



**UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y PEDAGOGÍA**

**DECANATO DE POSTGRADO**

**Trabajo de Grado para obtener el grado de Maestría en Psicopedagogía con  
énfasis en DIFA**

**TESIS DE GRADO.**

**RELACIÓN ENTRE EL LENGUAJE ORAL Y LAS HABILIDADES  
PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA, EN NIÑOS DE 8 Y 11 AÑOS  
DE TERCERO Y SEXTO GRADO DEL INSTITUTO BILINGÜE  
SANTA MARÍA LA ANTIGUA.**

Presentado por:

Ortiz Machore, Katiusha Denill Cédula 8-737-220

Asesora:

Dra. Analinette Lebrija

Panamá, 2019

## **DEDICATORIA**

Dedicado a Annabella Bruno y Luis F. Castellero por su inocencia en la forma de interpretar el mundo y por sus esfuerzos en este reto llamado “sistema educativo “en su deseo por aprender. Y a todos los niños que luchan contra una etiqueta que más que generar nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje, pareciera limitarlos en la capacidad de sus logros en la vida, sin explorar el verdadero potencial que hay en cada uno de ellos.

De igual manera le dedico este trabajo de investigación a mi querida madre por el amor, la paciencia y el apoyo que me ha brindado a lo largo de mi vida, pero sobre todo por ser mi mejor maestra de la primera infancia, enseñándome a amar el saber y el saber aprender. Para ti mamá con amor Carmen Elida Machore de Ortiz, mi fuente de vida e inspiración. Por último, pero no menos importante, al especial regalo de Dios, mis sobrinos Abraham Enrique y Matthew Enrique por la felicidad que han traído a nuestras vidas.

(Katiusha Ortiz)

## AGRADECIMIENTO

Primeramente agradezco a Dios por darme las fuerzas, la inteligencia y el deseo por aprender poniendo los conocimientos adquiridos al servicio de los demás; pero sobre todo, por guiar mis pasos en cada caminar, ser mi fuente de luz e inspiración.

Agradezco especialmente a mi profesora y asesora de tesis Analinette Lebrija por todo el apoyo brindado en la preparación y elaboración de la tesis; y de igual forma a todo el equipo de profesores que hicieron posible la realización de esta maestría aportando sus conocimientos para generar nuevos aprendizajes en nosotros.

También agradezco a todo el personal del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, en especial a su Directora Profesora María Cobos y a la Lcda. Blanca, fundadora del instituto, por abrirme las puertas para realizar esta investigación; igualmente a todo el cuerpo de docentes y supervisoras que colaboraron para que esta investigación se pudiera llevar a cabo.

¡A ustedes mil gracias!

**“Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios estará contigo en dondequiera que vayas”**  
(Josué 1:9)

## CONTENIDO GENERAL

### RESUMEN

### ABSTRACT

### INTRODUCCIÓN

## CAPÍTULO I – ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....12

- 1.1. Planteamiento del Problema: – Antecedentes teóricos, situación actual.12
- 1.2. Problema de Investigación .....19
- 1.3. Justificación .....20
- 1.4. Objetivos de la Investigación – General y específicos .....22
- 1.5. Supuesto / Hipótesis de la Investigación .....23

## CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO .....25

- 2. Lenguaje oral, lectura y comprensión lectora
- 2.1. Desarrollo del lenguaje oral .....25
- 2.2. Lectura .....39
  - 2.2.1. Modelos teóricos que intentan explicar la decodificación o el reconocimiento de la palabra para el acceso al léxico en el proceso lector .....40
  - 2.2.2. Procesos cognitivos y psicolingüísticos que intervienen en la lectura.....51
- 2.3. Comprensión lectora .....55
  - 2.3.1. Modelos de procesamiento de la información que intervienen en la comprensión lectora.....61
  - 2.3.2. Estrategias de comprensión lectora.....63

<b>CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>76</b>
3.1 Diseño de investigación y tipo de estudio .....	76
3.2 Población, sujetos y tipo de muestra estadística.....	76
3.3 Variables – definición conceptual y definición operacional.....	76
3.4 Instrumentos y / o herramientas de recolección de datos y /o materiales – equipos.....	78
3.5 Procedimientos.....	78
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>82</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>124</b>
<b>LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS</b>	

## RESUMEN

La comprensión lectora por su naturaleza transversal es de suma importancia en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que se interrelaciona con las demás áreas académicas e influye positiva o negativamente en las misma. Involucra una serie de procesos cognitivos y psicolingüísticos que lleva a cabo el lector para interpretar el texto, en el cual participan también sus experiencias previas para comprender la información plasmada e integrar los nuevos conocimientos; a través de la decodificación lectora y el acceso al léxico. De tal moda que, la comprensión lectora, al igual que el lenguaje oral, es considerada una de las habilidades esenciales para acceder a toda la información y generar nuevos conocimientos. Sin embargo, al estar relacionada con la decodificación de texto, se le ha desvinculado del lenguaje oral; generando la concepción errónea de que la comprensión de textos no está relacionada con el lenguaje oral.

El presente trabajo de investigación tiene como propósito conocer la relación entre el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión lectora que presentan los alumnos de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, para determinar la relación que existe entre los componentes del lenguaje oral y los niveles de comprensión lectora registrados en los alumnos evaluados, a través de la aplicación de pruebas estandarizadas. Es un estudio de investigación no experimental de tipo descriptivo correlacional, mediante la observación, evaluación y el análisis de las características o nivel de comprensión lectora que presentan los estudiantes de tercero y sexto grado de primaria, en función al desarrollo del lenguaje oral.

**Palabras claves:** Desarrollo del lenguaje oral, comprensión lectora, fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática.

## ABSTRACT

Reading comprehension due to its transversal nature is of great importance in the teaching - learning processes, since it is interrelated with the other academic areas and positively or negatively influences them. It involves a series of cognitive and psycholinguistic processes carried out by the reader to interpret the text, in which their previous experiences to understand the information captured and integrate the new knowledge also participate; through reading decoding and access to the lexicon. In such a way that, reading comprehension, like oral language, is considered one of the essential skills to access all the information and generate new knowledge. However, since it is related to the decoding of text due to its written nature, it has lost its connection with oral language; generating the misconception that the understanding of texts is not related to oral language.

The purpose of this research is to understand the relationship between oral language development and reading comprehension presented by 3rd and 6th grade students of the Bilingual Institute Santa María La Antigua, to establish the relationship between the components of oral language and the levels of reading comprehension recorded in the students evaluated, through the application of standardized tests. It is a non-experimental research study of correlational descriptive type, through the observation, evaluation and analysis of the characteristics or level of reading comprehension presented by students in 3rd and 6th grade of primary school, based on the development of oral language.

**Keywords:** Oral language development, reading comprehension, phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación en Panamá ha experimentado múltiples transformaciones, pese a ello, las estadísticas presentadas por MEDUCA anualmente revelan altos índices de fracasos registrados en el sistema educativo, que cada año va en aumento. Este hecho coincide con el bajo porcentaje de alumnos que logran ingresar a las universidades estatales y con los resultados recientes de evaluaciones nacionales e internacionales a estudiantes panameños como en la prueba PISA, ocupando los últimos lugares, y en TERCE registrando deficiencias de aprendizaje en la materia de Español evidenciando déficit en el área de comprensión lectora y pocas aptitudes para el lenguaje.

Ante esta problemática se plantea la necesidad de conocer cuál es la situación real que presentan los estudiantes del sistema educativo panameño en el área de comprensión lectora y cómo influye el desarrollo del lenguaje oral en esta habilidad.

Investigaciones recientes en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica han confirmado que las habilidades que están estrechamente vinculadas con la lectura y la comprensión lectora están relacionadas con funciones lingüísticas y metalingüísticas como la conciencia fonológica, el dominio sintáctico y semántico del lenguaje oral; al igual que de otras funciones cognitivas igualmente vinculadas con el lenguaje como la memoria verbal y los conocimientos previos (Jiménez & Ortiz, 1995, citado en Defior, 2011; Dominguez, 1999; Cuetos, 2008).

La competencia lectora es una de las habilidades cognitivas más significativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por su naturaleza transversal influye de



manera positiva o negativa sobre las demás áreas académicas; por lo cual, las dificultades que presenta el lector para la comprensión de textos se reflejará en las otras áreas académicas (Powell, Fuchs, Fuchs, Cirino & Fletcher, 2009). Con base en ello, Acosta (2007) resalta el valor del lenguaje oral como “**instrumento por excelencia de aprendizaje...**”. Y la base para el aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento (Cáceres, 2012).

Es por ello que, convertirse en un lector eficiente es uno de los retos para las instituciones académicas de hoy día, debido a que la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje; permitiendo la elaboración de significados dándole sentido no sólo a las palabras, frases u oraciones, sino que incide en la comprensión del entorno sociocultural (Cáceres, 2012).

En el ámbito de comprender, cómo influye el desarrollo del lenguaje oral en los procesos de comprensión lectora se planteó el siguiente estudio de investigación enfocado en analizar la relación que existe entre el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades o niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María la Antigua.

En el CAPÍTULO I, se plantean los fundamentos teóricos de la investigación, que incluye el planteamiento del problema basado en los antecedentes teóricos y en la situación actual con datos estadístico nacionales e internacionales, la justificación que refleja la importancia de esta investigación, los objetivos y las hipótesis de la misma.

En el CAPÍTULO II, del marco teórico, se describen los conceptos de lenguaje, lectura y comprensión lectora basados en las postulaciones de los trabajos de investigación de diferentes autores que sustentan nuestro estudio de investigación.

El CAPÍTULO III, corresponde al marco metodológico en el que se detalla el diseño de investigación, la población, las variables, los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos llevados a cabo en la investigación.

En el CAPÍTULO IV, se presenta el análisis de los datos y los resultados obtenidos en la evaluación, respondiendo a los objetivos planteados en esta investigación. Los datos se presentan en forma gráficas que permiten la correlación de las variables.

Por último se plantean las conclusiones, limitaciones y recomendaciones de la investigación y se presenta las referencias bibliográficas de consulta.

# CAPÍTULO I

## **CAPÍTULO I – ASPECTOS GENERALES**

### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **ANTECEDENTES TEÓRICOS:**

El lenguaje es considerado una de las habilidades más complejas del ser humano, la cual es necesaria para la comunicación y desarrollo de nuevos conocimientos (Aguinaga et al., 2005).

Por tal motivo, el lenguaje oral ejerce un papel esencial en el desarrollo de diversas habilidades metalingüísticas; favoreciendo la adquisición de aprendizajes más complejos, a través de la interacción con el medio (Gallego, 1997, cita en Bordón, 2007).

Schenk – Danzinger (1977, citado en Ponce, 2017) señala que el enriquecimiento del lenguaje es la base de la educación; por tanto adquiere un rol fundamental en los procesos de aprendizaje, considerándose como el centro de la capacidad para aprender.

Diversas investigaciones han comprobado que los alumnos de educación infantil que presentan un buen desempeño en el análisis del lenguaje oral, tienen mayores posibilidades de ser mejores lectores que el resto de sus compañeros con un desempeño inferior al promedio (Madrid, 2000).

Otros estudios revelan que los niños que son estimulados de forma temprana en el desarrollo del lenguaje oral, pueden lograr mejorías en los trastornos específicos del lenguaje manifestado en etapa preescolar (Martínez, 2005).

En este sentido, Richards y Anderson (2003) argumentan que los niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje, manifiestan igualmente

dificultades para la lectura pero, con una intervención estructurada y adecuada, logran mejorar (Moreno, 2003).

Lundberg (1985, citado en Bravo, 2000) afirma que el aprendizaje de la lectura depende del desarrollo previo del lenguaje; de tal modo que, una alteración específica en el desarrollo del lenguaje oral puede generar alteraciones severas en el aprendizaje de la lectura.

Sawyer (1992, citado en Bravo, Orellana, & Villalón, 2002) en su investigación demostró que el desarrollo adecuado del lenguaje del preescolar promueve el desarrollo temprano de la lectura. Encontrando como habilidades predictores iniciales del aprendizaje de la lectura, el reconocimiento del nombre o el fonema de las letras, el reconocer y nombrar los números e identificar algunas palabras globales.

Investigaciones recientes han revelado la relación que existe entre lectura y habilidades fonológicas; de tal modo que en la actualidad se cree que el elemento principal que explica las posibles dificultades en el inicio del aprendizaje de la lectura, se basa en una deficiencia o alteración en el aspecto fonológico del lenguaje (Morais, 1994 citado en Cuevas & Nuñez, 2002).

De igual manera, estudios de tipo correlacional y experimental han demostrado, que los niños que presentan un buen desempeño en habilidades para la lectura también obtienen puntuaciones altas en actividades de análisis fonológico (González & Domínguez, 1996 citado en Cuadro & Trías 2008).

Por otro lado, González (1995, citado en Luque & Bordoy, 2011) en su investigación, argumenta que los alumnos que han sido estimulados de forma temprana en el dominio de competencias lingüísticas sintácticas y semánticas, tendrán menores dificultades para la comprensión de textos; es decir, mientras más amplia sea la red semántica de que disponga el lector, más amplia será la información previa que poseerá para abordar y contrastar el contenido plasmado en el texto.

Con base en ello, se afirma que cuanto más amplios sean los conocimientos previos que posee el lector, mayor será el dominio del significado del contenido del texto (Feeley, Werner, & Willing, 1985; Bruner, 1990; Binkley & Linnakylä, 1997, citado en Zorrilla, 2005). Es decir, mientras mayor sea el dominio del lenguaje oral, mejor será el desempeño en comprensión lectora (Vega, Torres & Turín, 2010)

Estudios enfocados en la relación que existe entre el lenguaje oral y el desarrollo de la comprensión lectora basados en la influencia que ejerce el entorno familiar y el nivel socioeconómico en el desarrollo de estas habilidades, como las propuestas por Gómez, Bocángel y Barrenechea, han demostrado lo siguiente:

Gómez (2007) concluyó en que el nivel educativo y socioeconómico de los padres influye en el desarrollo del lenguaje oral en los hijos; encontrando un mejor desarrollo del lenguaje oral en los niños, cuyos padres tenían mayor nivel educativo y socioeconómico, que en aquellos niños cuyos padres tenían un menor nivel educativo y bajo nivel socioeconómico.

De igual manera, Bocángel (2011) afirma que el lenguaje oral se relaciona significativamente con los procesos de comprensión lectora. Argumentando que en los niveles de comprensión lectora y desarrollo del lenguaje oral de los alumnos de colegios particulares, en comparación con los alumnos de colegios estatales, existen diferencias; observando un mayor desarrollo del lenguaje oral y mejor nivel de desempeño de comprensión lectora en los alumnos de colegios particulares.

Vallejos (2007) sostiene, de igual forma, que existe una correlación entre la comprensión lectora que presentan los alumnos y el rendimiento académico observado; argumentando que mientras mayor sea la comprensión lectora de los alumnos, mejor será el rendimiento académico reflejado.

Por tanto, la comprensión lectora es una de las herramientas educativas esenciales para el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a su naturaleza

transversal que influye en las demás áreas de aprendizaje académico; por lo cual, las dificultades que presenta el lector para la comprensión de textos se reflejará igualmente en las otras áreas de aprendizaje (Powell, Fuchs, Fuchs, Cirino & Fletcher, 2009).

Durante muchos años se creyó que las funciones cognitivas vinculadas directamente con el aprendizaje lector y la comprensión lectora estaban determinadas específicamente por el desarrollo de la percepción visual y las habilidades psicomotoras del individuo (Jiménez & Ortiz, 1995, citado en Defior, 2011; Velarde, Canales, Meléndez & Lingán, 2010). Sin embargo, investigaciones recientes en Europa, América Latina y Estados Unidos, han confirmado que las habilidades estrechamente vinculadas a la lectura y la comprensión lectora están relacionadas con las funciones psicolingüísticas (lingüísticas y metalingüísticas), entre ellas la conciencia fonológica, el dominio sintáctico y semántico del lenguaje oral; al igual que de otras funciones igualmente vinculada al lenguaje como la memoria verbal y los conocimientos previos (Jiménez & Ortiz, 1995, citado en Defior, 2011; Dominguez, 1999; Cuetos, 2008).

Velarde y Canales (2001, citado en Bravo, 2009) argumentan igualmente, que existe una relación entre el nivel lingüístico y metalingüístico del lenguaje oral con el dominio de la lectura (Velarde, 2008). Demostrando que el desarrollo de la conciencia fonológica, memoria verbal, conocimiento de letras y el lenguaje oral promueven progresos significativos en el lenguaje y en las habilidades prelectoras de niños de educación inicial (Velarde, Meléndez, Canales, & Lingán, 2009).

Por otro lado, evidencias empíricas revelan que los alumnos eficientes en comprensión lectora utilizan algún tipo de estrategias de comprensión lectora, mientras que aquellos alumnos que presentan dificultades para la comprensión lectora suelen utilizar escasas estrategias de comprensión lectora (Paris, Lipxon, & Wixson, 1983; Paris, Wasik, & Turner, 1991). Por consiguiente, presentan dificultades para activar los conocimientos previos adecuados, elaborar representaciones estructurada del texto, realizar inferencias y usar el

conocimiento metacognitivo para interpretar el contenido del texto (Marr & Gormley, 1982; Taylor & Beach, 1984; Winne, Graham & Prock, 1993; Mayer, 2002; Pressley, 2002).

De tal modo que, en los procesos de comprensión lectora, además de centrarse en la decodificación y acceso al léxico, deben integrarse y promoverse el uso de estrategias de aprendizaje de autorregulación que favorezcan en los alumnos, el tomar consciencia y control de los procesos implicados en la comprensión de la lectura, facilitando la integración de los conocimientos adquiridos al leer (Madariaga & Martínez-Villabeita, 2010).

Israel (2007) señala que en los primeros años escolares, las estrategias de regulación en los niños favorece la autorregulación; promoviendo, a su vez, la adquisición de habilidades metacognitivas (McCaslin & Hickey, 2001).

Respecto a la relación entre habilidades metacognitivas y lectura, Pinzás (1999, citado en Velarde, Canales & Meléndez, 2010) argumenta que la conciencia metacognitiva mejora con el uso de estrategias para desencadenar disonancias cognitivas es decir, reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y cuestionar las ideas planteadas.

Flavell, Beach y Chinsky (1966, citado en Gutiérrez, Braojos, & Pérez, 2012; Kenny et al., 1967, citado en Gutiérrez, 2012) argumentan que durante la infancia, antes de los ocho años de edad, los escolares presentan dificultades para el uso de estrategias metacognitivas por si solos, específicamente estrategias de memoria; debido a la falta de experiencia metacognitivas de dominio propio. (Kenny et al., 1967, citado en Gutiérrez, 2012).

Diversos autores afirman que los escolares a esa edad, es decir, entre los 7 a 8 años, pueden experimentar una mejora en el uso de estrategias si se implementan experiencias metacognitivas en un contexto adecuadas (Block & Pressely, 2007; Israel, 2007; Paris, 2007; Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak, & Sangster, 2007; Efklikes, 2009).



Flores (2001, citado en Lebrija, 2002) sustenta que las estrategias son acciones organizadas para la resolución de problemas o para alcanzar metas a través del planteamiento de objetivos, elaboración de técnicas, establecimiento de principios o reglas que faciliten la manipulación, comprensión, almacenamiento y recuperación de la información.

Esto implica que la enseñanza de estrategias de aprendizaje deba ir enfocada en ofrecerles a los estudiantes, un contexto de métodos estratégico o recursos autodidácticos que permitan ir delegando la responsabilidad en el alumno; limitando la ayuda a lo necesario para la realización de sus tareas, con el fin de hacerlo consciente y autor de su propio aprendizaje en el proceso educativo, por lo cual las habilidades lingüística y de comprensión lectora constituyen una herramienta necesaria en este proceso.

En este sentido y tomando en cuenta estos aportes teóricos e investigativos, se plantea la necesidad de estudiar el desarrollo del lenguaje oral en relación a la comprensión lectora que presentan los estudiantes en colegios panameños.

### **SITUACIÓN ACTUAL:**

Teniendo en cuenta la importancia de la comprensión lectora por su naturaleza transversal en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las diferentes áreas académicas y la influencia que ejerce sobre ella el lenguaje, se planteó la necesidad de conocer la situación real que presentan los estudiantes de escuelas panameñas en relación a la comprensión lectora y al desarrollo del lenguaje oral; tomando como referencia el rendimiento académico registrado en los últimos años, los cuales se presentan a continuación:

De acuerdo a los resultados obtenidos en la última participación de estudiantes panameños en la prueba PISA realizada en el 2009, en donde Panamá ocupó el lugar 62 de 65 países participantes, los estudiantes locales que fueron evaluados

demonstraron que tenían escasa comprensión lectora y bajo conocimiento en ciencias y matemáticas.

De igual manera, la prueba PISA realizada en el 2012, también reveló que los países latinoamericanos volvieron a ocupar las últimas posiciones en la tabla de evaluación, quedando Perú en última lugar. Esta prueba demostró que la mitad de los estudiantes evaluados en muchos países de América Latina, no tenían habilidades apropiadas para la lectura o escritura, ni conocimientos básicos en matemáticas.

Sin embargo, los resultados del informe PISA presentado en el 2016 situaron a Singapur a la cabeza de todos los rankings (comprensión lectora, ciencias y matemáticas), de medio millón de estudiantes de 15 años de 72 países participantes, que se realizaron en la primavera del 2015; en el cual Panamá no tuvo participación.

Estos hechos generan gran preocupación en el ámbito educativo, ya que el mundo está cambiando constantemente al igual que las exigencias a los jóvenes, mucho más rápido que la calidad de educación que se oferta hoy día.

Este informe nos revela la problemática que presentan nuestros países latinoamericanos en el ámbito de la educación reflejando bajos niveles en las pruebas de comprensión lectora para las pruebas PISA.

De esta manera podemos evaluar como incide esta problemática en el rendimiento escolar en Panamá. Siendo así, que en las pruebas realizadas a estudiantes panameños, tanto los estudios de SERCE 2006 como los de TERCE 2013, se confirmó que en Panamá sigue el déficit de aprendizaje, principalmente en la materia de Español, evidenciando déficit en el área de comprensión lectora y pocas aptitudes para el lenguaje.

En el informe estadístico de evaluación del primer trimestre del año escolar 2016 se observó un incremento en la incidencia de fracasos, ya que se duplicó el

número de estudiantes reprobados de los niveles de media y pre – media en comparación con las estadísticas del 2015 en el mismo periodo, con un total de 183,000 fracasos en el primer trimestre del año escolar 2016 de 89, 015 fracasos presentados en el 2015 según informe de MEDUCA.

Los informes noticieros revelaron que el 2016 terminó con el mayor índice de estudiantes de escuelas públicas reprobados en los últimos 14 años. Según MEDUCA, el 7.9% de los alumnos no pasó materias, frente al 5.3% que no lo hizo en el 2015. En números brutos 48,864 alumnos fracasaron, 10,917 más que en el 2015.

Aunque los reportes de MEDUCA para el 2017 revelaron una ligera disminución en el índice de fracasos en comparación al 2016, y a pesar de que aún no se conoce los resultados del índice de fracasos registrados para el año 2018 o el desempeño obtenido en la nueva participación en la prueba PISA, los datos estadístico presentados revelan la problemática actual que presenta la educación panameña al no promover el desarrollo de las habilidades y estrategias de aprendizaje necesarias para la comprensión lectora en los estudiantes, con un sistema carente de estrategias de enseñanzas adecuadas para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes. Lo cual es de suma preocupación ya que la comprensión lectora es una herramienta esencial para los procesos de aprendizaje.

## **1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Con base en el análisis anterior el estudio pretende contestar las siguientes incógnitas:

¿Cuál es la relación que existe entre el lenguaje oral y el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora?

¿Cómo se relacionan los componentes del lenguaje oral con los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua?

### **1.3 JUSTIFICACIÓN**

Debido a que la comprensión lectora ejerce un rol fundamental en los procesos de enseñanza – aprendizaje, por su naturaleza transversal, ha sido objeto de múltiples estudios; sin embargo al estar ligado a procesos de decodificación por su carácter escrito, ha sido desvinculada del lenguaje oral; generando la idea errónea de que la comprensión lectora no tiene relación directa con el lenguaje oral.

Por ello, el conocer la relación que existe entre estas dos habilidades y cómo influye el lenguaje oral en el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora como pre requisito para el aprendizaje, son algunas de las interrogantes cuyas respuestas podrían aportar estrategias para el abordaje de la problemática que enfrenta la educación en Panamá; en la cual se ha visto evidenciado el déficit en comprensión lectora que presenta los estudiantes de escuelas panameñas, en los resultados de pruebas de rendimiento académico tanto nacionales como internacionales.

Este trabajo de investigación se enfoca en la problemática actual que presenta nuestro país, al ver los altos índices de fracaso de los estudiantes en materias como Español y Matemática en donde se refleja la falta de comprensión lectora y

las pocas habilidades o falta de dominio en el lenguaje oral; al igual, que la carencia de estrategias de enseñanza empleadas tanto por los estudiantes como por los docentes, para promover el desarrollo de la comprensión lectora y generar aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Debido a que la comprensión lectora se asocia con frecuencia a procesos específicos de decodificación de texto, olvidándonos que abarca otras áreas de la formación integral del individuo, como expresa Gallegos.

La importancia del tema radica en que, tanto el lenguaje oral como la comprensión lectora son habilidades que le permiten al individuo acceder a toda información, y adquirir nuevos conocimientos, siendo así que la lectura es uno de los recursos más utilizados en el proceso de enseñanza - aprendizaje escolar, debido a que las actividades académicas en su mayoría, están relacionadas con esta habilidad.

Esto requiere que el alumno sea capaz de decodificar y comprender textos para poder acceder al contenido de las lecciones y realizar las asignaciones académicas.

Por esta razón se ha visto relevante la necesidad de evaluar y dar a conocer la relación que existe entre el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión lectora en estudiantes panameños, la cual proporcionará información necesaria para el planteamiento de estrategias de desarrollo lingüístico y habilidades para la comprensión lectora; que los docentes y profesionales afines en el tema puedan implementar para abordar de manera integral las dimensiones del lenguaje oral como pre requisito para el aprendizaje, en base a las necesidades reflejadas en las evaluaciones de los estudiantes. Con el fin de optimizar las habilidades de comprensión lectora de los alumnos promoviendo mejoras en de los procesos enseñanza - aprendizaje y en el rendimiento académico.

Con este trabajo de investigación se pretende contribuir al establecimiento de lineamientos básicos para el constructo teórico ya existente, sustentando así la importancia de estimular de forma temprana un adecuado desarrollo del lenguaje

oral desde la primera infancia como pre requisito para el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora.

De igual manera, la información recabada en esta investigación, permitirá también a las instituciones educativas evaluadas, contar con datos de primera fuente para planificar estrategias de intervención que permitan optimizar el desarrollo de las diferentes áreas curriculares vinculadas al lenguaje oral, de acuerdo a la necesidades reflejadas en las evaluaciones de los estudiantes, con el propósito de promover un adecuado desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos y mejorar el rendimiento académico.

#### **1.4 OBJETIVOS**

##### **Objetivo general:**

Conocer la relación entre los componentes del lenguaje oral y los niveles de comprensión lectora en los alumnos de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

Demostrar la importancia del desarrollo del lenguaje oral como pre- requisito para el desarrollo de habilidades necesarias para la comprensión lectora.

##### **Objetivos específicos:**

1. Evaluar el desarrollo de los componentes del lenguaje oral de los alumnos de 8 y 11 años de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

2. Determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes evaluados.
3. Explicar las dificultades que presentan los alumnos en el proceso de comprensión lectora, asociados al desarrollo del lenguaje como habilidades necesarias para la comprensión lectora.
4. Conocer las estrategias pedagógicas implementadas en clase por los docentes, en el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes.

### **1.5 SUPUESTOS / HIPÓTESIS**

Hi. Existe una correlación entre el desarrollo del lenguaje oral y los niveles de comprensión lectora en los alumnos de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

Ho. No existe correlación entre el desarrollo del lenguaje oral y los niveles de comprensión lectora en los alumnos del tercero y sexto grado del instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

Hi. Los alumnos con alteraciones en el lenguaje oral presentan dificultades en la comprensión lectora.

Ho. Los alumnos con alteraciones en el lenguaje oral no presentan dificultades en la comprensión lectora.

# CAPÍTULO II



## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2. LENGUAJE ORAL, LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA**

#### **2.1 DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL**

El lenguaje es considerado como una de las habilidades más complejas y elaboradas del ser humano, por su importancia en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la adquisición de nuevos conocimientos (Aguinaga et al., 2005).

Puyuelo (1998, citado en Sigcha, 2010; Dotor, 2014) define el lenguaje oral como una habilidad comunicativa, específicamente del ser humano, que ejerce funciones esenciales a nivel cognitivo, social y de comunicación; permitiendo al individuo expresar sus intenciones, estabilizar sus acciones, convertirlas en reguladoras de acciones complejas y acceder a un plano positivo de autorregulación cognitiva y comportamental, al que no podría acceder sin un adecuado desarrollo del lenguaje.

Acosta (2007) resalta el valor del lenguaje oral como “instrumento por esencial para el aprendizaje”. De igual modo, sostiene que el desarrollo de habilidades comunicativas verbales y lingüísticas, nos permite interactuar con otros seres humanos a través del lenguaje, en un contexto determinado; al igual que favorece la resolución de problemas y la adquisición de nuevos aprendizajes (Cáceres, 2012).

La adquisición del lenguaje es un proceso que comienza antes de nacer y continúa desarrollándose a lo largo de la vida del individuo; a través de la interacción activa con el contexto. Por tanto, el aprendizaje del lenguaje oral en los niños no se genera de forma aislada sino que existe una relación entre los diferentes componentes del lenguaje y el contexto en que usa (Puyuelo, 2000).

En el ámbito de comprender cómo influye el desarrollo del lenguaje en la comprensión lectora, es importante destacar que el lenguaje se expresa principalmente de forma oral y escrita. Ambas formas del lenguaje deben ser asimiladas y aprendidas, para poder acceder a la lectura de textos.

Sin embargo, existen diferencias entre ellas a nivel de competencia psicolingüística, ya que se considera al lenguaje oral como primario, debido a que se adquiere, inicialmente, sin ningún tipo de instrucción formal, mientras que el lenguaje escrito se adquiere a través de la enseñanza formal y estructurada (Puyuelo, Rondal, & Solanas, 2000).

No obstante, el lenguaje oral y el escrito, tienen mecanismos y niveles de procesamiento similares como el fonológico, el léxico, el sintáctico, el pragmático, el semántico y el metalingüístico. De tal modo que, para entender un mensaje oral, se realizan funciones semejantes a las que se producen durante la lectura. Por tal motivo se considera que el lenguaje oral materno es precursor del desarrollo de habilidades para la comprensión lectora (González, 2006).

Basándose en la teoría de actos de habla en Bates, Camaioni y Volterra (1975, citado en García, 2003) se describen tres estadios que dan cuenta de la adquisición de habilidades comunicativas pragmáticas básica. Estos estadios se describen a continuación en tres fases:

- 1) Fase prelocutiva.
- 2) Fase ilocutiva.
- 3) Fase locutiva.

Estas fases se describen de forma general en la figura que se presenta a continuación:

**Figura 1: Estadíos de la adquisición de habilidades comunicativas.**



Fuente: Bates, Camaioni y Volterra (1975, citado en García, 2003).

De igual manera, Puyuelo (2000) plantea otro modelo de etapas de desarrollo del lenguaje en los niños, las cuales se describen a continuación:

**A) Etapa prelingüística (0 -1 año):** Comprende desde el nacimiento hasta el primer año de edad.

En la etapa pre lingüística se crean las bases para las funciones comunicativas y para el desarrollo formal del lenguaje. Los bebés, en esta etapa, se ven motivados por la interacción con las demás personas y desarrollan la capacidad para comunicarse de forma no verbal; reaccionando ante la voz de la madre y el rostro de personas conocidas emitiendo llanto, vocalizaciones, balbuceos, contacto visual y sonrisa social como respuesta a la estimulación del medio. (Puyuelo, 2000).

En general, se considera de carácter innato, la aparición de las primeras conductas comunicativas no verbales, en el recién nacido como el llanto, la

sonrisa, la agitación de manos y pies, entre otros (Messer, 1994, citado en Gutierrez, 2005).

**B) Etapa lingüística:** En esta etapa se presenta dos niveles lingüísticos según Puyuelo (2000).

**1. Primer nivel lingüístico (De 1 a 5 años):** Abarca desde el primer año hasta los 5 años de edad.

En el cuadro que se presenta a continuación, se describen las características de esta etapa, la cual se subdivide en 5 fases.

**Cuadro 1: Primer nivel lingüístico de las etapas del desarrollo del lenguaje.**

<b>PRIMER NIVEL LINGÜÍSTICO</b>	
<p><b>Fase de monosílabos con intención comunicativa e inicio de las primeras palabras.</b> (10 meses a 1 año 3 meses aprox.):</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utiliza monosílabos asociados con gestos para expresar sentimientos, emociones o deseos e inicia la producción de sus primeras palabras.</li> </ul>
<p><b>Fase de holofrasas o palabra frase.</b> (1 año 6 meses a 1 año 9 meses aprox.):</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se refiere al empleo de palabras que por sí sola, tienen un valor oracional o expresan el sentido completo de una frases que utiliza el niño para comunicarse en un contexto determinado.</li> <li>✓ Es el inicio de la primera gramática en el niño.</li> </ul>
<p><b>Fase de combinación de palabras para formar frases cortas.</b> (1 año 9 meses a 2 años):</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En esta fase el niño une 2 palabras para transmitir una información; es decir, elabora frases de 2 palabras para comunicarse y formula preguntas simples en función a sus intereses en el entorno en que se desenvuelve.</li> </ul>

<p><b>Fase de frases simples</b> (2 años a 3 años):</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El lenguaje experimenta un crecimiento vertiginoso, formulando frases de 2 a 5 palabras que se pueden ver acompañado en ocasiones de jerga.</li> <li>✓ El niño debe disponer de un vocabulario de alrededor de 300 a 400 palabras para formular las frases con las que intenta comunicarse.</li> </ul>
<p><b>Fase de desarrollo del habla primaria</b> (3 años en adelante):</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se caracteriza por la emisión de mensajes regularmente fluidos, apoyados ocasionalmente en gestos o mímicas que van disminuyendo a medida que aumenta su capacidad de expresión oral.</li> <li>✓ Durante las actividades de juego solitario, el niño realiza un monólogo infantil</li> <li>✓ Aumento considerable del vocabulario, estructurando frases complejas y de mayor extensión.</li> </ul>

Fuente: Puyuelo (2000).

**2. Segundo nivel lingüístico:** se caracteriza según Puyuelo (2000), por la presencia de dos sub etapas :

- ✓ 1ra. Sub etapa (Corresponde a la edad de 5 a 7 años): Se caracteriza por el dominio de todos los fonemas en el hablante, desarrolla la conciencia fonológica, la integración del lenguaje oral y de la gramática.
- ✓ 2da. sub etapa (Abarca de los 7 años en adelante): En esta etapa, la estructuración del lenguaje es semejante a la del adulto y se produce un incremento en el vocabulario del niño, desarrollo del pensamiento operacional e integración de normas del lenguaje familiar y social.

**Figura 2: Etapas del desarrollo de la comunicación en el niño.**



Fuente: Puyuelo (2000).

### **El lenguaje oral tiene varias funciones:**

Las funciones comunicativas hacen referencia a las intenciones, las motivaciones, las metas o fines del hablante en un contexto determinado (Acosta, 2002).

El analizar las funciones comunicativas involucra centrar la atención en el uso del lenguaje oral que emplean los estudiantes en distintas situaciones comunicativas, en determinados contextos (Condemarín (2000).

Por tal motivo, Tough (1989, citado en Quintana, 2003) propone un modelo de clasificación de las funciones del lenguaje oral, enfocado en los procesos de enseñanza – aprendizaje, concebido desde y para la escuela; basado en las funciones de autoafirmación, de dirigir, relatar, razonar, predecir o anticipar y de proyectar e imaginar.

De igual modo, Del Río (1993, citado en Guitart, 2011) describe un modelo de clasificación de las funciones del lenguaje oral basado en un enfoque funcional comunicativo. Afirma que estas funciones no evolucionan con la edad, sino que están presentes desde la actividad del bebé; de las cuales se derivan las habilidades comunicativas que se describen a continuación:

**Cuadro 2: Funciones y habilidades comunicativas descritas por Del Río desde un enfoque funcional comunicativo.**

FUNCIONES COMUNICATIVAS	HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS
<b>INFORMAR</b>	<b>Información objetiva:</b> - Identificarse. - Informarse de hechos. - Describir, narrar. - Dar una explicación. - Transmitir una información a una tercera persona. - Informar sobre hechos del pasado. <b>Información subjetiva:</b> - Manifestar una opinión y evitar manifestarse. - Manifestar acuerdos y desacuerdos con otras opiniones. - Predecir, prever y hacer hipótesis. - Expresar sentimientos y emociones. - Expresar dudas.
<b>OBTENER INFORMACIÓN</b>	- Preguntar sobre personas, hechos o acontecimientos (qué, quién, cómo, cuándo...) - Preguntar por una dirección. - Pedirle la opinión a alguien. - Preguntarle a alguien sobre sus sentimientos.
<b>REGULAR LA ACCIÓN</b>	<b>Acciones de otros:</b> -Requerir la atención y /o acción conjunta. -Pedir un objeto. -Prohibir. -Persuadir. <b>Acciones propias:</b> -Planificar acciones futuras. -Negarse a realizar alguna cosa. -Ofrecerse para ayudar.
<b>GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y FORMAS SOCIALES</b>	-Disculparse y responder a una disculpa. -Formular ofrecimientos e invitaciones. -Hacer presentaciones. -Saludar y despedirse. -Interesarse por la salud y estado emocional de otra persona. -Resolver malos entendidos y hacer aclaraciones. -Brindar y felicitar.
<b>METALINGÜÍSTICA</b>	-Hablar sobre el significado de las expresiones (refranes, frases hechas...) -Interpretar el lenguaje poético y figurado. -Interpretar el significado de las adivinanzas, chistes y crear nuevos. -Identificar el contenido explícito e implícito en conversaciones discursos orales, etc. -Interpretar y utilizar el lenguaje irónico, humorístico, con doble sentido.

Fuente: Del Río (1993, citada en Pérez, 2009).

## **El lenguaje oral consta de varios componentes:**

Cuetos (2008) describe los siguientes componentes del lenguaje oral que intervienen en la comprensión lectora:

### **1. Componente fonológico:**

Se basa en el análisis de las características del sonido que representa el contenido del mensaje y del significado del mismo (Serra, 2008).

Dispone de una serie de normas para la interpretación de la prosodia y de patrones de fonemas que determinan las normas para formar palabras, frases u oraciones que transmiten mensajes de forma oral (Berko & Bernstein, 1999, citado en Páramo & Martín, 2013).

Se considera una habilidad psicoacústica innata en el ser humano, que se va desarrollando con las experiencias lingüística que recibe el niño de su entorno (Ramos, 2008).

Investigaciones en los últimos años han revelado el vínculo que tiene la lectura con las habilidades fonológicas; de tal modo que, se considera actualmente que las dificultades en el inicio de la lectura, se debe a un déficit en el aspecto fonológico (Morais, 1994, citado en Cuevas, & Nuñez, 2002).

Este vínculo ha sido ampliamente comprobado en estudios de tipo correlacional y experimental; demostrando que los alumnos que presentan un buen desempeño en habilidades para la lectura también obtienen puntuaciones altas en actividades de análisis fonológico (González & Domínguez, 1996 citado en Cuadro & Trías 2008).

Las habilidades fonológicas conlleva la capacidad de análisis de los elementos fonológicos de las palabras, a través de la identificación, recuento, omisión y adición de sílabas y fonemas; al igual que en la identificación de las características de la entonación, ritmo y melodía del lenguaje (Gómez, 2007; Ramos 2008).



Martínez et al. (2005) afirma que el dominio de las formas básicas del componente fonológico y de los fonemas, se logra alrededor de los 6 años; sin embargo, puede existir dificultades para la articulación de sonidos más complejos. De tal modo que, el inicio de la etapa escolar, contribuye a reforzar los patrones de producción y reproducción de fonemas más complejos en los niños, haciéndolos más hábiles, gracias a la conciencia fonológica.

El siguiente cuadro muestra una síntesis de los hitos del desarrollo fonológico.

**Cuadro 3: Síntesis de hitos del desarrollo fonológico.**

<b>PRINCIPALES ETAPAS DEL DESARROLLO FONOLÓGICO</b>	
<b>De 0 a 6 meses</b>	Vocalizaciones sin intención comunicativa o no lingüísticas.
<b>De 6 a 9 meses</b>	Balbucesos constantes con intención comunicativa o lingüística.
<b>De 9 a 18 meses</b>	Balbucesos silábicos semejantes a palabras.
<b>De 18 meses a 6 años</b>	Construcción del sistema fonológico. Desarrollo de procesos fonológicos: asimilación, sustitución y simplificación de la estructura silábica

Fuente: Ramos (2008).

## **2. Componente morfológico**

Se enfoca en el análisis de las palabras y de sus componentes básicos, determinando como está constituida en la oración, a través del morfema; para expresar variaciones de género, número, modo, tiempo o persona (Klinkenberg, 2006; Owens, 2003).

Los niños a partir de los 2 años son procesadores activos del lenguaje, debido al aumento creciente de su vocabulario en esta etapa; por ello se cree que presentan capacidades innata para identificar las regularidades que presentan los morfemas, tal es así, que al expresarse de forma oral utilizan los artículos o adjetivos ligados a los sustantivos pero nunca a los verbos (Bloom, 1990, citado en Ramos, 2008).

Debido a la característica, tan variada, que poseen los morfemas, la ubicación formal de la morfología es un aspecto muy debatida hasta hoy día; y a menudo se

hace referencia a ella como componente morfosintáctico por la estrecha relación que tiene con los procesos sintácticos (Serra, Serrat, Sole, Bel, & Aparici, 2008).

El cuadro siguiente describe las características de la adquisición de los morfemas desde una perspectiva global.

**Cuadro 4: Adquisición de los morfemas iniciales desde una percepción global.**

<b>APRENDIZAJE DE LOS MORFEMAS INICIALES</b>	
<b>De 18 a 24 meses</b>	Utiliza de forma genérica los artículos, el plural de forma no sistemática, preposiciones y uso inconsistentes de pronombres personales.
<b>De 2 a 3 años</b>	Uso sistemático de los plurales, variación de los artículos, de tiempos verbales, personas, género, preposiciones y adverbios. De igual manera, de pronombres, variaciones de modo y de tiempos compuestos. Error de sobreregularización.
<b>De 3 a 4 años</b>	Utilización sistemática de los tiempos verbales, de aumentativos y diminutivos. Uso de adverbios y preposiciones. Errores de sobreregularización que serán dominados posterior a los 6 años de edad.

Fuente: Pérez (1999, citado en Ramos, 2008).

### **3. Componente sintáctico**

Se refiere a las normas de ordenamiento de las palabras en la oración para determinar su gramática; con el fin de facilitar la comprensión del mensaje oral y del texto (García, 1993 citado en Araoz, 2010).

Dockrell y Mac. Shine (1998, citado en Botting, & Adams, 2005) señalan, igualmente, que la sintaxis determina la manera en que se pueden relacionar las palabras de una forma gramatical.

Según Velarde et al., (2010) el dominio de las estructuras del lenguaje se relaciona con las habilidades sintácticas; debido a que es un tipo de procesamiento psicolingüístico que se lleva a cabo por procesos de reorganización interna del conocimiento lingüístico (Karmioloff – Smith, 1992, citado en Ramos et al., 2008).

Para el desarrollo adecuado de las capacidades sintácticas, es necesario que los niños convivan dentro de un ambiente estimulador, donde se haga buen uso del idioma tanto familiar, social y escolar (González 1995, citado en Luque & Bordoy, 2011).

**Cuadro 5: Desarrollo sintáctico, de forma global.**

<b>DESARROLLO SINTÁCTICO</b>	
<b>De 9 a 18 meses</b>	Producciones de una sola palabra
<b>De 18 a 24 meses</b>	Primeras combinaciones de palabras de manera telegráfica, es decir frases cortas e incompletas.
<b>De 2 a 3 años</b>	Combinaciones de tres y cuatro elementos. Adquisición clara de la estructura de frase simple. Enriquecimiento de los sintagmas (nominal y verbal). Desarrollo de una gran variedad de marcas morfológicas. Oraciones negativas e interrogativas simples. Primeras oraciones en subjuntivo (hipotético)
<b>De 3 a 5 años</b>	Dominio de oraciones complejas Adquisición de gran número de conjunciones, adverbios, pronombres, etc. Adquisición de un control general de la lengua.
<b>De 5 a 9 años</b>	Adquisición de los mecanismos básicos de elaboración del discurso (captación de lo principal y lo secundario). Comprensión de oraciones con alteraciones en su presentación y secuenciación; complejas y pasivas.

Fuente: Pérez (1992).

#### **4. Componente semántico**

Es la parte de la lingüística que se relaciona con el significado de palabras, frases, enunciados y el discurso (González, 1995, citado en Luque & Bordoy, 2011).

Se refiere a la adquisición del vocabulario, es decir, de las palabras y su significado (desarrollo lexical); y del significado que subyace a las producciones sintácticas (Ramos, 2008).

Es considerado el componente del lenguaje oral más vinculado al desarrollo cognoscitivo y a la comprensión lectora; favorece el desarrollo de habilidades esenciales para la comprensión y expresión de significados (Vivanco, 2015).

Por tal motivo, se sostiene que al tener una red semántica amplia, se facilitan los procesos de comprensión lectora, ya que la persona dispondrá de mayor información previa para contrastar el contenido del texto con sus conocimientos previos e integrar los nuevos conocimientos (Acosta, 2007; González, 1995, citado en Luque & Bordoy, 2011).

**Cuadro 6: Síntesis de las primeras etapas del desarrollo semántico.**

<b>PRIMERAS FASES DEL DESARROLLO SEMÁNTICO</b>	
<b>Fase preléxica (De 10 a 20 meses)</b>	Primeras emisiones sin significado. Utilización de términos ligados a ciertos contextos. Las palabras denotan experiencias y no presentan significados.
<b>Fase de símbolos léxicos (De 16 a 24 meses)</b>	Utilización de palabras con carácter simbólico. Aumento del vocabulario relacionado con el descubrimiento del nombre. Percibe el significado de las palabras y la relación que ejercen en determinados contextos.
<b>Fase de combinación de palabras (De 19 a 30 meses)</b>	Realiza construcciones de dos palabras para expresar significados. Inicialmente las reglas para combinar conceptos son esencialmente léxicas o semánticas.

Fuente: Nelson (1985, citado en Ramos, 2008).

## **5. Componente pragmático**

La pragmática se refiere a la capacidad comunicativa del hablante para comprender y transmitir mensajes apropiados en un contexto determinado; basadas en las intenciones comunicativas y del uso que hace del lenguaje para el logro de sus fines (Acosta, 2007).

Del Rio (1993, citado en Ramos, 2008) al analizar la competencia lingüística propone la diferenciación entre “funciones” y “habilidades comunicativas”; considerando a las funciones comunicativas como organizadoras de los aspectos generales comunicativos de la lengua, mientras que las habilidades comunicativas

representan las estrategias utilizadas para llevar a cabo determinados objetivos comunicativos.

En este sentido, Del Rio (1993, citada en Quintana, 2003) señala que el estudio de la pragmática en el lenguaje infantil se centra, en al menos dos aspectos que se describen a continuación:

- a) **Las habilidades comunicativas** / funciones comunicativas: se basa en el uso de estrategias, a través de las cuales los niños realizan determinados actos comunicativos (Quintana, 2003).

Estas habilidades comunicativas en los niños, se desarrollan dentro de un ambiente estimulante en continua interacción con los adultos y evolucionan de forma progresiva y en complejidad con la edad (Del Rio, 1993 citada en Martínez, 2012).

- b) **La conversación:** involucra destrezas conversacionales, compromiso conversacional, fluidez del discurso y adecuación referencial. Esta capacidad se desarrolla durante el segundo año de vida y continúa consolidándose a lo largo de los años (Quintana, 2003).

Según los principios pragmáticos de Grice (1975, citado en Garcés, 2001; Quintana, 2003): **“La conversación involucra hablar de forma cooperativa teniendo en cuenta la cantidad de información necesaria que se desea transmitir, la calidad o veracidad de la información que se transmite, la relación o relevancia que tiene el tema que se transmite y la modalidad o claridad con que se lleva a cabo la transmisión de la información; teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla este acto comunicativo”**.

En el cuadro que se presenta a continuación se plantea el desarrollo de la pragmática en la etapa escolar de manera general.

**Cuadro 7: Desarrollo de la pragmática en edad escolar.**

DESARROLLO PRAGMÁTICO	
<b>Años preescolares (2 a 4 años)</b>	<p>En estos años desarrollan las habilidades básicas para interactuar de forma comunicativa, el discurso social aparece alrededor de los dos años.</p> <p>A los tres años pueden variar su forma de comunicarse con el adulto, introduciendo alguna expresión de persuasión “por favor” o modificando su entonación.</p> <p>Muchos niños a los tres años son capaces de entender narraciones y a los 4 a 5 años pueden crear narraciones con total coherencia.</p>
<b>5 años</b>	<p>A los 5 años, el niño puede utilizar el lenguaje para diversas actividades, entre ellas para: controlar, llamar la atención e interactuar socialmente con otros; iniciar nuevos temas conversacionales, ampliar la información cuando se le pide aclaraciones, expresar sentimientos y emociones; demandar deseos indirectos y mostrar capacidad para variar el lenguaje cuando lo requiere el contexto.</p>
<b>Años escolares (6 años)</b>	<p>A los 6 años puede producir un lenguaje complejo y perseguir diferentes finalidades.</p> <p>Posee palabras con significado receptivo y expresivo.</p> <p>Usa coherentemente los adverbios y conjunciones. Es capaz de situarse en la perspectiva del otro, reformulando su enunciado, si se percata que el otro presenta dificultades para comprenderle. No posee una conciencia metalingüística.</p>
<b>7 años</b>	<p>En etapas escolares el desarrollo pragmático continúa.</p> <p>Hacia los 7 años de edad, los niños capaces de utilizar sonidos que rimen cuando crean canciones. Entienden los conceptos espaciales opuestos (Izquierda – derecha) y términos décticos como “lo mío y lo tuyo”. Aparece la capacidad de narrar historias, señalando las dificultades que existe y planificando las posibles soluciones.</p>
<b>8 años</b>	<p>A los 8 años percibimos en los niños un gran avance verbal.</p> <p>El nivel de uso y comprensión fonética debe ser ya perfecto.</p> <p>A esta edad pueden mantener conversaciones sobre temas concretos y</p>

	anticipar las intenciones del interlocutor, lo que determina una mayor habilidad en el manejo de la conversación. Esta última característica conlleva un mejor conocimiento metalingüístico del lenguaje, determinando la capacidad de hablar sobre el propio lenguaje.
<b>9 años</b>	A los 9 años encontramos en los niños la capacidad de comprender el contenido de una palabra por su contextualización dentro de la frase. Avanza en la comprensión del lenguaje metafórico. A nivel pragmático es capaz de aclarar una confusión originada en la conversación.
<b>10 años</b>	A partir de los 10 años en adelante el niño puede empezar a hablar de temas más abstractos. Pueden utilizar el sarcasmo y doble sentido, al igual que usar un estilo comunicativo distinto del interlocutor. La evolución del lenguaje continúa hasta la edad adulta.

Fuente: Ramos (2008).

En síntesis, cuando los niños conviven en un ambiente social y cultural en donde las personas hacen un adecuado uso del lenguaje oral, tanto en el aspecto fonológico, sintáctico como semántico, y si ha sido expuesto desde su nacimiento a esa estimulación lingüística, el niño asimilará esa calidad de lenguaje oral (González, 1995, citado en Luque & Bordoy, 2011). De este modo, el dominio del lenguaje oral lo preparará para la comprensión lectora (Mejía, 2014).

## 2.2 LECTURA

La lectura es considerada un medio de comunicación humana, que trasciende más allá de la simple decodificación y comprensión de un texto, sino que constituye un medio de información y para el enriquecimiento de conocimientos (O'Donnell, 2007).

Es por ello que, hoy día, no se identifica a la lectura únicamente con los procesos de decodificación y acceso al léxico, sino que se asume que la lectura es sinónimo de comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre el contenido del texto, con el fin de alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector; ampliando sus conocimientos previos e incluso, haciéndolo socialmente más participativo en contextos comunicativos (León, Escudero & Olmos, 2012).

Lundberg (1985, citado en Bravo, 2000) argumenta que el aprendizaje de la lectura depende de la adquisición previa del lenguaje.

Por tal motivo, Bravo (2000, citado en Velarde, 2004) afirma que en el desarrollo de la lectura, el niño requiere del dominio del lenguaje oral y de sus componentes léxico, sintáctico, semántico y fonológico.

El aprendizaje de la lectura se lleva a cabo mediante el adiestramiento propio durante la escolarización y a través del uso de estrategias pertinentes, ya que exige la coordinación de varios procesos cognitivos, que en mayoría llegan a ser automáticos (Clemente, 2001; Gómez, 2007).

De tal modo que, leer constituye un proceso intelectual y cognitivo que nos permite obtener información a partir de un texto. Si bien la información ingresa al cerebro a través de los ojos, y se produce el proceso de decodificación; no es menos cierto que lo que realmente importa es que la mente elabore significados de los escritos; como lo señala Madox (1977, citado en Gómez, 2011), la comprensión es el paso esencial cuando se lee.

### **2.2.1 Modelos teóricos que intentan explicar la decodificación o el reconocimiento de la palabra para el acceso al léxico en el proceso lector.**

La decodificación o reconocimiento de la palabra es la habilidad que permite no solamente el poder descifrar sin problemas palabras conocidas sino además reconocer otras nuevas. Involucra también un determinado número de habilidades



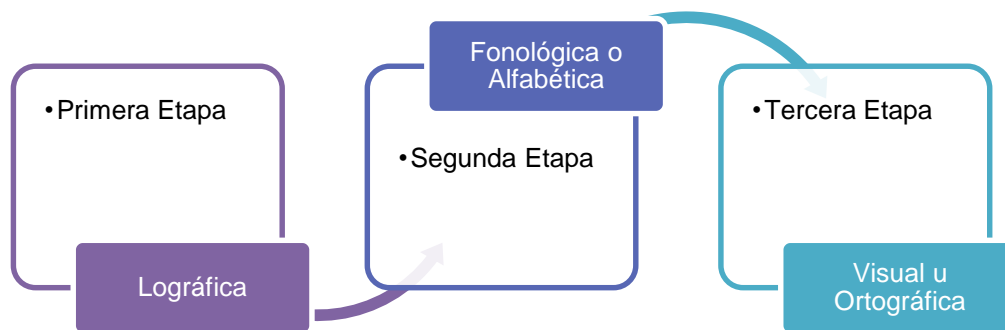
cognitivas como la percepción de las letras, el conocimiento de su composición fonológica, entre otros. Es esta capacidad la que permite, en primera instancia, enriquecer el léxico interno mismo, que es considerado como un “diccionario interno”. De igual manera, determina la precisión y la rapidez en que se lee e involucra la extracción del significado de cada palabra (Miramontes, 2015).

A continuación se presentan los modelos más relevantes que intervienen en la decodificación o reconocimiento de la palabra durante la lectura, enfocados en los objetivos de esta investigación:

### a) Modelos por adquisición de etapas: Modelo de Frith:

Frith (1985,1989, citada en Iglesias, 2016) refiere que las habilidades lectoras en los niños se desarrolla a través de una secuencia evolutiva que involucra la transición por tres etapas diferentes y sucesivas de estrategias que es preciso adquirir: 1) logográfica, 2) alfabético o fonológica y 3) ortográfico o visual.

Figura 3: Modelo por adquisición de etapas de Frith.



Fuente: Frith (1989, citada en Iglesias, 2016).

**Etapa logográfica:** Según este modelo, las primeras manifestaciones de la aparición del lenguaje escrito es la capacidad de los niños de poder identificar algunas palabras familiares. Sin embargo, en esta etapa los niños no leen

propriadamente, sino que basan sus identificaciones en los contornos de las palabras (Miramontes, 2017).

En ese sentido, Miramontes (2017) señala que podemos encontrar niños que sean capaces de identificar las siguientes palabras como, “Coca cola y McDonald’s”, en los logotipos presentados a continuación:



Sin embargo, este reconocimiento se dará siempre y cuando dicha palabra se encuentre escrita con la forma e incluso, en ocasiones, los mismos colores que ahí aparecen, a la cual los niños podrían estar habituados, pero no con variaciones a la misma. Lo que demuestra una no lectura (Parrilla & Lai, 2011; Romero & Lavigne, 2005).

De tal modo que, los niños entre los 4 y 5 años de edad, son capaces de identificar un grupo pequeño de palabras conocidas, de forma global; pero en algunas ocasiones presentarán confusiones en pequeños detalles, las cuales irá mejorando en la medida en que se exponga con mayor frecuencia a esas palabras (Rodríguez, 2007).

**Etapa fonológica o alfabética:** En esta etapa el niño es capaz de reconocer las letras y puede atribuirles un uso y el sonido que le corresponde; además, puede segmentar palabras en sus componentes, combinar sonidos para producir una palabra y comienza a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF). La función cognitiva y psicolingüística que actúa como prerrequisito para llevar a cabo este proceso es la conciencia fonológica, debido a que permite realizar la conversión grafema-fonema. En la etapa alfabética se consolida y se automatiza el uso de las reglas de conversión grafema - fonema (Condemarín, 2001, citado en Miramontes, 2017).

**La etapa ortográfica** se caracteriza por la capacidad que muestra el niño para reconocer directamente un gran número de palabras en un texto, sin tener que ir traduciendo cada uno de los grafemas en fonemas. A partir de los 7 a 8 años, aumenta sus habilidades ortográficas y éstas se van perfeccionando a medida que el lector lee frecuentemente las mismas palabras una y otra vez, lo cual permite integrarlas finalmente formando una representación léxica de esas palabras (Arrieta, 2010).

Para este modelo, de Frith, cada una de las etapas se adquiere sucesivamente y la combinación de éstas son el resultado de la formación de la siguiente (Miramontes, 2017).

### **b) Modelo de la doble ruta de acceso al léxico**

Según Coltheart (1978, citado en Cuetos, 1990; Viero & Gomez, 2004; Rueda, 2002), existen dos distintas rutas de acceso al contenido léxico: la ruta léxica (conocida también como ruta visual o directa) y la ruta indirecta o fonológica. Cada una de estas rutas de acceso permite al lector acceder de forma diferente al material escrito y por consiguiente, a diferente tipo de material.

#### **1. La ruta directa o visual**

Permite al lector asociar, automáticamente, la forma ortográfica de la palabra escrita con alguna de las representaciones almacenadas en una especie de almacén de palabras (léxico visual). Dicho almacén o léxico visual no posee significados, sólo representaciones visuales de la palabra. Posterior a ello y en forma automática, se accede a un diccionario mental, conocido como lexicón, en el cual se activa el significado de la palabra leída. A su vez, podría activar la pronunciación correspondiente, en el caso de una lectura oral. De este modo, el lector reconoce o analiza la palabra como una totalidad, esto es, globalmente, sin descomponerla y sin que exista, por tanto, mediación fonológica (Miramontes, 2017).

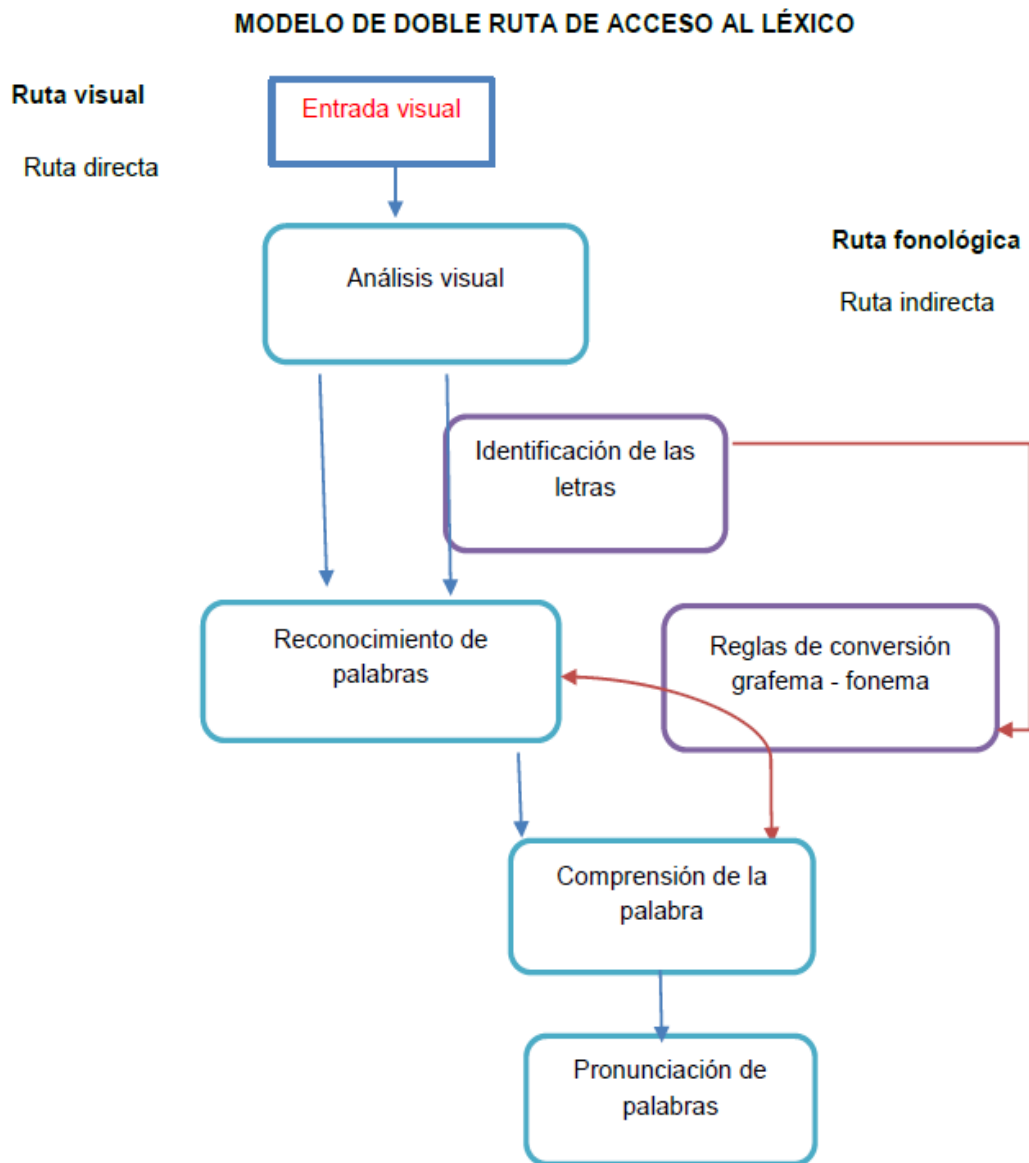
Cabe señalar que habitualmente, un buen lector dispone de un amplio repertorio de palabras que puede reconocer de manera visual. Esto es posible a partir de la experiencia con lo escrito, es decir, cuantas más veces se encuentre con una palabra, más posibilidades se tiene de formar una representación visual de ella y más rápidamente podrá recuperarla durante la lectura. No obstante, aun los mejores lectores podrían enfrentarse a palabras desconocidas por ellos o inventadas (como las seudopalabras), por lo cual la ruta léxica sería insuficiente. En este caso, el acceso ocurrirá por la segunda ruta de acceso, la fonológica (Vieiro & Gómez, 2004).

## 2. **La ruta fonológica** (también conocida como indirecta o auditiva)

Para esta ruta, es necesaria la mediación fonológica para la recuperación semántica de la palabra escrita. Es decir, para acceder al significado de una palabra, es preciso descomponerla mediante el mecanismo de conversión grafe-ma-fonema, que es el proceso que se encarga de asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen las palabras. Una vez recuperada la pronunciación, se consulta con el léxico fonológico, donde se almacenan las palabras conocidas a través del lenguaje oral, para posteriormente, llegar a su significado (Cuetos, 1990 citado en Connock & Suárez, 2014).

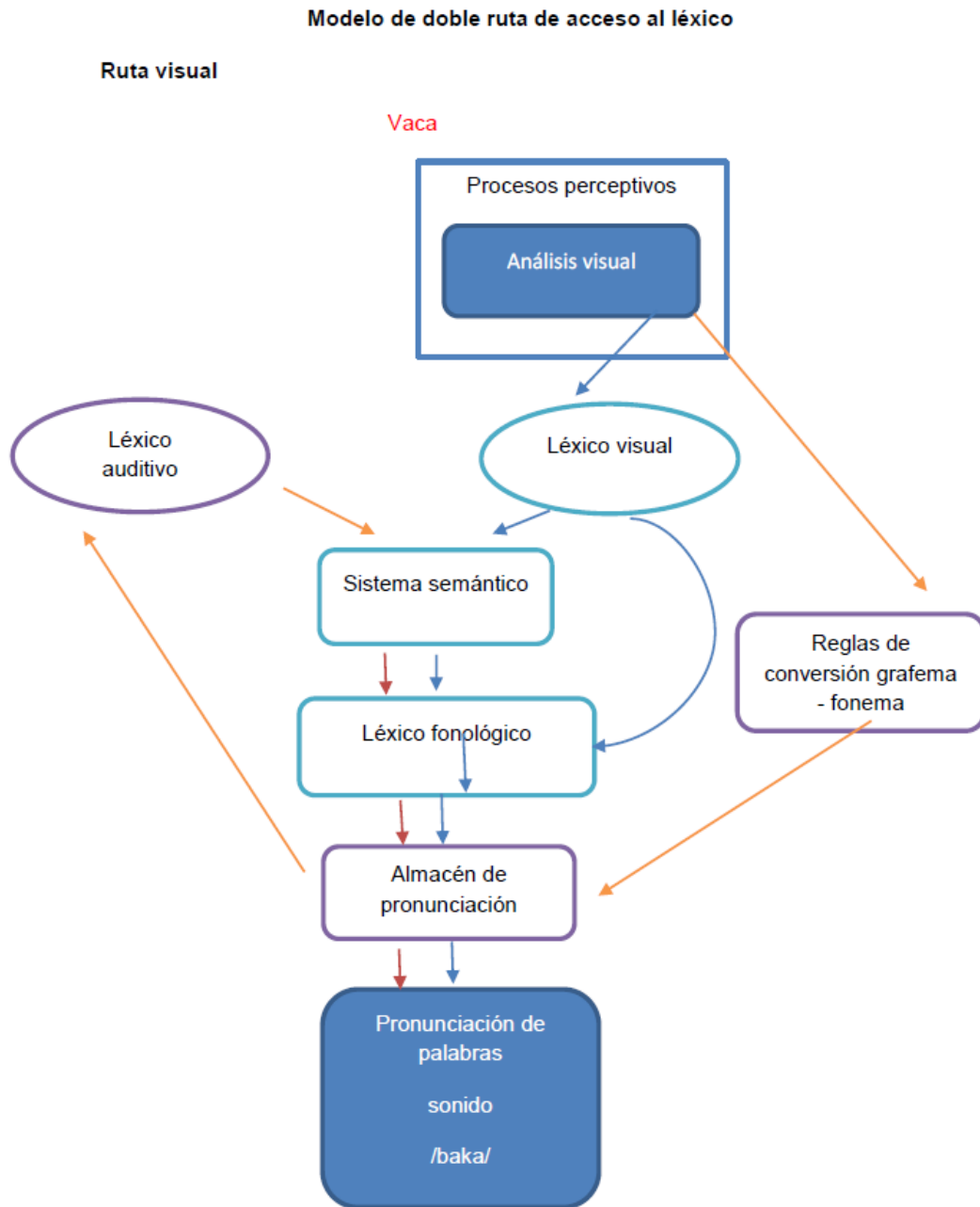
A continuación se presenta 3 esquemas del Modelo de doble ruta de acceso al léxico, con ejemplos del procesamiento de las palabras o acceso al almacén de las palabras, para su mejor comprensión.

Figura 4: Modelo de doble ruta de acceso al léxico.



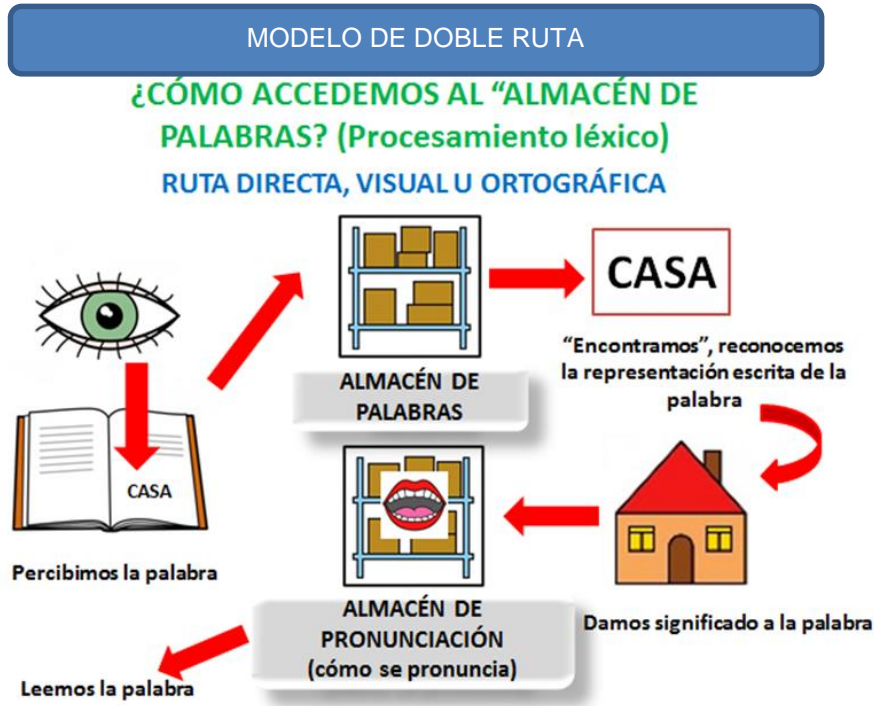
Fuente: Cueto (1990, cita en Miramontes, 2017).

Figura 5: Ejemplo del procesamiento de la palabra en el Modelo de doble ruta.

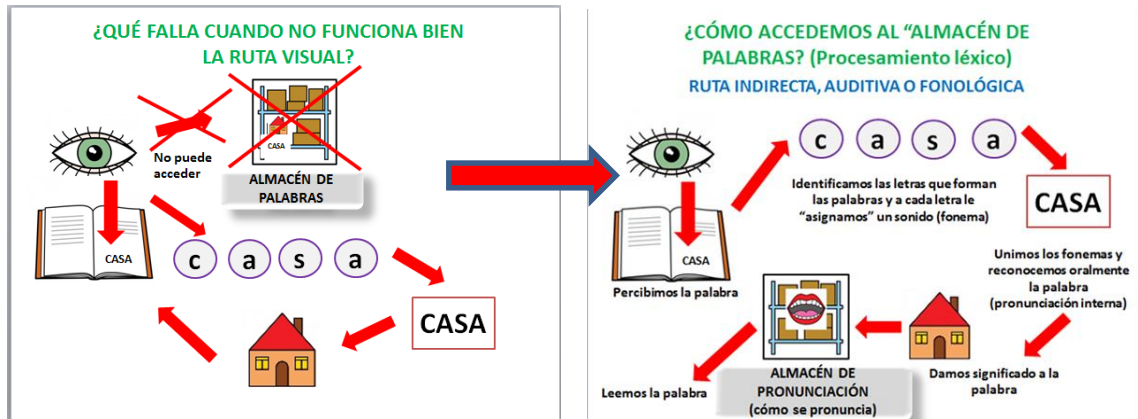


Fuente: Cueto (1990, cita en Miramontes, 2017).

Figura 6: Modelo de doble ruta ¿cómo accedemos al almacén de palabras?



PROCESO QUE SE LLEVA A CABO CUANDO LA RUTA VISUAL ES INSUFICIENTE



Fuente: Flores (2014).

c) **Modelo de Ehri: Ruta visual-fonológica**

Ehri (1992, citada en Ferroni & Diuk, 2014) establece una nueva concepción del funcionamiento de las vías de acceso al léxico, propuesta en el modelo de doble ruta, argumentando una estrecha relación entre ellas; basado en:

- ✓ La reconceptualización de esta vía como **ruta visual-fonológica**
- ✓ En la importancia que recobra la recodificación fonológica en la adquisición de la lectura.
- ✓ Y en los procesos fonológicos que intervienen en la lectura por vía léxica.

Guzmán (1997) afirma que: **“En el modelo de la ruta visual – fonológica, el conocimiento de la recodificación fonológica permite, inicialmente, establecer la conexión entre grafemas con sus fonemas individuales, pero también van a quedar conectadas con la pronunciación completa de las palabras, porque cada conexión letra-fonema ocupa una posición dentro de la pronunciación. De esta manera, puede llegar a permitir acceso directo al significado de una palabra escrita”**.

Ehri, en su modelo visual - fonológico, describe también 3 etapas del desarrollo de la lectura (Galve & Ramos, 2017). Estas etapas se mencionan en el cuadro siguiente.

**Cuadro 8: Etapas del desarrollo de la lectura según el Modelo Visual – Fonológico de Ehri.**

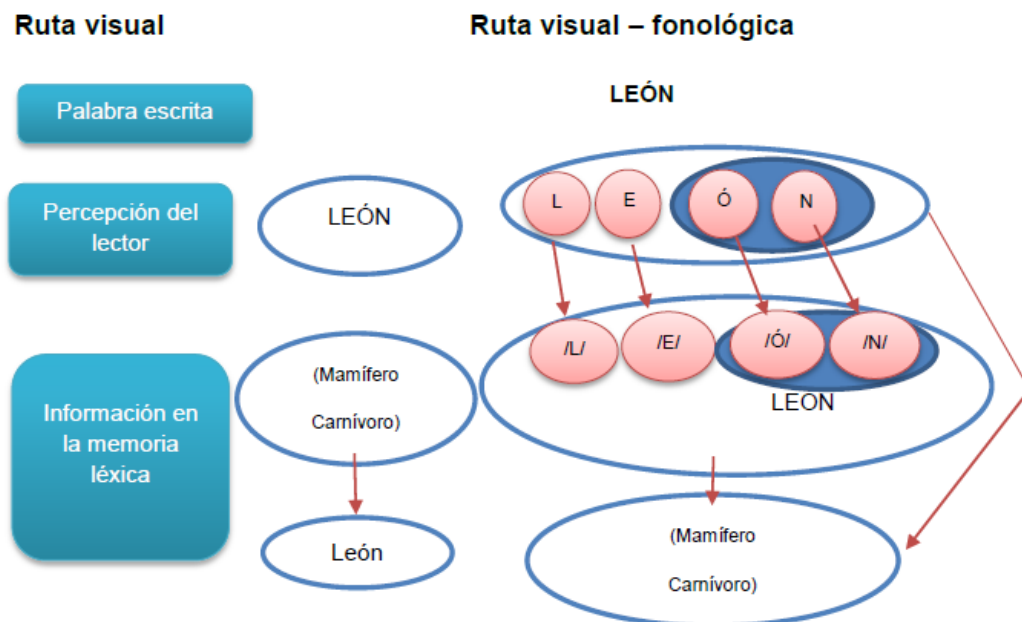
<b>Etapas del desarrollo de la lectura según Ehri en el Modelo Visual – Fonológico</b>	
<b>1) Etapa logográfica</b>	En esta etapa, el niño empieza a reconocer palabras con ayuda de claves visuales. La palabra es reconocida a través de la selección de algún distintivo visual y se asocia con su pronunciación y significado almacenados en la memoria. Esta conexión es totalmente arbitraria y memorística, puesto que no existe conocimiento fonológico de las letras. Esta primera fase resulta eficaz sólo para el reconocimiento de muy pocas palabras, ya que diferentes palabras pueden compartir las mismas señales y, al ser arbitrarias, se pueden confundir u olvidar produciendo errores al leer.
<b>2) Etapa de recodificación fonológica o alfabética</b>	Esta etapa presenta dos ventajas en relación con la lectura logográfica y la lectura por claves fonéticas. En primer lugar, que se puede acceder al significado de palabras no familiares gracias a la aplicación de las reglas de



	<p>correspondencia grafema-fonema. Y, la segunda, es que permite una mayor precisión en la lectura visual de palabras. La recodificación fonológica no sólo interviene en la lectura de palabras desconocidas sino que también participa activamente en la lectura visual de palabras familiares.</p>
<p><b>3) Etapa o fase ortográfica</b></p>	<p>Comienza cuando el niño acumula suficiente conocimiento acerca de los patrones de deletreo de las palabras y lo emplea para leer sin necesidad de la recodificación fonológica. En esta etapa los lectores procesan secuencias familiares de letras como si fueran unidades sin tener que recodificar fonológicamente sus letras constituyentes. En este sentido, los niños realizan en esta etapa una lectura de palabras por analogía, como también lo sugieren Marsh y Goswami (1992, citado en Gillon, 2017).</p>

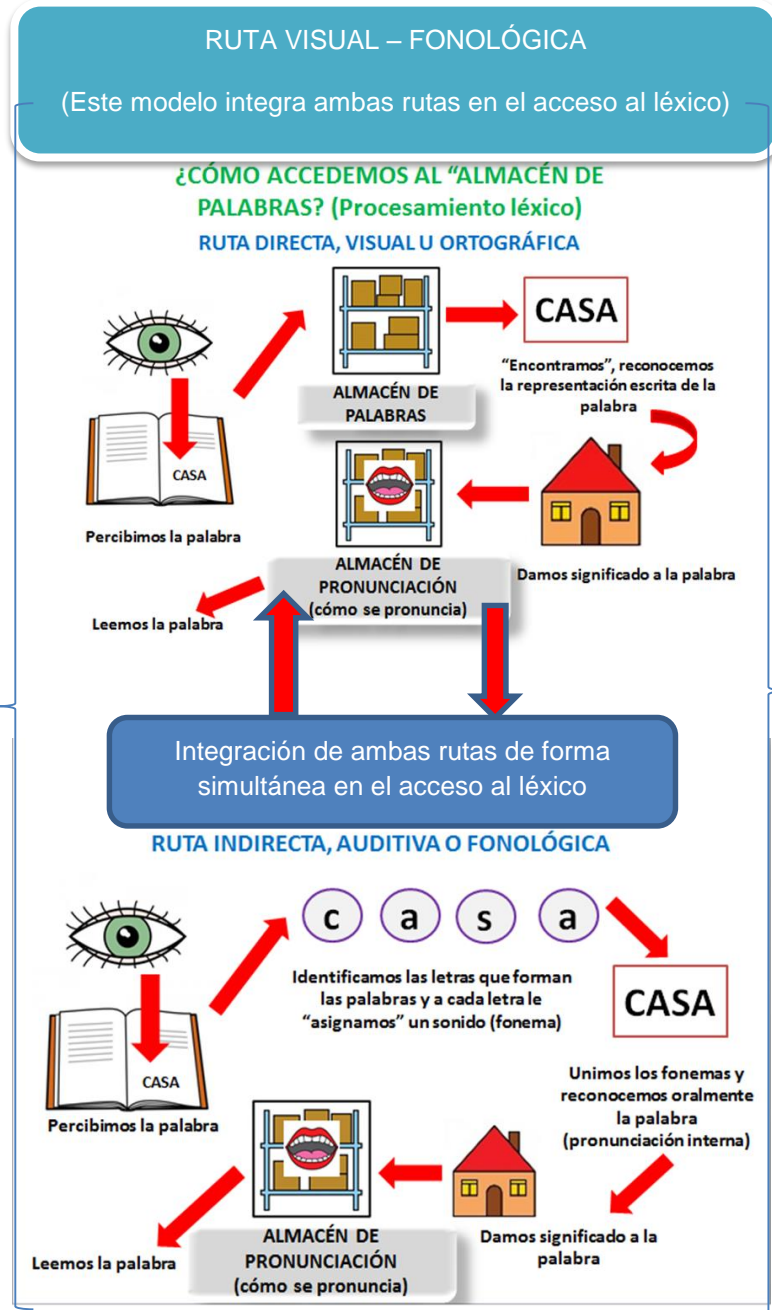
Fuente: Galve & Ramos (2017).

Figura 7: Ruta visual – fonológica.



Fuente: Ehri (1995, citada en Sánchez, 2016).

Figura 8: Ejemplo de como funcionan la ruta visual – fonológica integrando ambas.



Fuente: Flores (2014).

Al respecto, algunos autores (por ejemplo Harlaar, Spinath, Dale & Plomin, 2005; Olson, 2008) plantean que la calidad del sistema de reconocimiento de palabras depende de una combinación de factores individuales tanto genéticos como



cognitivos, así como de la instrucción que reciben en la escuela o de su experiencia con el material escrito (Taylor, Roehrig, Soden, Hensler, Connor, & Schatschneider, 2010; Cunningham & Stanovich, 1998 citado en Santos, 2012).


## 2.2.2 Procesos cognitivos y psicolingüísticos que intervienen en la lectura.

Los procesos cognitivos y psicolingüístico de la lectura se fundamentan en uno de los modelo cognitivo de lectura denominado “arquitectura funcional” que intenta explicar el sistema empleado en la lectura a través de tres procesos denominados: *procesos de bajo nivel*, *procesos de nivel medio* y *procesos de alto nivel* (Velarde, Canales, Meléndez, & Lingán, 2010).

Estos procesos se describen a continuación:

**Cuadro 9: Modelo cognitivo de la lectura.**

MODELO COGNITIVO DE LA LECTURA “ARQUITECTURA FUNCIONAL”	
<p><b>Procesos de bajo nivel</b></p> 	<p>En este primer nivel la tarea fundamental es la de identificación del texto. Se basa en interpretar la información gráfica a través de estímulos visuales que permiten extraer la información de las letras, transformarla en códigos y almacenarla brevemente en la memoria sensorial (memoria icónica). Luego, la información pasa a la memoria de corto plazo, donde se almacenan estos estímulos visuales categóricamente como material lingüístico. Para realizar el reconocimiento lingüístico, el lector debe consultar en su almacén de largo plazo, donde están codificadas todas las letras de su idioma.</p>
<p><b>Procesos de nivel medio</b></p> 	<p>Es el nivel de reconocimiento o de acceso al léxico. En este nivel se transforman las representaciones ortográficas en significados; siempre y cuando exista un conocimiento previo de esta palabra en el almacén léxico interno. Permite el acceso a la palabra a través de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con sus significados (la ruta visual) y otra que transforma los signos gráficos en sonidos (la ruta fonológica).</p>

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

Fuente: .Bravo (2005, citado en Velarde, Canales, Meléndez, & Lingán, 2010).

De igual manera, en el enfoque psicolingüístico de la lectura el proceso lector, nace de dos teorías que fundamentan el desarrollan de la lectura basado en la decodificación y en la comprensión del texto (Clemente, 2001). Originando los planteamientos de los procesos que intervienen en la lectura basados en el procesamiento perceptivo, léxico, sintáctico y semántico como se describen a continuación:

### **1. Procesamiento perceptivo**

Este proceso tiene como propósito decodificar la información escrita, utilizando la ruta visual y fonológica en la decodificación; con el fin de identificar las letras del texto, que luego son expuestos al cerebro para su interpretación (Jiménez, 2004)

### **2. Procesamiento léxico**

El proceso léxico se encarga de identificar la palabra y del acceso a su significado, a través de dos vías o rutas para el acceso al léxico: la ruta directa o ruta léxica y la ruta indirecta o ruta fonológica, plantadas anteriormente en los modelos de acceso al léxico de Firth y Ehri (Cuetos, 1996, citado en Arrieta, 2010).

A través de la ruta visual, directa o léxica, se identifican las palabras de forma global, sin procesos de análisis o síntesis de las letras o fonemas que la conforman y de manera inmediata; mientras que en la ruta indirecta o fonológica, se analiza cada segmento de la palabra para asignarle un valor fonológico, pero facilita el reconocimiento de palabras nuevas y de pseudopalabras (Clemente, 2001).

De tal manera que, para considerarse un buen lector es necesario tener plenamente desarrolladas ambas rutas puesto que son complementarias. Por lo cual las dificultades en la ruta visual ocasionan una escasa representación en el léxico interno de los alumnos, generando que tengan que invertir más tiempo decodificando todo lo que leen, incluso palabras comunes o de uso frecuente a través de la ruta fonológica (Ruiz, 2010).

Estas dificultades se generan al no tener integrados los procesos de reconocimiento global de palabras; por lo cual, se utiliza únicamente los procesos fonológicos que ocupan gran parte de su memoria operativa, en descifrar o decodificar las palabras a través del sistema de conversión grafema - fonema. En este caso se ven afectados los procesos de comprensión lectora, debido a la saturación de la memoria de trabajo por los esfuerzo cognitivos centrados en la decodificación (Perfetti, 1985, citado en Miramontes, 2017).

### **3. Procesamiento sintáctico**

Para poder entender un mensaje determinado es necesario tener un adecuado reconocimiento de las palabras y una composición u ordenamiento lógico del mensaje escrito, con el fin de facilitar la comprensión del texto (García, 1993, citado en Araoz, 2010).

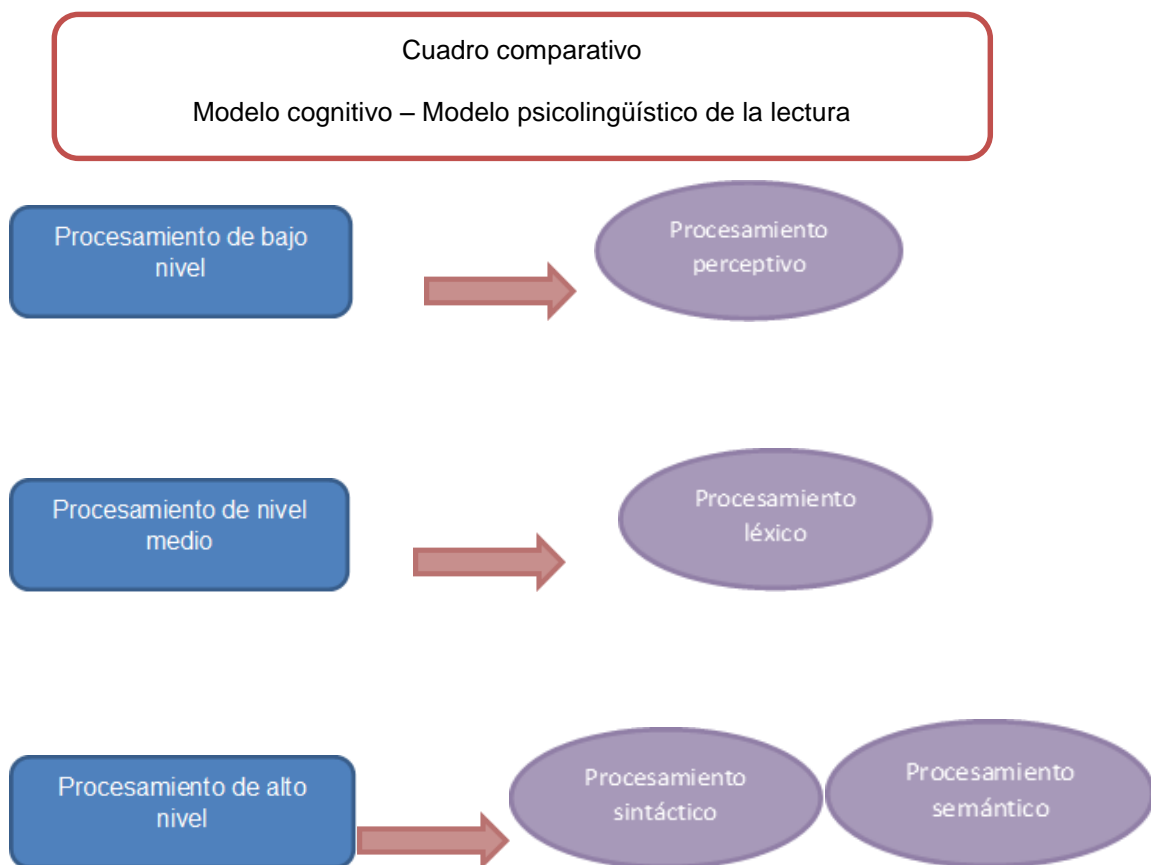
En este sentido, el procesamiento sintáctico se encarga de determinar las normas para el ordenamiento lógico de las palabras, y así facilitar la comprensión del mensaje, a través del uso de estrategias para el ordenamiento de palabras funcionales, del significado de las palabras y de los signos de puntuación (Luceño, 1994, citado en Castillo, 2015).

#### 4. Procesamiento semántico

Consiste en extraer el mensaje del contenido del texto contrastándolos con sus conocimientos previos e integrando la nueva información en su memoria (Jiménez, 2012).

A continuación se presenta un cuadro comparativo con el esquema del modelo cognitivo y del modelo psicolingüístico de la lectura, para comprender como se relaciona ambos procesos.

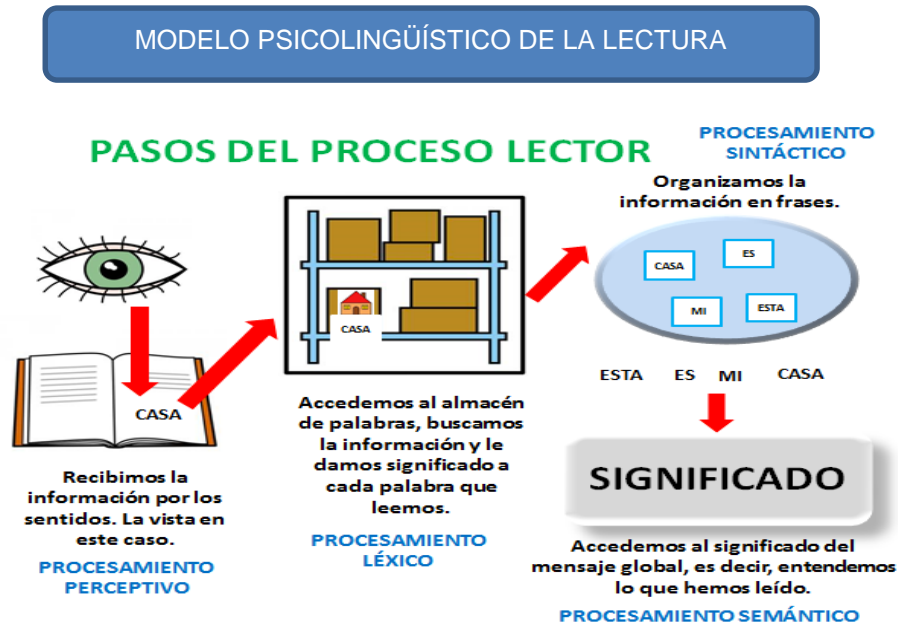
**Figura 9: Modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura.**



Fuente: Bravo, (2005); Clemente (2001).

De igual manera, se presentan en la figura que se muestra a continuación los pasos del proceso lector para su mejor comprensión.

Figura 10: Pasos del proceso lector en el modelo psicolingüístico de la lectura.



Fuente: De Luis Flores (2014).

## 2.3 COMPRENSIÓN LECTORA

Es una habilidad compleja que involucra la interacción de las características del lector con el texto; dentro de un contexto determinado (Ronsenblatt, 1978; Díaz & Hernández, 1999, citado en Lebrija, 2002).

Se considera un proceso interactivo en el cual el lector, por medio de sus conocimientos previos, de los componentes del lenguaje oral, utiliza estrategias para comprender el texto, descifrando códigos y analizando el contexto. (Adam, 1990; Howell, Fox y Morehead, 1993, citado en Lebrija 2002)

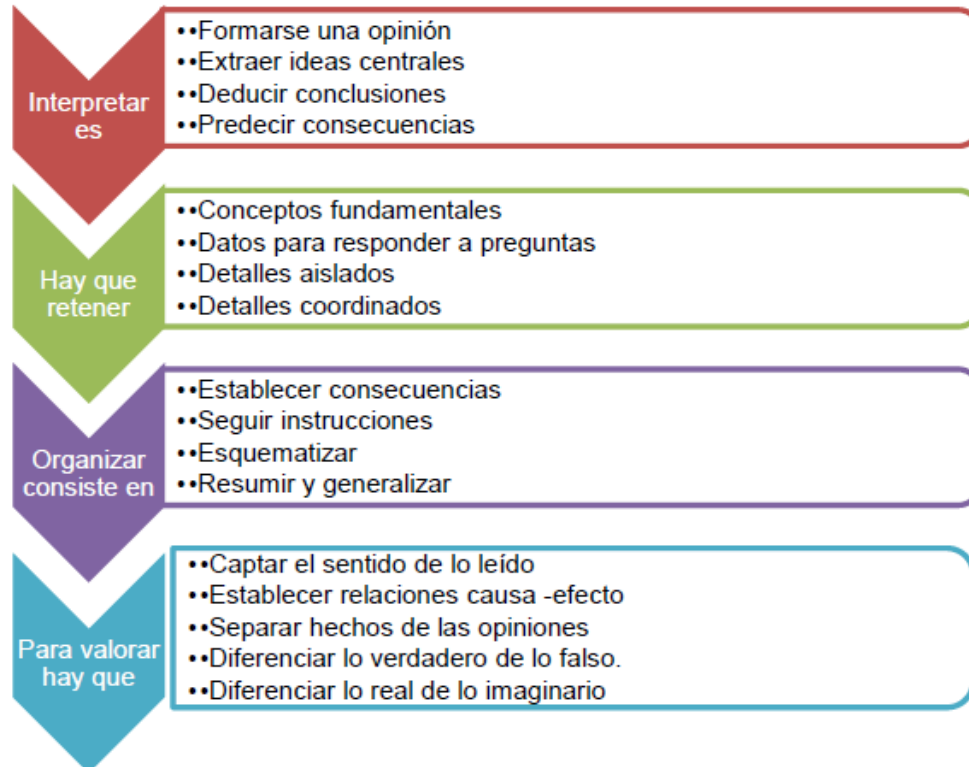
Por su carácter transversal, interfiere en los proceso de enseñanza - aprendizaje e incide en las demás áreas académicas (Gutiérrez, 2017).

Córdoba, Quijano y Cadavid (2013) afirman que los hábitos de lectura que se manejan en el hogar de forma continua y prolongada en el tiempo, influyen en el desarrollo temprano del vocabulario en los niños; al igual que en sus habilidades para la lectura y comprensión lectora.

Comprender un texto implica sobretodo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente; a través de diversos procesos cognitivos y psicolingüísticos; al igual que del uso de estrategias de lectura y múltiples actividades posteriores a la lectura como resumir, argumentar, responder preguntas entre otras (León, 2003; León, Escudero, & Olmos, 2012).

Por tanto, es una actividad complejo que abarca el desarrollo de al menos cuatro habilidades básicas para la comprensión lectora como: interpretar, retener, organizar y valorar (Gutiérrez, 2012; Fuentes, 2011).

**Figura 11: Habilidades necesarias en la comprensión lectora.**



Fuente: Fuentes (2011).



De igual manera, la comprensión lectora, requiere de procesos de regulación para facilitar la comprensión, que involucrar la capacidad de planificar, de elaborar objetivos, de supervisar y reconocer aciertos o errores; así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado (Baker y Carter, 2009).

Existen diferentes niveles de comprensión lectora; por lo cual, para lograr una comprensión global del texto, elaborar inferencias y reflexionar sobre su contenido, se requiere que el lector pase por todas las fases que involucra la lectura (Langer, 1995, citado en Zorrilla, 2005).

Sin embargo, alcanzar un buen nivel de comprensión lectora en todas las áreas, puede considerarse como el fin ideal, pero difícil de lograr; ya que obtener una competencia óptima en todos los campos, resulta difícil de pensar, debido a que nuestro nivel de competencia lectora se muestra más eficaz en unos casos que en otros, según los nuevos enfoque basados en una competencia asimétrica (León, Escudero, Olmos; 2012).

De esta manera se plantea los niveles de comprensión lectora basada en lo siguiente:

#### **A) Niveles de representación mental**

Existen al menos, dos niveles de representación mental necesarios para que se produzca un adecuado nivel de comprensión lectora. Estos niveles de representación son: la base del texto y el modelo mental (León, Escudero, Olmos; 2012).

- ✓ **La base del texto** se refiere al nivel de representación mental del contenido del texto, plasmado de manera explícita, abstracta y reducida, en la que se conserva el significado pero no la exactitud de las palabras y de la sintaxis; mientras que el **modelo mental** se basa en la representación que vincula nuestros conocimiento o experiencias previas relacionada con la situación referida por el texto. De esta manera el lector elabora un representación

mental a través de la conexión de la información del texto con el conocimiento previo, fruto de su propia experiencia (León et al., 2012).

## **B) Tipos de comprensión según los tipos de textos**

Según Condemarín, (2000), diferentes lecturas previas producirían diferentes tipos de comprensión.

De igual manera diferentes tipos de textos producirán diferentes tipos de comprensión (León, Escudero, Olmos; 2012).

Las habilidades de lectura y comprensión lectora dependen de procesos perceptuales, lingüísticos y cognitivos que son influenciados por las características del texto. Diversos autores enfatizan la importancia de considerar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora, la estructura del texto, con base en que la estructura de los textos influyen en la forma en que los lectores leen, comprenden y recuerdan la información (Lebrija, 2002).

De ello se deriva, según León et al. (2012), los diferentes tipos de comprensión que se describen a continuación:

- ✓ **Comprensión empática:** Permite identificarnos con el personaje de una historia y compartir sus sentimientos o emociones. Se lleva a cabo ante la lectura de cuentos, leyendas y en todo tipo de narraciones.
  
- ✓ **Comprensión orientada a una meta:** Se nutre también del conocimiento social y cultural compartido, como en la comprensión empática; sin embargo, en este tipo de comprensión, la conducta humana de los personajes se comprende en términos de motivos, propósitos e intenciones. Es decir, es vista desde una explicación funcional y también en términos de atribuciones causales. Al igual que los textos anteriores, los artículos de prensa inducen también este tipo de comprensión.

- ✓ **Comprensión simbólica y conceptual:** Se relaciona completamente con los componentes del lenguaje oral, sus niveles y significados; de igual manera, con la estructura, organización y estilo del discurso. Se aplica a todo tipo de texto.
- ✓ **Comprensión científica y tecnológica:** Se relaciona con diversos dominios específicos como el científico y académico; de igual forma, a un tipo específico de texto como el expositivo, los ensayos y el académico. Induce al razonamiento lógico, analítico y objetivo.
- ✓ **Comprensión episódica y espacial:** Se asocia con la información espacial descrita semánticamente en el texto, al igual que con los diferentes tipos de expresiones gráficas explicitadas. Los textos con imágenes, gráficos, diagramas o mapas requieren este tipo de comprensión.
- ✓ **Comprensión metacognitiva:** Es la capacidad que desarrolla el lector para conocer, monitorear y determinar los recursos necesarios o grados de esfuerzo cognitivo que requiere para su comprensión; que adquiere como resultado de la información autobiográfica acumulada acerca de sus propias cogniciones, sobre la manera de orientarlas y sobre el control que tiene sobre ellas. Se lleva a cabo en todo tipo de textos.

### **C) Niveles de procesamiento en la comprensión lectora**

Son muchos los autores que han descrito distintos niveles de procesamiento para la comprensión lectora, de los cuales mencionaremos los más relevantes para esta investigación.

Elosúe y García (1993, citado en Lebrija, 2002) distinguen varios niveles de procesamiento de la comprensión lectora en las que se combinan las habilidades y conocimiento del lector con las características del texto. Establece en primer nivel la **decodificación** que se basa en el reconocimiento de las palabras y la

asignación de significado, en segundo nivel la **comprensión literal** que involucra la comprensión de lo explícito del texto, es decir, el reconocimiento de la estructura base del texto; en tercer nivel la **comprensión inferencial**, que se caracteriza por una elaboración semántica profunda, para indagar y establecer relaciones que van más allá de lo leído, ampliando el contenido del texto, relacionándolo con los conocimientos previos, elaborando hipótesis y construyendo nuevas ideas; de esta manera se consigue una representación global y abstracta de lo leído. Y por último la **metacomprensión** que hace referencia al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión.

De igual manera, Strang, Jenkinson y Smith (1989 citado en Gordillo, Flórez, 2009) definen tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

Alliende y Condemarín, basándose en la taxonomía de Barret (Molina - García, 1988 citado en Pérez, 2005; Bordón, 2007) señalan cuatro niveles de comprensión lectora que se describen a continuación:

### **1. Nivel literal**

En este nivel se identifica la información explícita plasmada en el texto, a través de los procesos de acceso al léxico y el análisis de oraciones para acceder al significado de las palabras y del contenido explícito del texto (Vega, 2012; Mata, 2007).

### **2. Reorganización de la información**

El segundo nivel corresponde al reordenamiento de las ideas e informaciones a través de procesos de clasificación y de síntesis (Pérez, 2005).

Implica que la información obtenida del texto, sea sintetizada, esquematiza o resumida. Se caracteriza por permitir tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta, identificando los elementos esenciales del mensaje como personajes, tiempo, escenario, entre otros (Catalá, et. al., 2001)

### **3. Nivel inferencial**

Hace referencia a la capacidad de obtener información implícita contenida en el texto; a través de la intuición, el razonamiento y las experiencias previas del lector. (Bordón, 2007).

Implica que el lector elabore conjeturas e hipótesis, añadiendo información sobre el contenido implícito del texto, produciendo más significados y enriqueciéndolo con sus conocimientos previos; con el fin de lograr una mejor comprensión del texto (García Madruga, et al., 1999, citado por Salinas, 2010; Vásquez, 2015)

### **4. Nivel crítico**

Involucra la formación de juicios propios o juicios valorativos, sobre la realidad, valores, o la fantasía plasmada en el contenido del texto (Catalá, et.al., 2001; Pérez & Sánchez, 2009, citado en Romero, 2016)

Se caracteriza por confrontar el significado del texto con los conocimientos previos, reflexionando sobre la información obtenida del texto y luego emite un juicio crítico valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Este nivel de comprensión lectora demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información. (Landeo, 2013; Pérez, 2005).

#### **2.3.1 Modelos de procesamiento de la Información que intervienen en la comprensión lectora**

Es la manera en que se lleva a cabo el procesamiento de información durante la lectura. Existen muchas investigaciones que pretenden explicar dicho procesamiento por lo que se presentan tres modelos principales a continuación:

### **a) Modelo de procesamiento de la lectura ascendente.**

En este modelo la comprensión lectora se produce como resultado del análisis ascendente secuencial de una serie de discriminaciones visuales; este proceso comienza con el análisis de la grafía, sílabas, palabras, frases, texto y así sucesivamente hasta extraer el significado completo del texto. Lo fundamental aquí es la decodificación, el lector parte de lo más simple a lo más complejo, por lo tanto en este modelo, el interés está centrado en el texto más que en el lector (Jiménez, 2004; Condemarín, 1996, citado en Mesa, 2015).

### **b) Modelo de procesamiento de la lectura descendente**

Este modelo considera que la comprensión lectora depende de los esquemas que cada lector realiza, es decir, comienza con el lector y no en el texto. El lector utiliza sus conocimientos previos para predecir el posible contenido del texto y a su vez, para contrastar confirmar o refutar dichas anticipaciones.

En este modelo el énfasis de la lectura está puesto en la comprensión y no en el texto; esto es, que el sentido de la comprensión está dado mayoritariamente por los aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo, teniendo en cuenta las relaciones que establece el texto que se quiere comprender, con otros textos ya leídos por el lector (Torres, 2012).

### **c) Modelo de procesamiento de la lectura interactivo**

En este modelo, la comprensión está dirigida simultáneamente por la información obtenida del texto y por el conocimiento previo del lector, lo cual indica que durante la lectura se llevan a cabo de forma bidireccional los procesos ascendentes y descendentes al mismo tiempo. La interacción de estos dos procesos constituye la base de la comprensión (Monroy, 2009; Tineo, 2010).

El resultado de la comprensión será tal como afirma Van Dijk y Kintsch (1983, citado en Fuentes, 2011) una representación mental compleja del modelo interactivo.

En síntesis, el modelo interactivo considera la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información contenida en el texto (Solé, 1999 citada en Canet, 2005).

### **2.3.2 Estrategias de comprensión lectora**

Las estrategias de comprensión lectora son las acciones que se llevan a cabo para entender un texto; mediante ellas, el lector reconoce sus alcances y limitaciones; utilizando recursos y herramientas cognitivas para organizar la información de forma inteligente y adaptativa. (Lebrija, 2002).

Por tal motivo, en las actividades de comprensión lectora deben integrarse y promoverse el uso de estrategias que favorezcan la autorregulación, la toma de consciencia y el control en el alumno sobre los procesos que implica la comprensión del texto que leen, facilitando la integración de los nuevos conocimientos adquiridos (Madariaga & Martínez-Villabeita, 2010).

Estas estrategias constituyen las habilidades necesarias para la toma de decisiones, sobre la selección y el uso de procedimientos que facilitan la comprensión lectora, a través de la implementación de una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y de las características relacionadas con el con el lector y el texto (Trabasso & Bouchard, 2002; Bereiter & Scardamalia, 1989; Paris & Paris, 2007).

Según Paris (2007), estas habilidades pueden definirse como estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales, las cuales se describen a continuación:

**Las estrategias cognitivas** hacen referencia a una serie de procesos dinámicos y constructivos que lleva a cabo el lector de forma consciente e intencional para construir una representación mental del texto (Dole, et al. 2009).

En este sentido, Block y Pressley (2007) elaboran un modelo de estrategias cognitivas que contempla los siguientes procesos que se presentan en el cuadro a continuación:

**Figura 12: Procesos que contempla el modelo de estrategias cognitivas de Block y Pressley.**



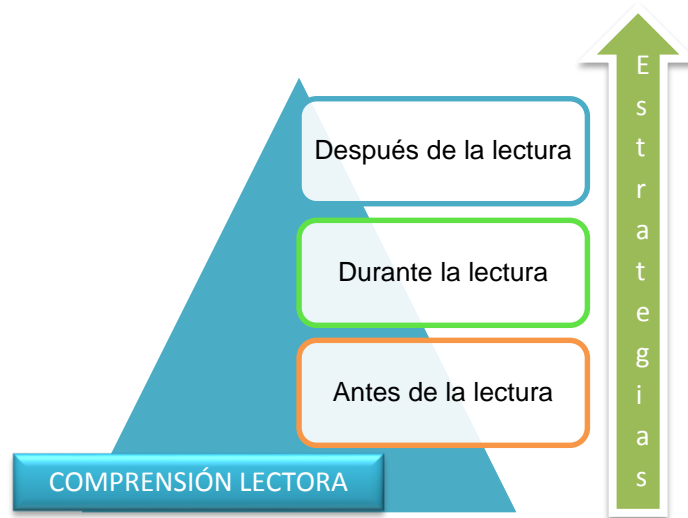
Fuente: Block y Pressley, (2007).

**La metacognición** se basa en la capacidad de reflexionar sobre el conocimiento propio y en la regulación de los procesos cognitivos (Flavell, 1976; Brown, 1978, citado en Guitierrez – Braojos, 2012).

Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función del momento de uso en:



**Figura 13: Estrategias metacognitivas.**



Fuente: Lebrija (2002).

Estas estrategias la podemos describir de la siguiente manera:

**Figuras 14: Descripción de estrategias metacognitivas**

a) Antes de iniciar la lectura	b) Durante la lectura	c) Después de la lectura
<ul style="list-style-type: none"><li>• Son estrategias enfocadas en la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Son estrategias enfocadas en el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, en construir una representación mental del texto escrito y en supervisar el proceso lector.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Son estrategias enfocadas en el control del nivel de comprensión alcanzando, en corregir errores de comprensión, en elaborar una representación global y propia del texto escrito; al igual que, en ejercitar procesos de transferencia de información, es decir, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura.</li></ul>

Fuente: Solé (1992, citado en Lebrija, 2002).

### **a) Estrategias metacognitivas previas a la lectura:**

Involucra la puesta en práctica de cuatro acciones importantes:

1. Identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos.
2. Determinar la finalidad de su lectura.
3. Activar conocimientos previos.
4. Elaborar predicciones e interrogantes para responder en el curso de la lectura.

- *Determinar el género discursivo:*

Ser capaz de determinar el género discursivo del texto (narrativa, descriptiva, expositivos) facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura, permitiéndole predecir el tipo de información que se pretende comunicar en el texto (Sánchez, 1998; Meyer 1975, citado en Valverde, 2017; Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983, citado en Valverde, 2017).

- *Determinar la finalidad de la lectura:*

Consiste en identificar las características y el objetivo de la lectura, en una tarea determinada, a través del planteamiento de interrogantes como: ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso? (Lebrija, 2002; Gutierrez – Braojos & Pérez 2012).

- *Activar conocimientos previos:*

Activar los conocimientos o las experiencias previas del lector en los procesos de lectura influye en la capacidad de realizar inferencias y predicciones para facilitar la comprensión del texto (Bruner, 1990; Binkley & Linnakylä, 1997, citado en Zorrilla, 2005).

- *Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas:*

El reflexionar sobre lo que ya se sabe del texto y predecir la información textual, a partir del título y/o de las ilustraciones de la lectura, se basa en una estrategia íntimamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora; de igual forma, generar preguntas que podrían ser respondidas con el contenido del texto, es parte de las estrategias para facilitar la comprensión lectora (Gutiérrez – Braojos & Pérez, 2012).

### ***b) Estrategias durante la lectura***

En este proceso se lleva a cabo las estrategias propuestas por Palincsar y Brown (Lebrija, 2002) que se presentan a continuación:

- ✓ Responder preguntas que se planteó al inicio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas durante la lectura.
- ✓ Identificar palabras que necesitan ser aclaradas.
- ✓ Parafrasear, resumir, repasar el texto.
- ✓ Reorganización de la información a través del uso de mapas conceptuales.
- ✓ Realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura.

Alguna de estas estrategias se describe a continuación:

- *Identificar palabras que necesitan ser aclaradas*

Se refiere al uso de estrategias para acceder al significado de palabras claves o confusas que necesitan ser aclaradas para facilitar la comprensión lectora (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005).

La amplitud y dominio del vocabulario comprendido en el texto es esencial para la comprensión lectora (Beck & McKeown, 2007; Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004; Seigneuric & Ehrilch, 2005)

Por ello, es necesario que los alumnos desarrollen el hábito del buen uso del diccionario para ampliar su vocabulario, adquiriendo definiciones correctas de la palabras que utilizan e información contextual relacionada con cada nueva palabra que aprendan; al igual que el uso de sinónimos y palabras relacionadas semánticamente, con el fin de facilitar el acceso al significado de las palabras y por ende, la comprensión de la lectura (Blachowicz & Fischer, 2007; Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, & Kapp, 2009; Silverman, 2007, citado en Gutiérrez - Braojos, 2012).

- *Releer, parafrasear y resumir entidades textuales*

Una estrategia de autocorrección adecuada para facilitar la comprensión lectora es releer la parte confusa del texto, cuando se presentan dificultades de comprensión. Estas dificultades en ocasiones obedecen a pérdidas de atención o saltos entre líneas (Lebrija, 2012; Gutiérrez – Braojos & Pérez, 2012).

Por otro lado, el parafraseo se refiere a la capacidad de poder expresar la información extraída del texto utilizando palabras propias de forma simple, con el propósito facilitar su retención e integración con los conocimientos previas y los nuevos conocimientos adquiridos (Sánchez, 1998, citado en Gutierrez – Braojos, 2012; Berríos, 2014).

De igual modo, elaborar un resumen se basa en la puesta en práctica de estrategias para la extracción de la información de textos con grandes contenidos con el fin de facilitar la comprensión generalizando e integrando toda información en un conjunto de proposiciones (Sánchez, 1998, citado en Sánchez – Miguel 2014).

- *Representación visual*

Diversas investigaciones enfatizan la importancia del uso de representaciones visuales y mentales de los textos, como una estrategia que permite la comprensión

textual y los procesos memorísticos (Pearson y Fielding, 1991; Kim, Vaughn, Wanzek, & Wei, 2004).

- *Vinculación e integración de la nueva información con los conocimientos previos*

Se refiere a la relación que el lector va creando de la información nueva que está leyendo con sus conocimientos previos; dándole significado a la nueva información para comprenderla e integrar a sus estructuras de conocimiento (Lebrija, 2002).

- *Realizar inferencias*

La comprensión lectora está sujeta a la calidad de los procesos inferenciales (Anderson & Pearson, 1984; Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, Barnes, & Brian, 2007, citado en Gutiérrez – Braojos, 2012).

Las inferencias se llevan a cabo a través del planteamiento de interrogantes y deducciones que facilitan la comprensión lectora, mediante el establecimiento de conexiones entre el conocimiento previo y el texto; permitiéndole al lector completar información explícitamente omitida en el texto (Warren, Nicholas & Trabaso, 1979, citado en Lahey & Harris, 1998).

- *Detectar información relevante*

Se refiere a la capacidad de seleccionar la información importante o destacada del texto y omitir lo irrelevante; este proceso facilitará el relacionar un conjunto de proposiciones claves para construir una representación global del texto (Escoriza, 2003; Israel, 2007).

### ***c) Estrategias metacognitivas después de la lectura.***

En este proceso se distinguen tres aspectos que se mencionan a continuación:

- 1) La revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado.
- 2) El elaborar una representación global del texto, finalidad expresiva
- 3) Y la finalidad comunicativa (Cárdenas, 2016).

Estos procesos se describen a continuación:

- *Revisión del proceso lector. Consciencia del nivel de comprensión logrado*

La revisión del proceso lector se basa en la revisión de preguntas, inferencias y predicciones que se realizaron antes de leer y durante la lectura, utilizando la información contenida en el texto.

Tener consciencia del nivel de comprensión alcanzado comprende la capacidad de responder al grado de satisfacción con respecto al propósito establecido antes de iniciar la lectura; así como el reflexionar y valorar el nivel de comprensión alcanzado (Schmitt & Baumann, 1990).

- *Construcción global de representación mental: finalidad expresiva*

Se refiere al uso de estrategias que faciliten al lector crear una idea global del texto, por medio de representaciones visuales, resúmenes completos o jerarquizados, de síntesis y del uso de mapas conceptuales; permitiéndole comprobar al lector si ha comprendido el contenido del texto (Schmitt & Baumann, 1990; Novac, 2002; Escoriza, 2003).

- *Finalidad comunicativa*

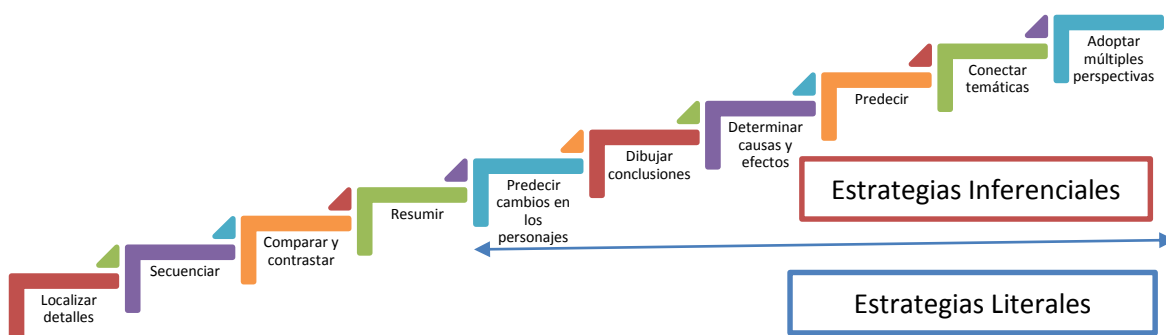
Consiste en permitirles a los alumnos expresar sus opiniones sobre el texto, con sus compañeros, facilitando la experiencia y el desarrollo de la competencia comunicativa; con el propósito de aclarar las dudas sobre el tema, comprobar el nivel de comprensión alcanzado o si han obviado alguna información relevante y ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura (Salmerón, Rodríguez, Gutierrez-Braojos, 2009).

## Estrategias motivacionales-afectivas:

En el proceso de incentivar el hábito de la lectura comprensiva se debe tener en cuenta las estrategias motivacionales, con el fin de que la lectura resulte gratificante para el alumno, en la medida en que responda a sus necesidades, le desarrolle el pensamiento y la imaginación; le proporcione placer, emociones positivas, y experimenten su incidencia en el crecimiento personal. Es decir, en la medida en que aprecien que la lectura “les abrirá todo el mundo de experiencias maravillosas, aumentará sus conocimientos, les ayudará a comprender el mundo y a dominar su destino; se pueden sentir estimulados por ella e impulsados a nuevos reencuentros con los textos” (González, 2000).

Otra modelo de estrategias de comprensión lectora es el propuesto por Barton y Swayer (2003, citado en Gutiérrez – Braojos & Pérez, 2012) en donde establecen grupo de estrategias elementales para la comprensión en base al nivel de abstracción.

Figura 15: *Estrategias de comprensión (Barton y Swayer, 2003).*



Fuente: Barton y Swayer, (2003, citado en Gutiérrez – Braojos & Pérez, 2012).

De igual manera, Israel (2007, citado en Gutiérrez – Braojos & Pérez, 2012) resume una serie de estrategias para la comprensión lectora, que pueden ser desarrolladas a través de la enseñanza en educación primaria.

**Cuadro 10: Estrategias metacognitivas por grado educativo**

<b>RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS POR GRADO EDUCATIVO EN PRIMARIA</b>		
<b>Nivel Primario</b>	<b>Tipo</b>	<b>Estrategias</b>
Primeros grados	Planificación	Activar el conocimiento previo. Elaborar una visión general del texto.
	Monitoreo	Acceder al significado de palabras confusas. Hacer preguntas.
	Evaluación	Pensar como el autor. Evaluar el texto.
Últimos grados	Planificación	Relación texto-texto. Relación texto-lector.
	Monitoreo	Detectar fallas de comprensión y aplicar estrategias de corrección. Resumir. Detectar información relevante.
	Evaluación	Anticipar el uso del conocimiento. Evaluar el texto.

Fuente: Israel, (2007, citado en Gutierrez – Braojos & Pérez, 2012).



## **Rol del docente en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora:**

Pearson y Gallagher (1983, citado en Pearson, 2009) afirman que el docente tiene un rol dinámico en la instrucción de la comprensión lectora, que puede desglosarse en tres fases, las cuales se describen a continuación:

### **Cuadro 11: Rol del docente en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.**

#### **ROL DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN PEARSON Y GALLAGHER (1983)**

<b>Primera fase</b>	En la primera fase los docentes tienen la responsabilidad de la ejecución de la tarea realizando una <b>instrucción directa</b> ; con enseñanza por modelamiento facilitando que los escolares aprendan qué, cómo, cuándo y por qué usar las estrategias de aprendizaje.
<b>Segunda fase</b>	En la segunda fase, el docente mediante una <b>práctica guiada</b> y con el <b>andamiaje</b> adecuado, facilita la responsabilidad compartida
<b>Tercera fase</b>	En la tercera fase finalmente promueve procesos de <b>participación y facilitación</b> para que el alumno vaya adquiriendo y asumiendo progresivamente mayor responsabilidad y un rol más activo y autónomo en su aprendizaje.

Fuente: Pearson y Gallagher (1983, citado en Pearson, 2009).

El docente o tutor es el responsable de la dinámica durante la enseñanza recíproca y de que los alumnos aprendan las estrategias de comprensión lectora, promoviendo la autonomía en los estudios (Lebrija, 2002); por ello, aparte de los roles que comparten junto con los estudiantes, desempeñan las funciones que se describen en el siguiente cuadro:

**Cuadro 12: Funciones del docente en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora según Lebrija (2002).**

FUNCIONES DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN LEBRIJA (2002)	
✓ Modelar la actividad de comprensión lectora.	✓ Promover un ambiente motivante.
✓ Enseñar a planear las metas grupales o individuales.	✓ Dosificar el aprendizaje de las estrategias, asegurándose que el aprendiz maneje cada una.
✓ Fomentar el trabajo cooperativo.	✓ Motivar al estudiante durante el proceso de comprensión lectora.
✓ Monitorear y corregir el empleo de las estrategias.	✓ Proporcionar ayudas graduales
✓ Intercambiar con los alumnos su responsabilidad durante la sesión, para promover su autonomía.	✓ Promover que los alumnos relacionen sus conocimientos previos con lo que están leyendo.
✓ Promover que los alumnos utilicen estrategias de elaboración y estrategias de metacompreensión.	✓ Promover la participación.
✓ Explicar, identificando la base de conocimiento y habilidades del aprendiz en la tarea.	

Fuente: Lebrija (2002).

**Tuckman & Monetti (2011) refiere que: “Todo conocimiento o aprendizaje nace de la experiencia sensoriales que obtenemos a través de los sentidos, del contacto con las cosas, de allí surgen las ideas. De tal modo que, no podemos tener conocimiento del mundo si no tenemos contacto directo con él. Primero son las experiencias sensoriales y después las ideas o el conocimiento”**

**Aristóteles – Precursor de la Teoría del conocimiento**

## **CAPÍTULO III**

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Diseño de Investigación**

El diseño corresponde a una investigación no experimental de una sola aplicación, se trabajó en un contexto educativo tipo descriptivo correlacional, puesto que esta investigación está orientada a la determinación del grado de relación existente entre las variables de los componentes del lenguaje oral y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua (Sánchez y Reyes, 2009).

**3.2 Población:** Los estudiantes de tercero y sexto grado en edades de 8 y 11 años respectivamente, del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

**Sujetos:** Los sujetos son 10 estudiantes de tercero y 10 estudiantes de sexto grado de 8 y 11 años que resultaron de la muestra seleccionada, con base en la valoración del rendimiento académico y el comportamiento en el aula durante la asignatura de comprensión lectora.

**Tipo de muestra estadística:** La muestra empleada es no probabilística de tipo intencionado o con conveniencia, porque la población seleccionada corresponde a dos grupo de 10 estudiantes representativos de tercero y sexto grado de los grupos que conforman los niveles de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, según las características de la investigación.

#### **3.3 Variables:**

**Variable 1:** Desarrollo del lenguaje oral

**Definición conceptual:** El lenguaje oral es una de las habilidades comunicativas más complejas y elaboradas del ser humano, necesarias para la comunicación y el desarrollo de nuevos conocimiento. Ejerce un papel esencial en el desarrollo de diversas habilidades metalingüísticas; favoreciendo la adquisición de aprendizajes más complejos, a través de la interacción con el medio (Gallego, 1997, citado en Bordón, 2007; Aguinaga et al, 2005).

**Definición operacional.** Se medió a través de la evaluación de los componentes del lenguaje oral, tales como:

- Componentes fonológicos.
- Componentes sintácticos.
- Componentes semánticos.
- Componentes pragmáticos.

**Variable 2:** Comprensión lectora

**Definición conceptual:** Consiste en una habilidad cognitiva que le permite al lector extraer el significado del texto, para contrastarlo con sus conocimiento previos y obtener una información a través de un proceso interactivo en el cual el lector, por medio de sus conocimientos previos, vocabulario y lenguaje, utiliza estrategias para comprender el texto, descifrando códigos y analizando el contexto, con el fin de interpretar e inferir el contenido plasmado en el texto e integrar los nuevos conocimientos (Vallés – Arándiga, 2005; Defior, 1996, citado en Martínez, 2014; Adam, 1990; Howell, Fox y Morehead, 1993; Lebrija 2002).

**Definición operacional.** Se medió a través de la evaluación de los niveles de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva que involucra:

- Primer nivel – segundo nivel. Comprensión literal.
- Tercer nivel – cuarto nivel. Reorganización de la información.
- Quinto nivel – sexto nivel. Comprensión inferencial.
- Séptimo nivel – octavo nivel. Lectura crítica o juicio valorativo.

### **3.4 Instrumentos y/o herramientas de recolección de datos y/o materiales – equipos.**

- Guías de observación para conocer el comportamiento de los estudiantes en el aula de clases, Bateria de socialización de: Moreno y Martorell, (1989).
- Entrevistas a docentes para identificar las estrategias metodológicas utilizadas en la enseñanza e implementación de la comprensión lectora y las características personales de cada niño evaluado.
- Escala tipo Likert para medir las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes seleccionados, validada para la investigación por jueces expertos, adaptada de Programa de enseñanza de estrategias de comprensión lectora y manual para su aplicación de: Lebrija (2002).
- Prueba para la evaluación oral del lenguaje (ELO) de: Ramos, Cuadrado, Fernández, (2008).
- Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) de: Kirk, McCarthy y Kirk, (2009)
- Prueba de Comprensión lectora de complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de: Alliende, Condemarín, Milicic, (1991).

### **3.5 Procedimiento:**

Fase I – Estructura científica de la investigación, selección y descripción de los participantes (muestra)

- Se realizó el planteamiento del problema de investigación teniendo en cuenta los antecedentes teóricos y la situación actual del tema de investigación.
- Se determinó el problema de investigación,
- Se elaboró la justificación, los objetivos, las hipótesis y el diseño de investigación sobre el tema: Relación entre el lenguaje oral y el desarrollo

de habilidades para la comprensión lectora en niños de 8 y 11 años del tercer y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

Se seleccionó un grupo de estudiantes representativo de cada salón del 3er y 6to grado de acuerdo a las características de la muestra establecidas por el investigador:

- Estudiantes de tercer y sexto grado en edades de 8 y 11 años
  - ✓ Con buen rendimiento académico en comprensión lectora.
  - ✓ Con regular - bajo rendimiento en comprensión lectora.
  - ✓ Con dificultades propias de aprendizaje.
  
- Se excluyen de esta investigación los casos de dificultades de aprendizaje asociados a discapacidades, déficit intelectual de base, Síndrome de Down y Autismo.

#### Fase II- Descripción de las variables a medir

Con base a la problemática planteada en nuestra investigación se estableció las siguientes variables a medir:

- Desarrollo del lenguaje oral
- Comprensión lectora

#### Fase III – Elaboración y validación de las pruebas:

- Se construyó un cuestionario de evaluación tipo Likert para medir las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes a evaluar.
- Se validó el cuestionario tipo Likert por jueces expertos.

#### Fase IV- Evaluación diagnóstica

Se realizó la evaluación y medición del desarrollo del lenguaje oral y del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del tercer y sexto grado, a través de la implementación y aplicación de:

- Guías de observación en el aula de clase para conocer el comportamiento de los estudiantes, durante las actividades de comprensión lectora.
- Entrevistas a docentes en base a las estrategias metodológicas para la comprensión lectora y a las características de los estudiantes seleccionados.
- Cuestionario de Escala tipo Likert para medir las estrategias de comprensión lectora de los estudiantes.
- Aplicación de pruebas de evaluación del lenguaje oral (ELO), para conocer el desarrollo de los componentes fonológicos, sintácticos y semánticos de los estudiantes
- Aplicación de Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA - sub test de comprensión auditiva, comprensión visual, asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, expresión verbal, integración gramatical, test complementario de integración auditiva).
- Aplicación de prueba de comprensión lectora. (CPL), para conocer el nivel de desarrollo del lenguaje comprensivo.

#### Fase IV- Análisis de Resultados

- Se realizó la valoración de los resultados de las pruebas aplicadas en función a los criterios estandarizados, que presenta cada una de las pruebas aplicadas.
- Se tabularon los datos obtenidos de las pruebas aplicadas y se realizaron los análisis estadísticos pertinentes, en este caso se correlacionaron las variables del lenguaje oral y la comprensión lectora de cada estudiante por grado académico y a su vez, de manera global; para determinar la relación existente entre las mismas.

#### Fase V- Conclusiones y culminación de la investigación

- Se planteó las conclusiones en base al problema de investigación y las recomendaciones sobre el tema, para la institución en donde se realizó la investigación.



# **CAPÍTULO IV**

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

A continuación se presenta el análisis de los instrumentos y datos estadísticos, obtenidos como resultado de las evaluaciones aplicadas a los alumnos del 3er y 6to grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, enfocadas en dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Para ello se seleccionó, de los 24 alumnos que conforman la población de tercer grado y 26 alumnos del sexto grado del año lectivo, 10 sujetos por grado conformando una muestra total de 20 alumnos, 10 de tercer grado y 10 de sexto grado de acuerdo a las características descritas en la investigación.

Los resultados obtenidos se plantean en función a dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

**Objetivo1: ‘Evaluar el desarrollo de los componentes del lenguaje oral de los alumnos de 8 y 11 años de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua’.**

Para el desarrollo de este objetivo se utilizó la prueba de evaluación del lenguaje oral (ELO) para los estudiantes de tercer grado y el Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA) para los estudiantes de 6to grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

En la prueba de evaluación del lenguaje oral (ELO) se evaluaron los componentes de discriminación auditiva, aspectos fonológicos, sintácticos y semánticos, dando como resultado un perfil del desarrollo global de lenguaje oral de los estudiantes de 3er grado en edades de 8 años. Para establecer el perfil de desarrollo se tomaron en cuenta las puntuaciones directas obtenidas por los estudiantes en cada componente de la prueba y la sumatoria de las mismas para obtener el desarrollo global, las cuales fueron convertidas a puntuaciones centiles de

acuerdo a los baremos por edad que presenta la prueba, con el fin de obtener el perfil del desarrollo global del lenguaje de cada estudiante.

En el cuadro que se presenta a continuación se muestran los datos obtenidos de la evaluación del lenguaje oral de los alumnos de tercer grado.

**Cuadro 13:** Perfil del desarrollo del lenguaje oral de los alumnos del tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua en base al test ELO.

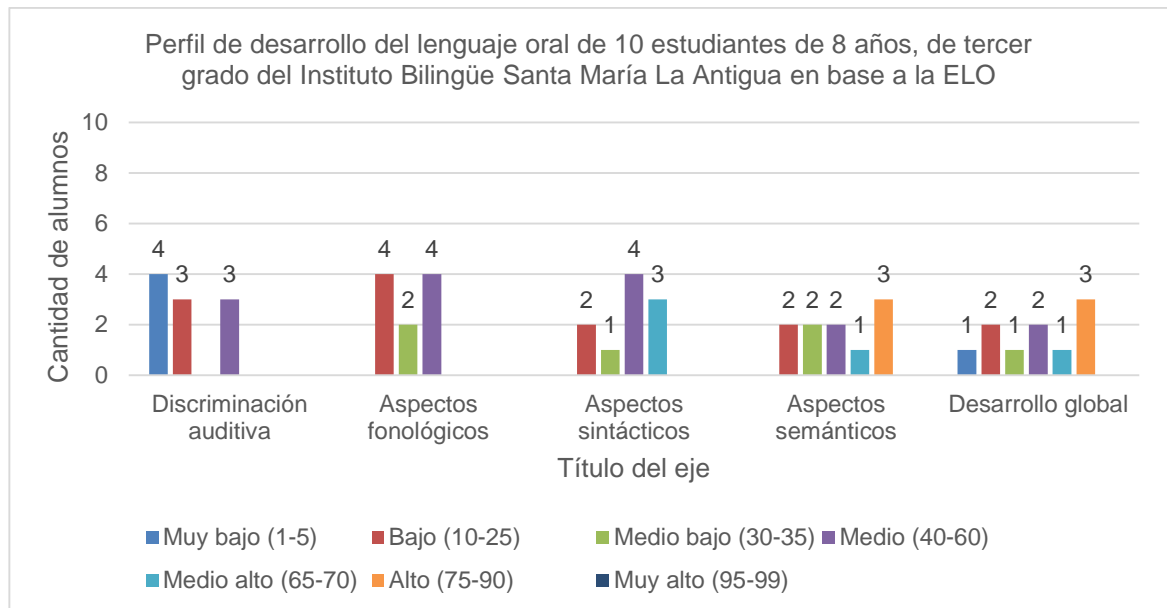
<b>Perfil del desarrollo del lenguaje oral.</b> (Desarrollo promedio de los componentes del lenguaje oral y del desarrollo global del lenguaje de los alumnos de tercer grado de educación básica en base al test ELO).							
<b>Grupo centil y su interpretación</b>	<b>Baremos para 8 años de edad Desarrollo por debajo de la escala media</b>			<b>Baremos para 8 años de edad Desarrollo dentro de la escala media</b>			
	1-5 Muy bajo	10-25 Bajo	30-35 Medio bajo	40-60 Medio	65-70 Medio alto	75-90 Alto	95-99 Muy Alto
<b>Componentes del lenguaje oral</b>	Cantidad de alumnos	Cantidad de alumnos	Cantidad de alumnos	Cantidad de alumnos	Cantidad de alumnos	Cantidad de alumnos	Cantidad de alumnos
Discriminación auditiva	4	3	-	3	-	-	-
Aspectos fonológicos	-	4	2	4	-	-	-
Aspectos sintácticos	-	2	1	4	3	-	-
Aspectos semánticos	-	2	2	2	1	3	-
Desarrollo global	1	2	1	2	1	3	-
Porcentaje total de alumnos en función al Desarrollo global	4 - (40%) Alumnos por debajo del desarrollo promedio esperado para la edad cronológica			6 - (60%) Alumnos dentro del desarrollo promedio esperado para la edad cronológico			

Fuente: Ortiz (2018).

Los resultados obtenidos reflejan un mejor desempeño de los alumnos en los componentes de aspecto sintáctico y semántico del lenguaje oral; mientras que

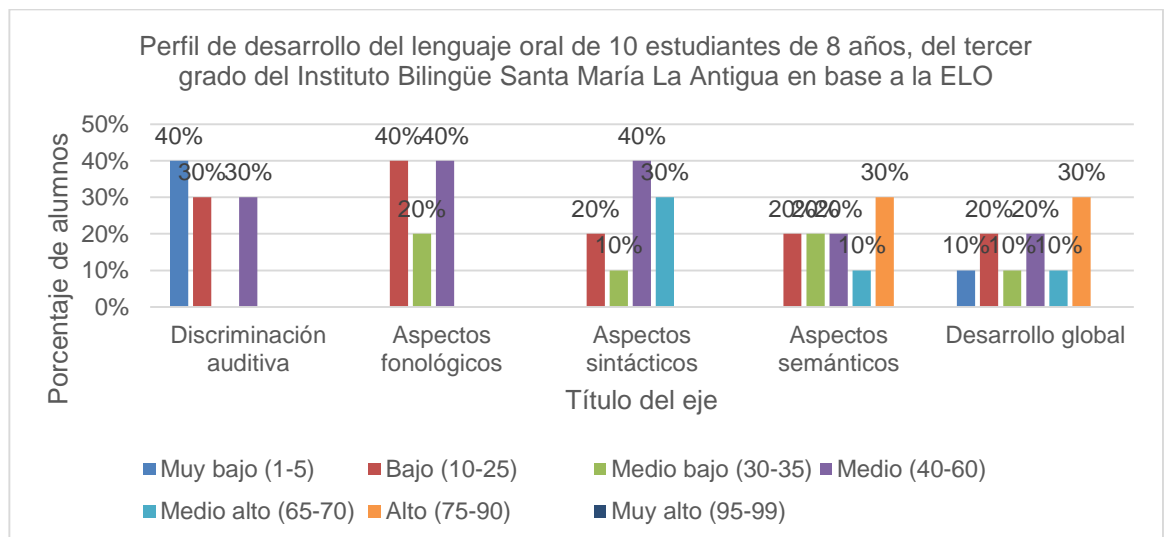
para el componente de discriminación auditiva se observa un menor desempeño general en los estudiantes evaluados. Estos resultados se pueden observar igualmente en las gráficas que se presentan a continuación:

**Gráfica N°1:** Perfil de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos de tercer grado.



Fuente: Ortiz (2018)

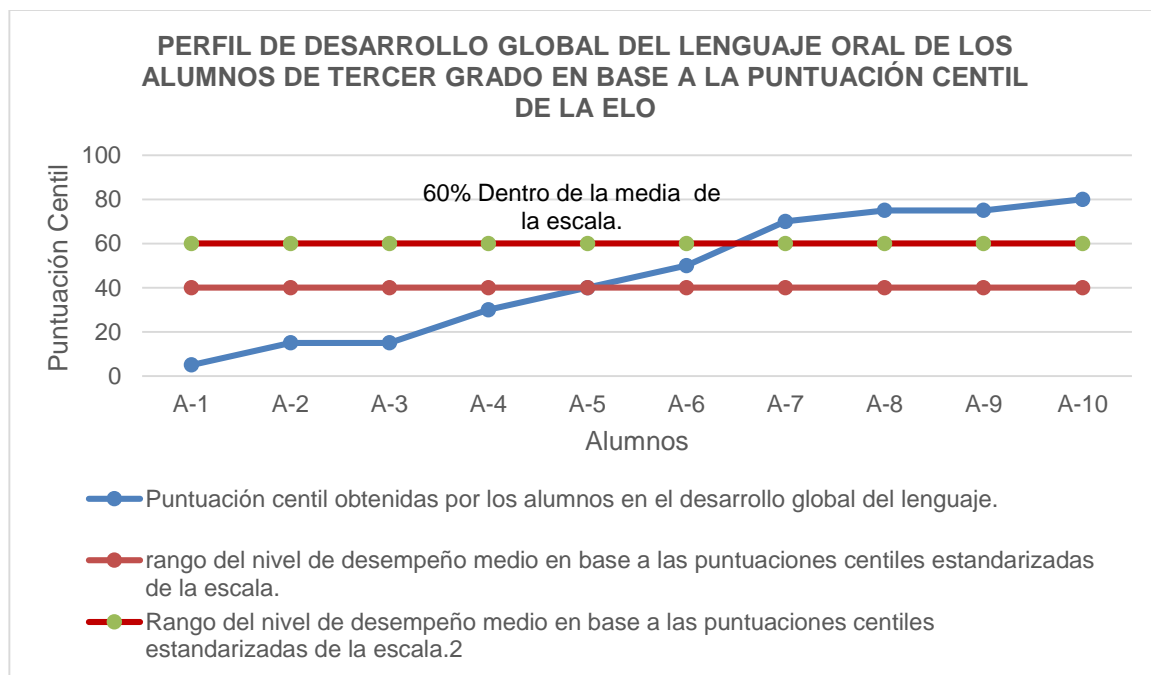
**Gráfica N°2:** Perfil de desarrollo del lenguaje oral de tercer grado, en porcentajes.



Fuente: Ortiz (2018).

Los gráficos N° 1 y 2 muestran la relación de los puntajes obtenidos por los alumnos de 3er grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, en los componentes del lenguaje oral y el desarrollo global del lenguaje; reflejando una mayor incidencia de desempeño dentro de la escala media normalizada para los componentes de aspectos sintácticos con un porcentaje del 70% y semánticos, con una incidencia del 60% de los alumnos evaluados. En el componente sintáctico, del 70% de alumnos con un desempeño promedio, el 40% se sitúa en el nivel medio y el 30% restante en el nivel medio alto. De igual manera, para el componente de aspectos semánticos y desarrollo global del lenguaje se observa que de una incidencia de 60% de alumnos dentro del desempeño promedio, el 30% se sitúa en un nivel de desempeño alto, el 10% en el nivel medio alto y el 2% restante en el nivel medio; mientras que para los componentes de discriminación auditiva y aspectos fonológicos se observa un menor desempeño, obteniendo una mayor incidencia de puntuaciones grupales por debajo del rendimiento promedio.

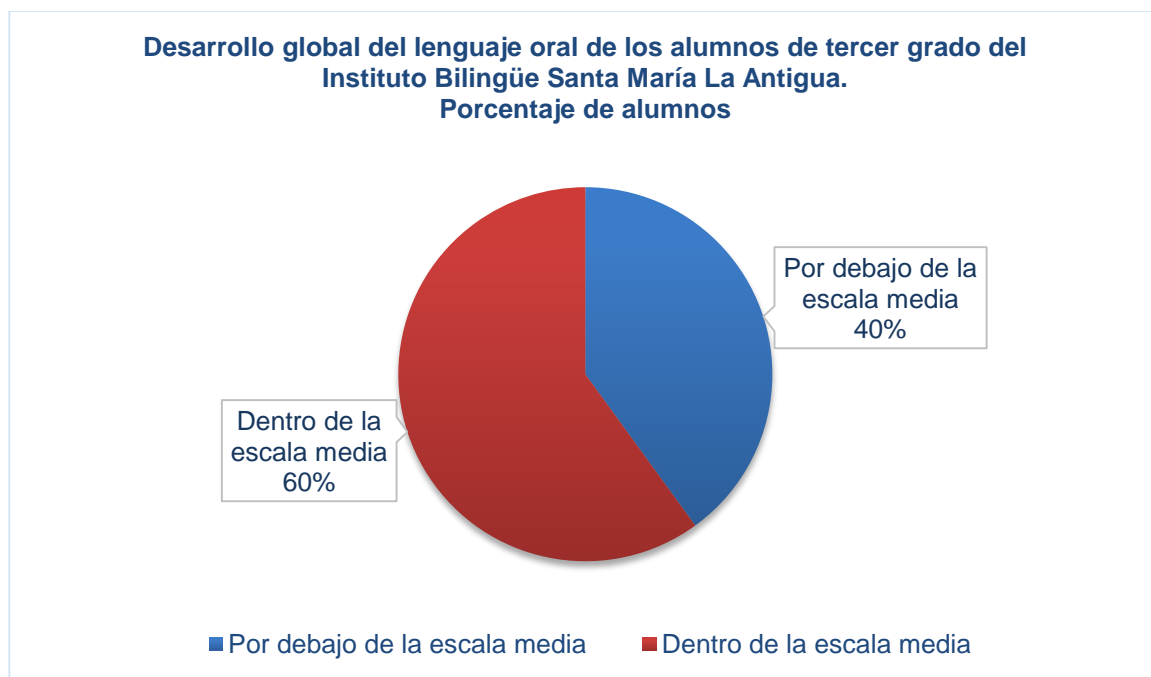
**Gráfica N°3:** Perfil de desarrollo global del lenguaje oral de los alumnos de tercer grado en base a la puntuación centil obtenida en la ELO. A-1 a A-10 representa a cada alumno evaluado.



Fuente: Ortiz (2018).

En la gráfica N° 3 podemos observar las puntuaciones centiles obtenidas por cada alumno en relación al nivel de desarrollo global del lenguaje oral alcanzado; situándose el mayor porcentaje de alumnos en puntuaciones centiles dentro de la escala de desempeño medio a alto.

**Gráfica N° 4:** Relación porcentual del desarrollo global del lenguaje oral en los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

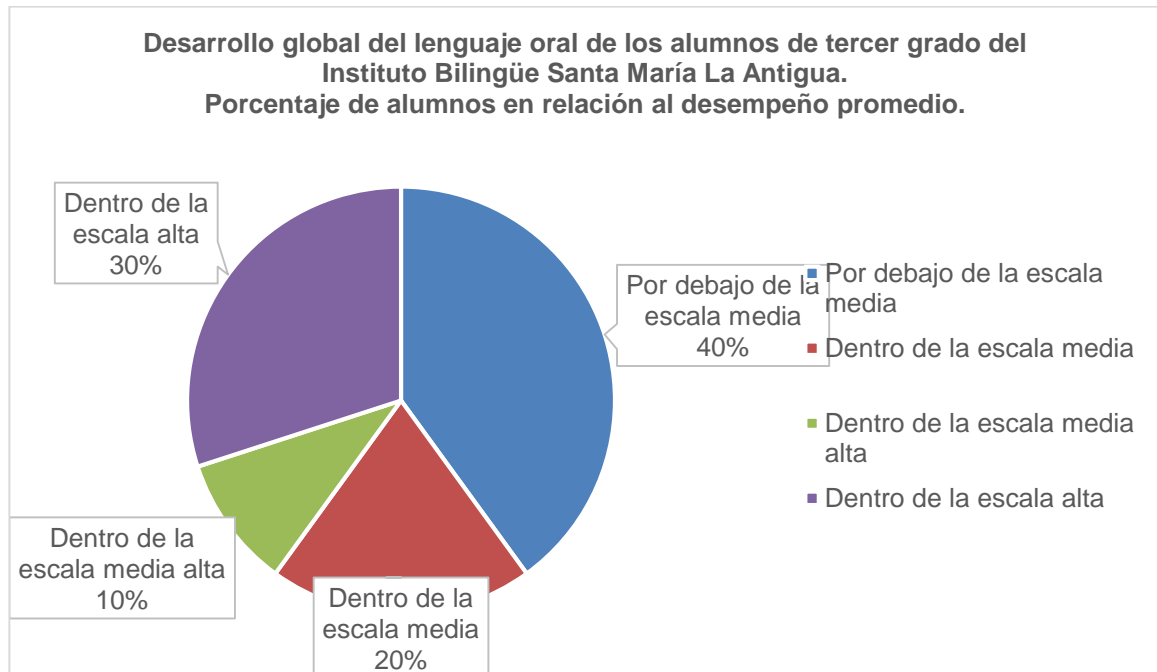


Fuente: Ortiz (2018).

Los datos obtenidos de las gráficas N° 4 reflejan que el 60% de los estudiantes evaluados en edades de 8 años que cursan el tercer grado de educación básica, muestran un desarrollo global del lenguaje oral dentro de la escala media esperada para su edad cronológica y el 40% restante se ubica por debajo del rendimiento medio esperado.

A continuación se presenta la distribución porcentual del nivel de desempeño obtenido por los alumnos de tercer grado, en el desarrollo global del lenguaje en función a la escala media estandarizada para la edad cronológica.

**Gráfica N°5:** Distribución porcentual del desarrollo global del lenguaje oral de los alumnos de tercer grado en función al nivel de desempeño obtenido en la escala.



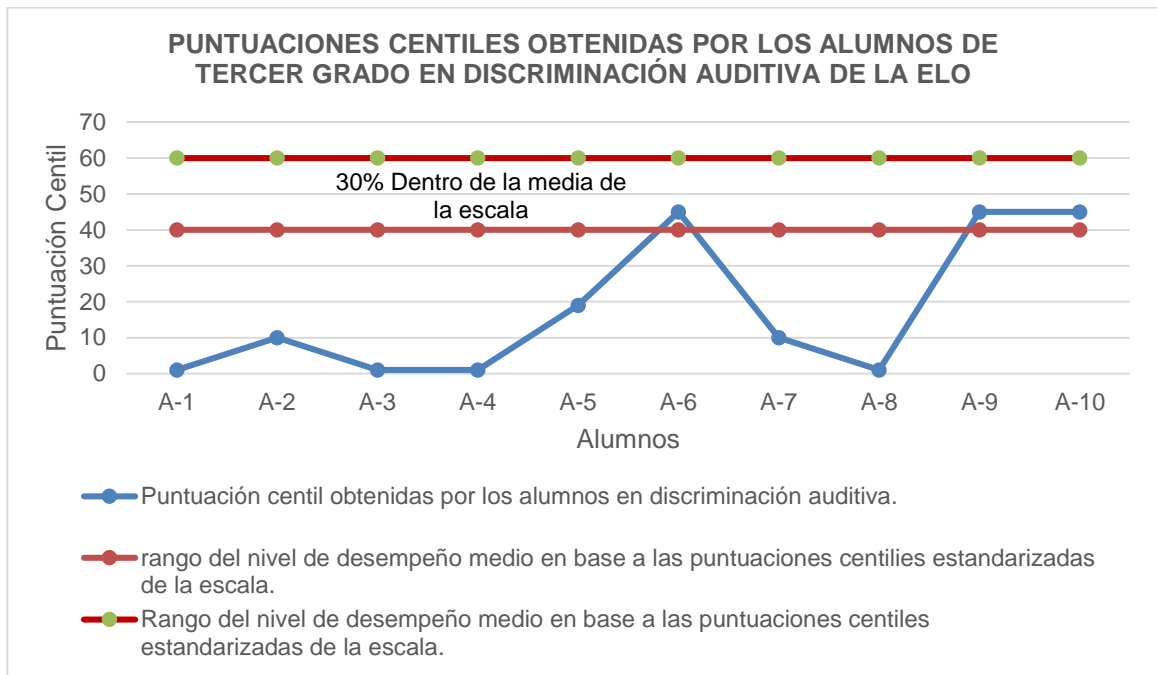
Fuente: Ortiz (2018).

Del 60% de la población de estudiantes evaluados en edades de 8 años, de tercer grado de educación básica en el Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, que obtuvieron un desarrollo global del lenguaje oral dentro de la escala media esperada para su edad cronológica, 20% de los alumnos se ubican en un desarrollo global dentro de escala media, 10% en la escala media alta y el otro 30% en la escala alta.

Con el fin de identificar el desempeño que obtuvo cada estudiante en los diferentes componentes del desarrollo del lenguaje oral, se presenta a continuación un análisis gráfico de las puntuaciones centiles obtenidas por los alumnos de tercer grado en cada uno de los componentes evaluados en la prueba ELO.

Las siguientes graficas contemplan los cuatro componentes del lenguaje oral evaluados en la prueba ELO, discriminación auditiva, aspectos fonológicos, aspectos sintácticos y semánticos para su correlación.

**Gráfica N°6:** Análisis de las puntuaciones centiles de discriminación auditiva en la ELO.



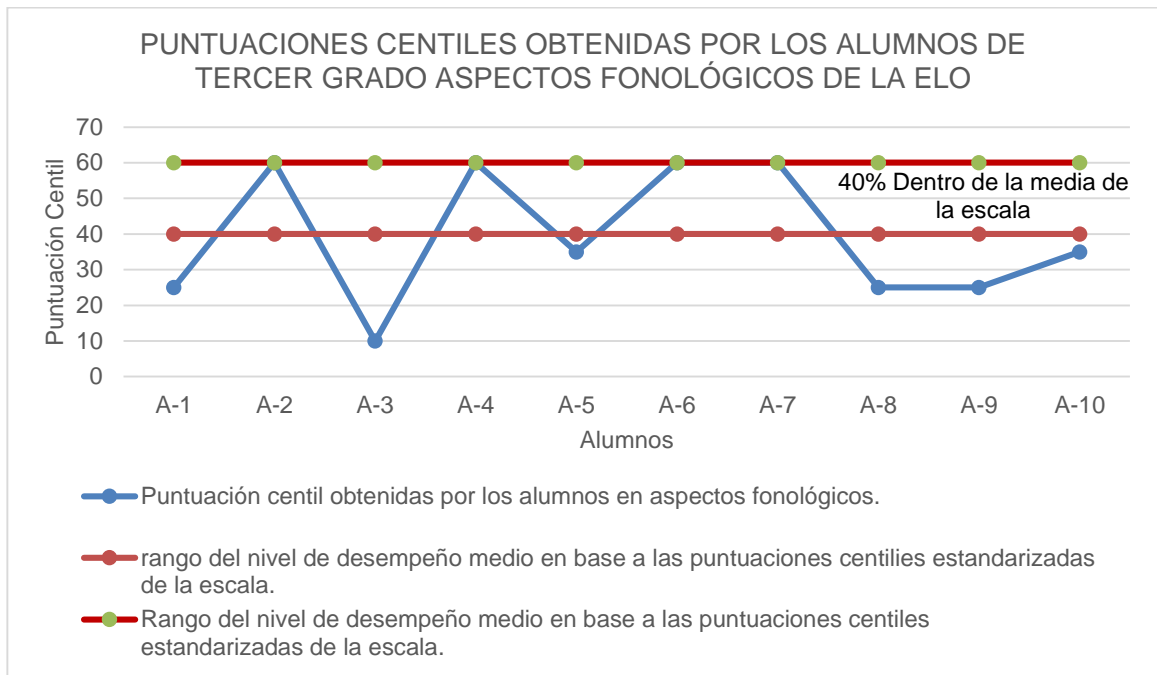
Fuente: Ortiz, (2018).

En la gráfica N°6 de discriminación auditiva podemos observar que sólo un 30% de los estudiantes evaluados alcanzaron un rendimiento dentro de la media, mientras que el 70% restante obtuvo puntuaciones por debajo de lo esperando en función de la media de puntuaciones centiles; siendo el componente con menor porcentaje en rendimiento promedio en los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

El bajo rendimiento en este componente del lenguaje se observó mayormente en alumnos que registraron un desarrollo global del lenguaje por debajo de la media de puntuaciones centiles para la edad cronológica de 8 año, y en menor porcentaje en algunos de los alumnos que obtuvieron puntuaciones centiles dentro de la escala media de desempeño en el desarrollo global del lenguaje oral, lo que indica que existe una deficiencia en esta área del desarrollo del lenguaje en el 70% de los alumnos de tercer grado que fueron evaluados con la prueba ELO.



**Grafica N°7:** Análisis de las puntuaciones centiles en los aspectos fonológicos en la ELO.



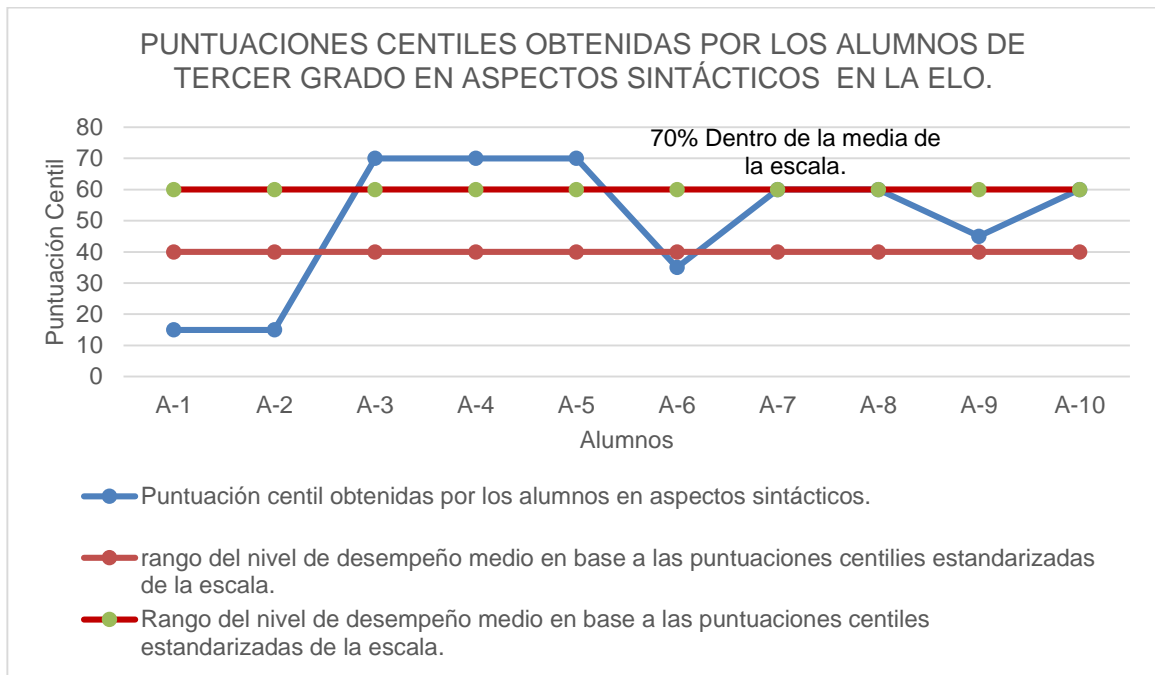
Fuente: Ortiz (2018).

En relación al componente fonológico podemos observar que el 60% de los estudiantes evaluados obtuvieron puntuaciones por debajo de la media y sólo el 40% alcanzaron puntuaciones promedio.

Sin embargo, el bajo rendimiento estuvo reflejado tanto en alumnos que aparecen situados por debajo de la media del desarrollo global del lenguaje oral como en aquellos que obtuvieron puntuaciones centiles dentro de la media de desarrollo global del lenguaje.

De igual manera, se observó en el componente fonológico que los alumnos que alcanzaron puntuaciones centiles dentro de la escala media, estuvieron distribuido en ambos grupos en función a la media de desarrollo global del lenguaje oral.

**Gráfica N°8:** Análisis de las puntuaciones centiles de los aspectos sintácticos en la ELO.



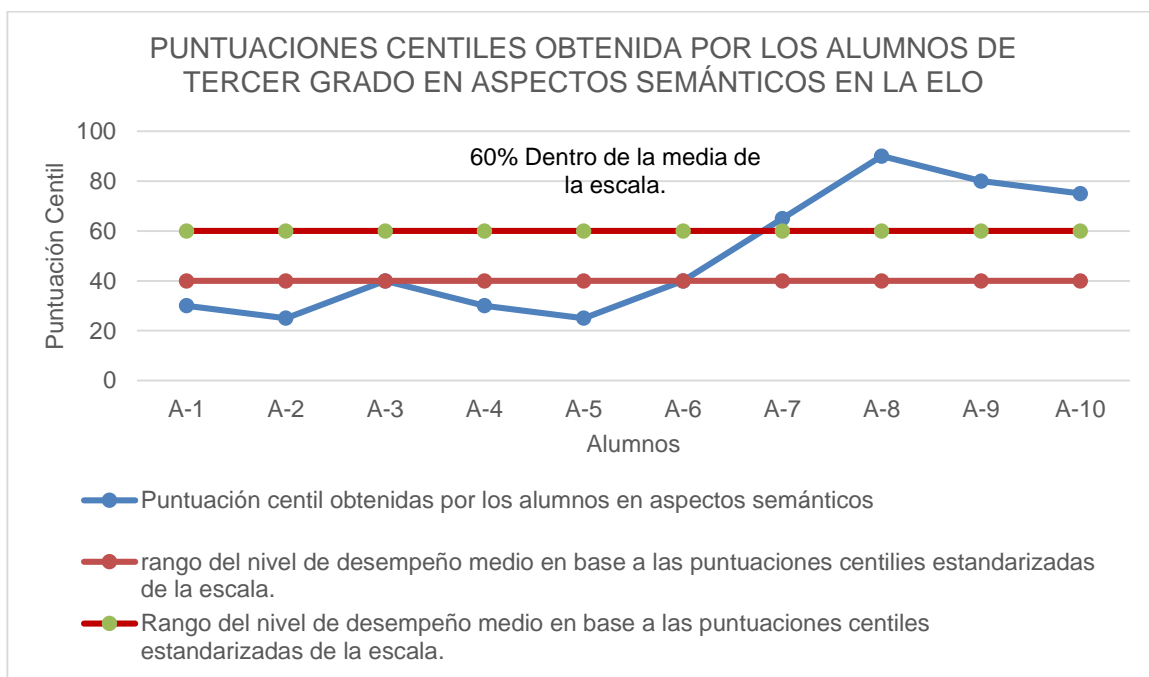
Fuente: Ortiz (2018).

Esta gráfica muestra, en el componente sintáctico, un rendimiento promedio general del 70% de los alumnos con un desempeño dentro de la escala media normalizada y un 30% por debajo de la misma, como se mencionó anteriormente; siendo este el componente con mejor rendimiento general de los alumnos evaluados de tercer grado.

Esto ubica al componente sintáctico dentro de las fortalezas en el desarrollo del lenguaje oral de los alumnos evaluados de tercer grado y al componente de discriminación auditiva como una de sus debilidades a nivel general.

En cuanto al componente semántico podemos observar que el rendimiento promedio reflejado por los alumnos en este componente tiene cierta semejanza con la gráfica del desarrollo global del lenguaje oral, obtenido de la sumatoria de puntuaciones de los diferentes componentes del test, en los alumnos de tercer grado como se muestra a continuación en la siguiente gráfica.

**Gráfica N°9:** Análisis de las puntuaciones centiles de aspectos semánticos en la ELO.



Fuente: Ortiz (2018).

La gráfica refleja que el 60% de los alumnos evaluados, obtuvieron puntuaciones dentro de la media de puntuaciones típicas normalizadas, mientras que en 40% se mantuvo por debajo de la media esperada para la edad cronológica.

Por otro lado, para la evaluación de los componentes del lenguaje oral en los alumnos de 6to grado se utilizó el Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA), esta prueba está estructurada por 10 subtest y 1 test complementario, de los cuales se seleccionaron 6 de los subtest relacionados con los componentes de lenguaje (Comprensión auditiva, comprensión visual, asociación auditiva, memoria secuencial auditiva, expresión verbal, integración gramatical y test complementario integración auditiva), ya que la prueba permite establecer el desempeño medio en cada subtest y la media de puntuaciones típicas, a través de la tabla de conversión de puntuaciones típicas normalizadas del test; sin embargo los baremos utilizados en la evaluación de los alumnos de 6to grado, para obtener las puntuaciones típicas, corresponden a la tabla de edad cronológica de 10 años que es el nivel máximo de representación que ofrece el

test, por lo cual los resultados obtenidos son en base a un perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes evaluados.

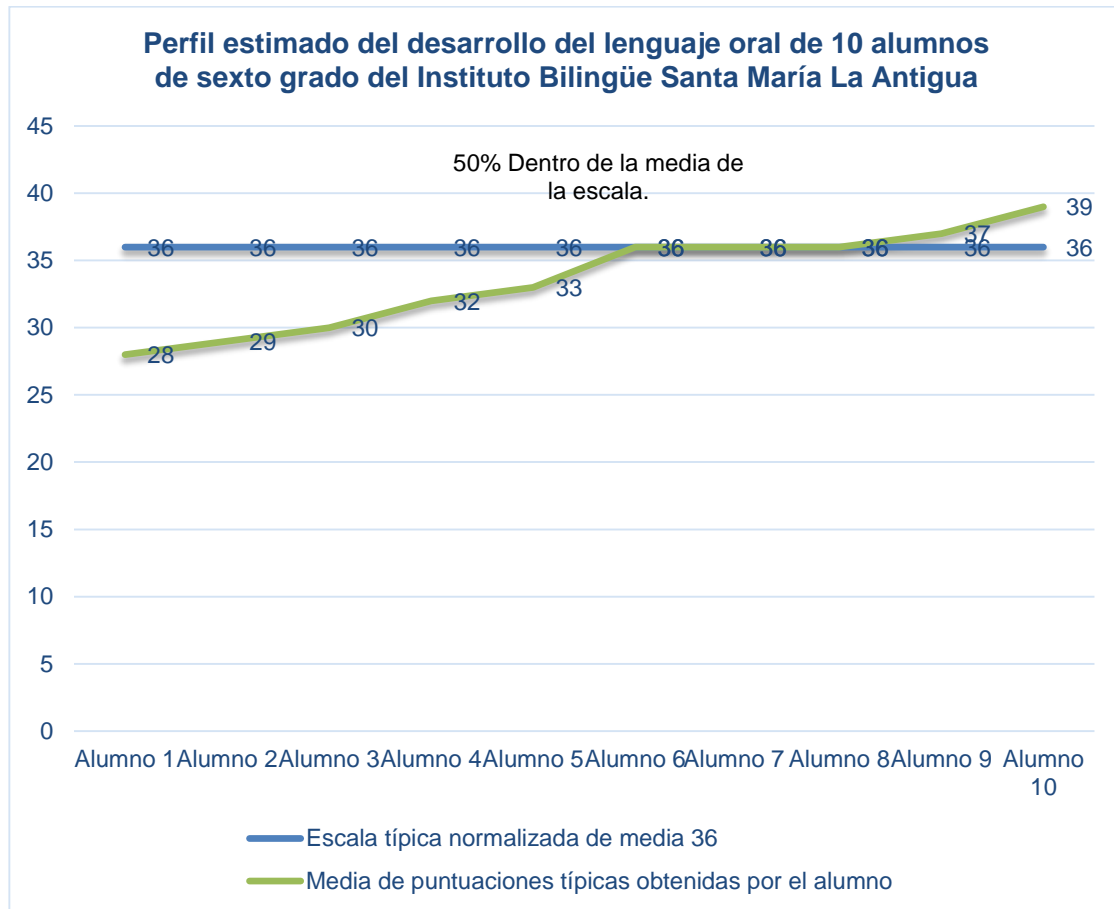
Los resultados obtenidos de los 10 alumnos en edades de 11 años de 6to grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua se presentan a continuación, en base a la escala típica normalizada de media 36 y desviación típica 6, y a la media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos en la evaluación de los 6 subtest mencionados anteriormente; con el fin de establecer un perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos seleccionados.

Para establecer el criterio de referencia del rendimiento total de los alumnos en relación al desarrollo del lenguaje oral, fue necesario conocer la presencia y la cuantía de las discrepancias entre las aptitudes psicolingüísticas de cada sujeto, tal como son medidas por el ITPA.

Las diferencias en +/- 6 puntuaciones típicas de un subtest con respecto a la media de puntuaciones típicas de un sujeto no son indicativas de una especial aptitud o deficiencia. Es el intervalo en que se sitúa el 80% de los sujetos, mientras que las diferencias entre +/- 7 y +/- 9 indican discrepancias que están en el límite de lo considerado normal. Por otro lado, las diferencias iguales o superiores a +/- 10 puntuaciones típicas es indicativo de una discrepancia sustancial, estas puntuaciones son registradas como puntos fuertes o puntos débiles; sin embargo, para esta investigación sólo tiene relevancia las discrepancias que se sitúan por debajo de la media de puntuaciones típicas de la escala, ya que los baremos utilizados corresponden a la edad de 10 años y no a la edad real de los alumnos que es de 11 años, por lo que los puntos fuertes no nos arrojan aptitudes especiales, sin embargo los puntos débiles sí podrían sugerir una deficiencia en el subtest registrado.

A continuación se presentan las gráficas de los resultados obtenidos con el ITPA.

**Grafica N°10:** Perfil estimado del desarrollo del lenguaje oral de los alumnos de sexto grado en función a la escala típica normalizada de media 36 del test ITPA.

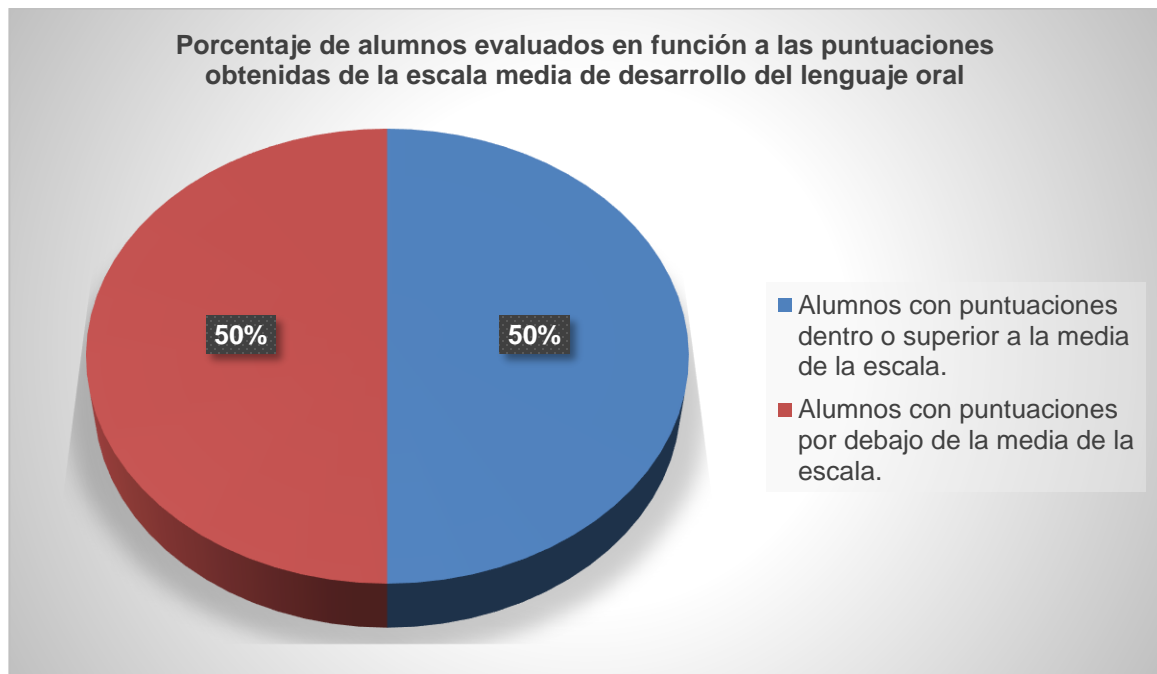


Fuente: Ortiz (2018).

Esta gráfica registra el perfil estimado de la media de puntuaciones típicas, obtenidas por los alumnos en la sumatoria de los 6 subtest evaluados, comparándolas con la media de puntuaciones típicas normalizadas de la escala.

La gráfica muestra que 5 de los 10 alumnos evaluados obtuvieron puntuaciones dentro de la media de la escala normalizada de desarrollo del lenguaje para su edad estimada. Es decir, el 50% de la población evaluada de sexto grado obtuvo puntuaciones típicas dentro de la media de la escala típica normalizada, mientras que el 50 % restante se mantuvo por debajo como se muestra en la gráfica a continuación.

**Grafica N°11:** Porcentajes de alumnos evaluados en función a las puntuaciones obtenidas de la escala media de desarrollo del lenguaje oral con el test ITPA.



Fuente: Ortiz (2018).

De este modo, podemos observar que el 50% de los alumnos de 6to grado obtuvieron puntuaciones por debajo de la media de puntuaciones típica normalizada de la escala; a pesar de que en la prueba se utilizaron los baremos del test correspondientes a una edad cronológica de 10 años para obtener las puntuaciones típicas y establecer un perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral. Esto refleja que el 50% de los alumnos de sexto grado evaluados, independientemente de su edad cronológica, poseen en las características apreciadas por este test una edad psicolingüística o desarrollo del lenguaje oral estimado inferior a la media de la escala de los niños de 10 años. Sin embargo, este test no sugiere ninguna relación correspondiente con el grado o nivel académico del alumno, por lo cual no se debe tomar como referencia para promover y / o bajar de nivel académico a los alumnos que hayan sido evaluados con este test.

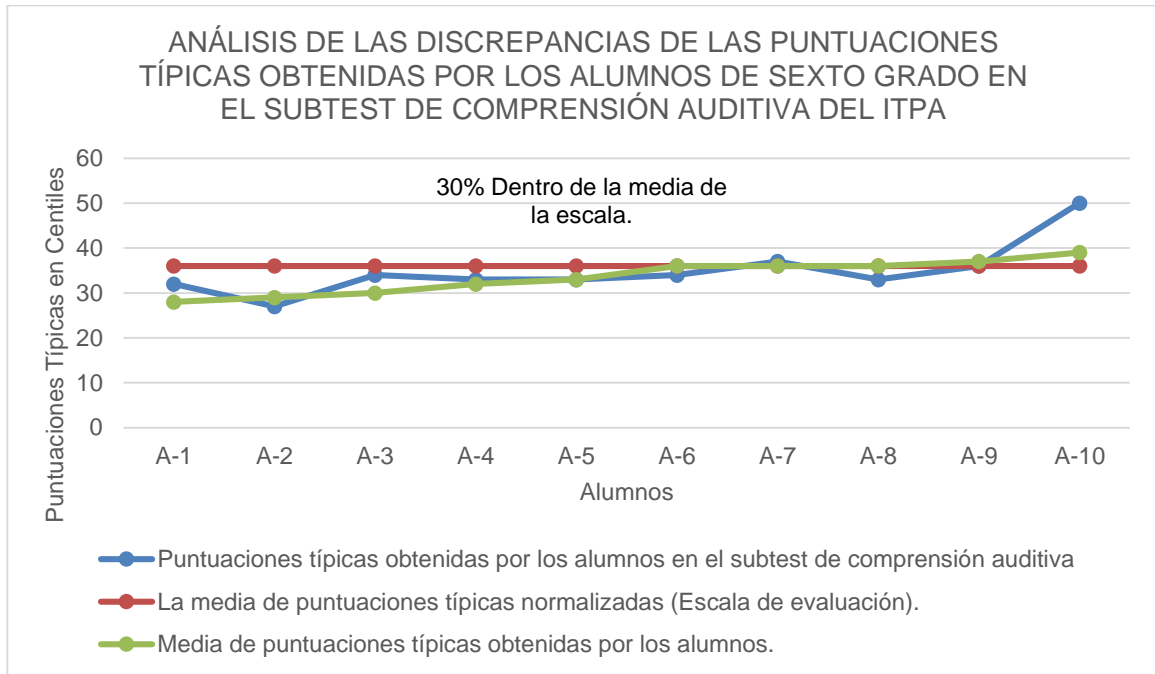
A continuación se presenta el análisis de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos en cada subtest, en relación a la media de puntuaciones típicas (PT) normalizada de la escala que se sitúa en una media de 36. Hacemos la observación de que la media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos en el Test Illinois (ITPA) se mantiene igual para todos los subtest evaluados, ya que esta refleja el perfil de desarrollo del lenguaje oral estimado. Este análisis se presenta tanto en cuadros, para la recolección de datos, como en gráficas para su mejor interpretación.

**Cuadro 14:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, en el subtest de comprensión auditiva del ITPA.

<b>Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest comprensión auditiva del ITPA</b>										
<b>Comprensión auditiva</b>	Alumnos evaluados (A-1) hasta (A-10)									
	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10
<b>Puntuaciones típicas obtenidas</b>	32	27	34	33	33	34	37	33	36	50
<b>Media (PT) normalizadas por la escala</b>	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
<b>Media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos</b>	28	29	30	32	33	36	36	36	37	39
<b>Discrepancia Punto fuerte +</b>							+1			+14
<b>Punto débil -</b>	-4	-9	-2	-3	-3	-2		-3	0	

Fuente: Ortiz (2018).

**Gráfica N°12:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de comprensión auditiva del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA).



Fuentes: Ortiz (2018).

Podemos observar en el cuadro 9 y en la gráfica N°12 del subtest de comprensión auditiva las discrepancias en las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos evaluados en función a la media de puntuaciones típicas normalizadas de la escala; dando como resultado una mayor incidencia de alumnos con discrepancias por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas de la escala en este subtest; siendo la diferencia con mayor valor registrada en los puntos débiles de -9, lo cual ubica a las discrepancias obtenidas en este subtest dentro del rango del límite de lo considerado normal para la edad estimada en función a los baremos tomados de referencia de edad de 10 años en el desarrollo psicolingüístico.

De igual manera, se observa que sólo el 30% de los alumnos obtuvieron puntuaciones típicas dentro de la media de puntuaciones típicas de la escala, mientras que el 70% registró puntuaciones típicas por debajo de la media,



esperada en el subtest de comprensión auditiva, lo cual refleja una mayor incidencia en puntos débiles para este subtest.

**Cuadro 15:** Análisis de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de comprensión visual del ITPA.

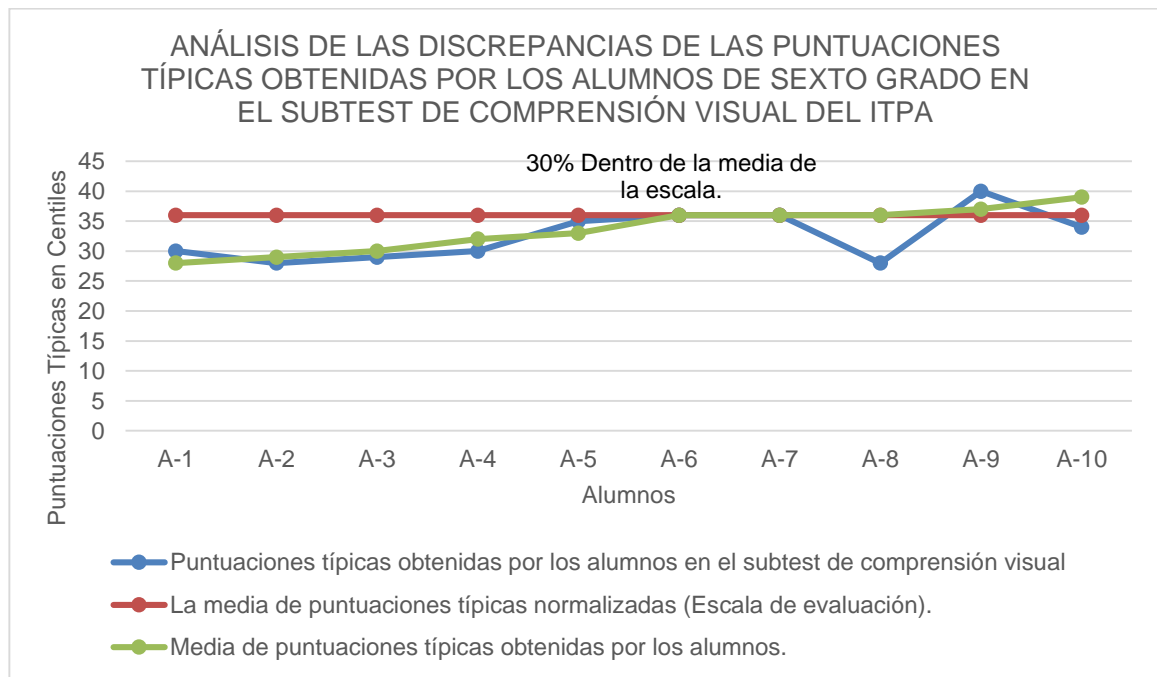
<b>Análisis de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de comprensión visual.</b>										
<b>Comprensión visual</b>	Alumnos evaluados (A-1) hasta (A-10)									
	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10
<b>Puntuaciones típicas obtenidas</b>	30	28	29	30	35	36	36	28	40	34
<b>Media (PT) normalizadas por la escala</b>	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
<b>Media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos</b>	28	29	30	32	33	36	36	36	37	39
<b>Discrepancia Punto fuerte +</b>									+4	
						0	0			
<b>Punto débil -</b>	-6	-8	-7	-6	-1			-8		-2

Fuente: Ortiz (2018)

En este cuadro podemos observar en el subtest de comprensión visual, al igual que en el subtest de comprensión auditiva, una mayor incidencia de discrepancias por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas en los alumnos evaluados; siendo la mayor diferencia registrada en este subtest de -8. Con una incidencia del 70% de los alumnos con puntuaciones típicas por debajo de la

media de puntuaciones típicas normalizadas y sólo el 30% con puntuaciones típicas dentro de la media, como se muestra también en la gráfica a continuación.

**Gráfica N°13:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de comprensión visual del ITPA.



Fuente: Ortiz (2018).

Como se planteó anteriormente, esta gráfica muestra una mayor incidencia de alumnos con puntuaciones típicas por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas del test, con una incidencia del 70% de alumnos con puntuaciones típicas por debajo de la media, mientras que el 30% restante obtuvo puntuaciones dentro de la media.

Las discrepancias registradas en los puntos débiles en este subtest, se encuentran dentro del límite de lo considerado normal en la escala de edad tomada como referencia de baremos, sin embargo al ser la edad de referencia de baremos menor a la edad cronológica de los alumnos evaluados, en algunos casos pudiera sugerir una deficiencia o debilidad en estas áreas evaluadas cuando la discrepancia sea en puntos débiles sea igual o mayor de -10.

**Cuadro 16:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de asociación auditiva del ITPA.

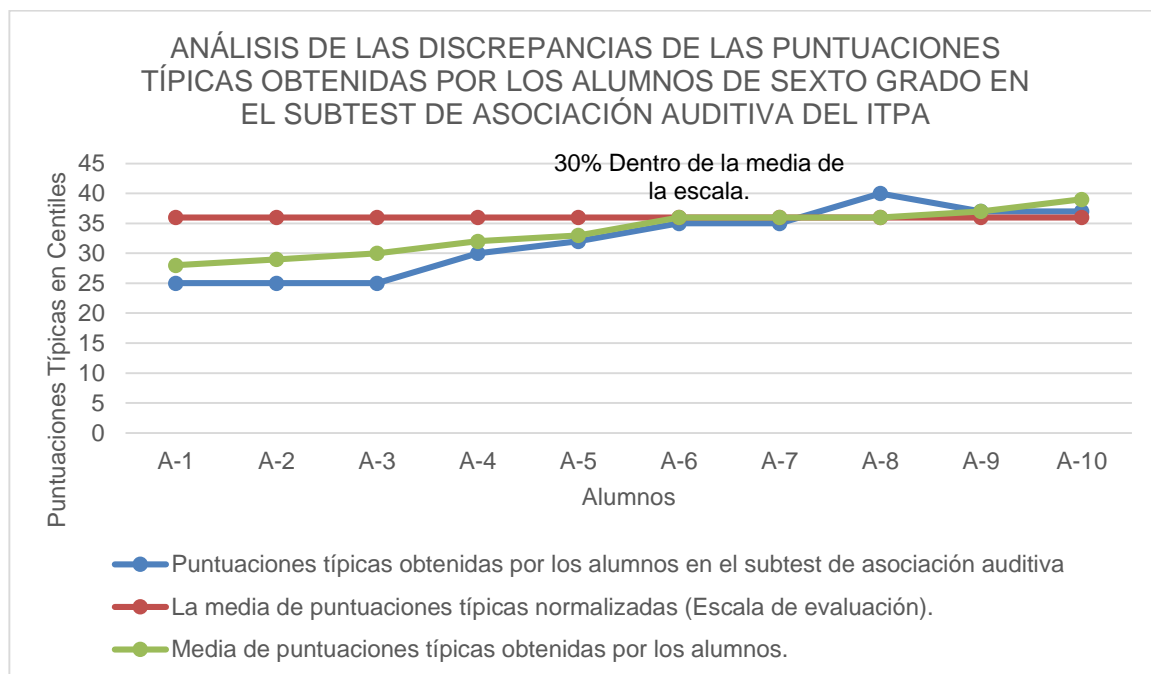
Análisis global de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los estudiantes.										
Asociación auditiva	Alumnos evaluados (A-1) hasta (A-10)									
	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10
<b>Puntuaciones típicas obtenidas</b>	25	25	25	30	32	35	35	40	37	37
<b>Media (PT) normalizadas por la escala</b>	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
<b>Media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos</b>	28	29	30	32	33	36	36	36	37	39
<b>Discrepancia Punto fuerte +</b>								+4	+1	+1
<b>Punto débil -</b>	-11	-11	-11	-6	-4	-1	-1			

Fuente: Ortiz (2018).

Este cuadro, que corresponde al subtest de asociación auditiva, muestra una clara discrepancia de puntuaciones típicas obtenidas por 3 de los 10 alumnos evaluados, en el que obtuvieron una diferencia de puntos débiles de -11, lo cual evidencia una discrepancia sustancial en esta área y al ser la edad de referencia de baremos menor a la edad cronológica de los alumnos evaluados es sugerente de deficiencia en esta área evaluada.

La gráfica que se muestra a continuación refleja las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos en el subtest de asociación auditiva, en función a las puntuaciones típicas normalizadas de la escala.

**Gráfica N°14:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de asociación auditiva del ITPA.



Fuente: Ortiz (2018).

Al igual que en el cuadro anterior, podemos observar en esta gráfica las discrepancias obtenidas por los alumnos evaluados en el subtest de asociación auditiva, reflejando una incidencia del 70% de alumnos con puntuaciones típicas por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas para esta área evaluada; registrando una discrepancia sustancial de puntos débiles de -11 en el 30% de los alumnos del 70% que se encuentran por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizada.

A continuación se presenta el análisis de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en el subtest de memoria secuencial auditiva.

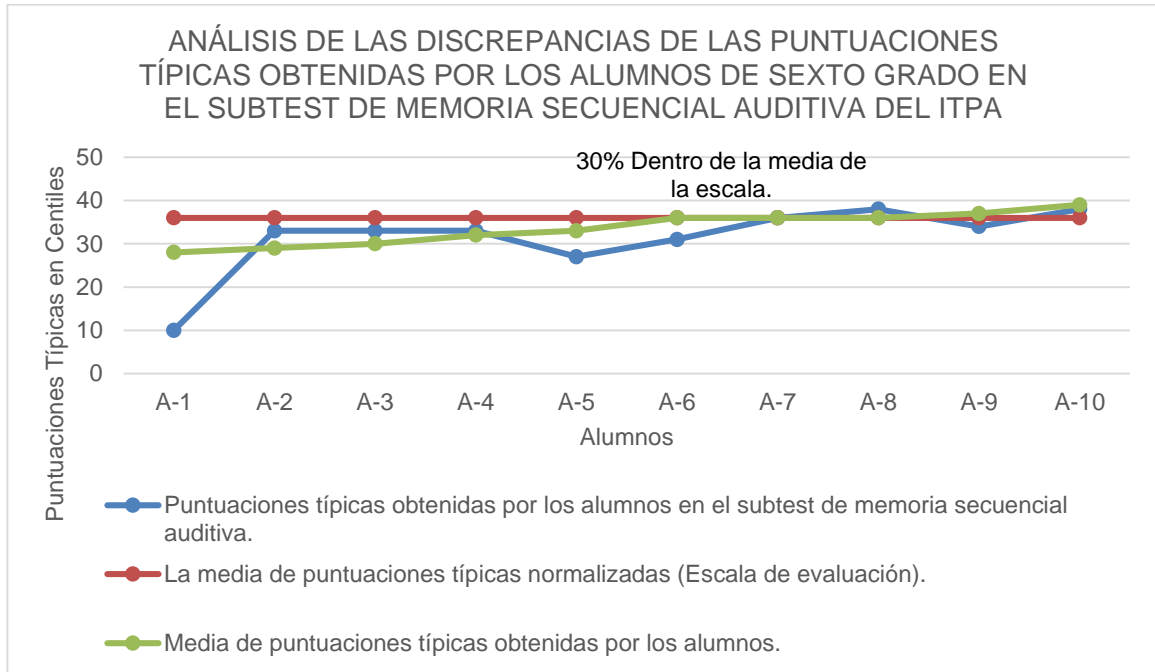
**Cuadro 17:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de memoria secuencial auditiva del ITPA.

Análisis global de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los estudiantes.										
Memoria secuencial auditiva	Alumnos evaluados (A-1) hasta (A-10)									
	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10
<b>Puntuaciones típicas obtenidas</b>	10	33	33	33	27	31	36	38	34	38
<b>Media (PT) normalizadas por la escala</b>	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
<b>Media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos</b>	28	29	30	32	33	36	36	36	37	39
<b>Discrepancia Punto fuerte +</b>								+2		+2
							0			
<b>Punto débil -</b>	-26	-3	-3	-3	-9	-5			-2	

Fuente: Ortiz (2018).

En este subtest podemos observar que se registra una discrepancia sustancial de -26 puntos débiles en la puntuación obtenida por uno de los alumnos evaluados, lo cual es indicativo de una deficiencia en esta área presentada por el alumno evaluado. Las discrepancias en puntos débiles obtenidas por el resto de los alumnos que en este subtest se consideran dentro de lo normal en base a la escala de evaluación utilizada.

**Gráfica N°15:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de memoria secuencial auditiva del ITPA.



Fuente: Ortiz (2018).

Al igual que en el cuadro anterior para este subtest, esta gráfica nos refleja una discrepancia de puntos débiles en el 70 % de los alumnos evaluados en relación a la media de puntuaciones típicas normalizadas, sin embargo sólo uno de los alumnos evaluados mostró una discrepancia sustancial en puntuaciones débiles de -26, reflejando deficiencia en esta área, mientras que el resto de los alumnos con discrepancias de puntos débiles se mantuvo dentro de lo considerado normal para la escala de evaluación.

A pesar de que las discrepancias con una diferencia menor o igual a +/-9, se consideran dentro del límite de lo normal para la escala de evaluación; no debemos olvidar que para esta investigación se utilizó una edad de referencia de 10 años para obtener un perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos de sexto grado de edad cronológica de 11 años. Estas discrepancias nos permiten plantear un plan específico de intervención según las necesidades específicas de cada alumno en donde requiere reforzamiento.

A continuación se presenta el análisis del subtest de expresión verbal del ITPA.

**Cuadro 18:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de expresión verbal del ITPA.

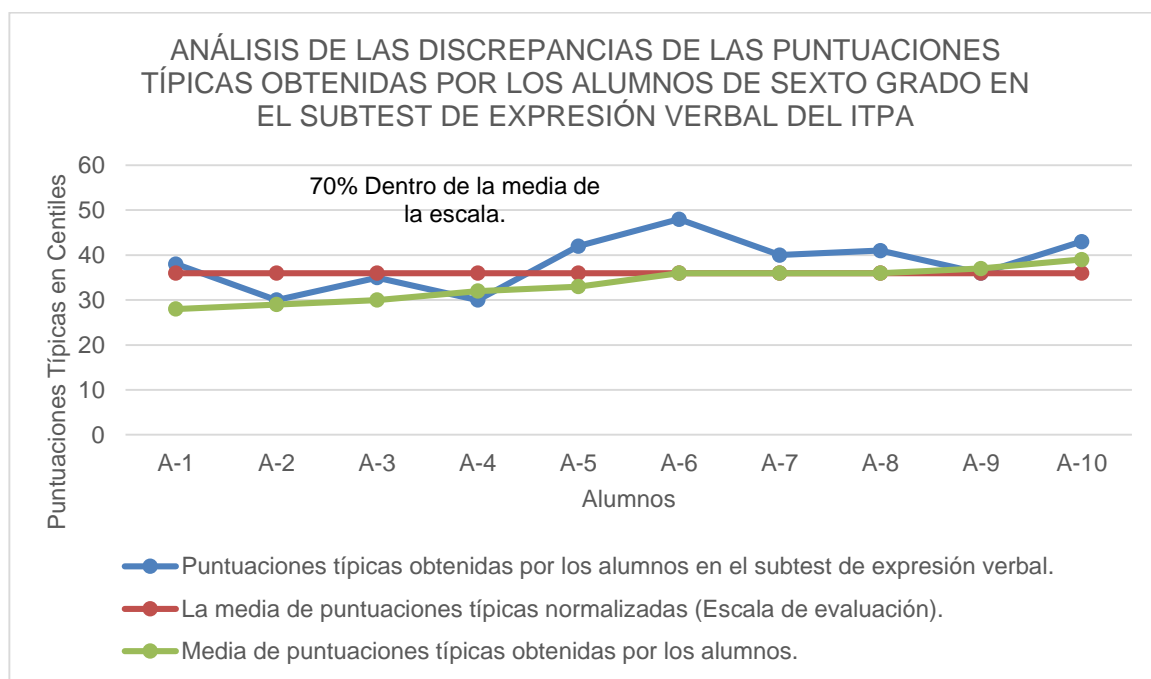
Análisis global de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los estudiantes.										
Expresión verbal	Alumnos evaluados (A-1) hasta (A-10)									
	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10
<b>Puntuaciones típicas obtenidas</b>	38	30	35	30	42	48	40	41	36	43
<b>Media (PT) normalizadas por la escala</b>	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
<b>Media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos</b>	28	29	30	32	33	36	36	36	37	39
<b>Discrepancia Punto fuerte +</b>	+2				+6	+12	+4	+5		+4
									0	
<b>Punto débil -</b>		-6	-1	-6						

Fuente: Ortiz (2018).

En este cuadro se muestra una mayor incidencia de discrepancia hacia los puntos fuertes en este subtest de expresión verbal, en los alumnos evaluados; siendo así que, la mayoría de las discrepancias de puntuaciones típicas obtenidas en puntos fuertes por los alumnos en este subtest se encuentran dentro del intervalo en que se sitúan el 80% de los sujetos para la escala, con excepción de un alumno que obtuvo una puntuación de +12 puntos fuertes indicativo de una discrepancia

sustancial, pero al considerar el baremos de referencia inferior a la edad cronológica pierde relevancia.

**Gráfica N° 16:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de expresión verbal del ITPA.



Fuente: Ortiz (2018).

De esta manera podemos observar en la gráfica para el subtest de expresión verbal que 7 de 10 alumnos, es decir el 70% de los alumnos evaluados obtuvieron puntuaciones dentro de la media de puntuaciones típicas normalizadas, siendo el subtest con mejor desempeño de los alumnos.

Dentro del 70% de alumnos con diferencias de puntuaciones típicas por encima de la media de puntuaciones típicas normalizadas, sólo un 1% obtuvo una discrepancia sustancial en puntos fuertes. En el 30% restante de alumnos que obtuvo una discrepancia de puntuaciones típicas por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas, las diferencias estuvieron dentro de lo considerado normal, por lo que no se reflejó deficiencias en este subtest pero sí puntos débiles.



En el siguiente cuadro se analiza la discrepancia de puntuaciones típicas para el subtest de integración gramatical.

**Cuadro 19:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de integración gramatical del ITPA.

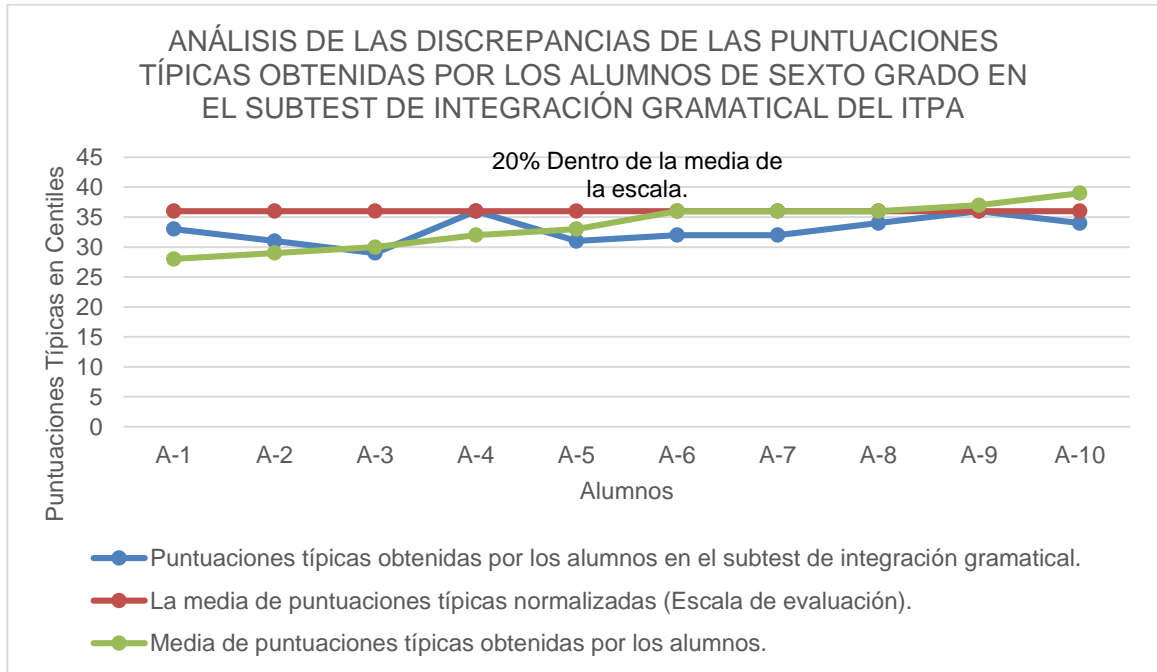
Análisis global de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los estudiantes.										
Integración gramatical	Alumnos evaluados (A-1) hasta (A-10)									
	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10
<b>Puntuaciones típicas obtenidas</b>	33	31	29	36	31	32	32	34	36	34
<b>Media (PT) normalizadas por la escala</b>	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
<b>Media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos</b>	28	29	30	32	33	36	36	36	37	39
<b>Discrepancia Punto fuerte +</b>										
				0					0	
<b>Punto débil -</b>	-3	-5	-7		-4	-4	-4	-2		-2

Fuente: Ortiz (2018).

En este cuadro podemos observar una mayor incidencia de discrepancia de puntuaciones típicas hacia puntos débiles en este subtest, en los alumnos evaluados.

Las discrepancias observadas en los puntos débiles se encuentra del rango de lo considerando normal para la escala.

**Gráfica N°17:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de integración gramatical del ITPA.



Fuente: Ortiz (2018).

De este modo podemos observar que 8 de 10 alumnos evaluados, es decir el 80% de los alumnos obtuvieron para este subtest puntuaciones típicas por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas, reflejando puntos débiles dentro de lo considerado normal por la escala, mientras que el 20% restante se mantuvo dentro de la media de puntuaciones típicas normalizadas para esta escala. Siendo el subtest con mayor incidencia de puntos débiles registrados en el desempeño de manera grupal, pero sin discrepancias sustanciales

A continuación se presenta el análisis del test / subtest complementario de integración auditiva, el cual forma parte de la prueba de ITPA, pero no es tomado en cuenta para la sumatoria de puntos en la obtención de la media de puntuaciones típicas de los alumnos evaluados de acuerdo a los parámetros del test, pero nos ofrece gran información del desarrollo de esta área.

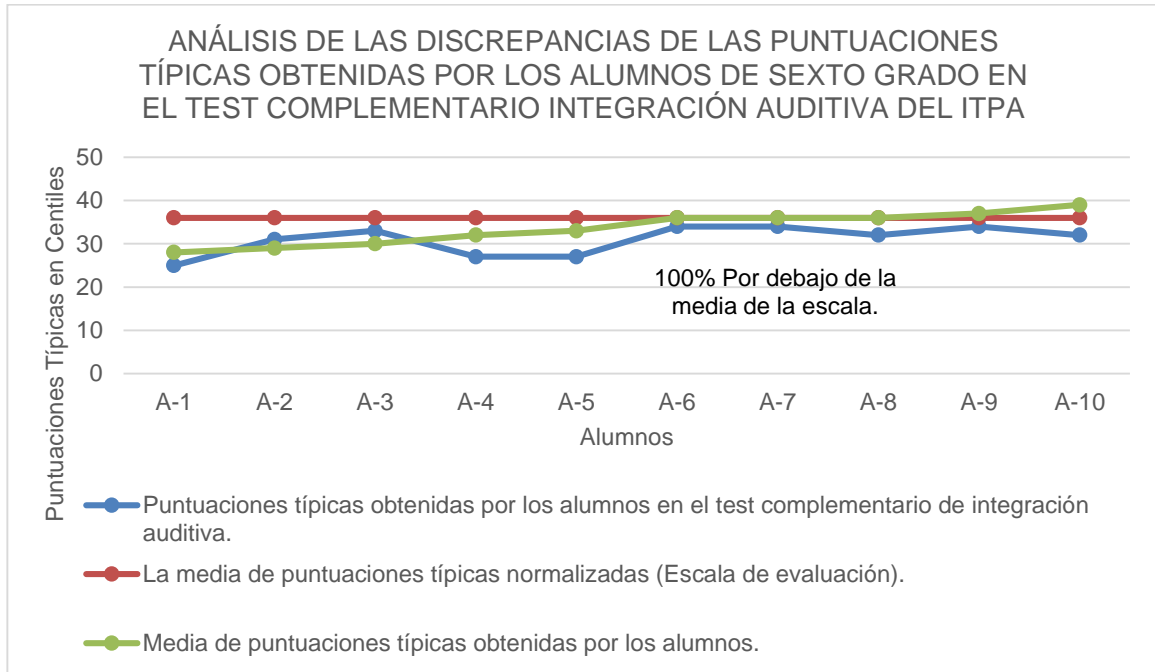
**Cuadro 20:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el test complementario de integración auditiva del ITPA.

Análisis global de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los estudiantes.										
Test complementario de integración auditiva	Alumnos evaluados (A-1) hasta (A-10)									
	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	A-8	A-9	A-10
<b>Puntuaciones típicas obtenidas</b>	25	31	33	27	27	34	34	32	34	32
<b>Media (PT) normalizadas por la escala</b>	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
<b>Media de puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos</b>	28	29	30	32	33	36	36	36	37	39
<b>Discrepancia Punto fuerte +</b>										
<b>Punto débil -</b>	-11	-5	-3	-9	-9	-2	-2	-4	-2	-4

Fuente: Ortiz (2018).

Podemos observar en los datos que se reflejan en el cuadro de este test complementario, que el 100% de los alumnos evaluados obtuvieron discrepancia de puntuaciones típicas por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas reflejando puntos débiles en este test de forma global; sin embargo sólo uno de ellos obtuvo una discrepancia sustancial de -11 puntos de diferencia sugerente de una deficiencia en esta área en el alumno evaluado. Estos mismos resultados lo podemos observar en la gráfica que se presenta a continuación.

**Gráfica N°18:** Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el test complementario integración auditiva del ITPA.



Fuente: Ortiz (2018).

De este modo podemos observar en este test complementario, un desempeño por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas en el 100% de los alumnos evaluados, siendo el test /subtest de menor desempeño global registrado en las evaluaciones de los alumnos de sexto grado y el área con mayor incidencia de puntos débiles.

De manera general, podemos observar que las gráficas de discrepancia por subtest reflejaron un mejor desempeño global de los alumnos de 6to grado en el subtest de expresión verbal obteniendo un mayor número de discrepancia global de puntuaciones típicas por encima de la media de puntuaciones típicas normalizadas, mientras que en el subtest de integración gramatical y test complementarios de integración auditiva el desempeño de los estudiantes de forma global fue menor, obteniendo el mayor número de discrepancia global de puntuaciones típicas por debajo de la media de puntuaciones típicas normalizadas en ambos subtest; considerándose puntos débiles de los resultados obtenidos.

Otra característica general de los resultados en las gráficas por subtest, es que en la mayoría de las gráficas, el mejor desempeño se observó en los alumnos registrados en el extremo derecho de la gráfica, es decir, en el 50% de alumnos que alcanzaron un perfil de desarrollo oral dentro de la media de la escala.

**Objetivo 2: ‘Determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes evaluados’.**

Para determinar los niveles de comprensión lectora de los alumnos evaluados de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, se utilizó la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) de tercer y sexto nivel de complejidad.

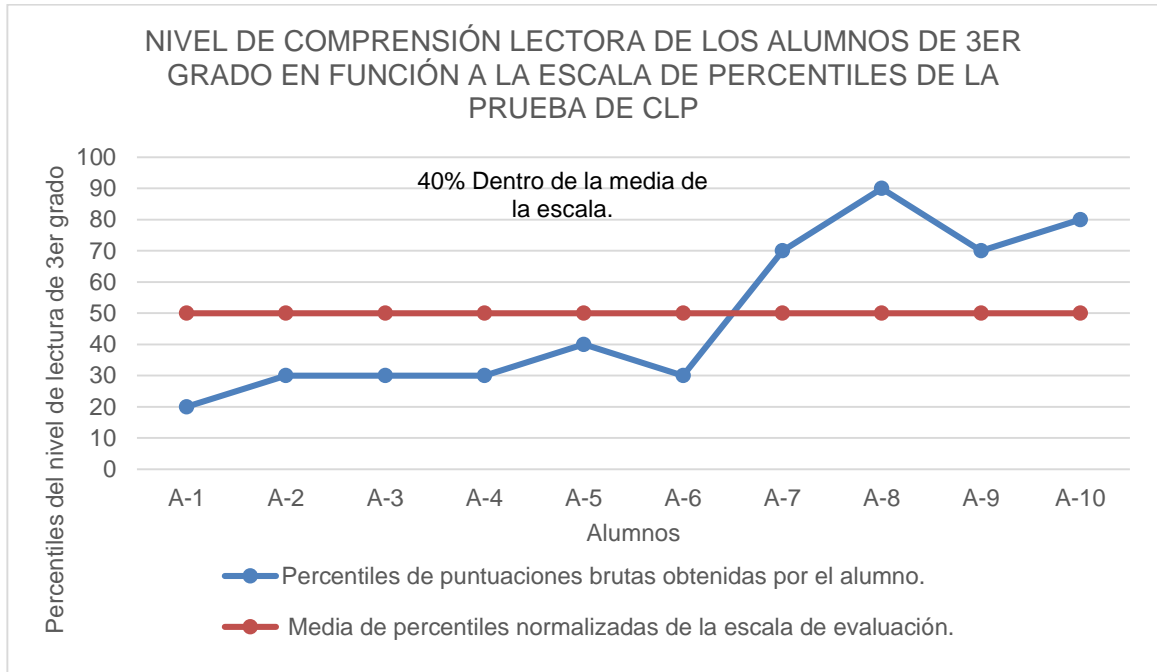
El tercer nivel del CLP comprende 4 subtest de complejidad progresiva, mientras que el sexto nivel del CLP comprende 6 subtest de complejidad progresiva.

Los resultados de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los diferentes subtest de la prueba son sumados para obtener una puntuación total o puntuación bruta y estas a su vez transformadas en valores o puntuaciones Z, T, y percentiles de acuerdo a la tabla de conversión de valores de la prueba.

La aplicación de esta prueba a los alumnos del tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua se realizó de manera colectiva en cada grado evaluado.

A continuación se presentan los gráficos de los resultados obtenidos en la evaluación del nivel de comprensión lectora de alumnos de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, en función a los puntuaciones Z, T, y percentiles.

**Gráfica N° 19:** Nivel de comprensión lectora de los alumnos de tercer grado, en percentiles de la prueba de CLP



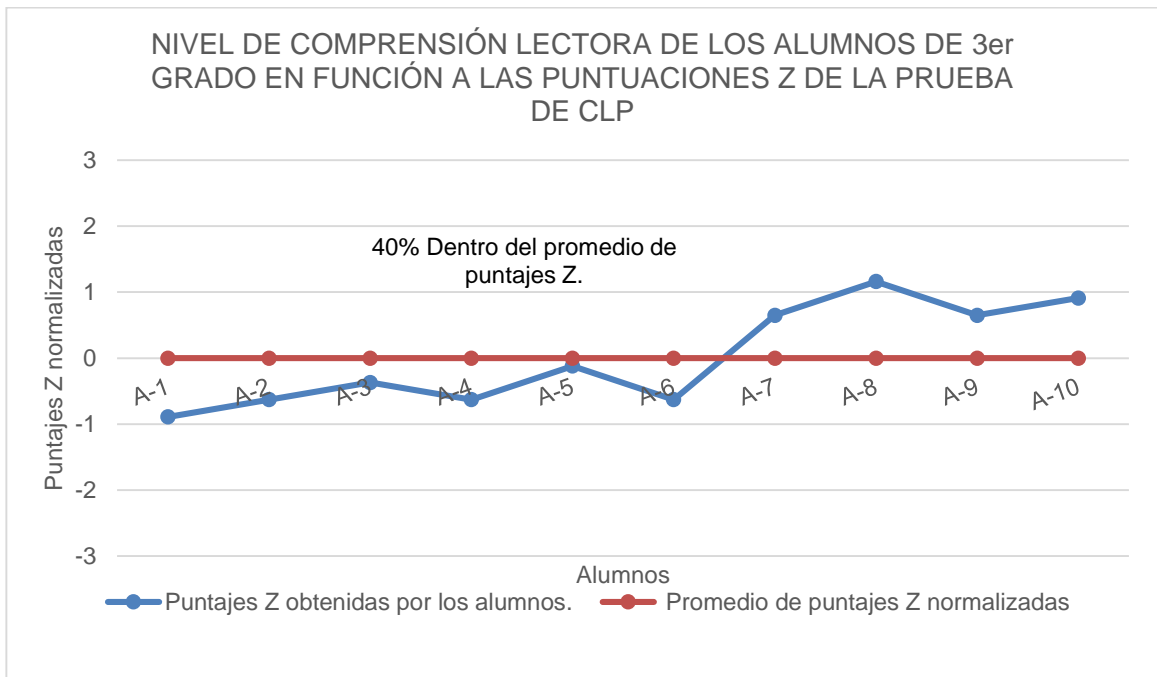
Fuente: Ortiz (2018).

La gráfica en percentiles muestra una incidencia del 40% de alumnos con un rendimiento por encima de la media de percentiles normalizados de la escala para el tercer nivel de comprensión lectora, mientras que el 60 % de los alumnos obtuvieron puntuaciones percentiles por debajo de la media de percentiles normalizados de la escala.

De igual manera, podemos observar que hubo un mejor desempeño en los alumnos que se encuentra en el extremo derecho de la gráfica, lo cual coincide con el desempeño que obtuvieron esos alumnos en las gráficas de desarrollo global del lenguaje oral y del aspecto o componente semántico de los alumnos de tercer grado, presentadas anteriormente.

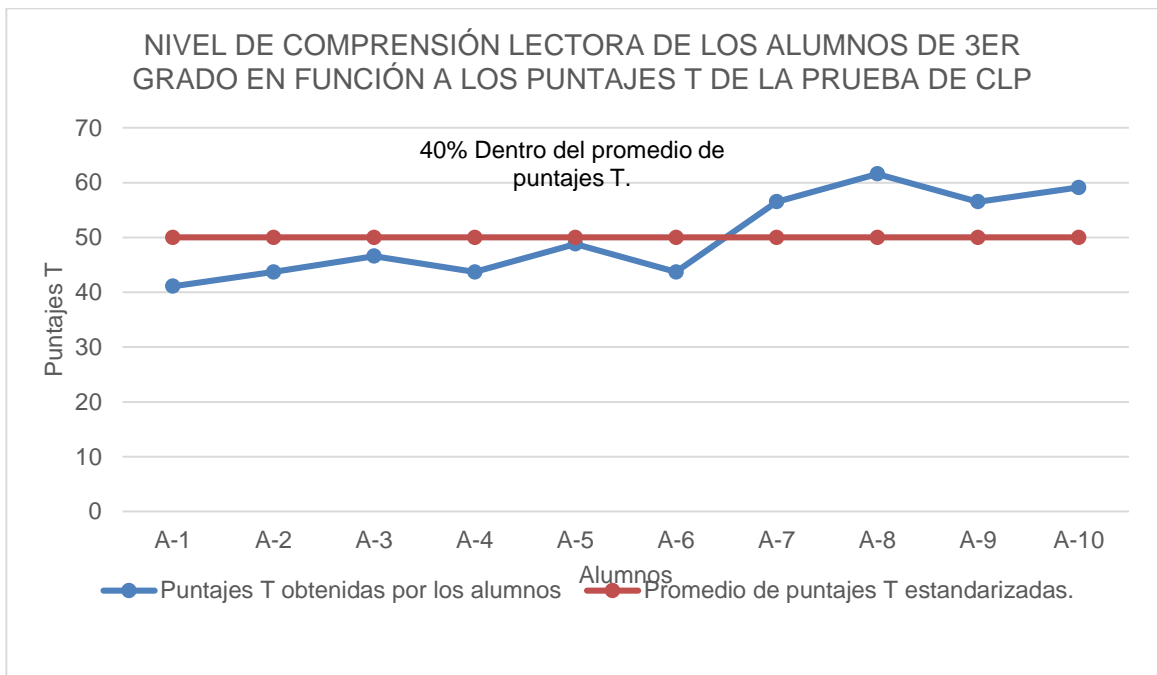
Este mismo resultado lo podemos evidenciar en las gráficas N° 20 y 21 que se presentan a continuación en función a las puntuaciones Z y T en 3er grado.

**Gráfica N° 20:** Nivel de comprensión lectora de tercer grado, en función a puntajes Z.



Fuente: Ortiz (2018).

**Gráfica N° 21:** Nivel de comprensión lectora de tercer grado, en función a puntajes T.

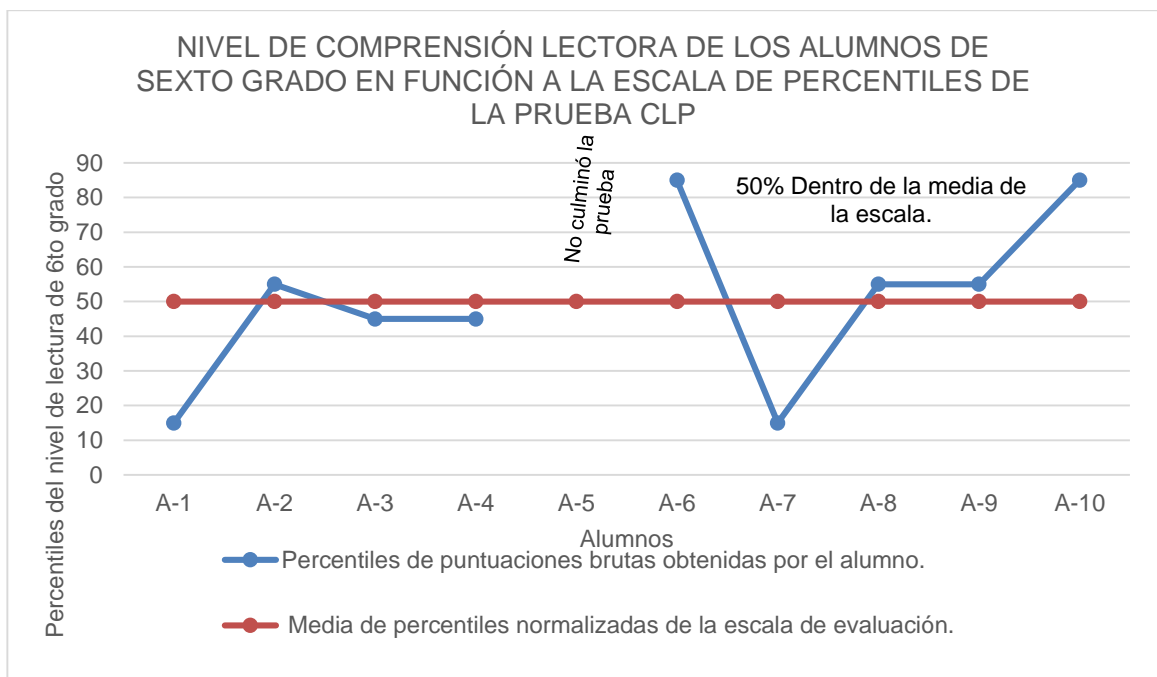


Fuente: Ortiz (2018).

En la gráfica N° 20 de puntajes Z podemos observar que sólo el 40% de los alumnos evaluados obtuvieron puntajes Z positivas, es decir, por encima del promedio siendo éste igual a 0, mientras que el 60% obtuvo puntuaciones en la escala negativa, por lo cual se ubican por debajo del promedio, pero con una diferencia menor a -1.

De igual forma, en la gráfica N° 21 de puntajes T, también podemos observar que el 40% de los alumnos evaluados obtuvieron puntajes T por encima del promedio; de este 40%, 30% obtuvo puntajes T por encima del promedio con una desviación típica menor a 1 para la escala y el 10% con una desviación típica igual a 1. (Desviación típica de 10 para la escala). El 60% de los alumnos restante obtuvo puntajes T por debajo del promedio, pero con una diferencia igualmente menor a 1 desviación típica. Esto sólo refleja un rendimiento por debajo del promedio.

**Gráfica N° 22:** Análisis del nivel de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado en función a la media de percentiles estandarizados para la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) para sexto grado.



Fuente: Ortiz (2018).

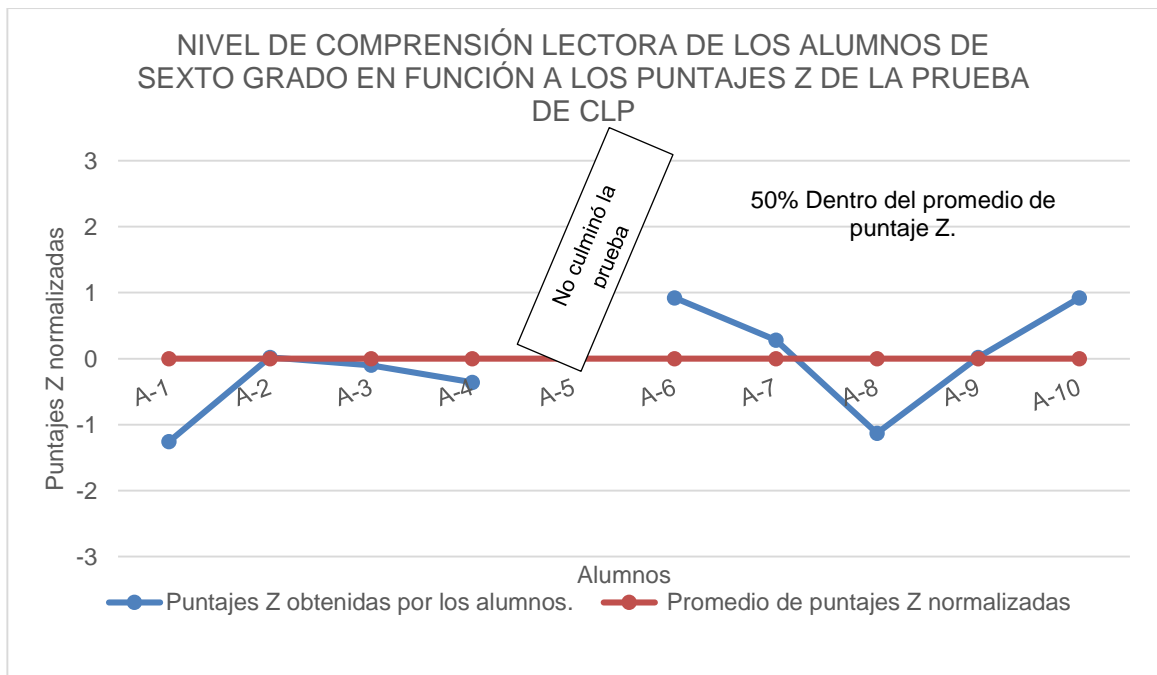


En la gráfica N°22 podemos observar el desempeño obtenido por los alumnos de sexto grado en la prueba de comprensión lectora en función a la escala de percentiles. Cabe mencionar, que las gráficas de comprensión lectora para la prueba de CLP en los alumnos de sexto grado se presentan de forma discontinuas debido a que el alumno A-5 no pudo realizar la prueba por requerir apoyo adicional en la decodificación lectora; ya que la misma fue aplicada en forma grupal.

La gráfica muestra un desempeño dentro del promedio en el 50% de los alumnos evaluados, sin embargo este resultado muestra un mejor desempeño de los alumnos que aparecen en el extremo derecho de la gráfica, que coincide con la gráfica del perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos de sexto que obtuvieron media de puntuaciones típicas dentro de la media de la escala.

Este resultado lo podemos observar igualmente en las gráficas de puntajes Z y T, que se presentan a continuación.

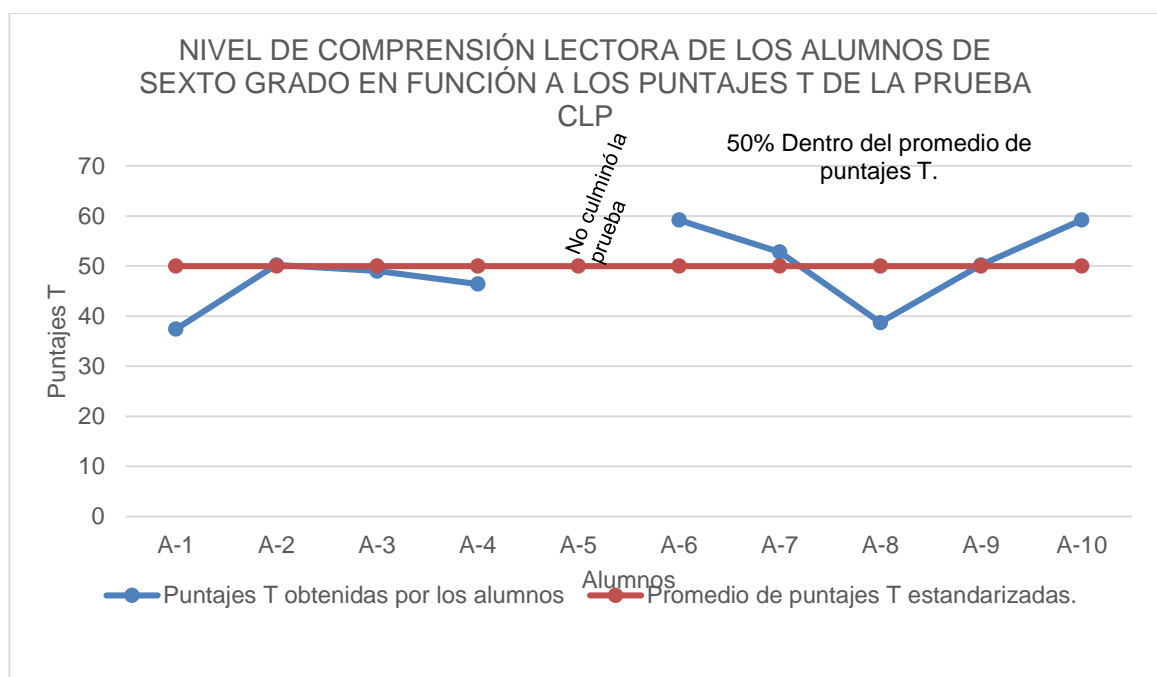
**Gráfica N° 23:** Análisis del nivel de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado en función a puntajes Z de la prueba de CLP



Fuente: Ortiz (2018).

En la gráfica N° 23 de puntajes Z podemos observar que 5 de los 9 alumnos que lograron realizar la prueba de comprensión lectora, obtuvieron puntajes dentro del promedio de la escala, mientras que los 4 alumnos restantes se ubicaron por debajo del promedio. Llama la atención en estas gráficas de comprensión lectora, que se registra un desempeño promedio en un alumno que se encuentra por debajo de la media en el perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral, y de igual forma, un desempeño por debajo del promedio en otro alumno que se encuentra dentro de la media del perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral, lo cual indica que el resultado en estos dos casos pudo verse influenciado por otros factores externos a los considerados en esta investigación.

**Gráfica N° 24:** Análisis del nivel de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado en función a puntajes T.



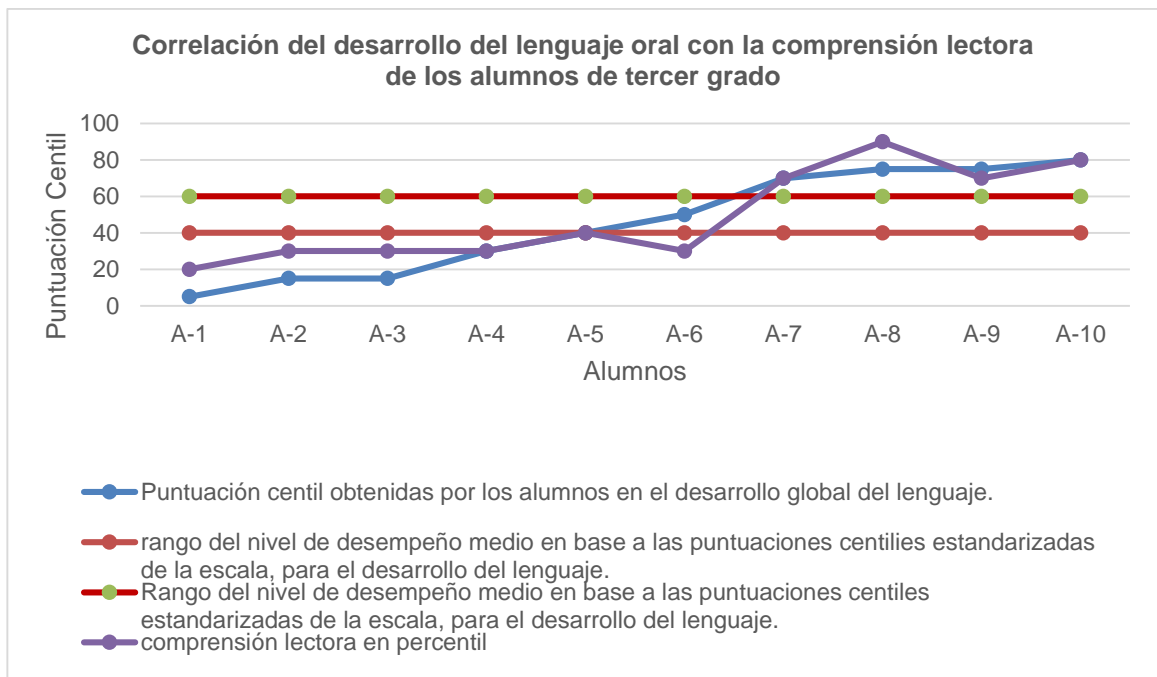
Fuente: Ortiz (2018).

Estos mismos resultados se observan en la gráfica N° 24 de puntajes T. Con una incidencia de 5 de 9 alumnos evaluados con puntajes dentro del promedio y 4 puntajes por debajo del promedio de la escala, de los cuales 2 reflejan una

diferencia de 1 desviación típica para la escala, lo cual indica un bajo rendimiento en estos casos.

Por otro lado, al correlacionar las variables lenguaje oral y comprensión lectora en los alumnos de tercer grado, obtuvimos los siguientes resultados que se observan en la gráfica a continuación.

**Gráfica N°25:** Correlación del desarrollo del lenguaje con la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

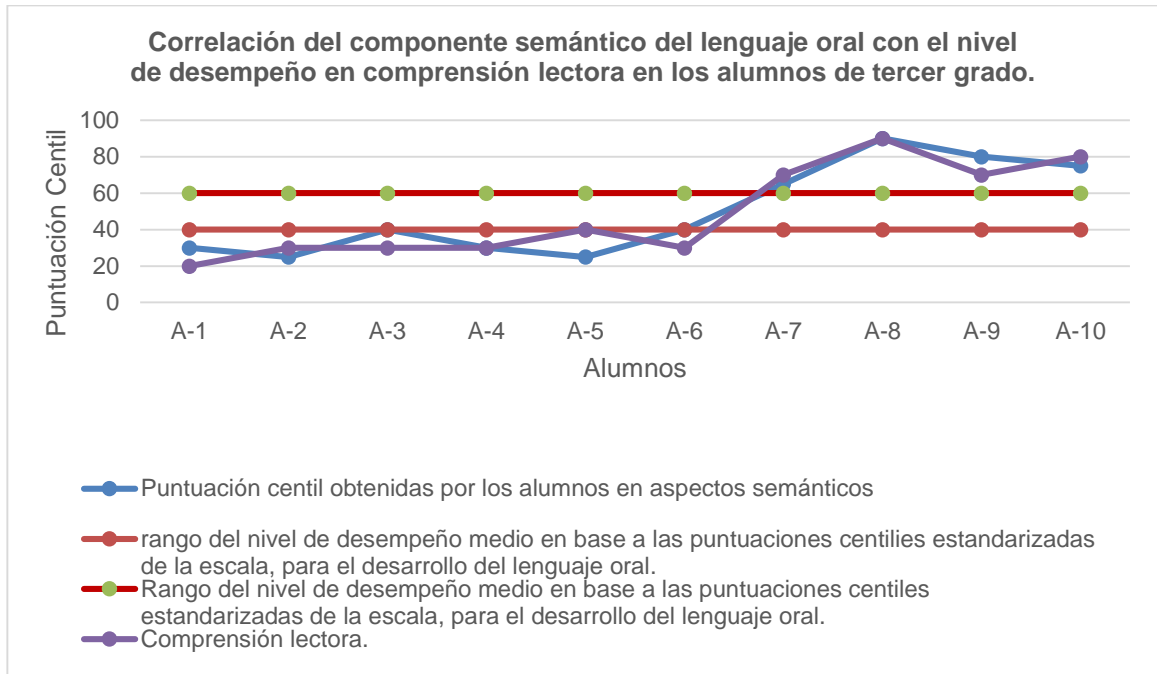


Fuente: Ortiz (2018).

La gráfica refleja que existe una correlación entre el desempeño de los alumnos en comprensión lectora, con el desarrollo global del lenguaje oral obtenido en las pruebas de evaluación; en el cual se observa un mejor nivel de desempeño en comprensión lectora en los alumnos que se ubicaron por encima del promedio en el desarrollo del lenguaje oral.

De igual manera, al correlacionar los componentes del lenguaje oral con el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos de tercer grado se obtuvo los siguientes resultados:

**Gráfica N°26:** Correlación del componente semántico del lenguaje oral con el nivel de desempeño en comprensión lectora obtenido por los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.

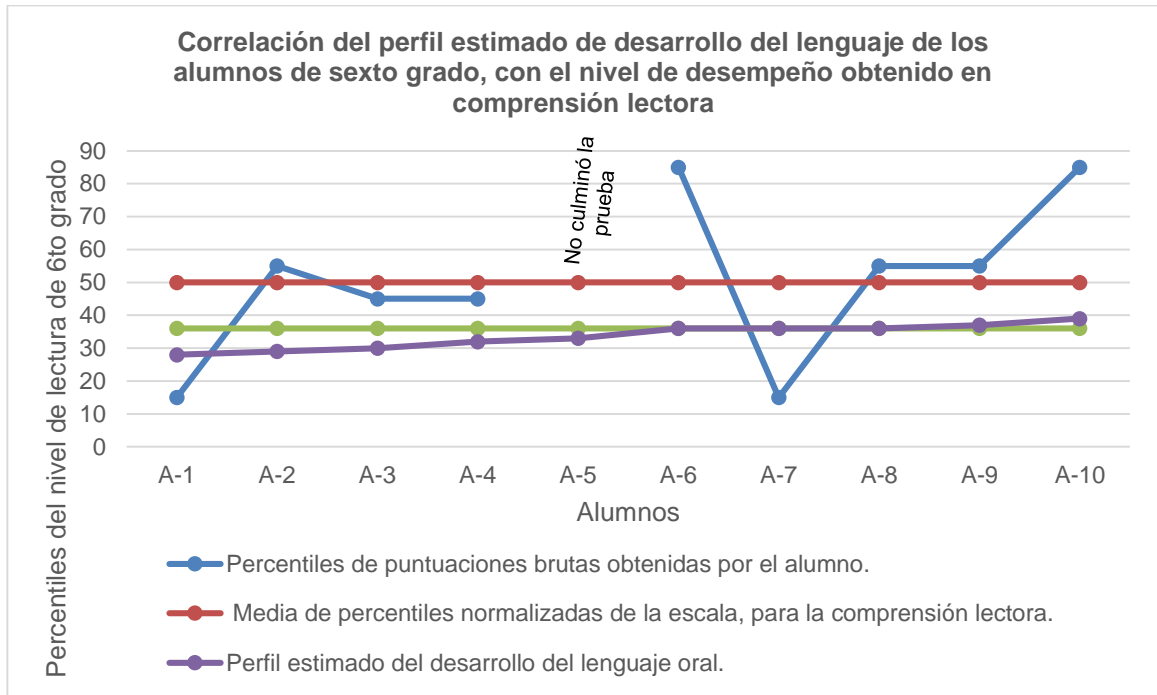


Fuente: Ortiz (2018).

En esta gráfica podemos observar la relación que existe entre el componente semántico del lenguaje oral y el nivel de desempeño obtenido en el test de comprensión lectora de complejidad progresiva por los alumnos de 3er grado. Mostrando una similitud en las características de las gráficas en ambos aspectos, lo cual sugiere que uno de los componentes que más influye en la comprensión lectora es el componente semántico

Mientras que al correlacionar el perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral en los alumnos de 6to grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, con el nivel de desempeño alcanzado en el test de comprensión lectora de complejidad progresiva, se obtuvo los siguientes resultados:

**Gráfica N°27:** Correlación del perfil estimado de desarrollo del lenguaje de los alumnos de sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, con el nivel de desempeño obtenido en comprensión lectora.



Fuente: Ortiz (2018).

En esta gráfica no se observó una correlación directa o exacta de los resultados obtenidos entre el perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado; sin embargo se logra evidenciar que la mayoría de los alumnos que alcanzaron un buen desempeño en comprensión lectora, se ubican dentro del 50% de alumnos que registraron un perfil estimado de desarrollo del lenguaje dentro de la media de percentiles promedio de la escala de evaluación.

Dentro de los resultados obtenido, las habilidades medidas por el test de ITPA en el desarrollo del lenguaje oral, en las que se reflejó un mejor desempeño de los alumnos de sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, en la elaboración del perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral fueron las habilidades de expresión oral y asociación auditiva, sin embargo no podemos

afirmar que sean estas las habilidades que más influyeron en la comprensión lectora de los estudiantes que alcanzaron un desempeño dentro del promedio.

**Objetivo 3: ‘Explicar las dificultades que presentan los alumnos en el proceso de comprensión lectora asociados al desarrollo del lenguaje como habilidades necesarias para la comprensión lectora’.**

Para responder a este objetivo se tomó en cuenta las entrevistas realizadas a los docentes, sobre las características particulares de los alumnos seleccionados, a través de un cuestionario de socialización y de Escala tipo Likert para conocer las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los alumnos evaluados; además de las observaciones realizadas en el aula de clases y durante la aplicación de los test utilizados en esta investigación.

Como resultado obtuvimos los siguientes datos:

En el cuestionario reducido de socialización, en función al componente pragmático del lenguaje oral, se tabularon los resultados de ambos grupos (tercero y sexto grado) en un solo cuadro de referencia, ya que incluyen los mismos parámetros. Contempla la evaluación total de los 20 alumnos seleccionados.

En el cuadro que se presenta a continuación podemos observar que la mayoría de los alumnos evaluados reflejaron un buen desempeño en los aspectos de socialización en función al componente pragmático del lenguaje oral (Función comunicativa). Sin embargo, una de las capacidades del componente pragmático que más influye en la comprensión lectora es la capacidad de predecir, prever o hacer hipótesis, la cual se vio reflejada en el 60% de los alumnos evaluado en la categoría de “Siempre es así”; mientras que el 40% restante se reflejó en las categorías de “Generalmente es así” y “Algunas veces es así” con un porcentaje de 20% en cada categoría.

De igual manera en la capacidad de variar el lenguaje de acuerdo al contexto se observó los mismos resultados que en “predecir o hacer hipótesis”, con una

incidencia del 60% de los alumnos en la categoría de “Siempre es así”; la cual influye también en la comprensión lectora, ya que refleja el nivel de vocabulario que domina el alumno.

**Cuadro 21:** Resultados del cuestionario de socialización en función a los componentes pragmáticos del lenguaje oral (Función comunicativa), aplicados a los alumnos de tercero y sexto grado.

Cuestionario reducido de socialización en función a los componentes pragmáticos del lenguaje oral (Función comunicativa)		Siempre es así	Cantidad de Alum./ porcentaje	Generalmente es así	Cantidad de Alum./ porcentaje	Algunas veces es así	Cantidad de Alum./ porcentaje	Nunca es así	Cantidad de Alum./ porcentaje
1	Utiliza el lenguaje oral para comunicarse con otros.	<input type="checkbox"/>	20 / 100%	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2	Tiene dificultad para expresar ideas de forma oral.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	2 / 10%	<input type="checkbox"/>	18 / 90%
3	Participa con comunicación activa en situaciones escolares.	<input type="checkbox"/>	18 / 90%	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	2 / 10%	<input type="checkbox"/>	
4	Se retrae en actividades escolares que involucren expresión oral.	<input type="checkbox"/>	2 / 10%	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	1 / 5%	<input type="checkbox"/>	7 / 35%
5	Mantiene turnos conversacionales.	<input type="checkbox"/>	10 / 50%	<input type="checkbox"/>	8 / 40%	<input type="checkbox"/>	2 / 10%	<input type="checkbox"/>	
6	Transmite información sin tomar en cuenta los turnos conversacionales.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	2 / 10%	<input type="checkbox"/>	8 / 40%	<input type="checkbox"/>	10 / 50%
7	Amplía la información cuando se le pide aclaración sobre un tema.	<input type="checkbox"/>	10 / 50%	<input type="checkbox"/>	6 / 30%	<input type="checkbox"/>	4 / 20%	<input type="checkbox"/>	
8	Expresa sentimientos.	<input type="checkbox"/>	18 / 90%	<input type="checkbox"/>	2 / 10%	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
9	Muestra capacidad para variar el lenguaje cuando lo requiere el contexto.	<input type="checkbox"/>	12 / 60%	<input type="checkbox"/>	4 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 20%	<input type="checkbox"/>	
10	Presenta dificultad para cambiar de tema de acuerdo al contexto.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	4 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 20%	<input type="checkbox"/>	12 / 20%
11	Transmite una información a terceros.	<input type="checkbox"/>	20 / 100%	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
12	Informa sobre hechos del pasado.	<input type="checkbox"/>	100%	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
13	Muestra dificultad para expresar sucesos del pasado.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	20 / 100%
14	Predice, prevé o hace hipótesis.	<input type="checkbox"/>	12 / 60%	<input type="checkbox"/>	4 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 20%	<input type="checkbox"/>	

Fuente: Ortiz (2018).

Estos resultados nos permitieron observar las áreas de dificultades que presentaron algunos alumnos de tercero y sexto grado en la comprensión lectora asociados al desarrollo del lenguaje, evidenciando dificultades en el dominio de vocabulario, conceptos y sinónimos esperado para la edad cronológica, en relación al componente semántico del lenguaje; afectando la comprensión de las instrucciones específicas de los subtest y textos complejos que debían leer. De igual manera en el componente pragmático, la capacidad de predecir o hacer hipótesis condiciona la habilidad de realizar inferencias sobre el texto en los alumnos de sexto grado.

Un ejemplo de ello, fue el desconocimiento de los alumnos de tercer grado de lo que representaba la palabra “guion”, escrita en las instrucciones del subtest de comprensión lectora que debían realizar, afectando la comprensión de las instrucciones que tenían que seguir. De igual manera el poder identificar oraciones con igual significado (oraciones sinónimas).

En cuanto al uso de estrategias para la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado se presentan los siguientes resultados.

**Cuadro 22:** Resultados de las respuestas de los alumnos de tercer grado al cuestionario sobre uso de estrategias para la comprensión lectora.

Cuestionario Reducido de Estrategias de Comprensión Lectora.		Siempre es así	Cantidad / Alum / porcentaje	Generalmente es así	Cantidad / Alum / porcentajes	Algunas veces es así	Cantidad / Alum / porcentaje	Nunca es así	Cantidad / Alum / porcentaje
1	Cuando lees un texto de estudio te fijas primero en las indicaciones para la lectura u observaciones que da el maestro.	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%
2	Empiezas a leer sin prestar atención a las recomendaciones del maestro o del texto.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	6 / 60%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%
3	Realizas apuntes para clasificar los personajes de la lectura.	<input type="checkbox"/>	3 / 30%	<input type="checkbox"/>	1 / 10	<input type="checkbox"/>	5 / 50%	<input type="checkbox"/>	1 / 10%
4	Se te dificulta hacer apuntes para clasificar la información.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	20%	<input type="checkbox"/>	5 / 50%	<input type="checkbox"/>	3 / 30%



5	Luego de leer la lectura puedes realizar un resumen del texto.	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	2/ 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40 %	<input type="checkbox"/>	
6	Necesitas leer varias veces el texto para realizar un resumen.	<input type="checkbox"/>	3 / 30%	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	3 / 30%
7	Te olvidas fácilmente de los detalles de la lectura después de leer.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%
8	Vuelves a leer la lectura si se te olvidan los detalles.	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	
9	Todo te parece importante sobre la lectura para recordar.	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	
10	Puedes explicar en cortas palabras de que trata el texto.	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	

Fuente: Ortiz (2018).

En el cuadro de resultados de las estrategias de comprensión lectora utilizadas por los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, podemos observar que el 40% de los alumnos refirió, en la categoría de “Siempre es así”, utilizar estrategias de comprensión lectora como leer las instrucciones, releer y realizar resúmenes.

**Cuadro 23:** Resultados de las respuestas de los alumnos de sexto grado al cuestionario sobre uso de estrategias para la comprensión lectora.

Cuestionario Reducido de Estrategias de Comprensión Lectora.		Siempre es así	Cantidad / Alum / porcentaje	Generalmente es así	Cantidad / Alum / porcentaje	Algunas veces es así	Cantidad / Alum / porcentaje	Nunca es así	Cantidad / Alum / porcentaje
1	Cuando lees un texto de estudio te fijas primero en las indicaciones para la lectura u observaciones que da el maestro.	<input type="checkbox"/>	5 / 50%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	3 / 30%	<input type="checkbox"/>	
2	Empiezas a leer sin prestar atención a las recomendaciones del maestro o del texto.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	7 / 70%	<input type="checkbox"/>	3 / 30%
3	Realizas apuntes para clasificar los personajes de la lectura.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	4 / 40	<input type="checkbox"/>	4 / 40	<input type="checkbox"/>	2 / 20%
4	Se te dificulta hacer apuntes para clasificar la información.	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%
5	Utilizas mapas esquemáticos para organizar la información leída.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	5 / 50%	<input type="checkbox"/>	5 / 50%
6	Te cuesta organizar la información utilizando mapas esquemáticos.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	7 / 70%	<input type="checkbox"/>	3 / 30%

7	Luego de leer la lectura puedes realizar un resumen del texto.	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	
8	Necesitas leer varias veces el texto para realizar un resumen.	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	
9	Te olvidas fácilmente de los detalles de la lectura después de leer.	<input type="checkbox"/>	3 / 30%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	5 / 50%	<input type="checkbox"/>	
10	Vuelves a leer la lectura si se te olvidan los detalles.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	6 / 60%	<input type="checkbox"/>	
11	Todo te parece importante sobre la lectura para recordar.	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%
12	Puedes explicar en cortas palabras de que trata el texto.	<input type="checkbox"/>	4 / 4%	<input type="checkbox"/>	2 / 20%	<input type="checkbox"/>	4 / 40%	<input type="checkbox"/>	

Fuentes: Ortiz (2018).

En este cuadro podemos observar que el 50% de los alumnos de sexto grado, refirió utilizar estrategias de comprensión lectora como leer las instrucciones antes de leer el texto.

**Objetivo 4: ‘Conocer las estrategias pedagógicas implementadas en clase por los docentes en el desarrollo de la lectura comprensiva en los estudiantes’.**

Para dar respuesta a este objetivo se realizó observaciones en el aula de clases de los alumnos de 3er y sexto grado durante la clase de Español.

La dinámica observada durante la clase de comprensión lectora en el aula de 3er grado y 6to grado fue similar en algunos aspectos. Se realizó una dinámica grupal de lectura e igualmente un análisis grupal del contenido con intervención del docente.

Dentro de las estrategias pedagógicas implementadas por el docente en la dinámica de lectura comprensiva, se observaron algunas estrategias de planificación y monitoreo, entre las cuales estuvo:

1. La activación de conocimiento previo en los alumnos durante la dinámica de lectura grupal permitiéndoles la participación espontánea de sus ideas o experiencias previas sobre el tema.

2. La elaboración de una visión general del texto, promoviendo, en la medida en que se desarrollaba la clase, la participación de los alumnos involucrándolos en la lectura y dando ejemplos sobre el tema.
3. Aclarar las palabras confusas del texto.
4. Hacer preguntas sobre el tema para valorar la comprensión de los alumnos.
5. Detectar información relevante a través de los ejercicios de prácticas del libro, guiados por el docente.

## CONCLUSIONES

Siendo el lenguaje oral una de las habilidades comunicativas más relevantes y complejas del ser humano, debido a su importancia en el desarrollo de nuevos conocimientos y de diversas habilidades; se encuentra íntimamente ligada al desarrollo de habilidades para la comprensión lectora.

Los componentes del lenguaje oral relacionados con la comprensión lectora son principalmente el componente sintáctico y semántico. El componente fonológico se relacionan con la decodificación y en el acceso al léxico en el proceso lector; el cual permite extraer la información contenida en el texto, para contrastarlos con los conocimientos previos del lector, a través del componente sintáctico y semántico, e integrar los nuevos conocimientos, generando la comprensión del texto y permitiendo el acceso a nueva información. Ver (Figura 9, pág. 54), (Figura 10, pág. 55), (Gráfica N° 8, pág. 90), (Gráfica N° 9, pág. 91) y (Gráfica N° 19, pág. 110).

La comprensión lectora se ve influenciada por el desarrollo de habilidades comunicativas, que forman parte del componente pragmático del lenguaje oral, en la capacidad de realizar inferencias y juicios valorativos para lograr una comprensión más amplia del texto. Siendo así, que las funciones lingüísticas y habilidades comunicativas descritas por Del Río (1996), principalmente las funciones de informar, de obtener información, de regular la acción y de la función metalingüística, se relacionan con las habilidades necesarias para la comprensión lectora, de interpretar, retener, organizar y valorar, descritas por Fuentes (2011). Ver (Cuadro 2, pág. 31), (Figura 11, pág. 56) y (Cuadro 21, pág. 119).

Los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua que obtuvieron mejores puntuaciones en el test ELO, en el perfil de desarrollo global del lenguaje oral, dentro de la escala estandarizada esperado para su edad cronológica, alcanzaron mayor nivel de desempeño en comprensión lectora dentro del promedio esperado, en el tercer nivel de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva; mientras aquellos alumnos que obtuvieron puntuaciones por debajo de la media de la escala estandarizada para el perfil de desarrollo global del lenguaje, no alcanzaron un desempeño promedio en comprensión lectora. Demostrando la correlación que existe entre el lenguaje oral y el nivel de desempeño en comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado evaluados, reafirmando la importancia del desarrollo del lenguaje oral en los procesos de comprensión lectora. Ver (Gráfica N°3, pág.85), (Gráfica N°19, pág. 110) y (Gráfica N° 25, pág. 115).

Al evaluar los componentes del lenguaje oral en los alumnos de 3er grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, se encontró una correlación directa con el componente semántico del lenguaje oral en el desempeño en comprensión lectora de los alumnos. Siendo así, que los alumnos que obtuvieron mejores puntuaciones en el perfil de desarrollo global del lenguaje oral, también obtuvieron mejores puntuaciones en el componente semántico del lenguaje oral y un mejor desempeño en comprensión lectora que el resto de sus compañeros. Demostrando así, la importancia del componente semántico del lenguaje oral en los procesos de comprensión lectora. Ver (Gráfica N° 26, pág. 116).

En los alumnos de sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua evaluados con el test de ITPA, para el perfil estimado de desarrollo del lenguaje oral, se registró una mayor incidencia de alumnos con mejor desempeño en comprensión lectora en aquellos que obtuvieron puntuaciones dentro de la media

de la escala estandarizada estimada para su edad cronológica. De tal modo que, 4 de los 5 alumnos que obtuvieron puntuaciones en los subtest del ITPA, dentro de la media de la escala estandarizada, registraron mejor desempeño en relación al promedio de la escala para el sexto nivel de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva, que el resto de sus compañeros. Ver (Gráfica N° 10, pág. 93) y (Gráfica N° 22, pág. 112).

Los resultados obtenidos mostraron que un alumno de sexto grado que obtuvo puntuaciones en el test de ITPA por debajo de la media de la escala, obtuvo puntuaciones dentro del promedio en el sexto nivel de comprensión lingüística progresiva. Este hecho no descarta las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación, sino que nos demuestran que existen factores externos e internos que pueden influir en el desempeño de los estudiantes en la realización de las pruebas que no se pueden controlar por completo; ya que de igual manera se registró la incidencia de un alumno de sexto grado que obtuvo puntuaciones dentro de la media de la escala para el perfil estimado del desarrollo del lenguaje oral, y en el desempeño en comprensión lectora obtuvo puntuaciones por debajo del promedio. Ver (Gráfica N° 10, pág. 93) y (Gráfica N° 22, pág. 112).

Al valorar la mayor incidencia de alumnos de sexto grado con puntuaciones dentro de la media del lenguaje oral y dentro del promedio en comprensión lectora, al igual que de aquellos alumnos con bajo desempeño en lenguaje oral y bajo rendimiento en comprensión lectora, coincide con los resultados observados en el grupo de tercer grado. Demostrando igualmente la correlación que existe entre el lenguaje oral y el desempeño en comprensión lectora; y de igual modo, la importancia del desarrollo del lenguaje oral en el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora. Ver (Gráfica N° 10, pág. 93), (Gráfica N° 22, pág. 112) y (Gráfica N°27, pág. 117).

Al ser el test de ITPA una prueba de habilidades psicolingüística, no se pudo obtener la correlación de los componentes del lenguaje oral en los alumnos de 6to grado y tampoco se halló en el grupo de alumnos de sexto grado una correlación directa con los subtest evaluados del ITPA, para el perfil de desarrollo estimado del lenguaje oral, y el desempeño en comprensión lectora obtenida por los estudiantes de sexto grado. Este hecho puede deberse a que al ser un test de habilidades psicolingüísticas refleja las características individuales de procesamiento de cada alumno, reafirmando los estilos diferentes de aprendizaje, por lo cual no se halló una correlación directa con los subtest evaluados y el desempeño en comprensión lectora a nivel grupal. Sin embargo el subtest del ITPA con mejor desempeño registrado en los alumnos de 6to grado fue el subtest de Expresión verbal. Ver (Gráfica N° 12, pág. 96), (Gráfica N°13, pág. 98), (Gráfica N° 14, pág. 100), (Gráfica N° 15, pág. 102), (Gráfica N° 16, pág. 104), (Gráfica N° 17, pág. 106), (Gráfica N° 18, pág. 108) y (Gráfica N° 27, 117).

Los alumnos de tercer y sexto grado que obtuvieron puntuaciones por debajo de la media de la escala estandarizada de desarrollo del lenguaje oral, tanto en el test de ELO para tercer grado como el ITPA para sexto grado, también obtuvieron un bajo desempeño en las pruebas de comprensión lectora. Lo cual demuestra que los alumnos con dificultades del lenguaje oral pueden presentar dificultades para la comprensión lectora. Ver (Gráfica N°3, pág.85), (Gráfica N°19, pág. 110), (Gráfica N° 10, pág. 93) y (Gráfica N° 22, pág. 112).

El lenguaje oral juega un papel muy importante en el desarrollo de habilidades necesario para la comprensión lectora. Por ello, es de suma importancia la estimulación adecuada del desarrollo del lenguaje desde los primeros años de la infancia, comenzando en el hogar con un ambiente favorecedor que ofrezca estímulos necesarios para el enriquecimiento del lenguaje oral y posteriormente

en los primeros años de la etapa escolar; estimulando el dominio de las habilidades comunicativas y de los componentes del lenguaje oral; ya que constituye un prerrequisito para el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora y de estrategias metacognitivas. Las cuales, a su vez, son la clave para la adquisición de nuevos conocimientos. Ver (Cuadro 2, pág. 31), (Cuadro 3, pág. 33), (Cuadro 5, pág. 35), (Cuadro 6, pág. 36), (Cuadro 7, pág. 37), (Figura 11, pág. 56) y (Figura 13, pág. 65).

La comprensión lectora por su carácter transversal incide en todas las áreas de conocimiento académico en los procesos de enseñanza – aprendizaje, por tal motivo, es necesario invertir recursos en evaluar y fortalecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes panameños con el fin de proporcionarles las estrategias necesarias para un aprendizaje significativo, mejorando el rendimiento académico de nuestros estudiantes, dotándolos de recursos para enfrentar los retos futuros en su vida profesional y personal, desde un enfoque integral.



## LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Entendiendo la importancia que implica el desarrollo del lenguaje oral en los alumnos como pre requisito para favorecer el desarrollo de habilidades necesarias para la comprensión lectora, se plantean las siguientes limitaciones y recomendaciones de esta investigación.

Al ser la muestra empleada en esta investigación, no probabilística de tipo intencional, no es posible generalizar los resultados obtenidos en esta investigación, de los alumnos de tercero y sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, a otras poblaciones con las mismas características en edad cronológica y grado escolar; ya que estas representan las características específicas del grupo de alumnos evaluados.

Otro aspecto a considerar dentro las limitaciones de esta investigación ha sido la falta de disponibilidad de tiempo necesario para elaborar y / o sugerir un plan o estrategias de intervención metodológica en función a las dificultades observadas en los alumnos en las pruebas de evaluación; con el propósito de evidenciar los cambios o la estabilidad que presentan los alumnos evaluados en lenguaje y comprensión lectora en un tiempo determinado.

En base a lo expuesto se presentan las siguientes recomendaciones:

Teniendo en cuenta que el Instituto Bilingüe Santa María La Antigua actualmente ofrece un solo salón por grado, se tiene la ventaja de poder realizar estudios longitudinales o de seguimiento a la población con la que cuenta.

En este sentido se recomienda la implementación de programas de evaluación periódicas de los alumnos en los primeros grados de escolaridad, en lenguaje y comprensión lectora con pruebas estandarizadas; con el fin de monitorear el desarrollo del lenguaje y los niveles de comprensión lectora alcanzados, para elaborar o aplicar estrategias metodológicas que permitan ayudar a mejorar o corregir las dificultades que presenten los alumnos en estas áreas reflejadas en la evaluación. Entendiendo que el desarrollo del lenguaje oral forma parte de los prerrequisitos necesarios para la comprensión lectora y que ésta a su vez es la base para todo aprendizaje significativo académico.

De igual manera, la implementación de un programa de evaluación del lenguaje y comprensión lectora, permitiría conocer las dificultades que presentan los alumnos de forma individual y / o grupal; basado en que cada niño / niña tiene estilos y ritmos diferentes de aprendizaje, facilitando la elaboración de planes específicos de acuerdo a las necesidades de cada alumno.

De manera general, también se sugiere la puesta en práctica de este tipo de investigaciones en otras instituciones escolares y de intervención terapéutica con el fin de evidenciar la problemática real que presentan los alumnos en comprensión lectora asociados al desarrollo del lenguaje oral que interfieren en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Contribuyendo a mejorar el rendimiento académico y la problemática actual que presenta nuestro sistema educativo.

Esta investigación nos deja abierta un nuevo enfoque de investigación centrado en: “Conocer la relación que existe entre el desarrollo del lenguaje oral y las habilidades psicolingüísticas en los estudiantes de tercer grado, en función al nivel de desempeño en comprensión lectora”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA

1. Acosta, V. & Moreno, A. (2001). *Dificultad del lenguaje en ambientes educativos*. . Barcelona: Masson.
2. Acosta, R. (2007). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
3. García, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós.
4. Santamaría, M. (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: Un estudio de casos*. noviembre 3, 2016, de Universidad de Granada Sitio web: <http://hdl.handle.net/10481/44299>
5. Gallegos, J., Gómez, I., & Ayllón, M. (2015, julio 8). Evaluación de un programa dirigido a niños con trastorno fonológico. *Revista de Investigación en Logopedia*, Vol. 2, pp. 135-166.
6. Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 28, pp. 165-177.
7. Bravo, L., Milicic, N., Cuadra, A., & Mejía, L. (2015, enero 29). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América. *Revista Ciencias Psicológicas*, [S.l.], pp. 203-218.
8. Canales, R. (2008, abril 25). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Revista IIPSI*, Vol. 11 - N°1, pp. 81 - 100.

9. Alliende, F., Milicic, N., & Condemarín, M. (1991). *Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva*. España: CEPE.
10. Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: Las Rozas.
11. González, M. & Cuetos, F. (2009). Influencia de las variables psicolingüísticas sobre el efecto de generación. *Revista de metodología y psicología experimental*, Vol. 30 - N°2, pp. 323-342.
12. González, R., Cuetos, F., López, S., & Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. *Revista Estudios sobre educación*, Vol. 32, pp. 155-177.
13. Clemente, M. & Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico sociocultural*. España: Ediciones Pirámide.
14. Jiménez, J. & Ortiz, G. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. España: Editorial Síntesis.
15. Inga, M. (2007, julio - diciembre). Estrategias metacognitivas para la comprensión y producción de texto continuos. *Revista Investigaciones Educativas*, Vol.11 - N°20, pp. 45 - 59.
16. Pinzás, J. (1999, septiembre). Importancia de la investigación aplicada: Reflexiones en relación a la comprensión de lectura. *Revista Educación*, Vol. VII - N°16, pp. 267 - 277.
17. Altamirano, A. (2010, diciembre 2). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista IIPSI*, Vol. 13 - N°2, pp. 249 - 261.

18. Noriega, E. (1998, julio). Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. *Revista de Psicología*, Vol. III N°3, pp. 159 - 171.
19. Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., & Lingán, S. (2011, enero - junio). Programa de estimulación de las habilidades prelectoras en niños y niñas de educación inicial de la prov. constitucional del Callao. *Revista Investigación Educativa*, Vol. 15 N°27, pp. 53-73.
20. Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., & Lingán, S. (2010, junio 22). Enfoque Cognitivo y Psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao. *Revista IIPSI*, Vol. 13 - N°1, pp. 53 – 68.
21. Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008, February). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *Revista The Reading Teacher*, Vol. 61, N° 5, pp. 364–373.
22. Gutierrez-Braojos, C. & Pérez, H. (2012, abril 17). Estrategias de comprensión lectora. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 16 N°1, pp. 183-202.
23. Dotor, A. & Arango, J. (2014). Tratamiento de las Afasias. En *Rehabilitación cognitiva de personas con lesión cerebral*. (p. 122). México: Trillas.
24. Schenk-danzinger, Lotte. (1977). *Psicología, pedagogía*. Argentina: Kapelusz.
25. Pérez, C. (2009, abril). La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. . *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 21, pp. 297-318.

26. Lebrija, A. (2002). Programa de enseñanza de estrategias de comprensión lectora y manual para su aplicación. México.
27. Fuentes, B. (2011). Aplicación de estrategias en el proceso de enseñanza – aprendizaje para favorecer la comprensión lectora en el nivel superior. Panamá.
28. García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Revista Científicas Complutenses Didáctica*, Vol. 5, pp. 87-113.
29. Dioses, A., García, L., Matalinares, M., Cuzcano, A., Panca, N., Quiroz, J., Fernández, C., & Castillo, J. (2006, noviembre 2). Análisis Psicolingüístico del desarrollo fonético - fonológico de alumnos preescolares de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, Vol. 9 - N°2, pp. 9 - 32.
30. Pérez, M. (2005, julio 7). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, pp. 121-138.
31. Ramos, J., Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). *ELO prueba para la evaluación del lenguaje oral*. España: EOS.
32. Kirk, S., McCarthy, J., & Kirk, W. (2009). *ITPA Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. España: TEA.
33. León, J., Escudero, I., & Olmos, R. (2012). *ECOMPLEC Manual*. España: TEA.
34. Mata, F., Gallego, J., & Mieres, C (2007, enero 23). *Habilidades lingüísticas y comprensión lectora*. Bordón, Vol. 59, pp. 153-166.

# ANEXO

## Anexo – 1

### Cronograma de actividades y presupuesto de la investigación.

#### CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES	Nov. 2016	Dic. 2016	Enero 2017	Feb. 2017	Jun. 2017	Jul. 2017	Ago. 2017	Oct. 2018	Nov. 2018
Búsqueda y planeamiento del problema de investigación.	X	X							
Desarrollo del problema, justificación y objetivos		X							
Construcción del protocolo de investigación			X						
Revisión de bibliografías			X						
Presentación del protocolo (proyecto)			X						
Correlación del informe del proyecto			X	X					
Sustentación del protocolo				X					
Corrección del anteproyecto					X	X	X	X	X
Elaboración del I capítulo					X	X	X	X	X
Sustentación del Anteproyecto									X



<b>ACTIVIDADES</b>	<b>Nov. 2018</b>	<b>Dic. 2018</b>	<b>Ener. 2018</b>	<b>Feb. 2018</b>	<b>Marzo 2018</b>	<b>Abril 2018</b>	<b>Mayo 2018</b>	<b>Junio 2018</b>	<b>Julio 2018</b>	<b>Agto 2018</b>
Corrección del capítulo I	X	X								
Elaboración del capítulo II	X	X	X							
Elaboración del capítulo III	X	X	X							
Corrección de los capítulos II y III						X				
Aplicación de pruebas								X	X	
Análisis y correlación de los resultados										X
Elaboración del capítulo IV										X

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>sept. 2018</b>	<b>Oct. 2018</b>	<b>Nov. 2018</b>	<b>Dic. 2018</b>	<b>Ener. 2019</b>	<b>Febr. 2019</b>	<b>Marz. 2019</b>
Análisis y correlación de los resultados	X						
Elaboración del capítulo V		X	X	X	X		
Revisión de tesis					X		
Corrección de tesis					X	X	
Sustentación de la tesis							X


<b>GRUPOS DE INVESTIGACIÓN (Propuesta)</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO/ PERIODO 2 Semanas / junio - julio 2018</b>
A- TERCER GRADO	Observaciones en el aula	Evaluación del lenguaje oral	1 SEMANAS
			1- Actividades
	Entrevista a docentes	Evaluación de la comprensión lectora	2- Evaluaciones
B- SEXTO GRADO	Observaciones en el aula	Evaluación del lenguaje oral	2 SEMANAS
			1- Actividades
	Entrevista a docentes	Evaluación de la comprensión lectora	2- Evaluaciones

## PRESUPUESTO

<b>RECURSOS</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>COSTO UNITARIO</b>	<b>COSTO TOTAL</b>
<b>Recursos Humanos</b>			
Movilización	12	B/. 20.00	B/. 240.00
<b>Materiales</b>			
Bolígrafos	4	B/. 1.95	B/. 7.80
Resaltadores	2	B/. 2.95	B/. 5.90
Cuaderno	1	B/. 5.95	B/. 5.95
Memoria USB	1	B/. 8.00	B/. 8.00
Resma de papel boom	1	B/. 7.50	B/. 7.50
Copias	910	B/. 0.10	B/. 91.00
<b>R. Financieros</b>			
Impresiones del proyecto	980	B/. 0.50	B/. 490.00
Engargolado del proyecto	10	B/. 3.50	B/. 35.00
Copias de test de eval.	500	B/. 0.10	B/.50.00
Imprevistos			B/. 100.00
<b>Total estimado</b>			<b>B/. 1041.15</b>

## Anexo – 2

### Cuestionario tipo Likert reducido de socialización y de estrategias de comprensión lectora.

													
<b>IDENTIFICACIÓN</b>						<b>INSTRUMENTO:</b>							
1. Nombre del Centro Educativo:				2. Provincia:				3. Distrito:					
4. Tipo de Centro:				5. Año de inicio:		2017( )		2018 ( )		2019 ( )		2020 ( )	
6. Bachillerato:													
7. Edad: _____				8. Sexo:		Masculino		<input type="checkbox"/>		Femenino		<input type="checkbox"/>	
<b>Instrucciones: Llene las casillas correspondientes de acuerdo a las características que más describen al alumno.</b>													
Cuestionario reducido de socialización en función a los componentes pragmáticos del lenguaje oral (Función comunicativa)						Siempre es así		Generalmente es así		Algunas veces		Nunca es así	
1	Utiliza el lenguaje oral para comunicarse con otros.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
2	Tiene dificultad para expresar ideas de forma oral.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
3	Participa con comunicación activa en situaciones escolares.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
4	Se retrae en actividades escolares que involucren expresión oral.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
5	Mantiene turnos conversacionales.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
6	Transmite información sin tomar en cuenta los turnos conversacionales.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
7	Amplía la información cuando se le pide aclaración sobre un tema.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
8	Expresa sentimientos.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
9	Muestra capacidad para variar el lenguaje cuando lo requiere el contexto.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
10	Presenta dificultad para cambiar de tema de acuerdo al contexto.					4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>

11	Transmite una información a terceros.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
12	Informa sobre hechos del pasado.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
13	Muestra dificultad para expresar sucesos del pasado.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
14	Predice, prevé o hace hipótesis.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>

					
<b>IDENTIFICACIÓN</b>			<b>INSTRUMENTO:</b>		
1. Nombre del Centro Educativo:		2. Provincia:		3. Distrito:	
4. Tipo de Centro:		5. Año de inicio	2017 ( )	2018 ( )	2019 ( )
7. Bachillerato:					
8. Edad: _____		8. Sexo:	Masculino	<input type="checkbox"/>	Femenino <input type="checkbox"/>
<b>Instrucciones: Llene las casillas correspondientes de acuerdo a la característica que más lo describa (Para alumnos – 6to grado)</b>					

Cuestionario de Estrategias de Comprensión Lectora		Siempre es así	Generalmente es así	Algunas veces	Nunca es así
1	Cuando lees un texto de estudio te fijas primero en la indicaciones para la lectura u observaciones que da el maestro.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2	Empiezas a leer sin prestar atención a las recomendaciones del maestro o del texto.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
3	Realizas apuntes para clasificar los personajes de la lectura.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
4	Se te dificulta hacer apuntes para clasificar la información.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
5	Utilizas mapas esquemáticos para organizar la información leída.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
6	Te cuesta organizar la información utilizando mapas esquemáticos.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
7	Luego de leer la lectura puedes realizar un resumen del texto.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
8	Necesitas leer varias veces el texto para realizar un resumen.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
9	Te olvidas fácilmente de los detalles de la lectura después de leer.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

10	Todo te parece importante sobre la lectura para recordar.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
11	Puedes explicar en cortas palabras de que trata el texto.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
12	Al leer el título de la lectura te surgen ideas relacionadas al tema.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
13	Despierta tu interés en conocer el contenido del mismo.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
14	Te sientes poco motiva a realizar la lectura.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
15	Luego de leer la lectura analizas el contenido.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
16	Puedes deducir información del tema que no esté detalla en la lectura.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
17	Piensas en qué sucedería si cambiarás el final del relato.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
18	Eres capaz de predecir el final antes de terminar de leerla.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
19	Te cuenta pensar en lo que sucedería antes de terminar la lectura.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
20	Puedes expresar el orden de los acontecimientos narrados en el texto aunque estos hayan sido presentados sin secuencia lógica.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
21	Se te dificulta ordenar las ideas del texto.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
22	Luego de leer un texto emites tu opinión sobre el contenido.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
23	Rechazas realizar opiniones propias sobre el tema.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
24	Cuando lees, logras identificar fácilmente los personajes principales de la lectura.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
25	Te cuesta reconocer los personajes del texto.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
26	Tienes facilidad para encontrar la idea principal.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
27	Se te dificulta encontrar la idea principal del texto.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
28	Identificas los personajes secundario.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
29	Te confundes al señalar los personajes secundarios.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
30	Recuerdas detalles característicos de los personajes de la lectura.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
31	Tienes dificultad para recordar los rasgos de los personajes.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
32	Analizas las acciones de los personajes.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
33	Se te dificulta reconocer las acciones de los personajes.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
34	Recuerdas detalles de los hechos ocurridos en la lectura.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
35	Se te hace difícil recordar los eventos ocurridos en la lectura.	4	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
36	Lo relacionas con hechos reales.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
37	Te cuesta diferenciar los hechos reales.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>

38	Diferencias los aspectos reales de los ficticios.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
39	Emites un juicio (opinión crítica) en función a valores.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>
40	Prefieres evitar opinar sobre los valores implícitos en la lectura.	4	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>

									
<b>IDENTIFICACIÓN</b>					<b>INSTRUMENTO:</b>				
1. Nombre del Centro Educativo:			2. Provincia:			3. Distrito:			
4. Tipo de Centro:		5. Año de inicio:		2017( )	2018 ( )	2019 ( )	2020)		
6. Bachillerato:									
7. Edad: _____				8. Sexo:		Masculino	<input type="checkbox"/>	Femenino	<input type="checkbox"/>
<b>Instrucciones: Llene las casillas correspondientes de acuerdo a las características que más lo describan ( Para alumnos – 6to grado)</b>									

Cuestionario Reducido de Estrategias de Comprensión Lectora.		Siempre es así	Generalmente es así	Algunas veces	Nunca es así
1	Cuando lees un texto de estudio te fijas primero en las indicaciones para la lectura u observaciones que da el maestro.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
2	Empiezas a leer sin prestar atención a las recomendaciones del maestro o del texto.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
3	Realizas apuntes para clasificar los personajes de la lectura.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
4	Se te dificulta hacer apuntes para clasificar la información.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
5	Utilizas mapas esquemáticos para organizar la información leída.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
6	Te cuesta organizar la información utilizando mapas esquemáticos.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
7	Luego de leer la lectura puedes realizar un resumen del texto.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
8	Necesitas leer varias veces el texto para realizar un resumen.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
9	Te olvidas fácilmente de los detalles de la lectura después de leer.	4 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>

10	Vuelves a leer la lectura si se te olvidan los detalles.	4	<input type="checkbox"/>		3	<input type="checkbox"/>		2	<input type="checkbox"/>		1	<input type="checkbox"/>
11	Todo te parece importante sobre la lectura para recordar.	4	<input type="checkbox"/>		3	<input type="checkbox"/>		2	<input type="checkbox"/>		1	<input type="checkbox"/>
12	Puedes explicar en cortas palabras de que trata el texto.	4	<input type="checkbox"/>		3	<input type="checkbox"/>		2	<input type="checkbox"/>		1	<input type="checkbox"/>

Anexo – 3

Fotos del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua y de los grupos de tercero y sexto grado.





**Alumnos de tercer grado durante la clase de lectura comprensiva.**



**Alumnos de sexto grado durante la aplicación del Test de Comprensión lingüística progresiva (CLP).**



## ÍNDICE DE CUADROS

	<b>Página</b>
<b>Cuadro 1</b> Primer nivel lingüístico de las etapas del desarrollo del lenguaje.	<b>28</b>
<b>Cuadro 2</b> Funciones y habilidades comunicativas descritas por Del Rio desde un enfoque funcional comunicativo.	<b>31</b>
<b>Cuadro 3:</b> Síntesis de hitos del desarrollo fonológico.	<b>33</b>
<b>Cuadro 4:</b> Adquisición de los morfemas iniciales desde una percepción global, reconociendo que los morfemas están relacionados con los procesos sintácticos.	<b>34</b>
<b>Cuadro 5:</b> Desarrollo sintáctico, de forma global.	<b>35</b>
<b>Cuadro 6:</b> Síntesis de las primeras etapas del desarrollo semántico.	<b>36</b>
<b>Cuadro 7:</b> Desarrollo de la pragmática en edad escolar.	<b>37</b>
<b>Cuadro 8</b> Etapas del desarrollo de la lectura según el Modelo Visual – Fonológico de Ehri.	<b>48</b>
<b>Cuadro 9:</b> Modelo cognitivo de la lectura.	<b>51</b>
<b>Cuadro 10:</b> Estrategias metacognitivas por grado educativo	<b>72</b>
<b>Cuadro 11:</b> Rol del docente en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.	<b>73</b>

<b>Cuadro 12:</b>	Funciones del docente en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora según Lebrija (2002).	<b>74</b>
<b>Cuadro 13:</b>	Perfil del desarrollo del lenguaje oral de los alumnos del tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua en base al test ELO.	<b>83</b>
<b>Cuadro 14:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, en el subtest de comprensión auditiva del ITPA.	<b>95</b>
<b>Cuadro 15:</b>	Análisis de discrepancia de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de 6to grado en el subtest de comprensión visual del ITPA.	<b>97</b>
<b>Cuadro 16:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de asociación auditiva del ITPA.	<b>99</b>
<b>Cuadro 17:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de memoria secuencial auditiva del ITPA.	<b>101</b>
<b>Cuadro 18:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de expresión verbal del ITPA.	<b>103</b>

<b>Cuadro 19:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de integración gramatical del ITPA.	<b>105</b>
<b>Cuadro 20:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el test complementario de integración auditiva del ITPA.	<b>107</b>
<b>Cuadro 21:</b>	Resultados del cuestionario de socialización en función a los componentes pragmáticos del lenguaje oral (Función comunicativa), aplicados a los alumnos de tercero y sexto grado.	<b>119</b>
<b>Cuadro 22:</b>	Resultados de las respuestas de los alumnos de tercer grado al cuestionario sobre uso de estrategias para la comprensión lectora.	<b>120</b>
<b>Cuadro 23:</b>	Resultados de las respuestas de los alumnos de sexto grado al cuestionario sobre uso de estrategias para la comprensión lectora.	<b>121</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

		<b>Página</b>
<b>Gráfica N°1:</b>	Perfil de desarrollo del lenguaje oral de los alumnos de tercer grado.	<b>84</b>
<b>Gráfica N°2:</b>	Perfil de desarrollo del lenguaje oral de tercer grado, en porcentajes.	<b>84</b>
<b>Gráfica N°3:</b>	Perfil de desarrollo global del lenguaje oral de los alumnos de tercer grado en base a la puntuación centil obtenida en la ELO.	<b>85</b>
<b>Gráfica N° 4:</b>	Relación porcentual del desarrollo global del lenguaje oral en los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.	<b>86</b>
<b>Gráfica N°5:</b>	Distribución porcentual del desarrollo global del lenguaje oral de los alumnos de tercer grado en función al nivel de desempeño obtenido en la escala.	<b>87</b>
<b>Gráfica N°6:</b>	Análisis de las puntuaciones centiles de discriminación auditiva en la ELO.	<b>88</b>
<b>Gráfica N°7:</b>	Análisis de las puntuaciones centiles en los aspectos fonológicos en la ELO.	<b>89</b>
<b>Gráfica N°8:</b>	Análisis de las puntuaciones centiles de los aspectos sintácticos en la ELO.	<b>90</b>

<b>Gráfica N°9:</b>	Análisis de las puntuaciones centiles de aspectos semánticos en la ELO.	<b>91</b>
<b>Gráfica N°10:</b>	Perfil estimado del desarrollo del lenguaje oral de los alumnos de sexto grado en función a la escala típica normalizada de media 36 del test ITPA.	<b>93</b>
<b>Gráfica N°11:</b>	Porcentajes de alumnos evaluados en función a las puntuaciones obtenidas de la escala media de desarrollo del lenguaje oral con el test ITPA.	<b>94</b>
<b>Gráfica N°12:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de comprensión auditiva del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA).	<b>96</b>
<b>Gráfica N°13:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de comprensión visual del ITPA.	<b>98</b>
<b>Gráfica N°14:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de asociación auditiva del ITPA	<b>100</b>
<b>Gráfica N°15:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de memoria secuencial auditiva del ITPA.	<b>102</b>

<b>Gráfica N° 16:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de expresión verbal del ITPA.	<b>104</b>
<b>Gráfica N°17:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el subtest de integración gramatical del ITPA.	<b>106</b>
<b>Gráfica N°18:</b>	Análisis de las discrepancias de las puntuaciones típicas obtenidas por los alumnos de sexto grado en el test complementario integración auditiva del ITPA.	<b>108</b>
<b>Gráfica N° 19:</b>	Nivel de comprensión lectora de los alumnos de tercer grado, en percentiles.	<b>110</b>
<b>Gráfica N° 20:</b>	Nivel de comprensión lectora de tercer grado, en función a puntajes Z.	<b>111</b>
<b>Gráfica N° 21:</b>	Nivel de comprensión lectora de tercer grado, en función a puntajes T.	<b>111</b>
<b>Gráfica N° 22:</b>	Análisis del nivel de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado en función a la media de percentiles estandarizados para la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) para sexto grado.	<b>112</b>
<b>Gráfica N° 23:</b>	Análisis del nivel de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado en función a puntajes Z.	<b>113</b>

<b>Gráfica N° 24:</b>	Análisis del nivel de comprensión lectora de los alumnos de 6to grado en función a puntajes T.	<b>114</b>
<b>Gráfica N°25:</b>	Correlación del desarrollo del lenguaje con la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.	<b>115</b>
<b>Gráfica N°26:</b>	Correlación del componente semántico del lenguaje oral con el nivel de desempeño en comprensión lectora obtenido por los alumnos de tercer grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua.	<b>116</b>
<b>Gráfica N°27:</b>	Correlación del perfil estimado de desarrollo del lenguaje de los alumnos de sexto grado del Instituto Bilingüe Santa María La Antigua, con el nivel de desempeño obtenido en comprensión lectora.	<b>117</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>Figura 1:</b> Estadíos de la adquisición de habilidades comunicativas.	<b>27</b>
<b>Figura 2:</b> Etapas del desarrollo de la comunicación en el niño.	<b>30</b>
<b>Figura 3:</b> Modelo por adquisición de etapas de Frith.	<b>41</b>
<b>Figura 4.</b> Modelo de doble ruta de acceso al léxico.	<b>45</b>
<b>Figura.5</b> Ejemplo del procesamiento de la palabra en el Modelo de doble ruta.	<b>46</b>
<b>Figura 6:</b> Modelo de doble ruta ¿cómo accedamos al almacén de palabras?	<b>47</b>
<b>Figura 7:</b> Ruta visual – fonológica.	<b>49</b>
<b>Figura 8:</b> Ejemplo de como funcionan la ruta visual – fonológica integrando ambas.	<b>50</b>
<b>Figura 9:</b> Modelo cognitivo y psicolingüístico de la lectura.	<b>54</b>
<b>Figura 10:</b> Pasos del proceso lector en el modelo psicolingüístico de la lectura.	<b>55</b>
<b>Figura 11:</b> Habilidades necesarias en la comprensión lectora.	<b>56</b>
<b>Figura 12.</b> Modelo de estrategias.	<b>64</b>

<b>Figura 13:</b>	Estrategias metacognitivas.	<b>65</b>
<b>Figura 14</b>	Descripción de Estrategias Metacognitivas	<b>65</b>
<b>Figura 15.</b>	Estrategias de comprensión (Barton y Swayer, 2003).	<b>71</b>

aa