ESCUELA DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Efectividad del programa emocional "Agueda" para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del 6to.grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán 2016

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN

AUTORA:

Br. Yris Soledad Verde Sánchez

ASESOR:

Mgtr. Rafael Antonio Garay Argandoña

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Atención integral del infante, niño y adolescente

LIMA – PERÚ

2017

Dra. Gliria Méndez Ilizarbe

Presidenta

Mgtr. Mercedes Nagamine Miyashiro

Secretaria

Mgtr. Rafael Antonio Garay Argandoña

Vocal

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado en primer lugar a mi hijo, quien es la inspiración que necesito para seguir cada meta trazada, a mis padres quienes son mis soporte y fieles compañeros en cada momento de mi vida y a mis alumnos que fortalecen este amor a la noble labor que realizo.

Agradecimiento

Agradecer a cada uno de los profesores de la escuela de postgrado, por compartir sus conocimientos y experiencias que enriquecieron mis conocimientos, a la comunidad educativa de la I.E. 20351 que facilitaron el trabajo de campo de la investigación y a los niños por su disponibilidad y participación activa.

Declaración de Autoría

Yo, **Yris Soledad Verde Sánchez**, estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Gestión de los Educación e idiomas, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Efectividad del programa emocional “Agueda” para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán, 2016”, presentada, en 87 folios para la obtención del grado académico de Magister en Educación Infantil y Neuroeducación, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 28 de enero del 2017

Yris Soledad Verde Sánchez

DNI: 41758627

Presentación

Señores miembros del jurado:

Dando cumplimiento a las normas establecidas en el Reglamento de Grados y Títulos de la escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, se presenta el siguiente trabajo de investigación titulado: “Efectividad del programa emocional “Agueda” para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351, del distrito de Sayán, 2016”.

Se realiza esta investigación por considerar a la comprensión lectora una de las grandes dificultades de la realidad educativa que vive el país. Es así que la aplicación del programa de inteligencia emocional pretende mejorar los diferentes niveles de comprensión lectora del grupo de estudio. Toda vez que las emociones juegan un papel fundamental en aprendizaje de los estudiantes y considerando que el reto de todo profesor es que sus niños logren ser competente potencializando sus capacidades y habilidades.

La investigación está abordada en 7 capítulos, donde el Capítulo I presenta los antecedentes, marco teórico, justificación, problema, hipótesis y objetivos. En el capítulo II, hace referencia el marco metodológico que presenta las variables, población, muestra, muestreo, técnicas e instrumentos empleados; en el capítulo III , se explican los resultados obtenidos, en el capítulo IV tenemos la discusión, capítulo V las conclusiones, capítulo VI recomendaciones para finalmente en el capítulo VII las referencias bibliográficas y los anexos.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

La autora.

Lista de contenidos

	Página
Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Lista de contenidos	vii
Resumen	xi
Abstract	xii
I. INTRODUCCIÓN	14
1.1 Antecedentes	14
Antecedentes internacionales	15
Antecedentes nacionales	16
1.2 Fundamentación científica, técnica o humanística	19
1.2.1 Base teórica de Programa Emocional	19
1.2.2 Base teórica de Inteligencia Emocional	21
1.2.3 Base teórica de Comprensión Lectora	22
1.2.4 Base Neurológica	25
1.3 Justificación	26
1.4 Problema	28
1.4.1 Realidad Problemática	27
1.4.2 Problema General	31
1.4.3 Problemas específicos	31
1.5 Hipótesis	32
1.5.1 Hipótesis General	32
1.5.1 Hipótesis específicas	32
1.6 Objetivos	33
1.6.1 Objetivo General	33
1.6.2 Objetivos específicos	33

II. MARCO METODOLÓGICO 34
2.1 Variables 35
2.2 Operacionalización de variables 36
2.3 Metodología 36
2.4 Tipo de studio 37
2.5 Diseño 38
2.6 Población, muestra y muestreo 39
2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 40
2.7.1 Validez y confiablidad del instrumento 42
2.8 Métodos de análisis de datos 43
2.9 Aspectos éticos. 44
III. RESULTADOS 45
3.1 Descripción de resultados 46
3.2 Prueba de hipótesis general 54
3.2 Prueba de hipótesis específicas 56
IV. DISCUSIÓN 63
V. CONCLUSIONES 66
VI. RECOMENDACIONES 68
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. 70
Anexos 75
Anexo 1: Matriz de consistencia
Anexo 2: Base de datos
Anexo 3: Prueba CLP
Anexo 4: Programa de Inteligencia Emocional “Agueda”
Anexo 5: Manual de la prueba CLP
Anexo 6: Autorización de la I.E. para desarrollar la investigación

Lista de Tablas

		Página
Tabla 1	Operalización de variables.	36
Tabla 2	Población y muestra de los estudiantes de la I.E. 20351-Sayán.	40
Tabla 3	Baremos de la prueba de Comprensión Lectora.	41
Tabla 4	Confiabilidad de la tabla.	42
Tabla 5	Prueba de normalidad de datos	43
Tabla 6	Comparación de los niveles de comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre y post test de los alumnos de sexto de primaria.	46
Tabla 7	Comparación de los nivel literal de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre y post test.	48
Tabla 8	Comparación del nivel inferencial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre y post test.	50
Tabla 9	Comparación del nivel criterial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre y post test.	52
Tabla 10	Comparación de los niveles de comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre test de los alumnos de sexto de primaria.	54
Tabla 11	Comparación de los niveles de comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del post test de los alumnos de sexto de primaria.	55
Tabla 12	Comparación del nivel literal de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre test de los alumnos de sexto de primaria.	56
	Comparación del nivel literal de la comprensión lectora de los	

Tabla 13	grupos control y experimental con los resultados del post test de los alumnos de sexto de primaria.	57
Tabla 14	Comparación del nivel inferencial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre test de los alumnos de sexto de primaria.	58
Tabla 15	Comparación del nivel inferencial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del post test de los alumnos de sexto de primaria.	59
Tabla 16	Comparación del nivel criterial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre test de los alumnos de sexto de primaria.	60
Tabla 17	Comparación del nivel criterial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del post test de los alumnos de sexto de primaria.	61

Lista de figuras

		Página
Figura 1	Comparación de los niveles de comprensión lectora entre el grupo control y experimental según el pre y post test.	47
Figura 2	Comparación de la comprensión literal entre el grupo control y experimental según el pre y post test.	49
Figura 3	Comparación de la comprensión inferencial entre el grupo control y experimental según el pre y post test.	51
Figura 4	Comparación de la comprensión criterial entre el grupo control y experimental según el pre y post test.	53

Resumen

La investigación se realizó con el objetivo de determinar los efectos del programa emocional “Agueda” en la mejora de la comprensión lectora en los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán.

El estudio, se respaldó en diversas teorías y antecedentes fortaleciendo a la misma. La investigación es aplicada, de diseño cuasi experimental con dos grupos: uno de control y otro experimental, con la aplicación de una pre prueba y pos prueba; se trabajó con una muestra censal de tipo no probabilístico intencional por la disponibilidad de los grupos, con un total de 56 alumnos del sexto grado de primaria. Para la recolección de datos se usó la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) que consta de 21 ítems, demostrando su confiabilidad por KR-20. Dichos datos fueron procesados haciendo uso del análisis estadístico de prueba no paramétricas, la U de Mann Whitney.

Se concluye que la aplicación del programa emocional “Agueda” no fue eficaz como lo muestran los resultados obtenidos, a pesar que el grupo experimental obtuvieron mayores puntajes en la comprensión lectora (promedio = 32.71) después de la aplicación del programa emocional, con respecto al grupo control (promedio= 24.29). La prueba no paramétrica de la U-Mann Whitney muestra un nivel de significancia de: ($p > .051$) que al ser mayor de ($p< .050$) se determina que no existe una diferencia significativa, concluyendo que el programa de inteligencia emoción “Agueda” no mejora significativamente la comprensión lectora en los estudiantes del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

Palabras claves: Programa emocionales, inteligencia emocional, comprensión lectora.

Abstract

The research was carried out with the objective of determining the effects of the emotional program "Agueda" in the improvement of the reading comprehension in the children of the sixth grade of elementary school in the I.E. N ° 20351- Sayán.

The study was supported by various theories and background by strengthening it. The research is applied, of quasi experimental design with two groups: one of control and another experimental, with the application of a pretest and pos test; we worked with a census sample of intentional non-probabilistic type because of the availability of the groups, with a total of 56 students in the sixth grade of primary. For data collection, the Progressive Linguistic Complexity (CLP) test was used, consisting of 21 items, demonstrating their reliability by KR-20. These data were processed using non-parametric statistical analysis, Mann Whitney U.

It is concluded that the application of the emotional program "Agueda" was not effective as shown by the results obtained, although the experimental group obtained higher scores in reading comprehension (average = 32.71) after the application of the emotional program, with respect to Control group (mean = 24.29). The non-parametric test of the U-Mann Whitney shows a level of significance of: (p> .051) when being greater than (p <.050) it is determined that there is no significant difference, concluding that the intelligence program " Agueda "does not significantly improve reading comprehension in the students of the 6th. Elementary level of the I.E. N ° 20351 - Sayán, 2016.

Key words: Emotional program, emotional intelligence, reading comprehension.

I. Introducción

1.1 Antecedentes

Se han encontrado escasas investigaciones sobre Comprensión Lectora e Inteligencia Emocional como variables de estudio, pero si en formas separadas, es decir una variable relacionada con otra variable en diferentes contextos. A continuación se mencionará, algunas investigaciones que sirvieron de fuente.

Antecedentes Internacionales

García (2012) en su tesis titulada Comprensión Lectora en los niños de escuelas primarias públicas de Umán, México realiza el estudio correspondiente al paradigma cuantitativo, de carácter mixto, de alcance correlacional, donde busca explicar la relación entre las variables consideradas. El estudio contó con una población completa de 560 los alumnos del sexto de primaria de la zona urbana del municipio de Umán y siendo el tamaño de la muestra de 275 estudiantes, de un total de seis escuelas, donde sus resultados obtenidos a través de la evaluación nacional de logros académicos en centros escolares (ENLACE) fueron que la mayoría de los estudiantes se ubicaban en niveles bajos en comprensión lectora y un mínimo en los niveles altos. Concluyendo en que los estudiantes presentan series dificultades en la comprensión lectora, lo que representa mucha limitación en los procesos de adquisición para otros aprendizajes escolares.

Valdebenito (2012) el objetivo de estudio de la investigación fue analizar la influencia del programa leemos en pareja en estudiantes, partiendo de la tutoría de entre iguales, en comprensión y fluidez lectora, la investigación fue de tipo experimental aplicada a los estudiantes de que cursaban el 2do, 3ro, 4to, 5to de primaria de los cuales 127 pertenecían al grupo experimental 120 al grupo control, además se realizó una comparación con 11 estudiantes con necesidades especiales en la lectura, con el objetivo de conocer si el presente método ayudaba en la construcción de sus aprendizajes. El programa comprendió un seguimiento de las sesiones de aprendizaje para analizar el desarrollo de las mismas y las conclusiones

demostraron que los 127 alumnos que participaron en el estudio lograron avances significativos en la comprensión y fluidez lectora, a diferencia del grupo control que sus avances no fueron significativos. Esta investigación revela la importancia de las ayuda de sus pares o terceros en la adquisición de habilidades lectoras.

Martínez (2009) en su investigación titulada Estrategias y actividades de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Benito Juárez, para optar el grado de magister en docencia universitaria, la investigación es de tipo descriptivo explicativo con carácter de estudio de caso, dado que la autora describe, explica e identifica causas de objeto de estudio en las condiciones particulares de la escuela donde labora, las interpreta y busca alternativas metodológicas para el trabajo docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y su comprensión. Concluyendo que la triangulación de los resultados alcanzan a la aplicación de diferentes instrumentos, se identifica que no existe una promoción adecuada de la lectura en las escuelas ni en los hogares, así también que el docente no brinda adecuada estrategias para lograr el objetivo de comprensión lectora y que existe muchas deficiencias en los alumnos, incidiendo en el tiempo que le dedican a esta actividad. Los estudios realizados y la experiencia adquirida por la investigadora en el transcurso del estudio le permiten corroborar la pertinencia del tema seleccionado, estrategias y actividades para lograr la comprensión lectora y sustentar en la propuesta de las necesidades y características reales de la escuela, alumnos y contexto, como requisito para la transformación del proceso enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora a que se desea.

Rosas, Jiménez, Rivera & Yáñez (2003) en su estudio de las estrategias de comprensión lectora usadas por estudiantes de 5° y 8° años básico, en donde se describen desde una perspectiva cognitiva, al enfrentar diferentes tipos de textos escritos y los modos de enseñanza de los docentes durante las clases de comprensión lectora. Analizados los datos cuantitativos en los dos cursos, no se encontraron diferencias significativas entre los sectores rural y urbano, se observa que los alumnos no presentan estrategias de integración semántico-lógicas, o que

están poco desarrolladas dado que ellos se plantean los problemas sólo en términos de coherencia local. Es así que la obtención de información es aislada e incapacita la integración de la información significativamente. Estos resultados están avalados por los datos cualitativos, por cuanto las actividades realizadas por gran parte de los educadores no fomentan el desarrollo de estrategias de más alto nivel cognitivo.

Díaz-Granados (2003) realizaron una investigación sobre comprensión lectora de grupos de alto y bajo desempeño lector frente a distintos tipos de hipertexto. La muestra estuvo conformado por 30 alumnos de sexto grado de primaria, de ambos sexos, entre los 10 y 12 años, de un estrato socioeconómico medio-bajo, de un colegio privado de Medellín. Para obtener los datos se utilizó un Software elaborado con el programa denominado TOOLBOOK 5.0, el cual contiene distintos hipertextos utilizados en la investigación y la prueba de habilidades lectoras. Los resultados dieron que ambos grupos aumentaron progresivamente el número de palabras e imágenes exploradas en la medida en que aumentaba la extensión y la dificultad de los textos. Se dieron diferencias en el número de palabras frente a los textos incompletos. Los textos completos, donde se podía examinar palabras como imágenes, motivaban más a ambos grupos para explorarlas, este avance también fue evidenciado con el número de veces que los estudiantes entraban a distintas páginas, independientemente del número de palabras e imágenes exploradas. En resumen hubo diferencias moderadas entre los grupos frente a los textos incompletos y no frente a los completos.

Antecedentes Nacionales

Sánchez (2014) presentó la tesis “Influencia de un Programa Emocional en la Comprensión Lectora de los niños y niñas de 6to. Grado de la I.E. 20351”; investigación para obtener el título de Magister en Ciencias de la Gestión Educativa; donde el objetivo fue determinar la Influencia de un Programa Emocional en la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de la Institución Educativa N° 20351; el diseño que se utilizo fue pre-experimental con la aplicación de una pre

y post prueba a un solo grupo de estudio, conformado por 88 estudiantes; la investigación arribo a las siguientes conclusiones: No hubo significatividad en la aplicación del Programa Emocional, en la pre-prueba y pos-prueba de Comprensión Lectora de los niños de 6to. grado de la I.E. N° 20351, sugiriendo la aplicación del programa a psicólogos y docentes calificados con interés de investigación, dando la posibilidad de ajustar, programar y adaptar a otros contextos que se requiera.

Ortiz (2013) realizó la investigación titulada "Efecto del programa "Lee conmigo" sobre comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. N° 2084 – Carabayllo 2013, para optar el grado de Magister en Problemas de aprendizaje, la metodología usada en la investigación es de tipo aplicada, diseño cuasi- experimental, con una población de 116 alumnos y 77 alumnos de muestra, siendo el objetivo general: determinar el efecto de la aplicación del programa "Lee conmigo" en el desarrollo de la comprensión lectora. Arribando a las siguientes conclusiones que existen diferencias significativas en la comprensión lectora del grupo control y experimental antes de haber aplicado el programa, pero después de haberla aplicado las diferencias son altamente significativas entre los grupos. Donde sugiere expandir la aplicación del programa a los demás ciclos de estudio, para fortalecer las habilidades de comprensión lectora.

Robaldino (2013) realizó la investigación titulada: Aplicación de lecturas selectas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del tercer grado de primaria de la I.E. 5170 "Perú – Italia", de Puente Piedra para optar el grado de magister en educación, la metodología de investigación fue de tipo aplicada, diseño cuasi-experimental, con una población de 60 alumnos y con una muestra de 30 alumnos, teniendo como objetivo general determinar el efecto de la aplicación de las lecturas selectas en la comprensión lectora, donde concluye que la aplicación del programa lecturas selectas mejora significativamente la comprensión lectora en los alumnos del 3° grado de primaria en los tres niveles: literal, inferencial y crítico. Sugiriendo a las autoridades competentes y demás colegas, ampliar el programa en los diferentes grados de estudio primario.

Subia, Mendoza y Rivera (2012) realizaron la investigación titulada: “Influencia del Programa “Mis lecturas preferidas” en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del 2do Grado de educación Primaria de la Institución Educativa Nº 71011 - San Luis Gonzaga, de Ayaviri- Melgar- Puno 2011.”, tesis para optar el grado de Magister en educación, con mención en Administración Educativa, el diseño de investigación fue experimental , aplicando un pre y pos-test, en dos grupos (experimental y control) se trabajó con una muestra de 31 estudiantes de la I.E. Según los resultados obtenidos en el estudio, la aplicación del programa mejora significativamente en los niveles de comprensión lectura. Quedando demostrado la efectividad del programa.

Castellano (2010) en su investigación titulada “Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la Red N° 4 distrito del Callao”; investigación para obtener el grado académico de magister en Evaluación y Acreditación de la calidad educativa; donde a través del estudio concluye que las dimensiones de las variables de la Inteligencia Emocional y la comprensión lectora se correlacionan de manera significativa positiva débil. Donde no se aprecian diferencias significativas en las puntuaciones medias de la inteligencia emocional y la comprensión lectora de acuerdo a la edad de los alumnos. Se tiene que los puntajes obtenidos en la inteligencia emocional tiene un mayor valor promedio en los alumnos de 12 años y mayor amplitud de la desviación estándar en los alumnos de 11 años; mientras que el menor promedio y menor amplitud estándar se observa en los alumnos que tienen 13 años. Con respecto a los valores promedios de la comprensión lectora el mayor valor medio lo presentan los alumnos de 10 y 11 años; con mayor amplitud de la desviación estándar en los alumnos de12 años y con el menor promedio y amplitud de desviación estándar, los alumnos que tienen 13 años. Es decir que los valores medios disminuyen conforme se tiene mayor edad; lo cual se sustenta que existen otras variables que pueden influir en el proceso de comprensión lectora, como por ejemplo la edad cronológica del lector, habilidades, materiales, currículo escolar, presupuesto, sexo del lector, características lexicales, sintácticas – semánticas, deficiencias en la decodificación, entre otras.

Vega (2012) desarrolló la investigación titulada “Niveles de comprensión lectora en alumnos del 5to. Grado de primaria de una institución educativa de Bellavista - Callao”, para obtener el grado de magister en educación con mención en Psicopedagogía; la investigación de tipo no experimental utilizó un diseño descriptivo simple, cuyo objetivo fue identificar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del 5to grado de primaria. Contó con una muestra no probabilística de 85 alumnos. Los mismos que fueron evaluados con la prueba de comprensión lectora ACL5 de Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) adaptado por el autor (2009). Los resultados indicaron que la dimensión literal tiene un bajo rango del 52,9%, y de 49,4% la inferencial, mientras que la dimensión criterial tiene un rango medio de 35,3% y finalmente la capacidad de reorganización de comprensión lectora es baja con el 71,8% de los sujetos consultados. Llegando a las siguientes conclusiones: Que el bajo nivel de la comprensión lectora literal de los alumnos, se debe a la poca capacidad para prever la formulación de un texto. En el nivel de la comprensión lectora reorganizacional los alumnos tienen mayores dificultades por la poca capacidad de reordenar las ideas a partir de la información que obtienen para hacer una síntesis comprensiva de un texto. El nivel de la comprensión lectora inferencial los alumnos tienen un nivel bajo, dado que presentan dificultades para activar los conocimientos previos del lector y formular anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto. Es en el nivel de la comprensión lectora criterial donde los alumnos muestran mayores logros, 47 obteniendo el nivel medio y alto, demostrando así la capacidad de formar juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo.

1.2 Fundamentación científica, técnica o humanística

1.2.1 Base teórica de Programa de Inteligencia Emocional

Educar emociones a través de programas, es necesario, porque ayudará a los estudiantes a estar preparados para enfrentar los problemas de la vida. Las personas (maestros, padres, etc.) encargados de la educación de las emociones deben tener ciertas características; según Céspedes (2008) dice que:

> Tener un conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente, conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil, la presencia de un razonable equilibrio psicológico en cada uno de los miembros de la familia (ausencia de psicopatología), la cohesión familiar, el afrontamiento adecuado de conflictos, los estilos de administración de la autoridad – poder y finalmente una comunicación afectiva y efectiva. (p. 81 y 82).

Jiménez y López (2009) menciona que: "…al revisar la literatura sobre educación emocional, podemos encontrar desde una variedad de libros que contiene numerosas actividades, para mejorar diversos aspectos de la I.E., hasta manuales que proponen programas más estructurados" (p.75).

Goleman (1996) manifiesta como el "…óptimo desarrollo de alfabetización emocional se da cuando comienza tempranamente, cuando es apropiada a cada edad, y se sigue a lo largo de toda la etapa escolar, y aúna los esfuerzos de la escuela con los padres…" (p.323).

Lantieri (2009) menciona la importancia de trabajar en equipo los docentes y padres de familia en el desarrollo de las emociones de los niños y niñas. "Resulta esperanzador que la escuela y los padres, trabajando conjuntamente, pueda desempeñar un papel fundamental para el saludable desarrollo del niño en el dominio de las emociones y las relaciones con los demás" (pp. 35 y 36).

Los programas de Inteligencia Emocional, pueden permitir que los alumnos, aprendan a conocer, controlar y mejorar sus emociones y la de los demás. Es importante que los programas estén planificados de acuerdo a nivel y edad requerida, las actividades deben ser gratificantes, motivadoras y entretenidas que provoque estímulos de mejora en su ser, así mismo que se desarrollen desde temprana edad, para ir consolidándose en las instituciones educativas trabajando conjuntamente los padres y maestros.

1.2.2 Base teóricas de Inteligencia Emocional

Goleman (1996) define la inteligencia emocional como "…habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor…" (p.54).

Shapiro (1997) menciona:

> El término inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el éxito, entre las cuales se puede incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. (p.25)

Carrión (2002) la conceptualiza como la …"parte de la inteligencia que nos permite ser consciente de las emociones; percibirlas, identificarlas, comprenderlas, manejarlas y expresarlas de modo más adecuado, en función del lugar, momentos y personas implicadas" (pág. 21 y 22).

Gallegos et al (2007) definen a la inteligencia emocional como "…uso inteligente de las emociones: hacer que intencionalmente, que las emociones trabajen para nosotros, utilizándolas de manera que nos ayuden a guiar la conducta y los procesos de pensamiento, a fin de alcanzar el bienestar personal" (p.13)

Según Mayer y Salovey (1997, citado por Extremera y Fernández, 2005) la inteligencia emocional es:

> La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad

para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional (p. 68).

La inteligencia emocional se entiende entonces, como un conjunto de habilidades que implican reconocer, interpretar y regular las emociones negativas y positivas de manera inteligente, para lograr el éxito en la vida, resolviendo las exigencias y problemas del entorno, dirigiendo de manera efectiva nuestras acciones y pensamientos.

1.2.3 Base teóricas de Comprensión Lectora

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2009) la competencia lectora es: "…La capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar los propios, desarrollar el conocimiento y potencial personales en la sociedad". (p. 14).

Se puede precisar entonces, que leer es la capacidad de construir el significado del texto, encontrando la significatividad de los mismos para alcanzar los objetivos personales (conocimiento) las mismas que servirán en la participación activa de la sociedad.

Según Solé (2006) quien afirma que:

> "La comprensión que cada uno realiza depende del texto que tenga delante, pero depende también y en grado sumo de otras cuestiones, propias del lector, entre las que más se podrían señalar como el conocimiento previo con el que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia la lectura" (p. 34).

La autora resalta que la comprensión de textos, depende de la interacción con este y de otros factores como los saberes previos, los objetivos y la motivación hacia lo que va leer, solo así se logrará una comprensión lectora.

Según Sánchez (2006) expone que:

> El fin de la lectura es ayudar a que el lector descubra su expresividad, necesaria en una sociedad que requiere la participación de todos; sus propias ideas, también importantes en un medio de vertiginosa innovación; su yo personal y profundo para actuar en un mundo que cada día se presenta como un desafío que exige intervenir con integridad, dignidad y alentando los más altos valores humanos. (p. 54).

La lectura es por consiguiente una herramienta que nos permite tener acceso al conocimiento, que todo lo que aprendemos nos brinda las armas necesarias para hacer frente a nuestro contexto y realidad permitiendo poner en práctica nuestros nuevos conocimientos, este concepto va más allá de la lectura como disfrute, dándole el valor de medio para transformar nuestra realidad.

Para Condemarín (2001) lectura enriquece y estimula intelectualmente al estudiante. Al leer comprensivamente, no solo es un receptor de la información, sino que enriquece al texto gracias a sus propios aportes. A medida que va leyendo, va anticipando los contenidos, forjando su hipótesis, confirmándolas o descratándolas; también razona, critica e infiere, establece relaciones, saca sus propias conclusiones. (p.9)

La lectura nos permite ir más allá de la decodificación de signos, permite experiencias fantasiosas, imaginación de personajes, sentir sus emociones, involucrarnos en las acciones que se realiza, permitiendo al estudiante relacionarse con el texto, sintiéndose motivado en seguir leyendo y comprendiendo.

Dimensiones de la Comprensión Lectora

Sobre los niveles de Comprensión lectora existen varias posiciones. Hay quienes mencionan la existencia de hasta siete niveles de lectura, como Danilo Sánchez

Lihón, o de cinco niveles como María Elena Camba. Sin embargo la propuesta de tres niveles del Ministerio de Educación del Perú se encuentra basada en la propuesta de Juana Pinzas.

Nivel Literal

Pinzas (2006) define el nivel literal como la "…comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección" (p. 16)

La autora precisa que el nivel literal, no requiere mucho esfuerzo pues la información se encuentra a disposición y solo se necesita cotejar la pregunta con el texto para encontrar la respuesta. Pero es el primer paso para lograr una buena comprensión lectora, pues si no hay comprensión del texto, difícilmente se pueda trabajar con el texto en la organización de la información y obtener más información de la explícita.

Nivel Inferencial

Allende y Condemarín, M. (1997) menciona que:

> El nivel interpretativo, requiere del lector su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis, es decir que tendrá que poner de manifiesto su pensamiento e imaginación con el propósito de obtener información o establecer conclusiones, para lo cual, será necesario utilizar sus saberes previos. (p.192).

El nivel inferencial es cuando el estudiante es capaz de obtener información nueva a partir de datos explícitos del texto, es decir permite ir más allá del propio texto y establecer una interacción entre el lector y el autor.

Nivel Criterial

Según Velásquez (2006) el nivel criterial se da cuando "El lector emite juicios y valoración sobre lo que el texto dice, asume una posición ante él, relaciona el tema con la vida, opina, reflexiona, actúa como lector crítico" (p. 18).

El nivel criterial se produce cuando el estudiante es capaz de enjuiciar y valorar el texto que lee. Este nivel es subjetivo, porque es un pensamiento propio diferente a otro.

1.2.4 Bases Neurológicas

Para Goleman (1996) indica que "…la mente emocional y la mente racional son facultades semiindependientes..." (p.29).

Por lo tanto es necesario conocer el funcionamiento del cerebro emocional, que es complejo y fascinante. El cerebro está formado por la parte emocional y la parte pensante, cada uno con un circuito diferente.

Según Caine y Caine (2003, citado por Salas, 2003) en los principios del aprendizaje del cerebro dice:

> Todo lo que aprendemos es influido y organizado por las emociones y los conjuntos mentales que implican expectativas, inclinaciones y prejuicios personales, autoestima, y la necesidad de interacción social. Las emociones y los pensamientos se moldean unos a otros y no pueden separarse, las emociones dan color al significado. Por lo tanto, un clima emocional apropiado es indispensable para una sana educación. (p.160)

Shapiro (1997) dice:

> La parte emocional del cerebro se encuentra alojado profundamente dentro de los hemisferios cerebrales y tiene la responsabilidad primaria de regular nuestras emociones e impulsar el sistema límbico, incluye el hipocampo, donde se produce el aprendizaje emocional y donde se almacena los recuerdos emocionales, la amígdala, considerada el centro del control emocional del cerebro y otras estructuras (p.37).

Partiendo de estas premisas, se puede considerar a las emociones como un factor muy importante en la vida, ya que influyen en el aprendizaje del individuo de manera significativa.

Las emociones se trasmiten a través del cuerpo, por medio de sustancia bioquímica, una serie de aminoácidos, llamados neuropéptidos que están almacenados en el cerebro emocional y son enviados a través de todo el cuerpo, es decir que cuando se siente una emoción este le indica al cuerpo la manera de reaccionar. Estos elementos químicos cerebrales, también son denominados neurotransmisores.

1.3 Justificación

El presente trabajo de investigación generará un gran aporte en el campo educacional, puesto que existen pocos estudios sobre la influencia de los programas emocionales en la comprensión lectora, esto revela la vital importancia de describir las significatividad de la influencia, ya que es uno de los factores fundamentales para lograr un adecuada Comprensión Lectora y rendimiento académico en general de los niños.

Así mismo la investigación responde a una necesidad presente en los educadores peruanos: el surgimiento de nuevas estrategias o formas de mejorar el

nivel de comprensión lectora en sus estudiantes. En esta búsqueda incesante se han descubierto muchos enlaces entre la comprensión lectora y el estado emocional del lector.

Condemarín (2001) menciona: “Los contenidos de los textos literarios no son procesados en forma. Ellos constituyen una información estimulante dado que desencadenan en la intimidad de cada persona, una serie de emociones más o menos profundas”. (p. 16).

Es así que el presente trabajo de investigación pretende ser una respuesta para la escasa información que existe en la relación de un Programa Emocional con la Comprensión lectora. Puede ser que genere discusión porque muchas personas desconocen o difieren que al desarrollar emociones a través de un programa pueda mejorarse la Comprensión Lectora en los niños y niñas de una Institución Educativa.

La investigación se justifica en las teorías del Constructivismo, corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista, que indica la necesidad de entregar al alumno herramientas (andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

El constructivismo educativo propone que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza a través de un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo tal que el conocimiento sea una auténtica construcción de la persona que aprende (sujeto cognoscente).

Para Ausubel (2002) manifiesta que:

“La esencia del aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de una manera simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquellas que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e

integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo" (p.122).

Partiendo de las teorías, la investigación tendrá como paradigma, que el verdadero aprendizaje se basa en la construcción de una estructura mental en los estudiantes que les permita construir sus propios conocimientos y el docente actué como guía y facilitador. Así mismo considerar que la comprensión de textos, es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Cárdenas (2004) argumenta que: "El acto de leer desarrolla capacidades de oralidad o de aprendizje mediante el entrenamiento de habilidades sensoriales, motrices y mentales. Este enfoque concibe la lectura como un proceso activo y constructivo" (p. 46).

Desde el punto de vista práctico, es importante que se conozca la relación teórica y estadística entre la influencia de las emociones inteligentes en la comprensión lectora de los estudiantes. La Investigación se realizó, porque existe la necesidad de demostrar los estados emocionales de los niños y niñas, a partir del efecto de un programa emocional, en relación con la comprensión lectora y así poder crear, diseñar y practicar diversas estrategias permitan lograr una comprensión lectora satisfactoria en la I.E. y progresivamente en el ambiente regional hasta el nacional.

Metodológicamente esta investigación quedará como referencia o herramienta para futuros trabajos en el campo de la educación, ya que determinará si existe efectividad del Programa Emocional para mejora de la Comprensión Lectora.

1.4 Problema

1.4.1 Realidad problemática

La Unesco (2004) al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la Unesco, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales. Es por ello el interés de las políticas educativas en promover y fortalecer las habilidades lectoras de los niños y niñas del mundo.

Los estudiantes peruanos en los últimos años han sido parte de los procesos de evaluación realizados por organismos internacionales como Programme for International Student Assessment (PISA); con resultados muy por debajo del promedio esperado, los cuales indican que los niños se encuentran en un bajo nivel en habilidades lectoras, que corresponde a no saber interpretar y reflexionar sobre el texto que lee, es decir, no tienen comprensión lectora, ni práctica, ni metalingüística. El país ocupa el último lugar entre los 65 países participantes. Si bien los estudiantes mostraron resultados bajos en PISA 2012 en comparación a otros países de América Latina que participan. Se reporta un progreso sostenido en los últimos 11 años. Entre 2001 y 2012 se ha incrementado el promedio peruano de 327 a 384 puntos. En relación al ciclo anterior de PISA en el 2009, se incrementó 57 puntos, el más alto progreso entre los países de América Latina que participan en PISA, en el área de habilidades lectoras.

Se puede suponer que el resultado, es producto de la implementación del programa de Plan Lector vigente en todas las I.E. a nivel nacional, la misma que fue normada bajo Resolución Ministerial Nº 0386-2006-ED y que tiene como objetivo: Implementar las estrategias pedagógicas básicas para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes de Educación Básica Regular. La norma contempla la selección de 12 títulos de obras, que estudiantes y profesores deben leer durante el año, a razón de uno por mes. A pesar de este significativo progreso, aún se ubican por debajo del promedio esperado, y que se debe identificar los diversos factores que están impidiendo la lectura compresiva de nuestros alumnos.

Se conoce que las emociones influyen en cualquier aspecto de la vida por ejemplo en la escuela permitirá o no un buen logro académico, Blakemore y Frith (2007) menciona que: “Para que se produzca el aprendizaje optimo los estudiantes han de ser emocionalmente competente. Esto incluye capaces de contenerse y refrenar las reacciones impulsivas ante sucesos; tratar con entornos educativos, docentes y temas nuevos, colaborar con los maestros y otros estudiantes” (p. 259).

En la lectura, una persona, niño o niña con un buen desarrollo emocional podrá involucrarse con los personajes, imaginarse las acciones que suceden, es decir interactuar con el texto, permitiéndose sentir las sensaciones creadas por el autor y así lograr una lectura comprensiva.

La I.E. 20351 de Sayán no es ajena a esta penosa realidad educativa, el nivel de comprensión lectora es baja, problema latente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se plantea en cada año. Esta realidad conllevó a realizar la investigación sobre la “Efectividad de un programa emocional para mejorar la comprensión lectora, el cual fue aplicado a un grupo de niños y niñas del sexto grado de la I.E. N° 20351 del distrito de Sayán, provincia de Huaura, región Lima - provincias. Es decir explicaremos Cómo influye la percepción, comprensión y la regulación de las emociones, en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial

y criterial) de los escolares.

En este sentido, la investigación pretende dar un aporte metodológico y científico, que permita mejorar el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Dejando de la lado una educación basada sólo a lo académico, sino que ha de abarcar otras dimensiones: cognitiva, afectiva-emocional, moral… para que se potencie el sano equilibrio de los estudiantes y así permitir al futuro ciudadano, desarrollarse integralmente.

1.4.2 Problema general:

¿En qué medida la aplicación de un Programa Emocional “Agueda” mejora la Comprensión Lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351 Sayán, 2016?

1.4.3 Problemas específicos:

Problema específico 1

¿La aplicación de un Programa Emocional “Agueda” tiene efecto significativo en el nivel literal de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán, 2016?

Problema específico 2

¿La aplicación de un Programa Emocional “Agueda” tiene efecto significativo en el nivel inferencial de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán, 2016?

Problema específico 3

¿La aplicación de un Programa Emocional “Agueda” tiene efecto significativo en el nivel criterial de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán, 2016?

1.5 Hipótesis

1.5.1 Hipótesis General

La aplicación del Programa Emocional “Agueda”, mejora significativamente la Comprensión Lectora de los niños y niñas del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

1.5.2 Hipótesis Específicos

Hipótesis Específicos 1

La aplicación del Programa Emocional “Agueda”, mejora significativamente en el nivel literal de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

Hipótesis Específicos 2

La aplicación del Programa Emocional “Agueda”, mejora significativamente en el nivel inferencial de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

Hipótesis Específicos 3

La aplicación del Programa Emocional “Agueda”, mejora significativamente en el nivel criterial de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Determinar que la implementación de un Programa Emocional “Agueda” mejora la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20351- Sayán, 2016.

1.6.2 Objetivos específicos

Objetivos Específicos 1

Determinar que la aplicación de un Programa Emocional “Agueda” mejora significativamente en el nivel literal de la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20351 - Sayán, 2016.

Objetivos Específicos 2

Determinar que la aplicación de un Programa Emocional “Agueda” mejora significativamente en el nivel inferencial de la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20351- Sayán, 2016.

Objetivos Específicos 3

Determinar que la aplicación de un Programa Emocional “Agueda” mejora significativamente en el nivel criterial de la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 20351 –Sayán, 2016

II. Marco metodológico

2.1 Variables

En la presente investigación la variable independiente es Inteligencia Emocional y la variable dependiente Comprensión Lectora.

Variable 1: Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional se entiende como un conjunto de habilidades o destrezas necesarias para manejar, controlar y modificar las emociones de manera positiva, que nos permita influir y mejorar la eficacia de nuestro comportamiento.

Variable2: Comprensión Lectora

Es el proceso mediante el cual un lector elabora y capta el sentido del texto, interactuando con él, integrando su competencia lingüística, su bagaje cognoscitivo y aún su medio emocional, en el proceso de construcción y explicación del significado de un texto escrito.

Dimensión 1: El nivel literal significa entender e identificar la información que el texto presenta explícitamente. En otras palabras, se trata de entender lo que el texto dice. (Pinzas, 2008).

Dimensión 2: El nivel inferencial es información implícita, que se obtiene al elaborar ideas o elementos que no están expresados en el texto. (Pinzas, 2008).

Dimensión 3: El nivel criterial es valorativo, por ser un aspecto subjetivo (modo de pensar propio). En este momento el lector se hace presente con autoridad y hace suya la lectura.

Definición Operacional

Esta variable se evalúa con la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). Esta prueba se organiza en torno a ocho niveles de lectura, los cuales no siempre son correlativas con los cursos de educación básica.

2.2 Operacionalización de la variable

La operalización de la variable, se realizó de la siguiente manera:

Tabla 1

Tabla de operacionalización de variable

Variables	dimensiones	indicador	Ítems	Escala de medición
Variable Comprensión Lectora	**Comprensión Literal**	Identificación explícita de detalles del texto.	Subtest VI – A (1) 1-2-3-4-5-6-7	1= correcto
	Comprensión Inferencial	Identificación implícita de acontecimientos, hechos o mensajes del texto.	Subtest VI – A (2) 1-2-3-4-5-6-7	2= incorrecto
	Comprensión Criterial	Enjuicia comportamiento de los personajes emitiendo opiniones personales.	Subtest VI – A (1,2,3) 1-2-3-4-5-6-7	

Fuente: Prueba CLP

2.3 Metodología

En la presente investigación se ha utilizado e método hipotético deductivo, porque permite probar la hipótesis a través de un diseño estructurado, así mismo porque buscará la objetividad y medirá la variable del objeto de estudio.

2.4 Tipo de estudio

El proyecto se desarrolla con el tipo de investigación aplicada, porque se estructura la aplicación de sesiones de inteligencia emocional para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas del 6to. Grado de la I.E. 20351 – Sayán.

> Al respecto Ñaupas (2011) señala:
> Este tipo de investigaciones surge de la necesidad de mejorar, perfeccionar u optimizar el funcionamiento de los sistemas, los procedimientos, normas, reglas tecnológicas actuales a la luz de los avances de la ciencia y la tecnología. Por tanto, este tipo de investigación no se presenta a la calificación de verdadero, falso o probable sino a la de eficiente, ineficiente, eficaz o ineficaz. (p.67)

Así mismo Hernández, Fernández, y Baptista (2010) señalan:

> Se refieren a un estudio en el que se manipulan una o más variables independientes (supuestas causas-antecedentes) para analizar las consecuencias de la manipulación tienen sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos-consecuencias) dentro de una situación de control para el investigador. (p. 121)

2.5 Diseño

El diseño de la investigación es cuasi experimental, porque se ha manipulado deliberadamente la variable independiente aplicación de sesiones de inteligencia emocional, para ver su efecto con la variable dependiente comprensión lectora con un grupo experimental y otro de control con pre y post prueba.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) refieren que el diseño de tipo Cuasi – experimentales analizan el efecto producido por una acción de un programa sobre una variable (cambiando conductas o en algunas veces cambia una realidad).

Asimismo para Hernández Sampieri (2010) “Los diseños cuasi experimentales también manipulan deliberadamente, al menos una variable independiente para ver su efecto y su relación con una o más variables dependientes…” (p. 148).

El diagrama representativo de este diseño es como se indica:

Grupo	Pretest	Aplicación	Postest
GE	O_1	X	O_2
GC	O_3	_	O_4

Donde:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo control

O_1, O_3 = Pre – prueba (Prueba PCL 6)

O_2, O_4 = Pos - prueba (Prueba PCL 6)

X = Aplicación del Programa Emocional “Agueda”

El programa emocional “Agueda”, elaborado por el Lic. Sánchez Salazar, Ricardo (2014), está fundamentado en tres aspectos: percepción, asimilación y regulación emocional, tomado del modelo de habilidad de Mayer y Salovey. Donde el propósito es desarrollar y fortalecer la inteligencia emocional de los niños y niñas del 6to. Grado de primaria, a través de técnicas y actividades colaborativas con el fin de elevar el nivel de comprensión lectora.

Las actividades están programadas, en sesiones de 90 minutos, impartidas de una sesión por semana, a lo largo de tres meses (un trimestre). Donde cada sesión sigue una estructura concreta, de ejercicios corporales, dinámicas y lecturas de contenido emocional, que requieren una participación activa de los niños y niñas.

2.6 Población, muestra y muestreo

Población

La población o universo es la totalidad de individuos, objetos o medidas, donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

El presente trabajo de investigación, su población está formada por 108 estudiantes del 6to. Grado de educación primaria, distribuidos en 4 secciones.

Muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que: “La muestra es en esencia un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (p. 235).

La selección de la muestra se aplicó el muestreo no probabilístico intencional, con grupos intactos la cual estuvo conformada por 28 niños del 6° “A” y “C” de la I.E. N° 20351 – Sayán.

Para la conformación de los grupos de trabajo se estableció con criterio del horario de estudio de los niños, en tal sentido se conformó de la siguiente manera.

Tabla 2

Población y muestra de los estudiantes de la I.E. 20351 – Sayán.

Estudiantes				
Sección	**Condición**	**Mujeres**	**Varones**	**Total**
6to “A” y “C”	Grupo Experimental	16	12	28
6to “B” y “D”	Grupo Control	11	17	28

Fuente: Nómina de la I.E.N ° 20351, año lectivo 2016.

Muestreo

El muestreo es el conjunto de procedimientos que permite la selección de muestras representativas de una población.

2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

La investigación usó la técnica de pruebas. Según Tamayo (2008) la técnica viene a ser un conjunto de mecanismos, medio y sistemas de dirigir, recolectar, conservar, reelaborar y transmitir los datos.

Instrumentos

Respecto al instrumento que permitirá la recolección de datos, Ruiz (2010) considera que “un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente (p.71)

Los instrumentos seleccionados para el estudio es: el CLP 6 – Forma A.

Instrumento de la variable Comprensión Lectora.

Se aplicará la prueba del CLP 6, al inicio y al final de la investigación tanto al grupo experimental como al grupo de control.

Instrumento para medir la Comprensión Lectora

Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Formas Paralelas (CLP 6 – Forma A).

Nombre:	Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)
Autores:	Allende Felipe, Condemarín Mabel, Milicic Neva.
Versión:	5ta. edición
Administración:	Individual o colectiva
Edad de Aplicación:	de 1º a 8 º año de E.G.B
Duración:	45 minutos aproximadamente.
Área que evalúa:	Comprensión Lectora en niños.
Materiales:	8 protocolos código A
	8 protocolos código B

Tabla 3

Tabla de baremos de la Comprensión Lectora.

Categoría	Comprensión de lectura	Nivel Inferencial	Nivel Literal	Nivel Criterial
Deficiente	hasta 7	Hasta 1	Hasta 3	Hasta 2
Adecuado	8 a 10	2	4 a 5	3 a 4
Superior	de 11 en adelante	3 en adelante	5 en adelante	5 en adelante

Validez de instrumento

La prueba de comprensión lectora, presentó la validez predictiva de las formas paralelas, para los cinco primeros niveles el estudio de la validez predictiva se hizo en la totalidad de la muestra (641 sujetos). La fórmula utilizada fue la de Producto Momento de Pearson. Los resultados fueron los siguientes: Coeficiente de validez para la forma A: 0.330 y un Coeficiente de validez para la forma B: 0.326. Para los tres últimos niveles (6, 7, 8) el estudio se realizó en una submuestra de 318 sujetos, provenientes del grupo total de 630 y estratificados por sexo, nivel socioeconómico y curso. Se aplicó la misma fórmula utilizada en el grupo anterior, donde los resultados fueron: Coeficiente de validez para la forma A: 0.495 y un Coeficiente de validez para la forma B: 0.502.

2.7.1 Confiabilidad

El instrumento se sometió a la confiabilidad por consistencia interna, mediante el análisis de KR-20, ya que la escala de medición es dicotómica.

Tabla 4

Confiabilidad de la Prueba de comprensión lectora

KR-20	N° de elementos
,86	21

Fuente: Base de datos.

El análisis KR-20 del instrumento arrojó un índice de confiabilidad de 0,86 lo que indica que tiene un nivel aceptable de confiabilidad según los parámetros establecidos para estos instrumentos.

Prueba de bondad de ajuste de los datos

Tabla 5

Prueba de normalidad de datos

Pruebas de normalidad				
Pruebas de entrada		Shapiro-Wilkes		
		Estadístico	gl	Sig.
Total de Comprensión de lectura	Control	.933	28	.074
	Experimental	.925	28	.047

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Fuente: Prueba de comprensión Lectora

La presente tabla que se presenta, responde al fin de asumir la prueba estadística para realizar el análisis de la hipótesis de la investigación, procedemos a indicar el tipo de distribución a través del análisis de Shapiro-Wilkes, indica que los niveles siguen una distribución anormal, por lo tanto se justifica el uso de estadísticos no paramétricos.

2.8 Métodos de análisis de datos

Al concluir la recolección de datos, mediante el cuestionario se procederá a realizar el análisis estadístico de las mismas, aplicando el software estadístico SPSS 22 y el Excel 2010. Los datos fueron tabulados y presentados en tablas y gráficos de acuerdo a las variables y sus dimensiones.

Se aplicó la prueba de bondad de ajuste de Shapiro-Wilkes, la cual se usó a que cada grupo está conformado por menos de 50 sujetos. Se observa que tanto el grupo control y experimental, presentaron puntuaciones que no se aproximan a una distribución normal ($p< 0.05$) en tal sentido se empleó la estadísticas no

paramétricas: U de Mann – Whitney.

2.9 Aspectos éticos

De acuerdo a las características de la investigación se consideró los aspectos éticos que son fundamentales ya que se trabajaron con estudiantes, por lo tanto el sometimiento a la investigación contó con la autorización correspondiente de parte de la dirección de la institución educativa, docentes y padres de familia.

Así mismo se mantiene la particularidad y el anonimato, así como el respeto hacia el evaluado en todo momento y resguardando los instrumentos respecto a las respuestas minuciosamente sin juzgar cuales fueron las más acertadas para el participante.

III. Resultados

3.1 Descripción de resultados

Este capítulo presenta los resultados en el procesamiento de la información obtenida.

Tabla 6

Comparación de los niveles de comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre y post test de los alumnos de sexto de primaria.

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente	6	21.4	5	17.9	5	17.9	3	10.7
Adecuado	17	60.7	7	25.0	15	53.6	3	10.7
Superior	5	17.9	16	57.1	8	28.6	22	78.6
Total	28	100.0	28	100.0	28	100.0	28	100.0

Fuente: Base de datos

Análisis descriptivo

En el pre test se observa que la comprensión lectora de ambos grupos de investigación se encuentra en un nivel adecuado, alcanzando un puntaje mayor a 50 %, lo que indica que logran un determinado nivel de comprensión lectora, pero le falta desarrollar una comprensión lectora total. En el nivel deficiente se encuentran un porcentaje mínimo del 22% aproximadamente, indicando que estos sujetos no comprenden lo que leen y en un 28% se encuentra los niños que entienden lo que leen correspondiente al nivel superior.

En el post test se observa que después de aplicar el programa emocional los resultados obtenidos son diferentes en ambos grupos, donde el grupo experimental alcanzó un 78% de comprensión lectora, con 22 niños ubicados en el nivel superior, con un 11% de niños ubicados en el nivel deficiente y adecuado respectivamente. En cuanto al grupo control también hubieron progresos, pero este hecho se puede

justificar indicando que la investigación se desarrolló en el último trimestre del año escolar, donde los niños de 6to. Expresan emociones positivas ya que se acercaban las fiesta de fin de año y promocionales. Así mismo cabe señalar que el post test aplicado fue el mismo que del pre test, por consiguiente los niños tenían frente a ellos un texto ya conocido con mayor posibilidad de análisis y comprensión del mismo.

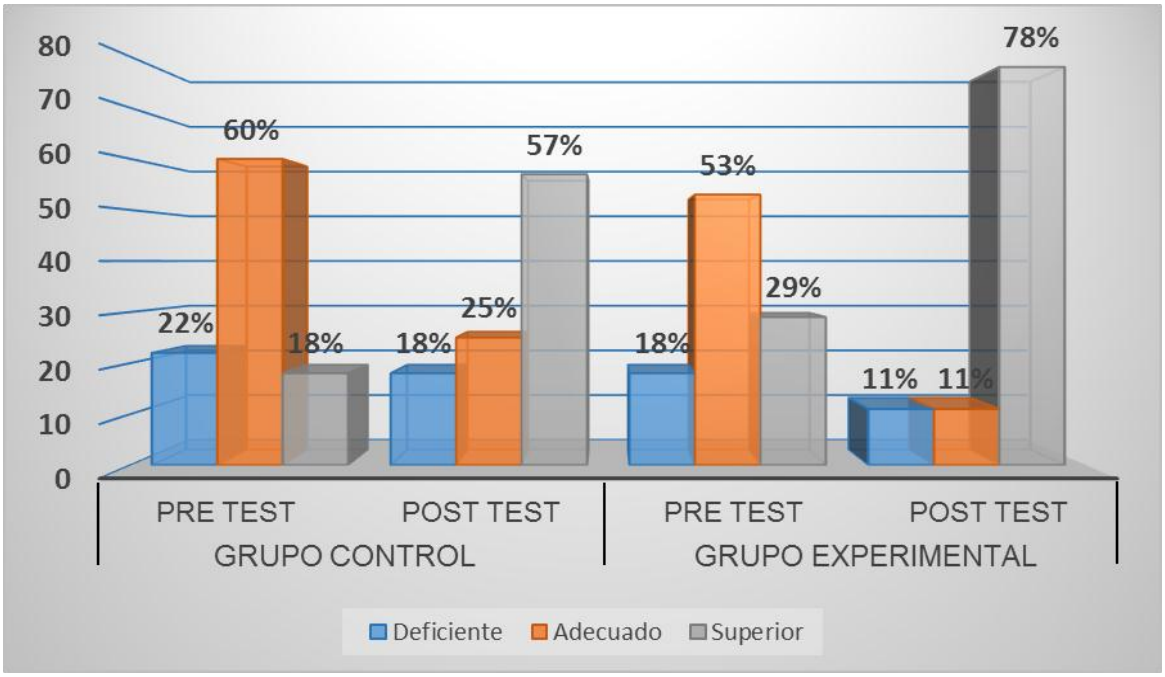


Figura 1. Comparación de los niveles de comprensión lectora entre el grupo control y experimental según el pre y post test.

En la figura 1, se observa la comparación de los niveles entre el pre y post test de los grupo control y experimental, al respecto en el pre test se tiene que gran parte del grupo se ubican en el nivel adecuado, donde el 60% de niños del grupo control se ubican en el nivel adecuado frente al grupo experimental que obtiene el 53% de niños ubicados en este nivel; después de aplicar el programa emocional (post test) se obtiene resultados diferenciados, donde el grupo experimental alcanzó el mayor puntaje de niños en el nivel superior de comprensión lectora 78% en comparación al 57% del grupo control.

Tabla 7

Comparación de los nivel literal de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre y post test.

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente	10	35.7	6	21.4	4	14.3	3	10.7
Adecuado	14	50.0	11	39.3	20	71.4	7	25.0
Superior	4	14.3	11	39.3	4	14.3	18	64.3
Total	28	100.0	28	100.0	28	100.0	28	100.0

Fuente: Base de datos.

Análisis descriptivo

En el pre test se observa que inicialmente los niños del sexto grado del grupo control y experimental son relativamente homogéneos en sus resultados, ambos grupos tienen la mayor cantidad de niños en el nivel adecuado con un 50% aproximadamente, en el nivel deficiente el grupo control tiene un 36% en comparación al 14%, del grupo experimental, donde el grupo control tiene mayor cantidad de niños que no identifican los datos explícitos de la lectura y en el nivel superior ambos grupos tienen el 14% con 4 niños en cada grupo que si comprenden literalmente el texto leído.

En el post test se observa que después de aplicar el programa emocional los resultados muestran diferencias en ambos grupos, donde en el nivel deficiente de la comprensión literal del grupo experimental disminuyó del 14% al 10%, así mismo en el nivel adecuado hubo una disminución del 71% al 25 % y siendo el mayor logro el nivel superior que presentó un aumento de 14% al 64% donde indica que la mayoría de los estudiantes comprenden literalmente los textos que leen. En cuanto al grupo control la diferencia de resultados se puede atribuir a la influencias de emociones positivas por la fecha de fin de año y el conocimiento del texto leído.

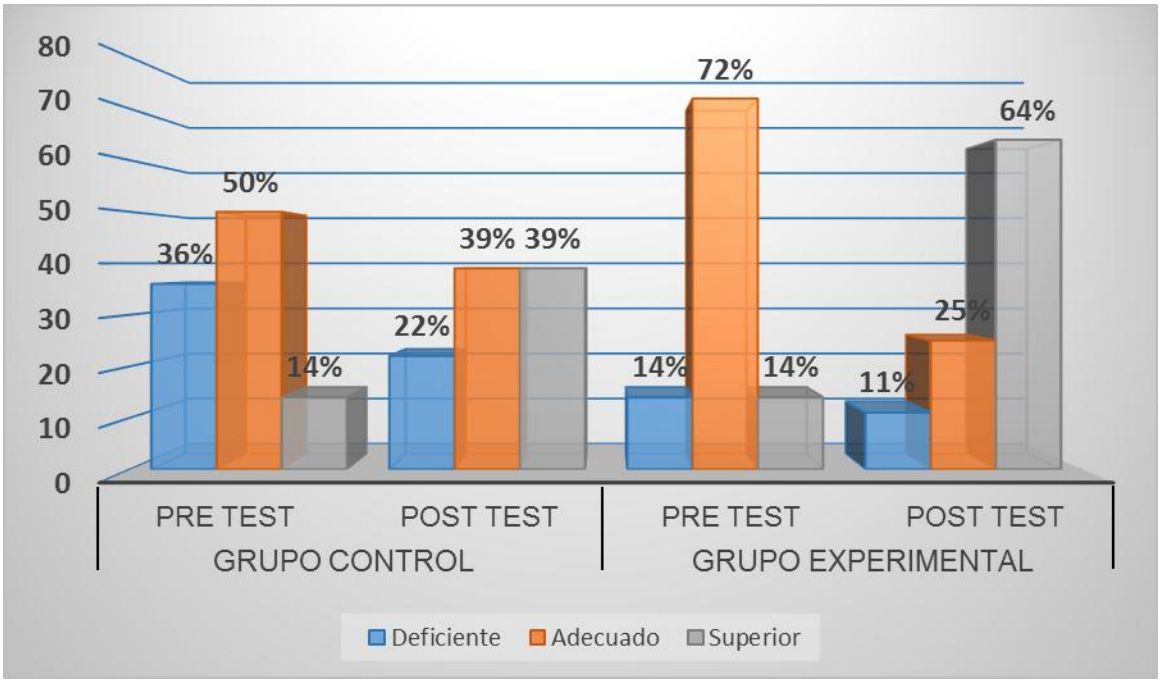


Figura 2. Comparación de la comprensión literal entre el grupo control y experimental según el pre y post test.

En la figura 2, se observa que los puntajes del pre test en la comprensión literal del grupo experimental son mayores en el nivel adecuado en comparación del grupo control, en el nivel deficiente el grupo control tiene mayor porcentaje 36% en comparación al 14% del grupo experimental y en el nivel superior ambos grupos tienen el mismo porcentaje 14%. Así mismo se observa la diferencia significativa en los puntajes finales (pos test) del grupo control y experimental, siendo estos últimos los que obtuvieron mayores puntajes en el nivel superior de la comprensión literal de textos con 64 % de logro, disminuyendo significativamente los niveles deficiente y adecuado en los niños de 6to. Grado de primaria. Además en ambos casos, se observa una disminución de la variabilidad de las puntuaciones entre el pre y post test.

Tabla 8

Comparación del nivel inferencial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre y post test.

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente	18	64.3	4	14.3	17	60.7	5	17.9
Adecuado	8	28.6	10	35.7	6	21.4	5	17.9
Superior	2	7.1	14	50.0	5	17.9	18	64.3
Total	28	100.0	28	100.0	28	100.0	28	100.0

Fuente: Base de datos.

Análisis descriptivo

En el pre test se observa que inicialmente los niños del sexto grado del grupo control y experimental son relativamente homogéneos en sus resultados, ambos grupos tienen la mayor cantidad de niños en el nivel deficiente con más del 50% , donde nos indica que los niños no identifican los datos y hechos implícitos de la lectura; en el nivel adecuado, el grupo control tiene un 28.6% en comparación al 21.4%, del grupo experimental y en el nivel superior ambos grupos tienen mínimo porcentaje con el 7% del grupo control y 18% de los niños ubicados en este nivel.

En el post test se observa que después de aplicar el programa emocional los resultados muestran diferencias en ambos grupos, donde en el nivel deficiente de la comprensión literal del grupo experimental disminuyó del 60% al 18%, así mismo en el nivel adecuado hubo una disminución del 21% al 18 % y siendo el mayor logro el nivel superior que presentó un aumento de 18% al 64% donde se demuestra que la mayoría de los estudiantes lograron identificar los datos y hechos implícitos de los textos que leen. En cuanto al grupo control la diferencia de resultados se puede atribuir a la influencias de emociones positivas por la fecha de fin de año y el conocimiento del texto leído.

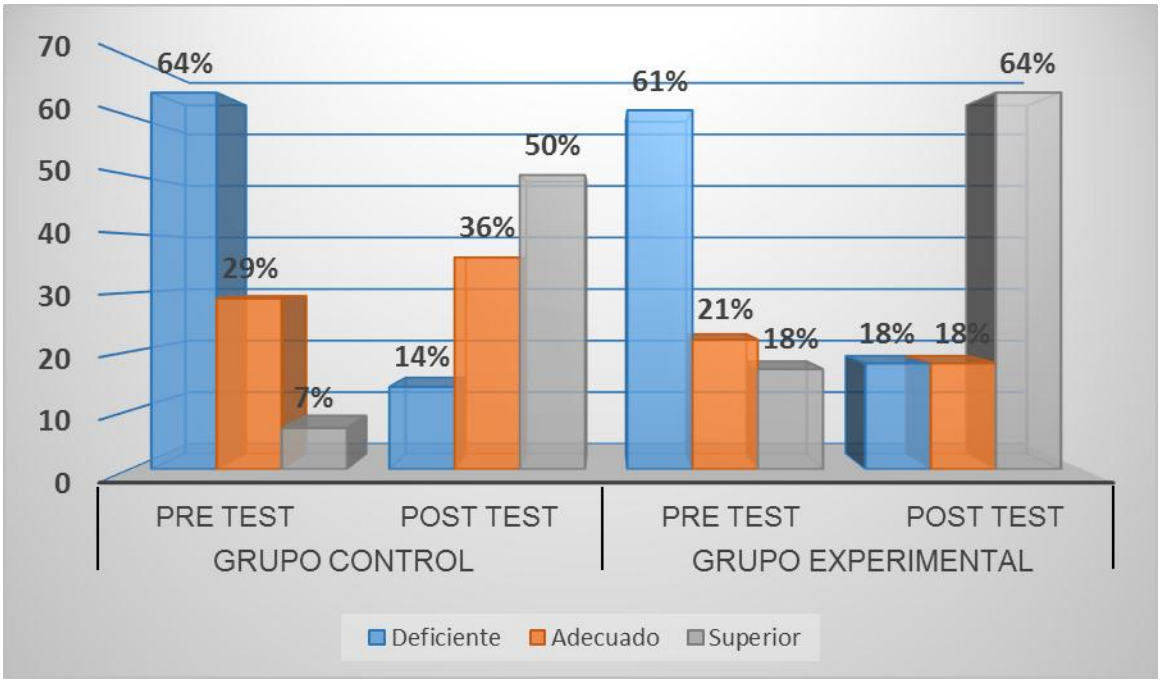


Figura 3. Comparación de la comprensión inferencial entre el grupo control y experimental según el pre y post test.

En la figura 3, se observa que los puntajes del pre test en la comprensión inferencial de ambos grupos son mayores en el nivel deficiente, teniendo una similitud de porcentaje, en el nivel adecuado el grupo control tiene mayor porcentaje 29% en comparación al 21% del grupo experimental y en el nivel superior el grupo experimental tiene un mayor porcentaje de 18% en comparación al 7% del grupo control. Así mismo se observa la diferencia significativa en los puntajes finales (pos test) del grupo control y experimental, siendo estos últimos los que obtuvieron mayores puntajes en el nivel superior de la comprensión inferencial de textos con 64 % de logro, disminuyendo significativamente el nivel deficiente de un 61% al 18% y manteniéndose relativamente en el nivel adecuado. Además en ambos casos, se observa una disminución de la variabilidad de las puntuaciones entre el pre y post test.

Tabla 9

Comparación del nivel criterial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre y post test

Nivel	Grupo Control				Grupo Experimental			
	Pre test		Post test		Pre test		Post test	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Deficiente	7	25.0	7	25.0	6	21.4	2	7.1
Adecuado	16	57.1	15	53.6	16	57.1	16	57.1
Superior	5	17.9	6	21.4	6	21.4	10	35.7
Total	28	100.0	28	100.0	28	100.0	28	100.0

Fuente: Base de datos.

Análisis descriptivo

En el pre test se observa que inicialmente los niños del sexto grado del grupo control y experimental son relativamente homogéneos en sus resultados, ambos grupos tienen la igual cantidad de niños en el nivel adecuado con un 57%, en el nivel deficiente son relativamente iguales como en el nivel anterior con 25% en comparación al 21.4% y en el nivel superior existe una diferencia mínima entre ambos grupos con un 18% en el grupo control y un 21% del grupo experimental.

En el post test se observa que después de aplicar el programa emocional los resultados muestran diferencias mínimas en ambos grupos, donde en el nivel deficiente de la comprensión criterial el grupo experimental disminuyó del 21.4% al 7.1%, así mismo en el nivel adecuado no hubo cambio alguno manteniendo el mismo porcentaje obtenido en el pre test, y en el nivel superior presentó un aumento de 21.4% al 35.7% donde indica que la mayoría de los estudiantes difieren en la forma de emitir sus apreciaciones de los hechos y personajes del texto leído. En cuanto al grupo control la diferencia de resultados se puede atribuir a la influencias de emociones positivas por la fecha de fin de año y el conocimiento del texto leído.

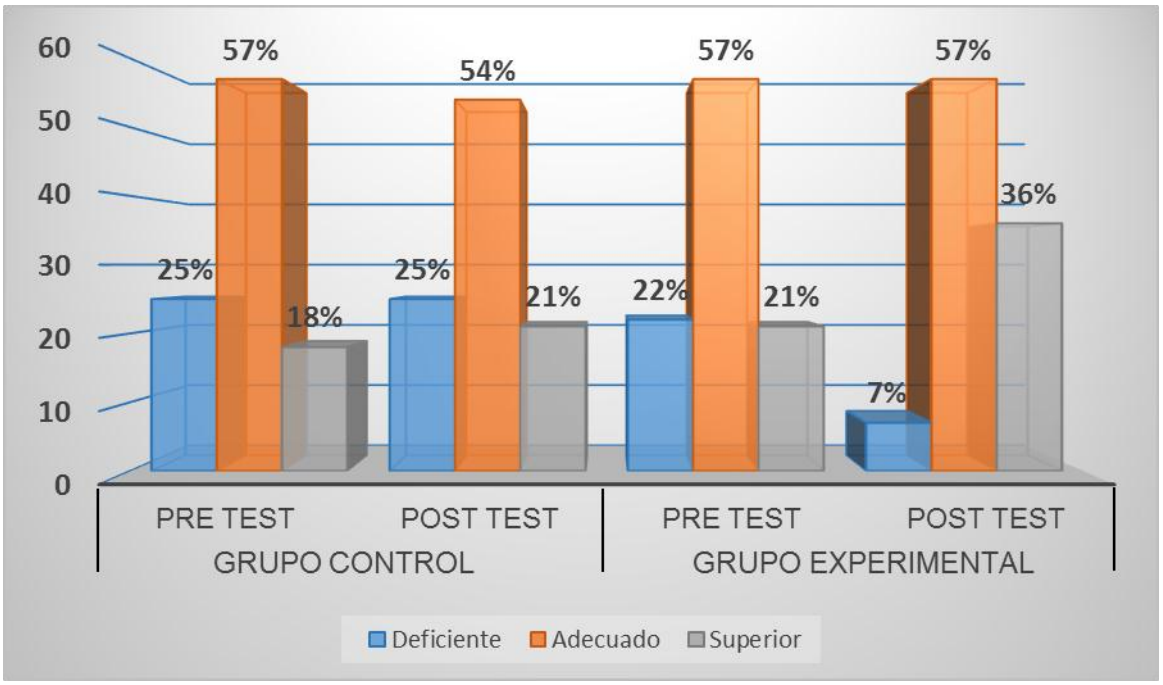


Figura 4. Comparación de la comprensión criterial entre el grupo control y experimental según el pre y post test.

En la figura 4, se observa que los puntajes del pre test en la comprensión criterial de ambos grupos son mayores en el nivel adecuado, alcanzando un igual porcentaje, en el nivel deficiente el grupo control tiene ligeramente mayor porcentaje 25% en comparación al 22% del grupo experimental y en el nivel superior el grupo experimental tiene mayor porcentaje de 21% en comparación al 18% del grupo control. Así mismo se observa que no hubo diferencia significativa en los puntajes finales (pos test) del grupo control y experimental, siendo estos últimos los que obtuvieron mayores puntajes en el nivel superior de la comprensión criterial de textos con 36 % de logro, disminuyendo significativamente el nivel deficiente de un 22% al 7% y manteniéndose relativamente en el nivel adecuado.

3.2 Prueba de hipótesis general:

$H_{0:}$ La aplicación del programa emocional “Agueda” no mejora significativamente la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán.

$H_{1:}$ La aplicación del programa emocional “Agueda” mejora significativamente la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney.

Tabla 10

Comparación de los niveles de comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre test de los alumnos de sexto de primaria.

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
PreTest	Control	28	26.70	747.50
	Experimental	28	30.30	848.50
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]	
	PreTest
U de Mann-Whitney	341.500
W de Wilcoxon	747.500
Z	-0.838
Sig. asintót. (bilateral)	.402

Fuente: Base de datos

Tabla 11

Comparación de los niveles de comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del post test de los alumnos de sexto de primaria.

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
PostTest	Control	28	24.29	680.00
	Experimental	28	32.71	916.00
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]

	PostTest
U de Mann-Whitney	274.000
W de Wilcoxon	680.000
Z	-1.949
Sig. asintót. (bilateral)	.051

Fuente: Base de datos

Análisis inferencial

En el pre test: de los resultados obtenidos en la tabla 10, se observa que al comparar los promedios obtenidos entre el grupo control y experimental no se existe una diferencia significativa, donde p = 0,402 es mayor a 0,05; concluyendo que al inicio de la investigación los grupos mostraban homogeneidad de resultados en comprensión lectora.

En el post test: de los resultados obtenidos en la tabla 11, se observa que al comparar los promedios obtenidos entre el grupo control y experimental existe una diferencia significativa, donde p = 0,051, concluyendo que la aplicación del programa de inteligencia emocional no tuvo un efecto significativo en la comprensión lectora de los niños del sexto grado de educación primaria.

Dada la diferencia significativa, se acepta la hipótesis nula.

Prueba de Hipótesis específica 1:

H_0 La aplicación del programa emocional “Agueda” no mejora significativamente en el nivel literal de la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de la I.E. N° 20351- Sayán.

$H_{1:}$ La aplicación del programa emocional “Agueda” mejora significativamente en el nivel literal de la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de la I.E. N° 20351- Sayán.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney.

Tabla 12

Comparación del nivel literal de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre test de los alumnos de sexto de primaria.

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre Test Literal	Control	28	26.02	728.50
	Experimental	28	30.98	867.50
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]

	Pre Test Literal
U de Mann-Whitney	322.500
W de Wilcoxon	728.500
Z	-1.180
Sig. asintót. (bilateral)	.238

Fuente: Base de datos

Tabla 13

Comparación del nivel literal de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del post test de los alumnos de sexto de primaria.

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post Test Literal	Control	28	24.07	674.00
	Experimental	28	32.93	922.00
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]

	Post Test Literal
U de Mann-Whitney	268.000
W de Wilcoxon	674.000
Z	-2.078
Sig. asintót. (bilateral)	.038

Fuente: Base de datos

Análisis inferencial

En el pre test: de los resultados obtenidos en la tabla 12, se observa que al comparar los promedios obtenidos entre el grupo control y experimental no se existe una diferencia significativa, donde p = 0,238 mayor a 0,05; concluyendo que al inicio de la investigación los grupos mostraban homogeneidad de resultados en comprensión lectora.

En el post test: de los resultados obtenidos en la tabla 13, se observa que al comparar los promedios obtenidos entre el grupo control y experimental existe una diferencia significativa, donde p = 0,038 menor a 0,05; concluyendo que la aplicación del programa tuvo un efecto significativo en el nivel literal de la comprensión lectora de los niños del sexto grado de educación primaria.

Dada la diferencia significativa, se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de Hipótesis específica 2:

H_0 La aplicación del programa emocional “Agueda” no mejora significativamente en el nivel inferencial de la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán.

$H_{1:}$ La aplicación del programa emocional “Agueda” mejora significativamente en el nivel inferencial de la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney.

Tabla 14

Comparación del nivel inferencial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre test de los alumnos de sexto de primaria.

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre Test Inferencial	Control	28	28.32	793.00
	Experimental	28	28.68	803.00
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]	
	Pre Test Inferencial
U de Mann-Whitney	387.000
W de Wilcoxon	793.000
Z	-0.085
Sig. asintót. (bilateral)	.932

Fuente: Base de datos

Tabla 15

Comparación del nivel inferencial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del post test de los alumnos de sexto de primaria.

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post Test Inferencial	Control	28	26.64	746.00
	Experimental	28	30.36	850.00
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]

	Post Test Inferencial
U de Mann-Whitney	340.000
W de Wilcoxon	746.000
Z	-0.871
Sig. asintót. (bilateral)	.384

Fuente: Base de datos

Análisis inferencial

En el pre test: de los resultados obtenidos en la tabla 14, se observa que al comparar los promedios obtenidos entre el grupo control y experimental no se existe una diferencia significativa, donde p = 0,932 mayor a 0,05; concluyendo que al inicio de la investigación los grupos mostraban homogeneidad de resultados en comprensión lectora.

En el post test: de los resultados obtenidos en la tabla 15, se observa que al comparar los promedios obtenidos entre el grupo control y experimental no existe una diferencia significativa, donde p = 0,384 mayor a 0,05; concluyendo que la aplicación del programa no tuvo un efecto significativo en el nivel inferencial de la comprensión lectora de los niños del sexto grado de educación primaria.

Dada la no diferencia significativa, se acepta la hipótesis nula.

Prueba de Hipótesis 03:

H_0 La aplicación del programa emocional “Agueda” no mejora significativamente en el nivel criterial de la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán.

$H_{1:}$ La aplicación del programa emocional “Agueda” mejora significativamente en el nivel criteriaal de la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de primaria de la I.E. N° 20351- Sayán.

Estadístico de prueba: U de Mann Whitney.

Tabla 16

Comparación del nivel criterial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del pre test de los alumnos de sexto de primaria.

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre Test Criterial	Control	28	27.73	776.50
	Experimental	28	29.27	819.50
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]	
	Pre Test Criterial
U de Mann-Whitney	370.500
W de Wilcoxon	776.500
Z	-0.365
Sig. asintót. (bilateral)	.715

Fuente: Base de datos

Tabla 17

Comparación del nivel criterial de la comprensión lectora de los grupos control y experimental con los resultados del post test de los alumnos de sexto de primaria.

Grupo		N	Rango promedio	Suma de rangos
Post Test Criterial	Control	28	25.80	722.50
	Experimental	28	31.20	873.50
	Total	56		

Estadísticos de contraste[a]

	Post Test Criterial
U de Mann-Whitney	316.500
W de Wilcoxon	722.500
Z	-1.276
Sig. asintót. (bilateral)	.202

Fuente: Base de datos

Análisis inferencial

En el pre test: de los resultados obtenidos en la tabla 16, se observa que al comparar los promedios obtenidos entre el grupo control y experimental no se existe una diferencia significativa, donde p = 0,715 mayor a 0,05; concluyendo que al inicio de la investigación los grupos mostraban homogeneidad de resultados en comprensión lectora.

En el post test: de los resultados obtenidos en la tabla 17, se observa que al comparar los promedios obtenidos entre el grupo control y experimental no existe una diferencia significativa, donde p = 0,202 mayor a 0,05; concluyendo que la aplicación del programa no tuvo un efecto significativo en el nivel criterial de la comprensión lectora de los niños del 6to. Grado de educación primaria.

Dada la no diferencia significativa, se acepta la hipótesis nula.

IV. Discución

Dado la preocupante situación de la comprensión lectora en el país, donde los resultados deficientes de las pruebas y la impotencia de no encontrar una solución, se direccionó a prestar atención a las variables afectivas que puedan influir y disminuir los problemas detectados. Este estudio busca contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora de los niños, a través de un adecuado nivel de inteligencia emocional.

El objetivo de la investigación fue analizar la efectividad de un programa de inteligencia emocional, donde a través de las estrategias de percepción, comprensión y regulación de las emociones podríamos mejorar los niveles de comprensión lectora. En relación a ello la investigación pone a prueba experimental la efectividad del programa, en las diferentes sesiones realizadas.

Con relación a la eficacia del programa, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar las medias de la pre-prueba y post-prueba, analizando el resultado con SPSS 22, donde se observa una diferencia significativa de .051 donde se concluye que la aplicación del programa emocional no mejora la comprensión lectora de los niños del sexto grado de primaria. A pesar de haber obtenidos diferencias significativas en el porcentaje de frecuencia de los niveles de comprensión. En cuanto a la hipótesis específica 1, se muestra un diferencia significativa, con un (p= .038) menor a 0,05, concluyendo que la aplicación del programa si tiene efectividad en el nivel literal de la comprensión lectora de los niños de sexto grado de primaria. En cuanto a la hipótesis especificas 2 y 3, los resultados concluyen que no hubo mejoras significativas, pero ello podría explicarse que el nivel inferencial requiere de mucho análisis y el nivel criterial es de carácter subjetivo.

Ante los resultados obtenidos en relación a la efectividad del Programa Emocional en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria del I.E. 20351, se logró relacionar con los resultados de algunas investigaciones. En este sentido en referencia a la hipótesis general se encontró un nivel de significancia a través de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, del valor p= ,051, así

mismo en las tablas 15 y 17, se observa que no existe diferencia significativa en el grupo experimental después de haber aplicado el programa emocional con relación al nivel inferencial y criterial de la comprensión lectora de los niños, corroborando lo planteado por Sánchez (2014) cuyo objetivo fue determinar la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes, basándose en la aplicación de un programa emocional, donde concluye que la aplicación del programa no mejoró significativamente al nivel del 5 % en los resultados obtenidos, ambos resultados tienen similitud, pero si mostrando una variación de las mismas.

En la tabla 13, se observa diferencias significativas en el nivel literal del grupo experimental después de haber aplicado el programa emocional, donde el p= .038, la misma que permite determinar la efectividad del programa en el nivel literal de la comprensión lectora de los niños, al respecto en la investigación realizada por Castellano (2010) quien señala que entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora, existe una correlación significativa, proponiendo la existencia de otras variables en el mejoramiento de la comprensión lectora. Como se observa los resultados se asemejan comprobando así que el estado emocional de los niños si influyen positivamente en la comprensión lectora de los alumnos.

Así como Valdebenito (2012), Martínez (2009), Diaz-Granados (2003), Ortiz (2013) y Robaldino (2013) quienes en sus investigaciones aplicaron diversos programas para mejorar la comprensión lectora en niños de primaria, concluyeron que los programas son efectivos en diversos aspectos y factores que permiten una buena comprensión lectora y un aprendizaje significativo, desarrollando aspectos cognitivos, afectivos y ético- social de la persona. Una buena comprensión lectora permitirá obtener un mensaje a partir de la información entregada por el texto.

El problema de la comprensión lectora en el país, es un tema amplio donde se podría pensar en las posibilidades de un futuro estudio sobre el tema, que hiciera una metodología distinta, donde podrían obtener nuevos y mejores resultados.

V. Conclusiones

Primera: La presente investigación demuestra que la aplicación del programa de inteligencia emocional no influye significativamente en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. 20351, habiendo encontrado el nivel de significación a través de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, cuyo valor p = 0,051 lo que significa que no existe un grado de significación.

Segunda: La presente investigación demuestra que la aplicación del programa de inteligencia emocional influye positivamente en el nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. 20351, habiendo encontrado el nivel de significación a través de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, cuyo valor p = 0,038 menor al 0,05 lo que significa un alto grado de significación.

Tercera: La presente investigación demuestra que la aplicación del programa de inteligencia emocional no influye positivamente en el nivel inferencial de la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. 20351, habiendo encontrado el nivel de significación a través de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, cuyo valor p = 0,384 mayor al 0,05 lo que significa que no existe el grado significancia.

Cuarta: La presente investigación demuestra que la aplicación del programa de inteligencia emocional no influye positivamente en el nivel criteral de la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de primaria de la I.E. 20351, habiendo encontrado el nivel de significación a través de la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, cuyo valor p = 0,202 mayor al 0,05 lo que significa no existe el grado de significancia.

VI. Recomendaciones

Primera: Se sugiere a la Unidades de Gestión Educativa, Dirección Educativa Regional e Instituciones Educativas, implementar programas de inteligencia emocional a fin de mejorar la comprensión lectora y el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

Segunda: Se sugiere la capacitación permanente a los docentes, en programas de inteligencia emocional y lectura activa, promoviendo habilidades cognitivas como el análisis, síntesis y criticidad.

Tercera: Se sugiere a la I.E. 20351 fomentar diversos talleres de comprensión lectora a través de la regulación de emociones, con programas de inteligencia emocional en las horas e tutoría.

Cuarta: Se sugiere implementar el programa de inteligencia emocional, para su aplicación en los diversos grados y secciones de la institución educativa.

.

VII. Referencias bibliográficas.

American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (6ª ed.)* México: Editorial El Manual Moderno.

Alliende, F. y Condemarin, M. (1997). *La lectura, Teoría, evaluación y desarrollo* .Chile: Andrés Bello.

Ausubel, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Baptista, P., Fernández, C. & Hernández, S (2006) Metodología de la Investigación (4ta. ed.) México, D.F.Mc Graw Hill.

Blakemore, S. & Frith, U. (2007) *Como aprende el cerebro. Las claves para la educación.* España: Ariel.

Cárdenas, M. (2004) *Proceso de comprensión de Lectura.*En T. Vela F, Garcia y J, Peña. (Eds). Taller de redacción y comprensión lectora. Perú: San Marcos.

Castellano, J (2010) *Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la red N° 4 distrito del Callao"* (Tesis de maestría) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1106

Céspedes, A. (2008) Educar las emociones. Educar para la vida. Chile: Ediciones B.

Condemarín, M., y Medina, A. (2000) *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas.* Chile: Ministerio de Educación.

Condemarin, M. (2001) El poder de leer. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://es.slideshare.net/vegaumatino30/mabel-condemarin-6373893.

Díaz-Granados, F. (2003) Comprensión lectora de grupos con alto y bajo desempeño lector frente a diferentes tipos de hipertexto. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, ISSN 1657-2416, Nº. 6, 2005, págs. 116-129. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2503227

Extremera, N. y Fernández, P. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones del modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado Vol. XIX N° 3, diciembre.* Universidad de Zaragoza. España. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf

Gallegos, D., Gonzáles, B. & Vivas, M. (2007) *Educando emociones.* Mérida-Venezuela: Producciones Editoriales

García, G. (2012) *Comprensión Lectora en los niños de las escuelas primarias públicas de Umán.* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Yucatán. México. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/217093356/Garcia-Georgina-Mie2012-Tesis-Comprension-Lectora

Goleman, D. (1996) *La Inteligencia Emocional*. (1ª ed.) España: Javier Vergara.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.) México. Editorial, McGraw-Hill, ISBN: 978-907- 15-0291- 9.

Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de cuestión. Revista Latinoamericana de Psicología Vol. 41, sin mes.* Colombia. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Recuperado de http://www.redalyc.org/html/805/80511492005/

Lantieri, L. (2009) *Inteligencia emocional y juvenil (*2ª ed.). España: Ediciones Aguilar.

Martinez, M (2009) *Estrategias y actividades de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de 2do. Grado de la escuela primaria Benito Juárez.* (Tesis de maestría) Universidad Tangamanga Plantel Huasteca, México. Recuperado de: https://es.scribd.com/doc/234075658/Estrategias-de-Lectura-2.

Ñaupas, H.; Mejía, E.; Novoa, E. y Villagómez, A. (2011) *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis.* Lima, CREDIM.

Perez, J. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de educación, número extraordinario. España: INECSE. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Pinzás, J. (2006) *Guía de estrategias metacognitivas para el desarrollar la comprensión lectora.* Perú: Ministerio de Educación.

Pinzás, J. (2008ª) *Leer mejor para enseñar mejor.* (3ª ed.) Perú: Tarea.

Pinzás, J. (2008ᵇ) *Se aprende leer leyendo. Ejercicios de comprensión de lectora para los docentes y sus estudiantes.* (3ª ed.) Perú: Tarea.

Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Recuperado de la página de internet del organismo: http://www. ocde.org/dataoecd/57/20/41479051.pdf.

Robaldino, E (2013) *Aplicación de lecturas selectas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del tercer grado de la I.E. N° 5170 Perú-Italia, Puente Piedra.* (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R., & Yánez, M (2003) *Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. (Investigación Post grado)* Universidad de los Lagos, Chile. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400008

Sánchez, R (2014) *Influencia de un programa emocional en la comprensión lectora de los niños y niñas del sexto grado de la I.E. N° 20351.* (Tesis de maestría) Universidad José Faustino Sánchez Carrión. Lima, Perú.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. México: Vergara Editor.

Solé, I. (2002) Estrategias de lectura (13 ed.) España: Grao.

Solé, I. (2006). *Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?* Barcelona: Laboratorio Educativo (2006). Estrategias de lectura. (16ª ed.). España: Grao. 176.

Subia, L., Mendoza, R. & Rivera, A (2012) *Influencia del programa "Mis lecturas preferidas" en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la Institución Educativa Nº 71011 "San Luis Gonzaga" Ayaviri, Puno.* (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: http://compresionlectoraucv.blogspot.pe/2012/05/universidad-cesar-vallejo-programa.html

Valdebenito, V (2014). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión.* (Tesis de Doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado de: http://www.tdx.cat/handle/10803/96309.

Vega, C (2012) *Niveles de comprensión lectora en alumnos del 5to. Grado de primaria de la institución educativa Bellavista, Callao* (Tesis de maestría) Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/728.

Velásquez, M. (2006) *Estrategias para enseñar y aprender la lengua española en la escuela. Un enfoque integral.* Perú: Pedagógico San Marcos.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO

Efectividad de un programa emocional “Agueda” para mejorar la comprensión lectora de los alumnos del 6to. grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán 2016

PROBLEMA

PROBLEMA GENERAL

¿En qué medida la aplicación de un Programa Emocional mejora la Comprensión Lectora de los niños y niñas del sexto grado de la I.E. N° 20351 Sayán, 2016?

PROBLEMAS ESPECÍFICOS

P.E.1 ¿La aplicación de un Programa Emocional tiene efecto significativo en el nivel literal de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del sexto grado de la I.E. N° 20351- Sayán, 2016?

P.E.2 ¿La aplicación de un Programa Emocional tiene efecto significativo en el nivel inferencial de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del sexto grado de la I.E. N° 20351- Sayán, 2016?

P.E.3. ¿La aplicación de un Programa Emocional tiene efecto significativo en el nivel criterial de la Comprensión Lectora de los niños y niñas del sexto grado de la I.E. N° 20351- Sayán, 2016?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Determinar que la aplicación del Programa Emocional “Agueda” mejora la Comprensión Lectora en los niños y niñas del sexto grado de la Institución Educativa N° 20351.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O.E.1 Determinar que la aplicación de un Programa Emocional mejora significativamente en el nivel literal de la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto grado de la Institución Educativa N° 20351 - Sayán, 2016.

O.E.2. Determinar que la aplicación de un Programa Emocional mejora significativamente en el nivel inferencial de la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto grado de la Institución Educativa N° 20351- Sayán, 2016.

O.E.3. Determinar que la aplicación de un Programa Emocional mejora significativamente en el nivel criterial de la Comprensión Lectora en los alumnos del sexto grado de la Institución Educativa N° 20351 –Sayán, 2016

HIPÓTESIS

HIPÓTESIS GENERAL

La aplicación del Programa Emocional “Agueda”, mejora significativamente en la Comprensión Lectora de los niños del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

H.E. La aplicación del Programa Emocional “Agueda”, mejora significativamente en el nivel literal de la Comprensión Lectora de los niños del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

H.E.2 La aplicación del Programa Emocional “Agueda”, mejora significativamente en el nivel inferencial de la Comprensión Lectora de los niños del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

H.E.3. La aplicación del Programa Emocional “Agueda”, mejora significativamente en el nivel criterial de la Comprensión Lectora de los niños del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán, 2016.

DIMENSIONES E INDICADORES

VARIABLE 01: PROGRAMA INTELIGENCIA EMOCIONAL

DIMENSION	INDICADORES
Percepción	Sesión N° 1 Sesión N° 2 Sesión N° 3 Sesión N° 4 Sesión N° 5 Sesión N° 6 Sesión N° 7 Sesión N° 8 Sesión N° 9 Sesión N° 10 Sesión N° 11 Sesión N° 12
Comprensión	
Regulación	

VARIABLE 02: COMPRENSIÓN LECTORA

DIMENSIONES	INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Comprensión Literal	Identificación explícita de detalles del texto.	Subtest VI – A (1) 1-2-3-4-5-6-7	1= correcto 2= incorrecto
Comprensión Inferencial	Identificación implícita de acontecimientos, hechos o mensajes del texto.	Subtest VI – A (2) 1-2-3-4-5-6-7	
Comprensión Criterial	Enjuicia comportamiento de los personajes emitiendo opiniones personales.	Subtest VI – A (1,2,3) 1-2-3-4-5-6-7	

Metodología

En la presente investigación se ha utilizado e método hipotético deductivo, porque permite probar la hipótesis a través de un diseño estructurado, así mismo porque buscará la objetividad y medirá la variable del objeto de estudio.

Tipo de investigación

El proyecto se desarrolla con el tipo de investigación aplicada, porque se estructura la aplicación de sesiones de inteligencia emocional para mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas del 6to. Grado de la I.E. 20351 – Sayán.

Diseño

El diseño de la investigación es cuasi experimental, porque se ha manipulado deliberadamente la variable independiente aplicación de sesiones de inteligencia emocional, para ver su efecto con la variable dependiente comprensión lectora con un grupo experimental y otro de control con pre y post prueba.

El diagrama representativo de este diseño es como se indica:

Grupo	Pretest	Aplicación	Postest
GE	O_1	X	O_2
GC	O_3	_	O_4

Población

La población o universo es la totalidad de individuos, objetos o medidas, donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

El presente trabajo de investigación, su población está formada por 108 estudiantes del 6to. Grado de educación primaria, distribuidos en 4 secciones.

Muestra

La selección de la muestra se aplicó el muestreo no probabilístico intencional, con grupos intactos la cual estuvo conformada por 28 niños del 6° “A” y “C” de la I.E. N° 20351 – Sayán.

Estudiantes				
Sección	**Condición**	**Mujeres**	**Varones**	**Total**
6to “A” - “C”	Grupo Experimental	16	12	28
6to “B” - “D”	Grupo Control	11	17	28

Muestreo

El muestreo es el conjunto de procedimientos que permite la selección de muestras representativas de una población.

Sujeto	Grupo	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21
1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0
2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1
4	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
5	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0
6	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0
7	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1
8	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
9	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
10	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1
11	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0
12	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
13	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
14	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
15	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0
16	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
17	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
18	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1
19	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1
20	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
21	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
22	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0
23	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1
24	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0
25	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0
26	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
27	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0
28	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0

Base de datos del pre test, grupo control

1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1
2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
4	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
5	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1
6	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0
7	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0
8	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
9	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1
10	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0
11	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0
12	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0
13	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
14	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
15	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0
16	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
17	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
18	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
19	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
20	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
21	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
22	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1
23	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
24	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1
25	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	
26	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	
27	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0		0	0	1	
28	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	

Base de datos del post test, grupo control

29	2	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	10
30	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	7
31	2	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	12
32	2	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	11
33	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	13
34	2	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	8
35	2	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	10
36	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	9
37	2	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	11
38	2	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	9
39	2	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	11
40	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	7
41	2	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	8
42	2	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	13
43	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	9
44	2	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	8
45	2	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	8
46	2	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	10
47	2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	11
48	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	9
49	2	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	8
50	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	11
51	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	7
52	2	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	7
53	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	7
54	2	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	10
55	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	10
56	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	8

Base de datos del pre test, grupo experimental.

29	2	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	12
30	2	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	17
31	2	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	14
32	2	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	11
33	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	8
34	2	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	13
35	2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	15
36	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	14
37	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	15
38	2	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	12
39	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	16
40	2	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	13
41	2	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	15
42	2	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	14
43	2	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	13
44	2	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	14
45	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	6
46	2	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	8
47	2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	16
48	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	6
49	2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	13
50	2	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	16
51	2	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	15
52	2	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	13
53	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	7
54	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	10
55	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	17
56	2	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	12

Base de datos del post test, grupo experimental.

Prueba

CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende, Mabel Condemarín, Neva Milicic

6° Nivel A

Para la aplicación de la Prueba de
Comprensión Lectora de
Complejidad Lingüística Progresiva

Subtest VI - A - (3)

"Las bromas de José"

José era un niño alegre, ingenioso y muy bromista. Todos temblaban cuando lo velan aparecer con su gorro encasquetado hasta las orejas, que no se sacaba casi nunca. Cuando sus ojos brillaban llenos de malicia, pronto se sabía cuál era su próxima broma: un niño metía sus manos a los bolsillos y los encontraba llenos de tierra; a una niña le aparecía una araña muerta enredada en el pelo; alguien intentaba usar un lápiz y se daba cuenta de que se lo habían cambiado por una rama seca. En la escuela a José terminaron por llamarlo Azotito, porque, realmente, era un azote.

Cuando José iba a jugar a la calle o a la plaza, ningún niño quería jugar con él. Si José jugaba fútbol, la pelota se desinflaba. Si José se ofrecía para darle vueltas a la cuerda de las niñas, siempre la cuerda terminaba por cortarse. Si José jugaba con niños chicos, la cosa terminaba en llanto. Si jugaba con niños grandes, ningún juego resultaba.

Un día sus compañeros decidieron darle una lección.

-Pepe, te ves mal -le dijo Martínez-. Tienes la cara muy hinchada.

-Algo te pasa, Pepe -le dijo Paz-. Parece que se te agrandó la cabeza.

-Tienes cara de enfermo. Tienes hinchada la cabeza -le decían todos.

José comenzó a asustarse. Corrió hasta su percha, tomó su gorro, y como siempre, trató de encasquetárselo hasta las orejas. ¡Horror! No pudo colocárselo. El gorro no le entraba.

-¡Qué terrible! -se dijo José-. Es verdad que se me hinchó la cabeza.

Desesperado, José volvió a su casa. Se sentía muy enfermo. Su cabeza le parecía enorme. Se dirigió corriendo hacia su mamá y le dijo: -Mamá, estoy enfermo. Algo terrible me pasa en la cabeza. Se me hinchó.

-Tienes cara de asustado -le respondió la mamá-. Pero yo no veo que tu cabeza esté hinchada.

-Está enorme, mamá -replicó José-. Mira, mi gorro no me entra.

-Es verdad, José -dijo la mamá-. El gorro te queda chico. Veamos qué le pasa.

-Mamá -sollozaba José-, al gorro no le pasa nada. Es mi cabeza. Me crece, me crece.

-No es tu cabeza, José. Es tu gorro. Alguien lo achicó. Aquí está la costura que le hicieron.

La mamá tomó un par de tijeras y cortó unos cuantos hilos.

-Pruébate el gorro ahora -le dijo al desconsolado José.

No muy convencido, el niño se puso su gorro. Sin ningún problema le llegó hasta las orejas. De todos modos, estaba tan cansado y asustado que tuvo que irse a la cama inmediatamente.

Desde ese día, José no ha vuelto a hacer bromas pesadas. Sin embargo, sigue siendo un niño alegre e ingenioso y se dedica a contar chistes. Todos lo encuentran muy divertido.

Subtest VI - A - (1)

"Las bromas de José"

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

C. Broma de los compañeros.
J. Bromas de José.
T. Todas las bromas que aparecen en el texto.
N. Ninguna broma mencionada.

En cada línea encierra en un círculo la letra que indica qué broma o bromas son las que se caracterizan por:

1.	Causar daños a las cosas.	C	J	T	N
2.	Crear un rechazo general.	C	J	T	N
3.	Mostrar un espíritu malvado.	C	J	T	N
4.	Producir ruidos desagradables.	C	J	T	N
5.	Producir un efecto útil.	C	J	T	N
6.	Provocar llanto.	C	J	T	N
7.	Usar materias asquerosas.	C	J	T	N

Subtest VI - A - (2)

"Las bromas de José"

Coloca delante de cada número la letra de la expresión del lado derecho que completa la oración de acuerdo a lo que dice el texto.

..... 1. Los niños grandes no querían jugar con José, porque...	A) algo se iba a romper.
	B) aprendió la lección.
..... 2. Las niñas no querían que José le diera vueltas a la cuerda, porque...	C) creyó que la cabeza le había crecido
	D) hacía bromas pesadas continuamente.
..... 3. A José le decían Azotito, porque…	
..... 4. José se asustó muchísimo cuando...	E) la cabeza de José no había crecido.
..... 5. José tuvo que irse a la después de que…	F) las bromas de José eran terribles
..... 6. La mamá de José no se asustó, porque…	G) los juegos no resultaban
..... 7. José dejó de hacer bromas porque...	H) se aclaró la broma de sus compañeros

Subtest VI - A - (1 - 2 - 3)

"Las bromas de José"

Marca con una X la letra correspondiente.

1. Los compañeros decidieron darle una lección a José, porque querían que:
   A) dejara de hacer bromas.
   B) les dijera qué pasaba con él.
   C) les enseñara a hacer bromas.
   D) se fuera de la escuela.
   E) supiera lo que es una broma pesada.

2. El efecto de la broma de los compañeros sobre José fue:
   A) de terribles consecuencias para el bromista.
   B) justamente el que se esperaba.
   C) menor que el esperado.
   D) mucho mayor que el esperado.
   E) muy pequeño e insignificante.

3. Para saber lo que realmente le pasaba a José, su mamá:
   A) examinó la cabeza del niño.
   B) hizo que José se probara el gorro.
   C) preguntó qué había pasado en la escuela.
   D) quiso ver qué pasaba con el gorro.
   E) se puso a pensar durante un rato.

4. Muy pronto, la madre estuvo segura de que los males de José se debían a que:
   A) sus compañeros habían decidido darle una lección.
   B) el gorro había sido achicado con una costura.
   C) el niño estaba realmente muy enfermo.

D) era necesario que se acostara cuanto antes.

E) había hecho una broma más en la escuela.

5. José se convenció de que no le pasaba nada a su cabeza cuando:

A) el gorro le llegó hasta las orejas.

B) empezó a ponerse el gorro.

C) se fue a acostar de puro cansado.

D) la mamá cortó los hilos del gorro.

E) su mamá le dijo que su cabeza no estaba hinchada.

6. José tuvo que irse a acostar de inmediato porque:

A) estaba realmente muy enfermo.

B) se sentía muy cansado y asustado.

C) tenía vergüenza y rabia por lo que había pasado.

D) ya era de noche y había llegado la hora de dormir.

E) en la cama se sentía más tranquilo.

7. La situación final de José frente a sus compañeros es la siguiente:

A) algunos lo aceptan y otros lo rechazan.

B) es aceptado por todos sin mayores problemas.

C) todos siguen temblando ante sus pesadas bromas.

D) hace muchas bromas, pero no molestan a nadie.

E) en lugar de molestar con bromas, molesta con chistes.

PROGRAMA AGUEDA

INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

AUTOR: Lic. Ricardo Isidoro Sánchez Salazar.

PROGRAMA EMOCIONAL AGUEDA

1. JUSTIFICACIÓN.

En nuestra realidad el desconocimiento de las emociones por parte de los docentes y padres de familias perjudica a los niños y niñas en el desarrollo de su aprendizaje y por ende en la comprensión lectora. Los rasgos característicos de este problema se manifiestan cuando los alumnos tienen comportamientos inmaduros, pocas habilidades sociales, son ansiosos y tienen tendencia a conductas violentas. Relacionado con la comprensión lectora los estudiantes manifiestan serias deficiencias como: no responden correctamente a preguntas literales, inferenciales y criteriales; demuestran poco interés por la lectura, etc., siendo muy bajo el nivel de comprensión para su edad y/o grado que se encuentran.

El presente programa "Agueda", utiliza el modelo de Inteligencia Emocional basado en el procesamiento de información de Mayer y Salovey, pretende desarrollar la percepción, asimilación y regulación emocional en las niñas y niños del sexto grado de primaria. Utilizará técnicas de relajación, lecturas y actividades colaborativas para elevar el nivel de comprensión lectora.

2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA AGUEDA.

2.1. OBJETIVO GENERAL.

Desarrollar la percepción, asimilación y regulación de las emociones en los niños y niñas del sexto grado, como factor principal para mejorar la comprensión lectora.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Conocer y analizar las propias emociones y las de otros.
- Aprender a expresar las emociones.
- Conocer técnicas que permitan controlar sus emociones.

3. DURACIÓN.

El presente programa tendrá una duración de tres meses. Contará con 12 sesiones de 90 minutos. Se impartirá una sesión por semana.

4. EVALUACIÓN.

La evaluación de los resultados del programa se realizará mediante un diseño preexperimental con evaluación pretest y postest.

5. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA.

1ª PARTE: PERCEPCIÓN EMOCIONAL.

SESIÓN 1 (90 minutos): CONOCIENDO MIS EMOCIONES.

a. OBJETIVOS.

Ampliar el conocimiento e información sobre las emociones.

Aprender a reconocer y clasificar diferentes tipos de emociones.

b. INICIO.

- Lectura reflexiva:

LA VERDADERA AMISTAD

Se encontraba en la plaza por primera vez, y ya, como viejos conocidos se pusieron a jugar, y de pronto, por un cobre se pegaron sin piedad. Terminada la reyerta, cada cual se fue al hogar, incubando la venganza más terrible y ejemplar y al hallarse al otro día... ¡Se pusieron a jugar!..

- Responden:
  - ✓ ¿Qué emoción manifiestan los niños cuando se pelearon? ¿Por qué?
  - ✓ ¿Por qué al otro día los niños se olvidaron sus sentimientos de venganzas?
  - ✓ ¿Qué harías, en una situación similar?

c. DESARROLLO.

- A continuación se presenta una tabla denominada "Panel de las emociones negativa y positivas comunes"

EMOCIÓN	CARACTERÍSTICAS
Ira	Enfado, irritación, cólera. Algo ocurrido lo interpretó como una ofensa con mí o lo mío.
Ansiedad	Inquietud, nerviosismo intenso. Me enfrento con algo que es una amenaza y no "controlo" bien lo que puede ocurrir.
Miedo	Algo me asusta. Me produce sensación de peligro, me paralizo.
Felicidad	Alegría, diversión. Todo me parece positivo, me siento bien.
Amor	Me siento que quiero a alguien y me siento bien estando con esa persona.
Tristeza	Melancolía, abatimiento. Perdida de energía, desaliento.
envidia	Tener cólera a alguien. Me siento triste porque la otra persona obtiene algo mejor.

- Se organizan en grupos, seleccionan una emoción, se les da ocho minutos para que debatan y/o reflexionen; al final exponen sus conclusiones.
- Escuchan ejemplos de acciones que puede provocarles cada emoción, haciendo hincapié, sobre la lectura de un libro, si estamos con emociones positivas la comprensión será: adecuada, inadecuada, etc.

d. FINAL.

- Reciben una hoja de aplicación. Acciones cotidianas, identificación con una carita triste o una feliz.

CONOZCO MIS EMOCIONES

ACCIONES	GRÁFICO	EMOCIÓN QUE SIENTO
Que mis amigos me dejen plantado.		
Cuando empiezo a leer.		
Cuando doy un examen.		
Cuando me regaña mis padres.		
Cuando alguien habla mal de mí.		
Que un compañero de clases me coja mis cosas, sin pedir permiso.		
Cuando el profesor me corrige.		
Cuando responda preguntas de comprensión lectora.		
Ver televisión.		
Queme callen la boca.		

SI ME PRODUCE EMOCIONES.

NO ME PRODUCE EMOCIONES.

SESIÓN 3 (90 minutos): MI LENGUAJE EXPRESA MI ESTADO DE EMOCIÓN.

a. OBJETIVOS.
   - Aprender a utilizar el lenguaje como conocimiento de las emociones.

b. INICIO.
   - Escuchan el siguiente párrafo del a Biblia:
     "Y yo os digo que de toda palabra ociosa que hablaren los hombres habrán de dar cuenta el día del juicio. Pues por tus palabras serás declarado justo o por tus palabras serás condenada.
     San Mateo, 42:36-37.
   - Responden: ¿Qué significa palabra ociosa? ¿Cómo habla una persona justa? ¿Cómo habla una persona injusta? ¿La palabra demuestra nuestras emociones?

c. DESARROLLO.
   - Conocen la importancia del lenguaje en el conocimiento de las emociones propias y la de los demás.
   - Realizan un cuadro de doble entrada para conocer como las palabras expresan emociones

EXPRESIÓN	EMOCIÓN
¡No fastidies!	Enojo o cólera.
¡Tengo miedo!	Nervios, ansiedad, tristeza.
¡Quiero esta solo(a)!	Ansiedad, miedo, cólera.
¡Tú no me comprendes!	Cólera, tristeza, miedo.
¡Qué hermoso día!	Felicidad o amor.
¡No quiero leer!	Tristeza, ira, ansiedad.
¡Porque ella si tiene eso, que yo quiero tanto!	Envidia, rencor.
¿Por qué a mí?	Ira, depresión.

- Para conocer el lenguaje de las emociones se debe tener en cuenta la forma de hablar y el tono.

d. FINAL.
   - Elaboran una lista de situaciones en las que experimenten enfado, miedo o ansiedad, y que palabras emplearon.
   - Se refuerza para precisar la relación entre el lenguaje oral y las emociones.

SESIÓN 4 (90 minutos): IDENTIFICO EMOCIONES EN EXPRESIONES NO VERBALES.

a. OBJETIVOS.
   - Reconocer las emociones mediante el lenguaje no verbal.

b. INICIO.

   Observan las imágenes de personas con diferentes gestos:

   - Responden: ¿Qué emoción pueden expresar las personas en los gráficos? ¿Por qué se estarán sintiendo así? ¿Qué habrá pasado para tener esa expresión en sus rostros? ¿Qué le dirían a esa personas, para ayudarlas?

c. DESARROLLO.
   - Dialogan sobre el lenguaje gestual y su vinculación con las emociones.
   - Elaboran un cuadro de entrada sobre las posibles reacciones gestuales ante cualquier emoción negativa o positiva.

GESTOS	EMOCIÓN
Fruncir el ceño.	Enojo.
Sonreír.	Alegría, amor.
Agachar la cabeza.	Tristeza, miedo.
Abrir los ojos.	sorpresa
Agarrarse el pecho.	Ansiedad, melancolía.
Mirar fijamente	Amor.
Mirar al piso.	Tristeza, miedo.
Mover los pies.	Nervios, ansiedad.

d. FINAL.
   - Reciben una ficha de ejercicio de identificación de emociones en expresiones no verbales

- Retroalimentan información sobre el lenguaje gestual.

Observa las siguientes figuras y responde: ¿Qué expresa la cara?, ¿Qué expresa su cuerpo?, ¿qué estará pensando?

2ª PARTE: COMPRENSIÓN EMOCIONAL.

SESIÓN 5 (90 minutos): COMPRENDIENDO MIS EMOCIONES.

a. OBJETIVOS.

- Comprender las emociones personales.

b. INICIO.

- Escuchan la canción de la Alegría, cantanda por Roberto Mateos.
- Responden: ¿Qué emoción sienten al escuchar la canción? ¿Qué emoción manifiesta el cantante? ¿Cómo se manifiesta la alegría?

c. DESARROLLO.

- Dialogan sobre la importancia de comprender nuestros estados emocionales.
- Conocen ejemplos posibles:
  - ❖ Situación 1: Escribí un libro y alguien me dijo: "me ha gustado mucho porque me identifico con tus ideas".
    Comprendo mi emoción: Me siento alegre, porque, a la persona le ha gustado lo que he escrito.
    Valoración: Elogio positivo, motiva, hace crecer la autoestima del otro.
  - ❖ Situación 2: Escribí un libro y alguien me dijo: "no me gusta lo que has escrito".
    Comprensión emocional: Me siento triste, porque no le gusta lo escrito, pienso en que fallé o me equivoque al escribir el libro.
    Valoración: Elogio negativo, desmotiva, disminuye la autoestima.
- Escuchan ejemplos de acciones que puede provocarles cada emoción, haciendo hincapié, sobre la lectura de un libro, si estamos con emociones positivas la comprensión será más adecuada.

d. SALIDA.

- Completan frases para comprender sus estado emocionales:
  . Soy feliz cuando.....porque.....
  . Tengo miedo a.....porque.....
  . Lo que más me enfada es.....porque.....
  . Estoy triste cuando.....porque.....
  . Odio cuando.....porque.....
  . Me siento culpable cuando.....porque.....
  .Siento amor por..... Porque.....
  .Me anime cuando.....porque.....

SESIÓN 6 (90 minutos): LEYENDO INTERPRETO MIS EMOCIONES.

a. OBJETIVOS.
   - Interpretar las emociones que provoca la lectura.

b. INICIO.
   - Leen el siguiente texto

MÁS ALLA DE LAS APARIENCIAS

Hace muchos años, en una pobre aldea china vivía un labrador con su hijo. Un buen día su caballo se escapó, dejando al hombre sin animal para labrar la tierra. Unos vecinos que lo respetaban mucho por su honestidad y diligencia – acudieron a su casa para decirle cuánto lamentaban lo ocurrido. Les agradeció la visita pero preguntó:

-¿Cómo podéis saber que lo que ocurrió ha sido una desgracia en mi vida?

Una semana después, el caballo retornó al establo, pero no venía solo: traía una hermosa yegua como compañía saber eso, los habitantes de la aldea- alborozados, porque solo ahora entendían la respuesta que el hombre les había dado, retornaron a casa del labrador, para felicitarlo por su suerte.

Antes tenían solo un caballo, y ahora tienes dos. Felicitaciones dijeron. Muchas gracias por la visita y por vuestra solidaridad – respondió el labrador, ¿pero cómo podéis saber que lo que ocurrió es una bendición en mi vida?

Pasado un mes, el hijo del labrador, decidió domesticar la yegua, pero el animal saltó de una manera inesperada, y el muchacho tuvo una mala caída, rompiéndose una pierna.

Los vecinos retornaron a la casa del labrador, llevando obsequios para el joven herido. El alcalde de la aldea solemnemente, presentó sus condolencias al padre, diciendo que todos estaban muy tristes por lo que había sucedido.

El hombre agradeció la visita y el cariño de todos, pero preguntó- ¿Cómo podéis vosotros saber si lo ocurrido ha sido una desgracia en mi vida?

Transcurrieron algunos meses y el Japón declaró la guerra a China. Los emisarios del emperador recorrieron todo el país en busca de jóvenes saludables para ser enviado al frente de la batalla. Al llegar a la aldea, reclutaron a todos los jóvenes excepto al hijo el labrador que estaba con la pierna rota.

Ninguno de los muchachos retornó vivo. El hijo se recuperó, los dos animales dieron crías que fueron vendidas y rindieron un buen dinero.

El labrador pasó a visitar a sus vecinos para consolarlos y ayudarlos, ya que se habían mostrado solidarios con él en todos los momentos. Siempre que alguno de ellos se quejaba, el labrador decía: ¿Cómo sabéis si esto es una desgracia? alguien se alegraba mucho, él preguntaba: ¿Cómo sabéis si eso es una bendición? Y los hombres de aquella aldea entendieron que, más allá de las apariencias, la vida tiene otros significados.

P. Coelho: "Guerrero de la Luz online".

- Responden: ¿Qué les pareció la lectura? ¿Les pareció aburrido por las letras? ¿Qué emoción sintieron al leer? ¿Qué emociones creen que sintieron sus compañeros?

c. DESARROLLO.

- Comprenden que la lectura provoca emociones, tanto positivas como negativas.
- Realizan ejercicios de relajación para empezar a leer: respiran y exhalan diez veces, despacio, sentados cómodamente.
- Elaboran un cuadro de entrada.

Leer me provoca alegría.	Comprendo que la lectura es una aventura fascinante y me involucro con los personajes.
Leer me provoca tristeza.	Comprendo que leer me puede provocar tristeza, que es un estado anímico de melancolía, puede ser por la trama u otros.
Leer me provoca desgano	Comprendo que el desgano, es el poco interés por la lectura, porque son tantas letras, es aburrido, tengo sueño, etc.
Leer me provoca miedo.	Quizás por la misma historia, o porque el profesor(a) preguntará sobre lo leído.
Leer me provoca ansiedad.	Son muchas hojas que leer, y tengo poco tiempo, seguro no comprenderé. Me sudan las manos, me duele la cabeza, etc.

d. FINAL.

- Reciben una hoja de aplicación:

CONOCIENDO MIS EMOCIONES AL LEER

PUREZA DE CORAZÓN

Se trataba de dos ermitaños que vivían en un islote cada uno de ellos. El ermitaño joven se había hecho muy célebre y gozaba de gran reputación, en tanto que el anciano era un desconocido. Un día, el anciano tomó una barca y se desplazó hasta el islote del afamado ermitaño. Le rindió honores y le pidió instrucción espiritual. El joven le entregó un mantra y le facilitó las instrucciones necesarias para la repetición del mismo. Agradecido, el anciano volvió a tomar la barca para dirigirse a su islote, mientras su compañero de búsqueda se sentía muy orgulloso por haber sido reclamado espiritualmente. El anciano se sentía muy feliz con el mantra.

Era una persona sencilla y de corazón puro. Toda su vida no había hecho otra cosa que ser un hombre de buenos sentimientos y ahora, ya en su ancianidad, quería hacer alguna práctica metódica.

Estaba el joven ermitaño leyendo las escrituras, cuando, a las pocas horas de marcharse, el anciano regresó. Estaba compungido, y dijo:

--Venerable asceta, resulta que he olvidado las palabras exactas del mantra. Siento ser un pobre ignorante. ¿Puedes indicármelo otra vez?

El joven miró al anciano con condescendencia y le repitió el mantra.

Lleno de orgullo, se dijo interiormente: "Poco podrá este pobre hombre avanzar por la senda hacia la Realidad si ni siquiera es capaz de retener un mantra". Pero su sorpresa fue extraordinaria cuando de repente vio que el anciano partía hacia su islote caminando sobre las aguas.

*El Maestro dice: No hay mayor logro que la pureza de corazón. ¿Qué no puede obtenerse con un corazón limpio?

Cuento indio.

. ¿Qué sentiste al leer?

.....
.....
.....
.....

. ¿Explica por qué sentiste esa emoción?

.....
.....
.....
.....
.....

. ¿Esa emoción es negativa o positiva?

.....
.....
.....
.....

. ¿Qué emociones quieres sentir al leer y por qué?

.....
.....
.....
.....

. ¿Con quién te sientes identificado: con el joven o el anciano?

.....
.....
.....
.....

. ¿Cuál crees que fueron las emociones del anciano?

.....
.....
.....
.....

. ¿Te gusta contestar preguntas sobre lo que lee? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

SESIÓN 7 (90 minutos): LA PRESIÓN SOCIAL INFLUYE EN NUESTRAS EMOCIONES.

a. **OBJETIVOS.**
   - **Comprender como la presión social condicionan y modulan nuestras emociones.**

b. **INICIO.**
   - **Leen la historieta "la vacas del sol"**

- Responden: ¿Por qué los hombres cambian de opinión, a pesar de la advertencia de Ulises? ¿A qué presión se ven sometidos? ¿qué harías tú? ¿Cómo lucharías con la presión social?

c. DESARROLLO.

- Comprenden como la presión social condicionan nuestras emociones.
- Dialogan sobre cómo controlar nuestras emociones ante la presión social.
- Escuchan ejemplos de presión social y los mismos estudiantes dan alternativas de solución para poder reaccionar de manera positiva.
  - ❖ Un aviso de peligro de incendio.
  - ❖ Una persona grita, ¡Incendio!
  - ❖ Un amigo cuenta a otro como un tercer amigo habló mal de él.
  - ❖ Los amigos se burlan, cuando sales a exponer.
  - ❖ Unos amigos de dicen no vayas a la escuela.

d. FINAL.

- Escriben sobre situaciones que hicieron caso a la presión social, qué emoción sintieron y por qué, qué harían ahora para evitar la presión social.

SITUACIONES DE PRESIÓN SOCIAL

Situación:.....

.....

.....

.....

.....

Qué hiciste ante la presión

.....

.....

.....

.....

Qué emoción sentiste:

.....

.....

.....

SESIÓN 8(90 minutos): COMPRENDIENDO LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS.

a. OBJETIVOS.
   - Comprender las emociones de los demás.

b. INICIO.
   - Se escoge un alumno para que salga al frente y explique alguna experiencia emotiva vivida recientemente con otra persona; pero de forma objetiva, describiendo sólo los hechos.
   - Responden: ¿Qué sentimiento tuvo es persona? ¿Por qué creen que tuvo esa emoción? El alumno confirmara si sus compañeros respondieron correctamente

c. DESARROLLO.
   - Dialogan sobre la importancia de comprender las emociones de las personas.
   - A través del parafraseo, explican como conocer las emociones de otros.

d. SALIDA.
   - Reciben una ficha de aplicación de comprensión emocional.

COMPRENDIENDO LAS EMOCIONES DE LOS DEMÁS

Lee la siguiente historia y contesta las preguntas:
Juan sale temprano para comprar pan, en el camino se cae el dinero y cuando llega a la panadería hay una cola extensa. Llega su turno, se da cuenta que no tiene el dinero.

a. ¿Qué emociones tuvo Juan?
   .....

b. ¿Por qué crees que tuvo es emoción?
   .....

c. ¿Qué harías tú, si te sucediera lo mismo?
   .....
   .....
   .....

d. ¿Qué emociones positivas puede utilizar Juan, para enfrentarse a esa situación?
   .....
   .....

e. ¿Cómo ayudarías a Juan?
   .....
   .....

f. ¿Es importante conocer las emociones de los demás, por qué?
   .....

3ª PARTE: REGULACIÓN EMOCIONAL.

SESIÓN 9 (90 MINUTOS): MI LENGUAJE REGULA MIS EMOCIONES.

a. OBJETIVOS.
   - Aprender a utilizar el lenguaje como regulación del estado emocional.

b. INICIO.
   - Juegan al elogio: sale un alumno y los demás expresan elogios hacia él
   - Responden: ¿Cómo se sintió? ¿Es agradable sentir elogios de otros? ¿Por qué?

c. DESARROLLO.
   - Dialogan sobre la importancia de autorregular el lenguaje.
   - Utilizan ejemplos:
     - En vez de decir "no puedo" se debe dice "si puedo".
     - En vez de decir "no puedo comprender" se deber decir "puedo comprenderlo".
     - En vez de decir "tengo miedo" se debe decir "yo puedo enfrentarlo".
     - En vez de decir "no me gusta leer" se debe decir "Me gusta leer".
     - En vez de decir "nadie me quiere" se debe decir "yo me quiero mucho".
     - En vez de decir "porque a mí", se debe decir "todo pasa por algo".
   - Comprenden la importancia de las palabras en nuestras emociones y como un lenguaje positivo nos ayuda a evitar las emociones negativas.

d. SALIDA.
   - Responden a una serie de hechos que le pudieran suceder y que palabras emplearían:

HECHO POSIBLE	PALABRAS EMPLEADAS
Te sacas 09 en tu examen de matemática.	
Tú amiga(o) no llegó a la hora acordada.	
Tu mamá te hace lavar tu ropa.	
El profesor te manda leer un libro.	
Se pierde tu cuaderno de Comunicación, justo ante de un examen.	
Empieza llover y mojas tu ropa nueva.	
Tienes que dar un examen sorpresa.	
Te quemas con agua caliente tu dedo meñique.	
Tienes que responder un cuestionario sobre un tema leído.	
Vas al colegio y te dicen que no hay clases.	

SESIÓN 10 (90 MINUTOS): ME AUTORREGULO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN POSITIVA DE MIS EMOCIONES.

a. OBJETIVOS.
   - Conocer la importancia de la expresión positiva en las emociones como medio de autorregulación.

b. INICIO.
   - Leen el siguiente texto.
   - Responden: ¿Qué castigo impondrías tú al hombre injuriador? ¿Cuál crees que fue la expresión del hombre recto cuando vino el injuriador a pedirle perdón? ¿Por qué?

EL HOMBRE INJURIADO

En cierta aldea vivía un hombre cuya rectitud era conocida por todos; no obstante cierto personaje del pueblo, intentando perjudicarlo, comenzó a difundir todo tipo de injurias hacia él.

Pasando el tiempo, el personaje se arrepiente y va a visitar al hombre en búsqueda de us perdón, pidiéndole que le imponga un castigo.

Éste, con gran sabiduría lo recibe y luego de escuchar el arrepentimiento de boca del ofensor, se dispuso a dar el castigo de rigor.

Fue entonces cuando le entregó un cuchillo y un almohadón de plumas; y le pidió que lo rompa en medio de la plaza y arroje las plumas al viento.

c. DESARROLLO.
   - Dialogan sobre la importancia del conocimiento de la expresión positiva para autorregularse.
   - Comprenden que las emociones, además de ser reconocidas y controladas, deben ser expresadas (con palabras y gestos) de tal modo que produzca el efecto que deseamos sobre la otra persona.

d. SALIDA.
   - Escriben expresiones positivas en una hoja de aplicación:

EXPRESIONES POSITIVAS

a) Empieza por utilizar expresiones positivas hacia otras personas, como:

- ✓ Eres muy amable.
- ✓ Muchas gracias.
- ✓ Seguro que para la próxima sacarás otro nota,
- ✓ Eres inteligente.
- ✓ Por favor.
- ✓ Eres hermoso.
- ✓ Te ves muy bien.
- ✓ Eres un excelente amigo.
- ✓ Tú puedes.

¿Cómo te sientes al decir esas palabras?

.....

.....

.....

.....

b) reflexiona y menciona que expresiones positivas le dirías , cuando:

- ✓ Tu amigo pierde dinero.
- ✓ Sucede un temblor.
- ✓ Te prestan algo.
- ✓ Un familiar enfermo:...
- ✓ A alguien que no le gusta leer.
- ✓ Se pelea con otra persona.

c) ¿Puede provocar un cambio las palabras positivos en las personas?

.....

.....

.....

d) ¿La palabras escritas positivas pueden motivar a las personas como las palabras verbales?

.....

.....

.....

.....

SESIÓN 11 (90 MINUTOS): CONTROLANDO MIS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA RELAJACIÓN.

a. OBJETIVOS.
   - Aprender a controlar las respuestas fisiológicas de ansiedad, que pueden impedir o dificultar el comportamiento deseado.

b. INICIO.
   - Observan la forma de realizar una técnica de relajación.
     - Siéntate tranquilamente en una posición cómoda.
     - Cierras los ojos.
     - Relaja lentamente tu cuerpo, empezando por los dedos de los pies y relajando luego el resto del cuerpo hasta llegar a los músculos
     - del cuello y la cabeza.
     - Una vez relajados los músculos; piensa en un lugar tranquilo (por ejemplo el mar).
     - Practica este ejercicio tantas veces como puedas, o al menos una vez al día durante unos 10 minutos en cada sesión.

c. DESARROLLO.
   - Conocen algunas causas que provocan la ansiedad o tensión nerviosa. Insistir en que muchas reacciones interfieren en comportamiento deseado.
     - Tiene un libro de 200 páginas para leer para un examen importante: ¿Qué sientes en tu cuerpo? ¿Por qué sientes eso?..
   - Comprenden la importancia de las técnicas de relajación y que nos ayuda a autorregularnos.

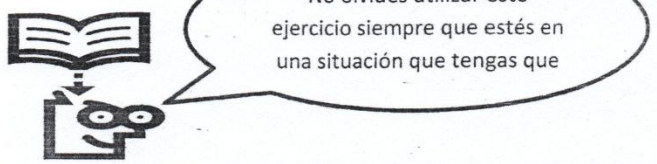
d. SALIDA.
   - Reciben una ficha de guía para el entrenamiento de respiración profunda:

RESPIRACIÓN PROFUNDA

Cuando tengas miedo, rencor, cólera y/o tristeza. Práctica esta técnica.

- Inspira profundamente mientras cuenta mentalmente hasta cuatro.
- Mantén la respiración mientras cuentas hasta cuatro.
- Suelta el aire mientras cuenta mentalmente hasta ocho.
- Repite el proceso anterior.

Para comprobar si lo haces bien, pon una mano en el pecho y la otra en el abdomen. Lo harás bien si al respirar sólo se mueve la mano que tiene en el abdomen



SESIÓN 12 (90 MINUTOS): LA LECTURA ME AYUDA A REGULAR MIS EMOCIONES.

a. OBJETIVOS.
   - Incentivar la lectura como medio de autorregulación emocional.

b. INICIO.
   - Leen el siguiente texto:

> ENSEÑANZA DE HOY
>
> Asombra que en los años escolares se enseñe a los niños y a los jóvenes todos menos lo esencial: el arte de ser felices, la asignatura de amarse y respetarse los unos a los otros, la carrera de asumir el dolor y no tenerle miedo a la muerte, la milagrosa ciencia de conseguir una vida llena de vida.
>
> ¿Para qué le sirve a un joven obtener un título de médico, de abogado, de cura o de ingeniero si luego sigue siendo egoísta, si no puede evitar quebrarse ante el primer dolor, si resulta que luego es esclavo del que dirán o de la obsesión por el prestigio sí creo que se puede cambiar sobre el mundo pisando a los demás?
>
> J. L. Martín Descalzo.

   - Responden: ¿Qué emociones manifiesta la lectura? ¿Cómo se sintieron al leer el texto? ¿Será bueno leer cuando tengamos emociones negativas?

c. DESARROLLO.
   - Comprenden que la lectura es una actividad emocional y nos puede ayudar a autorregular nuestras emociones.
   - Seleccionan en un cuadro de entrada libros que pueden leer de acuerdo a las emociones que se manifestaran:

EMOCIÓN	QUE LEER
Tristeza.	La Biblia. Lectura motivadora: Sopa caliente para el alma, la culpa es de la vaca, etc.
Ira.	La biblia. Textos para tranquilizar: pensamientos positivos, el principito, Platero y yo, etc.
Miedo	leer lecturas positivas: como vencer el miedo, Atrévete ahora, etc.
Ansiedad	Lectura para reflexionar.

d. SALIDA.

- Reciben una lectura y responden a las preguntas:

EL PAPEL ARRUGADO

Contaba un predicador que, cuando era niño, su carácter impulsivo lo hacía estallar en cólera a la menor provocación. Luego de que sucedía, casi siempre se sentía avergonzado y batallaba por pedir excusas a quien había ofendido. Un día su maestro, que lo vio dando justificaciones después de una explosión de ira a uno de sus compañeros de clase, lo llevó al salón, le entregó una hoja de papel lisa y le dijo: — ¡Arrúgalo! El muchacho, no sin cierta sorpresa, obedeció e hizo con el papel una bolita. —Ahora —volvió a decirle el maestro— déjalo como estaba antes. Por supuesto que no pudo dejarlo como estaba. Por más que trataba, el papel siempre permanecía lleno de pliegues y de arrugas. Entonces el maestro remató diciendo:

—El corazón de las personas es como ese papel. La huella que dejas con tu ofensa será tan difícil de borrar como esas arrugas y esos pliegues. Así aprendió a ser más comprensivo y más paciente, recordando, cuando está a punto de estallar, el ejemplo del papel arrugado.

¿Recuerdas que alguien dijo una vez: «habla cuando tus palabras sean tan suaves como el silencio»? Muchas personas se jactan de ser francas, y que dicen las cosas con independencia del sentimiento de los demás. ¿No son ellas fabricantes de papeles arrugados por dondequiera que pasan?

RESPONDE:

1. ¿Qué emociones encuentra en la lectura?

2. ¿Cómo se comportaba el predicador cuando era niño?

3. ¿Qué lección le enseñó el maestro con el papel?

4: ¿Qué emoción sientes al leer el texto?

5. ¿Estás de acuerdo con la lectura, por qué?

6. ¿Cómo utilizas las palabras al comunicarte con otros, en un momento de cólera?

6. BIBLIOGRAFÍA.

6.1. Carrión, S. (2001). Inteligencia emocional con PNL. España: Edad.

6.2. Comas, R., Moreno, García, G. & Moreno, J. (2002). Programa Ulises. Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Madrid-España: JUMA.

6.3. Gallegos, D., Gonzáles, B. & Vivas, Mireya. (2007). Educando emociones. Mérida-Venezuela: Producciones Editoriales.

6.4. Lantieri, L. (2009). Inteligencia emocional y juvenil. España: Aguilar.

Prueba
CLP
Formas Paralelas

Aprendizaje

PRUEBA

CLP

FORMAS PARALELAS

Felipe Alliende · Mabel Condemarín · Neva Milicic

MANUAL PARA LA APLICACION DE LA PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA DE COMPLEJIDAD LINGUISTICA PROGRESIVA: 8 NIVELES DE LECTURA

QUINTA EDICION

EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Indice

PRESENTACION 11

AGRADECIMIENTOS 13

FUNDAMENTOS TEORICOS Y ESTADISTICOS DE LA PRUEBA

1. La comprensión de la lectura y su medición

1.1. Posibilidad y necesidad de medir la comprensión de la lectura 18
1.2. Concepto de comprensión lectora 18
1.3. Determinación de la complejidad de los textos escritos 19
1.4. Las mediciones posibles 20
1.5. Bases para la construcción de la Prueba 20

2. Características de la Prueba

2.1. Descripción general del instrumento 24
2.2. Operaciones y áreas de la Prueba 27
2.2.1. Tres operaciones específicas de la lectura 28
2.2.2. Areas de la lectura 28
2.2.2.1. Area de la palabra 28
2.2.2.2. Area de la oración o frase 28
2.2.2.3. Area del párrafo o del texto simple 28
2.2.2.4. Area del texto complejo 29
2.2.2.4.1. Principios utilizados para la construcción de los textos 29
2.2.2.4.2. Descripción de los textos 31
2.3. Niveles de lectura 35
2.3.1. Primer nivel de lectura 35
2.3.2. Segundo nivel de lectura 37
2.3.3. Tercer nivel de lectura 38
2.3.4. Los cinco últimos niveles (4, 5, 6, 7 y 8) 39
2.3.4.1. Cuarto nivel de lectura 40
2.3.4.2. Quinto nivel de lectura 41
2.3.4.3. Sexto nivel de lectura 42
2.3.4.4. Séptimo nivel de lectura 43
2.3.4.5. Octavo nivel de lectura 45
2.3.4.6. Observaciones finales sobre los niveles 46
2.4. Características de los subtests 47

3. Aplicaciones experimentales

3.1. Tipos de aplicaciones experimentales 52
3.2. Aplicaciones experimentales de las Formas Paralelas 53
3.3. Características psicométricas de las Formas Paralelas 55
3.3.1. Confiabilidad 55
3.3.2. Error de medida 55
3.3.3. Validez 56
3.4. Relación de los puntajes con las variables de sexo y nivel socioeconómico 57

4. Normas
4.1. Obtención de normas 60
4.1.1. Objetivos 60
4.2. Normas en percentiles para las Formas Paralelas del primero al octavo nivel de lectura 60
Tabla Nº 1: Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura. Forma A 61
Tabla Nº 2: Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura. Forma B 61
Tabla Nº 3: Normas en percentiles totales para el segundo nivel de lectura. Forma A 62
Tabla Nº 4: Normas en percentiles totales para el segundo nivel de lectura. Forma B 62
Tabla Nº 5: Normas en percentiles totales para el tercer nivel de lectura. Forma A 63
Tabla Nº 6: Normas en percentiles totales para el tercer nivel de lectura. Forma B 63
Tabla Nº 7: Normas en percentiles totales para el cuarto nivel de lectura. Forma A 64
Tabla Nº 8: Normas en percentiles totales para el cuarto nivel de lectura. Forma B 64
Tabla Nº 9: Normas en percentiles totales para el quinto nivel de lectura. Forma A 65
Tabla Nº 10: Normas en percentiles totales para el quinto nivel de lectura. Forma B 65
Tabla Nº 11: Normas en percentiles totales para el sexto nivel de lectura. Forma A 66
Tabla Nº 12: Normas en percentiles totales para el sexto nivel de lectura. Forma B 66
Tabla Nº 13: Normas en percentiles totales para el séptimo nivel de lectura. Forma A 67
Tabla Nº 14: Normas en percentiles totales para el séptimo nivel de lectura. Forma B 67
Tabla Nº 15: Normas en percentiles totales para el octavo nivel de lectura. Forma A 68
Tabla Nº 16: Normas en percentiles totales para el octavo nivel de lectura. Forma B 68
4.3. Normas en puntaje Z para las Formas Paralelas del 1º al 8º nivel de lectura 69
Tabla Nº 17: Normas en puntaje Z para el 1er. nivel de lectura. Forma A 70
Tabla Nº 18: Normas en puntaje Z para el 1er. nivel de lectura. Forma B 70
Tabla Nº 19: Normas en puntaje Z para el 2º nivel de lectura. Forma A 71
Tabla Nº 20: Normas en puntaje Z para el 2º nivel de lectura. Forma B 71
Tabla Nº 21:Normas en puntaje Z para el 3er. nivel de lectura. Forma A 72

Tabla Nº 22: Normas en puntaje Z para el 3er. nivel de lectura. Forma B 72
Tabla Nº 23: Normas en puntaje Z para el 4º nivel de lectura. Forma A 73
Tabla Nº 24: Normas en puntaje Z para el 4º nivel de lectura. Forma B 73
Tabla Nº 25: Normas en puntaje Z para el 5º nivel de lectura. Forma A 74
Tabla Nº 26: Normas en puntaje Z para el 5º nivel de lectura. Forma B 74
Tabla Nº 27: Normas en puntaje Z para el 6º nivel de lectura. Forma A 75
Tabla Nº 28: Normas en puntaje Z para el 6º nivel de lectura. Forma B 75
Tabla Nº 29: Normas en puntaje Z para el 7º nivel de lectura. Forma A 76
Tabla Nº 30: Normas en puntaje Z para el 7º nivel de lectura. Forma B 76
Tabla Nº 31: Normas en puntaje Z para el 8º nivel de lectura. Forma A 77
Tabla Nº 32: Normas en puntaje Z para el 8º nivel de lectura. Forma B 77
4.4. Normas en puntaje T para las Formas Paralelas del primer al octavo nivel de lectura 78
Tabla Nº 33: Normas en puntaje T para el 1er. nivel de lectura. Forma A 78
Tabla Nº 34: Normas en puntaje T para el 1er. nivel de lectura. Forma B 78
Tabla Nº 35: Normas en puntaje T para el 2º nivel de lectura. Forma A 79
Tabla Nº 36: Normas en puntaje T para el 2º nivel de lectura. Forma B 79
Tabla Nº 37: Normas en puntaje T para el 3er. nivel de lectura. Forma A 80
Tabla Nº 38: Normas en puntaje T para el 3er. nivel de lectura. Forma B 80
Tabla Nº 39: Normas en puntaje T para el 4º nivel de lectura. Forma A 81
Tabla Nº 40: Normas en puntaje T para el 4º nivel de lectura. Forma B 81
Tabla Nº 41: Normas en puntaje T para el 5º nivel de lectura. Forma A 82
Tabla Nº 42: Normas en puntaje T para el 5º nivel de lectura. Forma B 82
Tabla Nº 43: Normas en puntaje T para el 6º nivel de lectura. Forma A 83
Tabla Nº 44: Normas en puntaje T para el 6º nivel de lectura. Forma B 83
Tabla Nº 45: Normas en puntaje T para el 7º nivel de lectura. Forma A 84

Tabla Nº 46: Normas en puntaje T para el 7º nivel de lectura. Forma B 84
Tabla Nº 47: Normas en puntaje T para el 8º nivel de lectura. Forma A 85
Tabla Nº 48: Normas en puntaje T para el 8º nivel de lectura. Forma B 85

ANEXOS

ANEXO 1: Porcentaje de respuestas correctas y correlación ítem-test 89
ANEXO 2: Relación de los puntajes de la Prueba con las variables sexo y nivel socioeconómico 109
ANEXO 3: Instrucciones 115
ANEXO 4: Pauta de corrección 131
ANEXO 5: Descripción y análisis de tres protocolos 143

REFERENCIAS 146

BIBLIOGRAFIA 146

PRESENTACION

La Prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Formas Paralelas para los niveles de lectura Primero a Octavo es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura principalmente en las etapas correspondientes a los ocho años de educación general básica.

El instrumento se presenta a través de un Manual y 16 cuadernillos para uso del alumno.

El Manual incluye la fundamentación teórica y estadística en que se basó la elaboración de la Prueba y se estructura de la siguiente forma:

1. *La definición de la comprensión de lectura y su medición.*
2. *Las características de la Prueba en relación a las operaciones y áreas que abarca, los niveles de lectura y las características de los subtests.*
3. *Los resultados experimentales referidos a los tipos de aplicaciones, a las características psicométricas del instrumento y a la relación de los puntajes con las variables de sexo y nivel socioeconómico.*
4. *La obtención de normas en percentiles y en puntajes Z y T.*

El Manual se complementa con cinco Anexos. Los dos primeros están referidos a la descripción del porcentaje de respuestas correctas y la relación ítem - test; y a la relación de los puntajes con las variables sexo y nivel socioeconómico. Los Anexos 3 a 5 incluyen las instrucciones, la pauta de corrección y la descripción y análisis de tres protocolos, respectivamente. Los 16 cuadernillos están constituidos sobre la base de 76 subtests separados en formas paralelas; por lo tanto, 8 cuadernillos corresponden a la Forma A y 8 corresponden a la Forma B. El fin fundamental de estas formas paralelas es poder comprobar los progresos del lector dentro del nivel en que se encuentre.

Al organizar la prueba por niveles y no por cursos, los autores quieren enfatizar una de sus características más importantes: su finalidad de orientar el proceso de enseñanza de la lectura, sin ninguna relación con alguna calificación escolar o con algún proceso de promoción o reprobación de cursos.

AGRADECIMIENTOS

Los autores se hacen un deber agradecer a la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la que a través del Proyecto DIUC 11/82 financió parcialmente la investigación que sirvió de base a la estandarización de las Formas Paralelas de la Prueba de Comprensión Lectora para los niveles de lectura de sexto a octavo.

También expresan su gratitud a CONICYT, quien a través del Proyecto 1188/84 financió parcialmente la investigación que sirvió de base a la estandarización de las Formas Paralelas de la Prueba correspondiente a los niveles de lectura primero a quinto.

Agradecen igualmente al Centro de Estudios Humanísticos de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, que imprimió gran parte de los materiales experimentales y patrocinó el proyecto de investigación ante el DIB de la Universidad de Chile.

El reconocimiento de los autores se hace extensivo también a María Teresa Segure y a Ricardo Rozas, por su constante apoyo en el plano metodológico y a los alumnos del Departamento de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile que participaron con rigurosidad y entusiasmo en las diferentes etapas de la investigación. Estos son los siguientes: Sonia Figueroa, Eliana Ibaceta, Rosita Irrázabal, María Eliana Rivera y Juliette Sapaj, en la estandarización de la Prueba correspondiente a los niveles de lectura primero a quinto.

Marta Campos, Elba Cárdenas, María Elena Gorostegui, Arturo Lorca, Elena Lluch, Victoria Moreno, Iris Oróstegui, María Elena Véjar y Vivi Villarroel, que participaron en el análisis de ítemes de la Prueba correspondiente a los niveles de lectura de sexto a octavo.

Elizabeth Barrios, Irma Bertrand, Estela Fernández, A. María Fernández, Viviana Godoy, Adriana Ibáñez, Patricia Larraín, Isabel Ortega y Ana María Montes, que participaron en la estandarización de la Prueba correspondiente a los niveles de sexto a octavo.

Los autores agradecen en forma especial a los directivos, docentes, profesores y alumnos de los establecimientos en que se aplicaron las pruebas. En gran parte, sólo gracias a su colaboración se hizo posible la investigación que sirvió de base para esta publicación.

Los autores quieren destacar la colaboración del personal de Secretaría del Departamento Educación Especial y del Centro de Estudios Humanísticos. Mencionamos a Myriam Cabezas y a Celia Anfossi, por sus excelentes dactilografías; a Nelson Yáñez, por sus trabajos de impresión; a Elena Loyola y Marlene López, por su

1. La comprensión de la lectura y su medición

1.1. Posibilidad y necesidad de medir la comprensión de la lectura

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura en las etapas en que ésta necesita y puede ser aprendida en forma más intensa. En líneas generales, esta etapa corresponde a los ocho años de educación general básica o a la iniciación a lectura de un adulto analfabeto.

Para fundamentar adecuadamente un instrumento como el que se presenta, en primer lugar, es necesario justificar su existencia, ya que no faltan quienes piensan que las pruebas estandarizadas de comprensión de lectura no se justifican, por ser, de hecho, imposible medir un proceso extremadamente complejo y variable. Esta prueba parte del supuesto de que la lectura y su comprensión constituyen un proceso que se puede enseñar y medir con éxito de acuerdo a principios científicamente válidos.

Aprender a leer lleva muchos años. Superada la etapa de dominio del código, el aprendizaje de la lectura, prácticamente, se confunde con el desarrollo intelectual de la persona. El adecuado manejo de textos escritos cada vez más complejos implica el aprendizaje de nuevas habilidades de lectura. Por estos motivos, hoy se encuentra totalmente superada la posición que confinaba el aprendizaje de la lectura al primer año de educación básica. Hoy se sabe que hay que enseñar a leer a lo largo de toda la escolaridad y que se puede estar aprendiendo a leer toda la vida. Este aprendizaje, naturalmente, para ser llevado en forma adecuada necesita ser evaluado en sus diversas etapas de logro, especialmente en las iniciales.

Hay numerosos modos, formales e informales, de evaluar el progreso de un niño de educación básica en el aprendizaje de la lectura. Entre estos medios, las pruebas estandarizadas prestan una doble utilidad: por una parte, permiten comprobar si el rendimiento en lectura corresponde a lo que es dable esperar de cada niño o grupo de acuerdo a su edad y a su grado de escolaridad; por otra parte, pueden indicar las habilidades que los niños ya dominan y aquellas que necesitan ser ejercitadas.

La elaboración de una buena prueba de comprensión de lectura exige determinar con claridad el concepto mismo de comprensión y, como consecuencia de esta determinación, señalar el campo en que la comprensión se ejercitará.

1.2. Concepto de comprensión lectora

El concepto de comprensión de lo leído puede ser entendido de muchas maneras. En su aceptación más restringida, se lo hace consistir en la captación del sentido manifiesto, explícito o literal de un determinado texto escrito. Algunos identifican este sentido manifiesto con aquello que el autor quiso expresar. Sin embargo, en muchas ocasiones, los textos escritos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor. Por otra parte, en esta concepción restringida de la comprensión, se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados.

Llevada a sus extremas consecuencias, esta concepción limita las preguntas de comprensión a lo expresado explícitamente por el texto escrito, excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro texto.

En el extremo opuesto nos encontramos con una concepción muy amplia de la comprensión. Según ella, comprender un texto escrito se vincula y determina con la particular visión del mundo que cada lector tiene. En esta concepción no hay dos comprensiones iguales de un texto escrito. Al revés de la concepción anterior, en este modo de ver las cosas, se piensa que el sentido está dado mayoritariamente por los aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo. Llevada a sus extremas consecuencias, esta posición llega a sostener que la comprensión de la lectura no se puede enseñar ni medir, ya que no se identifica con habilidades específicas, pudiéndose vincular a cualquier actividad de desarrollo intelectual o de adquisición de información. Por otra parte, pasan a tener gran importancia las relaciones que el texto que se quiere comprender establece en otros textos ya leídos por el lector. Diferentes lecturas previas producirían diferentes comprensiones.

Ante esta disyuntiva, cabe tomar una posición intermedia: determinar, por una parte, ciertos niveles de complejidad surgidos del texto mismo, tomando en cuenta todos los factores lingüísticos en juego, y, por otra parte, destinar textos específicos a grupos de lectores que participen de algunas características comunes: edad cronológica semejante, idéntico nivel de escolaridad, idéntica etapa de aprendizaje de la lectura, etc. Tomadas estas dos medidas, se hace posible una evaluación de la comprensión de la lectura. En relación a determinados grupos, donde son de esperar ciertos aportes precisos de los lectores, se pueden utilizar textos especialmente preparados que permitan ver si los aportes esperados se producen o no. Esta posición intermedia postula que para enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión de la lectura se requiere un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen.

1.3. Determinación de la complejidad de los textos escritos

La complejidad de un texto escrito puede provenir de factores sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Se suele sostener que el aspecto sintáctico se refiere al tipo de lenguaje utilizado (léxico y estructuras morfosintácticas). Este aspecto es el más fácil de controlar: se puede hacer un recuento del vocabulario y clasificarlo desde diversos puntos de vista; las estructuras morfosintácticas utilizadas pueden ser descritas y clasificadas.

El aspecto semántico dice relación con los contenidos de los textos escritos. De hecho, los contenidos de un texto son inseparables del aspecto pragmático y, por este motivo, pueden establecer relaciones con muy variados aspectos de la información y la cultura; hasta podría decirse que cualquier contenido se relaciona de un modo u otro con todos los otros contenidos posibles; desde este punto de vista los contenidos serían prácticamente inabarcables. Sin embargo, junto a estas relaciones tan extendidas, los contenidos establecen una serie de relaciones internas bastante precisas: son las que dan unidad (coherencia y cohesión) a los textos escritos.

Una buena descripción de estas relaciones internas de los contenidos de los textos permite determinar su complejidad y establecer comparaciones entre diversos textos.

El aspecto pragmático es aquella parte de la comprensión que se basa en el conocimiento del mundo que tiene el lector del texto escrito. Naturalmente, este conocimiento varía de lector a lector. Sin embargo, a partir del propio texto se pueden determinar los aspectos pragmáticos necesarios (un mínimo conocimiento del mundo) para que el texto sea comprensible.

1.4. Las mediciones posibles

Vistas así las cosas, queda claro que nunca será posible una medición total y exacta de la comprensión de un texto escrito. Tampoco será posible poner un límite a la comprensión: ésta siempre podrá crecer, siempre podrá ser más profunda, siempre podrá aplicarse a nuevos aspectos significativos. Sin embargo, también queda claro que son posibles algunas mediciones de los aspectos relevantes de la comprensión: se puede medir si dentro de los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos se dominan los elementos realmente indispensables para dotar de sentido al texto escrito. Por último, también queda claro, que si bien es imposible predeterminar cuán comprensible es un texto para cualquier tipo de lector (dadas las variables que presentan especialmente en relación al conocimiento del mundo), sin embargo, cuando se conocen algunas características de los lectores de un texto, se puede determinar un grado de comprensión esperado y se puede medir el logro de ese grado.

1.5. Bases para la construcción de la Prueba

Sobre la base de estas premisas se construyó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). Todos los textos utilizados se elaboraron especialmente para la Prueba controlando los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos en la medida de lo posible. Por otra parte, la aplicación de la Prueba supone determinar un grupo humano valiéndose del grado de escolaridad o el nivel de lectura en que se encuentra. A través de varias aplicaciones experimentales, los textos construidos con sus correspondientes preguntas mostraron las posibilidades de comprensión promedio y los rangos de variación en los diferentes cursos de la educación general básica. De acuerdo con los resultados y tras diversos análisis estadísticos se pudo determinar qué textos con sus correspondientes preguntas eran los adecuados para medir la comprensión lectora esperada para cada uno de los cursos. Mediante puntajes normalizados (puntaje T, puntaje Z) para cada subtest de la prueba y mediante la determinación de percentiles para cada curso se logra dar respuestas a preguntas como: ¿corresponde el nivel de este grupo al rendimiento promedio de grupos similares?, ¿corresponde el rendimiento lector de este niño al promedio de su grupo o está bajo o sobre él?

Esta primera respuesta de tipo estadístico se complementa con informaciones acerca de las destrezas de lectura en juego que permiten responder a preguntas como: ¿qué destrezas de lectura se muestran debidamente dominadas por el grupo o por cada niño y qué destrezas aparecen como deficitarias?

Sentada así la posibilidad de medir la comprensión de lo leído, admitiendo todas las limitaciones existentes, la elaboración de una prueba estandarizada supone dos importantes precisiones teóricas: definir la comprensión de la lectura de modo

operativo y determinar el campo al que se aplicará, ya que, como se dijo, tanto el concepto de comprensión como su campo de aplicación pueden extenderse en forma extremadamente amplia. Los autores de esta prueba abordaron estas dos precisiones en la fundamentación teórica que aparece en el Manual que publicaron para la primera versión del instrumento (1° a 5° año básico) (Alliende, Condemarín, Milicić, 1982), donde pueden ser examinadas.

2. Características de la Prueba

2.1. Descripción general del instrumento

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) fue estandarizada en una primera etapa en una versión destinada a los cinco primeros cursos de la EGB*. Esta primera versión contemplaba entre 12 y 14 subtests por curso, con un total de ítemes, también por curso, que fluctuaba entre 76 y 92. En una segunda etapa se elaboró una versión destinada a los tres cursos restantes (6 - 7 - 8). Esta parte de la prueba, en dicha versión, contemplaba seis o siete subtests por curso, con un total de ítemes, también por curso, que fluctuaba entre 74 y 88.

La aplicación completa de la prueba CLP requiere, en la versión descrita, que se dediquen a ella varias sesiones y se realice un análisis cuidadoso de numerosos resultados. El esfuerzo exigido por esta modalidad se compensa por un diagnóstico específico en relación a numerosas habilidades de lectura que se miden con ella.

Para responder a las necesidades de educadores y rehabilitadores que necesitan de un instrumento de más fácil aplicación y análisis y un modo de comprobar los progresos de un lector dentro de su nivel de lectura, los autores decidieron seleccionar del total de la prueba un conjunto de ítemes y subtests que pudiera responder a estas necesidades.

En primer lugar, dada la variedad de situaciones en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectura, la nueva versión no está organizada en torno a los cursos de la educación básica, sino en torno a niveles de lectura. Estos niveles, en grandes líneas, corresponden a los cursos de una muestra de establecimientos educacionales de la zona metropolitana. Los autores tienen conciencia de que en sectores rurales, en ambientes escolares afectados por ausencia de recursos, por falta de educadores y otros factores de todos conocidos, el logro de los niveles puede ser considerablemente más lento. En todo caso, está claro que al finalizar la educación básica se espera un dominio de todos los niveles, sin que haya sido de decisiva importancia el momento en que fueron logrados. La utilización de las normas de la prueba permite determinar en qué etapa de la lectura se encuentra el lector, dando un diagnóstico que señala las medidas que hacen posible continuar el proceso. Al organizar la prueba por niveles y no por cursos, los autores quieren enfatizar una de sus características más importantes: su finalidad de orientar el proceso de enseñanza de la lectura, sin ninguna relación con alguna calificación escolar o con algún proceso de promoción o reprobación de cursos. Para facilitar esta tarea de diagnóstico y orientación, cada nivel de lectura está descrito en forma específica y detallada.

En segundo lugar, se elaboraron dos formas paralelas para cada nivel. El fin fundamental de estas formas paralelas es poder comprobar los progresos del lector dentro del nivel en que se encuentra.

En tercer lugar, se redujo sustancialmente el número de subtests e ítemes por forma. Esta reducción permite, en circunstancias normales, que cada forma se aplique en una sola hora de clase o en una sola sesión de rehabilitación. Para los cinco primeros niveles se elaboraron formas de 4 subtests con un máximo de 28 ítemes por forma y un mínimo de 18. Para los tres últimos niveles (6 - 7 - 8) se elaboraron formas de 6 subtests, con un máximo de 42 ítemes por forma y un mínimo de 40.

* Educación General Básica.

El cuadro siguiente muestra el número de subtests e ítemes por nivel y por forma en esta versión de la Prueba CLP.

Cuadro N° 1

Nombre de los subtests utilizados en las formas A y B de cada nivel con indicación del número de ítemes correspondientes

Nivel	Forma	Subtest	N° ítemes	Total por forma
I	A	1. Mamá.	7	
		2. Rayo mira...	7	
		3. Caminan...	7	
		4. Hay tres ovillos.	7	
				28
	B	1. Velador.	7	
		2. Los niños juegan.	7	
		3. A Moro...	6	
		4. A Luisa...	6	
				26
II	A	1. A mi mamá...	7	
		2. Usamos los lápices...	7	
		3. La pieza...	7	
		4. Noticias deportivas.	7	
				28
	B	1. Los botes.	7	
		2. Yo sé que los árboles...	7	
		3. Los colmillos...	7	
		4. José, Tomás, Francisco.	6	
				27
III	A	1. Los colmillos...	7	
		2. José, Tomás, Francisco.	6	
		3. Un paseo a la playa.	5	
		4. Estar satisfecho...	3	
				21
	B	1. La pieza...	7	
		2. Noticias deportivas.	7	
		3. Problemas con el aire.	4	
		4. Estar satisfecho...	3	
				21
IV	A	1. El pinito descontento.	4	
		2. Un viajero espacial.	7	
		3. La ballena y el vigía. (1ª. parte)	3	
		4. La ballena y el vigía. (2ª. parte)	4	
				18

(Continuación Cuadro N° 1)

Nivel	Forma	Subtest	N° ítemes	Total por forma
IV				
	B	1. El pinito descontento.	4	
		2. Días de aprendizaje.	7	
		3. La ballena y el vigía. (1ª. parte)	3	
		4. La ballena y el vigía. (2ª. parte)	4	
				18
V	A	1. Los animales y los terremotos.	4	
		2. Un piloto.	6	
		3. Un piloto.	3	
		4. Robinson y Viernes.	7	
				20
	B	1. Los animales y los terremotos.	4	
		2. Un piloto.	7	
		3. Un piloto.	3	
		4. Leyenda piel roja.	7	
				21
VI	A	Las bromas de José		
		1.	7	
		2.	7	
		3.	7	
		Leyenda piel roja.		
		1.	7	
		2.	7	
		3.	5	
				40
	B	Las bromas de José		
		1.	7	
		2.	7	
		3.	7	
		Leyenda piel roja		
		1.	7	
		2.	7	
		3.	5	
				40
VII	A	La invasión de los plásticos		
		1.	6	
		2.	7	
		3.	7	
		Cómo se comportan los animales.		
		1.	8	
		2.	7	
		3.	7	
				42

(Continuación Cuadro N° 1)

Nivel	Forma	Subtest	N° ítemes	Total por forma
VII				
	B	La invasión de los plásticos		
		1.	6	
		2.	7	
		3.	7	
		Cómo se comportan los animales.		
		1.	8	
		2.	7	
		3.	7	
				42
	A	Las variadas pinturas de los mexicanos		
		1.	7	
		2.	7	
		3.	6	
		El hombre frente al cielo		
		1.	7	
		2.	8	
		3.	6	
				41
VIII				
	B	Las variadas pinturas de los mexicanos		
		1.	7	
		2.	7	
		3.	6	
		El hombre frente al cielo		
		1.	7	
		2.	8	
		3.	6	
				41
		Total de la Prueba		474

2.2. Operaciones y áreas de la Prueba

La Prueba se presenta dividida en ocho niveles de lectura. Cada nivel está construido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión.

Para determinar los niveles se han tenido en cuenta tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación.

2.2.1. Tres operaciones específicas de la lectura

Las tres operaciones específicas de la lectura que se han considerado en la Prueba, son:

- traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales;
- [illegible] significación;
- descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

La Prueba está referida fundamentalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación de la lectura anteriormente señalada.

2.2.2. Areas de la lectura

Las áreas de lectura determinadas para la Prueba son las de la palabra, la de la oración, o frase, la del párrafo o texto simple y la del texto complejo.

Cada área representa una etapa de la lectura que va siendo incluida progresivamente en las áreas posteriores.

2.2.2.1. Area de la palabra

El objeto de esta área son las palabras escritas aisladas. Su dominio, que corresponde a una etapa previa a la lectura propiamente tal, se verifica pidiendo al "lector" que traduzca la palabra escrita al lenguaje oral o a otro sistema de representación (figuras, gestos). En la Prueba esta área está representada por palabras aisladas que deben ser unidas con su correspondiente ilustración.

A esta área está dedicado sólo el primer subtest del primer nivel de lectura en sus formas A y B.

2.2.2.2. Area de la oración o frase

El objeto de esta área son oraciones o frases aisladas. Su dominio se produce cuando el lector es capaz de dar su sentido correcto a cada una de las palabras o expresiones que componen la frase y capta su sentido global. En sus formas más complejas, puede producirse un desfase de esta área en relación a la del párrafo o texto simple: la comprensión de algunas expresiones puede resultar más difícil que la comprensión de un texto sencillo.

En la Prueba el dominio de esta área se verifica de diversas maneras con subtests totalmente dedicados a ella en los tres primeros niveles de lectura. Al describir estos niveles se explicarán las diversas formas de operar. En los niveles restantes el área se incluye dentro de la comprensión de textos.

2.2.2.3. Area de párrafo o texto simple

El objeto de esta área son pequeños conjuntos de oraciones (no más de nueve) vinculadas por un tema o situación común. Estas pocas oraciones pueden ser parte de un texto mayor (párrafo) o ser autónomas (texto simple). El dominio de esta área implica la capacidad de leer el texto, reconociendo las afirmaciones particulares y globales que contiene.

En la Prueba diversos subtests del segundo y tercer nivel de lectura están dedicados a esta área.

2.2.2.4. Area del texto complejo

Las tres primeras áreas (palabra, frase, párrafo) corresponden a textos parciales o artificiales que se utilizan para verificar el dominio de ciertas habilidades previas a la lectura propiamente tal. El área del texto complejo verifica el dominio de las lecturas de cierta extensión que habitualmente realiza un lector.

En la Prueba esta área está representada por 16 textos. El más breve de ellos tiene menos de 100 palabras y está formado por 12 oraciones simples. Los más extensos tienen alrededor de 600 palabras y pueden contener hasta 50 oraciones compuestas. Cada texto representa una situación compleja o está referido a un conjunto de situaciones o reflexiones.

El área del texto parte en el tercer nivel de lectura y se extiende a todos los niveles siguientes. Los primeros textos se caracterizan por tener elementos concretos, correspondientes a la vida diaria, y por ser fácilmente comprensibles por la sencillez de su estructura. Progresivamente, los textos se van haciendo más complejos al introducir elementos más abstractos y más alejados de la realidad cotidiana. Los primeros textos apelan a estructuras gramaticales muy simples. Los textos siguientes van incorporando gradualmente estructuras lingüísticas más complicadas. Se parte con textos narrativos y descriptivos simples; luego se incorporan narraciones más extensas y complejas para terminar con textos informativos y reflexivos.

2.2.2.4.1. Principios utilizados para la construcción de los textos

Para construir textos de complejidad lingüística progresiva se tuvieron en cuenta los siguientes principios:

Los textos, en su conjunto, escapan a las posibilidades de análisis de la lingüística oracional. Sin embargo, los textos, como hechos de lenguaje, pueden ser objeto de descripciones y análisis propiamente lingüísticos. El conjunto de principios que se han de tener en cuenta para estos análisis vendría a constituir una especie de lingüística segunda, translingüística o lingüística textual.

Un modo de enfocar los estudios de lingüística textual es considerar que las oraciones son las unidades mínimas de los textos. Un texto, de acuerdo a este enfoque, podría estudiarse lingüísticamente por las relaciones que se establecen entre las diferentes oraciones que lo componen. Otros enfoques suponen que, para el análisis textual, se pueden utilizar unidades menores que el texto, pero mayores que la oración. En las fábulas se puede distinguir una parte del texto dedicada a la narración, con características lingüísticas diversas a la parte dedicada a la moraleja. En una adivinanza se puede distinguir claramente entre la parte dedicada a la proposición del acertijo y la solución. Si se considera, por ejemplo, el párrafo como unidad analizable de los textos, pasa a ser importante determinar las relaciones que se establecen entre los párrafos.

Hay numerosos estudios de lingüística textual que divergen considerablemente entre sí y sostienen diversos criterios en relación a la unidad mínima de análisis y que, claramente, no han llegado todavía a conclusiones definitivas.

Teniendo en cuenta esta situación, se escogió un método para construir los textos basado fundamentalmente en la índole de las oraciones que los integran. Se determinó que la totalidad de las oraciones fuera de tipo aseverativo (enunciativo, según la R.A.E.). Se pensó utilizar como medio de lograr la progresión de singularidad o universalidad, concreción o abstracción de los sujetos gramaticales y el énfasis en la referencia (historia, objeto descrito, etc.) o en la literalidad de las oraciones. Para este fin se utilizó la categorización de registros del habla presentada por T. Todorov en su "Poética" (1975).

Tomar las oraciones como las unidades mínimas de los textos y como factor decisivo para la progresión de la complejidad no significó dejar de lado los estratos léxicos y morfosintácticos de las mismas. Estos estratos fueron considerados como elementos complementarios de la complejidad que se centraba en la índole de las oraciones.

Por carecerse de un vocabulario de uso, actualizado y validado en Chile, no se hizo uso de las fórmulas de legibilidad extensamente aplicadas en Estados Unidos y adaptadas a textos en español por algunos autores latinoamericanos. Por lo demás, dichas fórmulas de legibilidad parten de un concepto de lectura totalmente ligado a la decodificación. Entienden la lectura como un conjunto de operaciones específicas del leer, excluyendo cualquier tipo de procesos mentales. Este modo de ver las cosas da gran importancia a los estratos.

Por estos motivos, las fórmulas de legibilidad atienden al número de letras y sílabas por palabra, al número de palabras por oración y al porcentaje de palabras de cada texto que no puede considerarse como vocabulario de uso.

En relación al léxico, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones: en parte, la comprensión depende del estrato léxico. La presencia de palabras no familiares para los lectores dificulta la comprensión. Sin embargo, la comprensión no depende fundamentalmente del léxico, ya que pueden existir textos de vocabulario conocido muy difíciles de ser entendidos por otros motivos. Por otra parte, es conveniente tener en cuenta que, en los textos, el vocabulario no funciona en forma aislada; cada palabra de un texto establece un conjunto de relaciones intratextuales con las restantes; esto significa que, a veces, se dan claves a través del contexto, que permiten aclarar el significado de palabras que el lector no puede explicar en forma aislada. Otras veces el contexto precisa el significado de palabras que el lector conoce y que podría explicar de muchas maneras al serles presentadas en forma aislada.

La estructura morfosintáctica de las oraciones es, sin duda, un factor de complejidad lingüística. Sin embargo, la existencia de un gran número de oraciones incomplejas en un texto no significa que sea necesariamente más fácil de comprender, ya que las relaciones entre las diversas oraciones pueden ser muy complejas y sutiles. Normalmente, oraciones complejas con nexos explícitos suelen ser más fáciles de analizar desde el punto de vista de la lingüística textual por la claridad de relaciones que establecen entre sus elementos componentes. Por otra parte, hay que reconocer que la incorporación de estructuras morfosintácticas complejas y poco habituales dificulta la comprensión de los lectores poco avezados y marca la complejidad lingüística de todo el texto. En el caso de los textos de la prueba, se trató de mantener a través de todos ellos una complejidad intermedia de las estructuras morfosintácticas, sin centrar en ellas la progresión de la complejidad lingüística.

Como se dijo anteriormente, la base más importante para determinar la progresión de la complejidad lingüística en los textos de la Prueba fue el tipo de oraciones utilizadas. La R.A.E., en su Esbozo (1973), clasifica las oraciones según la actitud en enunciativas, dubitativas, interrogativas, desiderativas y exhortativas. Según la naturaleza gramatical del predicado, las clasifica en: con verbo copulativo, intransitivas, transitivas, pasivas, reflexivas, recíprocas e impersonales. En los textos de la Prueba se usaron todos los tipos de oraciones que se pueden distinguir de acuerdo a la naturaleza gramatical del predicado. En cambio, se usaron casi exclusivamente oraciones enunciativas en lo que se refiere a la clasificación de acuerdo a lo que la Academia llama actitud del hablante.

Se tomó como base una oración de tipo aseverativo (enunciativo) de sujeto concreto individual. Estas frases, por contener juicios singulares, permiten ser entendidas fácilmente. A partir de estas frases aseverativas de sujeto concreto individual se estableció una progresión hacia frases de sujeto colectivo, pero que seguían enunciando hechos concretos; de estas oraciones se pasó otras, que enunciaban juicios más abstractos y generales, con menos posibilidades de ser representados figurativamente.

La progresión establecida se puede entender apelando a la terminología utilizada por Todorov (1973) sobre los registros del habla. Según Todorov, hay algunos registros del habla que ponen énfasis en la referencia, otros en la literalidad y otros en la enunciación.

Los registros del habla que ponen énfasis en la referencia son aquellos que narran una historia o cuentan algo que no está propiamente dentro del texto. Puede, de algún modo, identificárselos con los textos narrativo-descriptivos (ver Martínez Bonati, 1972). Según Todorov, el sentido de las oraciones que utilizan este registro es "transitivo". En la oración "Unas niñas jugaban con una cuerda", la comprensión radica fundamentalmente en entender lo que en ella se relata o describe, es decir, que un conjunto de sujetos singulares, las niñas, estaban realizando una acción concreta, saltar; la comprensión pasa del texto a la referencia: en ese sentido, se trata de una acción "transitiva".

En las narraciones de este test se da este tipo de enunciado con énfasis en las referencias. Normalmente son oraciones de sujeto concreto individual y acciones perfectamente individualizadas.

Los registros del habla que ponen su énfasis en la literalidad son más difíciles de comprender. En ellos no se da cuenta de una acción u objeto que existe fuera de lo dicho, sino que ellos mismos son su propia referencia. Lo que se nos dice sólo existe como juicio. En este caso se encuentran las afirmaciones abstractas.

También hay enunciados o tipos de registros de habla que ponen énfasis en la literalidad, al utilizar recursos estilísticos o figuras literarias que llevan la atención hacia el modo de decir las cosas más a lo que se dice propiamente.

Por último, los registros del habla centrados en la enunciación llaman la atención sobre el que pronuncia un texto o el enunciado o las circunstancias en que lo pronuncia o se preocupa de la persona hacia la cual está dirigida.

2.2.2.4.2. Descripción de los textos

A partir del segundo nivel de lectura aparecen en la Prueba dos textos muy simples: "La pieza" y "José, Tomás y Francisco". Estos dos textos se vuelven a

utilizar en el tercer nivel (con la diferencia de que, en este caso, los subtests deben ser respondidos siguiendo instrucciones escritas y no orales). Estos textos simples están estructurados de tal modo que es posible hacer preguntas sobre cada una de sus oraciones aisladamente considerada.

En el tercer nivel se apela por primera vez a textos propiamente tales ("Un paseo a la playa" y "Problemas con el aire"). Sigue tratándose de textos muy simples de índole narrativa, con sujetos concretos individuales. Los elementos deícticos y anafóricos están reducidos a un mínimo. El contenido de los textos es muy familiar para los niños. Sobre dichos textos, la Prueba hace una serie de preguntas puntuales y unas pocas preguntas que exigen comprensiones globales.

En el cuarto nivel aparecen cuatro textos de cierta complejidad. Todos los sujetos son concretos. En dos de los textos ("El Pinito descontento" y "La ballena y el vigía"), además de concretos, los sujetos son individuales. En los dos restantes ("Días de aprendizaje" y "Un viajero espacial"), los sujetos son colectivos. En los cuatro textos hay un uso moderado de elementos deícticos y anafóricos. Sin caer en repeticiones innecesarias, se evita cuidadosamente toda ambigüedad. El contenido de los textos deja de ser la vida diaria para abordar temas literarios y científicos simples.

En el quinto nivel se utilizan también cuatro textos. Uno es de carácter descriptivo ("Los animales y los terremotos") y tres son de carácter narrativo ("Robinson y Viernes", "Un piloto" y "Leyenda piel roja"). El último texto se distingue de los otros por presentar elementos de carácter simbólico.

Los textos de este nivel introducen temas literarios y científicos bastante alejados de la realidad diaria de los niños y están construidos con un manejo normal de los elementos deícticos y anafóricos.

En los tres niveles siguientes sólo se utilizan dos textos por nivel, pero se aumentó el número de ítemes y subtests referidos a cada texto.

Los textos de este nivel introducen temas literarios y científicos bastante alejados de la realidad.

En el sexto nivel los dos textos utilizados son narrativos con sujetos concretos e individuales. El primer texto ("Las bromas de José") se caracteriza por entregar un conjunto variado de una serie de hechos que alteran dicho estado, un nuevo estado de cosas. Parte de la información se entrega en forma indirecta a través de diálogos. Las preguntas de los subtests se centran en las habilidades propias de la lectura de textos complejos.

Lo mismo puede decirse acerca de la "Leyenda piel roja". El texto se reutiliza para comprobar nuevas habilidades, en especial en lo que se refiere a la ordenación de los hechos.

En los dos textos siguientes, "La invasión de los plásticos" y "Cómo se comportan los animales", se siguen utilizando registros del habla cuyo énfasis se basa claramente en la referencia. Las frases aseverativas señalan hechos en los que ya va apareciendo un pequeño grado de abstracción. A diferencia de textos anteriores, los sujetos concretos individuales desaparecen casi por completo y todos los sujetos y las referencias son de tipo colectivo.

En el pirmer texto, "La invasión de los plásticos", se apela a una ordenación cronológica de hechos diseminados en un amplio espacio de tiempo, desde la apari-

ción del hombre sobre la tierra y la primera utilización de materiales por parte de él, hasta nuestros tiempos y hacia el futuro. Pero, de todos modos, se mantiene una ordenación temporal, aunque con una referencia hacia hechos no singulares, es decir, las oraciones de sujeto concreto individual, con énfasis en la referencia, se han transformado en oraciones de sujetos concretos colectivos, con énfasis en la referencia y en las grandes globalizaciones.

En "Cómo se comportan los animales", continúan utilizándose registros del habla con énfasis en la referencia; se siguen usando oraciones de sujeto colectivo y hay continuas alusiones a referencias concretas y supuestamente conocidas por los lectores, pero comienzan a aparecer paulatinamente oraciones con cierto énfasis en la literalidad. Este énfasis en la literalidad se manifiesta a través del uso de oraciones con algo de abstracción, tales como "estas conductas se producen siempre", "el animal mismo o su historia no influyen para nada en ellas" y "se las suele llamar reflejos instintivos" y "en el mismo hombre se dan muchos de estos fenómenos". Ciertamente hay una referencia, pero ella no se precisa ni se concreta, sólo existe genéricamente. Este tipo de enunciado constituye una etapa intermedia entre la abstracción completa y la concreción.

Los dos últimos textos se caracterizan por hacer un uso libre de los registros del habla, variando de los registros con énfasis en la referencia hasta los registros con énfasis en la literalidad.

En el primer texto de este grupo, "Las variadas pinturas de los mexicanos", se establece un conjunto de referencias alejadas en el tiempo y en el espacio de los posibles lectores, lo cual constituye una característica relacionada con los contenidos. En este texto se observa un cierto orden temporal, ya que aparecen hechos históricamente ordenados, pero las referencias que se dan son de tipo abstracto. En la oración "Con gran sorpresa comprobaron también que, pese a la crueldad de la religión, los mexicanos tenían principios morales muy elevados", hay un énfasis en la referencia cuando dice "Los mexicanos tenían principios morales muy elevados", pero la referencia es abstracta. En esa misma oración, la expresión "pese a la crueldad de la religión" ciertamente tiene un énfasis en la literalidad. No se dice: "La religión de los mexicanos era cruel", sino "pese a la crueldad de la religión". La comprensión de esta frase recae fundamentalmente sobre la literalidad de la expresión "Pese a". A la posibilidad de sustantivar una serie de hechos en la palabra "crueldad", se suma la de referirnos a un conjunto de fenómenos con la palabra "religión", de manera que la expresión "pese a la crueldad de la religión" es una expresión con énfasis en la literalidad, donde, naturalmente, también hay una referencia.

El último texto, "El hombre frente al cielo", se caracteriza por suprimir la secuencia temporal. Los hechos no están dispuestos secuencialmente sino a la manera de una reflexión. Del mismo modo que en el texto anterior, hay registros del habla con énfasis en la referencia de oraciones con sujeto colectivo (han desaparecido totalmente las oraciones de sujeto concreto individual) y con referencias que sólo en muy pocos casos llegan a hechos individuales. La mayoría de las referencias se refiere a hechos generales y, de algún modo, abstractos.

En resumen, se ha presentado una serie de textos que pasan desde las oraciones de sujeto concreto individual con referencia a hechos concretos y puntuales de la vida práctica (supuestamente conocidos por los niños) a textos cuyas oraciones tienen sujetos colectivos y que enuncian hechos generales. Se pasa de textos con

un énfasis total en referencias concretas y fáciles de representar imaginativamente a textos donde las referencias no son absolutamente concretas ni son representables. Se desplaza el énfasis desde la referencia a la literalidad, sin que desaparezcan numerosas frases en el texto con énfasis en la referencia.

Así, a modo de primera instancia, se ha buscado la complejidad lingüística progresiva utilizando diversos tipos de oraciones. Un segundo modo de conformar la complejidad lingüística progresiva de los textos se basa en la estructura de los mismos.

Una primera manera de estructurar un texto es darle una determinada secuencia temporal. En todos los niveles, salvo en el octavo, hay textos que tienen una clara secuencia temporal: historias anecdóticas que transcurren en un tiempo concreto muy visualizable; historias que transcurren en tiempos imaginarios muy bien determinados; el desarrollo de un tema a través de diversas épocas históricas.

En algunos textos esta estructuración temporal desaparece para ser reemplazada por un ordenamiento lógico. En estos textos se ha utilizado la ordenación tema-comentario, es decir, se hace una proposición del contenido en la primera oración y en las restantes se va desarrollando con sucesivos incrementos. Así, en "Días de aprendizaje" y en "Los animales y los terremotos", el enunciado del tema se ilustra con una serie de hechos. Gran parte de la comprensión puede consistir en la captación de estos hechos. En "Un viajero espacial", el tema se ilustra con observaciones concretas y divergentes que sirven de contraste a la idea que se desarrolla. En "Cómo se comportan los animales" se desarrolla la idea de describir la conducta de los animales a partir de las observaciones que hacen los científicos, lo cual vendría a ser el tema. Sobre este tema se hace un comentario en el que se expone un primer hecho seguido de otros. Esto se puede comprobar por el comienzo de algunos párrafos que muestran que lo que viene a continuación es un nuevo elemento que se viene a sumar a otros ya mencionados. Piénsese en los párrafos que comienzan con palabras como: "otras conductas", "otras veces", "por otra parte".

Se puede observar que todos los párrafos, a partir del tercero, son un desarrollo de las afirmaciones de los dos primeros. El último párrafo resume el conjunto de observaciones dadas.

En "Las variadas pinturas de los mexicanos", del mismo modo, se enuncia un tema general (el hecho de que los españoles se llevaron muchas sorpresas) y luego se lo desarrolla. En seguida, a este primer hecho se le opone uno posterior en el tiempo (segundo párrafo, encabezado por "más tarde"). La primera oración de este segundo párrafo, "Más tarde, al examinar con más detención la realidad de los diversos habitantes de México, los españoles se dieron cuenta de que estos pueblos poseían una cultura muy elevada y compleja", se encuentra desarrollada en los párrafos posteriores.

En el último párrafo se narra un nuevo hecho que, de algún modo, sintetiza los hechos anteriores. De esta manera, la estructura del texto es una mezcla entre un texto desarrollado sobre la base de tema-comentario y del desarrollo histórico de los hechos, primando la estructura tema-comentario. Esto se puede comprobar también en los párrafos que se inician con expresiones tales como "unas", "otras", "también", lo cual demuestra que estamos en presencia de un tema con una cantidad de comentarios más o menos seriados, con alguna diferencia con el tema anterior, ya que se mezclan hechos que corresponden a tres momentos históricos: el

momento de la llegada, el momento de la incomprensión y el momento final de la comprensión de las realidades encontradas.

Por último, en "El hombre frente al cielo", la estructura sigue siendo de tema-comentario, pero el comentario, en lugar de constituir un desarrollo de la idea principal, marca una contraposición a la idea inicial. Esto está marcado en el segundo párrafo por la expresión "sin embargo", de manera que este último texto está estructurado como tema-comentario, pero sobre la base de un comentario que aclara una supuesta oposición al tema mismo, que no es otra cosa que una precisión del tema. Esta precisión es la que se da en la oración final.

En resumen, la progresión de la complejidad de los textos también se da en su misma estructura, pasando de formas muy claramente determinadas por una ordenación temporal a estructuras determinadas por una ordenación lógica. En estos temas, basados en una ordenación lógica, se pasa de la simple estructura de la proposición de un tema ilustrado por una serie de hechos o comentarios paralelos a la proposición de un tema ilustrado en diferentes momentos históricos, para terminar con un texto basado en un tema que es analizado desde una aparente oposición al mismo, lo que resulta, en último término, una precisión de la formulación del tema. De este modo, la estructura de los textos se ha ido haciendo progresivamente más compleja.

En síntesis, los textos de la Prueba pretenden mostrar una variedad de formas que progresivamente se ordenaron desde las menos complejas a las más complejas mediante la utilización de una serie de criterios, entre los que no dominaron ni el número de palabras (extensión del texto) ni alguna relación entre el número de oraciones sino, fundamentalmente, el tipo de oraciones empleadas y la estructura de cada uno de los textos.

2.3. Niveles de lectura

La Prueba se presenta dividida en ocho niveles de lectura. En grandes líneas, y teniendo en cuenta su base experimental, estos niveles corresponden a los ocho cursos de educación básica. En la práctica, los niveles pueden desfasarse de los grados escolares. El origen rural o urbano de los alumnos, las características de los establecimientos educacionales, los métodos de enseñanza utilizados y otros factores pueden determinar muy distintas modalidades de avance en el aprendizaje de la lectura. Se espera, sí, que al término de la educación básica, se dominen los ocho niveles asignados, sin importar mayormente si el dominio de cada nivel coincidió o no con el curso correspondiente.

Cada nivel está construido sobre la base de un conjunto de habilidades de lectura referidas a cada una de las áreas y operaciones que se señalaron en el capítulo anterior.

A continuación se da una descripción de cada uno de los niveles. Se señala el modo como se determinaron las habilidades que se midieron y los subtests que se utilizaron.

2.3.1. Primer nivel de lectura

Este nivel, que se fija como punto de partida de la Prueba, supone que los niños dominan dos habilidades específicas:

— ser capaces de unir una palabra escrita con la ilustración que la representa;
— correlacionar una oración o frase con la ilustración que la representa.

La primera habilidad corresponde al área de la palabra. Sirve para comprobar una etapa previa a la comprensión de la lectura. Verifica si el niño es capaz de reconocer palabras escritas aisladas, traduciéndolas a su lenguaje habitual (oral). El primer subtest de las dos formas de este nivel está destinado a comprobar esta primera habilidad.

La segunda habilidad corresponde al área de la oración o frase. Comprueba si el niño es capaz de traducir a su lenguaje habitual lo expresado por una oración o frase escrita, muy simple, concreta y conocida. La habilidad se comprueba pidiéndole al niño que una la frase u oración escrita con una correspondiente ilustración, o que emita un juicio de no correspondencia entre una oración o frase escrita y una ilustración.

Dadas las características del nivel, se pensó que era de esperar que los niños con dominio de ambas habilidades tenderían a responder correctamente la totalidad o casi totalidad de las preguntas, produciéndose la dispersión entre los niños con dificultades.

Cada una de las dos formas (A y B) elaboradas para este nivel está constituida por cuatro subtests de seis o siete ítemes.

En ambas formas el primer subtest está dedicado al área de la palabra. Se le pide al niño que trace una línea entre las palabras escritas y sus correspondientes ilustraciones.

Los otros tres subtests de cada forma están dedicados al área de la oración o frase. En ellos se pide que los niños reconozcan ilustraciones aludidas por frases u oraciones escritas o que reconozcan si determinadas oraciones corresponden o no a una ilustración.

En ambas formas la mayoría de los ítemes son fáciles (15 en la forma A y 16 en la B). El resto de los ítemes es de mediana dificultad. No hay ítemes difíciles.

El porcentaje de respuestas correctas, en ambas formas, se sitúa alrededor del 70%.

El r.p.b. de cada uno de los ítemes y el r.p.b. promedio de los subtests aparece como aceptable.

El cuadro siguiente muestra el número de ítemes, el porcentaje de respuestas correctas y el r.p.b. promedio de cada una de las formas.

Cuadro N° 2

Número de ítemes, porcentaje de respuestas correctas (R.C.) y r.p.b. de las formas A y B del primer nivel de lectura.

Forma	Subtests	Itemes	Porcentaje de R.C.		r.p.b. promedio
			Promedio	Desviación	
A	4	28	68,00	17,85	0,55
B	4	26	71,15	11,03	0,63

Los resultados muestran que la forma B es levemente más fácil y que sus puntajes presentan menor dispersión. Las aplicaciones experimentales posteriores demostraron que dichas diferencias no eran significativas.

En el anexo 1 se detallan estos resultados para cada uno de los ítemes y subtests.

2.3.2. Segundo nivel de lectura

El dominio de este nivel supone tres habilidades específicas:

- leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen adecuadamente;
- leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene;
- leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene.

Las dos primeras habilidades corresponden al área de la comprensión de oraciones o frases escritas aisladas. A diferencia del nivel anterior, en éste no se apela al uso de ilustraciones. Con ayuda de instrucciones orales el niño tiene que demostrar el dominio de la lectura, relacionando diversos elementos del lenguaje escrito. En cada forma hay dos subtests para la primera habilidad (completación) y uno para la segunda (reconocer sentido de una oración).

La tercera habilidad introduce a los niños en el área del texto simple. El niño se enfrenta por primera vez en la Prueba a un conjunto de oraciones relacionadas entre sí. Para demostrar que reconoce las afirmaciones que este conjunto contiene, el niño debe ser capaz de relacionar afirmaciones escritas con los sujetos o circunstancias que aparecen en texto simple.

Cada una de las dos formas (A y B) elaboradas para este nivel está constituida por cuatro subtests de 6 ó 7 ítemes.

En ambas formas los dos primeros subtests piden al niño que busque una o más palabras que completen adecuadamente una oración o frase. Los dos últimos subtests, en ambas formas, comprueban si el niño captó el sentido de un conjunto de oraciones, sea encontrando otro modo de decir lo mismo, sea señalando los sujetos de las acciones que se enuncian o las cualidades asignadas a un nombre.

En ambas formas, alrededor del 50% de los ítemes son fáciles; el resto son medianos y difíciles.

El porcentaje de respuestas correctas, en ambas formas, se sitúa alrededor del 63%.

El r.p.b. de cada uno de los ítemes y el promedio de los subtests aparece como aceptable.

El cuadro siguiente muestra el número de ítemes, porcentaje de respuestas correctas y el r.p.b. promedio de cada una de las formas.

Cuadro N° 3

Número de ítemes, porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. de las formas A y B del segundo nivel de lectura

Forma	Subtests	Itemes	Porcentaje de R.C.		r.p.b. promedio
			Promedio	Desviación	
A	4	28	62,59	29,88	0,38
B	4	27	63,11	24,31	0,39

La forma B aparece como levemente más fácil y con una menor dispersión de sus puntajes. El análisis estadístico y las posteriores aplicaciones experimentales demostraron que estas diferencias no eran significativas. En el Anexo N° 1 se detallan estos resultados.

2.3.3. Tercer nivel de lectura

En este nivel se comprueba el dominio de tres habilidades específicas:

- interpretar el sentido de una oración o frase leída, señalando otra oración o frase de sentido equivalente;
- obedecer instrucciones escritas que indiquen diferentes modos de trabajar un texto;
- leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entienden las afirmaciones que contienen.

La primera habilidad indicada está destinada a comprobar la capacidad de los niños para entender adecuadamente frases y oraciones aisladas levemente complejas o expresiones cuyo sentido no se deduce del mero conocimiento de las palabras que contienen. Aunque el volumen de lectura puede ser escaso, esta habilidad puede ser más difícil que las referidas a textos más largos si las expresiones son complejas, abstractas o poco conocidas.

La segunda habilidad está relacionada con un cambio que se produce en la Prueba. En los dos niveles anteriores las instrucciones se daban en forma oral. En este nivel las instrucciones para responder empiezan a formar parte de la expresión de textos leídos. Esta habilidad corresponde al área del párrafo: comprensión de un conjunto de afirmaciones en torno a una situación. Implica, además, la capacidad de vincular el texto escrito con acciones habituales dentro de la vida escolar.

La tercera habilidad es la que introduce a los niños en la comprensión de textos con variedad de personajes y situaciones. El dominio de esta habilidad exige no sólo entender cada una de las afirmaciones que el texto contiene, sino también el sentido general del mismo.

Ambas formas están constituidas por 4 subtests. El primer y segundo subtest tienen siete preguntas. Corresponden a los dos últimos subtests del nivel anterior, que esta vez deben responderse siguiendo instrucciones escritas. (En los puntajes estandarizados, naturalmente, los resultados de estos subtests tienen una ponderación distinta de la que obtuvieron en el segundo nivel). El tercer y cuarto subtest tienen 4 y 3 preguntas respectivamente.

Los dos primeros subtests de cada forma comprueban si, siguiendo instrucciones escritas, el niño es capaz de indicar el sentido de un conjunto de frases señalando los sujetos de las acciones y las cualidades asignadas a los nombres o reconociendo otro modo de expresar lo dicho.

El tercer subtest de cada forma pone en contacto al niño con un texto que presenta variados personajes y situaciones (dentro de una gran simplicidad y familiaridad de contenidos). Las preguntas comprueban si el niño entendió ciertos hechos generales que no están dichos explícitamente en una sola frase, sino que corresponden al sentido general de lo narrado. En "Un paseo a la playa", por ejemplo, no hay una oración especial para señalar que los niños no fueron solos al paseo. Tampoco hay una que diga expresamente que fueron acompañados. Sin embargo, si se

entendió el desarrollo del relato, sin gran esfuerzo, se entiende que los niños fueron acompañados y no solos.

El cuarto subtest comprueba la comprensión de grupos de 6 expresiones relacionadas. Las base es una expresión un tanto compleja y abstracta. Una segunda expresión aclara en términos más familiares y concretos el sentido de la primera. Luego viene una tercera expresión que constituye un uso concreto de la primera. Las tres expresiones restantes constituyen alternativas para señalar el sentido del uso concreto de la primera expresión. Este ejercicio sirve para comprobar si los niños son capaces de entender el sentido de una expresión difícil con ayuda de una explicación.

Alrededor del 35% de los ítemes de ambas formas son fáciles. Los restantes son medianos o difíciles con claro predominio de los medianos.

El porcentaje de respuestas correctas se sitúa alrededor del 60% en ambas formas.

El r.p.b. de cada uno de los ítemes y el r.p.b. promedio de los subtests aparece como aceptable.

El cuadro siguiente muestra el número de ítemes, el porcentaje de respuestas correctas y el r.p.b. promedio para cada una de las formas.

Cuadro N° 4

Número de ítemes, porcentaje de respuestas y r.p.b. de las formas A y B del tercer nivel de lectura.

Forma	Subtests	Ítemes	Porcentaje de R.C.		r.p.b. promedio
			Promedio	Desviación	
A	4	21	62,36	11,29	0,37
B	4	21	58,17	20,08	0,40

La forma A aparece como levemente más fácil y con una menor dispersión de sus puntajes. El análisis estadístico y las posteriores aplicaciones experimentales demostraron que estas diferencias no eran significativas.

En el Anexo 1 se muestran en detalle los resultados correspondientes a cada uno de los ítemes y subtests de este nivel.

2.3.4. Los cinco últimos niveles (4, 5, 6, 7 y 8)

Los cinco niveles siguientes comprueban habilidades progresivamente más complejas dentro del área del texto. Cada nivel se va diferenciando fundamentalmente por la índole de los textos que sirven de base para los subtests y secundariamente por el tipo de preguntas que se hacen sobre ellos.

En cada uno de estos niveles se revisan y profundizan las habilidades establecidas para los niveles anteriores y se agregan algunas nuevas.

El conjunto de habilidades que se pretende desarrollar en forma progresiva al aplicarlas a textos cada vez más complejos o al comprobarlas en forma más matizada, son las siguientes:

- leer un texto, globalizar las informaciones que contiene y hacer inferencias sobre ellas, de modo que se vea cómo se deben entender y cómo están relacionadas entre sí;
- interpretar adecuadamente los elementos deícticos y anafóricos de un texto;
- leer un texto y reconocer las afirmaciones que contiene, distinguiendo hechos, opiniones, principios, deseos y otros matices de la expresión;
- incluir los elementos de un texto en categorías vinculadas a la comprensión de lo leído;
- especificar el sentido preciso de palabras y expresiones dentro de un texto;
- ordenar los hechos narrados de acuerdo a su secuencia;
- captar y manejar los elementos simbólicos que presente un texto.

Cada nivel se basa en dos o más textos que sirven de base a los subtests de las dos formas elaboradas.

2.3.4.1. Cuarto nivel de lectura

En este nivel el conjunto de habilidades mencionadas anteriormente se aplica a dos textos narrativos y a dos textos descriptivos.

En los textos narrativos los sujetos son de carácter concreto e individual. En las descripciones algunos sujetos son colectivos, pero siguen siendo concretos.

El dominio del nivel se comprueba específicamente por las siguientes habilidades:

- adecuada interpretación de elementos deícticos y anafóricos;
- globalización de las informaciones proporcionadas;
- distinción entre hechos y opiniones;
- categorización simple de objetos y personas;
- establecimiento de relaciones de causa y efecto entre los hechos mencionados.

En líneas generales se puede decir que un niño domina este nivel cuando demuestra que es capaz de entender, en su conjunto, un texto narrativo o descriptivo simplemente estructurado en el que primen los sujetos individuales y los elementos concretos.

Cada una de las formas de este nivel tiene cuatro subtests con un total de 18 ítemes por forma. Para todo el nivel se utilizan cuatro textos. En cada forma aparecen tres textos. Dos textos son comunes para ambas formas. El tercero es diferente. Uno de los textos va seguido de dos subtests; los dos textos restantes sólo van seguidos de un subtest.

Los tres primeros subtests de cada forma comprueban la comprensión global y puntual de los textos a través de preguntas de selección múltiple de 4 y 3 alternativas (según los subtests). Las preguntas globales se basan principalmente en pedir a los niños que determinen la causalidad de los hechos y que asignen características específicas a personas y objetos. Tanto las causas buscadas como las características que deben asignarse, están claramente presentes en los textos, pero no ligadas a una sola oración. El cuarto subtest pide una categorización de elementos que aparecen en el texto. Los elementos que se deben categorizar son los que estructuran el texto. Si dicha categorización no se domina, es imposible comprenderlo.

Prácticamente el 100% de los ítemes de este nivel, en ambas formas, es de mediana dificultad. El promedio de respuestas correctas se sitúa alrededor del 50% en ambas formas.

El r.p.b. de cada uno de los ítemes y el r.p.b. promedio de los subtests se presenta como aceptable.

El cuadro siguiente muestra el número de ítemes, el porcentaje de respuestas correctas y el r.p.b. promedio para cada una de las formas.

Cuadro N° 5

Número de ítemes, porcentaje de respuestas correctas de las formas A y B del cuarto nivel de lectura

Forma	Subtests	Itemes	Porcentaje de R.C.		r.p.b. promedio
			Promedio	Desviación	
A	4	18	50,98	11,18	0,43
B	4	18	48,70	14,12	0,38

La forma A aparece como levemente más fácil y con una menor dispersión de sus puntajes. El análisis estadístico y las posteriores aplicaciones experimentales demostraron que estas diferencias no eran significativas.

En el Anexo 1 se detallan estos resultados para cada uno de los ítemes y subtests.

2.3.4.2. Quinto nivel de lectura

En este nivel el conjunto de habilidades determinado para los últimos cinco niveles se aplica a tres textos narrativos y a un texto descriptivo.

En los textos aparecen sujetos individuales y colectivos de carácter concreto. En el último texto cada forma introduce personajes literarios y elementos simbólicos.

El dominio del nivel se comprueba específicamente por las habilidades siguientes:

- categorización fina de objetos, hechos y personas;
- interpretación de elementos simbólicos;
- caracterización adecuada de personajes literarios;
- especificación del sentido de palabras y expresiones de un texto.

En líneas generales se puede decir que un niño domina este nivel cuando es capaz de aplicar las habilidades del nivel anterior a hechos más complejos, a afirmaciones un tanto más abstractas y a relatos de claro carácter literario simbólico. En particular, la habilidad de categorizar debe ser dominada en forma más acabada de modo que demuestre la comprensión de los aspectos cohesivos del texto.

En este nivel se utilizan tres textos por forma. Dos de los textos son comunes para ambas formas.

El tercero es diferente. Los textos usados en ambas formas presentan subtests distintos para cada una de ellas.

A través de preguntas de selección múltiple y de pareamiento se comprueba el dominio de las habilidades, ya señaladas, propias de este nivel.

La gran mayoría de los ítemes en ambas formas es de mediana dificultad. Hay algunos ítemes fáciles (con porcentajes muy cercanos a los medianos) y ningún ítem difícil.

El promedio de respuestas correctas se sitúa alrededor del 60% para ambas formas.

El r.p.b. de cada uno de los ítemes y el r.p.b. promedio de los subtests se presenta como aceptable.

El cuadro siguiente señala el número de ítemes, el porcentaje de respuestas correctas y el r.p.b. promedio de ambas formas.

Cuadro N° 6

Número de ítemes, porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. de las formas A y B del quinto nivel de lectura.

Forma	Subtests	Ítemes	Porcentaje de R.C.		r.p.b. promedio
			Promedio	Desviación	
A	4	20	60,11	14,47	0,37
B	4	21	59,22	8,96	0,40

Los resultados muestran que la forma A es levemente más fácil que la forma B y que la dispersión de sus puntajes es mayor. Los análisis estadísticos y las posteriores aplicaciones experimentales revelaron que estas diferencias no eran significativas.

En el Anexo 1 se entregan en forma detallada los resultados de cada uno de los ítemes y subtests de ambas formas.

2.3.4.3. Sexto nivel de lectura

En este nivel de lectura se comprueba el dominio del conjunto de las habilidades propias del área del texto, aplicándolas a dos narraciones (una de ellas ya utilizada en el nivel anterior).

En este nivel se profundizan las habilidades de los niveles anteriores, poniendo énfasis en:

- ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia;
- señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados;
- dominar las relaciones de inclusión existentes entre las afirmaciones de un texto;
- captar informaciones entregadas a través de diálogos.

En líneas generales, se puede decir que un niño domina este nivel cuando es capaz de señalar con precisión las relaciones significativas existentes entre los elementos de textos narrativos con hechos claramente estructurados y con sujetos individuales y colectivos de tipo concreto.

En este sexto nivel se utilizan dos textos comunes para ambas formas. Cada uno de los textos, en una y otra forma, va seguido de tres subtests.

El primer texto, "Las bromas de José", va seguido de dos subtests de términos pareados y de uno de selección múltiple. Cada subtest consta de siete preguntas que

indagan por comprensiones de aspectos globales del texto y por relaciones de causa y efecto entre hechos específicos.

El segundo texto, "Leyenda piel roja" (ya utilizado en el quinto nivel seguido de un solo subtest de 7 ítemes), va seguido de tres subtests con un total de 19 ítemes. En ambas formas, a través de preguntas de términos pareados, el primer subtest comprueba la comprensión de un conjunto de afirmaciones específicas que sirven de soporte estructural al texto. El segundo subtest pide ordenar, mediante una numeración correlativa, los principales hechos del texto que son presentados en forma desordenada. El tercer subtest, mediante preguntas de selección múltiple, comprueba la comprensión de aspectos globales y de relaciones de causa y efecto.

De los 80 ítemes del nivel, 43 son de mediana dificultad, 18 son fáciles y 19 difíciles. Al igual que en los dos niveles restantes, se tuvo cuidado de que en cada forma los ítemes de mediana dificultad fueran al menos el 50% y que hubiera aproximadamente un 25% de ítemes fáciles y otro tanto de ítemes difíciles.

En ambas formas el promedio de respuestas correctas alcanza aproximadamente al 50%. El r.p.b. de cada uno de los ítemes y el r.p.b. promedio de los subtests aparecen como aceptables.

El cuadro siguiente muestra el número de ítemes, el porcentaje de respuestas correctas y el r.p.b. promedio para cada una de las dos formas de este nivel.

Cuadro N° 7

Número de ítemes, porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. de las formas A y B del sexto nivel de lectura

Forma	Subtests	Ítemes	Porcentaje de R.C.		r.p.b. promedio
			Promedio	Desviación	
A	6	40	49,90	22,88	0,51
B	6	40	47,88	23,69	0,52

La forma A aparece como levemente más fácil y con una menor dispersión de sus puntajes. Los análisis estadísticos y las posteriores aplicaciones experimentales revelaron que estas diferencias no eran significativas.

En el Anexo 1 se entregan en detalle los resultados correspondientes a cada uno de los ítemes y subtests de este nivel.

2.3.4.4. Séptimo nivel de lectura

En este nivel se comprueba el dominio del conjunto de las habilidades determinadas para el área del texto, aplicándolas a textos que pueden ser caracterizados como:

- textos narrativos de sujeto concreto, pero colectivo;
- textos narrativos con desarrollos temporales complejos;

– textos descriptivos, sin secuencia temporal, estructurados en torno a un conjunto de afirmaciones sobre un sujeto colectivo concreto.

Dentro del conjunto de las habilidades propias del área del texto, en este nivel se pone énfasis en:

– determinar el sentido preciso dentro del texto de términos y expresiones propias del lenguaje escrito (esta habilidad implica la captación de claves contextuales introducidas en los textos cuando se trata de vocablos y expresiones muy alejadas del lenguaje habitual);
– situar hechos en sus correctas perspectivas espaciales y temporales;
– realizar las inferencias exigidas por la comprensión global del texto y por la captación de su intencionalidad.

En líneas generales, se puede decir que un niño domina este nivel cuando es capaz de comprender en su conjunto textos narrativos y descriptivos de sujetos colectivos concretos con desarrollos temporales complejos o estructurados en torno a un conjunto de afirmaciones sin secuencia temporal.

En este séptimo nivel se utilizan dos textos comunes para ambas formas. Cada texto, en una y otra forma, va seguido de tres subtests.

El primer texto, "La invasión de los plásticos", va seguido, en ambas formas, por un primer subtest de términos pareados en el que se comprueba la comprensión de términos y expresiones claves de los contenidos. Un segundo subtest, también de términos pareados, pero de distinta estructura, comprueba la correcta ubicación temporal de los principales momentos del texto. El tercer subtest, a través de preguntas de selección múltiple, comprueba la comprensión de las relaciones de causa y efecto que se pueden desprender en forma clara de lo afirmado.

El segundo texto, "Cómo se comportan los animales", en ambas formas va seguido también de tres subtests que tienen las mismas características de los del texto anterior.

De los 84 ítemes del nivel, aproximadamente un 60% es de mediana dificultad. Hay además, aproximadamente, un 15% de ítemes fáciles y un 25% de ítemes difíciles.

En ambas formas el promedio de respuestas correctas se sitúa alrededor del 50%. El r.p.b. de cada uno de los ítemes y r.p.b. promedio de los subtests aparecen como aceptables.

El cuadro siguiente muestra el número de ítemes, el porcentaje de respuestas correctas y el r.p.b. promedio para cada una de las formas de este nivel.

Cuadro N° 8

Número de ítemes, porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. de las formas A y B del séptimo nivel de lectura

Forma	Subtests	Ítemes	Porcentaje de R.C.		r.p.b. promedio
			Promedio	Desviación	
A	6	42	47,6	20,50	0,48
B	6	42	47,5	18,33	0,48

La forma B aparece con una dispersión levemente menor de sus puntajes. La diferencia se demostró estadísticamente no significativa.

En el Anexo 1 se muestran en detalle los resultados correspondientes a cada uno de los ítemes y subtests de este nivel.

2.3.4.5. Octavo nivel de lectura

En este nivel se comprueba el dominio del conjunto de las habilidades determinadas para los otros niveles, aplicándolas a textos libremente estructurados más complejos que los anteriores. La mayor complejidad de los textos de este nivel se logra a través de:

- combinar informaciones y opiniones con desarrollos temporales de hechos;
- utilizar preferentemente sujetos colectivos;
- incluir elementos abstractos;
- vincular la comprensión a ciertos conocimientos culturales, históricos y geográficos;
- representar opiniones contrapuestas o cambiantes.

Este octavo nivel se considera representativo del grado de comprensión de la lectura que debe tener un niño al terminar su educación general básica. El dominio del nivel implica un lector formado, capaz de entender escritos de cierta extensión con estructuras variadas y complejas y con temáticas alejadas de la vida diaria.

El dominio del nivel demuestra no sólo comprensión general del tipo de textos propuestos, sino también dominio específico de habilidades relacionadas con el léxico, las estructuras gramaticales y los aspectos pragmáticos indispensables para toda comprensión. Igualmente, dominar el nivel significa también la capacidad de globalizar informaciones, realizar las inferencias requeridas para dar sentido a los textos y situarlos en los contextos espaciales, temporales y culturales que se requieren para su mínima comprensión general.

En otras palabras, al llegar a este nivel, los textos deben ser comprendidos como instrumentos globales de expresión capaces de cumplir funciones de información, entretención y otras virtualidades ligadas a la comunicación escrita.

En este nivel, al igual que en los dos inmediatamente anteriores, se utilizan dos textos comunes para ambas formas, seguidos, cada uno, de tres subtests. De acuerdo a las características del nivel, ya señaladas, el primer subtest que sigue a cada texto comprueba la captación de claves contextuales y, en general, el dominio de un léxico relativamente difícil, a través de preguntas relacionadas con el significado de palabras. El segundo subtest comprueba la comprensión de las expresiones de los textos que por su complejidad e importancia están ligadas a la comprensión global. En estos dos primeros subtests se utilizan preguntas de términos pareados, apelando a diversas posibilidades de estructuración de este tipo de preguntas. El tercer subtest de cada texto, a través de preguntas de selección múltiple, comprueba la comprensión de diversos aspectos, globales y específicos, explícitos e implícitos, propios de los textos propuestos.

En ambas formas, algo más del 60% de los ítemes tiene un grado mediano de dificultad; los ítemes fáciles constituyen alrededor de un 10% y los ítemes difíciles se sitúan alrededor del 28%.

El porcentaje de respuestas correctas es del 46% para ambas formas. El r.p.b. de cada uno de los ítemes y el r.p.b. promedio de los subtests aparecen como aceptables.

El cuadro que viene a continuación muestra el número de ítemes, el porcentaje de respuestas correctas y el promedio para cada una de las formas de este nivel.

Cuadro N° 9

Número de ítemes, porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. de las formas A y B del octavo nivel de lectura

Forma	Subtests	Itemes	Porcentaje de R.C.		r.p.b. promedio
			Promedio	Desviación	
A	6	41	46,89	18,68	0,48
B	6	41	46,10	19,50	0,48

La forma A aparece como levemente más fácil y con menor dispersión de sus puntajes. Las diferencias no son estadísticamente significativas.

En el anexo 1 se muestran en detalle los resultados para cada uno de los ítemes y subtests de este nivel.

2.3.4.6. Observaciones finales sobre los niveles

Los ocho niveles construidos, además del uso riguroso y estandarizado que se entrega en esta Prueba, pueden usarse como criterio flexible y aproximado con otros textos y otras preguntas.

Lo más importante es que la lectura se constituya en un conjunto de habilidades que se esté incrementando constantemente y que el educador pueda ir guiando su crecimiento.

Como se dijo anteriormente, estos ocho niveles son representativos del progreso en la lectura que debe alcanzar un estudiante durante los ocho años de la Educación General Básica (EGB). Conviene tener en cuenta que, a partir del cuarto nivel, se considera la posibilidad de leer libros. Los libros, además de tener mayor extensión que los textos utilizados, se caracterizan por involucrar numerosas "superestructuras" que pueden transformar su lectura en algo bastante complejo. Las habilidades de lectura determinadas para esta Prueba dan una base segura para leer libros de estructura sencilla, incluso si son de cierta extensión. Si se quiere que los niños aborden durante la EGB la lectura de libros de estructura compleja, debe tenerse en cuenta que dicha lectura implica nuevas operaciones específicas no contempladas en esta Prueba, ya que sólo pueden entrenarse a través del manejo del libro mismo.

2.4. Características de los subtests

Para estas formas paralelas de la Prueba se han construido 76 subtests en los que se utilizan casi exclusivamente preguntas objetivas de términos pareados y de selección múltiple.

Las preguntas de términos pareados se presentan bajo diferentes estructuraciones, lo que da variedad a la Prueba. Las preguntas de selección múltiple, según los niveles de lectura y la complejidad de los contenidos, se presentan con tres, cuatro y cinco alternativas.

Con algunas excepciones, la estructura de los subtests es la misma para ambas formas. En los pocos casos en que existen diferencias éstas sólo son formales, ya que los subtests de ambas formas miden las mismas habilidades.

En algunos pocos casos el número de ítemes difiere en uno o dos según la forma. Estas diferencias se encuentran compensadas estadísticamente a través de las medidas de tendencia central y mediante los puntajes estandarizados.

En cada nivel las dos formas tienen el mismo número de subtests. En líneas generales, los subtests paralelos tienen los mismos promedios; las variaciones que se pueden observar se han demostrado como no significativas a través de su análisis estadístico y de diversas aplicaciones experimentales.

Considerando que es recomendable que los ítemes de una Prueba de este tipo sean mayoritariamente de mediana dificultad, alrededor del 60% de los ítemes se atienen a dicha característica. Se contempla un 25% de ítemes fáciles (más abundantes en los primeros niveles por las razones que se darán más adelante) y un 15% de ítemes difíciles.

Los cuadros que vienen a continuación muestran el grado de dificultad de los ítemes por forma y por nivel de lectura.

Cuadro N° 10

Distribución de los ítemes de las formas paralelas
de acuerdo a su grado de dificultad.
Frecuencia y porcentaje por forma y por nivel de lectura

Nivel	Forma	Fácil		Mediano		Difícil	
		f	%	f	%	f	%
1	A	15	53,60	13	46,40	–	–
	B	16	61,50	10	38,50	–	–
2	A	16	57,10	6	21,45	6	21,45
	B	13	48,15	12	44,45	2	7,40
3	A	7	33,33	14	66,67	–	–
	B	8	38,10	10	47,60	3	14,20
4	A	–	–	18	100,00	–	–
	B	1	5,55	16	88,88	1	5,55
5	A	5	25,00	15	75,00	–	–
	B	1	4,80	20	95,20	–	–
6	A	8	20,00	23	57,50	9	22,50
	B	10	25,00	20	50,00	10	25,00

Nivel	Forma	Fácil		Mediano		Difícil	
		f	%	f	%	f	%
7	A	6	14,30	25	59,50	11	26,20
	B	7	16,70	26	61,90	12	21,40
8	A	4	9.80	26	63,40	11	26,90
	B	4	9,80	25	61,00	12	29,30
Total	A	61	25,63	140	58,82	37	15,54
Total	B	60	25,42	139	58,90	37	15,67

En el anexo 1 se entregan informaciones detalladas sobre el porcentaje de respuestas correctas y para cada uno de los ítemes y subtests de las formas paralelas de esta Prueba.

Del cuadro se desprende que ambas formas tienen en total, prácticamente, el mismo número de ítemes fáciles, medianos y difíciles.

Las diferencias que se observan entre las formas de algunos niveles se explican por el amplio rango de cada una de las divisiones propuestas. La comparación de los promedios permite determinar que, a pesar de las diferencias aparentes, ambas formas son equivalentes.

Cuadro N° 11

Grado de dificultad de los ítemes de las formas paralelas.

Frecuencia y porcentaje por nivel de lectura

Nivel	Fácil		Mediano		Difícil	
	f	%	f	%	f	%
1	31	57,40	23	42,60	—	—
2	29	52,70	18	32,70	8	14,60
3	15	35,70	24	57,10	3	7,10
4	1	2,80	34	94,40	1	2,80
5	6	14,60	35	85,40	—	—
6	18	22,50	43	53,75	19	23,75
7	13	15,50	51	60,70	20	23,80
8	8	9,80	51	62,20	23	28,00
Total	121	25,50	279	58,90	74	15,40

Del cuadro se desprende que a partir del tercer nivel la mayoría de los ítemes presenta un grado mediano de dificultad.

En los dos primeros niveles hay un predominio de los ítemes fáciles. A partir del sexto nivel se incluye sistemáticamente un mayor número de ítemes difíciles. Estas diferencias se deben a las características de los niveles en que se presentan.

En los primeros niveles, fundamentalmente, interesa establecer diferencias entre los niños que han iniciado adecuadamente el aprendizaje de la lectura y los que aún no aprenden a leer en

forma inicial. Los buenos lectores de estos niveles deben pasar la prueba sin problemas, dado el gran número de ítemes fáciles. La dispersión se producirá entre los niños que presenten problemas, quienes, a pesar de la facilidad de los ítemes, no lograrán puntajes elevados.

En los últimos niveles es posible establecer un mayor número de grupos. La existencia de ítemes difíciles permite diferenciar en forma matizada los diferentes tipos de logro de los lectores a partir del mismo grupo superior y no sólo entre los que presentan dificultades, como sucede en los dos primeros niveles. En todo caso, el porcentaje de ítemes difíciles en ninguno de los niveles es superior al 30%.

Mediante la combinación de ítemes fáciles, medianos y difíciles, en líneas generales, se ha tratado de que todos los subtests de las formas paralelas tengan un grado mediano de dificultad. Sesenta y tres de los 76 subtests utilizados (el 82,89%) son de mediana dificultad. Hay 11 subtests fáciles; 10 de ellos aparecen en los tres primeros niveles. En todo el instrumento sólo se encuentran dos subtests difíciles. Esta característica se debe a que son precisamente los ítemes y subtests de mediana dificultad los más útiles para comprobar diferencias entre sujetos y entre grupos.

El cuadro siguiente muestra la distribución de los subtests en fáciles, medianos y difíciles de acuerdo al siguiente criterio: más de un 70% de R.C.: fáciles; entre 30 y 70%: medianos; menos de un 30%: difíciles.

Cuadro N° 12

Distribución de los subtests de las formas paralelas de acuerdo a su grado de dificultad

Nivel	Forma	S.T. Fácil		S.T. Mediano		S.T. Difícil	
		f	%	f	%	f	%
1	A	2	50,00	2	50,00	–	–
	B	2	50,00	2	50,00	–	–
2	A	2	50,00	1	25,00	1	25,00
	B	2	50,00	2	50,00	–	–
3	A	1	25,00	3	75,00	–	–
	B	1	25,00	3	75,00	–	–
4	A	–	–	4	100,00	–	–
	B	–	–	4	100,00	–	–
5	A	–	–	4	100,00	–	–
	B	–	–	4	100,00	–	–
6	A	–	–	6	100,00	–	–
	B	1	16,67	4	66,67	1	16,67
7	A	–	–	6	100,00	–	–
	B	–	–	6	100,00	–	–
8	A	–	–	6	100,00	–	–
	B	–	–	6	100,00	–	–
Total		11	14,47	63	82,89	2	2,63

En el anexo 1 se entrega en forma detallada el porcentaje de respuestas correctas correspondientes a cada subtest.

3. Aplicaciones experimentales

3.1. Tipos de aplicaciones experimentales

Todos los ítemes y subtests de la Prueba han sido sometidos a tres tipos de aplicaciones experimentales:

- prueba piloto;
- aplicaciones para el análisis de ítemes;
- aplicaciones para la determinación de normas.

Pruebas piloto

Una vez elaborada una parte del instrumento, se aplicó a muestras reducidas de niños para determinar su funcionamiento general: reacciones de los niños; claridad de las instrucciones; modalidades de respuestas; duración; comportamiento del soporte material (papel, tipo de letras, ilustraciones, formato).

Sobre la base de las diferentes pruebas piloto se dio forma definitiva a las aplicaciones destinadas al análisis de ítemes.

Aplicaciones experimentales para el análisis de ítemes

El instrumento elaborado, modificado de acuerdo a los resultados de las pruebas piloto, se aplicó a muestras amplias de alumnos de un variado conjunto de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. El instrumento destinado a un curso o a un nivel se aplicó también a los cursos y niveles cercanos.

Sobre la base del número y porcentaje de respuestas correctas, con sus respectivas desviaciones típicas, y de la correlación ítem-test (r.p.b.), se analizaron todos los ítemes aplicados.

Estas aplicaciones sirvieron para:

- seleccionar los ítemes con un adecuado grado de dificultad y discriminación;
- agrupar los ítemes seleccionados en subtests con grados aceptables de dificultad promedio y con índices de discriminación admisibles;
- construir la Forma Unica y las Formas Paralelas que se utilizarían en las próximas etapas.

Aplicaciones experimentales para la determinación de normas

Sobre la base de las aplicaciones experimentales para el análisis de ítemes, una vez eliminados los ítemes y subtests que no funcionaban adecuadamente, se procedió a construir dos tipos de instrumento:

- la Forma Unica;
- las Formas Paralelas.

Las características de cada una de estas dos formas son:

Forma Unica	Formas Paralelas
– Está destinada a los diferentes cursos de la Educación General Básica (EGB).	– Están estructuradas por niveles de lectura que sólo en líneas generales corresponden a los cursos de EGB.
– Consta de numerosos subtests e ítemes por curso. Su aplicación requiere varias sesiones.	– Constan de pocos subtests e ítemes por nivel. Su aplicación puede hacerse en una sola sesión.
– Está destinada a aplicarse sólo una vez durante el curso que le corresponde.	– Permiten una segunda aplicación durante el desarrollo del nivel al que están destinadas.
– Permite desarrollar la comprensión de la lectura y comprobar habilidades muy específicas.	– Sirven fundamentalmente de diagnóstico. Determinan habilidades generales.
– Permite discriminar en forma fina entre los diferentes grupos de lectores.	– Discrimina bien entre los niños que presentan dificultades en el nivel. No discriminan mayormente dentro del grupo de niños cuyo dominio del nivel es aceptable.

Tanto la Forma Unica como las Formas Paralelas, construidas sobre la base del análisis de ítemes, fueron aplicadas experimentalmente en muestras amplias para obtener las normas correspondientes.

En todas las formas aplicadas se determinaron:

- los percentiles;
- el puntaje Z y el puntaje T;
- los índices de confiabilidad y validez del instrumento.

De este modo, todas las formas construidas cuentan con tres puntajes estandarizados (percentiles, puntaje Z y puntaje T) y tienen determinadas sus características psicométricas (índices de confiabilidad y validez).

3.2. Aplicaciones experimentales de las Formas Paralelas

En el Manual de la Prueba correspondiente a la Forma Unica de 1° a 5° año (Alliende *et al.*, 1982) y en la memoria de Campos *et al.* (1982) para el 6°, 7° y 8° año de EGB se da una detallada cuenta de las aplicaciones experimentales para el análisis de ítemes que sirvieron de base para la elaboración de las Formas Paralelas de la Prueba.

En el anexo 1 se presentan en forma detallada los cuadros que dan los resultados del análisis de ítemes y subtests utilizados en las formas paralelas.

Conforme a lo indicado, una vez elaboradas, las Formas Paralelas fueron objeto de aplicaciones piloto para comprobar su funcionamiento práctico (duración, instrucción, reacción de los niños).

Las formas elaboradas se aplicaron a continuación a muestra de 1.271 niños de los ocho cursos de la EGB en establecimientos educacionales del Area Metropolitana de Santiago de Chile.

La muestra fue de elección razonada y, por lo tanto, representativa de las variables de sexo, curso y nivel socioeconómico de los alumnos.

El cuadro siguiente muestra la distribución de la muestra por curso con indicación de sexo y nivel socioeconómico.

Cuadro N° 13

Distribución de la muestra por curso según sexo y nivel socioeconómico

Curso	Nivel Alto			Nivel Medio			Nivel Bajo			Total		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Primero	32	28	60	20	21	41	20	20	40	72	69	141
Segundo	34	28	62	18	22	40	20	20	40	72	70	142
Tercero	11	20	31	19	21	40	20	20	40	50	61	111
Cuarto	20	19	39	20	24	44	20	20	40	60	63	123
Quinto	20	20	40	22	22	44	20	20	40	62	62	124
Sexto	35	35	70	35	35	70	35	35	70	105	105	210
Séptimo	35	35	70	35	35	70	35	35	70	105	105	210
Octavo	35	35	70	35	35	70	35	35	70	105	105	210
Totales	222	220	442	204	215	419	205	205	410	631	640	1.271

Al describir cada uno de los niveles en el punto 2.3.1. y al señalar las características de los subtests en el punto 2.4, se mostraron los resultados del análisis de ítemes por nivel.

El cuadro siguiente presenta un resumen de dichos resultados.

Cuadro N° 14

Número de subtests e ítemes, porcentaje de respuestas correctas y R.P.B. promedio de las formas A y B de los ocho niveles de lectura

Nivel	Forma	S.T.	Ítemes	% Respuestas Correctas		R.P.B. Promedio
				Promedio	Desviación	
1	A	4	28	68,00	17,85	0,55
	B	4	26	71,15	11,03	0,63
2	A	4	28	62,59	29,88	0,38
	B	4	27	63,11	24,31	0,39
3	A	4	21	62,36	11,29	0,37
	B	4	21	58,17	20,08	0,40
4	A	4	18	50,98	11,18	0,43
	B	4	18	48,70	14,12	0,38
5	A	4	20	60,11	14,47	0,37
	B	4	21	59,22	8,96	0,40
6	A	6	40	49,90	22,88	0,51
	B	6	40	48,69	22,62	0,52
7	A	6	42	47,60	20,50	0,48
	B	6	42	47,50	18,33	0,48
8	A	6	41	46,89	18,68	0,48
	B	6	41	46,10	19,50	0,48
Total Promedio		76	474	55,71		0,45

El cuadro muestra que el conjunto de los subtests asignados a cada nivel tiene un porcentaje promedio de respuestas correctas que va entre 46,10 y 71,15, es decir, dentro de lo que se puede considerar un mediano grado de dificultad.

En el anexo 1 se muestran en detalle los resultados para cada uno de los ítemes de los diferentes subtests de las Formas Paralelas.

3.3. Características psicométricas de las Formas Paralelas

Para cada uno de los niveles se realizó un estudio de la confiabilidad y validez de la Prueba en sus formas A y B.

Por razones derivadas del desarrollo de la investigación el estudio de las características psicométricas de las Formas Paralelas se hizo en dos grupos: uno para los cinco primeros niveles y otro para los tres últimos.

3.3.1. Confiabilidad

El estudio de la confiabilidad del instrumento se hizo utilizando la técnica test-retest. Se realizaron dos aplicaciones de las formas A y B, dejando un período de tres semanas a un mes entre ambas aplicaciones.

Los sujetos de las submuestras fueron niños de ambos sexos, estratificados por curso y nivel socioeconómico con los mismos criterios utilizados en la muestra inicial.

Para los primeros cinco niveles se escogió una submuestra de 44 sujetos provenientes de la muestra de estandarización. La segunda aplicación se realizó tres semanas después de la primera.

La correlación entre ambas aplicaciones se obtuvo separadamente para cada forma de la Prueba a través de la fórmula Producto Momento de Pearson. Los resultados fueron los siguientes:

Confiabilidad para la forma A: 0,971
Confiabilidad para la forma B: 0,900.

Para los tres últimos niveles (6, 7, 8) se escogió una submuestra de 54 sujetos provenientes de la muestra de estandarización. La segunda aplicación se realizó un mes después de la primera.

La correlación entre ambas aplicaciones se obtuvo con la misma fórmula utilizada en el grupo anterior.

Los resultados fueron los siguientes:

Confiabilidad para la forma A: 0,788
Confiabilidad para la forma B: 0,791.

Los resultados obtenidos constituyen coeficientes de confiabilidad aceptables para este tipo de instrumentos.

3.3.2. Error de medida

De acuerdo con los datos anteriores, el error de medida para los diferentes niveles y formas fue el siguiente:

Cuadro N° 15

Error de medida para los diferentes niveles y formas A y B

Primer nivel, forma A	1,82
Primer nivel, forma B	3,70
Segundo nivel, forma A	0,98
Segundo nivel, forma B	1,71
Tercer nivel, forma A	0,87
Tercer nivel, forma B	1,59
Cuarto nivel, forma A	0,76
Cuarto nivel, forma B	1,39
Quinto nivel, forma A	0,97
Quinto nivel, forma B	1,91
Sexto nivel, forma A	4,79
Sexto nivel, forma B	4,77
Séptimo nivel, forma A	4,35
Séptimo nivel, forma B	4,36
Octavo nivel, forma A	4,29
Octavo nivel, forma B	4,74

El error de medida promedio para la forma A fue de 2,35 y para la forma B de 3,02.

3.3.3. Validez

Para establecer la validez predictiva de las Formas Paralelas se utilizó como criterio la nota de castellano obtenida por los alumnos durante el primer semestre del año en que fueron aplicadas.

Para los cinco primeros niveles el estudio de la validez predictiva se hizo en la totalidad de la muestra (641 sujetos). La fórmula utilizada fue la de Producto Momento de Pearson. Los resultados fueron los siguientes:

Coeficiente de validez para la forma A: 0,330
Coeficiente de validez para la forma B: 0,326.

Para los tres últimos niveles (6, 7, 8) el estudio se realizó en una submuestra de 318 sujetos, provenientes del grupo total de 630, y estratificados por sexo, nivel socioeconómico y curso. Se aplicó la misma fórmula utilizada en el grupo anterior. Los resultados fueron los siguientes:

Coeficiente de validez para la forma A: 0,495
Coeficiente de validez para la forma B: 0,502.

Para interpretar estos resultados conviene tener en cuenta que la nota de Castellano no sólo refleja la capacidad lectora, sino el conjunto de objetivos de la asignatura que están referidos a expresión oral, redacción, ortografía, iniciación literaria y otros rubros señalados por los programas oficiales. También conviene tener en cuenta la gran variación que experimentan las calificaciones de un semestre a otro, sobre todo en los primeros niveles. Así, la escasa correlación puede explicarse por el hecho de que la Prueba se aplicó hacia el final del segundo semestre, y las notas que sirvieron de base para el estudio corresponden al primero.

En todo caso, la correlación encontrada para los tres últimos niveles constituye un coeficiente de validez aceptable para este tipo de instrumentos. En el caso de los cinco primeros niveles los resultados están indicando que no hay exacta correspondencia entre los niveles lectores determinados y las exigencias del Programa de Castellano de cada uno de los cursos.

En síntesis, los estudios relacionados con la confiabilidad y la validez predictiva de estas Formas Paralelas entregan valores que justifican su uso como instrumento de medición.

3.4. Relación de los puntajes con las variables de sexo y nivel socioeconómico

Se hizo un análisis por nivel de las diferencias de los promedios según sexo y nivel socioeconómico para cada una de las formas indicadas.

En líneas generales, los resultados mostraron que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.

En los niveles socioeconómicos alto y medio la tendencia señala un mejor rendimiento de las mujeres, sin mayor significatividad. En el nivel socioeconómico bajo la tendencia se invierte: los hombres tienen mejor rendimiento que las mujeres. En algunas formas y niveles esta diferencia se muestra como significativa.

Los resultados, en cambio, muestran que hay diferencias significativas entre los niveles socioeconómicos. En líneas generales, el nivel socioeconómico alto rinde mejor que el medio y éste rinde mejor que el bajo. En numerosos casos no hay diferencias significativas entre el nivel alto y el medio. Las diferencias entre el nivel alto y el bajo son constantemente significativas.

En el anexo 2 se entrega una información detallada de los diversos estudios realizados tanto en relación a la validez y confiabilidad como sobre las diferencias existentes entre los sexos y los niveles socioeconómicos.

4. Normas

4.1. Obtención de normas

Las Formas Paralelas elaboradas de la Prueba fueron objeto de una aplicación experimental para obtener las normas correspondientes. A continuación se presentan los objetivos de la aplicación, la metodología utilizada, la muestra seleccionada y los resultados obtenidos en relación a las normas.

4.1.1. Objetivos

- Aplicación de la Prueba modificada a una muestra de 641 sujetos estratificada por sexo, curso y nivel socioeconómico del primero al quinto nivel de lectura;
- procesamiento de los datos para obtener las normas en percentiles, puntaje Z y puntaje T por curso y por forma.

Se presentan a continuación las normas obtenidas en percentiles, puntaje Z y puntaje T.

4.2. Normas en percentiles para las Formas Paralelas del primero al octavo nivel de lectura

Las tablas que vienen a continuación muestran las normas en percentiles totales para cada una de las dos formas de los ocho niveles de lectura.

Las normas en percentiles permiten ubicar el rendimiento de un sujeto, en relación al grupo de estandarización, después de haber dividido la distribución en cien partes iguales. De este modo, el percentil indica el porcentaje de sujetos que están sobre o bajo un determinado puntaje (Milicic y Schmidt, 1980).

Supongamos que un niño se ubique en el percentil 25. Esto significa que, respecto al área medida, un 24% del grupo de estandarización tiene un rendimiento más bajo que él, y un 75% está sobre él; se considera entonces que este niño tiene un rendimiento deficiente.

En cambio, un niño que obtiene un percentil de 90 tiene sólo un 10% del grupo de estandarización como mejor rendimiento que él, y un 89% de este grupo bajo él, lo que significaría que su rendimiento en el área medida es muy bueno.

Se entregan los percentiles totales por forma, y no por subtest, ya que la determinación de percentiles para un número pequeño de ítemes no resulta aconsejable.

Tabla N° 1

Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 7	10
8 - 11	20
12 - 18	30
19 - 23	40
24 - 25	50
26	60
27	70
28	100

$\bar{X}$ = 21,27 DS = 8,18

Tabla N° 2

Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 4	10
5 - 9	20
10 - 18	30
19 - 23	40
24	50
25	60
26	100

$\bar{X}$ = 19,63 DS = 8,49

Tabla N° 3

Normas en percentiles totales para el segundo nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 17	10
18 - 20	20
21 - 22	30
23 - 24	40
25	50
26	60
27	70
28	100

$\bar{X}$ = 23,72 DS = 4,42

Tabla N° 4

Normas en percentiles totales para el segundo nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 17	10
18 - 19	20
20 - 21	30
22	40
23	60
24	70
25	80
26	90
27	100

$\bar{X}$ = 21,89 DS = 3,93

Tabla N° 5

Normas en percentiles totales para el tercer nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 10	10
11 - 12	20
13 - 14	30
15	40
16	50
17	60
18	70
19	80
20	90
21	100

$\overline{X}$ = 15,46 DS = 3,91

Tabla N° 6

Normas en percentiles totales para el tercer nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 10	10
11 - 12	20
13	30
14 - 15	40
16	50
17	70
18	80
19	90
20 - 21	100

$\overline{X}$ = 15,21 DS = 3,53

Tabla N° 7

Normas en percentiles totales para el cuarto nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 7	10
8	20
9	30
10	40
11	50
12	60
13	70
14	80
15	90
16 - 18	100

$\overline{X}$ = 11,29 DS = 3,40

Tabla N° 8

Normas en percentiles totales para el cuarto nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 6	10
7 - 8	20
9	30
10	40
11	50
12	70
13	80
14	90
15 - 18	100

$\overline{X}$ = 10,48 DS = 3,19

Tabla N° 9

Normas en percentiles totales para el quinto nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 6	10
7 - 8	20
9 - 10	30
11	40
12	50
13 - 14	60
15	70
16 - 17	80
18	90
19 - 20	100

$\overline{X}$ = 12,10 DS = 4,38

Tabla N° 10

Normas en percentiles totales para el quinto nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 5	10
6 - 7	20
8 - 9	30
10 - 11	40
12	50
13 - 14	70
15 - 17	80
18	90
19 - 21	100

$\overline{X}$ = 12,0 DS = 4,49

Tabla N° 11

Normas en percentiles totales para el sexto nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 8	5
9 - 13	15
14 - 15	25
16 - 18	35
19 - 21	45
22 - 24	55
25 - 26	65
27 - 28	75
29 - 31	85
32 - 33	95
34 - 40	100

$\bar{X}$ = 21,81 DS = 7,78

Tabla N° 12

Normas en percentiles totales para el sexto nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 7	5
8 - 12	15
13 - 15	25
16 - 18	35
19 - 20	45
21 - 23	55
24 - 25	65
26 - 28	75
29 - 30	85
31 - 32	95
33 - 40	99

$\bar{X}$ = 21,38 DS = 7,79

Tabla N° 13

Normas en percentiles totales para el séptimo nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 10	5
11 - 14	15
15 - 16	25
17 - 19	35
20 - 21	45
22 - 23	55
24 - 25	65
26 - 27	75
28 - 30	85
31 - 34	95
35 - 42	99

$\overline{X}$ = 22,11 DS = 7,07

Tabla N° 14

Normas en percentiles totales para el séptimo nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 11	5
12 - 14	15
15 - 17	25
18 - 19	35
20 - 21	45
22 - 25	55
25 - 26	65
26 - 28	75
29 - 30	85
31 - 34	95
35 - 42	99

$\overline{X}$ = 22,36 DS = 6,97

Tabla N° 15

Normas en percentiles totales para el octavo nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 9	5
13	15
14 - 16	25
17 - 18	35
19 - 20	45
21 - 22	55
23 - 24	65
25 - 26	75
27 - 28	85
29 - 31	95
32 - 41	99

$\bar{X}$ = 20,85 DS = 6,96

Tabla N° 16

Normas en percentiles totales para el octavo nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 9	5
10 - 12	15
13 - 15	25
16 - 18	35
19 - 20	45
21 - 23	55
24 - 25	65
26 - 27	75
28 - 30	85
31 - 34	95
35 - 41	99

$\bar{X}$ = 21,37 DS = 7,77

4.3. Normas en puntaje Z para las Formas Paralelas del primero al octavo nivel de lectura

Las tablas que vienen a continuación muestran las normas en puntaje Z para las dos formas de cada uno de los ocho niveles de lectura determinados.

El puntaje Z es un tipo de puntaje estandarizado hecho sobre la base de la curva normal. Es un cuociente entre la diferencia del puntaje bruto con el promedio y la desviación típica del grupo.

Las normas en puntaje Z han sido elaboradas con el fin de tener una unidad de medida que permita ubicar a un niño en relación al promedio y a la desviación típica de su grupo de estandarización. Generalmente, el puntaje Z oscila entre 3 y −3 puntos, siendo el promedio igual a 0. Cuando un sujeto obtiene un puntaje negativo, quiere decir que se encuentra bajo el promedio del rendimiento del grupo de estandarización, y cuando obtiene un puntaje positivo, se encuentra sobre este promedio.

Tabla N° 17

Normas en puntaje Z. Primer nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
0 - 1	−2,47
2	−2,35
3	−2,22
4	−2,10
5	−1,98
6	−1,86
7	−1,73
8	−1,61
9	−1,49
10	−1,37
11	−1,24
12	−1,12
13	−1,00
14	−0,88
15	−0,76
16	−0,63
17	−0,51
18	−0,39
19	−0,27
20	−0,14
21	−0,02
22	0,10
23	0,22
24	0,35
25	0,47
26	0,59
27	0,71
28	0,84

Tabla N° 18

Normas en puntaje Z. Primer nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	−2,19
2	−2,08
3	−1,96
4	−1,84
5	−1,72
6	−1,61
7	−1,49
8	−1,37
9	−1,25
10	−1,13
11	−1,02
12	−0,90
13	−0,78
14	−0,66
15	−0,55
16	−0,43
17	−0,31
18	−0,19
19	−0,07
20	0,04
21	0,16
22	0,28
23	0,40
24	0,51
25	0,63
26	0,75

Tabla N° 19

Normas en puntaje Z. Segundo nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	−5,14
2	−4,91
3	−4,69
4	−4,46
5	−4,23
6	−4,01
7	−3,78
8	−3,56
9	−3,33
10	−3,10
11	−2,88
12	−2,65
13	−2,42
14	−2,20
15	−1,97
16	−1,75
17	−1,52
18	−1,29
19	−1,07
20	−0,84
21	−0,61
22	−0,39
23	−0,16
24	0,06
25	0,29
26	0,52
27	0,74
28	0,97

Tabla N° 20

Normas en puntaje Z. Segundo nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	−5,33
2	−5,07
3	−4,82
4	−4,56
5	−4,31
6	−4,05
7	−3,80
8	−3,54
9	−3,29
10	−3,03
11	−2,78
12	−2,52
13	−2,27
14	−2,01
15	−1,76
16	−1,50
17	−1,24
18	−0,99
19	−0,73
20	−0,48
21	−0,22
22	0,03
23	0,29
24	0,54
25	0,80
26	1,05
27	1,31

Tabla N° 21

Normas en puntaje Z. Tercer nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	−3,70
2	−3,45
3	−3,19
4	−2,93
5	−2,68
6	−2,42
7	−2,17
8	−1,91
9	−1,65
10	−1,40
11	−1,14
12	−0,89
13	−0,63
14	−0,37
15	−0,12
16	0,14
17	0,39
18	0,65
19	0,91
20	1,16
21	1,42

Tabla N° 22

Normas en puntaje Z. Tercer nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	−4,03
2	−3,74
3	−3,46
4	−3,18
5	−2,89
6	−2,61
7	−2,33
8	−2,04
9	−1,76
10	−1,48
11	−1,19
12	−0,91
13	−0,63
14	−0,34
15	−0,06
16	0,22
17	0,51
18	0,79
19	1,07
20	1,36
21	1,64

Tabla N° 23

Normas en puntaje Z. Cuarto nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	−3,01
2	−2,72
3	−2,42
4	−2,13
5	−1,83
6	−1,54
7	−1,24
8	−0,95
9	−0,66
10	−0,36
11	−0,07
12	0,23
13	0,52
14	0,82
15	1,11
16	1,40
17	1,70
18	1,99

Tabla N° 24

Normas en puntaje Z. Cuarto nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	−2,97
2	−2,65
3	−2,34
4	−2,03
5	−1,72
6	−1,40
7	−1,09
8	−0,78
9	−0,46
10	−0,15
11	0,16
12	0,48
13	0,79
14	1,10
15	1,42
16	1,73
17	2,04
18	2,35

Tabla N° 25

Normas en puntaje Z. Quinto nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	–2,54
2	–2,31
3	–2,08
4	–1,85
5	–1,62
6	–1,39
7	–1,16
8	–0,94
9	–0,71
10	–0,48
11	–0,25
12	–0,02
13	0,21
14	0,43
15	0,66
16	0,89
17	1,12
18	1,35
19	1,58
20	1,81

Tabla N° 26

Normas en puntaje Z. Quinto nivel de l
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
1	–2,51
2	–2,29
3	–2,06
4	–1,83
5	–1,60
6	–1,37
7	–1,14
8	–0,91
9	–0,69
10	–0,46
11	–0,23
12	0,00
13	0,23
14	0,46
15	0,69
16	0,91
17	1,14
18	1,37
19	1,60
20	1,83
21	2,06

Tabla N° 27

Normas en puntaje Z. Sexto nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
0	
1	−2,67
2	−2,55
3	−2,42
4	−2,29
5	−2,16
6	−2,03
7	−1,90
8	−1,77
9	−1,65
10	−1,52
11	−1,39
12	−1,26
13	−1,13
14	−1,00
15	−0,87
16	−0,75
17	−0,62
18	−0,49
19	−0,36
20	−0,22
21	−0,10
22	0,02
23	0,15
24	0,28
25	0,41
26	0,54
27	0,67
28	0,80
29	0,92
30	1,05
31	1,18
32	1,32
33	1,44
34	1,57
35	1,69
36	1,82
37	1,95
38	2,08
39	2,21
40	2,34

Tabla N° 28

Normas en puntaje Z. Sexto nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
0	
1	−2,62
2	−2,49
3	−2,36
4	−2,23
5	−2,10
6	−1,97
7	−1,85
8	−1,72
9	−1,59
10	−1,46
11	−1,33
12	−1,20
13	−1,08
14	−0,95
15	−0,82
16	−0,69
17	−0,56
18	−0,43
19	−0,31
20	−0,18
21	−0,05
22	0,08
23	0,21
24	0,34
25	0,46
26	0,59
27	0,72
28	0,85
29	0,98
30	1,11
31	1,23
32	1,36
33	1,49
34	1,62
35	1,75
36	1,88
37	2,00
38	2,13
39	2,26
40	2,39

Tabla N° 29

Normas en puntaje Z.
Séptimo nivel de lectura
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
0	
1	−2,98
2	−2,84
3	−2,70
4	−2,56
5	−2,42
6	−2,28
7	−2,14
8	−2,00
9	−1,85
10	−1,71
11	−1,57
12	−1,43
13	−1,29
14	−1,15
15	−1,01
16	−0,86
17	−0,72
18	−0,58
19	−0,44
20	−0,30
21	−0,16
22	−0,02
23	0,12
24	0,27
25	0,41
26	0,55
27	0,69
28	0,83
29	0,97
30	1,11
31	1,26
32	1,40
33	1,54
34	1,68
35	1,82
36	1,96
37	2,10
38	2,24
39	2,39
40	2,53
41	2,67
42	2,81

Tabla N° 30

Normas en puntaje Z.
Séptimo nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje Z
0	
1	−3,06
2	−2,92
3	−2,78
4	−2,63
5	−2,49
6	−2,35
7	−2,20
8	−2,06
9	−1,92
10	−1,77
11	−1,63
12	−1,49
13	−1,34
14	−1,20
15	−1,06
16	−0,91
17	−0,77
18	−0,63
19	−0,48
20	−0,34
21	−0,20
22	−0,05
23	0,09
24	0,23
25	0,38
26	0,52
27	0,67
28	0,81
29	0,95
30	1,10
31	1,24
32	1,38
33	1,53
34	1,67
35	1,81
36	1,96
37	2,10
38	2,24
39	2,39
40	2,53
41	2,67
42	2,82

Tabla N° 31

Normas en puntaje Z.
Octavo nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
0	
1	−2,85
2	−2,71
3	−2,56
4	−2,42
5	−2,28
6	−2,13
7	−1,99
8	−1,85
9	−1,70
10	−1,56
11	−1,42
12	−1,27
13	−1,13
14	−0,98
15	−0,84
16	−0,70
17	−0,56
18	−0,42
19	−0,27
20	−0,12
21	0,02
22	0,16
23	0,31
24	0,45
25	0,59
26	0,74
27	0,88
28	1,03
29	1,17
30	1,31
31	1,46
32	1,60
33	1,74
34	1,89
35	2,03
36	2,17
37	2,32
38	2,46
39	2,60
40	2,75
41	2,89

Tabla N° 32

Normas en puntaje Z.
Octavo nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje Zeta
0	
1	−2,62
2	−2,49
3	−2,36
4	−2,24
5	−2,11
6	−1,98
7	−1,85
8	−1,72
9	−1,59
10	−1,46
11	−1,33
12	−1,21
13	−1,08
14	−0,95
15	−0,82
16	−0,69
17	−0,56
18	−0,43
19	−0,31
20	−0,18
21	−0,05
22	0,08
23	0,21
24	0,34
25	0,47
26	0,60
27	0,72
28	0,85
29	0,98
30	1,11
31	1,24
32	1,37
33	1,50
34	1,63
35	1,75
36	1,88
37	2,01
38	2,14
39	2,27
40	2,40
41	2,53

4.4. Normas en puntaje T para las Formas Paralelas del primero al octavo nivel de lectura

Las tablas que vienen a continuación muestran las normas en puntaje T para cada una de las dos formas de los ocho niveles de lectura.

El puntaje T es un tipo de norma obtenido sobre la base de un puntaje estandarizado. La escala tiene un promedio teórico de 50 y una desviación típica de 10.

Así, si un sujeto obtiene un puntaje 30, querrá decir que tiene un bajo rendimiento, ya que está a dos desviaciones típicas del promedio. Si obtiene un puntaje de 60, querrá decir que su rendimiento está sobre el promedio, en una desviación típica.

Tabla N° 33

Normas en puntaje T.
Primer nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	25,3
2	26,5
3	27,8
4	29,0
5	30,2
6	31,4
7	32,7
8	33,9
9	35,1
10	36,3
11	37,6
12	38,8
13	40,0
14	41,2
15	42,4
16	43,7
17	44,9
18	46,1
19	47,3
20	48,6
21	49,8
22	51,0
23	52,2
24	53,5
25	54,7
26	55,9
27	57,1
28	58,4

Tabla N° 34

Normas en puntaje T.
Primer nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	28,1
2	29,2
3	30,4
4	31,6
5	32,8
6	33,9
7	35,1
8	36,3
9	37,5
10	38,7
11	39,8
12	41,0
13	42,2
14	43,4
15	44,5
16	45,7
17	46,9
18	48,1
19	49,3
20	50,4
21	51,6
22	52,8
23	54,0
24	55,1
25	56,3
26	57,5

Tabla N° 35

Normas en puntaje T.
Segundo nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	0,4
2	0,9
3	3,1
4	5,4
5	7,7
6	9,9
7	12,2
8	14,4
9	16,7
10	19,0
11	21,2
12	23,5
13	25,8
14	28,0
15	30,3
16	32,5
17	34,8
18	37,1
19	39,3
20	41,6
21	43,9
22	46,1
23	48,4
24	50,6
25	52,9
26	55,2
27	57,4
28	59,7

Tabla N° 36

Normas en puntaje T.
Segundo nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	0,3
2	0,7
3	1,8
4	4,4
5	6,9
6	9,5
7	12,0
8	14,6
9	17,1
10	19,7
11	22,2
12	24,8
13	27,3
14	29,9
15	32,4
16	35,0
17	37,6
18	40,1
19	42,7
20	45,2
21	47,8
22	50,3
23	52,9
24	55,4
25	58,0
26	60,5
27	63,1

Tabla N° 37

Normas en puntaje T.
Tercer nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	13,0
2	15,5
3	18,1
4	20,7
5	32,2
6	25,8
7	28,3
8	30,9
9	33,5
10	36,0
11	38,6
12	41,1
13	43,7
14	46,6
15	48,8
16	51,4
17	53,9
18	56,5
19	59,1
20	61,6
21	64,2

Tabla N° 38

Normas en puntaje T.
Tercer nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	9,7
2	12,6
3	15,4
4	18,2
5	21,1
6	23,9
7	26,7
8	29,6
9	32,4
10	35,2
11	38,1
12	40,9
13	43,7
14	46,6
15	49,4
16	52,2
17	55,1
18	57,9
19	60,7
20	63,6
21	66,4

Tabla N° 39

Normas en puntaje T.
Cuarto nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	19,9
2	22,8
3	25,8
4	28,7
5	31,7
6	34,6
7	37,6
8	40,5
9	43,5
10	46,4
11	49,3
12	52,3
13	55,2
14	58,2
15	61,1
16	64,0
17	67,0
18	69,0

Tabla N° 40

Normas en puntaje T.
Cuarto nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	20,3
2	23,5
3	26,6
4	29,7
5	32,8
6	36,0
7	39,1
8	42,2
9	45,4
10	48,5
11	51,6
12	54,8
13	57,9
14	61,0
15	64,2
16	67,3
17	70,4
18	73,5

Tabla N° 41

Normas en puntaje T.
Quinto nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	24,6
2	26,9
3	29,2
4	31,5
5	33,8
6	36,1
7	38,4
8	40,6
9	42,9
10	45,2
11	47,5
12	49,8
13	52,1
14	54,3
15	56,6
16	58,9
17	61,2
18	63,5
19	65,8
20	68,1

Tabla N° 42

Normas en puntaje T.
Quinto nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	24,9
2	27,1
3	29,4
4	31,7
5	34,0
6	36,3
7	38,6
8	40,9
9	43,1
10	45,4
11	47,7
12	50,0
13	52,3
14	54,6
15	56,9
16	59,1
17	61,4
18	63,7
19	66,0
20	68,3
21	70,6

Tabla N° 43

Normas en puntaje T
Sexto nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	23,3
2	24,5
3	25,8
4	27,1
5	28,4
6	29,7
7	31,0
8	32,3
9	33,5
10	34,8
11	36,1
12	37,4
13	38,7
14	40,0
15	41,3
16	42,5
17	43,8
18	45,1
19	46,4
20	47,7
21	49,0
22	50,2
23	51,5
24	52,8
25	54,1
26	55,4
27	56,7
28	58,0
29	59,2
30	60,5
31	61,8
32	63,1
33	64,4
34	65,7
35	66,9
36	68,2
37	69,5
38	70,8
39	72,1
40	73,4

Tabla N° 44

Normas en puntaje T
Sexto nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	23,8
2	25,1
3	26,4
4	27,7
5	29,0
6	30,3
7	31,5
8	32,8
9	34,1
10	35,4
11	36,7
12	38,0
13	39,2
14	40,5
15	41,8
16	43,1
17	44,4
18	45,7
19	46,9
20	48,2
21	49,5
22	50,8
23	52,1
24	53,4
25	54,6
26	55,9
27	57,2
28	58,5
29	59,8
30	61,1
31	62,3
32	63,6
33	64,9
34	66,2
35	67,5
36	68,8
37	70,0
38	71,3
39	72,6
40	73,9

Tabla N° 45

Normas en puntaje T
Séptimo nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	20,2
2	21,6
3	23,0
4	24,4
5	25,8
6	27,2
7	28,6
8	30,0
9	31,5
10	32,9
11	34,3
12	35,7
13	37,1
14	38,5
15	39,9
16	41,4
17	42,8
18	44,2
19	45,6
20	47,0
21	48,4
22	49,8
23	51,2
24	52,7
25	54,1
26	55,5
27	56,9
28	58,3
29	59,7
30	61,1
31	62,6
32	64,6
33	65,4
34	66,8
35	68,2
36	69,6
37	71,0
38	72,4
39	73,9
40	75,3
41	76,7
42	78,1

Tabla N° 46

Normas en puntaje T
Séptimo nivel de lectura
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	19,4
2	20,8
3	22,2
4	23,7
5	25,1
6	26,5
7	28,0
8	29,4
9	30,8
10	32,3
11	33,7
12	35,1
13	36,6
14	38,0
15	39,4
16	40,9
17	42,3
18	43,7
19	45,2
20	46,6
21	48,0
22	49,5
23	50,9
24	52,3
25	53,8
26	55,2
27	56,7
28	58,1
29	59,5
30	61,0
31	62,4
32	63,8
33	65,3
34	66,7
35	68,1
36	69,6
37	71,0
38	72,4
39	73,9
40	75,3
41	76,7
42	78,2

Tabla N° 47

Normas en puntaje T
Octavo nivel de lectura.
Forma A

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	21,5
2	22,9
3	24,4
4	25,8
5	27,2
6	28,7
7	30,1
8	31,5
9	33,0
10	34,4
11	35,8
12	37,3
13	38,7
14	40,2
15	41,6
16	43,0
17	44,5
18	45,9
19	47,3
20	48,8
21	54,2
22	51,6
23	53,1
24	54,5
25	55,9
26	57,4
27	58,8
28	60,3
29	61,7
30	63,1
31	64,6
32	66,0
33	67,4
34	68,9
35	70,3
36	71,7
37	73,2
38	74,6
39	76,0
40	77,5
41	78,9

Tabla N° 48

Normas en puntaje T
Octavo nivel de lectura.
Forma B

Puntaje Bruto	Puntaje T
1	23,8
2	25,1
3	26,4
4	27,6
5	28,9
6	30,2
7	31,5
8	32,8
9	34,1
10	35,4
11	36,7
12	37,9
13	39,2
14	40,5
15	41,8
16	43,1
17	44,4
18	45,7
19	46,9
20	48,2
21	49,5
22	50,8
23	52,1
24	53,4
25	54,7
26	56,0
27	57,2
28	58,5
29	59,8
30	61,1
31	62,4
32	63,7
33	65,0
34	66,3
35	67,5
36	68,8
37	71,1
38	71,4
39	72,7
40	74,0
41	75,3

ANEXOS

Anexo N° 1
Porcentaje de respuestas correctas y correlación ítem - test

Cuadro N° 16

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests de la forma A del primer nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
I A 1, Mamá	1	85,3	0,63
	2	85,3	0,56
	3	92,7	0,37
	4	83,3	0,67
	5	84,0	0,63
	6	88,0	0,50
	7	82,7	0,70
I A 2, Rayo Mira	1	80,7	0,65
	2	72,7	0,63
	3	74,0	0,60
	4	73,3	0,69
	5	70,7	0,74
	6	68,7	0,64
	7	77,3	0,62
I A 3, Caminan	1	78,0	0,59
	2	67,3	0,66
	3	66,0	0,56
	4	73,3	0,66
	5	67,3	0,61
	6	61,3	0,75
	7	67,3	0,60
I A 4, Hay tres ovillos	1	54,7	0,32
	2	36,0	0,40
	3	50,0	0,28
	4	37,3	0,43
	5	32,0	0,37
	6	41,3	0,15
	7	32,7	0,39
Total	28		
Promedio		68,00	0,55
Desv. típica		17,85	

Cuadro N° 17

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests de la forma B del primer nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
I B 1, Velador	1	81,3	0,63
	2	78,0	0,69
	3	73,3	0,71
	4	73,3	0,65
	5	80,0	0,68
	6	76,7	0,69
	7	72,7	0,70
I B 2, Los niños juegan	1	85,3	0,59
	2	82,7	0,65
	3	86,0	0,53
	4	75,3	0,66
	5	79,3	0,67
	6	78,7	0,67
	7	79,3	0,67
I B 3, A moro	1	78,0	0,35
	2	50,0	0,65
	3	66,7	0,65
	4	60,0	0,71
	5	49,3	0,63
	6	56,7	0,56
I B 4, A Luisa	1	78,7	0,56
	2	68,0	0,73
	3	58,0	0,66
	4	67,3	0,70
	5	63,3	0,56
	6	52,0	0,63
Total	26		
Promedios		71,15	0,63
Desv. típica		11,03	

Cuadro N° 18

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests de la forma A del segundo nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
II A 1, A mi mamá	1	91,3	0,44
	2	93,3	0,24
	3	90,0	0,39
	4	86,0	0,45
	5	84,7	0,42
	6	82,7	0,52
	7	78,7	0,48
II A 2, Usamos los lápices	1	79,3	0,37
	2	78,0	0,40
	3	89,3	0,34
	4	86,7	0,44
	5	87,3	0,29
	6	88,7	0,33
	7	88,7	0,31
II A 3, La pieza	1	76,0	0,53
	2	76,3	0,68
	3	62,0	0,43
	4	38,7	0,52
	5	61,3	0,33
	6	58,7	0,31
	7	56,0	0,52
II A 4, Noticias deportivas	1	36,7	0,29
	2	19,3	0,26
	3	16,7	0,31
	4	14,0	0,29
	5	13,3	0,34
	6	10,7	0,16
	7	8,0	0,36
Total	28		
Promedios		62,59	0,38
Desv. típica		29,88	

Cuadro N° 19

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests de la forma B del segundo nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
II B 1, Los botes	1	91,3	0,53
	2	94,7	0,43
	3	88,0	0,43
	4	85,3	0,34
	5	88,0	0,23
	6	87,3	0,38
	7	85,3	0,56
II B 2, Yo sé que los árboles	1	96,0	0,28
	2	80,7	0,26
	3	84,7	0,21
	4	77,3	0,36
	5	78,7	0,33
	6	74,7	0,40
	7	69,3	0,48
II B 3, Los colmillos	1	62,0	0,53
	2	42,0	0,21
	3	52,7	0,54
	4	43,3	0,46
	5	42,7	0,32
	6	47,3	0,41
	7	40,0	0,33
II B 4, José, Tomás y Francisco	1	45,3	0,48
	2	34,0	0,43
	3	28,7	0,34
	4	32,0	0,42
	5	18,7	0,37
	6	34,0	0,39
Total	27		
Promedios		63,11	0,39
Desviación típica		26,31	

Cuadro N° 20

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests de la forma A del tercer nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
III A 1, Los colmillos	1	70,7	0,43
	2	52,7	0,22
	3	62,0	0,49
	4	60,7	0,45
	5	51,3	0,40
	6	58,0	0,44
	7	32,7	0,33
III A 2, José, Tomás y Francisco	1	64,0	0,53
	2	63,0	0,52
	3	56,0	0,48
	4	64,7	0,48
	5	33,3	0,35
	6	66,7	0,56
III A 3, Un paseo a la playa	1	81,3	0,25
	2	88,0	0,23
	3	77,3	0,25
	4	84,7	0,29
	5	85,3	0,33
III A 4, Estar satisfecho	1	80,0	0,51
	2	48,0	0,41
	3	33,0	0,23
Total	21		
Promedios		62,54	0,39
Desviación típica		16,94	

Cuadro N° 21

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests de la forma B del tercer nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
III B 1, La pieza	1	80,7	0,48
	2	70,0	0,42
	3	77,3	0,46
	4	75,3	0,42
	5	79,3	0,50
	6	79,3	0,50
	7	74,0	0,42
III B 2, Noticias deportivas	1	81,3	0,58
	2	61,3	0,44
	3	46,7	0,41
	4	66,0	0,52
	5	26,0	0,33
	6	49,3	0,51
	7	66,7	0,57
III B 3, Problemas con el aire	1	29,3	0,22
	2	40,0	0,25
	3	26,0	0,22
	4	75,3	0,26
III B 4, Estar satisfecho	1	33,0	0,23
	2	48,0	0,38
	3	36,7	0,26
Total	21		
Promedios		58,17	0,40
Desviación típica		20,08	

Cuadro N° 22

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests de la forma A del cuarto nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
IV A 1, El pinito descontento	1	64,4	0,56
	2	51,3	0,40
	3	32,0	0,31
	4	65,3	0,36
IV A 2, Un viajero espacial	1	54,7	0,39
	2	57,3	0,48
	3	46,0	0,23
	4	46,7	0,56
	5	42,7	0,37
	6	32,7	0,31
	7	40,0	0,42
IV A 3, La ballena y el vigía (1)	1	52,0	0,55
	2	58,7	0,63
	3	55,3	0,52
IV A 4, La ballena y el vigía (2)	1	35,3	0,25
	2	53,3	0,48
	3	69,3	0,45
	4	60,7	0,46
Total	18		
Promedios		50,98	0,43
Desviación típica		11,18	

Cuadro N° 23

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b. para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests de la forma B del cuarto nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
IV B 1, El pinito descontento	1	65,3	0,36
	2	39,3	0,29
	3	43,3	0,34
	4	76,7	0,53
IV B 2, Días de aprendizaje	1	64,0	0,52
	2	62,7	0,51
	3	35,3	0,48
	4	44,0	0,39
	5	32,7	0,27
	6	30,0	0,20
	7	38,0	0,34
IV B 3, La ballena y el vigía (1)	1	53,3	0,48
	2	69,3	0,45
	3	60,7	0,46
IV B 4, La ballena y el vigía (2)	1	46,0	0,43
	2	41,0	0,43
	3	28,7	0,26
	4	46,0	0,48
Total	18		
Promedio		48,7	0,38
Desv. típica		14,12	

Cuadro N° 24

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b.
para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests
de la forma A
del quinto nivel de lectura

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
Los animales y los terremotos	V A (1)	1	32,2	0,37
		2	54,4	0,28
		3	54,4	0,38
		4	62,4	0,34
Un piloto (1)	V A (2)	1	51,0	0,39
		2	74,5	0,30
		3	85,0	0,36
		4	30,9	0,45
		5	79,9	0,42
		6	69,1	0,50
Un piloto (2)	V A (3)	1	42,3	0,38
		2	51,0	0,52
		3	75,2	0,28
Robinson y Viernes	V A (4)	1	61,7	0,40
		2	60,4	0,34
		3	58,4	0,38
		4	63,1	0,33
		5	75,8	0,29
		6	65,1	0,32
		7	58,4	0,31
Total		20		
Promedios			60,11	0,37
Desv. típica			14,47	

Cuadro N° 25

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b.
para cada uno de los ítemes de los cuatro subtests
de la forma B
del quinto nivel de lectura

Número y nombre del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
V B 1, Los animales y los terremotos	1	54,4	0,28
	2	59,1	0,22
	3	67,8	0,42
	4	62,4	0,38
V B 2, Un piloto (1)	1	69,1	0,50
	2	67,8	0,30
	3	67,1	0,49
	4	69,1	0,36
	5	58,4	0,48
	6	40,9	0,11
	7	38,3	0,32
V B 3, Un piloto (2)	1	51,0	0,52
	2	75,2	0,28
	3	54,4	0,30
V B 4, Leyenda piel roja	1	62,4	0,42
	2	57,7	0,41
	3	57,0	0,50
	4	55,0	0,52
	5	56,4	0,41
	6	61,1	0,50
	7	59,1	0,41
Total	21		
Promedios		59,22	0,40
Desviación típica		8,96	

Cuadro N° 26

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b.
para cada uno de los ítemes de los seis subtests
de la forma A
del sexto nivel de lectura

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
Las bromas de José	VI A (1)	1	45,5	0,33
		2	32,1	0,44
		3	13,4	0,29
		4	51,5	0,46
		5	44,8	0,42
		6	64,2	0,42
		7	18,7	0,34
	VI A (2)	1	86,6	0,44
		2	74,6	0,58
		3	66,4	0,53
		4	87,3	0,56
		5	41,0	0,32
		6	56,7	0,54
		7	90,3	0,70
	VI A (3)	1	71,6	0,31
		2	27,6	0,35
		3	63,4	0,53
		4	41,8	0,47
		5	55,2	0,46
		6	80,6	0,47
		7	28,4	0,42
Leyenda piel roja	VI A (4)	1	81,0	0,54
		2	67,9	0,69
		3	64,2	0,70
		4	62,3	0,63
		5	63,4	0,66
		6	66,4	0,66
		7	40,3	0,51
	VI A (5)	1	14,2	0,57
		2	21,3	0,66
		3	82,7	0,45
		4	38,9	0,71
		5	21,7	0,75
		6	23,8	0,81
		7	26,1	0,70

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
	VI A (6)	1	30,6	0,31
		2	12,7	0,35
		3	56,7	0,53
		4	38,8	0,47
		5	42,5	0,46
Total		40		
Promedios			49,9	0,51
Desviación típica			22,88	

Cuadro N° 27

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b.
para cada uno de los ítemes de los seis subtests
de la forma B
del sexto nivel de lectura

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
Las bromas de José	VI B (1)	1	20,9	0,42
		2	73,9	0,52
		3	49,3	0,50
		4	34,3	0,46
		5	30,6	0,28
		6	34,3	0,29
		7	23,1	0,24
	VI B (2)	1	56,0	0,45
		2	86,6	0,61
		3	82,1	0,53
		4	38,1	0,42
		5	70,9	0,58
		6	87,3	0,57
		7	79,1	0,70
	VI B (3)	1	72,4	0,43
		2	74,6	0,37
		3	66,4	0,40
		4	51,5	0,50
		5	17,2	0,25
		6	43,3	0,46
		7	38,8	0,43

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
Leyenda piel roja	VI B (4)	1	67,9	0,69
		2	63,4	0,80
		3	58,2	0,62
		4	75,4	0,69
		5	64,2	0,70
		6	75,4	0,72
		7	33,6	0,48
	VI B (5)	1	14,2	0,57
		2	25,5	0,71
		3	20,6	0,66
		4	34,5	0,70
		5	45,5	0,67
		6	25,8	0,52
		7	26,1	0,70
	VI B (6)	1	69,4	0,66
		2	32,4	0,49
		3	16,4	0,31
		4	47,8	0,62
		5	20,9	0,34
Total		40		
Promedios			48,69	0,52
Desviación típica			22,62	

Cuadro N° 28

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b.
para cada uno de los ítemes de los seis subtests
de la forma A
del séptimo nivel de lectura

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
La invasión de los plásticos	VII A (1)	1	28,9	0,44
		2	35,6	0,43
		3	53,1	0,43
		4	57,0	0,53
		5	80,0	0,46
		6	42,2	0,52

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
¿Cómo se comportan los animales?	VII A (2)	1	37,0	0,19
		2	43,0	0,55
		3	27,4	0,52
		4	40,7	0,47
		5	23,0	0,32
		6	47,4	0,58
		7	38,5	0,50
	VII A (3)	1	29,6	0,33
		2	56,3	0,34
		3	15,6	0,33
		4	28,9	0,39
		5	48,1	0,44
		6	49,6	0,45
		7	58,5	0,47
	VII A (4)	1	18,7	0,46
		2	76,1	0,66
		3	87,3	0,56
		4	81,3	0,66
		5	45,5	0,60
		6	46,3	0,44
		7	64,9	0,56
		8	79,9	0,66
	VII A (5)	1	88,1	0,59
		2	73,9	0,51
		3	65,7	0,43
		4	57,5	0,34
		5	69,4	0,64
		6	21,6	0,36
		7	71,2	0,62
	VII A (6)	1	22,4	0,50
		2	36,6	0,41
		3	32,8	0,44
		4	26,9	0,41
		5	37,3	0,54
		6	25,4	0,34
		7	31,3	0,56
Total		42		
Promedio			47,60	0,48
Desviación típica			20,50	

Cuadro N° 29

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b.
para cada uno de los ítemes de los seis subtests
de la forma B
del séptimo nivel de lectura

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
La invasión de los plásticos	VII B (1)	1	48,1	0,23
		2	37,0	0,48
		3	49,6	0,45
		4	45,2	0,37
		5	40,0	0,46
		6	72,6	0,63
	VII B (2)	1	34,1	0,46
		2	35,6	0,37
		3	47,4	0,50
		4	47,4	0,40
		5	25,9	0,32
		6	33,3	0,39
		7	28,1	0,30
	VII B (3)	1	38,5	0,47
		2	48,1	0,53
		3	28,9	0,39
		4	69,6	0,44
		5	26,7	0,53
		6	49,6	0,52
		7	43,7	0,70
¿Cómo se comportan los animales?	VII B (4)	1	63,4	0,64
		2	82,1	0,58
		3	62,7	0,66
		4	14,9	0,20
		5	57,5	0,60
		6	73,9	0,68
		7	70,1	0,43
		8	78,4	0,62
	VII B (5)	1	70,1	0,55
		2	85,8	0,65
		3	55,2	0,43
		4	67,2	0,56
		5	44,8	0,45
		6	44,8	0,48
		7	60,4	0,58

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
	VII B (6)	1	47,8	0,48
		2	25,4	0,32
		3	17,2	0,42
		4	34,3	0,55
		5	35,1	0,50
		6	26,1	0,47
		7	29,1	0,40
Total		42		
Promedios			47,50	0,48
Desviación típica			18,33	

Cuadro N° 30

Porcentaje de repuestas correctas y r.p.b.
para cada uno de los ítemes de los seis subtests
de la forma A
del octavo nivel de lectura

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
Las variadas pinturas de los mexicanos	VIII A (1)	1	90,1	0,44
		2	27,7	0,50
		3	73,3	0,45
		4	55,7	0,49
		5	56,5	0,34
		6	51,9	0,40
		7	58,8	0,56
	VIII A (2)	1	36,9	0,33
		2	30,8	0,46
		3	58,5	0,68
		4	35,4	0,68
		5	30,0	0,22
		6	61,5	0,67
		7	42,3	0,61
	VIII A (3)	1	45,4	0,52
		2	52,3	0,53
		3	21,5	0,29
		4	70,0	0,60
		5	42,3	0,54
		6	21,5	0,46

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
El hombre frente al cielo	VIII A (4)	1	88,5	0,38
		2	27,7	0,37
		3	65,4	0,43
		4	23,1	0,24
		5	60,0	0,24
		6	24,6	0,54
		7	72,3	0,24
	VIII A (5)	1	43,8	0,49
		2	25,4	0,48
		3	61,5	0,63
		4	65,4	0,59
		5	63,1	0,57
		6	50,0	0,62
		7	36,9	0,58
		8	34,6	0,52
	VIII A (6)	1	45,4	0,58
		2	21,5	0,40
		3	20,0	0,28
		4	46,2	0,54
		5	56,2	0,60
		6	28,5	0,39
Total		41		
Promedio			46,89	0,48
Desviación típica			18,68	

Cuadro N° 31

Porcentaje de respuestas correctas y r.p.b.
para cada uno de los ítemes de los seis subtests
de la forma B
del octavo nivel de lectura

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
Las variadas pinturas de los mexicanos	VIII B (1)	1	68,7	0,53
		2	38,9	0,45
		3	51,9	0,34
		4	58,8	0,52
		5	56,5	0,34
		6	79,4	0,54
		7	58,8	0,56

Nombre del texto	N° del subtest	N° del ítem	% respuestas correctas	r.p.b.
	VIII B (2)	1	23,8	0,39
		2	63,8	0,67
		3	64,6	0,58
		4	26,2	0,64
		5	31,5	0,63
		6	22,3	0,44
		7	61,5	0,52
	VIII B (3)	1	19,2	0,31
		2	27,7	0,45
		3	70,0	0,60
		4	52,2	0,48
		5	27,7	0,45
		6	33,8	0,60
El hombre frente al cielo	VIII B (4)	1	68,5	0,52
		2	76,2	0,48
		3	18,5	0,33
		4	54,6	0,42
		5	20,0	0,29
		6	67,7	0,38
		7	53,1	0,26
	VIII B (5)	1	65,4	0,64
		2	76,9	0,67
		3	20,9	0,28
		4	70,8	0,56
		5	25,6	0,55
		6	43,4	0,52
		7	34,6	0,47
		8	40,0	0,48
	VIII B (6)	1	31,5	0,32
		2	15,4	0,48
		3	36,9	0,50
		4	50,8	0,60
		5	26,2	0,44
		6	56,2	0,58
Total		41		
Promedio			46,10	0,48
Desviación típica			19,50	

Anexo N° 2
Relación de los puntajes de la Prueba con las variables sexo y nivel socioeconómico

Para cada una de las formas del instrumento y para cada nivel de lectura se hizo un análisis de las diferencias que se observaban de acuerdo con el sexo y con el nivel socioeconómico al que pertenecían los sujetos de la muestra.

En todos los niveles se consigna la to (distribución t observada). En los tres últimos niveles se realizó un análisis de la varianza que confirmó y precisó los datos señalados por la determinación de to.

Los cuadros que siguen sintetizan las informaciones en relación a las diferencias por sexo.

Cuadro N° 32

Promedio y desviación típica
del rendimiento de los sujetos por sexo
con indicación de t observada (to)
Forma A

		Hombres				Mujeres				
Nivel	Punt. total	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	to
1°	28	72	22,30	79,64	8,00	69	19,98	71,35	8,12	1,05
2°	28	72	23,79	84,96	4,43	70	23,64	84,42	4,37	0,11
3°	21	50	15,36	73,14	4,20	61	15,54	74,00	3,60	−0,14
4°	18	60	11,65	64,72	3,74	63	10,82	60,11	2,93	0,72
5°	20	62	12,20	61,00	4,64	62	11,98	59,90	4,04	0,16
6°	40	105	21,61	51,45	7,53	105	22,21	52,88	7,80	−0,34
7°	42	105	21,48	51,14	6,41	105	22,75	54,17	6,46	−0,89
8°	41	105	24,02	58,58	12,02	105	22,68	55,31	7,86	0,59

to = todas son n.s. (no significativas).

Cuadro N° 33

Promedio y desviación típica
del rendimiento de los sujetos por sexo
con indicación de t observada (to)
Forma B

		Hombres				Mujeres				
Nivel	Punt. total	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	to
1°	26	72	20,91	80,42	7,65	69	18,28	70,30	9,03	1,11
2°	27	72	22,26	82,44	3,85	70	21,51	79,66	3,93	0,60
3°	21	50	15,10	71,90	3,71	61	15,29	72,80	3,34	−0,14
4°	18	60	10,51	58,38	3,51	63	10,44	58,00	2,82	0,64
5°	21	62	12,61	60,04	4,66	62	11,38	54,19	4,17	0,87
6°	40	105	20,87	52,18	7,61	105	21,88	54,70	7,98	−0,57
7°	42	105	21,46	51,10	6,57	105	23,25	55,36	7,27	−1,16
8°	41	105	21,18	51,66	7,52	105	21,56	52,59	8,28	−0,21

to = todas son n.s. (no significativas).

De los cuadros anteriores se desprende que en ambas formas de la Prueba no existen diferencias significativas de rendimiento lector atribuibles a la variable sexo. En nueve casos los hombres tienen un rendimiento levemente mejor que el de las mujeres. Estas, a su vez, en siete ocasiones superan a los hombres por pequeños márgenes. En ningún caso se observó significatividad en las diferencias.

Los cuadros que vienen a continuación muestran los resultados por nivel socioeconómico. Se indican los puntajes promedios con sus porcentajes y desviaciones típicas. Para cada nivel y forma se señala la to (t observada) entre los diversos niveles socioeconómicos.

Cuadro N° 34

Promedio y desviación típica
del rendimiento de los sujetos por nivel socioeconómico
con indicación de t observada (to)

Forma A

		N.S.E. Alto				N.S.E. Medio				N.S.E. Bajo				to		
Nivel	Punt. Total	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	to NSA/NSM	to NSM/NSB	to NSA/NSB
1°	28	60	25,70	91,17	4,08	41	24,46	87,30	4,32	40	11,00	39,20	6,72	1,31	13,60**	14,50**
2°	28	62	26,30	93,90	2,55	40	22,62	80,70	4,18	40	20,80	74,20	4,61	3,98**	1,82	5,42**
3°	21	31	16,41	78,10	3,00	40	16,85	80,20	3,02	40	13,32	63,40	4,30	−0,46	3,53**	2,63*
4°	18	39	12,66	70,30	2,94	44	11,90	66,10	3,21	40	9,07	50,30	2,86	0,71	2,83*	3,68**
5°	20	40	14,50	72,50	3,17	44	11,65	58,20	4,13	40	10,17	50,85	4,51	2,38*	1,48	3,42**
6°	40	70	27,28	68,20	5,20	70	22,07	55,18	6,80	70	16,30	40,75	6,56	3,82**	5,97**	8,17**
7°	42	70	27,72	66,00	5,96	70	22,97	54,69	6,73	70	17,00	40,47	5,98	3,38**	5,97**	8,13**
8°	41	70	26,50	64,63	5,11	70	19,17	46,75	6,00	70	16,94	41,32	5,85	5,88**	2,23*	7,78**

* = to significativa al 0,05
** = to significativa al 0,01

Cuadro N° 35

Promedio y desviación típica
del rendimiento de los sujetos por nivel socioeconómico
con indicación de t observada (to)

Forma B

		N.S.E. Alto				N.S.E. Medio				N.S.E. Bajo				to		
Nivel	Punt. Total	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	N°	$\bar{X}$	%	Desviación	to NSA/NSM	to NSM/NSB	to NSA/NSB
1°	26	60	24,50	94,20	3,58	41	22,36	86,00	4,59	40	9,52	36,60	8,13	1,83	12,84**	8.43**
2°	27	62	23,80	93,90	2,55	40	20,77	76,90	4,35	40	20,05	74,20	4,28	3,06**	0,72	3,83**
3°	21	31	16,67	79,30	3,32	40	16,77	79,80	1,90	40	12,50	59,50	3,25	−0,12	4,27**	4,01**
4°	18	39	11,25	62,50	2,68	44	10,86	60,30	2,93	40	9,30	51,60	3,52	0,40	1,56	1,81
5°	21	40	14,60	69,50	3,97	44	11,59	55,10	4,19	40	9,85	46,90	3,91	2,33*	1,74	3,81**
6°	40	70	27,35	68,37	5,78	70	20,54	51,35	7,27	70	16,24	40,60	5,82	4,56**	4,33**	8,45**
7°	42	70	26,28	62,57	6,22	70	23,12	55,05	6,18	70	17,77	44,43	5,78	2,38*	5,35**	6,41**
8°	41	70	27,32	66,63	5,73	70	20,27	49,43	6,83	70	16,51	40,27	6,50	5,00**	3,76**	7,90**

* = to significativa al 0,05
** = to significativa al 0,01

De los cuadros anteriores se desprende que hay claras diferencias entre los niveles socioeconómicos. En todos los casos, con una sola excepción, el nivel alto rinde mejor que el medio, y éste, a su vez, siempre rinde mejor que el bajo. En el 56% de los casos las diferencias entre el nivel alto y el medio son significativas a favor del alto. Entre el medio y el bajo hay un 62% de diferencias significativas en favor del medio. Con una sola excepción, todas las diferencias entre el alto y el bajo son significativas en favor del alto.

Anexo N° 3
Instrucciones

1. Instrucciones generales para el examinador

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, en sus formas paralelas de Primer a Octavo año de E.G.B., puede ser aplicada en forma individual o colectiva. La Prueba se presenta ordenada con un nivel progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde, puede pasarse al nivel anterior.

La administración de la Prueba puede detenerse cuando el niño presente signos de frustración, tensión y excesivas vacilaciones. Si la aplicación es colectiva, el examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo subtest.

Debe cuidarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. En el caso que los estudiantes se fatiguen, lo que no es esperable debido a la brevedad de la Prueba, puede darse un recreo de unos 10 minutos en los niveles de Primero y Segundo Año Básico.

En los niveles de Sexto a Octavo las instrucciones se presentan en forma escrita. En todos los niveles, si la instrucción no fuera suficiente, ella se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión.

La repetición debe atenerse a las instrucciones. Cuando la aplicación es colectiva, una vez que la Prueba ha comenzado, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano, para responderles en forma individual.

Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas.

Las Formas A y B son pruebas alternativas y, por ende, no deben ser aplicadas en forma simultánea. Por ejemplo, en el caso que el examinador esté interesado en evaluar los progresos del o de los alumnos, se recomienda pasar la forma alternativa en un lapso no inferior a seis meses. Cuando la Prueba se usa como instrumento en una investigación, el intervalo de aplicación dependerá de los objetivos y diseño.

Se proporciona a los alumnos el cuadernillo que les corresponde y se constata que tengan un lápiz de grafito para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada subtest y anotarla en la hoja de registro.

En las instrucciones por nivel, que vienen a continuación, se especifican las indicaciones que debe dar el examinador, en voz alta, a los alumnos.

Los números que acompañan a cada subtest deben interpretarse del siguiente modo:

- El número romano indica el nivel en que se aplica el subtest.
- La letra colocada en segundo lugar indica si la Forma aplicada es la A o B.
- El número entre paréntesis indica el número de orden del subtest, dentro del nivel: así, II B (1) significa que se trata del segundo Nivel de Lectura, Forma B y del cuarto subtest.

2. Instrucciones por nivel

Primer Nivel de Lectura: Forma A

El Primer Nivel de Lectura Forma A comprueba el dominio inicial de la lectura a nivel de la palabra y oraciones simples. Consta de cuatro subtests distribuidos de la siguiente forma:

Subtest	Nombre
I - A - (1)	Mamá
I - A - (2)	Rayo mira...
I - A - (3)	Caminan...
I - A - (4)	Hay tres ovillos.

Instrucciones para los alumnos

Subtest I - A - (1). "Mamá"

— Abran el cuadernillo en la página N° 4 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda hay una lista de palabras y en la columna de la derecha hay varios dibujos. Hay que unir con una línea cada palabra con el dibujo que le corresponde.

¡Muy bien! , ahora, en silencio, unan cada palabra con su dibujo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Por ejemplo, la primera palabra de la columna de la izquierda **(mostrar)** dice: **(esperar que alguno responda)** "Mamá"... hay que unir entonces con una línea la palabra "Mamá" con el dibujo que le corresponde.

Subtest I - A - (2). "Rayo mira..."

— Ahora den vuelta a la página N° 5 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda hay una serie de oraciones y varios dibujos en la columna de la derecha. Hay que unir con una línea cada oración con el dibujo que le corresponde.

Por ejemplo, la primera oración de la izquierda **(mostrar)** dice... **(esperar que alguno responda)** "Rayo mira un pescado"... ahora en la comuna de la derecha busquen el dibujo que le corresponde.

¡Muy bien!, es el pescado... **(mostrar)**. Ahora, en silencio, unan las otras oraciones con el dibujo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest I - A - (3). "Caminan..."

— Ahora den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda **(mostrar)** hay una serie de oraciones y varios dibujos en la columna de la derecha. Hay que unir con una línea cada oración con el dibujo que le corresponde.

Por ejemplo, la primera oración **(mostrar)** dice **(esperar que alguno responda)**... "Caminan con ruedas". Busquen ahora en la columna de la derecha el dibujo que le corresponde.

¡Muy bien!, son los autos... **(mostrar)**. Ahora, en silencio, unan cada oración con el dibujo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Substest I - A - (4). "Hay tres ovillos"

— Den vuelta a la página N° 7 **(mostrar)**, en esta página hay un dibujo y una serie de oraciones. Al lado de cada oración hay un "SI" y un "NO".

Hay que encerrar con un círculo la palabra "SI" cuando lo que dice la oración está en el dibujo. Hay que encerrar la palabra "NO" cuando lo que dice la oración no está en el dibujo.

Por ejemplo, la primera oración dice: **(esperar que algún niño responda)** "Hay tres ovillos en el canasto"... Miren el dibujo: ¿Hay tres ovillos en el canasto?... **(esperar la respuesta)**... No... Entonces encierren con un círculo la palabra "NO".

Ahora, en silencio, lean cada oración y encierren en un círculo el "SI" o el "NO", según corresponda. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Primer Nivel de la Lectura: Forma B

El Primer Nivel de Lectura Forma B comprueba el dominio inicial de la lectura, a nivel de la palabra y oraciones simples. Consta de cuatro subtests distribuidos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
I - B - (1)	Velador
I - B - (2)	Los niños juegan...
I - B - (3)	A Moro...
I - B - (4)	A Luisa...

Instrucciones para los alumnos

Subtest I - B - (1). "Velador"

— Abran el cuadernillo en la página N° 4 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda hay varias palabras y varios dibujos en la columna de la derecha. Hay que unir con una línea cada palabra con el dibujo que le corresponde.

Por ejemplo, la primera palabra de la izquierda **(mostrar)** dice:... **(esperar que alguno responda)**... "Velador...". Hay que unir, entonces, con una línea la palabra "Velador" con el dibujo que le corresponde.

¡Muy bien! **(mostrar)**, ahora, en silencio, unan cada palabra con su dibujo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest I - B - (2). "Los niños juegan..."

— Ahora den vuelta a la página N° 5 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda hay una serie de oraciones **(mostrar)** y varios dibujos en la columna de la derecha. Hay que unir con una línea cada oración con el dibujo que le corresponde.

Por ejemplo, la primera oración **(mostrar)** dice:... **(esperar que alguno responda)** "Los niños juegan con la pelota". Busquen ahora en la columna de la derecha el dibujo que corresponde.

¡Muy bien! **(mostrar)**, ahora, en silencio, unan cada oración con su dibujo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest I - B - (3). "A Moro..."

— Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda hay una serie de oraciones y varios dibujos en la columna de la derecha. Hay que unir con una línea cada oración con el dibujo que le corresponde.

Por ejemplo, la primera oración **(mostrar)** dice... **(esperar que alguno responda)** "A Moro lo amarraron a un poste"... **(mostrar)**. Busquen ahora en la columna de la derecha el dibujo que le corresponde.

¡Muy bien! **(mostrar)**. Ahora, en silencio, unan cada oración con el dibujo que le corresponde. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest I - B - (4). "A Luisa"

— Ahora den vuelta a la página N° 7 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda hay una serie de oraciones y varios dibujos en la columna de la derecha. Hay que leer cada oración y unirla con el dibujo que le corresponde.

Por ejemplo, la primera oración **(mostrar)** dice:... **(esperar que alguno responda)** "A Luisa le gusta comer" **(mostrar)**. Busquen ahora en la columna de la derecha el dibujo que le corresponde.

¡Muy bien! **(mostrar)**, ahora, en silencio, unan cada oración con el dibujo que le corresponde. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Segundo Nivel de Lectura: Forma A

El segundo Nivel de Lectura Forma A comprueba el dominio de la comprensión de oraciones. La Prueba puede ser aplicada a partir del Segundo Básico. Consta de cuatro subtests distribuidos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
II - A - (1)	A mi mamá...
II - A - (2)	Usamos los lápices...
II - A - (3)	La pieza...
II - A - (4)	Noticias deportivas

Instrucciones para los alumnos

Subtest II - A - (1). "A mi mamá..."

— Abran el cuadernillo en la página N° 4 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda hay varias oraciones incompletas. Al frente, en forma desordenada, en la columna de la derecha, hay una serie de palabras que las completan. Hay que unir con una línea cada oración con la palabra que le corresponde.

Por ejemplo, la primera oración **(mostrar)** dice "A mi mamá le gusta mucho...". Busquen en la columna de la derecha **(mostrar)** la palabra que mejor la complete. **(Esperar que alguno responda).**

¡Muy bien!, la palabra es "tejer". Unan con una línea la oración "A mi mamá le gusta mucho" con "tejer". Ahora lean las oraciones que siguen y hagan lo mismo. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest II - A - (2). "Usamos los lápices..."

– Den vuelta a la página N° 5 **(mostrar)**. En esta página hay varias oraciones incompletas y, más abajo, hay una serie de palabras seguidas de cuadros **(mostrar)**. Lean cada oración y busquen entre las palabras de más abajo **(mostrar)** la palabra que la completa. Luego escriban el número de la oración dentro del cuadro que corresponda.

Por ejemplo, la primera oración dice: "Usamos los lápices para...". Busquen ahora en la columna de abajo la palabra que mejor completa la oración **(esperar que alguno responda)**.

¡Muy bien!, es "Escribir". Ahora, dentro del cuadro de la palabra "Escribir" coloquen el número 0.

Ahora, en silencio, lean las otras oraciones que siguen y hagan lo mismo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest II - A - (3). "La pieza"

– Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. Miren el dibujo y lean en silencio el trozo de lectura. **(Esperar que el 90% de los niños haya terminado de leer).**

Las oraciones que van a continuación de la lectura dicen algo que pasó, o que alguien hizo. Unan con una línea cada oración con las respuestas que están a la derecha.

Por ejemplo, la primera oración dice: "Por ahí saltó el gato..."; en el trozo de arriba podemos leer: "El gato saltó al patio por la ventana...". La respuesta, entonces, es: **(esperar la respuesta)** "Por la ventana". Entonces unan con una línea la oración "El gato saltó al patio" con la oración "Por la ventana".

Ahora lean en silencio las oraciones que siguen. Si alguien no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest II - A - (4). "Noticias deportivas"

– Den vuelta a la página N° 8 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo "Noticias deportivas" **(esperar que el 90% haya terminado)**. A continuación viene una serie de letras que significan lo siguiente: G: Ganaron; P: Perdieron; E: Empataron, y N: No jugaron. Más abajo viene una lista de los equipos deportivos que se nombran en las noticias, seguidos de las cuatro letras.

Por ejemplo, la primera palabra es "Verdes". Las noticias dicen: "No hubo goles entre verdes y naranjas". ¿Qué quiere decir eso? **(esperar la respuesta)**. Muy bien, significa que hubo empate.

Hay que trazar, entonces, un círculo a la letra E, al lado de la palabra "verdes".

Hagan lo mismo con cada uno de los otros equipos que aparecen en la lista. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Segundo Nivel de Lectura: Forma B

El Segundo Nivel de Lectura, Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de oraciones. Consta de cuatro subtests divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
II - B - (1)	Los botes...
II - B - (2)	Yo sé que los árboles...
II - B - (3)	Los colmillos...
II - B - (4)	Noticias deportivas.

Instrucciones para los alumnos

Subtest II - B - (1). "Los botes..."

— Abran el cuadernillo en la página N° 4 **(mostrar)**. En la columna de la izquierda hay varias oraciones incompletas. Al frente, en la columna de la derecha, hay una serie de palabras que la completan.

Por ejemplo, la primera oración **(mostrar)** dice: "Los botes tienen...". Busquen en la columna de la derecha **(mostrar)** la palabra que mejor la complete. **(Esperar que alguno responda)**. Muy bien. La palabra es "remos. Unan con una línea la oración "Los botes tienen" con "remos". Ahora lean las oraciones que siguen y hagan lo mismo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest II - B - (2). "Yo sé que los árboles"

— Den vuelta a la página N° 5 **(mostrar)**. En esta página hay varias oraciones incompletas, seguidas de cuadro . A continuación hay una serie de palabras que tienen una letra delante **(mostrar)**. Lean cada oración y busquen la serie de palabras que mejor completa cada oración. Luego escriban las letras de la serie de palabras dentro del cuadro que le corresponde.

Por ejemplo la primera oración dice: "Yo sé que los árboles tienen..." **(mostrar)**. Busquen ahora bajo la serie de palabras que la completa mejor. **(Esperen que alguno responda)**.

¡Muy bien! "Raíz, tronco, ramas". Coloquen entonces la letra G en el cuadro de la primera oración.

Ahora lean en silencio las oraciones que siguen y hagan lo mismo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest II - B - (3). "Los colmillos"

— Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. Lean el trozo de lectura. **(Esperar que el 90% de los alumnos haya terminado)**. A continuación van dos columnas de palabras. Unan con una línea cada palabra de la izquierda con la que le corresponde de la columna de la derecha.

Por ejemplo: la palabra "Casa". Busquen en la lectura ¿cómo era la casa? **(esperar que alguno responda)**. Muy bien, "linda".

Ahora lean en silencio y hagan lo mismo con las otras palabras de la lista. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest II - B - (4). "José, Tomás y Francisco"

– Den vuelta a la página N° 7 **(mostrar)**. Lean en silencio "José, Tomás y Francisco" **(esperar que el 90% de los niños haya terminado)**. A continuación están las iniciales de los niños: F. = significa Francisco, J. = José, T. = Tomás. Después viene un serie de oraciones seguida de las iniciales de los niños.

Veamos el ejemplo: La primera oración dice: "Salieron a pasear". En el trozo se lee que José, Tomás y Francisco hicieron un paseo. Hagan entonces círculos alrededor de F. J. y T.

Hagan lo mismo con las oraciones que siguen. Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Tercer Nivel de Lectura: Forma A

El Tercer Nivel de Lectura, Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples. Consta de cuatro subtests divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
III - A - (1)	Los colmillos...
III - A - (2)	José, Tomás y Francisco.
III - A - (3)	Un paseo a la playa.
III - A - (4)	Estar satisfecho.

Los subtests tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídas en silencio por los niños.

El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que deben releer la lectura si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

Subtest III - A - (1). "Los colmillos..."

– Abran el cuadernillo en la página N° 5 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Subtest III - A - (2). "José, Tomás y Francisco"

– Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarle a responder.

Subtest III - A - (3). "Un paseo a la playa"

– Den vuelta a la página N° 8 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarle a responder.

Subtest III - A - (4). "Estar satisfecho"

– Den vuelta a la página N° 10 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarle a responder.

Tercer Nivel de Lectura: Forma B

El Tercer Nivel de Lectura, Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de párrafos a nivel de textos simples.

Consta de cuatro subtests divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
III - B - (1)	La Pieza
III - B - (2)	Noticias Deportivas
III - B - (3)	Problemas con el aire
III - B - (4)	Estar satisfecho

Los subtests tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los niños.

El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que deben releer la lectura si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

Subtest III - B - (1). "La Pieza"

– Abran el cuadernillo en la página N° 4 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest III - B - (2). "Noticias deportivas"

– Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest III - B - (3). "Problemas con el aire"

– Den vuelta a la página N° 8 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo de lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest III - B - (4). "Estar satisfecho"

– Den vuelta a la página N° 10 **(mostrar)**. Lean en silencio y con atención las instrucciones. Observen el ejemplo que explica cómo deben responder.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Cuarto Nivel de Lectura: Forma A

El Cuarto Nivel de Lectura, Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de trozos o textos complejos. Consta de cuatro subtests divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
IV - A - (1)	El pinito descontento.
IV - A - (2)	El viajero espacial.
IV - A - (3)	La ballena y el vigía (1ª. parte)
IV - A - (4)	La ballena y el vigía (2ª. parte)

Los subtests tienen un ejemplo para facilitar la comprensión.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

Subtest IV - A - (1). "El pinito descontento"

— Abran el cuadernillo en la página N° 4 **(mostrar)**. Lean en silencio el trozo y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Oberven el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest IV - A - (2). "Un viajero espacial"

— Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. Lean en silencio la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest IV - A - (3). "La ballena y el vigía" (1ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 9 **(mostrar)**. Lean en silencio la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest IV - A - (4). "La ballena y el vigía" (2ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 11 **(mostrar)**. Lean en silencio las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Cuarto Nivel de Lectura: Forma B

El Cuarto Nivel de Lectura, Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de trozos o textos complejos. Consta de cuatro subtests divididos de la siguiente forma:

Subtest	Nombre
IV - B - (1)	El pinito descontento.
IV - B - (2)	Días de aprendizaje.
IV - B - (3)	La ballena y el vigía (1ª. parte)
IV - B - (4)	La ballena y el vigía (2ª. parte)

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los niños. El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

Subtest IV - B - (1). "El pinito descontento"

— Abran el cuadernillo en la página N° 4 **(mostrar)**. Lean la lectura en silencio y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest (IV- B - (2). "Días de aprendizaje"

— Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. Lean la lectura en silencio y luego las instrucciones que explican lo que deben hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest IV - B - (3). "La ballena y el vigía" (1ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 9 **(mostrar)**. Lean la lectura en silencio y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest IV - B - (4). "La ballena y el vigía" (2ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 11 **(mostrar)**. Lean las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Quinto Nivel de Lectura: Forma A

El Quinto Nivel de Lectura, Forma A, comprueba la capacidad de hacer inferencias a partir de textos complejos. Consta de cuatro subtests divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
V - A - (1)	Los animales y los terremotos.
V - A - (2)	Un piloto (1ª. parte).
V - A - (3)	Un piloto (2ª. parte).
V - A - (4)	Robinson y Viernes.

Los subtests tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los niños.

El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer la lectura si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

Subtest V - A - (1). "Los animales y los terremotos"

— Abran la página N° 4 **(mostrar)**. Lean con mucha atención la lectura. Luego lean las instrucciones que explican lo que tienen que hacer y observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a contestar.

Subtest V - A - (2). "Un piloto" (1ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. Lean con mucha atención la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest V - A - (3). "Un piloto" (2ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 8 **(mostrar)**. Lean cuidadosamente las instrucciones y el ejemplo que explica lo que tienen que hacer.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest V - A - (4). "Robinson y Viernes" (2ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 9 **(mostrar)**. Lean con mucha atención la lectura y las instrucciones y observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Quinto Nivel de Lectura: Forma B

El Quinto Nivel de Lectura, Forma B, comprueba la capacidad de hacer inferencias a partir de textos complejos. Consta de cuatro subtests divididos en la siguiente forma:

Subtest	Nombre
V - B - (1)	Los animales y los terremotos.
V - B - (2)	Un piloto (1ª. parte).
V - B - (3)	Un piloto (2ª. parte).
V - B - (4)	Leyenda piel roja.

Los subtests tienen un ejemplo para facilitar su comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los niños.

El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer la lectura si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

Subtest V - B - (1). "Los animales y los terremotos"

— Abran la página N° 4 **(mostrar)**. Lean con mucha atención la lectura. Luego lean las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest V - B - (2). "Un piloto" (1ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 6 **(mostrar)**. Lean con mucha atención la lectura y las instrucciones que explican lo que tienen que hacer. Observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest V - B - (3). "Un piloto" (2ª. parte)

— Den vuelta a la página N° 8 **(mostrar)**. Lean cuidadosamente las instrucciones del ejemplo que explica lo que tienen que hacer.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Subtest V - B - (4). "Leyenda piel roja"

— Den vuelta a la página N° 9 **(mostrar)**. Lean con mucha atención la lectura y las instrucciones y observen el ejemplo.

Si alguno no entendió, indique para ayudarlo a responder.

Sexto Nivel de Lectura: Forma A

El Sexto Nivel de Lectura, Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de textos complejos, tanto de su estructura textual como de las modalidades de respuestas. Consta de seis subtests.

Subtest	Nombre
VI - A - (1)	Las bromas de José.
VI - A - (2)	Las bromas de José.
VI - A - (3)	Las bromas de José.
VI - A - (4)	La leyenda piel roja.
VI - A - (5)	La leyenda piel roja.
Vi - A - (6)	La leyenda piel roja.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los alumnos dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. En las instrucciones se les advierte que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

— Abran la página N° 4 y lean cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba.

Sexto Nivel de Lectura: Forma B

El Sexto Nivel de Lectura, Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de textos complejos tanto de su estructura textual como de las modalidades de respuesta. Consta de seis subtests.

Subtest	Nombre
VI - B - (1)	Las bromas de José.
VI - B - (2)	Las bromas de José.
VI - B - (3)	Las bromas de José.
VI - B - (4)	La leyenda piel roja.
VI - B - (5)	La leyenda piel roja.
VI - B - (6)	La leyenda piel roja.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los alumnos dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. En las instrucciones se les advierte que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

— Abran la página N° 4 y lean cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba.

Séptimo Nivel de Lectura: Forma A

El Séptimo Nivel de Lectura, Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de textos complejos, tanto de su estructura textual como de las modalidades de respuestas. Consta de seis subtests.

Subtest	Nombre
VII - A - (1)	La invasión de los plásticos.
VII - A - (2)	La invasión de los plásticos.
VII - A - (3)	La invasión de los plásticos.
VII - A - (4)	Cómo se comportan los animales.
VII - A - (5)	Cómo se comportan los animales.
VII - A - (6)	Cómo se comportan los animales.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los alumnos dejándolos en

condiciones de trabajar en forma autónoma. En las instrucciones se les advierte que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

— Abran la página N° 4 y lean cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba.

Séptimo Nivel de Lectura: Forma B

El Séptimo Nivel de Lectura, Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de textos complejos, tanto de su estructura textual como de las modalidades de respuestas. Consta de seis subtests.

Subtest	Nombre
VII - B - (1)	La invasión de los plásticos.
VII - B - (2)	La invasión de los plásticos.
VII - B - (3)	La invasión de los plásticos.
VII - B - (4)	Cómo se comportan los animales.
VII - B - (5)	Cómo se comportan los animales.
VII - B - (6)	Cómo se comportan los animales.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los alumnos dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. En las instrucciones se les advierte que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

— Abran la página N° 4 y lean cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba.

Octavo Nivel de Lectura: Forma A

El Octavo Nivel de Lectura, Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de textos complejos tanto de su estructura textual como de las modalidades de respuesta. Consta de seis subtests.

Subtest	Nombre
VIII - A - (1)	Las variadas pinturas de los mexicanos.
VIII - A - (2)	Las variadas pinturas de los mexicanos.
VIII - A - (3)	Las variadas pinturas de los mexicanos.
VIII - A - (4)	El hombre y el cielo.
VIII - A - (5)	El hombre y el cielo.
VIII - A - (6)	El hombre y el cielo.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los alumnos dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. En las instrucciones se les advierte que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

— Abran la página N° 4 y lean cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba.

Octavo Nivel de Lectura: Forma B

El Octavo Nivel de Lectura, Forma B, comprueba el dominio de la comprensión de textos complejos tanto de su estructura textual como de las modalidades de respuesta. Consta de seis subtests.

Subtest	Nombre
VIII - B - (1)	Las variadas pinturas de los mexicanos.
VIII - B - (2)	Las variadas pinturas de los mexicanos.
VIII - B - (3)	Las variadas pinturas de los mexicanos.
VIII - B - (4)	El hombre y el cielo.
VIII - B - (5)	El hombre y el cielo.
VIII - B - (6)	El hombre y el cielo.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los alumnos dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. En las instrucciones se les advierte que pueden releer el texto si lo necesitan.

Instrucciones para los alumnos

— Abran la página N° 4 y lean cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba.

Anexo Nº 4
Pauta de Corrección

Primer Nivel de Lectura: Forma A

Subtest I - A (1): Mamá

0 - f
1 - d
2 - a
3 - b
4 - g
5 - h
6 - e
7 - c

Subtest I - A (2): Rayo mira...

0 - b
1 - g
2 - a
3 - c
4 - f
5 - d
6 - e
7 - h

Subtest I - A (3): Caminan...

0 - b
1 - a
2 - f
3 - c
4 - e
5 - g
6 - d
7 - h

Subtest I - A (4): Hay tres ovillos

0 - No
1 - No
2 - Sí
3 - No
4 - Sí
5 - Sí
6 - No
7 - Sí

Primer Nivel de Lectura: Forma B

Subtest I - B (1): Velador

0 - b
1 - d
2 - f
3 - g
4 - a
5 - c
6 - h
7 - e

Subtest I - B (2): Los niños juegan...

0 - b
1 - c
2 - h
3 - d
4 - a
5 - e
6 - f
7 - g

Subtest I - B (3): A moro...

0 - b
1 - c
2 - a
3 - f
4 - d
5 - e
6 - g

Subtest I - B (4): A Luisa...

0 - a
1 - e
2 - d
3 - g
4 - f
5 - c
6 - b

Segundo Nivel de Lectura: Forma A

Subtest II - A (1): A mi mamá

0 - c
1 - f
2 - d
3 - e
4 - b
5 - g
6 - a
7 - h

Subtest II - A (2): Usamos los lápices...

0 - a
1 - e
2 - d
3 - f
4 - h
5 - b
6 - g
7 - c

Subtest II - A (3): La Pieza

0 - g
1 - a
2 - d
3 - e
4 - f
5 - h
6 - b
7 - c

Subtest II - A (4): Noticias deportivas

0 - E
1 - G
2 - G
3 - P
4 - N
5 - G
6 - E
7 - P

Segundo Nivel de Lectura: Forma B

Subtest II - B (1): Los botes...

0 - f
1 - c
2 - a
3 - g
4 - h
5 - b
6 - d
7 - e

Subtest II - B (2): Yo sé que los árboles

0 - g
1 - h
2 - b
3 - e
4 - c
5 - f
6 - a
7 - d

Subtest II - B (3): Los colmillos

0 - c
1 - g
2 - a
3 - f
4 - b
5 - d
6 - e
7 - h

Subtest II - B (4): José, Tomás y Fco.

0 - F - J - T
1 - T
2 - F
3 - T
4 - F - J - T
5 - F - J
6 - F - J - T

Tercer Nivel de Lectura: Forma A

Subtest III - A (1): Los colmillos.

0 - c
1 - g
2 - a
3 - f
4 - b
5 - d
6 - e
7 - h

Subtest III - A (2): José, Tomás y Fco.

0 - F - J - T
1 - T
2 - F
3 - T
4 - F - J - T
5 - F - J
6 - F - J - T

Subtest III - A (3): Un paseo a la playa

0 - No
1 - No
2 - Sí
3 - Sí
4 - No
5 - No

Subtest III - A (4): Estar satisfecho

0 - c
1 - c
2 - b
3 - a

Tercer Nivel de Lectura: Forma B

Subtest III - B (1): La Pieza

0 - g
1 - a
2 - d
3 - e
4 - f
5 - h
6 - b
7 - c

Subtest III - B (2): Noticias deportivas

0 - E
1 - G
2 - G
3 - P
4 - N
5 - G
6 - E
7 - P

Subtest III - B (3): Problemas con el arte

0 - S
1 - C
2 - P
3 - C
4 - S

Subtest III - B (4): Estar satisfecho

0 - c
1 - a
2 - c
3 - a

Cuarto Nivel de Lectura: Forma A

Subtest IV - A (1): El pinito descontento

0 - d
1 - c
2 - c
3 - b
4 - d

Subtest IV - A (2): Un viajero espacial

1 - c
2 - d
3 - a
4 - b
5 - b
6 - c
7 - d

Subtest IV - A (3): La ballena y el vigía (1ª. parte)

0 - b
1 - c
2 - c
3 - a

Subtest IV - A (4): La ballena y el vigía (2ª. parte)

0 - a
1 - a
2 - b
3 - a
4 - c

Cuarto Nivel de Lectura: Forma B

Subtest IV - B (1): El pinito descontento

0 - d
1 - d
2 - a
3 - b
4 - a

Subtest IV - B (2): Días de aprendizaje

0 - d
1 - b
2 - c
3 - b
4 - d
5 - a
6 - b
7 - a

Subtest IV - B (3): La ballena y el vigía (1ª. parte)

0 - b
1 - c
2 - a
3 - b

Subtest IV - B (4): La ballena y el vigía (2ª. parte)

0 - a
1 - c
2 - b
3 - a
4 - b

Quinto Nivel de Lectura: Forma A

Subtest V - A (1): Los animales y los terremotos

0 - c
1 - b
2 - a
3 - d
4 - b

Subtest V - A (2): Un piloto (1ª. parte)

0 - b
1 - a
2 - b
3 - a
4 - a
5 - d
6 - c

Subtest V - A (3): Un piloto (2ª. parte)

0 - b
1 - c
2 - d
3 - a

Subtest V - A (4): Robinson y Viernes

0 - f
1 - a
2 - h
3 - b
4 - g
5 - d
6 - c
7 - e

Quinto Nivel de Lectura: Forma B

Subtest V - B (1): Los animales y los terremotos

0 - b
1 - a
2 - a
3 - c
4 - a

Subtest V - B (2): Un piloto (1ª. parte)

0 - b
1 - c
2 - d
3 - c
4 - b
5 - b
6 - c
7 - a

Subtest V - B (3): Un piloto (2ª. parte)

0 - b
1 - d
2 - a
3 - b

Subtest V - B (4): Leyenda piel roja

0 - a
1 - c
2 - b
3 - b
4 - d
5 - b
6 - c
7 - a

Sexto Nivel de Lectura: Forma A

Subtest VI - A (1): Las bromas de José

1 - J
2 - J
3 - N
4 - N
5 - C
6 - J
7 - N

Subtest VI - A (2): Las bromas de José

1 - G
2 - A
3 - D
4 - C
5 - H
6 - E
7 - B

Subtest VI - A (3): Las bromas de José

1 - A
2 - B
3 - D
4 - B
5 - A
6 - B
7 - B

Subtest VI - A (4): La leyenda piel roja

1 - A
2 - C
3 - D
4 - D
5 - B
6 - C
7 - E

Subtest VI - A (5): La leyenda piel roja

a - 5
b - 6
c - 1
d - 7
e - 4
f - 3
g - 2

Subtest VI - A (6): La leyenda piel roja

1 - A
2 - D
3 - A
4 - B
5 - E

Sexto Nivel de Lectura: Forma B

Subtest VI - B (1): Las bromas de José

1 - N
2 - J
3 - J
4 - J
5 - C
6 - N
7 - J

Subtest VI - B (2): Las bromas de José

1 - H
2 - D
3 - F
4 - B
5 - A
6 - C
7 - E

Subtest VI - B (3): Las bromas de José

1 - D
2 - E
3 - A
4 - E
5 - C
6 - D
7 - D

Subtest VI - B (4): La leyenda piel roja

1 - D
2 - B
3 - B
4 - A
5 - C
6 - A
7 - E

Subtest VI - B (5): La leyenda piel roja

a - 5
b - 2
c - 3
d - 7
e - 6
f - 4
g - 1

Subtest VI - B (6): La leyenda piel roja

1 - C
2 - B
3 - E
4 - C
5 - B

Séptimo Nivel de Lectura: Forma A

Subtest VII - A (1): La invasión de los plásticos

1 - G
2 - F
3 - D
4 - A
5 - E
6 - B

Subtest VII - A (2): La invasión de los plásticos

1 - C
2 - E
3 - B
4 - E
5 - E
6 - A
7 - E

Subtest VII - A (3): La invasión de los plásticos

1 - B
2 - A
3 - B
4 - D
5 - B
6 - B
7 - B

Subtest VII - A (4): Cómo se comportan los animales

1 - H
2 - B
3 - C
4 - F
5 - C
6 - G
7 - A
8 - G

Subtest VII - A (5): Cómo se comportan los animales

1 - G
2 - E
3 - H
4 - C
5 - A
6 - F
7 - D

Subtest VII - A (6): Cómo se comportan los animales

1 - A
2 - A
3 - C
4 - A
5 - B
6 - E
7 - A

Séptimo Nivel de Lectura: Forma B

Subtest VII - B (1): La invasión de los plásticos

1 - D
2 - A
3 - C
4 - F
5 - G
6 - B

Subtest VII - B (2): La invasión de los plásticos

1 - D
2 - A
3 - E
4 - C
5 - E
6 - C
7 - B

Subtest VII - B (3): La invasión de los plásticos

1 - D
2 - A
3 - D
4 - C
5 - B
6 - D
7 - C

Subtest VII - B (4): Cómo se comportan los animales

1 - I
2 - E
3 - C
4 - H
5 - H
6 - E
7 - D
8 - D

Subtest VII - B (5): Cómo se comportan los animales

1 - G
2 - E
3 - D
4 - A
5 - B
6 - H
7 - F

Subtest VII - B (6): Cómo se comportan los animales

1 - C
2 - B
3 - D
4 - D
5 - A
6 - D
7 - E

Octavo Nivel de Lectura: Forma A

Subtest VIII - A (1): Las variadas pinturas de los mexicanos

1 - B
2 - E
3 - D
4 - C
5 - C
6 - F
7 - E

Subtest VIII - A (2): Las variadas pinturas de los mexicanos

1 - B
2 - F
3 - C
4 - G
5 - B
6 - C
7 - F

Subtest VIII - A (3): Las variadas pinturas de los mexicanos

1 - B
2 - D
3 - C
4 - D
5 - C
6 - E

Subtest VIII - A (4): El hombre y el cielo

1 - D
2 - D
3 - B
4 - B
5 - E
6 - C
7 - E

Subtest VIII - A (5): El hombre y el cielo

1 - E
2 - B
3 - A
4 - C
5 - G
6 - H
7 - D
8 - F

Subtest VIII - A (6): El hombre y el cielo

1 - B
2 - D
3 - E
4 - B
5 - C
6 - C

Octavo Nivel de Lectura: Forma B

Subtest VIII - B (1): Las variadas pinturas de los mexicanos

1 - B
2 - C
3 - D
4 - E
5 - C
6 - A
7 - E

Subtest VIII - B (2): Las variadas pinturas de los mexicanos

1 - E
2 - C
3 - D
4 - G
5 - G
6 - E
7 - A

Subtest VIII - B (3): Las variadas pinturas de los mexicanos

1 - E
2 - A
3 - D
4 - C
5 - D
6 - A

Subtest VIII - B (4): El hombre y el cielo

1 - A
2 - A
3 - D
4 - D
5 - B
6 - C
7 - A

Anexo N° 5
Descripción y análisis de tres protocolos

Protocolo N° 1

Carolina, alumna de 9 años, que cursaba Tercer Año de Enseñanza General Básica en un colegio de nivel socioeconómico bajo, fue referida a evaluación psicopedagógica por presentar problemas de rendimiento en lectura.

Sus padres tenían escolaridad básica incompleta. El padre trabaja como obrero de la construcción. La madre se ocupa en labores domésticas.

Se le aplicó la Prueba correspondiente al Tercer Nivel de Lectura, Forma A, en el primer trimestre escolar y obtuvo 13 puntos. Este puntaje equivale a un percentil 30 y que el 69% de los alumnos del grupo de estandarización tiene un rendimiento superior al de Carolina.

Al realizar la conversión a puntaje Z, el Z obtenido fue de –0,63; es decir, su puntaje se encontraría a –0,63 desviaciones típicas del promedio de su grupo de referencia.

Al hacer la conversión a escala T, el puntaje T fue igual a 43,7%, lo que significa que Carolina está 6,30 puntos bajo el promedio de esta escala.

Durante un período seis de meses Carolina estuvo en un programa de desarrollo para comprensión lectora. A continuación se le aplicó la Forma B del Tercer Nivel de Lectura.

Carolina obtuvo 17 puntos, los que equivalen a un percentil 70. Este percentil significa que sólo un 29% del grupo de estandarización obtuvo mejores resultados que ella.

Al convertir el puntaje en escala Z, su puntaje fue 0,51, lo que quiere decir que Carolina está ligeramente sobre el promedio y que su rendimiento está dentro de límites normales.

Al convertir el puntaje a escala T se obtiene un puntaje de 55,1, lo que quiere decir que el puntaje de Carolina está dentro del rango normal a 5,1 puntos del promedio.

Protocolo N° 2

Los alumnos de Quinto Año de E.G.B. de un colegio privado de nivel socioeconómico medio fueron evaluados antes de aplicar un programa de estimulación de la lectura (Programa de Lectura Silenciosa Sostenida; Condemarín, 1984) con el Quinto Nivel de Lectura, Forma A, de la Prueba de Comprensión Lectora.

Un alumno, Roberto, obtuvo 14 puntos que corresponden al percentil 60. Al convertir el resultado a puntaje Z, se obtuvo un Z de 0,43, lo que significa que su rendimiento está dentro de límites normales, ligeramente sobre el promedio. Al convertir el puntaje bruto a Escala T, se obtuvo un T igual a 54,3. También en esta escala el puntaje de Roberto está dentro del rango normal, a 4,3 sobre el promedio.

Seis meses después se revaluó al curso con el Quinto Nivel de Lectura: Forma B. En esta medición, Roberto obtuvo 16 puntos, los que corresponden un percentil de 80; es decir, su rendimiento estaba sobre el grupo de estandarización. Sólo un 19% del grupo obtuvo mejores puntajes.

Al convertir a puntaje Z, el puntaje de Roberto fue igual a 0,91, lo que significa que su rendimiento estaba en el límite superior del área de la normalidad. En puntaje T su rendimiento fue igual a 61,4, lo que significa que su rendimiento estaba a 11,4 puntos del promedio.

Roberto experimentó un progreso en relación a su rendimiento lector gracias a la aplicación del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida.

Protocolo N° 3

Se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora correspondiente al octavo nivel, Forma A, en el mes de marzo, a Soledad, 13 años, alumna de Octavo Año de Educación General Básica de un colegio privado de nivel socioeconómico alto.

Esta aplicación se efectuó con el fin de evaluar el nivel lector de los alumnos de octavo año al iniciar el año escolar.

Soledad obtuvo 31 puntos, los que equivalen a un percentil 95, vale decir, sólo un 5% del grupo de estandarización obtuvo un rendimiento mejor que ella. Al convertir el resultado al puntaje Z, éste fue igual a 1,46, lo que significa que Soledad estaba en el grupo de rendimiento superior.

En la escala T su puntaje correspondió a 64,5, lo que significa que ella estaba a más de una desviación típica sobre el promedio.

Al finalizar el año escolar, y antes de su ingreso a la Enseñanza Media, se le aplicó el Octavo Nivel de la Prueba en su Forma B. En esta aplicación Soledad obtuvo 41 puntos, lo que equivale a un percentil de 99; es decir, el máximo puntaje posible.

Al realizar la conversión a puntaje Z, se obtiene un puntaje de 2,53, que implica que Soledad está a 2,53 desviaciones típicas sobre el promedio.

Al convertir el puntaje bruto a escala T, se obtuvo un T de 75,3, que significa también que Soledad estuvo a 25,3 sobre el promedio, lo que equivale a 2,5 desviaciones típicas en esta escala.

Es posible concluir que Soledad presenta una alta asimilación de la información expuesta en los textos escritos.

REFERENCIAS

Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicić, N., *Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva.* Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1982.

Barros, E. et al. *Estandarización de las Pruebas de Comprensión Lectora C.L.P. para 6° a 8° año de E.G.B.* Seminario de Título. Programa de Educación Especial. Universidad Católica de Chile, 1982 (mimeografiado).

Campos et al. *Análisis de Itemes de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para 6°, 7° y 8° Año de Educación General Básica.* Seminario de Título, Programa de Educación Especial, Universidad Católica de Chile, 1982 (mimeografiado).

Condemarín, M.; Milicić, N.; Alliende, F. *Análisis de Itemes de una Prueba de Comprensión Lectora.* Informe Proyecto DIUC 130/82, Universidad Católica de Chile, 1984 (mimeografiado).

Condemarín, M.; Alliende, F., Milicić, N. *Elaboración de Formas Paralelas para una Prueba de Comprensión Lectora para 1° a 5° Año de E.G.B.* Informe Proyecto CONICYT 1188/84, Santiago de Chile, 1984 (mimeografiado).

Condemarín, M. *El Programa de Lectura Silenciosa.* Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile, 1984.

Figueroa, S. et al. *Prevalencia de Trastornos de Aprendizaje Lector en una Muestra de Alumnos de 1° a 5° Año de E.G.B.* Seminario de Título, Programa de Educación Especial, Universidad Católica de Chile.

Martínez, F. *La Estructura de la Obra Literaria.* Ediciones Seix Barral, Barcelona, 1972.

Real Academia Española. *Gramática de la Lengua Española.* Espasa-Calpe, Madrid, 1959.

Real Academia Española. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española.* Espasa-Calpe, Madrid, 1977.

Teodorov, T. ; Ducrox, O. et al. *"Poética" en ¿Qué es el estructuralismo?* Ed. Losada, B. Aires, 1971.

BIBLIOGRAFIA

Alliende, F. *Técnica de la línea controlada.* Rev. Lectura y Vida. Año 1. N° 3, Sept. 1980. B. Aires, Asociación Internacional de Lectura; pp. 20-26.

Alliende, F. y Condemarín, M. *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo.* Andrés Bello, Santiago, 1986 (2ª. edición).

Anastasi, A. *Los Tests psicológicos.* Ed. Aguilar, México, 1966.

Baeza, B. et al. *Estandarización de una Pueba de Velocidad de Comprensión de Lectura Silenciosa.* Seminario para optar al título de Profesor de Educación Especial y Diferencial. Facultad de Educación, Universidad Católica de Chile, 1978 (mimeografiado).

Barthes, R. *Exégesis y hermenéutica.* Ediciones Cristiandad, Madrid, 1976.

Barilari, E.; Oxley, J. *Evaluación del prestigio de 90 ocupaciones por una muestra de escolares chilenos.* Acta Psiquiátrica y Psicológica Americana Latina. Vol. 12, N° 39, Santiago de Chile, 1968.

Berdicewski, O. et al. "Elaboración de normas para la Prueba de Dislexia Específica de Condemarín y Blomquist". Rev. *El niño limitado* N° 5, Santiago de Chile, 1979.

Berdicewski, O.; Milicić, N. *Manual de la Prueba de Funciones Básicas (P.F.B.) para predecir el rendimiento en lectura y escritura.* Ed. Galdoc, Santiago de Chile, 1979.

Bravo, E. et al. *Estandarización de la Prueba de Comprensión Lectora C.L.G.* Seminario de Título Prof. Educación Especial y Diferencial. Universidad Católica de Chile 1981 (edición mimeografiada).

Brown, G.; Yule, G. *Discourse analysis.* Cambridge University Press, p. 288, 1983.

Caballero, B. et al. *Análisis de ítemes de una Prueba de Comprensión Lectora.* Seminario de Título de Profesor de Educación Especial y Diferencial. Universidad Católica de Chile, 1979 (edición mimeografiada).

Condemarín, M. "Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora" en BRAVO, L. et al. *El Niño con Dificultades para Aprender.* Ed. Galdoc, Santiago de Chile UNICEF, pp. 163-182, 1980.

Ferrate, J. *La operación de leer y otros ensayos.* Ed. Seix Barral, Barcelona, p. 264, 1962.

Galtung, J. *Teoría y métodos de la investigación social.* Ed. Universitaria de B. Aires, Tomo I y II, 1966.

Garret, H. *Estadística en Sicología y Educación.* Ed. Paidós, B. Aires, 1974.

Goodman, K.; Goodman, Y. "Learning about psycholinguistics processes by analizing reading. *Harvard educational Review* N° 47, 1977, pp. 131-337.

Guidance Testing Association. *Prueba de Lectura. Nivel 2 y 3.* Serie Interamericana. San Antonio, Texas. St. Mary's University Editions.

Guthrie, T.J. *Cognition, curriculum and comprehension.* Newark, Delaware. Asociación Internacional de Lectura, 1977.

Harris, J.A.; Sipay, R.E. *How teach reading.* New York. Longman, 1979, pp. 193-196.

Hoocket, Ch.F. *Curso de lingüística moderna.* B. Aires, Eudeba, 1972.

Jackson, S. *A teacher guide to test and testing.* London, Logman Group Ltd., 1974.

MacGinitie, H.W. *Comprensión de la lectura. Desarrollos teóricos.* B. Aires. Asociación Internacional de Lectura, 1978 (mimeografiado).

Milicić, N.; Schmidt, S. *Manual de la Prueba de Precálculo.* Ed. Galdoc, Santiago de Chile, 1980.

Nunnally, J.C. *Test and measurement assessment and prediction.* Mc Graw-Hill, Book Company N-F, 1959.

Petöfi, J. et al. *Lingüística del texto y crítica literaria.* Alberto Corazón, Comunicación, Madrid, 1979.

Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.* Madrid, Espasa-Calpe, 1977.

Riley, Ph. (Ed.). *Discourse and learning.* New York. Longman. 1985.

Saussure, De I. *Curso de lingüística general.* B. Aires, Losada, 1959.

Smith, F. *Understanding reading,* N. York, Rinehart and Winston, Inc. 1971.

Stanley, J.; Hopkins, K. *Educational and sychological Measurement and Evaluation.* Prentice-Hall, 1972.

Van Dijk, T.A. *Text and context.* London, Longman, 1977.

"AÑO DEL BUEN SERVICIO AL CIUDADANO"

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA **N° 20351 - "JESÚS ELÍAS IPINZE JORDÁN" DEL DISTRITO DE SAYÁN, PROVINCIA DE HUAURA, DEPARTAMENTO LIMA** DA:

CONSTANCIA

Que, Doña YRIS SOLEDAD VERDE SÁNCHEZ, ha aplicado las actividades del Programa de Inteligencia Emocional, de su tesis titulada: Efectividad del programa emocional "Agueda" para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del 6to. Grado de primaria de la I.E. N° 20351 – Sayán 2016, desde el mes de octubre hasta el 23 de diciembre del 2016.

Se expide la presente Constancia a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

Sayán, 23 de diciembre del 2016

I.E. N° 20351 "JESÚS ELIAS IPINZE JORDAN" UGEL N° 09 - HUAURA DIRECCIÓN SAYAN

Mg. Maria Isabel Delgado Espinoza
DNI 10538942