



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

“Santa María de los Buenos Aires”

Facultad

“TERESA DE ÁVILA”

Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía

COMPRENSIÓN LECTORA E INHIBICIÓN EN ALUMNOS DE 5° Y 6° AÑO DE NIVEL SECUNDARIO DE ESCUELAS RURALES.

TESISTA: Garnier Paula Florencia

DIRECTORA DE TESIS: Lic. Tarabini María Paula

ASESOR METODOLÓGICO: Mgter Sione César

FECHA DE ENTREGA: Octubre 2021

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	3
LISTA DE TABLAS	4
RECONOCIMIENTOS	5
RESUMEN	6
CAPÍTULO I.....	9
1.1. Planteamiento del Problema.....	9
1.2. Formulación del Problema	11
1.3. Objetivos	12
1.3.1. Objetivo General	12
1.3.2. Objetivos Específicos.....	12
1.4. Hipótesis.....	12
CAPÍTULO II	13
2.1. Estado del Arte	13
2.2. Encuadre Teórico	18
2.2.1. Lectura.....	18
2.2.1.1. Comprensión Lectora	20
2.2.2. Funciones ejecutivas	24
2.2.2.1. Inhibición	26
2.2.3. Comprensión lectora e Inhibición	28
CAPÍTULO III	30
3.1. Tipo de Investigación	30
3.2. Muestra.....	30
3.3. Técnicas de Recolección de Datos	32
3.4. Procedimientos de Recolección de Datos	34
3.4. Procedimientos de Análisis de Datos	35
CAPÍTULO IV	36
4.1. Comprensión lectora en alumnos de 5º y 6º	36
4.2. Inhibición en alumnos de 5º y 6º.....	41
4.3. Relación entre comprensión lectora e Inhibición en alumnos de 5º y 6º año	44
CAPÍTULO V.	44
5.1. Discusión.....	44
5.2. Conclusiones	47
5.3. Recomendaciones.....	48
5.3.1. Recomendaciones para futuras investigaciones	49
5.3.2. Recomendaciones en relación al ambito profesional y aplicación.....	49
5.4. Limitaciones	50
LISTA DE REFERENCIAS	51

A. INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS	58
B. MODELOS DE CONSENTIMIENTOS INFORMADOS UTILIZADO	65
C. MATRIZ DE DATOS	67

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la muestra según sexo.....	31
Figura2. Distribución de la muestra según escuelas.....	31
Figura 3. Screening Galletitas porcentaje de comprensión lectora en puntaje de alerta	37
Figura 4. Screening Cronopios porcentaje de comprensión lectora en puntaje de alerta.....	39
Figura 5. Valores establecidos en puntuación típica	42

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos evaluación screening galletitas	36
Tabla 2. Porcentaje en media y desvío estandar.....	38
Tabla 3. Estadísticos descriptivos en percentiles evaluación screening galletitas	38
Tabla 4. Desempeño en cuartiles evaluación screening galletitas.....	38
Tabla 5. Estadísticos descriptivos evaluación screening cronopios	39
Tabla 6. Porcentaje en media y desvío estandar	40
Tabla 7. Estadísticos descriptivos evaluación screening cronopios	40
Tabla 8. Desempeño en cuartiles evaluación screening cronopios.	41
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de los indicadores de Stroop	41
Tabla 10. Correlación entre variables	43

RECONOCIMIENTOS

El transcurrir de este proceso no resultó sencillo, hoy se cierra una etapa, cargada de aprendizajes, donde pude vivenciar momentos de alegría y tristezas.

Principalmente quiero agradecer a mi familia, pilares fundamentales que me permitieron elegir esta carrera, y me sostuvieron con amor, trabajo y sacrificio en el transcurrir de estos años.

A mi compañero, sostén que acompañó todo el proceso, con apoyo incondicional, mi pañuelo en momentos difíciles y mi equilibrio en momentos de plenitud.

A mi directora de tesis, Lic. María Paula Tarabini, gracias por permitirme aprender de mis errores, aceptar con excelente disposición y apertura la dirección de la tesis, por brindarme los conocimientos necesarios para concluir el proceso.

Gracias César Sione, por formar parte de este trabajo, brindando asesoramiento, dedicando tiempo y compromiso en su labor como asesor metodológico.

Gracias Alina Estefani, querida amiga, compañera desde el primer día, siempre dispuesta a brindar ayuda, tantos momentos compartidos en el transcurrir de la carrera que guardaré por siempre en mi corazón.

Y a todos los que de una u otra forma, estuvieron presentes en este proceso, ¡gracias!

RESUMEN

El propósito general de la presente investigación fue analizar la relación existente entre la comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5º y 6º año de nivel secundario de escuelas rurales.

Este estudio puede clasificarse como descriptivo- correlacional, transversal y de campo. La metodología utilizada consistió en la selección de una muestra intencional, no probabilística, conformada por 40 alumnos que se encuentran en 5º y 6º año respectivamente en el nivel secundario de escuelas rurales, con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años.

Las técnicas implementadas fueron: por un lado para la evaluación de la Comprensión Lectora, la versión screening del Test Leer para Comprender II (TCL- II); Evaluación de la comprensión de textos en nivel secundario. Se utilizaron dos tipos de textos, uno narrativo denominado “Galletitas”, y otro de tipo informativo “Ahora los cronopios existen”. Los resultados obtenidos para la evaluación de la comprensión lectora, se indican en formatos separados, dado a que ambos textos presentan una finalidad e interpretación que no se unifica.

Por otro lado para evaluar la Inhibición, se utilizó STROOP, Test de Colores y Palabras, la versión utilizada fue la adaptación española de Golden 2001. Es un instrumento que se encarga de evaluar la habilidad para resistir la interferencia de tipo verbal, trabajando sobre la capacidad para clasificar información del entorno y reaccionar selectivamente a esa información.

En primer lugar se llevó a cabo un análisis descriptivo de la muestra a fin de caracterizarla. Para establecer el nivel de asociación entre las variables, se efectuó un análisis de correlación de Pearson.

Los resultados indicaron que en la evaluación de comprensión lectora, tanto en la versión de “Galletitas”, como de “Cronopios”, los alumnos, obtuvieron un desempeño muy débil, sin lograrse rendimientos óptimos. Se observaron casos, que apenas superaron el puntaje de alerta.

En relación a la evaluación de la Inhibición, las variables, Palabra, Color y Palabra-Color oscilaron en valores que efectuaron un bajo control inhibitorio, ubicándose por debajo de la media, evidenciando de este modo un predominio de la dificultad para lograr puntajes óptimos. La interferencia se efectuó dentro de valores positivos.

Relacionando ambas variables, en lo que respecta a la versión “Galletitas” la comprensión lectora tuvo una correlación positiva con la inhibición, y no se presentaron relaciones estadísticamente significativas.

En la versión “Cronopios” la comprensión lectora indicó una correlación positiva con la inhibición y se presentó una relación significativa moderada desde el punto de vista estadístico.

Se concluyó, de acuerdo a los datos presentados anteriormente, que la comprensión lectora se relaciona de forma positiva con la inhibición, y estadísticamente significativa de manera parcial.

Considerando fundamental mencionar las principales limitaciones que se presentaron en este trabajo, las cuales se deben tener en cuenta para futuros estudios; se destaca como primera limitación el instrumento utilizado para evaluar la comprensión lectora (Screening de TCL II) ya que debido al contexto de pandemia, la solicitud de las Instituciones donde se realizaron las evaluaciones, fue utilizar el menor tiempo posible a modo de que los alumnos no pierdan espacios de clases, y respetar el protocolo correspondiente, lo cual implicó tomar la decisión de indagar en una evaluación acotada; por otro lado, el hecho de ser descriptiva correlacional no permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas; y, al ser una investigación transversal, las conclusiones se limitan a un momento del itinerario académico

El tamaño de la muestra con la que se trabajó puede considerarse pequeña y se conformó mediante un muestreo intencional no probabilístico, por lo tanto, no se pueden generalizar los resultados.

Por último, el hecho de ser escasas las investigaciones que estudian ambas variables juntas, considerando la franja de los últimos años de nivel secundario, obstaculiza que la comparación de resultados sea más beneficiosa.

Palabras claves:

Lectura- Comprensión Lectora- Funciones Ejecutivas- Inhibición

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La habilidad para comprender lo que leemos, es central para desempeñarnos satisfactoriamente en nuestra vida cotidiana (Van den Broek y White, 2012). La comprensión lectora que una persona tenga es de gran importancia ya que no sólo permite la adquisición de información y el aprendizaje, sino que también es un determinante de su éxito académico y profesional (Demagistri, Canet, Naveira y Richard's, 2012).

Desde esta perspectiva se plantea que la comprensión de textos es un proceso complejo que involucra factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y aquellos relacionados con la experiencia del sujeto. (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, 2014).

Sampedro y otros (2011) consideran que el objetivo de la comprensión es que el lector pueda elaborar una representación mental del contenido del texto.

Las dificultades en el aprendizaje de la comprensión lectora se entenderán como aquellas deficiencias que presentan los sujetos para identificar la macroestructura y construir un significado global de un texto; para seleccionar y organizar la información (ideas principales y secundarias) no haciendo uso de macrorreglas, utilizando estrategias de suprimir, copiar literalmente o de listado; para la supervisión y autorregulación del proceso lector; y para realizar inferencias entre lo leído y lo conocido (González y Romero, 2001).

Para lograr la comprensión se cree que es necesario que se lleven a cabo un conjunto de procesamiento lingüísticos en diferentes niveles: léxico, morfo-sintáctico, semántico y pragmático. Pero también, es imprescindible que intervengan diferentes procesos cognitivos (Demagistri, Richards y Canet Juric, 2014).

Labarge y Samuels (1974), Perfetti (1985) y Walczyk (1993) realizan una clasificación de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura. En primer lugar, se encuentran los procesos básicos, son los subcomponentes automáticos del sistema cognitivo y se encargan de la decodificación del texto. En segundo lugar, se encuentran los procesos superiores, son de tipo ejecutivo y metacognitivo. Estos últimos son los implicados en la comprensión lectora (Labarge y Samuels, 1974, citado en Lorenzo, 2001).

En relación a lo expuesto, Kendeou, van den Broek, Helder y Karlsson (2014), señalan que los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora pueden ser incluidos en dos grandes grupos: los procesos de bajo nivel de tipo bottom-up (abajo-arriba), que permiten el pasaje del código escrito a unidades de lenguaje con significado, y los de nivel superior o top down (arriba-abajo), que posibilitan la combinación de las unidades de significado en representaciones mentales globales y coherentes.

Actualmente, existe acuerdo en denominar a estos procesos cognitivos de alto orden o arriba-abajo como procesos de control ejecutivo o funciones ejecutivas. Estas funciones constituyen un amplio conjunto de habilidades cognitivas que permiten responder de modo adaptativo a situaciones novedosas (Diamond, 2013; Gilbert y Burgess, 2008; Huizinga, Dolan, y Van der Molen, 2006). A su vez, existe consenso en considerar a la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva como las principales funciones ejecutivas (Davidson, Amso, Anderson, y Diamond, 2006; Diamond, 2013; Gilbert Burgess, 2008; Russell, 1999).

En lo que respecta a la inhibición, su relación con la comprensión lectora no se ha explorado tan ampliamente. Algunos hallazgos empíricos indican que las diferencias en el rendimiento en memoria de trabajo o en lectura se deberían a la habilidad de restringir la atención hacia lo que es relevante (Chiappe, Hasher, y Siegel, 2000). En este marco, diversas investigaciones han trabajado sobre las diferencias entre comprendedores de alto y bajo nivel,

en cuanto a su capacidad de inhibir información irrelevante y actualizar información relevante (Abusamra, 2008; Borella, Carretti, y Pelegrina, 2010; Canet-Juric, Urquijo, Richard's, y Burin, 2009; Carretti, 2009; Chiappe, 2000).

En relación a lo expresado anteriormente, se cree que cuando se lee un texto y se van construyendo representaciones mentales de la información contenida en el mismo, muchas veces se puede activar más información de la necesaria. Por lo tanto, esto ocasionaría una gran demanda para la memoria de trabajo (Abusamra et al., 2008). Aquí radica la importancia de la inhibición, frente a la comprensión lectora.

El desarrollo de la presente investigación se implica en beneficios y aportes en el campo del saber psicopedagógico, dado a que la lectura constituye una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual. Para la formación escolar y en la adquisición de conocimientos, la comprensión de la lectura adquiere una relevancia esencial ya que disponer de dicha competencia es fundamental para adquirir habilidades necesarias para el proceso de aprendizaje, tales como la búsqueda de información escrita, la decodificación de signos del lenguaje, el uso de internet, la resolución de problemas y el análisis de datos, entre otras (Valles Arándiga, 2005).

Por lo tanto, en base a lo expuesto, considerando el rol fundamental de la comprensión lectora, teniendo en cuenta que el interés que moviliza su estudio no es únicamente teórico, sino también práctico, en la medida en la que este proceso permite la adquisición de información sobre el mundo real, posibilitando de este modo la comunicación y el éxito académico, la presente investigación se propuso analizar la relación que guardan los procesos de comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5º y 6º año de nivel secundario de escuelas rurales.

1.2. Formulación del problema

Las preguntas que guiaron este estudio fueron:

¿Cuál es el desempeño en comprensión lectora que presentan los alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales?

¿Cuál es el rendimiento en inhibición que presentan los alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales?

¿Cómo es la relación entre la comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar la relación existente entre la comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar el desempeño en comprensión lectora en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

2. Evaluar la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

3. Establecer en qué medida la comprensión lectora se relaciona con la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

1.4. Hipótesis

Existe relación entre la comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales. A mayor desempeño en comprensión lectora se observa un mejor rendimiento en inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Estado del Arte

A continuación, se expondrán distintas investigaciones que constituyen antecedentes del presente estudio. Se presentarán de manera cronológica, de los más antiguos a los más actuales, a su vez distribuidos en internacionales y nacionales.

A nivel internacional se hallaron los siguientes antecedentes:

La serie de estudios llevados a cabo por Gernsbacher en adultos universitarios (Gernsbacher, 1993; Gernsbacher y Faust, 1991; Gernsbacher, Varner, y Faust, 1990) mostraron que los comprendedores de bajo rendimiento eran menos eficientes que los lectores de alto rendimiento para suprimir o rechazar información. Para contrastar la activación y la supresión de información según este supuesto, estudiaron a alumnos universitarios en tareas de comprensión de oraciones y reconocimiento de palabras. Descubrieron que los estudiantes con menor rendimiento en lectura eran menos rápidos y, por lo tanto, menos eficientes para: rechazar los significados ambiguos de palabras; rechazar los significados incorrectos de homófonos; ignorar palabras mientras veían imágenes o ignorar imágenes mientras leían palabras.

Harnishfeger y Pope (1996), evaluaron tres grupos de niños (primero, tercero y quinto año de educación primaria) y a un grupo de adultos jóvenes (con un promedio de 19 años). En este caso utilizaron una tarea de olvido dirigido, es decir, una medida directa del proceso inhibitorio. Los resultados indicaron que la habilidad para inhibir intencionalmente el recuerdo de información irrelevante mejora gradualmente durante la escuela primaria, aunque no logra una maduración completa en el quinto año. Los niños fueron menos hábiles que los adultos para inhibir las palabras que debían ser olvidadas; a su vez, en una segunda condición

experimental, diseñada para comprobar si las diferencias halladas no se debían a un problema en la comprensión de la consigna de la tarea, encontraron el mismo patrón de desarrollo. Atribuyeron las diferencias detectadas entre los grupos de niños a las diferencias en el procesamiento mnemotécnico o estratégico durante la tarea de memoria.

Barnes, Stuebing, Fletcher, Barth y Francis (2016) aportan evidencia en torno a la relación inhibición cognitiva/ comprensión lectora en población adolescente; *“Dificultades cognitivas en la comprensión y su relación con la comprensión lectora: una comparación de la selección de grupos y los modelos basados en la regresión”*. Evaluaron una amplia muestra de adolescentes (n= 766) en cuatro distritos escolares de una gran área metropolitana de la Ciudad de Suroeste de Estados Unidos, para estudiar la magnitud de la relación entre la comprensión lectora y la supresión y observar si esta relación se mantiene invariante a través de distintos niveles de comprensión. Para evaluar supresión utilizaron una tarea de interferencia proactiva basada en la desarrollada por Pimperton y Nation (2010). El análisis de regresión mostró que, una vez controladas la decodificación de palabras y el CI no verbal, la supresión explicó una parte significativa de la varianza en comprensión en todos los niveles de desempeño.

A nivel nacional, se hallaron los siguientes antecedentes:

Demagistri (2008) investigó sobre comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina; *“Una mirada psicolingüística a los procesos lectores”*. El estudio se realizó sobre una muestra de 48 sujetos pertenecientes a dos grupos clase ya conformados de primer año de la E.S.B. Las edades de los sujetos se ubicaron entre los 12 años 3 meses y los 13 años 2 meses, para la evaluación de la comprensión se utilizó la prueba elaborada “Viramonte” de Ávalos y Carullo de Díaz (1997), y para evaluar el rendimiento se recopilaban los promedios de las calificaciones del trimestre en que se tomó la prueba correspondiente a las áreas de:

Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Los resultados indicaron que se presentaron correlaciones positivas y directas entre el rendimiento y el nivel lecto-comprensivo.

El estudio realizado por Demagistri y otros (2014). Evaluó de manera no probabilística una muestra de 104 estudiantes de ambos sexos, divididos en cuatro grupos conformados, dos de 12/13 años ($n= 53$) y dos de 17/18 años ($n= 51$) pertenecientes a una escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata, Argentina; *“Incidencia del funcionamiento ejecutivo en el rendimiento en comprensión lectora en adolescentes”*. Para evaluar la comprensión lectora se utilizó la lectura silente de un texto y la resolución de diez preguntas abiertas. (Ávalos & Díaz, 1997); para evaluar inhibición se tomó el Test de Hayling (adaptación de Cartoceti, Sampedro, Abusamra, Ferreres, 2009). Se encontró que los desempeños en comprensión lectora, memoria de trabajo e inhibición presentan incrementos significativos según la edad. A su vez, la correlación parcial mostró que la comprensión lectora se asocia a habilidades verbales, memoria de trabajo e inhibición. Por último, las pruebas de diferencia de grupos señalan que los estudiantes con alto y bajo rendimiento en comprensión difieren significativamente en habilidades verbales y funcionamiento ejecutivo en la franja 12/13 años, en cambio sólo difieren significativamente en habilidades verbales en la franja 17/18 años.

Los resultados alcanzados en la *“Prueba Aprender”* en el año 2016, por parte de la Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, efectuada en más de 28 mil escuelas de Argentina, en la cual participaron más de 950 mil estudiantes, en lo que respecta específicamente en el área de Lengua, indican que en 6° grado del nivel primario el 33,2 % de los alumnos se encuentran en el nivel básico y por debajo del básico. A su vez, en 5° y 6° año del nivel secundario el 46% de los alumnos se encuentran en los niveles mencionados.

Por otra parte, en el año 2016 en la Facultad de Psicología - Universidad de

Buenos Aires, los autores Zabaleta, Simiele, Centeleghe, Roldan, Segura Lucieri, y Rava Mendiburu, propusieron un proyecto de investigación denominado “*Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria*” donde uno de sus objetivos fue relevar y analizar programas de intervención en comprensión lectora que cuenten con publicaciones en los últimos diez años, en nuestro país o en el exterior. Se obtuvo de esta investigación un análisis de los siguientes programas: Un modelo cultural mediacional de la instrucción en lectura Cuestión-Preguntar-Leer (Cole, 1999); Programa Leer para Comprender (Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, 2011) y el Programa LEE comprensivamente (Gottheil et al., 2016). La conclusión a la que llegaron los investigadores con el mencionado proyecto es que los programas suelen contar con una sólida fundamentación teórica y ofrecer secuencias organizadas de tareas orientadas hacia el logro de determinados objetivos, claramente definidos. Esto puede favorecer la organización y el aprovechamiento del tiempo. Sin embargo, también es preciso mencionar las desventajas de la intervención a partir de programas. Una cuestión central se vincula a la dificultad de transferir lo aprendido a otros contextos distintos de aquel en el que se realizó el aprendizaje; es decir, utilizar lo que se aprendió a partir de las actividades que propone el programa para la resolución de un problema durante la lectura de un texto en la clase de matemática o ciencias sociales, por ejemplo. Por otra parte, la aplicación del programa puede quedar a cargo de un profesional especializado o de algún docente y esto limita la implicación de otros agentes en el proceso, de modo que la intervención puede tener poca incidencia en la dinámica general de la institución y resultar difícil su integración en el currículum.

Dichas investigaciones que fueron presentadas, implican relevancia para el presente estudio dado a que coinciden en algunos casos en la franja etaria que se pretende

evaluar, y se efectúan propuestas en el ámbito académico en nivel secundario. Además se plantean relaciones entre las mismas variables estudiadas y se toman para la presente investigación los aportes teóricos de estos antecedentes.

2.2 Encuadre Teórico

2.2.1 Lectura

El aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto escolar constituye una temática de interés y actualidad. Su importancia reside en la necesidad de alcanzar adecuados niveles de alfabetización que posibiliten a los sujetos una participación activa en diversas situaciones propias de una sociedad letrada (Cook-Gumperz, 1988).

Los estudios históricos informan que el cambio desde el siglo XVIII en adelante no ha sido del analfabetismo total a la alfabetización, sino de una multiplicidad de alfabetizaciones, a una escolar vigente desde el siglo XX, que supone demandas progresivamente mayores en términos del dominio de habilidades para la lectura y la producción de textos complejos (Cook-Gumperz, 1988).

En este sentido, el concepto de lectura no siempre fue definido de la misma manera, durante muchos años se creyó que era un proceso mecánico vinculado a la decodificación de signos escritos. Así, se consideraba que leer consistía simplemente en reconocer y nombrar aquellas palabras que componían un texto. Desde este enfoque tradicional, se indicaba que el aprendizaje de la lectura finalizaba cuando el alumno leía de forma correcta y fluida un texto (Abusamra y Joannette, 2012).

A través del tiempo, la concepción de la lectura fue cambiando y ampliándose, y leer dejó de concebirse como un proceso estrictamente mecánico relacionado con la decodificación y comenzaron a incorporarse los procesos de comprensión (Fernández de Castro, 2013).

Siguiendo este enfoque, diferentes autores concordaban en que la lectura es una habilidad compleja cuya finalidad es la comprensión del texto escrito, una actividad intencional y voluntaria en la cual los lectores se comportan de acuerdo a las características del texto, al objetivo de la lectura, a la temática o al tipo de tarea (León, 1992; Snow, 2002).

Implica un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste (Carlino, 2005).

En dicho proceso quien lee, para llegar a establecer qué es lo importante de lo leído, omite, selecciona, generaliza y construye o integra la información contenida en el texto (Van Dijk, 1978).

De esta manera un lector comprende un texto en la medida en que la representación que construye capta las relaciones locales y globales de coherencia pretendidas por el autor (Barreyro y Molinari, 2005).

Dentro de un contexto escolar y sistemático los estudiantes necesitan construir un conocimiento profundo, interconectado y coherente que incluya la comprensión de posibles relaciones causales, para ello requieren de una variedad de procesos y estrategias con el objetivo de vincular sus conocimientos previos con las ideas expresadas en el texto (León y Peñalba, 2002; León y Escudero, 2015; Singer y León, 2007).

En relación a lo mencionado anteriormente, estudiar, por ejemplo, requiere de la habilidad de comprensión textual. Leer es, entonces, siempre leer para comprender, ya que una buena capacidad de comprensión lectora tendrá un impacto positivo importante en el desarrollo de la vida personal y profesional de las personas (Abusamra, 2010).

Por lo cual la comprensión lectora se convierte en el objetivo fundamental de la lectura, dependiendo de los procesos cognitivos complejos o de alto nivel que conducen a una representación coherente del significado del texto denominado modelo situacional (Kintsch, 1988). De estos procesos se derivan tres habilidades básicas asociadas a la comprensión lectora: la construcción de inferencias, la comprensión de la estructura del texto y la autorregulación de la comprensión o monitoreo.

2.2.1.1 Comprensión Lectora

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, en relación a los procesos de lectura, es importante destacar, que leer no es simplemente descifrar aquellos símbolos gráficos que se encuentran en el medio visual, sino que es un proceso mucho más amplio. Por lo tanto, afirmar que el lector construye activamente la información contenida en el texto implica considerar que vincula lo leído con los conocimientos que ya posee (Fernández de Castro, 20013).

Cuando se lee un texto se construye una representación de su significado guiado por las características del mismo - letras y palabras - y ello conduce a la comprensión (Tapia y Carriedo, 1996 citado en Vallés Arándiga, 2005).

Snow (2002) define a la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito” (p.11).

En concordancia con lo expresado por Snow, Fonseca y otros (2014) la definen como un “proceso mental que permite la construcción del significado de la información contenida en el texto” (p.15). Desde este punto de vista, comprender un texto no es simplemente extraer lo que este dice, sino que también involucra la elaboración activa de su significado (Herrera Lara y González Manjón, 2010).

Comprender, significa construir una representación mental del contenido del texto; la construcción de este “modelo mental” se desarrolla sobre la base de la integración de la información que el lector ya posee (sus conocimientos previos de tipo lexical, sintáctico y semántico) y la información contenida en el texto, que deben ser conectadas de manera apropiada (Abusamra, 2010).

La comprensión de textos puede ser entendida entonces, como un proceso mental de construcción de significado. El texto ofrece información explícita y claves para que el lector

infiera la información que está implícita en él y, a partir de allí, construya un modelo de situación coherente del texto.

Según el autor Fernando Cuetos (2000), leer comprensivamente supone la intervención de un gran número de operaciones cognitivas destinadas a completar cada uno de los pasos que esta actividad implica. Se comienza con el análisis visual del texto que aparece ante nuestros ojos y se termina con la integración del mensaje que hay en el texto en nuestros conocimientos.

El autor antes citado, indica 4 niveles de procesamiento del sistema lector, que se describen a continuación:

1. Procesos de identificación de las letras. Las letras y las palabras no se identifican en orden sucesivo, primero las letras y luego las palabras como se admite comúnmente, o primero las palabras y después las letras, sino que ambas unidades pueden estar siendo identificadas simultáneamente. Desde el momento en que una palabra aparece ante nuestros ojos comienzan a activarse unidades de reconocimiento de letras y casi simultáneamente las unidades de reconocimiento de palabras; y a medida que se van identificando las letras, ésta información permite ir completando el reconocimiento de las palabras.

2. Procesos léxicos. Reconocer una palabra significa descifrar el significado que ese grupo de letras representa. Existen dos procedimientos distintos para llegar al significado de las palabras. Uno es a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna, normalmente esta ruta no necesita de un aprendizaje sistemático, ya que por el hecho de encontrarse una y otra vez con las mismas palabras, el sujeto termina por formar una representación interna de las mismas. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado. El principal

requisito de la ruta fonológica es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema a fonema. Ambas vías son complementarias.

3. Procesos sintácticos. Las palabras aisladas permiten activar significados que se tienen almacenados en la memoria (por ejemplo, palabras “pollo”, “granjero”, “cocina”, etc., activarán los conceptos correspondientes) pero no transmiten mensajes. Para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que esas palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración. Por lo tanto, cuando leemos, además de reconocer las palabras tenemos que averiguar cómo se organizan en la oración. Es decir, tenemos que determinar el papel que cada palabra juega dentro de la oración.

Los aspectos a trabajar en este proceso son las estructuras gramaticales y los signos de puntuación.

4. Procesos semánticos. La misión es extraer el significado del texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información. Los llamados procesos semánticos se pueden descomponer en tres subprocesos: una primera fase de extracción del significado del texto, una segunda fase de integración de la nueva información y por último, la fase constructiva o inferencial.

En conclusión, a partir de la clasificación expuesta, se considera que la lectura se compone de procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, es así que se inicia a partir de que el lector utiliza sus sentidos para “extraer” de los signos gráficos la información (Fernando Cuetos, 2000).

Una lectura comprensiva implica de este modo identificar letras, transformar letras en los “sonidos” (fonemas), identificar palabras, acceder a los significados de las palabras, detectar estructuras sintácticas, construir el significado de oraciones y frases, aplicar el conocimiento del mundo y realizar inferencias (Abusamra 2011; Molinari Marotto, 1998).

Comprender la lectura significa que quien lee penetra directamente en la estructura sintagmática del texto y extrae de ella los enunciados e ideas más importantes para luego ser asociados con las experiencias vivenciales, la cosmovisión y las propias experiencias cognoscitivas del lector. (Sánchez, 2011).

Indudablemente, cuando un estudiante logra comprender su lectura, crecen sus conocimientos, habilidades y destrezas ya que éste al adquirir la información del texto se acerca al mundo de significados del autor y a partir de allí puede proponer nuevas alternativas u opiniones sobre determinados aspectos. Es decir, comprender lo leído aproxima al lector a la cultura, a los avances de la ciencia, y favorece la interpretación de los hechos sociales (Sánchez, 2012).

Dada la complejidad del proceso de lectura, si bien se cree que es necesaria la activación de los conocimientos previos, esto por sí solo no basta para lograr la comprensión. Por otra parte, debido a que un texto no lo dice todo y muchas veces la información no está de forma totalmente explícita, es imprescindible que el lector realice inferencias para poder organizar e interpretar aquello que lee. Esto implica hacer explícito en la mente aquello que aparece implícito en el texto, añadir información, leer entre líneas, integrar lo leído con lo que la persona ya conoce (León, 2009).

Continuando con lo complejo del proceso de comprensión lectora, es importante destacar que requiere de la ejecución de múltiples procesos mentales. Si bien estos son relativamente independientes, es necesario que actúen de forma coordinada para obtener un resultado exitoso (Abusamra y otros, 2009; Cartoceti, 2014).

Un lector ha comprendido el texto cuando es capaz de explicarlo con sus propias palabras, pudiendo implementar también sus conocimientos previos y experiencias personales relacionadas. De esta forma el proceso de comprensión se dinamiza con la activa

participación del lector en la asimilación e interpretación de las ideas que el autor pone a su disposición en el texto (Sánchez, 2012).

2.2.2 Funciones Ejecutivas

El concepto de funciones ejecutivas, muchas veces también denominadas como “Sistema Ejecutivo”, refiere a un constructo que sirvió para describir y evaluar una serie de conductas humanas complejas (Lezak, 1982; Fuster, 1999).

La literatura considera como funciones ejecutivas a un amplio conjunto de habilidades cognitivas de orden superior que permiten responder de modo adaptativo a situaciones novedosas (Gilbert & Burgess, 2008; Huizinga et al., 2006).

Incluyen la capacidad para seleccionar los actos voluntarios complejos y comprenden entre otras las competencias para formular objetivos, seleccionar las respuestas adecuadas, realizar la planificación (ensayo mental), ejecutar y regular la actividad dirigida hacia el objetivo que se lleva a cabo mediante el monitoreo de las acciones y la verificación de los resultados (Lezak, 1982).

Complementariamente y en concordancia con lo expresado por Lezak, autores como Ahmed y Miller (2011) definen a las funciones ejecutivas como procesos cognitivos de orden superior que están involucrados en guiar esfuerzos de modo a alcanzar un objetivo, especialmente en situaciones no rutinarias, lo cual incluye priorizar y secuenciar conductas, inhibir respuestas inapropiadas, alternar entre diferentes tareas y retroalimentarse de la información del medio para la toma de decisiones.

Con lo cual se puede destacar que las funciones ejecutivas le otorgan al ser humano la posibilidad de monitorear, ejecutar, proyectar y desarrollar actividades de forma eficaz, ello lleva a considerar estos procesos dentro de un complejo de habilidades superiores que se

ponen en marcha en el ser humano para adaptarse a las exigencias del contexto (Herreras, 2007).

A fin de simplificar este concepto, se presenta a continuación el siguiente listado de funciones que la mayoría de los autores coinciden en considerar como ejecutivas (Sánchez-Carpintero y Narbona, 2001):

- 1) Capacidad de planificación consciente y deliberada de una conducta dirigida hacia un fin.
- 2) Programación de las acciones necesarias para alcanzar el fin planificado.
- 3) Monitoreo constante del plan de acción para comprobar su ajuste al objetivo y las estrategias empleadas.
- 4) Flexibilidad para corregir errores y para incorporar conductas nuevas a fin de mantener el objetivo.
- 5) Capacidad de realizar los objetivos y finalizar la acción.
- 6) Rechazo de la interferencia de otros estímulos irrelevantes para el plan de acción.

Es importante destacar que las funciones ejecutivas mencionadas, aparecen a lo largo de la vida del ser humano, sin embargo, tienen su mayor desarrollo en la etapa infantil y adolescencia, terminando su proceso de maduración en la etapa adulta (Ramos-Galarza, 2016).

Visualizando lo planteado anteriormente desde una perspectiva neuroanatómica, las funciones ejecutivas dependen básicamente de la corteza pre frontal, tal es así que tienen un desarrollo ontogenético particular relativamente lento que comienza a los 12 meses de edad y plantea picos hacia los 4 y los 18 años. A partir de este momento, se estabiliza y decrece hacia la vejez (Papazian, Alfonso y Luzondo, 2006).

En este sentido, la literatura vincula a las mismas con los lóbulos frontales, específicamente con el córtex pre-frontal, el cual continúa experimentando refinamientos

estructurales y neuroquímicos a través de la niñez y durante la adolescencia (Chugani, 1998; Huttenlocher, 1979; Huttenlocher, De Courten, Garey, y Van Der Loos, 1983; Spear, 2000).

En relación a la etapa de la adolescencia mencionada, la maduración cerebral se refleja en el proceso de mielinización (aumento de la sustancia blanca) y poda sináptica (pérdida de sustancia gris). A lo largo de esta etapa vital, los axones del córtex frontal continúan el proceso de mielinización lo que permite que los impulsos nerviosos se conduzcan con mayor velocidad aumentando la eficiencia del procesamiento. La poda sináptica, en cambio, resulta en un decremento de la densidad sináptica lo que es importante para eliminar las conexiones sinápticas no funcionales y lograr un mayor refinamiento funcional (Blakemore y Chudhury, 2006).

Por lo tanto, si las funciones ejecutivas se encuentran estrechamente ligadas al córtex pre frontal y esta región cerebral experimenta cambios estructurales durante la adolescencia es esperable que los desempeños en funciones también presenten diferencias a lo largo de esta etapa.

Puntualmente, en el contexto de la presente investigación, se pretende abordar el estudio de una de las funciones ejecutivas (inhibición) en población adolescente.

2.2.2.1 Inhibición

Se considera a la inhibición como parte fundamental de las funciones ejecutivas e influye decisivamente en los aspectos cognitivos y conductuales del sujeto y en su adaptación social (Anderson, 2002; Carlson, Moses y Claxton, 2004; Papazian, Alfonso y Luzondo, 2006; Soprano, 2003).

Autores como Miyake y otros (2000) consideran que la inhibición es la capacidad de “inhibir deliberadamente respuestas dominantes, automáticas o prepotentes cuando es necesario” (p.57).

Este constructo es definido de diferentes formas, no solo dependiendo del campo de estudio del cual se trate, sino también de los diversos autores (Harnishfeger, 1995).

En este sentido, es difícil establecer una definición unívoca de inhibición ya que se trata de un concepto teórico no unitario que es considerado y redefinido de acuerdo con las perspectivas de estudio en cuestión (Macizo, Bajo y Soriano, 2006).

En la presente investigación, tomamos la definición desde una perspectiva cognitiva, en la que se considera a la inhibición como un proceso que nos permite ignorar la distracción y permanecer enfocados. Asimismo, nos otorga la capacidad de resistir realizar una determinada respuesta y en su lugar efectuar otra (Diamond, 2006).

Actualmente se reconoce a la inhibición como uno de los principales componentes ejecutivos. La función principal consiste en el control de las tendencias prepotentes ligadas al pensamiento, al comportamiento y a estímulos ambientales que interfieren con el logro de las tareas y objetivos actuales (Diamond, 2013, 2016).

Desde esta perspectiva se puede decir que implica un trabajo sumamente flexible que permite filtrar y suprimir la información irrelevante para evitar la interferencia e inhibir respuestas preponderantes (Belleville, Rouleau y Van der Linden, 2006). Así, la respuesta de inhibición se define como un proceso cognitivo que se requiere para cancelar un movimiento intencional (Aron, Robbins y Poldrack, 2004).

La inhibición cognitiva interviene en el control de los recuerdos y pensamientos no deseados, es decir, sobre aquellas representaciones de carácter automático o con un alto grado de activación que se imponen con fuerza frente a otras representaciones que, pese a ser más relevantes presentan un menor nivel de activación (Nigg, 2000).

Lo anterior, refiere a la implicancia de un mecanismo cognitivo que se activa con el fin de suprimir información distractora que se presenta como competencia de la información relevante para los objetivos del sujeto (Cartoceti, 2012).

De este modo, tiene un rol especial en la conducta humana, ya que es capaz de clasificar las respuestas automáticas ante situaciones provocadas por el miedo, rabia, disgusto, tristeza y demás, permite resistirse a impulsos y detener conductas en el momento oportuno (Céspedes y Silva, 2015).

Uno de los procesos clave en el cambio atencional es el control de la interferencia, el cual involucra procesos de atención selectiva e inhibición cognitiva, necesario para la resolución de tareas que implican dirimir conflictos entre estímulos competitivos. (Diamond, 2013).

El control inhibitorio, así como todas las funciones ejecutivas juega un papel importante en la adolescencia, ya que es un periodo donde el ser humano toma decisiones continuamente que tendrán implicaciones para su vida actual y futura, entendiendo la adolescencia como una etapa de desarrollo físico y cognitivo y, a su vez, como un periodo álgido en el control de pensamientos y conductas (Ramírez, 2015). Relacionada además, fuertemente con el rendimiento académico, específicamente con los procesos de comprensión. (Araujo, 2012).

2.2.3 Comprensión lectora e Inhibición

Teniendo en cuenta el problema de investigación que se plantea en el presente estudio acerca de analizar la relación que guardan los procesos de comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5º y 6º año de nivel secundario de escuelas rurales, diferentes autores, mencionan que más allá del debate actual acerca de la naturaleza y estructura inhibitoria, desde todas las perspectivas que incluye esta discusión se acuerda en la importancia que la inhibición reviste para múltiples habilidades a lo largo de todo el ciclo vital (Aydmune et al., 2017).

En este sentido, se ha encontrado que la inhibición se relaciona con la lectura comprensiva de textos, la resolución de operaciones matemáticas, el control de conductas impulsivas nocivas para la salud, solo por mencionar unos pocos ejemplos (Borella et al., 2010; Espy et al., 2004; Jiang, He, Guan, y He, 2016).

Cartoceti (2012) a partir de un estudio, ha evidenciado la relación estrecha que existe entre el control inhibitorio y la comprensión textual. Para cumplir con el objetivo de crear una representación mental coherente del texto, el lector debe sostener cierta información en la memoria de trabajo mientras computa las relaciones entre palabras y oraciones, a su vez, debe poder inhibir la información irrelevante y actualizar la información relevante en su memoria de trabajo. (Abusamra, et al., 2008).

Tal es así que algunos estudios demostraron que los malos comprendedores tienen mayores dificultades para suprimir información irrelevante (Pimpertón & Nation, 2010).

Por su parte, Abusamra y otros (2014) en relación a la comprensión lectora, define a la inhibición como un mecanismo que permite suprimir aquella información que es distractora y que compite con la información que sí es importante. Es decir, que es un proceso que está implicado en la disminución de los niveles de activación de determinadas piezas de información..

En la actualidad se entiende que, para prevenir una sobrecarga, el lector debe mantener en la memoria solamente información importante, y dejar de lado información irrelevante, o aquella que ya no es importante (Borella et al., 2010).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

La presente investigación, siguió un enfoque cuantitativo. Según el tipo de diseño es descriptiva- correlacional, ya que pretendió caracterizar la comprensión lectora y la inhibición que presentan los alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario de escuelas rurales, y establecer el grado de relación existente entre ambas variables.

Según el tiempo fue de corte transversal, ya que los datos se recogieron en un grupo de sujetos en un sólo momento dado y no a lo largo del tiempo, es decir que no se realizó un seguimiento de los casos.

De acuerdo al tipo de fuente, es un estudio de campo ya que se llevó a cabo en la situación natural donde se da la problemática, y los datos fueron proporcionados por los sujetos que participaron en la investigación.

3.2. Muestra

La muestra de la presente investigación se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, y estuvo constituida por 40 alumnos que se encuentran respectivamente en 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales de las comunas de San Miguel, Arroyo Barú y La Clarita del departamento Colón, Entre Ríos, tanto hombres como mujeres, en edad correspondida entre los 16 y 18 años. La media en edad fue de 16,55 (DT= 736).

El 55 % (n= 22) era de sexo masculino, y 45 % de sexo femenino (n= 18) (Ver figura 1).

En cuanto a la distribución por escuelas, la totalidad de las muestras se desarrolló en escuelas rurales. El 37,50 % (n= 15) pertenecía a la Escuela Secundaria N° 12, El 37,50 % (n=15) a la Escuela Secundaria N° 14 y el 25 % (n=10) a la Escuela Secundaria N° 3. (Ver figura 1).

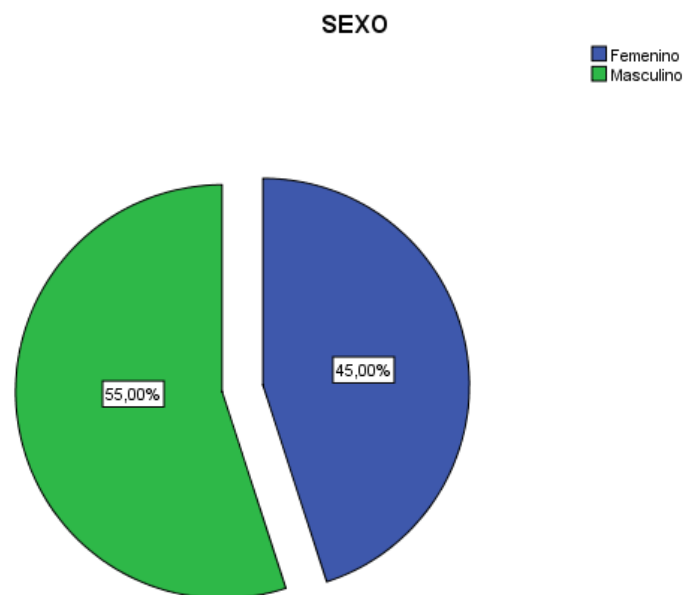


Figura 1. Distribución de la muestra según sexo.

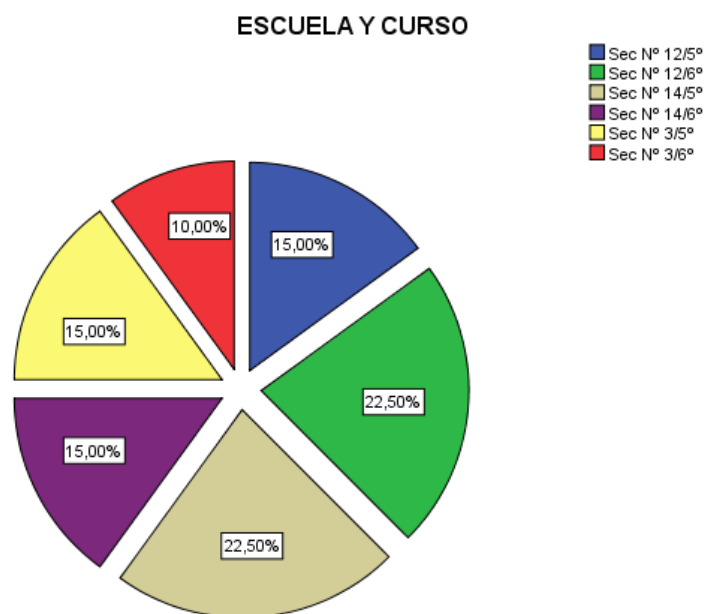


Figura 2. Distribución de la muestra según escuelas.

3.3 Técnicas de Recolección de Datos

Screening TLC II “Test Leer para Comprender II” (Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, De Beni, Cornoldi 2014)

Para evaluar comprensión lectora se utilizaron dos pruebas de screening pertenecientes al Test Leer para Comprender II especialmente diseñado para evaluar población argentina del nivel secundario (Abusamra et al., 2014). Las pruebas se encuentran graduadas según el nivel educativo y permiten obtener de forma rápida una valoración de las habilidades de comprensión de textos de los alumnos. A su vez, su sensibilidad permite identificar dificultades.

Consisten en la lectura silente de dos textos, uno narrativo y otro informativo y la resolución de diez preguntas de opción múltiple. Cada pregunta se dirige a evaluar un componente discreto que contribuye a la comprensión lectora (inferencias puente y elaborativas, cohesión, estructura sintáctica, jerarquía del texto, modelo mental, detección e errores e incongruencias).

Se seleccionaron dos textos:

El texto informativo utilizado para la evaluación se denomina “**Ahora los cronopios existen**”; el texto narrativo “**Galletitas**”. Los criterios de corrección de las pruebas indican que se asigna un punto por cada respuesta correcta y 0 por respuesta incorrecta.

La consistencia interna reportada por los autores del instrumento (Alpha de Cronbach) para cada uno de los textos es: Galletitas: $\alpha = 0.60$; Cronopios: $\alpha = 0.61$.

Dado que las pruebas de screening se componen de sólo 10 reactivos, estos valores pueden considerarse adecuados concluyéndose que los ítems muestran un aceptable grado de consistencia interna y homogeneidad (Abusamra et al., 2014).

Los baremos de las pruebas de screening se presentan en 3 formatos: 1) media y desvío estándar del puntaje y del tiempo, 2) valor percentilar de los puntajes, y 3) cuartiles.

STROOP. Test de Colores y Palabras (Golden 2001)

Para evaluar la Inhibición se administró el Test de Stroop (Golden, 1999) test de colores y palabras. Adaptación española (Golden, 2001) aplicación de 7 a 80 años. Stroop es un test atencional que se encarga de evaluar la habilidad para resistir la interferencia de tipo verbal por lo que es una buena medida de la atención selectiva. En términos básicos, evalúa la capacidad para clasificar información del entorno y reaccionar selectivamente a esa información

La evaluación está compuesta por tres láminas, constituidas por 100 ítems. Cada fase de la tarea dura 45 segundos.

En la lámina 1 (Palabra/P), se presentan las palabras rojas, verdes y azules, escritas con tinta negra. Se solicitó la lectura en voz alta de tantas palabras como sea posible. En la lámina 2 (Color/C), se presentarán grupos de cuatro “XXXX”, cada grupo está coloreado en uno de los tres colores anteriores; la tarea consistió en nombrar el color de la tinta de tantos ítems como sea posible. Por último, la tercera lámina (Palabra-Color/PC) está constituida por los nombres de los colores que aparecen en la lámina 1, coloreados con los colores de tinta de la lámina 2, combinados de forma que siempre son incongruentes la palabra escrita y el color de la tinta. Se solicitó que sea nombrado el color de la tinta, inhibiendo la lectura de la palabra.

A partir de la lectura de las tres láminas se obtuvieron los puntajes directos de cada una.

Se contabilizaron las respuestas correctas en cada lámina, y se ha calculado el Índice de Interferencia (II) aplicando la siguiente fórmula: $II = PC - [(P \times C) / (P + C)]$.

Este índice representa la diferencia entre el rendimiento real en la lámina 3 y el esperado en función de los aciertos en las láminas 1 y 2; cuanto mayor es su valor, mejor control de la interferencia se está ejerciendo

La fiabilidad del Stroop se ha mostrado muy consistente, en las diversas versiones existentes. En todos los casos los investigadores han utilizado el método test-retest, con tiempos comprendidos entre un minuto y 10 días entre las dos aplicaciones.

3.4 Procedimiento de Recolección de Datos

En primer lugar, se solicitó autorización a las instituciones para llevar a cabo la recolección, por medio de una nota entregada a los directivos de cada escuela. Para garantizar

la participación voluntaria y el resguardo de la confidencialidad de los datos, se entregó un consentimiento informado a los tutores de los estudiantes, donde se explicaban los puntos más importantes de la investigación y los motivos por los cuales se pidió su participación, aclarando que la misma era voluntaria.

Al momento de la administración, se explicó que los datos obtenidos eran de carácter informativo con finalidad investigativa, por lo tanto, anónimos y a su vez confidenciales. Estos se generalizaron de manera que no se pueda hacer una referencia directa a cada participante en particular.

Por último, se procedió a la entrega de las evaluaciones que fueron realizadas en forma individual.

Dadas a las condiciones de pandemia (COVID- 19) que nos encontrábamos vivenciando al momento de la toma de las evaluaciones, se debió tener en cuenta los protocolos llevados adelante por cada Institución educativa, las cuales solicitaron que las muestras resulten a nivel general acotadas en tiempo, cuestión por la cual se toma la decisión de tomar la versión screening del Test Leer para comprender II (TLC-II) (Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, De Beni, Cornoldi, 2014).

Con previa consulta y aval de una de las autoras del Test (Valeria Abusamra), se efectuó la toma de evaluación de comprensión lectora en alumnos de 5º y 6º año, teniendo en cuenta de que la versión y normas se plantea para estudiantes que cursan hasta 4º año del nivel secundario en Provincia de Buenos Aires, debido a que los textos y respectivas preguntas no resultan de orden sencillo, y además para la franja etaria que se plantea la investigación, no hay hasta el momento respectivos instrumentos. A la fecha la autora Valeria Abusamra y colaboradores se encuentran en la elaboración de screening que contemplen la edad estudiada en la presente.

3.5 Procedimiento de Análisis de Datos

Todos los datos fueron procesados con el programa estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) a través de la elaboración de una matriz donde se analizaron los datos obtenidos en las respectivas evaluaciones.

Se sacaron porcentajes, medidas de tendencia estándar, medias, percentiles, desvíos y cuartiles.

Se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple con el fin de conocer el valor predictivo de las variables estudiadas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Comprensión lectora en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales

El primer objetivo que se planteó esta investigación, fue caracterizar el desempeño en comprensión lectora en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

La versión “Galletitas” de Screening de TCL II arrojó los siguientes resultados: El 52,50 % (n=21) alcanzó 6 o menos puntos. En referencia a los puntajes directos el valor de la media fue de (ME=6,18) y desvío estándar (DE= 1,752), indicando que la media de la muestra, apenas supera el “puntaje de alerta”= 6 y se encuentra por debajo de los baremos de 7,80 planteados en la evaluación de una total de 10 preguntas. Los autores de la prueba plantean como “puntaje de alerta” al primer número entero igual o inferior a la media, menos un desvío estándar.

Dichos resultados pueden observarse en la Tabla 1 y Figura 3.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos Evaluación Screening Galletitas.*

	N	Mínimo	Máximo	Media de Puntaje Directo	Desviación estándar
Comprensión lectora “Galletitas” puntaje directo	40	2	9	6,18	1,752
	40				

SCREENING GALLETITAS - PUNTAJE DE ALERTA (PD=6)

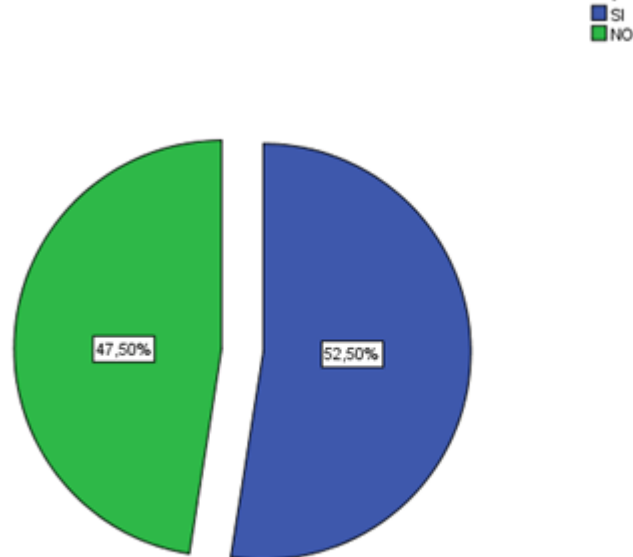


Figura 3: Porcentaje de comprensión lectora en puntaje de alerta.

Haciendo un análisis en relación a las puntuaciones en media y desvío estándar, se encuentra un 5 % debajo de 3 desvíos negativos, 12, 5 % debajo de 2 desvíos negativos, 60 % debajo de 1 desvío negativo y 22,5 % sobre la media dentro de un desvío. Visualizando que el 17,5 % se encuentra en valores por debajo de 2 desvíos negativos, y específicamente en la presente investigación se encuentran por debajo de hasta 3 desvíos, naturalmente se lo considera como debajo del promedio, pero sugieren un desafío más severo en cuanto a los procesos de comprensión lectora, que implicarían una evaluación más exhaustiva. (Ver tabla 2).

Tabla 2. *Porcentaje en media y desvío estándar.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Bajo la ME a 2 DE	5	12,5	12,5	12,5
Bajo la ME a 3 DE	2	5,0	5,0	17,5
Bajo la ME dentro de 1 DE	24	60,0	60,0	77,5
Sobre la ME dentro de 1 DE	9	22,5	22,5	100,0
Total	40	100,0	100,0	

Teniendo en cuenta el rendimiento en percentiles, haber respondido en promedio 6,18 preguntas correctas de la prueba, ubica a la muestra en el valor percentilar 29,75, indicando un bajo rendimiento, en comparación a un percentil ideal de valor 99 (Ver tabla 3).

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos en percentiles Evaluación Screening Galletitas.*

	N	Mínimo	Máximo	Percentil Medio	Desviación estándar
Comprensión lectora “Galletitas” percentiles	40	2	85	29,75	23,277
	40				

Según el rendimiento obtenido por cuartiles de respuestas correctas (0-7 Muy débil, 8 Débil, 9 Suficiente, 10 óptimo), la mayoría de los alumnos, el 77,50 % (n=31) obtuvieron una comprensión lectora muy débil, el 17,50 % (n=7) débil, sólo el 5 % (n= 2) obtuvo un desempeño suficiente, ningún alumno logró un desempeño óptimo. (Ver tabla 4).

Tabla 4. *Desempeño en cuartiles Evaluación Screening Galletitas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Débil	7	17,5	17,5	17,5
Muy débil	31	77,5	77,5	95,0
Suficiente	2	5,0	5,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

La versión “Cronopios” de Screening de TCL II arrojó los siguientes resultados: el 45 % (n=18) alcanzó 3 o menos puntos. En referencia a los puntajes directos el valor de la media fue de (ME= 3,90) y desvío estándar (DE= 1,374), indicando que en los puntajes antes mencionados, la media de la muestra supera en casi 1 punto el puntaje de alerta (6) y se encuentra por debajo de los baremos de 5,84 planteados en la evaluación de un total de 10 preguntas. Dichos resultados pueden observarse en la tabla 5 y figura 4.

Tabla 5. *Estadísticos descriptivos Evaluación Screening Cronopios.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Comprensión lectora “Cronopios” puntaje directo	40	1	6	3,90	1,374
	40				

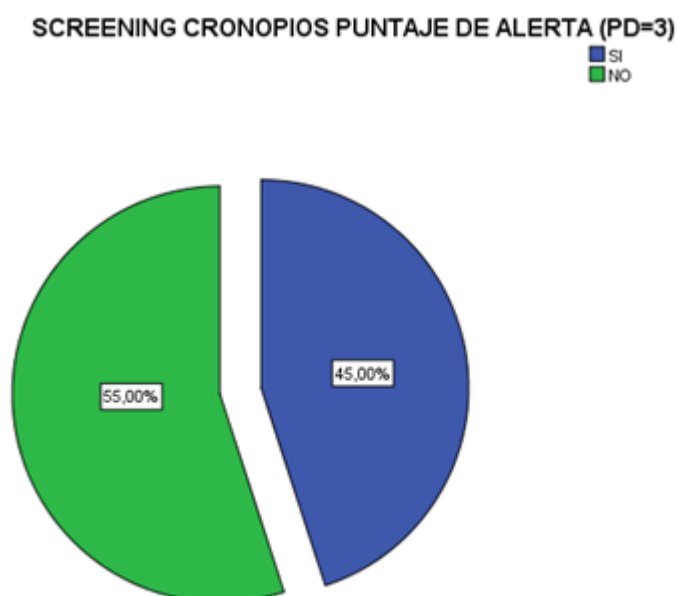


Figura 4. Porcentaje de comprensión lectora en puntaje de alerta.

Haciendo un análisis en relación a las puntuaciones en media y desvío estándar, se encuentra un 12,50 % debajo de 2 desvíos negativos, 75 % debajo de 1 desvío negativo y 12,50 % sobre la media dentro de un desvío. Visualizando que el 12,5 % se encuentra en valores por debajo de 2 desvíos negativos, naturalmente se lo considera como debajo del promedio. (Ver tabla 6).

Tabla 6. *Porcentaje en media y desvío estándar*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo la ME a 1 DE	30	75,0	75,0	75,0
	Bajo la ME a 2 DE	5	12,5	12,5	87,5
	Sobre la ME a 1 DE	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Teniendo en cuenta el rendimiento en percentiles, haber respondido en promedio 9,90 preguntas correctas de la prueba, ubica a la muestra en el valor percentilar 28,45, indicando un bajo rendimiento en comparación a un percentil ideal de valor 99. (Ver tabla 7)

Tabla 7. *Estadísticos descriptivos en percentiles Evaluación Screening Cronopios.*

	N	Mínimo	Máximo	Percentil Medio	Desviación estándar
Comprensión lectora “Galletitas” percentiles	40	2	85	29,75	23,277
	40				

Según el rendimiento obtenido por cuartiles de respuestas correctas (0-4 Muy débil, 5-6 Débil, 7-8 Suficiente, 9-10 óptimo), el 60% (n=24), más de la mitad de la muestra obtuvo una comprensión lectora muy débil y el 40 % (n=16) obtuvo una comprensión lectora débil. No se lograron rendimientos suficientes, ni óptimos. (Ver Tabla 8).

Tabla 8. *Desempeño en cuartiles Evaluación Screening Cronopios*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Débil	16	40,0	40,0	40,0
Muy débil	24	60,0	60,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

4.2 Inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

El segundo objetivo que se planteó la presente investigación fue evaluar la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

El análisis a través de medidas de tendencia central y de variabilidad, mostraron que los participantes de la presente muestra obtuvieron en las puntuaciones típicas, en el Test de Colores y Palabras (Stroop), una media (ME= 34,95) y desviación estándar (DE= 6, 972) para la variable Palabra; de (ME=40,20) y (DE=7,328) para la variable Color; de (ME= 45,02) y (DE= 9,197) para la variable Palabra- Color; y de (ME= 55,15) y (DE=11,000) en la Interferencia. Dichos resultados pueden observarse en la Tabla 9 y Figura 5.

Tabla 9. *Estadísticos descriptivos de los indicadores de Stroop.*

	Palabras PD	Palabras PT	Color PD	Color PT	Palabras/ Color PD	Palabras/ Color PT	Interf. PD	Interf. PT
Media	86,60	34,95	64,13	40,20	43,80	45,02	7,41	55,15
N	40	40	40	40	40	40	40	40
Desviación estándar	14,906	6,972	10,341	7,328	10,036	9,197	8,586	11,000

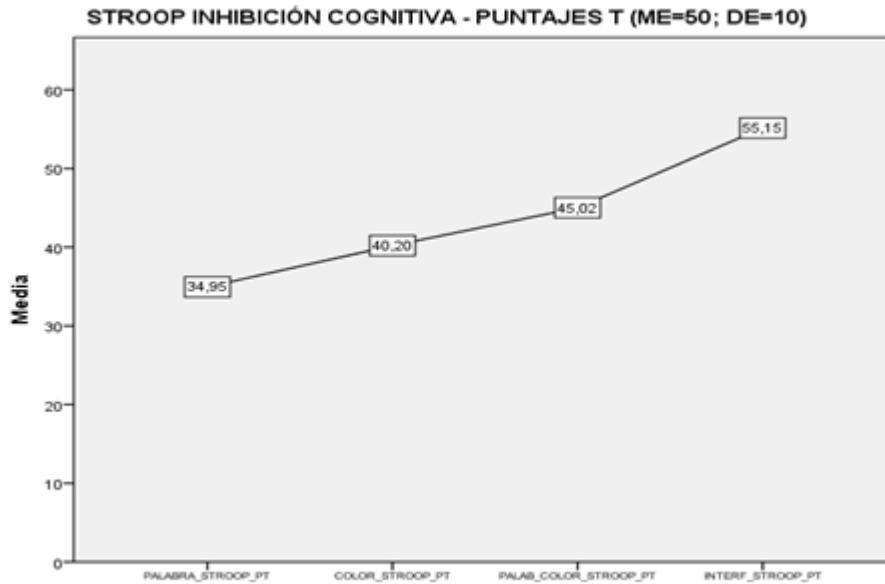


Figura 5. Valores establecidos en puntuación típica.

4.3 Relación entre comprensión lectora e inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

En lo que respecta al último objetivo específico planteado, sobre establecer en qué medida la comprensión lectora se relaciona con la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales.

Los resultados evidenciaron que para la versión de evaluación de comprensión lectora de “Galletitas” se cumple por la correlación positiva ($r=0,124$; $p=0,05$) que cuando mayor es el desempeño en comprensión lectora, aumenta el control inhibitorio. No obstante debido a que el valor de significación $Sig=0,445$ fue mayor que 0,05. Los resultados no presentan una relación estadísticamente significativa, la correlación es débil. (Ver tabla 9).

En relación a la versión de “Cronopios” se cumple por la correlación positiva ($r=0,373$; $P=0,05$) que cuando mayor es el desempeño en comprensión lectora, aumenta el control inhibitorio. Dado que el valor de significación $Sig=0,018$ fue menor que 0,05. Los resultados evidenciaron la existencia de una correlación significativa desde el punto de vista estadístico, positiva y moderada entre la comprensión lectora y la inhibición. (Ver tabla 10).

Tabla 10. *Correlación entre variables.*

		Interf. Stroop PD
Comprensión lectora “Galletitas” PD	COEF. R D	0,124
	PEARSON	
	Sig. (bilateral)	0,445 40
Comprensión lectora “Cronopios” PD	COEF. R D	0,373
	PEARSON	
	Sig. (bilateral)	0,018(*) 40

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.

5.1 Discusión

La presente investigación a partir de estudios precedentes, se planteó como objetivo general, analizar la relación existente entre la comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales, teniendo en cuenta el rol que la comprensión de textos ocupa en la vida de los seres humanos.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, es importante destacar que comprender un texto es una habilidad cognitiva requerida para efectuar múltiples tareas; no sólo estudiar, sino también realizar una receta de cocina, entender el instructivo de un electrodoméstico, leer una noticia del diario, etc. Aún más las dificultades en la comprensión lectora tienen consecuencias a largo plazo e influyen negativamente en el rendimiento escolar, en la continuidad (o no) y orientación de los estudios superiores (Abusamra 2010). Tal es así, que el estudio de los procesos mentales involucrados en la comprensión de textos se ha vuelto, en los últimos años, un tema en clara expansión.

De acuerdo al primer objetivo que pretendía caracterizar el desempeño en comprensión lectora de alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales, se pudo observar que más de la mitad de los estudiantes obtuvieron un desempeño en comprensión lectora muy débil, destacándose entre las demás categorías.

Estos resultados concuerdan con los hallazgos de la investigación realizada por González y Quesada en Lima (1997), quienes encontraron que los alumnos de secundaria tenían un rendimiento deficiente en los textos básicos e inclusive no alcanzaban el 25% de la puntuación posible en los textos complementarios, esto llevó a este autor a concluir que los estudiantes eran analfabetos funcionales, debido a que presentaban problemas lectores en el nivel de comprensión más que en la decodificación.

También coinciden con los resultados obtenidos a través de la Evaluación Internacional para Alumnos Pisa (OCDE-Ince, 2001), que evidenció que el 80% de estudiantes calificó en el nivel 1, es decir, presentaron muy mala o nula internalización de lo leído.

En segundo término, esta investigación se propuso evaluar la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales. Los resultados expresan que en la presente muestra teniendo en cuenta que las puntuaciones típicas presentan una media de 50 y un desvío de 10, podemos observar que en lo que respecta a la variable Palabra, Color y Palabra-Color se encuentran en un bajo control inhibitorio, ya que se ubican por debajo de la media.

Focalizando en la fundamentación teórica de la prueba, en relación al índice de interferencia, el cual representa la diferencia entre el rendimiento real en la lámina de lectura de palabra- color y el esperado en función de los aciertos en la lámina palabra-color, se estima que cuanto mayor se presente su valor, mejor control de interferencia antes estímulos distractores se estará ejercitando, en la interferencia la puntuación media es 0 y la desviación típica 10. Analizando las muestras efectuadas, en la presente investigación, se observa que la interferencia osciló dentro de valores positivos; sin embargo no se lograron desempeños óptimos en la prueba.

Resultados similares obtuvo Gernsbacher en adultos universitarios, observando que los comprendedores de bajo rendimiento eran menos eficientes que los lectores de alto rendimiento para suprimir o rechazar información. Descubrieron que los estudiantes con menor rendimiento en lectura eran menos rápidos y, por lo tanto, menos eficientes para: rechazar los significados ambiguos de palabras; rechazar los significados incorrectos de homófonos; ignorar palabras mientras veían imágenes o ignorar imágenes mientras leían palabras (Gernsbacher, 1993; Gernsbacher y Faust, 1991; Gernsbacher, Varner, y Faust, 1990).

En referencia al tercer objetivo, que pretendía establecer en qué medida la comprensión lectora se relaciona con la inhibición en alumnos de 5º y 6º año de nivel secundario en escuelas rurales, se puede afirmar que la comprensión lectora se correlaciona positivamente con la inhibición. Para la versión de evaluación de comprensión lectora de “Galletitas” se cumple por la correlación positiva ($r=0,124$; $p=0,05$) que cuando mayor es el desempeño en comprensión lectora, aumenta el control inhibitorio; por su parte para la versión de “Cronopios” se cumple por la correlación positiva ($r=0,373$; $p=0,05$) que cuando mayor es el desempeño en comprensión lectora, aumenta el control inhibitorio.

Así mismo, se observó en una de las evaluaciones una relación estadísticamente significativa (Cronopios), y en otra de las evaluaciones (Galletitas), no se presentan relaciones estadísticamente significativas. Lo cual puede corresponder a que ambas pruebas presentan una finalidad e interpretación que no se puede unificar.

Estos resultados se pueden relacionar con diversas investigaciones que han señalado la participación de las funciones ejecutivas en la comprensión de textos. Específicamente, memoria de trabajo, atención, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, planificación y monitoreo se han identificado como predictores significativos de esta habilidad (Ison y Korzeniowski, 2016; Richard's, Canet Juric, Introzzi y Urquijo, 2014).

También coinciden con los resultados efectuados por Demagistri (2014) donde la correlación parcial efectuada en el estudio mostró que la comprensión lectora, se asocia a habilidades verbales, memoria de trabajo e inhibición.

5.2 Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente investigación, acerca de la comprensión lectora e inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales, permiten arribar a las siguientes conclusiones:

En relación al primer objetivo, que tuvo como propósito caracterizar el desempeño en comprensión lectora de alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales, se puede concluir que en ambos screening efectuados para realizar la evaluación, la mayoría, casi la totalidad de los alumnos obtuvieron una comprensión lectora muy débil, y una cuarta parte obtuvo un desempeño débil, no se alcanzaron desempeños óptimos.

De acuerdo a los resultados plasmados, se puede considerar que para los alumnos el proceso de evaluación en general implicó una situación novedosa, que puede haber promovido cierta ansiedad e incertidumbre más allá de las anticipaciones efectuadas acerca de la tarea a realizar, y de los datos que no serían expuestos de manera individualizada, manteniendo la confidencialidad.

Por otro lado, dialogando con docentes de las Instituciones, manifiestan la falta de acercamiento y motivación por parte de los alumnos a materiales de lectura, teniendo en cuenta que en la presente muestra, la evaluación se realizó utilizando dos textos, uno tipo narrativo y otro informativo, se evidencia de manera latente el emergente relacionado a las falencias en estrategias y saberes previos por parte del lector, que le permitan generar un modelo mental o de situación.

Con respecto al segundo objetivo, que pretendía evaluar la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales, los resultados expresan que en la presente muestra, existe una tendencia de los alumnos a un bajo control inhibitorio, por debajo de la media. Estos resultados, indican que el conflicto producido entre las respuestas efectuadas y

la dimensión irrelevante del estímulo, implicaron un gran esfuerzo para lograr la inhibición de una respuesta incompatible automática.

De acuerdo al último objetivo, que consistía en establecer en qué medida la comprensión lectora se relaciona con la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales, se evidencia que: existe una correlación positiva entre la comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales. Se observó una correlación estadísticamente significativa parcial entre ambas variables.

Estos hallazgos permiten confirmar la hipótesis planteada de manera parcial, la cual postulaba que existe relación entre la comprensión lectora y la inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales. A mayor desempeño en comprensión lectora se observa un mejor rendimiento en inhibición en alumnos de 5° y 6° año de nivel secundario en escuelas rurales, esto indica que para obtener una representación mental del contenido textual es necesario evitar las distracciones que pueden provenir de la información irrelevante del ambiente o del texto que se lee, así como de contenidos previamente aprendidos.

El hecho de que la hipótesis se confirme de manera parcial, implica que se establecen correlaciones positivas, entre ambas variables, sin embargo se presenta una correlación estadísticamente significativa moderada y una débil, representando una hipótesis que hubiera requerido de un diseño con más momentos de evaluación y una mayor muestra de seguimiento, lo que no ha sido posible en la presente investigación.

5.3 Recomendaciones

Luego de haber completado este proceso investigativo, es posible proponer algunas recomendaciones y sugerencias para futuros trabajos e intervenciones.

5.3.1 Recomendaciones para futuras investigaciones

En relación a trabajos que continúen la línea de investigación, se observan tres limitaciones principales en el estudio actual. En primer lugar, se recomienda ampliar la muestra a un número mayor de casos para que los resultados sean más generalizados; en segundo lugar, se evidencian cuestiones relacionadas con la medición en términos de qué tan bien las tareas utilizadas en el estudio actual capturan, a nivel latente, las variables de interés, particularmente en relación a la comprensión lectora.

Finalmente, pasar a un estudio longitudinal permitiría evaluar la estabilidad de las variables a lo largo de un tiempo determinado y, de esta forma, completar las técnicas de recolección de datos.

5.3.2. Recomendaciones en relación al ámbito profesional y de aplicación

En cuanto al campo profesional y que hacer Psicopedagógico, la información brindada en esta investigación resultaría útil para el Psicopedagogo; debido a que se exploró la comprensión lectora y la inhibición en alumnos que cursan su nivel secundario en escuelas rurales, se evidencia que el correcto funcionamiento del sistema ejecutivo es fundamental para el desarrollo cognitivo general y que comprender textos es construir una representación mental adecuada de su contenido, tal es así que el trabajo en el campo sistemático con textos, contribuye a enriquecer los registros lingüísticos de los alumnos y a desarrollar un vocabulario amplio y rico. Si los estudiantes no dominan las técnicas para comprender textos escritos, adecuados a su edad, no solo se le aproxima al fracaso escolar, sino que se les cierra una puerta de acceso al conocimiento y al crecimiento personal, cultural.

La información recabada en esta investigación serviría como herramienta para el trabajo diario, y para la elaboración de nuevas propuestas de intervención o proyectos a nivel institucional, teniendo en cuenta las dos variables estudiadas.

5.4 Limitaciones

Luego de analizar los datos obtenidos en esta investigación, es preciso abordar, de manera reflexiva, los límites que se presentaron en este proceso.

En primer lugar, en cuanto al tipo de investigación, el hecho de ser descriptiva correlacional de corte transversal, no permite establecer relaciones causales entre las variables estudiadas e imposibilita realizar un seguimiento de estas en el tiempo, por lo que las conclusiones se limitan a un momento del itinerario académico específico, pudiendo dejar de lado ciertas particularidades del mismo.

Otra limitación, se refiere al instrumento utilizado para medir Comprensión Lectora (Screening de TCL II) ya que por un lado, debido al contexto de pandemia, la solicitud de las Instituciones donde se realizaron las evaluaciones, fue utilizar el menor tiempo posible a modo de que los alumnos no pierdan espacios de clases, y respetar el protocolo correspondiente a cada burbuja, lo cual implicó tomar la decisión de indagar en una evaluación acotada.

El tamaño de la muestra con la que se trabajó puede considerarse pequeña y se conformó mediante un muestreo intencional no probabilístico, por lo tanto, no se pueden generalizar los resultados.

Por último, el hecho de ser escasas las investigaciones que estudian ambas variables juntas, obstaculiza que la comparación de resultados sea más beneficiosa.

6. Referencias bibliográficas

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., y Ferres, A. (2008), “Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos”. *Revista Psycho*, 39 (3), 352-361. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3924-Texto%20do%20artigo-14293-1-10-20081126.pdf.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial: El test “Leer para Comprender”. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 193-200. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545420008.pdf>.
- Abusamra, V., Miranda, A., Ferreres, A., (2007). “Evaluación de la Iniciación e Inhibición verbal en Español. Adaptación y normas del Test de Hayling”. *Revista Argentina de Neuropsicología* 9, 19-32.
- Abusamra V. TEST Leer para comprender (TCL) Evaluación de la comprensión de textos. 1a ed. Buenos Aires: Editorial Paidós; 2010.
- Abusamra, V., y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 4(1), 1-4. Recuperado de https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/viewFile/105/72.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2014). Test leer para comprender II TLC-II: *Evaluación de la comprensión de textos para 1er., 2do. y 3er. curso de la escuela secundaria*. Buenos Aires. Paidós.
- Ahmed, F. S., Miller L. (2011). Executive function mechanisms of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 667-668. doi: 10.1007/s10803-010-1087-7.
- Alegre, B. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje, en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. Recuperado de: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/4A0E8DE2DE46EE1805257687006C7D81/\\$file/12-persona12-alegre.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/4A0E8DE2DE46EE1805257687006C7D81/$file/12-persona12-alegre.pdf).

- Aydmune, Y. Lipina, S., y Introzzi, I. (2017). Definiciones y métodos de entrenamiento de la inhibición en la niñez, desde una perspectiva neuropsicológica. Una revisión sistemática. *Revista Argentina de Ciencias* Aydmune, Y. Introzzi, I. / *Psicodebate*, 18(2), 7 –25
- Barnes, M. A., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Barth, A. E., y Francis, D. J. (2016). Cognitive Difficulties in Struggling Comprehenders and Their Relation to Reading Comprehension: A Comparison of Group Selection and Regression-Based Models. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), 153-172. Doi:10.1080/19345747.2015.1111482.
- Benítez, M. B. (2017). Comprensión lectora, memoria de trabajo e inhibición en niños de 8 y 9 años [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila”.
- Borella, E., Carretti, B., y Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning disabilities*, 43(6), 541-552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>.
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005. Doi:10.6018/analesps.29.3.138221.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richrd's, M. M., y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet.PredictoresCognitivosDeNivelesDeComprensionLectora-5134716%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet.PredictoresCognitivosDeNivelesDeComprensionLectora-5134716%20(3).pdf).
- Carlino P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Argentina. Fondo de cultura económica.
- Cartoceti, Romina V. (2012) Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico verbal *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 4, núm. 1, pp. 65-85 Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología Quebec, Canadá.

- Cartoceti, R. (2014). La comprensión de textos desde una perspectiva cognitiva: aportes de la psicolingüística. Una revisión teórica. *Signos Lingüísticos*, 10(19), 110-129.
- Cook-Gumperz, J. (1988) Alfabetización y escolarización: ¿Una ecuación inmutable? En J. Cook-Gumperz. La construcción social de la alfabetización (pp. 31-59). Barcelona: Paidós.
- Demagistri, M. S. (2009) Habilidades cognitivas y rendimiento académico en alumnos de una escuela secundaria. *Revista Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines*. VI, 1, 30-38.
- Demagistri, M. S., Canet, L., Naveira, L., y Richrd's (2012). Memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de secundaria básica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(2), 72-78. doi: 10.5839/rcnp.2012.0702.06.
- Demagistri, M.S., Richards, M. M., y Canet Juric, L. (2014). Incidencia del funcionamiento ejecutivo en el rendimiento en comprensión lectora en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 343-370. doi.org/10.14204/ejrep.33.13146.
- Demagistri, M. S., y Naveira, M. L. Memoria de trabajo y mecanismo inhibitorios en adolescentes de dos franjas etarias. *Anuario de proyectos e informes de becarios de investigación*. 10 (2), 850-860. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/112488/CONICET_Digital_Nro.17d92b93-4f04-4a5d-9cb3-ac3a571e9c66_B.pdf?sequence=8&isAllowed=y.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. *Lifespan cognition: Mechanisms of change*, 210, 70-95. doi:10.1093/acprof:oso/9780195169539.003.0006.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 13568. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011143750>.

- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In Griffin, J., McCardle, P. and Freund, L. (ed) Executive Functions in Pre-school Age-Children. Integrating Measurement, Neurodevelopment and Translational Research. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-002>.
- Espy, K. A., McDiarmid, M., Cwik, M., Senn, T., Hamby, A., y Stalets, M. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematic skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 26, 456–465. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_6.
- Fernández de Castro, J. (2013). Perspectivas en torno al desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de evaluación educativa*, 2(1), 213-230. Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/curre>.
- Filipa, D. (2017). El estudio de las Funciones Ejecutivas en una población colombiana en niños y niñas de 7 a 11 años: su valor predictivo en el rendimiento escolar. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41- 50. doi:10.5579/rnl.2014.0151
- Fonseca Liliana, Migliardo Graciela, Lagomarsino Inés, Mendivelzua Alejandra, Lasala Eleonora y Simian Marina (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Gernsbacher, M. A., y Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression: a component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17(2), 245-262. doi: 10.1037/0278-7393.17.2.245.

- Golden, Ch. J. (1999). *Stroop. Test de Colores y Palabras*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- González, R. y Quesada, R. (1997). Analfabetismo funcional en estudiantes de Lima. *Revista de Psicología*, 1(1), 79-90. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- González, M.J., y Romero, J.F. (2001). *Intervención psicoeducativa en comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herrera Lara, J. A. y González Manjón, D. (2010). Más allá de las palabras: comprensión lectora. *Clave XXI Reflexiones y Experiencias en Educación*, 2, 1-8.
- Ison, M. y Korzeniowski (2016). El impacto de la atención y percepción visual en el desempeño lector en la mediana infancia. *PSYKHE*, 25(1), 1-13 doi:10.7764/psykhe.25.1.761.
- Jiang, Q., He, D., Guan, W., y He, X. (2016). “Happy goat says”: The effect of a food selection inhibitory control training game of children's response inhibition on eating behavior. *Appetite*, 107, 86-92. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.07.030>.
- Just, M.A., Carpenter, P.A. y Keller, T. (1996). The Capacity Theory of comprehension: New frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review*, 103(4), 773-780. doi:10.1037/0033-295X.103.4.773.
- Korzeniowski, C. (2018). Las funciones ejecutivas en el estudiante: su comprensión e implementación desde el salón de clases. RES o 56 CGES-18. Dirección General de Escuelas. Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación Técnica y Trabajo Mendoza, Argentina.
- León, J.A. (Coord.) (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide (235 pp.) (ISBN 84-368-1761-3).

- León, J. A. y Peñalba, G. E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J. Otero, J. León, A. Graesser (Eds). *The psychology of science text comprehension*, (155-178) Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- León, J. A. (2009). Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje. *Psicología Educativa*, 15(1), 61-71.
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281-297. doi: 10.1080/00207598208247445.
- Lorenzo, J. (2001a). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria*, 18(2), 115-134. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011325001.pdf>.
- Ministerio de educación y deportes – Presidencia de la nación. (2016). Aprender 2016 primer informe de resultados. Recuperado de http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/primer-informe-nacional-aprender-2016-58e67474a4d2e.pdf.
- Molinari Marotto, C. (1998). Comprensión del texto. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- OCD-INCE. (2001). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa-2000/OCDE. Madrid: INCE.
- Penny, Ch., Lynn H., Linda, S. (2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory & Cognition* 2000,28 (1) ,8-17. doi: 10.3578/BF03211570.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación* 2005, 121-138. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf.

- Ramírez, C. (2015). Desarrollo y evaluación de las funciones ejecutivas en la adolescencia. Recuperado de: <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/3281/1/DDEPCEPNA12.pdf>
- Richard's, M., Canet Juric, M. L., Introzzi, I., y Urquijo, S. (2014). Intervención diferencial de las funciones ejecutivas en inferencias elaborativas y puente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 5-20. doi.org/10.12804/apl32.1.2014.01.
- Sampedro, B., Ferreres, A., Abusamra, V., Otero, J., Casajús, A., y Cartoceti, R. (2011). Evaluación de las alteraciones de la comprensión de textos en diferentes tipos de lesión cerebral. *Neurología Argentina*, 3(4), 214-221. doi.org/10.1016/j.neuarg.2011.07.001.
- Sánchez, Luisa E. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diálogos* 9, 21-36. Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No. 9.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R &D program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Thobokot, A. (2013). *La comprensión lectora de los ingresantes 2013 a la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana: Sede regional Rosario*: Recuperado de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115965.pdf>
- Van den Broek, P., Helder, A., Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10–16. doi: 10.1111/ldrp.12025.
- Van Dijk, T. La ciencia del texto. Barcelona: España. Ediciones Paidós. 1992 2º impresión.

ANEXO

A. INSTRUMENTO ADMINISTRADO PARA COMPRENSIÓN LECTORA

Texto Informativo

Leer atentamente la siguiente noticia publicada en *Página/12* el 4 de noviembre de 2011.

AHORA, LOS CRONOPIOS EXISTEN

Científicos argentinos descubrieron en Río Negro un cráneo completo de un mamífero que vivió hace 95 millones de años. Es el primero en su tipo que se encuentra y recibió el nombre de Cronopio. La investigación fue publicada en la revista "Nature".

1. Investigadores argentinos descubrieron en Río Negro el primer cráneo completo de una familia poco conocida de mamíferos que habitaron el planeta durante el período Cretácico superior, última etapa antes de la extinción de los dinosaurios en el mundo. El pequeño fósil, de 95 millones de años, fue llamado por los científicos "Cronopiodentiacutus", en homenaje a las criaturas fantásticas ideadas por el escritor Julio Cortázar. Ayer, los miembros del equipo científico de la Fundación Azara presentaron la reconstrucción en tamaño real del animal, al que compararon con la hilarante ardilla de la película *La Era del Hielo* que se ve envuelta en una odisea para encontrar bellotas en medio del período glaciario. El parecido sorprende.
- 5.
10. El hallazgo fue publicado ayer en *Nature*, una de las revistas científicas más prestigiosas.

- El descubrimiento es el resultado de una campaña iniciada hace más de diez años en La Buitrera, una localidad fosilífera situada cerca de Cerro Policía, en el noroeste de la provincia rionegrina. El líder de esa investigación, Sebastián Apesteguía, explicó a este diario la importancia de este hallazgo. Es el primer cráneo conocido de un driolestoideo del período cretácico superior en el mundo. Los driolestoideos eran un grupo de especies de mamíferos alimentados a base de insectos, frutas y plantas que se hallaban distribuidos por toda la superficie terrestre durante el período Jurásico y que se extinguieron junto con los dinosaurios.
- 15.
 20. Durante la presentación realizada ayer, los científicos mostraron la reconstrucción del pequeño animal en tamaño real, elaborada por el artista Jorge González, mientras proyectaban en una pantalla la imagen de la ardillita de *La Era del Hielo*. "Para la película, creo que se basaron en un grupo asiático de mamíferos mucho más modernos", opinó Gaetano, otro de los investigadores. Sin embargo, aseguró,
 25. "cuando uno compara ese grupo de animales con un Cronopio, ve que no tiene nada que ver con esa especie". "Curiosamente, el de *La Era del Hielo* es igual al Cronopio", afirmó.

- En total, se encontraron dos cráneos de tres centímetros y numerosos restos de mandíbulas de esta especie. Según los cálculos científicos, el pequeño mamífero midió alrededor de unos 15 y 20 centímetros con cola. "Sería como una lauchita de campo", comparó Gaetano. Cuando analizamos el cráneo, el equipo notó que tenía
- 30.

un pico extremadamente largo para todo lo que conocían y unos colmillos muy desarrollados, a pesar de ser insectívoro. “Además, tenían una región del oído muy primitiva, lo que nos llamó mucho la atención porque eso los convierte en un animal con características muy primitivas con respecto a su propia familia”, subrayó.

El investigador trabaja desde sus 18 años en La Buitrera. El lugar se caracterizaba por tener lluvias estacionales, “entonces, cuando había lluvias fuertes los ríos rebalsaban, se expandían e inundaban zonas anegables”, señaló. Había “animales de pequeño a mediano tamaño, mamíferos como Cronopio, reptiles, que hoy solo tenemos representantes en el este de Asia, tortugas, serpientes con patas muy raras y lagartijas”. También, “teníamos grandes dinosaurios de cuello largo, grandes carnívoros como los gigantosaurius, dinosaurios carnívoros más pequeños como los buitreraptor, que tendrían el tamaño de una cigüeña, y reptiles voladores”. “Era una rica fauna la que convivía hace 95 millones de años”, aseguró.

Ese es el ecosistema que se viene a completar con el reciente hallazgo de “un cronopio pequeñito”, el dentiacutus. “Es nuestro grano de arena a la ciencia, demostrar que estábamos equivocados y que la diversidad fue mayor a la que se creía”, aseguró Gaetano.

Responder las siguientes preguntas, redondeando la opción correcta.

1. ¿Qué relata la noticia? El descubrimiento de...

- A. un dinosaurio fósil.
- B. el fósil de un mamífero.
- C. un buitreraptor.
- D. el período Cretácico.

2. De las siguientes expresiones, ¿cuál NO se refiere al cronopio?

- A. Una lauchita de campo.
- B. El pequeño fósil.
- C. Un driolestoido.
- D. La hilarante ardillita.

3. Según esta noticia, los cronopios habitaron...

- A. después de la desaparición de los dinosaurios.
- B. antes del período Cretácico Superior.
- C. antes de la desaparición de los dinosaurios.
- D. durante la Era del Hielo.

4. ¿Quién es Jorge González?

- A. El artista que inventó al personaje de la *Era de Hielo*.
- B. El artista que proyectó en una pantalla la imagen de la ardilla.
- C. El artista que escribió sobre los cronopios.
- D. El artista que realizó una obra del Cronopio en tamaño real.

- 5. En la película *La Era del Hielo*, el animalito que defiende su bellota...**
- A. es un cronopio.
 - B. no está relacionado con los cronopios.
 - C. está emparentado con un cronopio.
 - D. es una figura inventada completamente.
- 6. El fósil hallado del cronopio indica...**
- A. que era muy primitivo para su especie.
 - B. que estaba muy desarrollado para su edad.
 - C. que era un ejemplar muy evolucionado y moderno.
 - D. que era igual a otros de su especie.
- 7. Lo más importante de la noticia es...**
- A. que afirma que los primeros mamíferos comían insectos.
 - B. que una palabra inventada por Cortázar tiene ahora un referente.
 - C. que demuestra que hubo mamíferos que convivieron con los dinosaurios.
 - D. que se encontraron dos cráneos de tres centímetros y restos de mandíbulas.
- 8. Las personas que realizaron el hallazgo...**
- A. encuentran los fósiles por satélite.
 - B. son paleontólogos, cavan para encontrar fósiles enterrados.
 - C. son guías de la zona que esperan a que crezcan los ríos.
 - D. son turistas que buscan cosas raras.
- 9. ¿Qué otro título le pondrías a esta nota?**
- A. Criaturas de Cortázar.
 - B. El hallazgo de los reptiles voladores.
 - C. Una vuelta a la Era del Hielo.
 - D. El hallazgo de un ejemplar driolestioideo.
- 10. Según el texto, los científicos mostraron la reconstrucción del pequeño animal en tamaño real...**
- A. antes de la proyección de la película *La Era del Hielo*.
 - B. luego de la proyección de la película *La Era del Hielo*.
 - C. simultáneamente a la proyección de la película *La Era del Hielo*.
 - D. unos minutos después de la proyección de la película *La Era del Hielo*.

Texto narrativo:

Leer atentamente el siguiente texto:

GALLETITAS¹

1. Una señora muy elegante llega a la estación a las dos en punto de la tarde, media hora previa a la partida de su tren. En la ventanilla, le informan que esta se encuentra con una hora de demora.
- Un poco fastidiada, la señora va al puesto de diarios y compra una revista; antes
5. pasa por el kiosco y compra un paquete de galletitas y una lata de gaseosa.
- Preparada para la forzosa espera, se sienta en uno de los largos bancos del andén. Un hombre de avanzada edad se le acomoda a su izquierda. Mientras hojea la revista, ve que un joven se sienta a su otro lado y comienza a leer un diario. Imprevistamente la señora ve, por el rabillo del ojo, cómo el muchacho, sin decir una
10. palabra, estira la mano, agarra el paquete de galletitas, lo abre y después de sacar una comienza a comérsela despreocupadamente.
- La mujer está indignada. No quiere ser grosera, pero tampoco hacer de cuenta que nada ha pasado; así que, con gesto ampuloso, toma el paquete y saca una galletita que exhibe frente al joven y se la come mirándolo fijamente.
15. Por toda respuesta, el joven sonríe... y toma otra galletita.
- La señora gime un poco, toma una nueva galletita y, con ostensibles señales de fastidio, se la come sosteniendo otra vez la mirada en el muchacho.
- El diálogo de miradas y sonrisas continúa entre galleta y galleta. La señora, cada vez más irritada; el muchacho, cada vez más divertido.
20. Finalmente, la señora se da cuenta de que en el paquete queda sólo la última galletita. "No podrá ser tan caradura", piensa, y se queda como congelada mirando alternativamente al joven y a la galletita.
- Con calma, el muchacho alarga la mano, toma la última galletita y, con mucha suavidad, la corta exactamente por la mitad. Con su sonrisa más amorosa le ofrece
25. media a la señora.
- ¡Gracias! —dice la mujer tomando con rudeza la media galletita.
- De nada —contesta el joven sonriendo angelical mientras come su mitad.
- El tren llega.
- Furiosa, la señora se levanta con sus cosas y sube al tren. Al arrancar, desde el
30. vagón ve al muchacho todavía sentado en el banco del andén y piensa: "Insolente".
- Siente la boca reseca de rabia. Abre la cartera para sacar la lata de gaseosa y se sorprende al encontrar su paquete de galletitas cerrado... ¡Intacto!

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿En qué orden cronológico ocurren los hechos del relato?

- a. Se acerca a la ventanilla – pasa por el kiosco – compra una revista – se sienta.
- b. Se acerca a la ventanilla – compra una revista – pasa por el kiosco – se sienta.
- c. Compra una revista – pasa por el kiosco – se acerca a la ventanilla – se sienta.
- d. Se sienta – se acerca a la ventanilla – pasa por el kiosco – compra una revista.

2. ¿A qué se refiere el pronombre “esta”, subrayado en la línea 2?

- a. A la señora muy elegante.
- b. Al tren.
- c. A la ventanilla de la estación
- d. A la partida del tren.

3. ¿A qué hora saldría el tren?

- a. A las dos de la tarde.
- b. A las dos y media de la tarde.
- c. A las tres de la tarde.
- d. A las tres y media de la tarde.

4. ¿Por qué la mujer se muestra indignada cuando el joven comienza a comer?

- a. Porque cree que el joven se está portando de modo maleducado por comer delante de ella.
- b. Porque cree que el joven debería convidarles a los que están en el banco.
- c. Porque cree que el joven se está comiendo las galletitas que ella había comprado.
- d. Porque cree que el joven le robó al kiosquero las galletitas que come.

5. ¿Qué es lo que pasa finalmente en el relato?

- a. El joven se había comido por error las galletitas de la señora.
- b. La señora se había comido por error las galletitas del joven.
- c. El joven le había cambiado a la mujer las galletitas.
- d. La señora quería burlarse del joven.

6. La palabra “ampuloso” resaltada en la línea 13, se podría reemplazar por...

- a. Cuidadoso.
- b. Natural.
- c. Aleccionador.
- d. Exagerado.

- 7. ¿Cómo se habrá sentido la mujer cuando vio el paquete de galletitas intacto en su cartera?**
- a. Sorprendida y asustada.
 - b. Indiferente e insensible.
 - c. Avergonzada y sorprendida.
 - d. Furiosa y engañada.
- 8. Según la frase marcada en la línea 21, ¿en qué caso cree la señora que el muchacho sería un caradura?**
- a. Si no se comiera la última galletita del paquete.
 - b. Si no le ofreciera la última galletita al hombre de avanzada edad.
 - c. Si no dividiera la galletita a la mitad.
 - d. Si se comiera la última galletita del paquete.
- 9. El personaje del joven puede ser caracterizado como:**
- a. Una persona egoísta.
 - b. Una persona aprovechadora.
 - c. Una persona injusta.
 - d. Una persona generosa.
- 10. ¿Cuál de las siguientes deducciones sobre el texto es esencial para comprender los hechos?**
- a. El joven se había sentado junto a la señora porque estaba hambriento.
 - b. El joven había comprado un paquete de galletitas igual al de la señora.
 - c. El joven le sonríe a la mujer porque está bien vestida y le gusta.
 - d. El joven sonríe a la mujer porque quiere disimular que le está robando las galletitas.

B- INSTRUMENTO ADMINISTRADO PARA INHIBICIÓN.

Se adjunta protocolo correspondiente a Test de Colores y Palabras “STROOP”.

STROOP

Test de Colores y Palabras

Nombre: _____
Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

PARA USO DEL PROFESIONAL

	PD	PT
P		
C		
PC		
$\frac{P \times C}{P + C} = PC'$		
$PC - PC' = \text{INTERF.}$		

C- MODELO DE AUTORIZACIÓN PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Sres. Autoridades

Presente

De nuestra mayor consideración:

Tenemos el agrado de dirigirnos a Uds. a efectos de solicitarles tengan a bien permitirnos la posibilidad de realizar actividades académicas a Garnier Paula Florencia, para el trabajo final de tesis. Dichas actividades consisten en realizar evaluaciones de comprensión lectora e inhibición a los alumnos que cursan 5º y 6º año en la Institución.

La investigación lleva como título “Comprensión Lectora e Inhibición en estudiantes de 5º y 6º año” y corresponde a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que se dicta en esta Facultad.-

Esta solicitud cuenta con el aval de la Directora del Departamento de Humanidades, Lic. Mariana Suárez y del Director/a del trabajo final.-

Esperando que el pedido tenga una acogida favorable, les saludamos cordialmente.-

D- MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ALUMNOS.

Sr. Padre, Madre o Tutor:

Por la presente nota, y de acuerdo a lo acordado con el directivo de la Institución, se solicita su autorización para que su hijo/a participe de una investigación que tiene como objetivo realizar evaluaciones de comprensión lectora y funciones cognitivas, que es llevada a cabo por personal de la UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA.

La participación consta de una entrevista de aproximadamente 15 minutos donde se administrarán algunas pruebas de aprendizaje y comportamiento. La misma es voluntaria y se utilizará como trabajo de muestra.

Desde ya agradecemos su colaboración.

Si Ud. /s está de acuerdo, por favor firme su consentimiento.

Nombre de su hijo/a

Firma y Aclaración

E- MATRIZ DE DATOS

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

GET

```
FILE='E:\UCA 2017-2021\Asesoramiento Metodológico\Proyectos  
recibidos\2021\Garnier Paula para procesar 30-08-21\Muestras.sav'.  
DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.  
FREQUENCIES VARIABLES=SEXO  
  /PIECHART PERCENT  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

[Conjunto_de_datos1] E:\UCA 2017-2021\Asesoramiento Metodológico\Proyectos
recibidos\2021\Garnier Paula para procesar 30-08-21\Muestras.sav

Estadísticos

SEXO

N Válido	40
Perdidos	0

SEXO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Femenino	18	45,0	45,0	45,0
Masculino	22	55,0	55,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=EDAD  
  /HISTOGRAM  
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

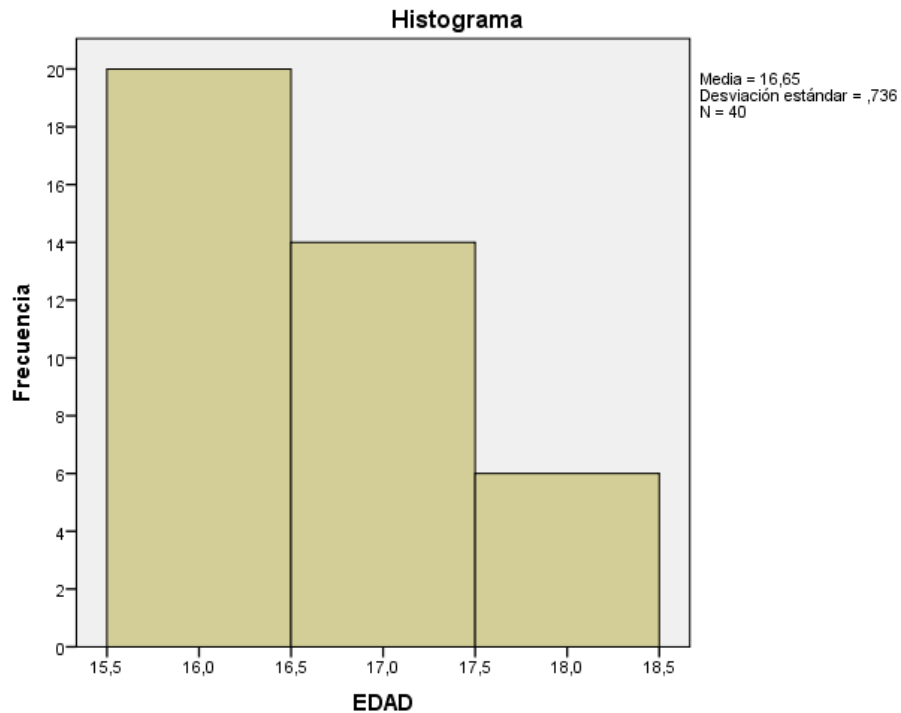
Estadísticos

EDAD

N Válido	40
Perdidos	0

EDAD

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 16	20	50,0	50,0	50,0
17	14	35,0	35,0	85,0
18	6	15,0	15,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	



Tablas cruzadas

Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
EDAD * SEXO	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%

EDAD*SEXO tabulación cruzada

			SEXO		Total
			Femenino	Masculino	
EDAD 16	Recuento		9	11	20
	% del total		22,5%	27,5%	50,0%
17	Recuento		7	7	14
	% del total		17,5%	17,5%	35,0%
18	Recuento		2	4	6
	% del total		5,0%	10,0%	15,0%
Total	Recuento		18	22	40
	% del total		45,0%	55,0%	100,0%

Muestras sujeto. Porcentajes sexo femenino masculinoe

```

SORT CASES BY ESCUELA_CURSO (A) .
FREQUENCIES VARIABLES=ESCUELA_CURSO
  /PIECHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Frecuencias

Estadísticos

ESCUELA_CURSO

N	Válido	40
	Perdidos	0

ESCUELA_CURSO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sec N° 12/5º	6	15,0	15,0	15,0
	Sec N° 12/6º	9	22,5	22,5	37,5
	Sec N° 14/5º	9	22,5	22,5	60,0
	Sec N° 14/6º	6	15,0	15,0	75,0
	Sec N° 3/5º	6	15,0	15,0	90,0
	Sec N° 3/6º	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Estadísticos

PUNTAJE DE ALERTA (PD=6)

N	Válido	40
	Perdidos	0

PUNTAJE DE ALERTA (PD=6)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SI	21	52,5	52,5	52,5
	NO	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=COMP_LEC_GALL_CUARTIL

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Estadísticos

COMP_LEC_GALL_CUARTIL

N	Válido	40
	Perdidos	0

FREQUENCIES VARIABLES=COMP_LEC_GALLET_MEDE

/PIECHART PERCENT

/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Estadísticos

COMP_LEC_GALLET_MEDIA_DESVÍO_STD

N	Válido	40
	Perdidos	0

DESCRIPTIVES VARIABLES=COMP_LEC_CRONOP_PD
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
COMP_LEC_CRONOP_PD	40	1	6	3,90	1,374
N válido (por lista)	40				

DESCRIPTIVES VARIABLES=COMP_LEC_CRONOP_PC
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
COMP_LEC_CRONOP_PC	40	1	61	28,45	17,909
N válido (por lista)	40				

FREQUENCIES VARIABLES=COMP_LEC_CRONOP_PA
/PIECHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Estadísticos

PUNTAJE DE ALERTA (PD=3)

N	Válido	40
	Perdidos	0

PUNTAJE DE ALERTA (PD=3)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido SI	18	45,0	45,0	45,0
NO	22	55,0	55,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

```

SORT CASES BY COMP_LEC_CRONOP_PD (A) .
FREQUENCIES VARIABLES=COMP_LEC_CRONOP_CUARTIL
/PIECHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.

```

Frecuencias

Estadísticos

COMP_LEC_CRONOP_CUARTIL

N	Válido	40
	Perdidos	0

COMP_LEC_CRONOP_CUARTIL

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Débil	16	40,0	40,0	
Muy débil	24	60,0	60,0	100,0
Total	40	100,0	100,0	

```

SORT CASES BY COMP_LEC_CRONOP_PD (A) .
FREQUENCIES VARIABLES=COMP_LEC_CRONOP_MEDE
/PIECHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.

```

Frecuencias

Estadísticos

COMP_LEC_CRONOP_MEDIA_DESVÍO-STD

N	Válido	40
	Perdidos	0

```

MEANS TABLES=PALABRAS_STROOP_PD PALABRA_STROOP_PT COLOR_STROOP_PD
COLOR_STROOP_PT PALAB_COLOR_STROOP_PD PALAB_COLOR_STROOP_PT
INTERF_STROOP_PD INTERF_STROOP_PT
/CELLS=MEAN COUNT STDDEV
/STATISTICS ANOVA.

```

Medias

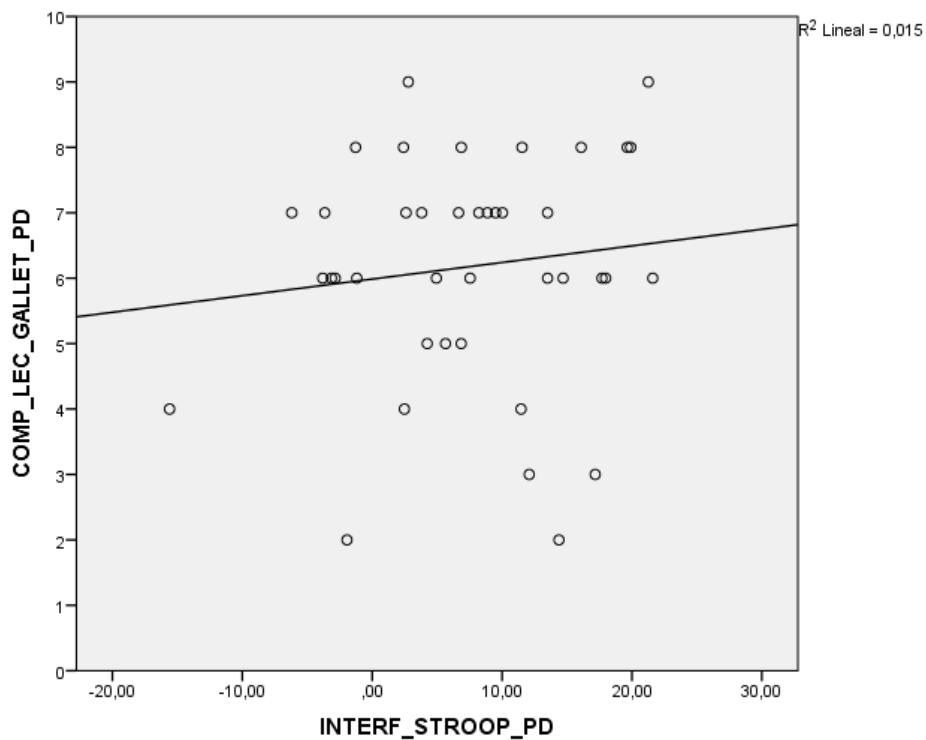
Resumen de procesamiento de casos

	Casos					
	Incluido		Excluido		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
PALABRAS_STROOP_PD	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
PALABRA_STROOP_PT	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
COLOR_STROOP_PD	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
COLOR_STROOP_PT	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
PALAB_COLOR_STROOP_PD	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
PALAB_COLOR_STROOP_PT	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
INTERF_STROOP_PD	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
INTERF_STROOP_PT	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%

```

* Generador de gráficos.
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=MEAN(PALABRA_STROOP_PT)
MEAN(COLOR_STROOP_PT) MEAN(PALAB_COLOR_STROOP_PT) MEAN(INTERF_STROOP_PT)
MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO
  TRANSFORM=VARSTOCASES (SUMMARY="#SUMMARY" INDEX="#INDEX")
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: SUMMARY=col(source(s), name("#SUMMARY"))
  DATA: INDEX=col(source(s), name("#INDEX"), unit.category())
  GUIDE: axis(dim(2), label("Media"))
  SCALE: cat(dim(1), include("0", "1", "2", "3"))
  SCALE: linear(dim(2), include(0))
  ELEMENT: line(position(INDEX*SUMMARY), missing.wings())
END GPL.

```



```

* Generador de gráficos.
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=INTERF_STROOP_PD
COMP_LEC_CRONOP_PD MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE.
BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: INTERF_STROOP_PD=col (source(s), name ("INTERF_STROOP_PD"))
  DATA: COMP_LEC_CRONOP_PD=col (source(s), name ("COMP_LEC_CRONOP_PD"))
  GUIDE: axis(dim(1), label("INTERF_STROOP_PD"))
  GUIDE: axis(dim(2), label("COMP_LEC_CRONOP_PD"))
  ELEMENT: point(position(INTERF_STROOP_PD*COMP_LEC_CRONOP_PD))

```

END GPL.

GGraph

