

Pontificia Universidad Católica del Perú
BIBLIOTECA CENTRAL
DOCUMENTARIO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



RELACIÓN ENTRE LA COMPRENSIÓN ORAL Y LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE
CUARTO GRADO DE PRIMARIA DE TRES
INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DEL
CALLAO

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

Lorena Pallete Llaury
Luciana Pardo Cuzzi

Asesor: Guadalupe Suárez

Miembros del Jurado:
Marcela Sandoval
Jennifer Cannock

Lima – Perú

2011

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Formulación del problema.....	9
a) Fundamentación del problema.....	9
b) Formulación del problema específico.....	14
1.2 Formulación de objetivos.....	14
a) Objetivo general.....	14
b) Objetivos específicos.....	14
1.3 Importancia y justificación del estudio.....	15
1.4 Limitaciones de la investigación.....	17
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes del estudio.....	18
2.2 Bases científicas.....	23
2.2.1 El lenguaje.....	23
2.2.1.1 Conceptualización.....	23
2.2.1.2 Dimensiones del lenguaje.....	25
2.2.1.3. Adquisición del lenguaje.....	28
2.2.1.4 Componentes del lenguaje oral.....	31
2.2.2 La Lectura.....	35

2.2.2.1	Conceptualización.....	35
2.2.2.2	Procesos básicos de la lectura.....	38
2.2.2.3	Procesos superiores de la lectura.....	40
2.2.2.4	Tipos de textos.....	45
2.2.2.5	Importancia de la lectura.....	47
2.2.3.	Relación entre lenguaje oral y comprensión lectora.....	48
2.2.4	Factores que intervienen en las dificultades de la Comprensión lectora.....	49
2.3	Definición de términos básicos.....	53
2.4	Hipótesis.....	56
CAPÍTULO III METODOLOGÍA		
3.1	Método de investigación.....	58
3.2	Tipo y diseño de investigación.....	59
3.3	Sujetos de investigación.....	60
3.4	Instrumento.....	62
3.5	Variables de estudio.....	66
3.5.1	Variable dependiente.....	66
3.5.2	Variable independiente.....	67
3.5.3	Variable interviniente.....	67
3.6	Procedimiento de recolección de datos.....	67
3.7	Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	68

CAPÍTULO IV	RESULTADOS	
4.1	Presentación de datos.....	70
4.2	Análisis de datos.....	84
4.3	Discusión de resultados.....	86
CAPÍTULO V	RESUMEN Y CONCLUSIONES	
5.1	Resumen del estudio.....	96
5.2	Conclusiones.....	98
5.3	Sugerencias.....	100
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
	ANEXOS	

TABLA DE CUADROS

Cuadro N° 1: Representación del diseño de investigación.....	60
Cuadro N° 2: Número de alumnos en cada colegio.....	61
Cuadro N° 3: Niveles de los indicadores.....	65
Cuadro N° 4: Datos estadísticos sobre las variables de comprensión oral y comprensión lectora.....	72
Cuadro N° 5: Relación entre la comprensión oral y la comprensión Lectora.....	75
Cuadro N° 6: Datos estadísticos de los indicadores que componen las variables de comprensión oral y comprensión lectora.....	76
Cuadro N° 7: Nivel del indicador comprensión oral.....	78
Cuadro N° 8: Nivel del indicador comprensión de oraciones.....	78
Cuadro N° 9: Nivel del indicador comprensión de textos.....	79
Cuadro N° 10: Datos estadísticos sobre los tipos de textos.....	80
Cuadro N° 11: Alumnos con y sin dificultades en los indicadores evaluados y combinaciones de las mismas.....	83
Cuadro N° 12: Escala de medición para juez experta	
Cuadro N° 13: Aprobación de los jueces	

TABLA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Media aritmética de la variable comprensión oral.....	73
Gráfico N° 2: Media aritmética de la variable comprensión lectora.....	74
Gráfico N° 3: Media aritmética obtenida por los alumnos en los indicadores de la prueba.....	77
Gráfico N° 4: Media aritmética de los textos narrativos.....	81
Gráfico N° 5: Media aritmética de los textos expositivos.....	82

INTRODUCCIÓN

Tanto la comprensión oral como la escrita son actividades complejas en las que intervienen diferentes procesos.

En este sentido la presente investigación, a través del estudio de las variables comprensión oral y comprensión lectora, busca establecer si existe una relación entre ambas para de esta manera poder identificar si las dificultades que presentan los alumnos son problemas generales del lenguaje o específicos de la lectura.

Asimismo, dicho estudio permitirá conocer los niveles en los que se encuentran los alumnos en la comprensión oral de oraciones y textos. Además dará a conocer qué tipo de textos le es más difícil de comprender al alumno. De

este modo, se obtendrá información sobre cómo se encuentran los alumnos en ambas variables estudiadas.

La información del estudio realizado se encuentra organizada en cinco capítulos.

El capítulo I desarrolla la fundamentación del problema, se detalla los objetivos, importancia y justificación, así como las limitaciones de la investigación.

En el capítulo II se consignan los antecedentes relacionados con el tema y el marco teórico sobre la comprensión oral y la comprensión lectora.

En el capítulo III se precisa la metodología que implica método de investigación, tipo y diseño, sujetos, instrumento, variables de estudio, procedimiento de recolección de datos y técnicas de procesamiento y análisis de los mismos.

En el capítulo IV se presentan los cuadros y gráficos con los resultados, análisis de datos y la discusión de los mismos en base a la teoría revisada.

Por último, el capítulo V expone un resumen del estudio, conclusiones y sugerencias.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1 Formulación del problema

a) Fundamentación del problema

El problema de la presente investigación se enmarca dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje donde los niños en edad escolar requieren de una instrucción adecuada para el óptimo desarrollo de la lectura, es decir, deben guiarlos a comprender y no sólo decodificar un texto. La comprensión lectora, es el fin último y verdadero de la lectura y la herramienta fundamental que los

llevará a seguir aprendiendo, pues primero hay que aprender a leer para luego leer para aprender y llegar a tener aprendizajes de calidad.

Hoy en día, en nuestro país, así como en otros países latinoamericanos, se ve de manera más clara la falta de una adecuada concepción de lo que es leer comprensivamente y más aún de las estrategias necesarias por parte de los docentes para llevarla a cabo. Esto se refleja en una pobre y deficiente comprensión lectora por parte de los alumnos.

Sin embargo aún no se han podido vencer los obstáculos para una solución contemporánea y las consecuencias de esta situación además de repercutir en el ámbito escolar, caen también en el ámbito personal y social. La impotencia del sistema educativo termina por debilitar la sensación de dominio y eficacia cognitiva que la escuela debería estimular, obstaculizando a los alumnos a lograr éxitos y sentirse cognitivamente eficaces.

En la última evaluación PISA (2009) citado por MINEDU (2010), se evaluó aprendizajes en las áreas de lectura, matemática y ciencias, donde se encontró que de los 67 países que participaron, el Perú obtuvo el más alto porcentaje de alumnos ubicados en el nivel inferior. Asimismo según la capacidad lectora que se evaluó (obtención de información, integración e interpretación, reflexión y evaluación de textos continuos y discontinuos), los alumnos peruanos quedaron entre el penúltimo y antepenúltimo lugar. Además se evidenció que es el país después de Panamá, con mayor brecha entre el rendimiento de los niños de

zonas urbanas y rurales. Así pues, esta evaluación demuestra que a pesar de que el país ya no se encuentra en último lugar como en el PISA 2001, todavía presenta un deficiente nivel en comparación a otros países.

En nuestro país el sector menos favorecido es el público y es donde se esperaría encontrar una comprensión oral y comprensión lectora baja. Como demuestra una de las evaluaciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación del Perú (2004), acerca del rendimiento estudiantil en niños que cursaban entre el primer y sexto grado de primaria, el índice de comprensión lectora nacional según el nivel escolar en ninguno de ellos superó el 15% de aprendizaje esperado, siendo el porcentaje más bajo en quinto y sexto, donde los textos son más complejos.

Al estudiar la comprensión lectora no se puede dejar de lado la necesidad de incluir también a la comprensión oral, pues como sostiene Harris (1986), citado por Defior Citoler (1996), el lenguaje escrito forma parte del desarrollo del lenguaje y éste en los aspectos comprensivos, se refiere tanto a lo escrito como a lo oral.

Asimismo autores como Carbonero y Cuetos (1994), citados por Gonzáles Rodríguez (2002), afirman que la mayor parte de las dificultades de aprendizaje se relacionan con déficits de naturaleza lingüística donde el 50% de los niños que las poseen, mostrarían problemas del lenguaje oral o escrito tanto en la adquisición como en el desarrollo, presentando dificultades tanto a nivel comprensivo como expresivo.

En este sentido, la comprensión oral aparece como una de las capacidades más estrechamente relacionadas con la lectoescritura, por lo que se podría esperar que sujetos con problemas o déficits en la primera, los presenten en la segunda.

Sin embargo se debe tener en cuenta que la comprensión lectora no sólo depende de factores de base oral, sino que como afirma Morales (1989), citado por Díaz y Garay (2007), estos problemas que los lectores confrontan se pueden deber a una falta de comprensión sobre alguna parte del texto, dificultad para escoger entre varias posibles interpretaciones de éste y a la falta de concordancia entre los conocimientos previos del lector y la interpretación que realiza.

Del mismo modo Ugarriza (2006), realiza una investigación acerca de la comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de estudiantes universitarios del primer ciclo con el fin de conocer las estrategias que estos utilizan para comprender un texto científico, donde menciona que los problemas de comprensión se evidenciaron en la incapacidad del estudiante para identificar las ideas principales y captar la intención del autor. Afirma que estas dificultades se deben a la falta de ciertos factores que permiten cumplir con el objetivo lector. Los más resaltantes son: los conocimientos previos de quien lee, hábitos en el uso de textos, interés en el tema, lenguaje del texto, condiciones en el ambiente de lectura, entre otras.

Respecto a la relación que existe entre las variables, a nivel internacional, González Rodríguez (2002), halló en una investigación realizada en España, que

mejorando la comprensión oral a través de un programa para dicho fin, se mejoraba la comprensión del lenguaje escrito, lo que servía a su vez como prevención para las dificultades en la lectoescritura.

Del mismo modo Dionisio de la Vega (2010), encontró en nuestro medio una relación estadísticamente significativa entre los componentes del lenguaje oral y el proceso semántico de la comprensión lectora. Es decir, aquellos alumnos que tienen un mayor dominio de los niveles del lenguaje oral estarían en mejores condiciones de comprender semánticamente los textos escritos.

De ahí nuestro interés por estudiar la relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao.

Como se puede observar a través de los estudios, es relevante continuar investigando sobre la comprensión oral y lectora, sobre todo en contextos desfavorecidos ya que estos son los más perjudicados. Es por eso que el presente estudio se llevó a cabo en uno de los estratos sociales y económicos más marginados del país como son las escuelas estatales, donde las desventajas y pobreza agudizan los problemas de lectura creando lectores deficientes.

Asimismo con la presente investigación será posible describir la situación actual de un grupo de colegios estatales del Callao donde podrían encontrarse las características descritas a pesar de que están siendo intervenidos por una

organización no gubernamental. La ONG capacita a jóvenes profesionales líderes para que estos a su vez “enseñen a enseñar” a los maestros de estas escuelas en todos los ámbitos académicos, sobre todo en la comprensión lectora.

b) **Formulación del problema específico**

El problema específico de la presente investigación es establecer la relación existente entre la comprensión oral y la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de tres instituciones educativas estatales del Callao.

1.2 **Formulación de objetivos**

a) **Objetivo general**

- Establecer la relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora que presentan los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

b) **Objetivos específicos**

- Analizar el nivel de capacidad oral para extraer el significado de textos expositivos que presentan los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

- Analizar el nivel de capacidad lectora para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones que presentan los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

- Analizar el nivel de capacidad lectora inferencial para extraer el significado de diferentes tipos de textos y de integrarlos en sus conocimientos previos, que presentan los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

- Comparar el rendimiento de capacidad lectora para extraer el significado de textos narrativos y expositivos que presentan los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

1.3 Importancia y justificación del estudio

El presente estudio es importante ya que permitirá identificar la relación existente entre la comprensión oral y la comprensión lectora. Es decir, explicará desde una perspectiva psicolingüística, cómo los alumnos con un bajo desempeño en comprensión oral, probablemente lo tengan en comprensión lectora generando un problema general de aprendizaje, mientras que los alumnos con desempeño normal o alto en comprensión oral que presenten un bajo rendimiento en comprensión lectora, pueden tener un problema específico de lectura.

Estableciendo esta relación los planteamientos de intervención serían más específicos y pertinentes, ya que lo primero que se debe establecer cuando se tiene un alumno con una dificultad en lectura es la diferenciación entre ambos tipos de comprensión.

Asimismo a través de los objetivos específicos se podrán fundamentar otras variables además de la oral, que expliquen un bajo rendimiento en la comprensión lectora.

Del mismo modo, posee un valor teórico y metodológico porque permitirá contar con información actualizada sobre comprensión oral y lectora haciendo uso de los conocimientos más actuales en torno a la psicolingüística y la continua relación entre ambas. Esto permitirá a docentes, psicólogos e investigadores tener las bases para intervenir adecuadamente en este contexto y observar posibles cambios favorables cuando se interviene oportunamente.

El problema sobre el cual está planteado el tema de tesis, tiene relevancia social, ya que se conocerá el estado actual de la comprensión oral y comprensión lectora de los alumnos peruanos en escuelas del estado que están recibiendo ayuda de una ONG, permitiendo así, describir este escenario pero a su vez sensibilizar y hacer consciente a la población de la situación educativa actual. Estos resultados también permitirán establecer si la intervención de una organización no gubernamental tiene consecuencias positivas y si cumple con sus propios

objetivos de enriquecer y favorecer la comprensión lectora para lograr una educación de calidad.

1.4 Limitaciones de la investigación

Una de las limitaciones se refiere a la generalización de los resultados ya que la investigación corresponde a un estudio de caso.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

Desde hace muchas décadas educadores y psicólogos vienen realizando a nivel internacional y en nuestro medio, investigaciones sobre la comprensión lectora para tratar de describir y explicar por qué los índices de lectura son tan deficientes. Este tema es de gran interés porque los niños en edad escolar requieren de una instrucción adecuada para desarrollar de manera óptima la lectura, ya que es la comprensión lectora el fin último y verdadero de ésta.

Asimismo, se debe tener en cuenta que al investigar el tema de comprensión lectora se debe hacer referencia tanto a los procesos de ésta, como a

los procesos de comprensión oral, debido a que como muestran investigaciones anteriores existe una relación entre ambas.

Al respecto, Gonzáles Rodríguez (2002), en una investigación realizada en España en 139 alumnos de primero y segundo grado de primaria se halló que a través de un programa para mejorar la comprensión oral, se mejoraba también la comprensión del lenguaje escrito, lo que servía a su vez como prevención para las dificultades en la lectoescritura.

Así pues una investigación realizada por Trinkle (2008), Estados Unidos, acerca de cómo la comprensión oral lleva a una mejor comprensión escrita, pone en evidencia la relación entre ambas variables. Encontró que aquellos niños del colegio del distrito de Baltimore, que habían sido inmersos al programa efectuado por la biblioteca del colegio, mostraron un mayor vocabulario y conciencia fonológica sobre las palabras, los cuales se conocen como grandes predictores de una adecuada comprensión lectora. Por lo tanto, se concluyó que los niños que habían recibido un ambiente enriquecido de comprensión oral, tuvieron mejores resultados en la comprensión lectora que aquellos niños que no habían recibido dicho programa.

Otras investigaciones también revelan la relación que existe entre el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión lectora. Un estudio llevado a cabo por Ness (2007), en Estados Unidos, encuentra que niños que poseen un retraso en

el desarrollo del lenguaje, un perfil bajo en vocabulario y una pobre memoria verbal, se encuentran en riesgo de presentar problemas de comprensión lectora.

Salvo (2005), realizó una investigación en Mendoza, sobre cómo influye la competencia léxica en los procesos de comprensión lingüística en niños de 9 a 14 años. Encontró que existe una correlación positiva entre ambos resultados lo que parece indicar que desde el punto de vista psicolingüístico, los procesos de activación de vocabulario activo y pasivo estarían conectados y favoreciendo el desarrollo tanto en la lectura como en la escritura. De este modo afirma que la intervención pedagógica en relación con el desarrollo de la expresión oral produce mejores logros en ambas modalidades discursivas.

En nuestro medio también se realizaron investigaciones que evidenciaban esta relación. Dionisio de la Vega (2010), en un estudio llevado a cabo en una institución educativa estatal de Lima, realizada a alumnos de quinto grado de primaria, encontró una relación estadísticamente significativa entre los componentes del lenguaje oral y el proceso semántico de la comprensión lectora. Es decir, aquellos alumnos que tienen un mayor dominio de los niveles del lenguaje oral estarían en mejores condiciones de comprender semánticamente los textos escritos.

Asimismo Gómez (2007), citado por Dionisio de la Vega (2010), en una investigación acerca de los factores socio demográficos y la relación con la expresión oral en niños de 4 años, encontró que aquellos que pertenecían a un

nivel socioeconómico alto contaron con un mejor repertorio oral que los niños de bajos recursos, evidenciándose así la diferencia que existe en el nivel de competencia oral entre dos niveles socioeconómicamente distinto.

Sin embargo, Morales (1989), citado por Diaz y Garay (2007), afirma que los lectores confrontan problemas de comprensión que no sólo se deben a una base oral sino también a otros factores como la falta de entendimiento de algunas partes del texto, dificultad para escoger entre varias posibles interpretaciones de éste y a la ausencia de concordancia entre los conocimientos previos y la interpretación global del texto.

Del mismo modo Ugarriza (2006), realiza una investigación acerca de la comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de estudiantes universitarios del primer ciclo con el fin de conocer las estrategias que estos utilizan para comprender un texto científico. Menciona que los problemas de comprensión se evidenciaron en la incapacidad del estudiante para identificar las ideas principales y captar la intención del autor. Afirma que estas dificultades se deben a la falta de ciertos factores que permiten cumplir con el objetivo lector donde los más resaltantes son: los conocimientos previos de quien lee, hábitos en el uso de textos, interés en el tema, lenguaje del texto, condiciones en el ambiente de lectura, entre otras.

Por otro lado se debe comprender también cuáles son los procesos que fallan en el alumno así como los factores sociales, culturales, económicos y

políticos que repercuten directamente en la educación que estos reciben, donde se ve principalmente afectada la comprensión lectora, sobre todo en los medios socioeconómicos menos favorecidos como los colegios estatales. Es por eso que la investigación se realiza en este tipo de contexto.

Como señala Pinzás (2003), en investigaciones que llevó a cabo en colegios estatales en nuestro país, sostiene que hay ciertas características en nuestro sistema educativo que se siguen manteniendo hasta hoy en día, afectando la comprensión lectora de nuestros alumnos. Ella refiere que en dichas instituciones educativas se favorece el aprendizaje memorístico, lo cual no facilita al alumno a entender la información más allá de lo recibido y de utilizarla y dado que la comprensión implica la activación de procesos mentales superiores, al no trabajarse estos, el niño aprende sin comprender trabando el desarrollo lector.

Dicha autora, también encontró que los alumnos tienen un reducido número de clases al año y además mucho tiempo se utiliza para tareas no académicas, explicando por qué las horas dedicadas a la lectura son tan cortas. Asimismo refiere que como consecuencia de esto, el desarrollo y entrenamiento de las destrezas para la comprensión son muy pobres y más aún el entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura.

2.2 Bases científicas

2.2.1 El lenguaje

2.2.1.1 Conceptualización

El lenguaje suele asociarse a muchos conceptos volviéndolo un término muchas veces ambiguo, donde los límites de su conceptualización no científica puede ser borrosa e imprecisa. Sin embargo esta multiplicidad y variedad de definiciones, sugiere la posibilidad de que remita a una función que puede ser analizada desde diferentes perspectivas.

Según Pescador (1986), citado por Belinchón (1994), el término lenguaje puede ser utilizado para designar un conjunto de signos o símbolos que operan como códigos de representación y/o comunicación para algún sistema. Asimismo lo define como un producto particular de la facultad lingüística y común a todas las lenguas.

Luria (1977), citado por Belinchón (1994), define el lenguaje como un “sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos”.

Para Chomsky (1957), citado por Belinchón (1994), el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, construidas a partir de un conjunto de elementos.

Otros autores como Paivio y Begg (1981), citado por Relinchón (1994), consideran que el lenguaje es un sistema de comunicación biológico especializado en la transmisión de información significativa interindividualmente, a través de signos lingüísticos.

Como se puede observar son muchos los autores que tratan de definir el lenguaje desde diferentes perspectivas y momentos, pero es importante mencionar que todas estas definiciones permiten entrever ciertas regularidades entre ellas.

Estas regularidades según Belinchón (1994), se refieren a que el lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades que son los signos lingüísticos, cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural o formal. En segundo lugar, el hecho de que la adquisición y uso del lenguaje por parte de los organismos posibilita en estas formas peculiares y específicas de relación y acción sobre el medio, en particular en el social. Por último, el lenguaje da lugar y se materializa en formas concretas de conducta, lo cual permite interpretarlo como una modalidad o tipo de comportamiento.

Estos tres hechos, los cuales de manera científica se describen como dimensiones del lenguaje, permiten acotar y precisar de forma sustancial el concepto de lenguaje.

2.2.1.2 Dimensiones del lenguaje

A continuación se presentan las tres dimensiones del lenguaje que logran definir y caracterizar la conceptualización de dicho término a partir de lo planteado anteriormente.

2.2.1.2.1 Dimensión estructural del lenguaje

Según Belinchón (1994), el lenguaje en su dimensión estructural es un sistema de elementos (señales, símbolos o signos) que resultan relevantes para un organismo porque estos remiten a objetos o aspectos de la realidad distintos a ellos mismos. Es decir poseen la capacidad de modificar e influir sobre ciertos aspectos del comportamiento de los organismos. Además estos signos pueden estar descritos individualmente pero al mismo tiempo, como parte de un sistema que tiene cierta organización interna sirviendo así como instrumento eficaz de comunicación.

El lenguaje al estar compuesto de signos presupone una cierta capacidad para establecer correspondencias entre significantes y significados, operando como mediador entre dos clases de fenómenos lógicos y conceptualmente distintos:

las señales físicas de los signos y los significados a los que refieren. Estos pueden inferirse a partir de la observación de la conducta asociada a la emisión y/o recepción de los signos por parte de los organismos.

Por lo tanto, el lenguaje es una noción abstracta que nos permite dar cuenta de las relaciones y correspondencias entre ciertas clases de fenómenos. Asimismo en la medida en que se interpreta como un sistema de signos, puede ser objeto de una caracterización estructural que incluye tanto la definición de las unidades constituyentes básicas, como de las condiciones en que tales signos pueden ser combinados.

2.2.1.2.2 Dimensión funcional del lenguaje

Esta dimensión es también importante para abordar una definición del lenguaje, ya que la adquisición y desarrollo de un código o sistema de signos, van ligados desde su origen a la realización de actividades como: comunicación e interacción social, expresión emocional, conocimiento de la realidad, conducta voluntaria y el pensamiento racional en la especie humana.

Como menciona Buhler (1934), citado por Belinchón (1994), cabe interpretar el lenguaje como un instrumento que está funcionalmente ligado a distintas esferas de la actividad de los sujetos (afectiva, cognitiva, social, entre otros). Esto pone en relación al emisor con uno o varios receptores como también con aquel aspecto de la realidad al que se refieren los signos. Del mismo modo,

afirma que los signos lingüísticos son siempre símbolos en su relación con los objetos y estados que representan, síntomas en tanto expresan estados de los emisores y señales ya que dirigen a un receptor con la finalidad de modificar su comportamiento.

2.2.1.2.3 Dimensión comportamental del lenguaje

Como menciona Belinchón (1994), al hablar científicamente del lenguaje, es necesario también considerarlo como un tipo de conducta o comportamiento que realizan ciertas clases de organismos.

Dicho comportamiento, es aquel que realiza el emisor y receptor cuando codifican, producen, reciben, decodifican e interpretan mensajes lingüísticos utilizando un código de signos o símbolos común y compartido por ambos.

Como conducta el lenguaje adopta dos modalidades primarias: la producción y la comprensión. Estas se realizan de forma combinada durante la conversación donde ya sea desde el emisor o receptor, debe ser interpretada como una forma particular de conducta. El resultado de la interpretación permite ilustrar con claridad el alcance y las limitaciones de las capacidades con que cuenta un organismo para desenvolverse de un modo adaptativo en su medio.

2.2.1.3 Adquisición del lenguaje

A pesar de que la psicología evolutiva es la disciplina encargada de estudiar la adquisición del lenguaje infantil, está llena de controversias teóricas sobre la forma óptima de explicación para el desarrollo del lenguaje. Es por ello que existen diferentes teorías acerca de cómo los niños adquieren el lenguaje, las cuales presentaremos a continuación.

2.2.1.3.1 Teoría lingüística o innatista

Como señala Chomsky (1982), citado por Berko (1999), la teoría de la lingüística se basa en la idea de que el ser humano cuenta con un dispositivo de adquisición del lenguaje, el cual permite que los niños atiendan a la lengua que emplean los adultos de su entorno. Esto permite que puedan hacer hipótesis sobre su funcionamiento y deriven la gramática adecuada. Asimismo señala que todas las teorías sobre el aprendizaje cuentan con algún tipo de capacidad innata, la cual probablemente sea exclusiva del ser humano.

Los teóricos innatistas creen que los principios del lenguaje se dan de manera natural y no son aprendidos. Afirman que muchos aspectos del desarrollo lingüístico se hallan pre programados en el individuo y los niños no tienen la necesidad de una enseñanza explícita para adquirirlo. Consideran además al lenguaje como un bioprograma con soporte físico, que comienza a desarrollarse apenas el niño está expuesto a un lenguaje.

De este modo, señalan que los niños son capaces de aprender a hablar en cualquier lugar, ya que pertenecen a un mundo donde existen diversas lenguas y además son criados de distintas maneras ya que cada uno nace con evidentes diferencias individuales (inteligencia, temperamento, motivación, personalidad, entre otros).

2.2.1.3.2 Teoría del aprendizaje

A diferencia de los innatistas, los conductistas y teóricos del aprendizaje, como Skinner (1969), citado en Berko (1999), señalan que el lenguaje se adquiere según las leyes generales del aprendizaje y es similar a cualquier otra conducta aprendida.

Para Berko (1999), esta teoría incluye tres tipos de aprendizaje. Uno de ellos, el condicionamiento clásico, afirma que un bebe puede aprender una palabra asociándola con el objeto y descubriendo así su significado. El condicionamiento operante tiene como principio básico que la conducta reforzada se verá fortalecida al obtener una recompensa del medio que lo rodea. Por último, el aprendizaje social tiene lugar cuando el niño observa e imita a los demás.

Los modelos basados en la teoría de aprendizaje no logran explicar muchos de los aspectos de la adquisición infantil del lenguaje, debido a que muchas veces los niños dicen cosas que nunca han oído o no dicen algunas que escuchan con frecuencia. A pesar de esto es muy probable que algunas partes del

lenguaje como el sistema de cortesía u otros aspectos sociales sean enseñadas de manera explícita. Sin embargo otras partes del lenguaje como la fonología y la sintaxis se adquieren de manera más natural.

2.2.1.3.3 Teoría cognitiva

A diferencia de las dos teorías anteriormente mencionadas, los teóricos cognitivos como Piaget (1954), citado por Berko (1999), consideran que el lenguaje es una parte subordinada del desarrollo cognitivo, que depende del logro de diversos conceptos. Por lo tanto, los niños adquieren en primer lugar un conocimiento del mundo que los rodea y después proyectan el lenguaje de acuerdo a esas experiencias previas. Es por ello que resulta fácil suponer que antes de que el niño pueda conversar sobre algo, necesita conocer de qué se trata.

El hecho de que los niños se desarrollen de diferentes formas al mismo tiempo, causa problemas a la hora de crear teorías sobre la adquisición del lenguaje, ya que es difícil saber hasta qué punto el desarrollo del lenguaje es dependiente de otro desarrollo o en qué medida es autónomo.

Por otro lado algunos estudios han encontrado paralelismos entre el desarrollo cognitivo y el lingüístico. En la mayoría de los casos, los investigadores han intentado vincular los estudios piagetanos de adquisición, con la aparición de capacidades lingüísticas en los niños, encontrando que las asociaciones entre la

cognición y el lenguaje pueden ser más fuertes en el área de la comprensión lingüística que en la producción.

De esta manera, Bates, Dale y Thal (1995), citados por Berko (1999) señalan que la mayoría de las variables cognitivas correlacionan con lo que el niño sabe del lenguaje (el índice del conocimiento es la comprensión), por el contrario a lo que el niño hace con este (el índice es la producción).

2.2.1.3.4 Teoría de la interacción social

Los interaccionistas sociales consideran al lenguaje como una faceta de la conducta comunicativa que se desarrolla a través de la interacción con otros seres humanos (Berko, 1999). Dicho enfoque afirma que los niños adquieren el lenguaje parcialmente por medio de la mediación y ayuda de los demás, y no únicamente a través de la propia actividad mental ejercida al procesar el lenguaje adulto. Por tanto, es necesaria la interacción del niño con las demás personas que lo rodean.

2.2.1.4 Componentes del lenguaje oral

Es importante resaltar que la diferenciación que se hace entre cada uno de los componentes, es meramente artificial con el objetivo de una mejor identificación y caracterización de cada uno de ellos. En la práctica, se presentan de manera interrelacionada y complementaria, formando parte del sistema lingüístico.

2.2.1.4.1 Componente fonológico

Owens (2003), define a la fonología como una disciplina que estudia las reglas que gobiernan la estructura, distribución, secuencia de los sonidos del habla y configuración de las sílabas. Para este autor, cada lengua recurre a diferentes sonidos del habla o fonemas, los cuales son la unidad lingüística más pequeña que puede reflejar una diferencia de significados.

Berko (1999), afirma que parte del conocimiento del lenguaje, trata de distinguir los sonidos particulares utilizados en una lengua y las reglas para su combinación.

Asimismo, los hablantes de un idioma deben tener la capacidad de producir todos los contrastes fonéticos del idioma y aprender aquellos que no son significativos. Además, el sistema fonológico de una lengua también tiene reglas para la interpretación de la prosodia, o patrones de entonación y acentuación, las cuales dirigen la distribución y la secuenciación de los fonemas de una lengua, determinando qué combinaciones están permitidas y cuáles no.

2.2.1.4.2 Componente morfológico

Para Owens (2003), la morfología se encarga del estudio de las unidades morfológicas más pequeñas del lenguaje con un significado definible o una

función gramatical (morfemas y palabras). Estudia la estructura interna de las mismas desde la perspectiva de sus formas, las cuales se pueden descomponer en partes más pequeñas (prefijos y sufijos).

Berko (1999), señala que existen dos tipos de morfemas: libres y ligados. Este último cumple dos funciones distintas. Una de ella es cuando añadimos ciertos morfemas ligados a las palabras y variamos el significado de la misma o parte de la oración. La segunda es proporcionar información sobre una palabra o función gramatical. Asimismo, la distinción entre palabras de contenido y funcionales y entre morfemas libres y ligados parece ser significativa desde el punto de vista psicológico cuando se examina la comprensión y producción del lenguaje.

2.2.1.4.3 Componente sintáctico

Según Acosta (2007), la sintaxis se encarga del estudio de los sintagmas y las oraciones, el cual es un sistema de reglas que organiza las palabras en frases. Estas pueden ser representadas mentalmente en dos modos: la estructura superficial (secuencia de oraciones tal como es hablada) y la estructura profunda (referida al significado).

2.2.1.4.4 Componente semántico

Para el autor anteriormente mencionado, la semántica es parte de la lingüística y estudia el significado de los signos lingüísticos y de sus distintas combinaciones en los diferentes niveles de organización: palabras, frases, enunciados y discurso.

Asimismo ésta es el componente del lenguaje más ligado al desarrollo cognoscitivo. Es así que desde una perspectiva aplicada, se puede decir que la semántica incluye el análisis del léxico y del proceso de significación, siendo importante el desarrollo de habilidades fundamentales que permitan al niño entender y expresar significados por medio de las unidades lingüísticas.

La semántica abarca procesos de codificación y decodificación de significados del lenguaje. En la comunicación, incluye la comprensión del lenguaje, es decir, extraer el significado a partir de nuestro sistema simbólico. Expresivamente, supone la selección adecuada de vocabulario y estructuración del lenguaje con el objetivo de transferir significado, lo cual depende del contenido y propósito de lo que se quiere comunicar.

2.2.1.4.5 Componente pragmático

Dicho componente según Acosta (2007), estudia el lenguaje en contextos sociales, interesándose por las reglas que gobiernan su uso social en un contexto determinado.

La pragmática determina la elección de la palabra e interpretación del discurso en distintas situaciones. Más allá de comprensión de palabras u oraciones aisladas, necesitamos evaluar lo que escuchamos en un contexto particular y tomando como base nuestro conocimiento previo para así ser capaces de realizar inferencias.

2.2.2 La lectura

2.2.2.1 Conceptualización

La lectura es uno de los procesos más importantes y complejos, es por eso necesario conocer y entender en qué se basa y cómo funciona.

Desde hace varias décadas se viene planteando la definición y forma de abordar la lectura y si bien es cierto que hoy en día se trabaja más desde el enfoque psicolingüístico como se expondrá más adelante, es importante revisar lo que para los autores más destacados de las décadas pasadas significaba leer.

Entre los años 1920-1930, Samuel Orton citado por García Vidal (2001), bajo una perspectiva perceptivo motriz enfatizaba la lectura como la capacidad que tenía un individuo para reconocer visualmente signos gráficos para poder reproducirlos en la escritura.

Investigadores y profesionales de las siguientes décadas la asumían como un continuo entre la capacidad y discapacidad, donde el niño que era capaz de leer, era aquel que contaba con las capacidades adecuadas, para lo cual planteaban ciertas variables madurativas que debía poseer (García Vidal, 2001).

Desde el enfoque cognitivo, Pinzás (2003) considera la lectura como un proceso complejo de tipo constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Constructivo porque el lector va armando mentalmente un modelo del texto dándole un significado personal. Lo considera interactivo porque los conocimientos previos del lector y la información del texto se complementan en la elaboración de significados. Estratégico porque varía según la meta, naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Y metacognitivo porque implica controlar los propios procesos del pensamiento para que se dé la comprensión.

García Madruga y Luque (1993), citado por García Vidal (2001), definen la lectura como una actividad compleja que desemboca en la construcción de una representación mental del significado del texto.

El enfoque psicolingüístico, el cual fue tomado en cuenta para fines de la investigación, trató de entender qué procesos psicológicos realiza el individuo durante la lectura para poder llegar a la construcción de una representación mental del significado del texto. Bajo esta perspectiva la lectura no puede reducirse a una simple percepción de grafismos, ya que es esencial la transformación de ciertos símbolos lingüísticos en significados a través de un recorrido que va desde el lenguaje hasta el pensamiento.

Alliende (1990) y Condemarín (1991), plantean que la lectura comprende una serie de operaciones parciales que a veces suelen confundirse con la totalidad del proceso. Consideran la decodificación como la primera operación, que implica la capacidad para identificar signos gráficos por un nombre o por un sonido. En otras palabras, implica básicamente dos cosas: reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral. La segunda operación se refiere a captar el contenido o sentido de los escritos.

Finalmente, Cuetos (1996), define la lectura como una actividad compleja ya que implica realizar un elevado número de operaciones cognitivas y subcomponentes para lograr comprender un texto de manera eficaz.

Afirma que requiere de un sistema cognitivo y que sólo funciona adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes de éste, el cual está formado por procesos. Cada uno de estos se encarga de realizar una función específica.

Delfior Citoler (1996), define al aprendizaje de la lectura como un proceso interactivo de construcción de conocimientos que se da entre la información del texto y una serie de procesos que lleva a cabo el lector para entender el lenguaje escrito.

Los dos autores anteriormente mencionados, consideran que en la lectura intervienen cuatro procesos cognitivos agrupados en dos grandes niveles de procesamiento, básicos y superiores, los cuales se explicarán a continuación.

2.2.2.2 Procesos básicos de la lectura

El sistema de la lectura cuenta con procesos básicos los cuales son los encargados de traducir de forma rápida y automática, signos escritos en sonidos cuando leemos en voz alta.

2.2.2.2.1 Procesos perceptivos y de identificación de letras

Cuetos (1996), afirma que la primera operación que realizamos al leer es un análisis de los signos gráficos a través de la percepción visual, la que consiste en dirigir los ojos hacia el texto que vamos a procesar. Esto es posible ya que cuando una persona lee un texto los ojos avanzan en pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con períodos de fijación. La extracción de la información de una página viene determinada por dos factores: la distribución de las fijaciones y la cantidad de información que se puede recoger

durante ésta. Posteriormente es guardada en la memoria icónica y luego trasladada a la operacional donde se reconoce e identifica esa información visual como determinadas palabras.

Por otro lado dicho autor menciona que existen dos hipótesis para el reconocimiento de la palabra, la primera nos habla del reconocimiento global de la palabra la cual tiene sus inicios en los trabajos de Cattell (1886), citado por Cuetos (1996), esto quiere decir leer la palabra como un todo sin identificar cada letra que conforma la palabra de forma aislada. La segunda trata sobre la necesidad de reconocer e identificar previamente cada una de las letras que conforman una palabra ya que todas las palabras están compuestas por un conjunto de grafemas.

A pesar de que existen dos hipótesis diferentes y cada una de ellas fundamentada, el autor afirma que para poder reconocer una palabra es necesario identificar cada una de las letras o grafemas que la conforman.

2.2.2.2.2 Procesos léxicos o reconocimiento de las palabras

Como ya se mencionó anteriormente, para poder reconocer la palabra es necesario que el niño identifique cada fonema con su respectivo grafema y de esta forma llegue a reconocer correctamente la palabra y tomar una decisión léxica.

Según Cuetos (1996), existen ciertas características de las palabras que influyen sobre el tiempo de reconocimiento y lectura: lexicalidad, frecuencia, edad de adquisición, regularidad, vecindad ortográfica y longitud.

Existen tres modelos para el reconocimiento de las palabras escritas de los cuales el más importante es el modelo dual o modelo de doble ruta definido principalmente por Coltheart (1985), citado por Cuetos (1996), donde se asume que existen dos vías para leer en voz alta y acceder al significado de la palabra escrita. La primera es la vía léxica, la cual nos permite leer todas las palabras conocidas que se encuentran almacenadas en el almacén léxico, pero no las pseudopalabras o las palabras desconocidas. La segunda, la vía subléxica, mediante la cual uno es capaz de leer todas las palabras sean conocidas o no y también las pseudopalabras.

2.2.2.3 Procesos superiores de la lectura

Además de los procesos básicos a los que hemos hecho mención anteriormente, la comprensión lectora no se puede llevar a cabo sin los componentes cognitivos de orden superior como son los procesos sintácticos y semánticos.

2.2.2.3.1 Procesamiento sintáctico

El procesamiento sintáctico es aquel destinado a analizar las estructuras de las oraciones y de los papeles que juega cada palabra en ellas, ya que para poder proporcionar información nueva, es necesario que las palabras se agrupen en una estructura superior. Para realizar este análisis hay una serie de estrategias o reglas que permiten al lector segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificarlas de acuerdo a sus papeles gramaticales y finalmente construir una estructura que haga posible la extracción del significado.

Dentro de estas estrategias, tres son las operaciones principales que se llevan a cabo: asignar las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras que componen la oración, especificar las relaciones que existen entre los componentes y construir la estructura correspondiente mediante el ordenamiento jerárquico de los componentes.

Es importante que estas operaciones se realicen de forma adecuada ya que si no, el material de lectura será difícil de comprender o se comprendería de manera incorrecta. También se debe mencionar que si bien el procesamiento sintáctico es necesario para pasar al semántico, este no tiene en cuenta el significado de la oración, sólo descubre la relación entre los constituyentes pero no analiza el significado de la misma.

Asimismo, para poder agrupar e interrelacionar correctamente las palabras en sus constituyentes, existe una serie de claves que se presentan en la oración y que debemos ser capaces de reconocer para luego, comprender con éxito. Entre las más importantes están las palabras funcionales que son las preposiciones, artículos y conjunciones. Estas juegan un papel sintáctico ya que informan acerca de la función de los constituyentes e indican el comienzo de este. Otra clave importante son los signos de puntuación, los cuales son los encargados en el lenguaje escrito, de dar los límites y entonación en las oraciones.

2.2.2.3.2 Procesamiento semántico

Es el encargado de extraer el significado de la oración o del texto, construir una representación mental del contenido de este, e integrarlo con los conocimientos que el lector posee en su memoria (Cuetos, 1996).

Para Van Dijk y Kintsch (1983), citados por Cuetos (1996), existen tres niveles de representación del texto que van desde el texto escrito hasta la representación mental, la cual consta de tres momentos que serán descritos a continuación.

Texto de superficie

Es la primera representación mental que el lector va formando mientras va leyendo las palabras que componen una oración, manteniéndolas en la memoria

operativa con el fin de extraer las proposiciones que la componen. Esta fase es muy breve ya que se necesita dejar entrar a nuevas frases que siguen llegando mientras el lector continúa con la lectura.

Texto base

En esta fase las unidades que componen el texto ya no son palabras ni frases, si no proposiciones, las cuales el lector va relacionando unas con otras formando una red de ideas o microestructura. Además de esta, existen ideas más generales y abstractas que se extraen mediante la combinación de otras elementales y son las llamadas macroproposiciones que al unirse a la red se les denomina macroestructura. Esta sería el conjunto de proposiciones jerárquicamente ordenadas que representan la estructura global del texto.

Modelo de situación

Luego de que el lector ha construido una representación necesaria para su comprensión, tiene que elaborar una más abstracta donde se combinan la información del texto con la que ya tiene. Esta integración se consigue gracias a la realización de inferencias donde la estructura debe conseguir activar los conocimientos previos del lector relacionados con el texto y establecer un vínculo entre ambos. Los procesos inferenciales son complejos y requieren de mucho esfuerzo cognitivo por parte del lector pero son necesarios para realizar una auténtica comprensión lectora. Puede suceder que el lector llegue a construir una

representación pero que no sea capaz de integrarlo con sus conocimientos porque no dispone de las claves para establecer tal relación. Asimismo puede darse que el lector no tenga los conocimientos adecuados para comprender un texto en particular porque desconozca del tema.

Según García Madruga (2006), citado por Cuetos (1996), para poder comprender un texto el lector necesita cinco tipos de conocimientos: lingüísticos, conocimientos mínimos sobre el contenido de la lectura para que le sea más fácil entenderlo, conocimientos generales sobre el mundo que actúan como modelos internos, una superestructura de los textos (estructura o gramática) y por último los conocimientos estratégicos y metacognitivos que facilitarán la comprensión, sobretodo ante un texto complejo.

La comprensión puede ser literal o inferencial. Para Vallés (2006), citado por Pino (2010), la comprensión inferencial se refiere a la activación de los conocimientos previos que posee el lector y a la formulación de anticipaciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Dicha actividad exige la evocación de la información que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo. Por lo tanto es una situación de mutua influencia donde la riqueza y la complejidad de la representación mental va a depender de cada lector, texto e incluso del propósito con el que se lee.

Asimismo, dicho autor señala que está formada por tres procesos cognitivos. La integración se manifiesta cuando la relación semántica no se

encuentra explícita en el texto y es por ello que es necesario inferirla para poder comprender. En segundo lugar el resumen implica que el lector debe producir un esquema mental el cual está formado por proposiciones que representan las ideas principales del texto. Por último la elaboración donde el lector agrega información adicional al texto.

2.2.2.4 Tipos de textos

Para la comprensión lectora es necesario leer todo tipo de textos, tanto narrativos como expositivos.

2.2.2.4.1 Textos narrativos

Estos textos son aquellos en los que se realiza un relato de una serie de acontecimientos reales o ficticios que afectan a unos personajes y se desarrollan en un tiempo y espacio determinado.

Según Stein y Glein (1979), citado por Garcia Vidal (2001), este tipo de textos dan a conocer una gramática que cuenta con dos componentes básicos: las categorías y las relaciones lógicas. Las primeras son las encargadas de especificar los diferentes tipos de información presentes en un cuento como son la introducción, personajes, contexto, secuencias, final, resolución, entre otros. Las segundas establecen las relaciones entre estas categorías.

Posteriormente, después de una década Stein y Trabasso (1982), citado por García Vidal (2001), consideraron que dentro de las categorías debía estar el escenario que introduce al protagonista del relato y los rasgos generales del contexto en que tendrá lugar la peripecia y el episodio.

Aunque han sido muy discutidos los elementos que formarían parte de la estructura de un texto narrativo, existen evidencias que reafirman la hipótesis de que la gramática interna de este tipo de textos contribuye de manera significativa a la comprensión.

2.2.2.4.2 Textos expositivos

La importancia de conocer este tipo de estructura fue también respaldada por muchos investigadores, rescatando que esta opera de igual forma en el caso de la lectura. Sin embargo, este tipo de texto cuenta con varias estructuras encadenadas entre sí. Esto dificulta la tarea al existir una mayor variedad de gramáticas que deben ser inferidas y almacenadas en la memoria por el lector.

Autores como García Madruga (1997), citado por García Vidal (2001), se refieren a la necesidad del uso de una estrategia estructural para comprender textos expositivos pero además hace hincapié en que para mejorar el rendimiento hay que instruir a los lectores en el uso de dicha estrategia. Esto es necesario porque estos textos tienen la finalidad de informar y difundir conocimientos sobre

un tema, presentando de forma neutra y objetiva los hechos o realidades predominando la función referencial.

2.2.2.5 Importancia de la lectura

Cabe mencionar que el aprendizaje de la lectura ocupa un lugar predominante dentro de las materias escolares por ser la base para el aprendizaje de diversas áreas.

Para Fernández Baroja (1981), uno de los objetivos en la enseñanza de la lectura es dotar al niño de una serie de adquisiciones y esquemas que lo hagan capaz de comprender e interpretar un texto, lo cual repercute en distintas áreas.

Socialmente, el niño que no se capaz de leer, es muchas veces marginado. Del mismo modo se ha visto en numerosas investigaciones, que padres analfabetos se encuentran incapacitados para ayudar a sus hijos en la instrucción influyendo en estos de manera negativa en el aprendizaje de la lectura.

A nivel cultural e informativo, una persona busca culturizarse a través de obras de divulgación para poder así enriquecer y ampliar los conocimientos adquiridos, lo cual no le será posible sino ha adquirido el proceso de aprendizaje de la lectura.

Por último, hay que resaltar que una persona no sólo lee para saber más sino como placer y como forma saludable de ocupar su tiempo.

Desde todos estos puntos de vista, es importante tener en cuenta el objetivo primordial de la lectura de carácter formativo, ya que leer supone un enriquecimiento de la persona humana.

2.2.3 Relación entre lenguaje oral y comprensión lectora

El desarrollo del lenguaje abarca aspectos comprensivos y productivos como mencionamos anteriormente. De este modo al hablar de comprensión oral se refiere a la capacidad que tiene el ser humano para captar los mensajes que un hablante está transmitiendo mediante la ruta auditiva. Por el contrario la comprensión escrita significa entender lo que el autor quiere transmitir por medio de la ruta visual (Pino, 2010).

A pesar de que el lenguaje oral y escrito son semejantes en algunos aspectos al ser actividades de tipo lingüístico, también presentan una serie de diferencias. En la comprensión oral el órgano sensorial afectado es la audición y en la comprensión escrita, es la visión. Asimismo, la información que recibimos de manera oral se desvanece de forma inmediata, por lo que se ha de registrar y procesar a la mayor brevedad posible, mientras que la escrita permanece a nuestro alcance el tiempo que sea necesario, por lo que no impone un procesamiento inmediato. Para comprender oralmente la información recibida, se debe tener en

cuenta que el habla es un estímulo continuo con muy pocos cortes y silencios entre las unidades lingüísticas que el oyente debe decodificar, al contrario de la escritura que se nos ofrece dividida en unidades, letras y palabras.

Estas diferencias indican que existe una mayor complejidad en el lenguaje escrito sobre el oral, lo que explicaría que la adquisición de esta última sea más fácil. Sin embargo existen autores que definen también al lenguaje oral como un sistema complejo en el que influyen diversos procesos (Berko, 1999). Asimismo estas discrepancias exigen que cuando se presenten dificultades en el dominio escrito, sea necesario establecer la diferencia entre los alumnos que presentan problemas generales del lenguaje o específicos de la lectura.

2.2.4 Factores que intervienen en las dificultades de la comprensión lectora

Según Defior Citoler (1996), el fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por una serie de factores: deficiencias en la decodificación, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasez de conocimientos previos, problemas de memoria y la falta de dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas.

En cuanto a las deficiencias en la decodificación los lectores que no la dominan se dedican a la identificación de las letras y palabras. Esto hace que todos sus recursos atencionales se concentren en esa tarea produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa. Asimismo los malos decodificadores, olvidan

el significado de las palabras que aparecieron al principio, lo cual les impide obtener el mensaje global de las frases del texto. Sin embargo la rapidez y precisión en la lectura de palabras no asegura la comprensión ya que influyen otros factores.

En la confusión respecto a las demandas de las tareas, muchos lectores poco hábiles tienden a confundir lo que realmente significa leer. El autor anteriormente mencionado encontró que los niños que presentan dificultades en la lectura se centran más en los procesos de decodificación que en los de comprensión. Por lo que para la mejora de comprensión lectora es necesario hacer consciente al niño de las demandas que implica cada tarea. Asimismo afirma que para poder lograr una buena comprensión, los lectores en primer lugar deben reconocer la palabra escrita y acceder al léxico, dándole un significado a cada una de ellas. En segundo lugar, analizar sintácticamente la relación gramatical entre las palabras y oraciones que contiene el texto. Finalmente, en el nivel semántico, el lector debe inferir la relación entre los componentes de cada oración.

A pesar de que la posesión de un vocabulario amplio y rico es una de las características de los lectores hábiles este no es suficiente para asegurar la comprensión por sí solo. Así como señala dicho autor, el lector aparte de tener un repertorio léxico debe ser capaz de captar las relaciones entre palabras y preposiciones para poder llegar a una adecuada comprensión.

Con respecto a escasez de conocimientos previos, según los psicólogos cognitivos, las personas almacenan el conocimiento que adquieren a través de experiencias en forma de redes asociativas o esquemas de conocimientos. De esta manera cuando uno lee un texto, va activando los conocimientos de las palabras que ya estaban almacenadas en la memoria. Asimismo la función del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo del conocimiento previo. Es por ello que si el lector posee pocos conceptos y escasa información sobre el tema, su comprensión puede hacerse difícil.

En cuanto a los problemas de memoria, el autor anteriormente mencionado, afirma que la memoria de corto plazo o memoria operativa es la responsable de las dificultades en la comprensión lectora. Señala que la función de la memoria es mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo mientras va llegando y procesando la nueva información, esto ocurre al mismo momento en que se recuperan datos de la memoria a largo plazo. Es por ello que la memoria operativa es relevante para poder comprender un texto.

Finalmente, para poder lograr la comprensión lectora es necesario que el sujeto cuente con estrategias cognitivas, las cuales le permítela lector: localizar las ideas principales del texto, realizar inferencias, resumir, entre otras. Como señala el autor es importante conocer que existen diferentes estrategias que el lector puede utilizar antes, durante y después de la lectura. Por otro lado en cuanto a las estrategias metacognitivas, estas se refieren al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del lector. Esta implica dos aspectos fundamentales:

en primer lugar, conciencia de los procesos, habilidades y estrategias. Y en segundo lugar, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esta actividad.

Así también otros autores hacen alusión a los factores involucrados en la comprensión lectora. Gallego (2006), citado por Sellés (2006), se refiere a estos como predictores en el aprendizaje de la lectura, considerándolos como habilidades relacionadas directamente con esta. Además los considera una serie de habilidades facilitadoras, que aunque no predicen, favorecen el desarrollo con éxito de la lectura.

Entre los predictores más resaltantes se encuentran los siguientes: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación.

El primer factor se refiere a la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje, cuya función es hacer comprensible la forma en que un sistema de ortografía alfabético, representa el nivel fonológico del lenguaje.

El conocimiento alfabético implica conocer las letras, ya que además de relacionarse con el rendimiento lector, favorece al desarrollo de las habilidades fonológicas al establecerse una relación causal entre el aprendizaje del nombre de la letra y su sonido.

Con respecto a la velocidad de denominación, esta se entiende como el tiempo que tarde un niño en nombrar aquello que se le presenta.

Según el autor anteriormente mencionado, los facilitadores que favorecen a un óptimo aprendizaje de la lectura son: habilidades lingüísticas, procesos cognitivos básicos y conocimientos metalingüísticos.

En primer facilitador señala que este dominio del lenguaje oral forma parte de uno de los pilares básicos al acceso a la lecto-escritura.

Con respecto a los procesos cognitivos básicos, afirma que la atención y percepción, son imprescindibles en la lectura ya que estos permiten al lector seleccionar la información escrita, retenerla y reconocerla como palabras con significado.

Por último el conocimiento metalingüístico plantea la necesidad de presentar a la lectura como algo necesario, haciendo comprender al lector aprendiz, qué es el lenguaje escrito y cuáles son las diferentes funciones y usos del mismo. De esta manera, le daremos a la lectura un significado que podrá desencadenar el interés por la misma.

2.3 Definición de términos básicos

Lenguaje

Conjunto de símbolos que permite la comunicación entre los sujetos que integran un sistema, los cuales se utilizan para designar e interpretar los elementos

de la realidad que los rodea. Cuenta con los componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, que están involucrados desde que el oyente es capaz de diferenciar el significado entre las palabras, hasta la interpretación del mensaje teniendo en cuenta elementos extralingüísticos.

Lectura

Actividad compleja en la que intervienen procesos de bajo y alto nivel. Los primeros incluyen a los procesos perceptivos y léxicos, mientras que los segundos están compuestos por los sintácticos y semánticos. Estos permiten al lector desde identificar los estímulos visuales y asociar el fonema con el grafema correspondiente, hasta extraer la información de oraciones y textos e integrarlos con sus conocimientos previos.

Comprensión oral

Es la capacidad que le permite al ser humano, a través de una serie de operaciones, interpretar el mensaje recibido a través de la vía auditiva. El oyente decodifica fonéticamente lo que ha escuchado, accediendo al repertorio léxico para poder reconstruir la representación del mensaje y así llegar a la interpretación de este, tomando en cuenta aspectos extralingüísticos.

Comprensión lectora

Es la capacidad que tiene el sujeto a partir de ciertos procesos, de extraer el significado de oraciones y textos escritos, para construir una representación mental de estos integrando la información dada, con los conocimientos que el lector ya tiene almacenados en la memoria.

Textos narrativos

Son aquellos textos en los que se realiza un relato de una serie de acontecimientos reales o ficticios que afectan a unos personajes y se desarrollan en un tiempo y espacio determinado.

Textos expositivos

Son aquellos textos que tiene como finalidad informar y difundir conocimientos sobre un tema, presentando de forma neutra y objetiva los hechos o realidades predominando la función referencial.

2.4 Hipótesis

a) Hipótesis general

- Existe una relación estadísticamente directa entre la comprensión oral y la comprensión lectora que presentan los niños de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

b) Hipótesis específicas

- La capacidad oral para extraer el significado de textos expositivos se encuentra en un nivel de dificultad en los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

- La capacidad lectora para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones se encuentra en un nivel de dificultad en los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

- La capacidad lectora inferencial para extraer el significado de diferentes tipos de textos e integrarlos en sus conocimientos previos se encuentra en un nivel de dificultad en los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

- El rendimiento de la capacidad lectora para extraer el significado de textos narrativos es mayor que en textos expositivos en los alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Método de investigación

En el presente estudio se trabajó desde un enfoque cuantitativo ya que la recolección de datos que se utilizó para comprobar la hipótesis, se realizó con base en la medida numérica y en el análisis de estadísticos. Asimismo, se consideró un estudio objetivo porque los datos recolectados no fueron modificados por las investigadoras a favor de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

También se consideró como estudio de caso ya que la muestra seleccionada no fue numerosa. Como plantean los autores antes mencionados, este se caracteriza porque la unidad básica de la investigación puede tratarse de una persona, un sistema, una organización, una comunidad, entre otros.

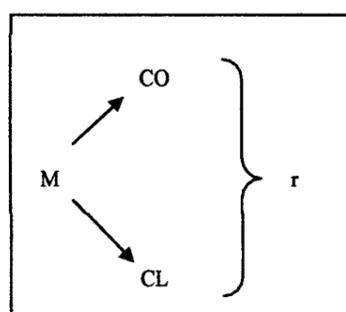
3.2 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo ya que busca describir, medir y evaluar la variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Efectivamente el estudio intenta describir lo dicho anteriormente acerca de la comprensión oral y la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao.

Asimismo el estudio es transversal – correlacional ya que dicho diseño tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Nuestra investigación busca establecer la relación entre las variables comprensión oral y comprensión lectora de alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao.

CUADRO N° 1

Representación del diseño de investigación



Nota: Autoras Pardo y Pallete (2010).

Donde:

M = Muestra total de estudiantes de instituciones educativas estatales del Callao de la ONG Enseña Perú.

CO= Resultados de la variable comprensión oral.

CL = Resultados de la variable comprensión lectora.

r = Correlación entre las variables del estudio.

3.3 Sujetos de investigación

El presente estudio contó con la participación de 60 niños que se encuentran cursando el cuarto grado de primaria en tres instituciones educativas estatales del Callao.

La muestra se seleccionó de manera intencional ya que se buscó investigar la relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora tal como se daba

en todos los alumnos de cuarto grado de primaria. La conformación de la muestra fue como sigue:

CUADRO N° 2

Número de alumnos en cada colegio

Colegios	Número de alumnos
Colegio San Vicente	16
Colegio San Juan Macías	22
Colegio San Martín	22
Total	60

Nota: Autoras Pardo y Pallete (2010).

Los sujetos de la investigación presentan una característica peculiar que es la intervención de la ONG Enseña Perú.

Dicha ONG es un programa que nació de la necesidad de impulsar una educación de calidad para todos dadas las desigualdades que se ven en nuestro país, tanto en el acceso a la educación, como en la calidad y rendimiento que esta tiene frente a los demás países. Dicha organización considera que la educación no es un problema que tenga una única solución sino que es un desafío que requiere un enfoque y cambio sistémico.

El modelo con el cual trabaja la Enseña Perú ha sido inspirado por las experiencias de Teach For America, Teach First de Inglaterra, Teach For India, entre otros, y ha sido repotenciado y adecuado a la realidad, contexto y necesidades del Perú.

El trabajo que dicha institución realiza contribuye a una visión de país: "todos por una educación de calidad para todos". Bajo esta gran visión, el tremendo desafío que todos deben afrontar es que los niños y jóvenes del Perú tengan la mejor educación del mundo; y que los maestros peruanos sean los más preparados (Mayor información ver Anexo N° 1).

3.4 Instrumentos

Para la presente investigación se utilizó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) cuyos autores son: Cuetos, F, Rodríguez, B, Ruano, E y Arribas, (2007). Los autores de la prueba sostienen que la lectura es una actividad muy compleja en la que intervienen muchos procesos cognitivos de manera sincronizada y si uno de estos procesos no funciona adecuadamente se producen alteraciones en la lectura. Estas dificultades no siempre son iguales sino que dependen de cuáles sean los procesos que no están funcionando. Es por eso que esta batería evalúa los cuatro procesos lectores anteriormente mencionados.

Para fines de la investigación fue adaptada por las investigadoras y validada por siete profesionales de la institución CPAL mediante criterio de jueces, donde se realizaron los cambios que sugirieron la mayoría, los cuales se adecuaron a nuestro contexto (Mayor información ver Anexo N° 2).

La prueba tiene como finalidad principal la evaluación de los procesos lectores para ver el desempeño lector. La batería está compuesta por cuatro procesos los que a su vez, cuentan con dos tareas cada uno, excepto el semántico que cuenta con tres, los cuales se mencionan a continuación.

El proceso de identificación de letras mediante el nombre o sonido de letras, intenta comprobar si el alumno conoce todas estas y su pronunciación, informando así acerca del grado de automatización que posee. Asimismo mediante la tarea igual – diferente, se busca conocer si es capaz de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra o si todavía se encuentra en una lectura logográfica.

El proceso léxico consta del reconocimiento y lectura de palabras en la primera tarea y de pseudopalabras, en la segunda. El proceso sintáctico a través de las estructuras gramaticales y signos de puntuación busca comprobar la capacidad del lector para realizar el procesamiento de las oraciones con diferente estructural gramatical y comprobar el conocimiento y uso que el lector tiene de los signos.

Por último el proceso semántico, el cual fue el único que se evaluó en la investigación, está formado por tres tareas, las cuales se tomaron como indicadores en el estudio. La comprensión de oraciones busca comprobar la capacidad del lector para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones.

Posteriormente la comprensión de textos intenta comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje e integrarlo en sus conocimientos. Finalmente la comprensión oral cuyo objetivo es comparar la ejecución de los niños en la tarea anterior y esta, para así determinar si los problemas de comprensión que pueda mostrar se deben a problemas específicos de la lectura o de comprensión general.

Es importante mencionar que las tareas de los procesos semánticos cuentan con diferentes niveles según el puntaje alcanzado en cada una de estas. A continuación se explican en el siguiente cuadro.

CUADRO N° 3

Niveles de los indicadores

Indicadores	Definición de los indicadores	Niveles	Puntajes
Comprensión oral	La capacidad oral para extraer el significado de textos expositivos	Dificultad leve: El alumno presenta cierta dificultad en la capacidad oral para extraer el significado de textos expositivos.	0-2
		Normal: El alumno posee una adecuada capacidad oral para extraer el significado de textos expositivos.	3 - 8
Comprensión de oraciones	La capacidad lectora para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones	Dificultad severa: El alumno posee grandes dificultades en la capacidad lectora para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones.	0 - 13
		Dificultad leve: El alumno presenta cierta dificultad en la capacidad lectora para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones.	14 -15
		Normal: El alumno muestra una adecuada capacidad lectora para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones.	16
Comprensión de textos	La capacidad lectora inferencial para extraer el significado de diferentes tipos de textos y de integrarlos en sus conocimientos previos.	Dificultad severa: El alumno presenta grandes dificultades en la capacidad lectora inferencial para extraer el significado de diferentes tipos de textos y de integrarlos en sus conocimientos previos.	0-6
		Dificultad leve: El alumno presenta cierta dificultad en la capacidad lectora inferencial para extraer el significado de diferentes tipos de textos y de integrarlos en sus conocimientos previos.	7-9
		Normal: El alumno tiene la capacidad lectora inferencial para extraer el significado de diferentes tipos de textos y de integrarlos en sus conocimientos previos.	10-16

Nota: la Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) cuyos autores son: Cuetos, F, Rodríguez, B, Ruano, E y Arribas, (2007).

El instrumento cumple los criterios de confiabilidad y validez. En cuanto a la fiabilidad del PROLEC-R, esta se obtuvo a través de la consistencia interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, el cual obtuvo como puntaje total 0.79, mostrando así una alta confiabilidad. Asimismo se utilizó la precisión de las tareas en sí mismas mediante un modelo Rasch de un parámetro.

Lo que se refiere a la validez, los autores tomaron en cuenta los tres tipos de validez que tradicionalmente se conocen: validez de criterio, de constructo y de contenido (Mayor información ver Anexo N° 3).

3.5 Variables de estudio

Las variables que se tuvo en cuenta para el estudio fueron: la comprensión oral, la comprensión lectora y la presencia de la ONG Enseña Perú.

3.5.1 Variable dependiente

La variable dependiente es aquella que depende de la independiente y por lo general es la que el investigador se interesa en comprender, explicar y pronosticar (Polit, 2000). En la presente investigación la comprensión lectora (comprensión de oraciones y comprensión de textos) es considerada como dependiente y se podría ver afectada por la variable independiente de la comprensión oral.

3.5.2 Variable independiente

La variable independiente es aquella que se asume como la causa supuesta del problema de la investigación (Polit, 2000). En el estudio la variable que se afecta y produce modificaciones en la variable dependiente es la comprensión oral ya que bajo un modelo psicolingüístico de la lectura existe un continuo entre la comprensión oral y la escrita.

3.5.3 Variable interviniente

La variable interviniente es aquella que teóricamente afecta a la variable dependiente pero no pueden medirse o manipularse (Buendía, Colás y Hernández, 2003). Es por este motivo que se asumió como variable interviniente la presencia de la ONG Enseña Perú debido a la intervención que realiza a través de tutores capacitados y jóvenes líderes pudiendo afectar la comprensión lectora.

3.6 Procedimiento de recolección de datos

Para llevar a cabo la recolección de datos en la investigación, se realizó un primer contacto con la ONG Enseña Perú para presentarles la propuesta de estudio, ante la cual se mostraron interesados y esta fue expuesta ante el directorio. Luego de ser aprobada la investigación, se tuvo una reunión con los directores de las tres instituciones educativas estatales del Callao para explicarles

en qué constaba la investigación y para establecer las fechas en las cuales se tomarían las pruebas.

La evaluación estuvo a cargo de ambas investigadoras. Este proceso duró tres días, cinco horas en cada colegio (de 8 am a 1 pm), en los cuales cada alumno se demoró aproximadamente 20 minutos en realizar la prueba, es decir, lo hicieron en el tiempo previsto.

Para la evaluación se utilizó el protocolo y prueba del PROLEC-R, llenándose los datos informativos de cada niño (nombre, sexo, edad y fecha de nacimiento), así como los puntajes correspondientes al proceso semántico en las tres tareas que integran dicho componente.

3.7 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Una vez corregido el instrumento, se ingresaron los datos en una base para realizar el análisis estadístico mediante el programa SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences).

Se halló los puntajes tanto de las variables del estudio como de los indicadores a través de los siguientes estadísticos descriptivos: la media, mediana, moda, desviación típica, varianza, y los puntajes mínimos y máximos alcanzados por los alumnos.

Posteriormente para el análisis de la correlación se utilizó el comando Correlaciones Bivariadas del SPSS 15.0, haciendo uso del estadístico correlación de Pearson. Dicha correlación fue significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Para realizar el procesamiento y análisis de los datos, se usó gráficos de barras, cuadros e histogramas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de datos

A continuación se presentan los resultados de la investigación teniendo en cuenta los objetivos de la misma. Para mostrar el objetivo general, primero se presentan los datos estadísticos y media aritmética obtenidos por los alumnos en cada una de las variables de comprensión oral (comprensión oral) y comprensión lectora (comprensión de oraciones y comprensión de textos), a través de cuadros y gráficos, seguidos de otro cuadro que señala la relación que existe entre ambas.

Los objetivos específicos del estudio se muestran por medio de cuadros y gráficos acerca de los datos estadísticos, media aritmética y niveles alcanzados

(dificultad severa, dificultad leve y normal) en cada uno de los indicadores de las variables del estudio: comprensión oral, comprensión de oraciones y comprensión de textos.

Posteriormente se señala el cuadro con los datos estadísticos encontrados tanto en textos narrativos como expositivos, seguido de los gráficos que muestra la media aritmética obtenida, para, así, hallar las diferencias en la ejecución de los niños frente a estos textos y comparar el rendimiento de capacidad lectora para extraer el significado en cada uno de estos cumpliendo con el último objetivo específico.

Por último, se presentan los cuadros y gráficos que especifican el tipo y la cantidad de dificultades que presentan los alumnos evaluados en cada uno de los indicadores que componen las variables. Este análisis se realizó para profundizar la investigación y ahondar en las conclusiones.

CUADRO N° 4

Datos estadísticos sobre las variables de comprensión oral
y comprensión lectora

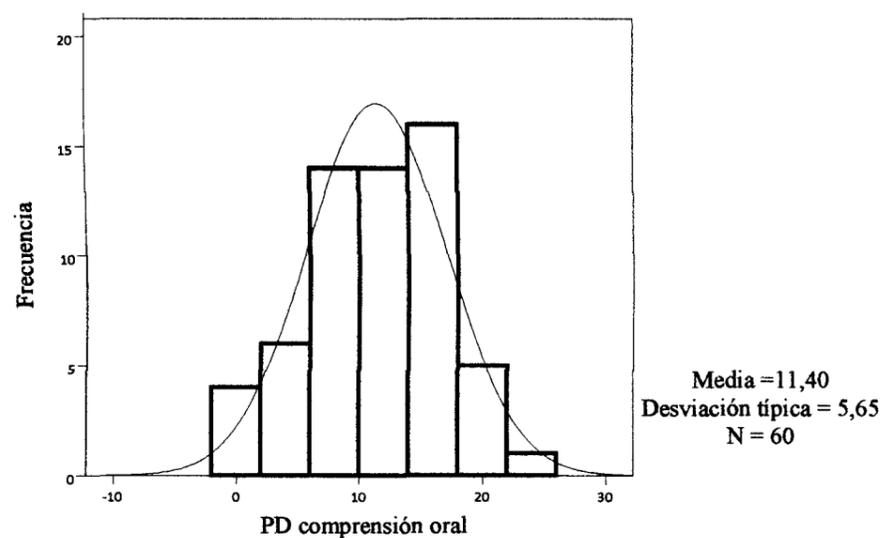
Estadísticos descriptivos	Comprensión oral	Comprensión lectora
Puntuación máxima de la prueba	32	32
Media	11.40	23.53
Mediana	12	23
Moda	16	23
Desviación típica	5.65	2.95
Varianza	31.91	8.69
Mínimo	0	15
Máximo	24	29

En el cuadro 4 se indica los datos estadísticos obtenidos para cada una de las variables. La variable comprensión oral tiene como máximo en la prueba 8 puntos, pero para fines metodológicos se multiplicó por cuatro para poder analizar los datos y poder igualar el puntaje total también a 32. Para la comprensión lectora, se toma en cuenta los indicadores de comprensión de oraciones y comprensión de textos. Cada uno de estos indicadores tiene un máximo de 16 puntos en la prueba, siendo el puntaje máximo total para la comprensión lectora de 32 puntos. Por otro lado, se halló que el puntaje máximo que presentaron los niños evaluados en comprensión oral fue 24 y el mínimo fue de 0 puntos.

Asimismo, se encontró que el puntaje máximo obtenido por los sujetos en comprensión lectora fue de 29 y el mínimo de 15 puntos.

GRÁFICO N° 1

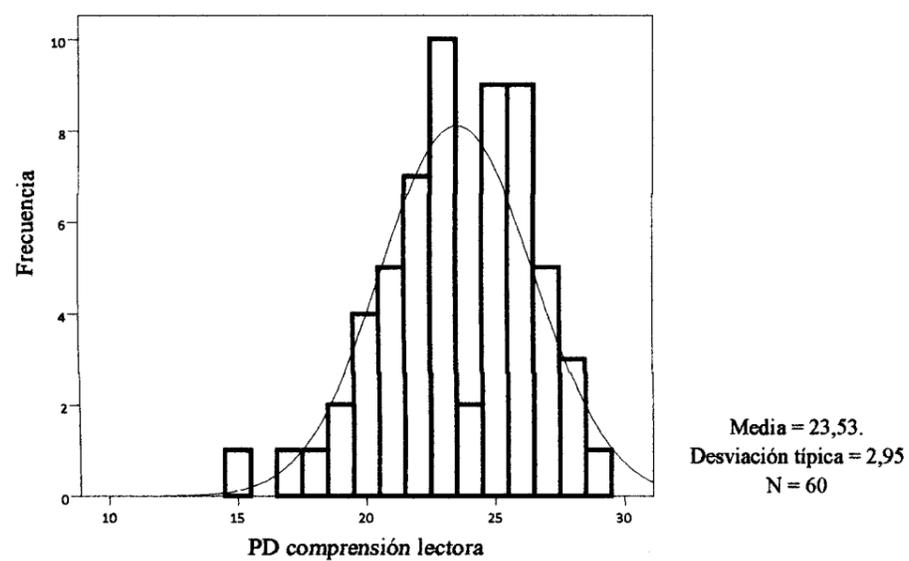
Media aritmética de la variable comprensión oral



En el gráfico 1 se observan los puntajes alcanzados por los alumnos en la comprensión oral, donde se encontró una media de 11.4 y una desviación estándar de 5,65.

GRÁFICO N° 2

Media aritmética de la variable comprensión lectora



En el gráfico 2 se muestran los puntajes alcanzados por los alumnos en cuanto a la comprensión lectora, donde se halló una media de 23.53 y una desviación típica de 2,95.

CUADRO N° 5

Relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora

Correlación entre variables		Comprensión oral
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	0.34112818
	Sig. (bilateral)	0.00764619
	N	60

Nota: Para el análisis de las correlaciones se utilizó el comando Correlaciones Bivariadas del SPSS 15.0. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En el cuadro 5 se analiza la correlación entre la comprensión oral y la comprensión lectora, siendo esta significativa (0.34), lo cual permite predecir que a mayor comprensión oral, mayor comprensión lectora y a menor comprensión oral, menor será la comprensión lectora.

CUADRO N° 6

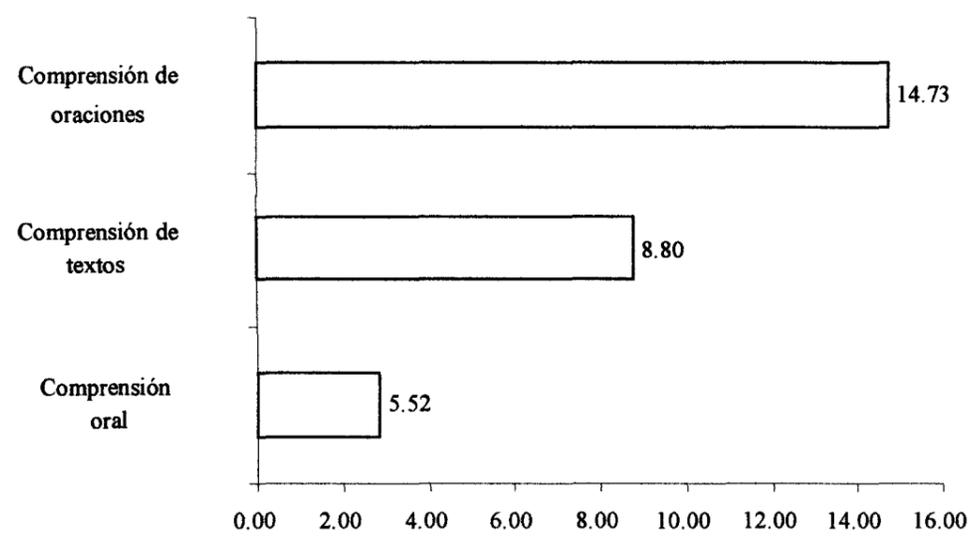
Datos estadísticos de los indicadores que componen las variables de comprensión oral y comprensión lectora

Estadísticos descriptivos	Comprensión oral	Comprensión de oraciones	Comprensión de textos
Puntuación máxima de la prueba	16	16	16
Media	5.52	14.73	8.80
Mediana	6,00	15.00	8.50
Moda	8,00	15.00	7.00
Mínimo	0	11	3
Máximo	12	16	14
N	60	60	60

Nota: El indicador comprensión oral fue multiplicado por 2 para que sean estadísticamente equivalentes.

En el cuadro 6 se indican los datos estadísticos obtenidos para cada uno de los indicadores. El puntaje máximo de la prueba en la comprensión oral, en la comprensión de oraciones y de textos es de 16 puntos. Los puntajes máximos alcanzados por los alumnos fueron de 12, 16 y 14 respectivamente y los puntajes mínimos fueron 0, 11 y 3.

GRÁFICO N° 3
Media aritmética obtenida por los alumnos en los
indicadores de la prueba



En el gráfico 3 se observa que la media encontrada en la comprensión de oraciones fue de 14,73, mientras que en la comprensión de textos de 8.80 y en la comprensión oral 5.52.

CUADRO N° 7

Nivel del indicador comprensión oral

Niveles	<i>f</i>	%
Dificultad leve	24	40
Normal	36	60
Total	60	100

El cuadro 7 evidencia el nivel de comprensión oral de los alumnos evaluados. De una muestra de 60 alumnos, el 60% (36) presenta un nivel normal, mientras que el 40% (24) un nivel de dificultad leve.

CUADRO N° 8

Nivel del indicador comprensión de oraciones

Niveles	<i>f</i>	%
Dificultad severa	6	10
Dificultad leve	38	63.3
Normal	16	26.6
Total	60	100

En el cuadro 8 se observa el nivel de comprensión de oraciones de los niños evaluados, hallándose un 26.6% (16) en el nivel normal, un 63.3% (38) en dificultad leve y un 10% (6) en dificultad severa.

CUADRO N° 9

Nivel del indicador comprensión de textos

Niveles	<i>f</i>	%
Dificultad severa	8	13.3
Dificultades leve	28	46.6
Normal	24	40
Total	60	100

El cuadro 9 muestra el nivel de comprensión de textos que tienen los niños evaluados. Se encontró que de una muestra de 60 niños el 40% (24) se encuentra en un nivel normal, mientras que el 46.6% (28) presentan dificultades leves y un 13.3% (8) dificultades severas.

CUADRO N° 10

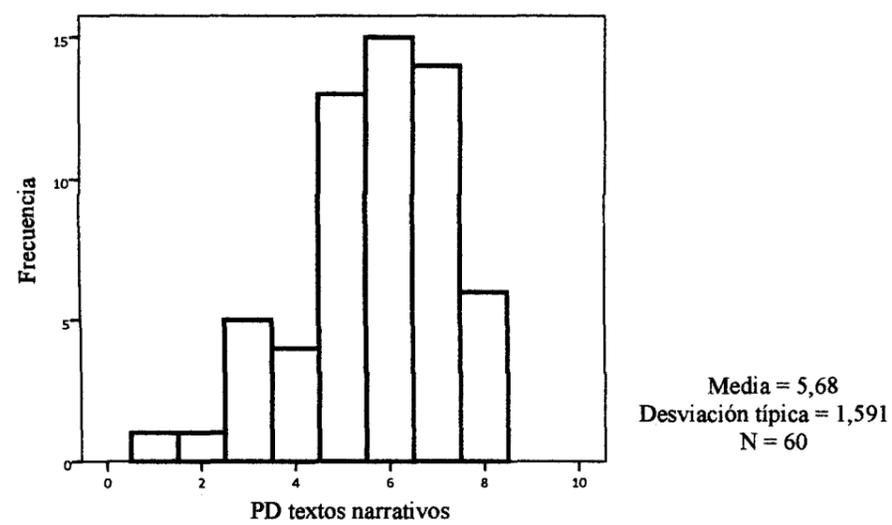
Datos estadísticos sobre los tipos de textos

Estadísticos descriptivos	Textos narrativos	Textos expositivos
Puntuación máxima de la prueba	8	8
Media	5.68	3.08
Desviación Típica	1.5914	1.6219
Mínimo	1	0
Máximo	8	7
Válidos	59	59
Perdidos	1	1

En el cuadro 10 se encontró que el puntaje máximo en los textos narrativos que obtuvieron los alumnos de cuarto grado de primaria fue de 8 y el mínimo de 1 punto sobre un puntaje de 8. Asimismo, el puntaje máximo que presentaron los sujetos de la muestra en los textos expositivos fue de 7 puntos y el mínimo de 0 sobre un puntaje de 8.

GRÁFICO N° 4

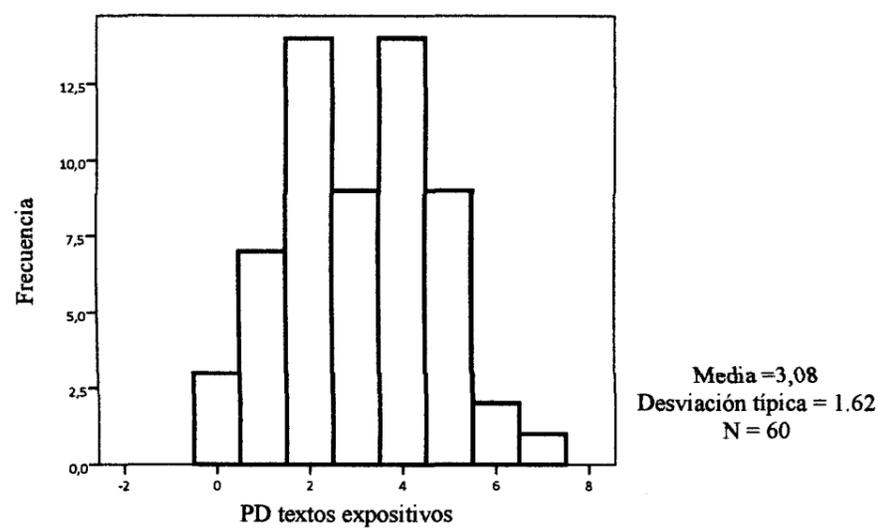
Media aritmética de los textos narrativos



En el gráfico 4 se encuentra una media de 5.68 en los textos narrativos y una desviación típica de 1, 59.

GRÁFICO N° 5

Media aritmética de los textos expositivos



En el gráfico 5, en los textos expositivos se halló una media de 3.08 y una desviación típica de 1, 62.

CUADRO N° 11

Alumnos con y sin dificultades en los indicadores evaluados y combinaciones de los mismos

Combinaciones		<i>f</i>	%
Una sola dificultad	Comprensión de oraciones	11	18.3
	Comprensión de textos	5	8.3
	Comprensión oral	2	3.3
	Sub- total	18	30
Dos dificultades	Comprensión de oraciones y textos	13	21.8
	Comprensión de oraciones y oral	4	6.73
	Comprensión de textos y oral	2	3.36
	Sub- total	19	32
Tres dificultades	Comprensión de oraciones, textos y comprensión oral	16	27
Sin dificultades		7	11
Total		60	100

En el cuadro 11 se observa que el 11% (7) de alumnos de la muestra evaluada no presenta ningún tipo de dificultad, mientras que el 89% (53) de la muestra sí las presentan.

El 30% (18) presenta un solo tipo de dificultad. De ellos, el 18.3% (11) presentan dificultades en la comprensión de oraciones, el 8.3% (5) tienen

dificultades en la comprensión de textos y el 3.3% (2) muestran dificultad en comprensión oral.

Asimismo, el 32% (19) presenta dos dificultades. El 21.8% (13) presenta dificultad en la comprensión de oraciones y textos, el 6.74% (4) muestran dificultades en la comprensión de oraciones y comprensión oral y el 3.36% (2) tienen dificultades en la comprensión de textos y comprensión oral.

Finalmente, se halló que el 27% (16) de los niños de la muestra presenta dificultades en los tres indicadores de la investigación.

4.2 Análisis de datos

Como se puede apreciar en relación a los datos estadísticos sobre las variables de comprensión oral y comprensión lectora (cuadro 4), en la comprensión oral, se halló 0 como puntaje mínimo notándose una gran diferencia con el mínimo alcanzado en la comprensión lectora. El puntaje máximo de la comprensión lectora llamó la atención, ya que fue muy cercano al máximo que se puede obtener en la prueba (32 puntos) y superior al puntaje máximo encontrado en la comprensión oral.

En el gráfico 1 acerca de la media aritmética alcanzada por los alumnos en comprensión oral, se encontró que esta fue de 11.40 a diferencia del gráfico 2

donde la media aritmética que obtuvieron los alumnos en comprensión lectora fue de 23.53, la cual se mostró superior a la que se alcanzó en comprensión oral.

En el cuadro 5 se observa la relación entre la comprensión oral y comprensión lectora, la cual fue significativa a pesar de que la tangente de correlación es baja.

En el cuadro 6 y gráfico 3 acerca de los datos estadísticos de los indicadores que componen las variables de la comprensión lectora y la comprensión oral se encontró una media superior en la comprensión de oraciones a diferencia de la comprensión de textos y comprensión oral. Del mismo modo cabe resaltar que el menor puntaje para el mínimo y máximo se encontró en la comprensión oral, mientras que el puntaje superior para estos, se halló en la comprensión de oraciones.

Con respecto a los niveles de los indicadores que componen las variables, se encontró que existe mayor cantidad de niños en un nivel normal en la comprensión oral. Por otro lado se evidenció que el indicador donde existe mayor dificultad es en la comprensión de oraciones, seguido por la comprensión de textos y la comprensión oral. A pesar de que la comprensión oral presentó menor dificultad, cabe resaltar que el índice de dificultad obtenido es relevante para la investigación (cuadros 7 ,8 y 9).

Al comparar las medias aritméticas y desviaciones típicas de textos narrativos y expositivos, se apreció que la media de los textos narrativos es mayor que en los expositivos. Asimismo se halló que tanto el puntaje máximo y mínimo fue mayor para los textos narrativos, mientras que en los textos de tipo expositivos resalta que el mínimo puntaje encontrado fue 0 (cuadro 10, gráfico 4 y 5).

Por último, con respecto a los niños con y sin dificultades en las áreas evaluadas y las combinaciones de las mismas, se observa que el 32% (19) de alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas del Callao de la ONG Enseña Perú presentaron dos dificultades, siendo la combinación mas frecuente las dificultades de oraciones y textos, lo que corresponde a la comprensión lectora en general. Asimismo el 30% (18) presentó una sola dificultad, siendo el mayor porcentaje la comprensión de oraciones. Además el 27% (16) presentó dificultades en las tres áreas evaluadas (Cuadro 11).

4.3 Discusión de resultados

Los resultados encontrados acerca de los datos estadísticos sobre las variables de comprensión oral y comprensión lectora (Cuadro 4, Gráfico 1 y 2), mostraron que los alumnos de la investigación alcanzaron una media superior en comprensión lectora frente a la comprensión oral de manera general, siendo estos estadísticamente equivalentes para poder ser comparados.

Este resultado puede parecer contrario a lo que suele encontrarse en la literatura. Al respecto Cuetos (1996), define la lectura como una actividad compleja ya que implica realizar un elevado número de operaciones cognitivas y sub componentes para lograr comprender un texto de manera eficaz. Citoler (1996), define la lectura como una actividad cognitiva compleja que requiere del esfuerzo combinado de una serie de operaciones y de un conjunto de conocimientos. Sin embargo se debe tener en cuenta que el lenguaje también consta de diversos componentes y procesos. Berko (1999), define el lenguaje como un sistema complejo en el que influyen diversos procesos.

A pesar de esta situación, se observó que en los indicadores que forman parte de la variable dependiente, los niños de la muestra sí presentaron dificultades, mostrando así que tampoco tienen una sólida comprensión lectora.

El objetivo general de la presente investigación propone establecer la relación entre la comprensión oral y la comprensión lectora que presentan los alumnos de la muestra y con respecto a esto, encontramos (cuadro 5) que existe una relación significativa entre las variables a pesar de que la tangente de correlación es baja, lo que significa que a mayor comprensión oral, mayor será la comprensión lectora y que a menor comprensión oral, menor será la comprensión lectora. Por lo tanto la hipótesis planteada en la investigación es corroborada, y además respaldada por diversos autores.

Lo anterior confirma el hallazgo de Gonzáles Rodríguez (2002), quien encontró que mejorando la comprensión oral, mejoraba la comprensión del lenguaje escrito, lo que servía a su vez como prevención para las dificultades en la lectoescritura. Del mismo modo Trinkle (2008), demostró esta relación encontrando que aquellos niños del colegio del distrito de Baltimore, que habían sido inmersos al programa de comprensión oral, tuvieron mejores resultados en la comprensión lectora que aquellos niños que no habían recibido dicho programa.

Carbonero y Cuetos (1994), citado por Gonzáles Rodríguez (2002), afirman que la mayor parte de los problemas de aprendizaje se relacionan con déficits de naturaleza lingüística, donde el 50% de los niños que poseen trastornos del aprendizaje mostrarían trastornos del lenguaje oral o escrito tanto en la adquisición como en el desarrollo, presentando dificultades especiales a nivel comprensivo como expresivo.

En nuestro medio también existen autores que respaldan esta relación. Dionisio de la Vega (2010), encontró una relación estadísticamente significativa entre los componentes del lenguaje oral y el proceso semántico de la comprensión lectora. Es decir, aquellos alumnos que tienen un mayor dominio de los niveles del lenguaje oral estarían en mejores condiciones de comprender semánticamente los textos escritos.

Además en la revisión del instrumento de medición PROLEC-R, Savage (2001), encontró una alta correlación entre la comprensión oral y la comprensión

lectora, ya que los procesos cognitivos a excepción de los perceptivos, son los mismos en ambas tareas. Por lo tanto un desfase en la comprensión escrita indica la existencia de problemas específicos de la lectura.

En relación al primer objetivo específico del estudio sobre el nivel de capacidad oral para extraer el significado de textos expositivos que presentan los alumnos de la investigación (cuadro 7), se halló que del 100% de alumnos, el 60% de ellos no presentan dificultad en la capacidad oral para extraer el significado de textos expositivos, rechazándose de este modo la primera hipótesis específica del estudio.

Sin embargo, al encontrar el 40% de niños dentro del nivel de dificultad se puede considerar un número significativo tomando en cuenta el tamaño de la muestra y también la teoría acerca del desarrollo de la comprensión oral donde esta, según autores como Cuetos (1991), citado por Gonzáles Rodríguez (2002), aparece como una de las capacidades más estrechamente relacionadas con la lectoescritura ya que ambas forman parte de un mismo continuo donde se espera que los niños desde muy pequeños reciban un entrenamiento de tipo oral como base para el futuro desarrollo de la comprensión lectora.

Con respecto al segundo objetivo específico acerca de la capacidad lectora para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones, se encontró que el 73.3% de los alumnos de la muestra presentan un nivel de dificultad lo cual nos lleva a aceptar la hipótesis planteada en la investigación (cuadro 8).

Esta capacidad suele parecer como una tarea fácil de realizar por los alumnos pero en realidad implica que estos se enfrenten a una actividad a la cual no están acostumbrados o no han sido entrenados. Al respecto, el instrumento presenta 16 oraciones pero con distintas indicaciones. La primera a realizar es leer y seguir instrucciones, luego realizar dibujos y retoques sobre estos, señalar entre dibujos que corresponden con la oración leída y finalmente señalar entre diferentes tipos de oraciones locativas cual le corresponde al dibujo.

Este resultado pone en evidencia como menciona Cuetos (1996), la necesidad de una serie de estrategias o reglas sintácticas que permitan al lector segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificarlos de acuerdo con sus papeles gramaticales y finalmente construir una estructura que haga posible la extracción del significado. Del mismo modo como menciona también dicho autor, se debe tener en cuenta que para comprender con éxito las oraciones, es necesario reconocer ciertas claves que se presentan en la oración como: el orden de las palabras, las palabras funcionales y los signos de puntuación. Los tipos de oraciones a las que se han enfrentado los alumnos evaluados tienen en su mayoría palabras funcionales lo que podría haber hecho difícil la comprensión de la función de los constituyentes, creando confusión y errores.

En el tercer objetivo específico del estudio, analizar el nivel de capacidad lectora inferencial para extraer el significado de diferentes tipos de textos e integrarlos en sus conocimientos previos, se halló que el 59.9% de alumnos de la

muestra se encuentran en un nivel de dificultad, lo cual afirma la tercera hipótesis (cuadro 9).

Ante esto se puede afirmar que la comprensión de textos no es un proceso simple, lo cual explica por qué origina problemas a muchos alumnos. Así pues para la comprensión de textos es necesaria la construcción de una representación mental del contenido de este y de integrarlo a los propios conocimientos del lector, existiendo una interacción entre lo que el texto dice y los conocimientos previos con los que cuenta el lector (Cuetos, 1996).

Los evaluados podrían no haber tenido los conocimientos necesarios entre otras razones, para poder comprender la información que les brindaba el texto. Como refiere García Madruga (2006), citado por Cuetos (1996), puede suceder que el lector no tenga los conocimientos adecuados para comprender un texto en particular porque desconoce del tema, ya que para poder comprenderlo el lector necesita de conocimientos lingüísticos, conocer acerca del contenido, conocimientos generales sobre el mundo y estrategias tanto cognitivas como metacognitivas.

Del mismo modo, García Madruga (1997), citado por García Vidal (2001), se refiere a la necesidad del uso de una estrategia estructural para comprender textos pero además hace hincapié en que para mejorar el rendimiento hay que instruir a los lectores en el uso de dicha estrategia.

También es importante mencionar que para comprender un texto no sólo se necesitan tener conocimientos acerca de este y previos, sino que deben integrarse en la memoria para poder enriquecer nuestros conocimientos y pensamiento (Cuetos, 1996). Puede ser que un factor que no haya permitido a los alumnos de la muestra alcanzar mejores resultados haya sido fallas en la memoria para la integración de los conocimientos.

Asimismo el autor anteriormente mencionado refiere que el lector debe y necesita hacer deducciones acerca de la información que recibe e incluso agregar información no explicitada, es decir, tiene que realizar inferencias sobre el material que lee y estos son complejos y requieren, además, mucho esfuerzo cognitivo por parte del lector pero son necesarios para realizar una auténtica comprensión lectora. Muchas veces los alumnos en nuestro sistema educativo no están entrenados para realizar inferencias y mantienen sólo un entrenamiento de tipo memorístico.

Sobre el cuarto objetivo de la investigación, comparar el rendimiento de la capacidad lectora para extraer el significado de ambos tipos de textos que presentan los alumnos del estudio (cuadro 10, gráfico 4 y 5), cabe destacar que el resultado encontrado entre la capacidad que tuvieron los niños en los textos narrativos frente a los expositivos, corrobora la última hipótesis del estudio.

Esto también es planteado por diversos autores ya que los niños se encuentran familiarizados con la estructura narrativa desde muy pequeños porque

es la que usualmente se utiliza al narrarles cuentos donde se encuentran presentes las categorías y relaciones lógicas, donde según Stein y Glein (1979), citado por García Vidal (2001), la gramática interna de este tipo de textos contribuye de manera significativa a la comprensión. Mientras que en los textos expositivos no se sigue una sola estructura sino varias encadenadas entre sí lo cual dificulta la tarea al existir una mayor variedad de gramáticas que deben ser inferidas y almacenadas en la memoria por el lector.

Por último, se hallaron resultados sobre los alumnos con y sin dificultades en los indicadores evaluados y las combinaciones de los mismos (Cuadro11) donde se observa que de los alumnos de la investigación, sólo un 11% no presentó alguna dificultad mientras que el 89% restante mostró una, dos o las tres dificultades. Este resultado demuestra que existe un problema de comprensión oral y lectora en la muestra, lo cual nos pone en alerta sobre el panorama de la educación en el país y sobre todo de la enseñanza de la lectoescritura en nuestro medio.

Como señala Pinzás (2003), los colegios estatales en nuestro país y nuestro sistema educativo, favorecen el aprendizaje memorístico, lo cual no facilita al alumno a entender la información más allá de lo recibido y de utilizarla. Dado que la comprensión implica la activación de procesos mentales superiores, al no trabajarse estos, el niño aprende sin comprender trabando el desarrollo lector de este.

La mayor cantidad de alumnos presentó dos dificultades, aunque la distribución es casi homogénea. La mayoría de alumnos (29) presentó dificultades en la comprensión de oraciones, textos y la combinación entre ambas, lo cual demuestra que existen más niños con problemas específicos de lectura.

Asimismo, es necesario precisar que las dificultades planteadas en la investigación también se combinan entre dificultades específicamente de lectura y de comprensión oral. Se encontró que alrededor de 22 alumnos presentaron alguna dificultad tanto en uno de los indicadores de la comprensión lectora (oraciones o textos) combinado con la comprensión oral. Del mismo modo, se halló que las dificultades en los tres indicadores que se plantean en la investigación, se pueden presentar de manera simultánea, encontrándose esta combinación en 16 alumnos de la muestra.

Estos resultados muestran que las dificultades de comprensión lectora no sólo se deben a cómo se encuentre la comprensión oral, ya que es mayor la cantidad de casos donde esta se presenta de manera pura. Por lo tanto se debe buscar los factores que expliquen la complejidad de la comprensión lectora.

Morales (1989), citado por Diaz y Garay (2007), encontró que los lectores confrontan con problemas que no sólo tienen una base oral y que llevarían a tener problemas en la comprensión lectora. Estos factores son: falta de comprensión de alguna parte del texto, dificultad para escoger entre varias posibles interpretaciones particulares del texto, falta de concordancia entre los

conocimientos previos y la interpretación global del texto y fallas en la comprensión del vocabulario.

Asimismo, Citoler (1996), menciona que en la comprensión lectora intervienen múltiples factores que tienen un alto carácter interactivo a pesar de que todos ellos colaboran en la construcción del significado, ninguna garantiza por si misma el logro de la comprensión. Asimismo dicho autor, señala que el fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por factores como: deficiencia en la decodificación, confusión respecto a las demandas de las tareas, pobreza de vocabulario, escaso conocimientos previos, problemas de memoria, falta de dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas.

CAPÍTULO V

RESUMEN Y CONCLUSIONES

5.1 Resumen del estudio

El presente estudio es de tipo descriptivo correlacional y nació con el objetivo de relacionar la comprensión oral y la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas estatales del Callao.

Para poder realizar este estudio se utilizó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) cuyos autores son: Cuetos, F, Rodríguez, B, Ruano, E y Arribas, (2007). Para fines de la investigación fue adaptada por las investigadoras y validada por siete profesionales de la institución CPAL mediante criterio de jueces, donde se realizaron los cambios que sugirieron

la mayoría, los cuales se adecuaron a nuestro contexto. Dicha prueba cuenta con cuatro procesos, sin embargo en esta investigación, sólo se utilizó el semántico. Este está conformado por tareas de comprensión oral de textos y comprensión lectora de oraciones y textos. El instrumento fue aplicado a 60 alumnos de cuarto grado de primaria de instituciones educativas del Callao de la ONG Enseña Perú.

Para hallar los puntajes obtenidos por los alumnos en cada variable e indicador del estudio, se utilizó estadísticos descriptivos. Asimismo para establecer la relación entre las variables se usó el comando Correlaciones Bivariadas del SPSS 15.0, haciendo uso del estadístico correlación de Pearson. Los resultados indicaron que sí existe una relación estadísticamente significativa entre las variables.

Del mismo modo, contrario a lo que se planteó en la investigación, mayor porcentaje de alumnos se encontró en un nivel normal que en dificultad en la comprensión oral. Este resultado puso en evidencia que además de los factores orales, también hay otros que se deben seguir investigando y que hay que tomar en cuenta para evaluar la comprensión lectora.

Sin embargo, es importante mencionar que la cantidad de niños que sí tenían dificultades de comprensión oral, dado el número de la muestra, sí fue significativo y también ha sido tomado en cuenta en la investigación.

Por otro lado, se encontró que la mayoría de alumnos evaluados muestran dificultades en oraciones y textos, es decir en la comprensión lectora. Este resultado mostró que los alumnos presentan problemas específicos de lectura.

Por último se halló que los alumnos presentaron mayor dificultad en textos expositivos a diferencia de los narrativos.

5.2 Conclusiones

A través de la presente investigación se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

- Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión oral y la comprensión lectora. Es decir, aquellos niños que presentan un bajo o alto rendimiento en la primera, posiblemente lo tengan en la segunda. Sin embargo se observó que si bien la comprensión lectora puede verse afectada por la oral, este no es el único factor que interviene y afecta la comprensión lectora.

- La mayoría de alumnos evaluados no presentó dificultades para extraer el significado de textos expositivos. A pesar de esto, el número de la muestra que si las presentó se consideró representativo, ya que a los diez años de edad se esperaría que la capacidad oral esté bien desarrollada y sirva de base para el aprendizaje de la lectoescritura.

- Un gran porcentaje de alumnos manifestó dificultades para extraer el significado literal de diferentes tipos de oraciones, lo que puso en evidencia los problemas que tienen para entender las palabras que componen las estructuras gramaticales y aplicar estrategias que les permitan captar su significado. Asimismo es posible inferir a partir de los resultados, que posiblemente a los alumnos sólo se les brinde textos para trabajar y no oraciones, por lo cual salen tan bajos en este tipo de tareas.

- Más de la mitad de la muestra evidenció dificultades para extraer el significado de diferentes tipos de textos e integrarlos con sus conocimientos previos, lo cual demostró que los alumnos no poseen las estrategias y conocimientos necesarios para llegar al fin último de la lectura.

- Los evaluados presentaron más dificultades en la comprensión lectora que en la comprensión oral, ya que mayor porcentaje de estas se evidenciaron en las capacidades lectoras para extraer el significado de textos y oraciones. Esto mostró que las dificultades de los alumnos son más de tipo específico que generales del lenguaje, lo cual hace necesario que las intervenciones que se realicen sean más específicas y así obtener mejores resultados.

- La gran mayoría de los alumnos mostró alguna dificultad en las capacidades planteadas en la investigación. Esto hace válida la importancia del estudio y la necesidad de seguir investigando e interviniendo en este tipo de contextos, donde casi todos los niños necesitan ayuda para tener éxito en el

aprendizaje de la lectoescritura. Del mismo modo nos pone en alerta sobre la situación actual de los colegios estatales del país.

- La intervención que viene realizando la ONG Enseña Perú en las tres instituciones educativas donde se realizaron las evaluaciones para el presente estudio, no tiene aún el impacto positivo en los alumnos que se esperaría en relación a la lectoescritura, a través del desarrollo de las capacidades orales junto con las escritas. Esto debe ser tomado en cuenta por la organización para replantear los objetivos y planteamientos y seguir además con la propuesta del currículo peruano en cuanto a este tema se refiere.

- En cuanto al tipo de textos a los que estuvieron expuestos los alumnos, se confirmó que los de tipo narrativo son más fáciles de interpretar dadas sus características a diferencia de los expositivos, siendo estos últimos, textos claves en todas las asignaturas.

5.3 Sugerencias

- Al trabajar la comprensión lectora se debe tomar en cuenta a la comprensión oral ya que ambas forman parte del mismo continuo y es lo que va a permitir establecer si la dificultad de un alumno se debe a problemas específicos de la lectura o generales del lenguaje. Sin embargo es necesario tener claro que no es el único factor predictivo de la comprensión lectora.

- Se sugiere realizar más investigaciones acerca del tema para poder seguir descubriendo cuáles son los factores que intervienen y afectan la comprensión lectora.

- Las intervenciones a realizar en las instituciones educativas, sobretodo en las estatales por ser las menos favorecidas, deben estar dirigidas a la comprensión oral y lectora no sólo de textos sino también de oraciones, para que aprendan a aplicar las estrategias necesarias para la comprensión.

- Se debe hacer leer a los alumnos todo tipo de textos, incluyendo a los de tipo expositivo, para que estos aprendan a realizar inferencias e interpretar información no explícita, que es la que finalmente comprueba la capacidad para extraer la información e integrarla en los conocimientos del lector.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, V.(2007). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa: manual para psicopedagogos y profesores*. Madrid: Ars Médica.
- ALLIENDE, F. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- BELINCHÓN, M. (1994). *Psicología del Lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BERKO, J. (1999). *Psicolinguística*. Madrid: Mc Graw Hill.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (2003). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- CONDEMARÍN, M. (1991). *Leer el Mundo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- CUETOS, F. (1996). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de la lectura* Madrid: Escuela Española.

CUETOS, F.; RODRIGUEZ, E. (2007). *Prolec-R Batería de Evaluaciones de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.

DEFIOR CITOLER, S. (1996). *Dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo Lectura, Escritura y matemáticas*. Málaga: Editorial Aljibe.

DIAZ y GARAY. (2007). *Relación entre la comprensión lectora y resolución de problemas del área lógico matemática en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria*. Tesis de Magíster en Educación con especialidad en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú 2007. Escuela de Postgrado.

DIONISIO DE LA VEGA, M. (2010). *Componentes del lenguaje oral y la comprensión lectora en alumnos de un colegio estatal de nivel socioeconómico bajo*. Tesis de Bachiller en Psicología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú 2010. Facultad de Psicología.

FERNANDEZ BAROJA, F. (1981). *La Dislexia*. Madrid: Ciencias Educación Preescolar y Especial.

GARCÍA VIDAL, J. (2001). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS.

GONZALES RODRIGUEZ, N. (2002). *Elaboración y Evaluación de un programa de mejora de la comprensión oral*, Revista Psicothema 2002 14 (2): 293-299.

GRIMALDO, M. (2002). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación secundaria de nivel socio económico medio y bajo*, Revista Liberabit 2002 4 (1): 19-26.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. Chile: Mc Graw Hill Interamericana.

MISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERU.

(2010). Resultados de la Evaluación PISA. <http://www.minedu.gob.pe>

(2004). IV Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil.

<http://www.minedu.gob.pe>

NESS, R. (2007). *Language development and learning to read: The Scientific Study of How Language Development affects reading skill*, Revista Childhood Education 2007 83(2) 114-124.

<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1186425701&sid2&Fmt=3&clientId=46601&RQT=309&VName>>

OWENS, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Perason.

PINO, M. (2010). *Procesos lectores en alumnos de primer grado de primaria con trastornos específicos del lenguaje*. Tesis de Magister en Educación con especialidad en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú 2010.

PINZÁS, J. (2003). *Metacognición y Lectura*. Lima: PUCP: Fondo Editorial.

POLIT, D. (1999). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México: McGraw Hill Interamericana.

SALVO, M (2005). *Importancia de la competencia léxica en los procesos de comprensión lingüística*. <http://www.lenguas.unc.edu.ar>.

SELLÉS, P. (2006). *Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura*, *Revista Aula Abierta* 2006 88: 53-72.

TRINKLE, C. (2008). *Listening Comprehension Leads to Reading Success*, *Revista School Library Media Activities* 2008 24 (6): 43-45.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1409763151&sid>

UGARRIZA, N. (2003). *Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer ciclo*, *Revista Persona* 2003 (9): 35-75.

Anexos

ANEXO N° 1

Información acerca de la ONG Enseña Perú

Enseña Perú es un programa que nació de la necesidad de impulsar una educación de calidad para todos dadas las desigualdades que se ven en nuestro país, tanto en el acceso a la educación, como en la calidad y rendimiento que ésta tiene frente a los demás países. Dicha organización considera que la educación no es un problema que tenga una única solución sino que es un desafío que requiere un enfoque y cambio sistémico.

El modelo con el cual trabaja esa ONG ha sido inspirado por las experiencias de Teach For America, Teach First de Inglaterra, Teach For India, entre otros, y ha sido repotenciado y adecuado a la realidad, contexto y necesidades del Perú. Cuenta con el contacto y respaldo de líderes empresariales miembros del Directorio como: Gastón Acurio, Vania Masías, Fernando Zavala, Jaime Raygada, Jonathan Golergant (Gerente General de la Universidad Corporativa del Grupo Interbank) y las empresas miembros de Empresarios por la Educación (ExE).

Además, articula esfuerzos en red con organizaciones de comprobada excelencia relacionadas al tema educativo con el objetivo de fortalecer las redes existentes, realizar sinergias con programas que actualmente vienen logrando buenos resultados y reforzar las prioridades del sector público. Por ello, Enseña Perú viene trabajando con organizaciones como Empresarios por la Educación,

Instituto Apoyo, la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, entre otros.

El trabajo que Enseña Perú realiza contribuye a una visión de país: "todos por una educación de calidad para todos". Bajo esta gran visión, el tremendo desafío que todos deben afrontar es que los niños y jóvenes del Perú tengan la mejor educación del mundo; y que los maestros peruanos sean los más preparados y mejor reconocidos por nuestra sociedad.

Dicha organización propone insertar en escuelas de bajos recursos como lo son las instituciones educativas estatales, a jóvenes líderes, profesionales talentosos y futuros líderes del país egresados de diferentes universidades e institutos y de diversas especialidades incluyendo la de educación, ofreciéndoles un desafiante trabajo a tiempo completo por dos años donde ejercen liderazgo en colegios de contextos vulnerables.

La tarea de éstos líderes es enseñar a niños y jóvenes, apoyar la capacitación de docentes en cursos de sus especialidades y colaborar en la gestión de la escuela según sus campos de estudio. Para cumplir con estos objetivos tienen un equipo conformado por tutores académicos que cumplen un rol fundamental en la formación de los profesionales seleccionados por Enseña Perú. El rol de los tutores consiste en preparar, supervisar y acompañar el desarrollo de habilidades pedagógicas y profesionales durante los procesos de entrenamiento y apoyo

continuo para asegurar un impacto significativo del programa en los aprendizajes, habilidades y actitudes en los estudiantes.

El trabajo de formación que entrega la ONG se enfoca en el desarrollo de mentalidades, habilidades y conocimientos pedagógicos bajo el modelo “*Enseñar es Liderar*,” con la finalidad de maximizar el impacto del nuevo profesor en los logros académicos y aspiraciones de sus estudiantes. Esta filosofía se basa en la creencia que todo lo que ocurre dentro del salón de clases está relacionado con las acciones del profesor y que éstas pueden impactar significativamente en los aprendizajes de los estudiantes.

ANEXO N° 2

PROLEC- R adaptado por las investigadoras del estudio



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
CENTRO PERUANO DE AUDICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Lima, 14 de mayo del 2010

Magister:

Presente.-

De nuestra consideración:

Por medio del presente nos dirigimos a Ud. para saludarla cordialmente, y a la vez solicitar, dada su alta calidad profesional, participar como juez experta en la validación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R), para poder realizar nuestro proyecto de tesis.

Adjuntamos al presente, los cambios correspondientes realizados a la prueba PROLEC-R y los ítems correspondientes a cada uno. De no ser así, por favor sírvase explicar el por qué en las observaciones del anexo que acompaña a esta carta.

Agradeciéndole por anticipado, quedamos de usted,
Atentamente,

Luciana Pardo

Lorena Pallete

CUADRO N° 12

Escala de medición para juez experta

Estimada especialista: Teniendo como base el criterio que a continuación se muestra, se le solicita brindar su opinión sobre la pertinencia de estos cambios para cada uno de ítems que se presentan.

Prueba original PROLEC-R	Modificaciones	Observaciones
<p>I. Identificación de las letras: 2. Igual - diferente : - tsepa – tecepa</p>	<p>I. Identificación de las letras: 2. Igual - diferente : -tsepa - tsepa</p>	
<p>III. Procesos sintácticos: 5. Estructuras gramaticales: 1. La niña está besando al niño. 5. El camión que tiene la cabina roja está siguiendo al coche.</p>	<p>III. Procesos sintácticos: 5. Estructuras gramaticales: 1. La niña está acariciando al niño. 5. El camión que tiene la cabina roja está siguiendo al carro.</p>	
<p>IV. Procesos semánticos: 7. Comprensión de oraciones: 6. Dibuja un cuadrado dentro de un redondel. 8. Ver imagen 1 12. Ver imagen 2 8. Comprensión de textos: Carlos Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy <u>enfadado</u> entró a su habitación, abrió la <u>hucha</u> donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a <u>enfadar</u> mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato <u>tumbado</u> sobre la cama hasta que se le pasó el <u>enfado</u> y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres. -¿Por qué estaba Carlos <u>enfadado</u>? -¿Para qué sacó varias monedas de la <u>hucha</u>? Cumpleaños de Marisa Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la <u>tarta</u> de cumpleaños aplastada contra el suelo y un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran <u>tarta</u> de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa <u>tarta</u> de chocolate. -¿Quién había tirado la <u>tarta</u> al suelo?</p>	<p>IV. Procesos semánticos: 7. Comprensión de oraciones: 6. Dibuja un cuadrado dentro de un círculo. 8. Ver imagen 1 12. Ver imagen 2 8. Comprensión de textos: Carlos Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy <u>enojado</u> entró a su habitación, abrió la <u>alcancia</u> donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a <u>enojar</u> mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato <u>echado</u> sobre la cama hasta que se le pasó el <u>enojo</u> y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres. -¿Por qué estaba <u>enojado</u> Carlos? -¿Para qué sacó varias monedas de la <u>alcancia</u>? Cumpleaños de Marisa Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la <u>torta</u> de cumpleaños aplastada contra el suelo y un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran <u>torta</u> de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa <u>torta</u> de chocolate. -¿Quién había tirado la <u>torta</u> al suelo?</p>	

IMAGEN 1:
ORIGINAL

ÍTEM
MODIFICADOS

ITEM ORIGINAL

ITEM MODIFICADO

El soldado es más alto que el indio.

CUADRO N° 13

Aprobación de los ítems

IMAGEN 2:

ÍTEM ORIGINAL	ÍTEM MODIFICADO
<p>I. Procesos verbales</p> <p>A. Comprensión de audiencias</p> <p>Dibuje un perro en el formato de la imagen siguiente.</p>  <p>El estudiante se debe dar cuenta que se le muestra la imagen del perro y que debe dibujar el perro en el formato de la imagen (de forma que se vea la cola del perro). Imagen</p>	<p>B. Tacha la nariz y la cola del perro.</p> 
B. Comprensión de textos	

CUADRO N° 13

Aprobación de los jueces

Cambios sugeridos	Frecuencia	Porcentaje	Comentarios
I. Procesos semánticos: A. Comprensión de oraciones: Dibuja un cuadrado dentro de un círculo (redondel)	7/7	100%	Los siete jurados estuvieron de acuerdo con el cambio.
El soldado es más alto que el indio. (Se cambio la imagen del guarda bosques por un soldado). Imagen 1.	6/7	86%	Uno de los jurados sugirió que en ves de cambiar la imagen se cambie la palabra soldado por guarda bosque.
Tacha la nariz y la cola del perro. (Se borro la sombra de la oreja del perro). Imagen 2.	5/7	71%	Dos de los jurados opinaron que no interfería la sombra de la oreja con la tarea a realizar.
B. Comprensión de textos: Carlos Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy <u>enojado (enfadado)</u> entró a su habitación, abrió la <u>alcancía (hucha)</u> donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a <u>enojar (enfadar)</u> mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato <u>echado (tumbado)</u> sobre la cama hasta que se le pasó el <u>enojo (enfado)</u> y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres. -¿Por qué estaba <u>enojado (enfadado)</u> Carlos? -¿Para qué sacó varias monedas de la <u>alcancía (hucha)</u> ?	5/7	71%	Los siete jurados estuvieron de acuerdo con el cambio de hucha por alcancía y de tumbado por echado. Dos de los jurados opinaron que las palabras enfadado, enfadar y enfado son comprendidas en nuestro contexto.
Cumpleaños de Marisa Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la <u>torta (tarta)</u> de cumpleaños aplastada contra el suelo y un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran <u>torta (tarta)</u> de chocolate. <i>Todas se pusieron muy contentas</i> y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa <u>torta (tarta)</u> de chocolate. -¿Quién había tirado la <u>torta (tarta)</u> al suelo?	7/7	100%	Los siete jurados estuvieron de acuerdo con el cambio de tarta por torta.

ANEXO N° 3

Instrumento de evaluación: PROLEC-R

Para la presente investigación se utilizó la Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R).

Ficha técnica

Nombre: PROLEC-R. Evaluación de los procesos lectores, Revisada.

Autores: Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas (2007).

Aplicación: Individual.

Ámbito de aplicación: De los 6 a 12 años de edad (1° a 6° de educación primaria).

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

Finalidad: Evaluación de los procesos lectores mediante 9 índices principales, 10 índices secundarios y 5 índices de habilidad normal.

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

Material: Manual, cuaderno de estímulos y cuaderno de anotación.

Para fines de la investigación fue adaptada por las investigadoras y validada por siete profesionales de la Institución CPAL mediante el criterio de jueces. Los cambios realizados se adecuaron a nuestro contexto.

La prueba tiene como finalidad principal la detección de dificultades en cada uno de los procesos lectores. La batería está compuesta por cuatro procesos los que a su vez cuentan con dos tareas cada uno, excepto la de los procesos semánticos, que cuenta con tres.

El proceso de identificación de letras mediante el nombre o sonido de letras, busca comprobar si el niño conoce todas estas y su pronunciación, informando así acerca del grado de automatización que posee. Asimismo mediante la tarea igual- diferente, busca conocer si el niño es capaz de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra o si todavía se encuentra en una lectura logográfica.

El proceso léxico busca el reconocimiento y la lectura de palabras en la primera tarea y la lectura de pseudopalabras, en la segunda. El proceso sintáctico a través de las estructuras gramaticales y signos de puntuación busca comprobar la capacidad del lector para realizar el procesamiento sintáctico de las oraciones con diferente estructura gramatical y comprobar el conocimiento y uso que el lector tiene de los signos.

Por último el proceso semántico, el cual se evaluó en la investigación, y consta de tres tareas, las cuales se tomaron como indicadores en el estudio. La primera, comprensión de oraciones busca comprobar la capacidad del lector para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones. Posteriormente la comprensión de textos intenta comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje e integrarlo en sus conocimientos. Finalmente la comprensión oral cuyo objetivo es comparar la ejecución que los niños tengan en la tarea anterior y esta para así determinar si los problemas de comprensión que pueda mostrar se deben a problemas específicos de la lectura o de comprensión general.⁸

Ellos sostienen que la lectura es una actividad muy compleja en la que intervienen muchos procesos cognitivos de manera sincronizada y si uno de estos procesos no funciona adecuadamente se producen las alteraciones en la lectura. Pero estas dificultades no siempre son iguales sino que dependen de cuáles sean los procesos que no están funcionando. Es por eso que ésta batería evalúa los cuatro procesos lectores involucrados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

Para la planificación de la prueba, los autores mencionados en el párrafo anterior recogieron el número de casos más representativo y superior al que se tenía en la edición anterior del PROLEC. Ellos pretendieron obtener un número suficiente de niños de cada curso para poder construir baremos con una buena estimación de los parámetros poblacionales, teniendo como principal criterio la variable curso y en menor medida el sexo de los sujetos para obtener una muestra

equilibrada con 50% de niños y 50% de niñas. A modo de control, tuvieron en cuenta otras variables importantes para el muestreo como fueron el lugar de procedencia, la zona de residencia y el tipo de colegio.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, para realizar el instrumento PROLEC-R, se obtuvo un total de 920 casos procedentes de 9 autonomías españolas. El 40% provenía de colegios públicos, el 59% de colegios concertados y el 1,1% de colegios privados. En cuanto a las zonas de residencia, el 27% residían en un medio rural y el 73% en uno urbano.

En cuanto a la fiabilidad del PROLEC, ésta ha sido estudiada de dos maneras. Por un lado, la consistencia interna, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach y por otro lado, la precisión de las tareas en sí mismas mediante un modelo Rasch de un parámetro. El primero caso se realizó con el número de aciertos en todas las pruebas. Los valores alcanzados son propios de las pruebas de “screening”, las cuales se caracterizan por su brevedad de aplicación debido al reducido número de elementos y su escasa dificultad, lo que redundaba en una baja covariación entre los ítems. Los valores encontrados fueron satisfactorios. El segundo acercamiento se hizo en función del nivel lector del examinador y se utilizó el modelo Rasch, el cual se ve favorecido a su vez por la ausencia de un límite de tiempo para responder a los elementos. Se construyeron las funciones de información como indicadores de la precisión del test.

En dichas funciones cuanto mayor sea la información menor será la cantidad de error. En las personas con menor precisión en la ejecución, todas las pruebas del PROLEC-R, excepto comprensión oral, muestran máxima fiabilidad. Esta característica pone de manifiesto una vez más la adecuación de la prueba y de sus indicadores de precisión para detectar y localizar las dificultades existentes en los procesos de los individuos.

Lo que se refiere a la validez, los autores tomaron en cuenta los tres tipos de validez que tradicionalmente se conocen: validez de criterio, validez de constructo y validez de contenido.

En cuanto a la validez del criterio, se pidió en primer lugar a los profesores o tutores de los niños, que clasificasen a los examinados en base a ocho niveles de lectura. Un total de 408 alumnos fueron clasificados por sus profesores de acuerdo a esos niveles, de los cuales 49.3% eran varones y 50.7% mujeres. La media de edad fue igual a 8.88. Estas puntuaciones se correlacionaron con los diferentes índices del PROLEC-R. Los valores de las correlaciones son moderados en todos los casos, aunque aceptables, ya que la valoración de los profesores es una medida externa y apoyada en un juicio parcialmente subjetivo y poco sistematizado.

Asimismo para establecer la validez de criterio se realizó la correlación entre el PROLEC y el PEABODY (PPVT-III), siendo esta última una de las pruebas más prestigiosas a nivel mundial para la detección de dificultades en el lenguaje y la evaluación del vocabulario receptivo y la aptitud verbal. El patrón de

correlaciones pone de relieve que las dos pruebas evalúan aspectos diferentes pero relacionados al lenguaje. Las mayores relaciones se encontraron entre los procesos semánticos. Igualmente se apreció una correlación importante con la prueba de estructuras gramaticales, ya que las dos tareas son muy similares. En cuanto la variable tiempo, a se comprobó cómo la efectividad y velocidad en el PROLEC-R tienen una relación muy significativa con el nivel de ejecución en el PPVT-III.

En lo referido a la validez de constructo, lo primero que se llevó a cabo fue el estudio de su estructura interna a través de un análisis de las correlaciones entre las escalas y las técnicas factoriales. Se calcularon las correlaciones entre todos los índices principales y secundarios, donde se encontró que las correlaciones entre los índices principales (NL a CR) son de tipo medio-alto o alto en todos aquellos índices de procesos de identificación de letras y sintácticos a excepción del índice EG.

Asimismo las correlaciones de los índices principales con los índices de velocidad son mayores que las presentadas con los índices de precisión en todos los casos, excepto en los índices de procesos semánticos y EG. Las correlaciones entre los índices de velocidad son altas o muy altas, lo cual indica que un buen desempeño en una tarea suele llevar asociado una ejecución similar en el resto. Por último se halló que los valores del coeficiente de correlación entre los índices de precisión y de velocidad, son en general altos, poniendo de relieve la pertinencia del cálculo de una puntuación de habilidad lectora como indicador de la eficiencia, que pone en relación ambas características de la tarea.

Para determinar la validez de constructo y conocer así la relación entre la teoría y la realidad, se utilizó el análisis factorial confirmatorio. Se configuraron cuatro variables latentes interrelacionadas entre sí que equivalían a los cuatro procesos cognitivos del modelo, los cuales explicarían el acierto en sus correspondientes tareas. Este modelo dio como resultado un ajuste medio-alto, con lo cual se pudo afirmar que el modelo teórico que subyace al PROLEC-R se ve reflejado en los datos procedentes de la tipificación, por lo que resulta útil para explicar la conducta lectora de los sujetos.