x	
4. z		23. j		6. s	
5. q		24. ñ		7. y	
6. p		25. d		8. l	
7. g		26. 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		8		3		4	
5		9		7		8	
9		10		11		12	
13		14		18		15	
17		19		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
37		38		39		40	

TOTAL ERRORES

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		Nº 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	

TOTAL ERRORES

Nº Errores		Nº Errores		Nº Errores		Nº 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	5	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	15	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)

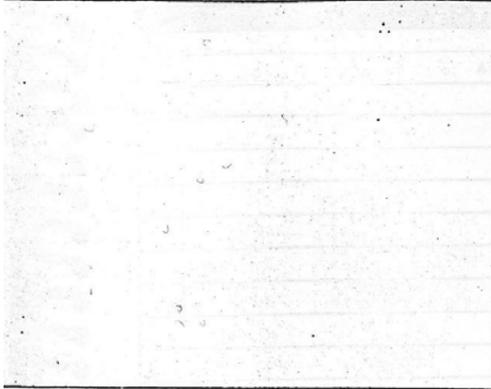
7. COMPRENSIÓN DE ORACIONES

	(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

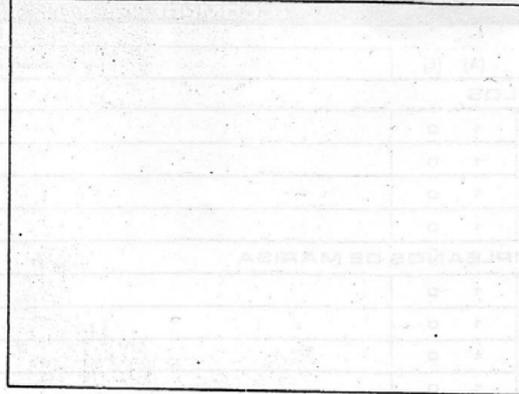
ACIERTOS (CO)

7. COMPRENSION DE ORACIONES (CONT.)

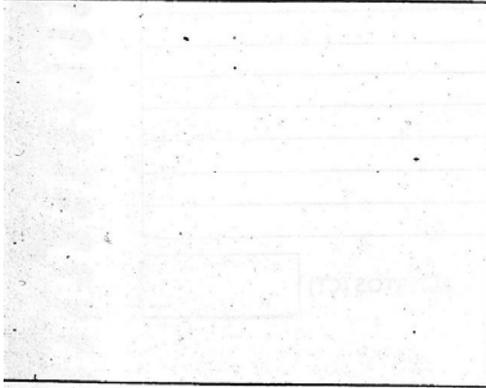
Dibuja un árbol con tres manzanas.



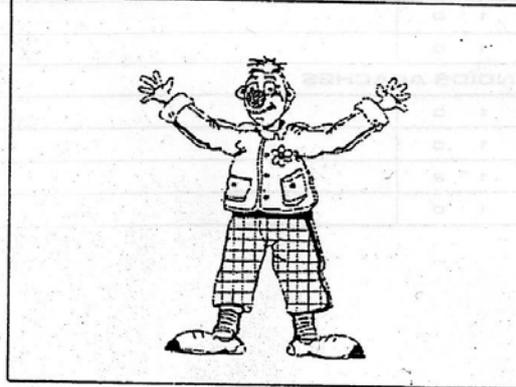
5. Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol



Dibuja un cuadrado dentro de un círculo .



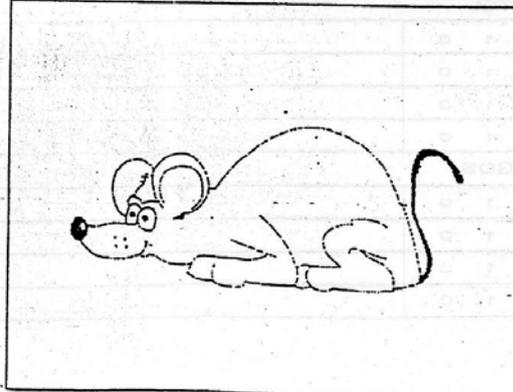
7. Ponle un sombrero al payaso.



Marca la nariz y la cola del perro.



9. Ponle un bigote de tres pelos al ratón.



8. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

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

ACIERTOS (CT)

9. COMPRENSIÓN ORAL

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

ACIERTOS (CR)