



Pontificia Universidad Católica Argentina

Facultad “Teresa de Ávila”

Departamento Humanidades

Licenciatura en Psicopedagogía

“EFICACIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN
PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN EN FLUIDEZ Y
COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE CUARTO GRADO
EN FORMATO GRUPAL.”

TESISTAS: María Camila Calleja

Luciana Maité Cano

DIRECTOR/A DE TESIS: Siboldi, Johanna

ASESOR METODOLÓGICO: Sione, Cesar

“Tu mundo será tan rico como lo sean tus palabras”.

Godino (2011)

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios, que nos demostró el amor que nos tiene acompañándonos a lo largo de nuestra carrera y dándonos la fortaleza en cada momento.

A nuestras familias, pilar firme en nuestras vidas, gracias por brindarnos apoyo incondicional y verdadero amor para alcanzar nuestros sueños.

A nuestras amigas de estudio que nos dieron siempre aliento para alcanzar los aprendizajes, brindándonos alegrías en cada logro y apoyo ante los obstáculos.

A nuestra directora de tesis Johanna Siboldi por su cercanía, paciencia, disposición y acompañamiento.

A Cesar Sione por la disponibilidad, guía y servicio para ayudarnos.

A los directivos, docentes de 4to grado y alumnos de la escuela en donde realizamos el estudio, abriéndonos las puertas de la institución con gran alegría e incentivo para alcanzar esta meta.

A todos los profesores, amigos y personas que hemos conocido y nos han acompañado a lo largo de la carrera y han sido importantes para dar este paso.

INDICE

RESUMEN	1
CAPÍTULO 1	2
1. INTRODUCCIÓN	2
1.1 Planteamiento del Problema	2
1.2. Objetivos de la investigación.....	5
1.3. Hipótesis	5
1.4. Justificación del estudio.....	5
1.5. Factibilidad de la investigación	6
1.6. Limitaciones de la investigación.....	6
CAPÍTULO 2	7
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Antecedentes.....	7
2.2. Encuadre Teórico.....	10
2.2.1. Comprensión Lectora.....	10
2.2.2. Fluidez Lectora	14
2.2.3. Relación, Comprensión Lectora – Fluidez Lectora	15
2.2.4. Relación Vocabulario – Comprensión y fluidez Lectora.....	16
2.2.5. Educación Primaria.....	17
2.2.6. Educación – Desarrollo Cognitivo.....	18
CAPITULO 3	20
3. METODOLOGÍA.....	20
3.1. Tipo de estudio	20
3.2. Sujetos.....	20
3.3. Técnicas de recolección de datos.....	21
3.4. Programa de estimulación.....	24
3.5. Procedimiento de recolección de datos.....	25
3.6. Análisis y sistematización de los datos.....	26
CAPITULO 4	27
4. RESULTADOS	27
4.1. Test LEE (pre-test)	27
4.2. Test LEE (post-test).....	38
4.3. Comparación Grupo Experimental	49
CAPITULO 5	70
5. DISCUSIÓN	70
5.1. Conclusiones.....	74
5.2. Limitaciones del estudio	74
5.3. Recomendaciones	75
5.4. Aportes.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

INDICE DE GRÁFICOS

PRE TEST

PRUEBA LEE

Puntajes Medios – Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 1. Resultados en Lectura de Palabras	28
Gráfico 2. Resultados en Lectura de Palabras (Tiempo)	28
Gráfico 3. Resultados en Lectura de Palabras de Pseudopalabras	28
Gráfico 4. Resultados en Lectura de Palabras de Pseudopalabras (Tiempo)	29
Gráfico 5. Resultados en Comprensión de Palabras y Frases	29
Gráfico 6. Resultados en Prosodia	29
Gráfico 7. Resultados en Comprensión de Textos	30

Tipo de Lectura - Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 8. Resultados en Lectura Fluida de Palabras	31
Gráfico 9. Resultados en Lectura no Fluida de Palabras	31
Gráfico 10. Resultados en Lectura Fluida de PseudoPalabras	31
Gráfico 11. Resultados en Lectura no Fluida de PseudoPalabras	32

Pruebas Complementarias - Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 12. Resultados en Segmentación Fonémica	32
Gráfico 13. Resultados en Lectura de Letras	33

Comprensión de Texto - Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 14. Resultados en Texto 1 Grupo Control y Experimental	34
Gráfico 15. Resultados en el Tiempo Texto 1 Grupo Control y Experimental	34
Gráfico 16. Resultados del Texto 2 Grupo Control y Experimental	34
Gráfico 17. Resultados en el Tiempo Texto 2 Grupo Control y Experimental	35
Gráfico 18. Resultados del Texto 3 Grupo Control y Experimental	35
Gráfico 19. Resultados en el Tiempo Texto 3 Grupo Control y Experimental	35

TEST WISC IV

Puntajes medios- Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 20. Resultados en Semejanzas Wisc IV Grupo Control y Experimental	37
Gráfico 21. Resultados en Vocabulario Wisc IV Grupo Control y Experimental	37

POST TEST

PRUEBA LEE

Puntajes Medios – Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 22. Resultados en Lectura de Palabras	39
Gráfico 23. Resultados en Lectura de Palabras (Tiempo)	39
Gráfico 24. Resultados en Lectura de PseudoPalabras	39
Gráfico 25. Resultados en Lectura de PseudoPalabras (Tiempo)	40
Gráfico 26. Resultados en Comprensión de Palabras y Frases	40
Gráfico 27. Resultados en Prosodia	40
Gráfico 28. Resultados en Comprensión de Texto	41

Tipo de Lectura - Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 29. Resultados en Lectura Fluida de Palabras	42
Gráfico 30. Resultados en Lectura no Fluida de Palabras	42
Gráfico 31. Resultados en Lectura Fluida de PseudoPalabras	42
Gráfico 32. Resultados en Lectura no Fluida de PseudoPalabras	43

Pruebas Complementarias - Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 33. Resultados en Segmentación Fonémica	43
Gráfico 34. Resultados en Lectura de Letras	44

Comprensión de Texto - Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 35. Resultados en Texto 1	45
Gráfico 36. Resultados en Texto 1 Tiempo	45
Gráfico 37. Resultados en Texto 2	45
Gráfico 38. Resultados en Texto 2 Tiempo	46
Gráfico 39. Resultados en Texto 3	46
Gráfico 40. Resultados en Texto 3 Tiempo	46

TEST WISC IV

Puntajes medios- Grupo Control y Grupo Experimental

Gráfico 41. Resultados en Semejanzas	47
Gráfico 42. Resultados en Vocabulario	47

COMPARACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL

Comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Programa LEE

Puntajes Medios

Gráfico 43. Puntajes Lectura de Palabras (pre-test LEE)	50
Gráfico 44. Puntajes Lectura de Palabras (post-test LEE)	50
Gráfico 45. Puntajes Lectura de Palabras Tiempo (pre-test LEE)	51
Gráfico 46. Puntajes Lectura de Palabras Tiempo (post-test LEE)	51
Gráfico 47. Puntajes Lectura de PseudoPalabras (pre-test LEE)	52
Gráfico 48. Puntajes Lectura de PseudoPalabras (post-test LEE)	52
Gráfico 49. Puntajes Lectura de PseudoPalabras Tiempo (pre-test LEE)	53
Gráfico 50. Puntajes Lectura de PseudoPalabras Tiempo (post-test LEE)	53
Gráfico 51. Puntajes Comprensión de Palabras y Frases (pre-test LEE)	54
Gráfico 52. Puntajes Comprensión de Palabras y Frases (post-test LEE)	54
Gráfico 53. Puntajes Prosodia (pre-test LEE)	55
Gráfico 54. Puntajes Prosodia (post-test LEE)	55
Gráfico 55. Puntajes Comprensión de Texto (pre-test LEE)	56
Gráfico 56. Puntajes Comprensión de Texto (post-test LEE)	56

Tipo de Lectura

Gráfico 57. Puntajes Lectura Fluida de Palabras (pre-test LEE)	57
Gráfico 58. Puntajes Lectura Fluida de Palabras (post-test LEE)	57
Gráfico 59. Puntajes Lectura no Fluida de Palabras (pre-test LEE)	57
Gráfico 60. Puntajes Lectura no Fluida de Palabras (post-test LEE)	57
Gráfico 61. Puntajes Lectura Fluida de PseudoPalabras (pre-test LEE)	58
Gráfico 62. Puntajes Lectura Fluida de PseudoPalabras (post-test LEE)	58
Gráfico 63. Puntajes Lectura no Fluida de PseudoPalabras (pre-test LEE)	59
Gráfico 64. Puntajes Lectura no Fluida de PseudoPalabras (post-test LEE)	59

Pruebas Complementarias

Gráfico 65. Puntajes Segmentación Fonémica (pre-test LEE)	60
Gráfico 66. Puntajes Segmentación Fonémica (post-test LEE)	60
Gráfico 67. Puntajes Lectura de Letras (pre-test LEE)	61
Gráfico 68. Puntajes Lectura de Letras post-test LEE)	61

Comprensión de Texto

Gráfico 69. Puntajes Comprensión de Texto 1 (pre-test LEE)	62
Gráfico 70. Puntajes Comprensión de Texto 1 (post-test LEE)	62
Gráfico 71. Puntajes Comprensión de Texto 1 Tiempo (pre-test LEE)	63
Gráfico 72. Puntajes Comprensión de Texto 1 Tiempo (post-test LEE)	63
Gráfico 73. Puntajes Comprensión de Texto 2 (pre-test LEE)	63

Gráfico 74. Puntajes Comprensión de Texto post-test LEE)	63
Gráfico 75. Puntajes Comprensión de Texto 2 Tiempo (pre-test LEE)	64
Gráfico 76. Puntajes Comprensión de Texto 2 Tiempo (post-test LEE)	64
Gráfico 77. Puntajes Comprensión de Texto 3 (pre-test LEE)	65
Gráfico 78. Puntajes Comprensión de Texto 3 (post-test LEE)	65
Gráfico 79. Puntajes Comprensión de Texto 3 Tiempo (pre-test LEE)	65
Gráfico 80. Puntajes Comprensión de Texto 3 Tiempo (post-test LEE)	65

Comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Test WISC IV

Gráfico 81. Puntajes en Semejanzas (pre-test Wisc IV)	67
Gráfico 82. Puntajes en Semejanzas (post-test Wisc IV)	67
Gráfico 83. Puntajes en Vocabulario (pre-test Wisc IV)	68
Gráfico 84. Puntajes en Vocabulario (post-test Wisc IV)	68

INDICE DE TABLAS

PRE TEST

PRUEBA LEE

Puntajes Medios – Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 1. Puntajes medios de las pruebas LEE	27
Tabla 2. Puntajes de Lectura de Palabras	28
Tabla 3. Puntajes de Lectura de Palabras (Tiempo)	28
Tabla 4. Puntajes de Lectura de PseudoPalabras	28
Tabla 5. Resultado de Lectura de PseudoPalabras (Tiempo)	29
Tabla 6. Puntajes de Comprensión de Palabras y Frases	29
Tabla 7. Puntajes de Prosodia	29
Tabla 8. Puntajes en Comprensión de Textos	30

Tipo de Lectura - Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 9. Puntajes medios de las pruebas LEE Tipo de Lectura	30
Tabla 10. Puntajes medios de Lectura Fluida de Palabras prueba	31
Tabla 11. Puntajes medios de Lectura no Fluida de Palabras	31
Tabla 12. Puntajes medios de Lectura Fluida de PseudoPalabras	31
Tabla 13. Puntajes medios de Lectura no Fluida de PseudoPalabras	32

Pruebas Complementarias - Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 14. Puntajes medios de las pruebas complementarias LEE	32
Tabla 15. Puntajes medios de Segmentación Fonémica	32
Tabla 16. Puntajes medios de Lectura de Letras	33

Comprensión de Texto - Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 17. Puntajes medios de Comprensión de Texto pruebas LEE	33
Tabla 18. Puntajes en el Texto 1	34
Tabla 19. Puntajes del Tiempo en el Texto 1	34
Tabla 20. Puntajes en el Texto 2	34
Tabla 21. Puntajes del Tiempo en el Texto 2	35
Tabla 22. Puntajes en el Texto 3	35
Tabla 23. Puntajes del Tiempo en el Texto 3	35

TEST WISC IV

Puntajes medios- Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 24. Puntajes medios de las pruebas del WISC IV	36
Tabla 25. Puntajes en Semejanzas	37
Tabla 26. Puntajes en Vocabulario	37

POST TEST

PRUEBA LEE

Puntajes Medios – Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 27. Puntajes medios de las pruebas LEE	38
Tabla 28. Puntajes de Lectura de Palabras	39
Tabla 29. Puntajes de Lectura de Palabras (Tiempo)	39
Tabla 30. Puntajes de Lectura de PseudoPalabras	39
Tabla 31. Puntajes de Lectura de PseudoPalabras (Tiempo)	40
Tabla 32. Puntajes de Comprensión de Palabras y Frases	40
Tabla 33. Puntajes en Prosodia	40
Tabla 34. Puntajes en Comprensión de Texto	41

Tipo de Lectura - Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 35. Puntajes medios de las pruebas LEE Tipo de Lectura	41
Tabla 36. Puntajes medios de Lectura Fluida de Palabras prueba	42
Tabla 37. Puntajes medios de Lectura no Fluida de Palabras	42
Tabla 38. Puntajes medios de Lectura Fluida de PseudoPalabras	42
Tabla 39. Puntajes medios de Lectura no Fluida de PseudoPalabras	43

Pruebas Complementarias - Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 40. Puntajes medios de las pruebas complementarias LEE	43
Tabla 41. Puntajes medios de Segmentación Fonémica	43
Tabla 42. Puntajes medios de Lectura de Letras	44

Comprensión de Texto - Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 43. Puntajes medios de Comprensión de Texto pruebas LEE	44
Tabla 44. Puntajes en el Texto 1	45
Tabla 45. Puntajes del Tiempo en el Texto 1	45
Tabla 46. Puntajes en el Texto 2	45
Tabla 47. Puntajes del Tiempo en el Texto 2	46
Tabla 48. Puntajes en el Texto 3	46
Tabla 49. Puntajes del Tiempo en el Texto 3	46

Test WISC IV

Puntajes medios- Grupo Control y Grupo Experimental

Tabla 50. Puntajes medios de las pruebas del WISC IV	47
Tabla 51. Puntajes en Semejanzas	47
Tabla 52. Puntajes en Vocabulario	47

COMPARACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL

Comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Programa LEE

Tabla 53. Puntajes medios de las pruebas LEE – comparación	49
Tabla 54. Puntajes medios de las pruebas LEE Tipo de Lectura – comparación	56
Tabla 55. Puntajes medios de las pruebas complementarias LEE – comparación	60
Tabla 56. Puntajes medios de las pruebas Comprensión de Texto LEE – comparación	62

Comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Test WISC IV

Tabla 57. Puntajes medios de las pruebas WISC IV – comparación	66
---	----

RESUMEN

El presente trabajo de investigación llevado a cabo para obtener el título de Licenciatura en Psicopedagogía, consistió en estimular la comprensión y fluidez lectora mediante la implementación de un programa y evaluar su eficacia e impacto en niños de 4to grado de Educación Primaria.

Para cumplir con este objetivo, se conformó una muestra de 30 niños de ambos sexos, pertenecientes a 4to grado de una institución educativa de la ciudad de Federación, Entre Ríos. Se dividió la muestra en dos grupos: grupo experimental (n= 15) y grupo control (n=15).

El Programa LEE Comprensivamente de Bárbara Gottheil, Liliana Fonseca, Adriana Aldrey, Inés Lagomarsino, María Pujals, Dolores Pueyrredón, Luciana Buonsanti, Leticia Freire, Eleonora Lasala, Alejandra Mendivelzúa y Sandra Molina tuvo como finalidad fortalecer la comprensión y fluidez lectora en los niños que conformaron el grupo experimental. El mismo fue aplicado por 2 meses y medio sistemáticamente, realizando las actividades individualmente cada niño pero trabajando en el aula en forma grupal.

En lo que corresponde a la medición de las capacidades estimuladas, se administraron distintas pruebas que evaluaban los componentes de las mismas, utilizando el test LEE y las subpruebas (Semejanzas y Vocabulario) del test Wisc IV.

Los resultados alcanzados evidenciaron un impacto positivo aumentando las puntuaciones en las diferentes mediciones como así también en su rendimiento escolar.

Palabras Claves: Psicopedagogía - Comprensión y Fluidez Lectora - 4to Grado - Programa de estimulación.

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del Problema

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, 1996). 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).

Una de las mayores preocupaciones que tienen quienes trabajan en el campo educativo es la de los niños y jóvenes que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje y que ven muchas veces impedido su desarrollo académico con todas las consecuencias cognitivas, afectivas y sociales que ello produce. Si bien hay diversidad de dificultades de aprendizaje, un porcentaje muy importante de ellas implica dificultades en lectura (Singer y Cuadro, 2010).

La conclusión que se extrae de las distintas investigaciones es que las condiciones socioeconómicas, culturales y, además, la calidad de la enseñanza que reciben los niños tienen influencia significativa en sus procesos de aprendizajes.

En los últimos veinte años diferentes organismos gubernamentales, multilaterales y grupos de investigación han diseñado e implementado diversos programas de intervención orientados a mejorar las oportunidades de desarrollo cognitivo de niños en riesgo social por pobreza en diferentes sociedades (Burger, 2010; Diamond, 2012;

Guilliam y Stout Sosinsky, 2012 citado en Segretin, Prats, Fracchia, Colombo, y Lipina, 2016).

Entre las experiencias locales de intervención para favorecer el desarrollo cognitivo de niños sanos, se verifica que la mayoría de las propuestas han utilizado una modalidad de trabajo exclusivamente grupal, mediante la implementación de actividades curriculares (Ghiglione, Arán Filippetti, Manucci y Apaz, 2011).

Tomando lo citado en (Holloway, 1999) se puede arribar a que la competencia lectora es entendida como herramienta vehicular para que los estudiantes puedan acceder y beneficiarse del currículo. Sus principales componentes, la comprensión y fluidez lectora, están estrechamente ligados (Nichols, Rupley y Rasinski, 2009 citado en Durán y Valdebenito, 2014). Entendemos que el objetivo final de la lectura es la comprensión y, el aprendizaje que se pueda alcanzar a partir del texto, provendrá en gran medida de la fluidez con que el texto sea interpretado (Durán y Valdebenito, 2014).

La comprensión de 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).

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. La primera condición necesaria pero no suficiente para alcanzar la comprensión lectora es la lectura precisa y fluida (Gottheil,

Fonseca, Aldrey, Lagomarsino, Pujals, Pueyrredón, Buonsanti, Freire, Lasala, Mendivelzúa y Molina, 2016).

Andrés Calero (2014) sostiene que la lectura fluida es el reconocimiento armonioso y expresivo de las palabras del texto que se leen para comprenderlo, incompatible muchas veces con la velocidad lectora que los cronómetros en las aulas miden. En otras palabras, la velocidad lectora es una condición necesaria, pero no suficiente, de medida de una adecuada fluidez lectora.

A partir de la relación existente entre la fluidez y comprensión lectora se pretenden demostrar los efectos que causa la aplicación de un programa de estimulación basado en la enseñanza explícita de estrategias reunidas alrededor de los cuatro ejes que han demostrado estar asociados de manera significativa con la comprensión lectora: Vocabulario, Construcción de Inferencias, Comprensión de la Estructura Textual y Monitoreo o Autorregulación de la Comprensión (Oakhill y Cain, 2007 citado en Fonseca, Pujals, Lasala, Lagomarsino, Migliardo, Aldrey, Buonsanti y Barreyro, 2014) en niños de cuarto grado de una escuela primaria de la ciudad de Federación, ya que no se han encontrado investigaciones que propongan este tipo de análisis.

Preguntas

- ¿En qué medida la aplicación de un Programa de estimulación modifica el nivel de Comprensión y Fluidez Lectora en niños de 4to grado?
- ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas significativas entre la intervención del grupo control y experimental del programa de estimulación de comprensión y fluidez lectora?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

- Evaluar la eficacia de la aplicación de un programa de estimulación en la comprensión y fluidez lectora.

1.2.2. Objetivos específicos

- Estudiar los efectos de la aplicación del programa de estimulación en comprensión y fluidez lectora en niños de cuarto grado de una escuela de la ciudad de Federación.
- Realizar un análisis comparativo entre el grupo control y grupo experimental, en niños de cuarto grado de una escuela primaria de la ciudad de Federación.

1.3. Hipótesis

La aplicación de un programa de estimulación aumentará la comprensión y fluidez lectora en los niños del grupo experimental en comparación con los resultados del grupo control.

1.4. Justificación del estudio

Como justificación del presente estudio se pueden destacar los beneficios que esta investigación realizará en el campo del saber científico, preferentemente en profesionales que se dediquen a trabajar con niños en Educación Primaria. Además, la aplicación del programa podría ser utilizado como prevención psicopedagógica donde se realizaría una estimulación en niños de 4to grado, con el fin de promover el desarrollo de habilidades lectoras.

1.5. Factibilidad de la investigación

La investigación pudo ser realizada debido a la existencia de diversas fuentes de información bibliográficas referidas a la comprensión y fluidez lectora que dieron el sustento teórico necesario al estudio que se realizó.

También se pudo acceder a un programa de estimulación para evaluar las variables antes mencionadas. En lo que respecta al acceso a la muestra, la misma se tomó de una escuela de la ciudad Federación.

A su vez, se contó con el acompañamiento y asesoramiento de profesionales especializados en la temática establecida.

1.6. Limitaciones de la investigación

Se presentan las siguientes limitaciones:

- El grupo al cual se aplicó el programa es un grupo reducido no pudiendo generar un resultado general.
- El programa no fue probado con anterioridad en la ciudad de Federación, Entre Ríos.

CAPÍTULO 2

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

En el estudio de la comprensión lectora, (Fonseca et al., 2014) arribaron que se requiere de la decodificación fluida y precisa de las palabras, sin embargo, comprender un texto supone un proceso mental de construcción de significados, utilizando una variedad de estrategias que posibilitan la articulación del conocimiento previo con las ideas expresadas en el texto mismo. La mayoría de los lectores necesitan de una enseñanza explícita sobre las estrategias de comprensión lectora, especialmente aquellos que tienen escasos conocimientos previos y menos dominio de las habilidades lectoras. Muchos pobres comprendedores provienen de sectores socioeconómicos desfavorecidos. A través de la instrucción de dichas estrategias, se podría reducir la brecha producida por un medio ambiente desfavorable.

El objetivo de este trabajo fue investigar los efectos del Programa LEE comprensivamente en niños de cuarto grado que asisten a una escuela pública.

La evaluación consistió en un pre-test, luego se realizó la aplicación del programa y finalmente se llevó a cabo una evaluación post-test. A partir de la estimulación, se observaron mejoras significativas en el rendimiento de los estudiantes en comprensión y fluidez lectora.

Los autores (Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero y Pereda, 2014) estudiaron los efectos de un programa sobre comprensión lectora, hábitos lectores y fluidez (3º a 6º de primaria) de 5 escuelas públicas de Vizcaya y de Álava, en España, seleccionadas intencionadamente. Los resultados revelaron que la intervención tuvo efectos positivos

en la comprensión lectora, medida a través de tareas de resumen y de recuerdo, pero no logró efectos en los hábitos lectores y en la fluidez. Las implicaciones para la investigación y para la práctica son discutidas, como la flexibilidad del programa y su aplicación por parte de estudiantes universitarios.

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 a 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 limitar 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 curriculum.

Segretin, Hermida, Prats, Fracchia, Colombo y Lipina, en el año 2016 en la Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, CEMIC-CONICET), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, también dieron su aporte en abordar un análisis en el impacto de modalidades de estimulación cognitiva (implementadas en el año 2005) en el desempeño en tareas con demanda de atención, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y planificación. Los niños fueron estimulados durante cuatro meses con dos modalidades de estimulación cognitiva: *individual* y *grupal*. Los resultados sugirieron que: (a) ambas modalidades promovieron incrementos del desempeño cognitivo; y (b) existieron diferencias según el proceso cognitivo: en el caso de atención, los niños que participaron de la modalidad grupal tuvieron un menor incremento, mientras que en el caso de las tareas de memoria y planificación, el incremento de este mismo grupo fue mayor.

Los resultados del presente trabajo permitieron identificar avances en el desempeño cognitivo de niños de edad preescolar que viven en condiciones de riesgo social por pobreza, que participaron de dos modalidades de intervención orientadas a optimizar su desempeño en tareas de control cognitivo. En consecuencia, se implementó un diseño cuasi-experimental y aleatorio para comparar las modalidades de intervención individual y grupal entre sí.

2.2. Encuadre Teórico

2.2.1. Comprensión Lectora

Teniendo en cuenta los aportes de (Gottheil, Pueyrredón, Buonsanti, Aldrey, Freire, Rossi y Molina, 2018) se puede definir la comprensión lectora como la capacidad para decodificar un texto, extrayendo el sentido global del mismo y nutriéndolo con los saberes previos del lector. Se considera fundamental la habilidad para “trascenderlo”, en el sentido de ir más allá del texto literal, completando los “huecos” de información con la producción de inferencias. Ello genera como resultado un conocimiento más elaborado, que es plausible de ser integrado a los saberes del sujeto.

Al hablar de comprensión lectora se puede tomar también el aporte de la autora Defior Citoler (1996), donde ella sostiene que la misma es un proceso activo, constructivo, afectivo-motivacional y estratégico.

Activo, porque comprender implica a un sujeto que se compromete en la situación de la lectura en la que se encuentra. Ello se contrapone a aquellos lectores que “sobrevuelan” textos o que mantienen una postura pasiva de procesamiento.

Constructivo, porque la construcción de significado que aporta cada texto se va apoyando necesariamente en todos aquellos aprendizajes, saberes y experiencias que ya se tenían, y que funcionan como pilares que permiten el acceso a la comprensión.

Afectivo-motivacional, porque el lector debe tener la motivación suficiente para mantener la atención necesaria a lo largo de la lectura. En muchas ocasiones incluso puede generar estados de movilización emocional que aportan a la comprensión.

Estratégico, porque un lector atento debe tomar decisiones estratégicas para mantener la coherencia mientras lee. La comprensión de un texto va sucediendo automáticamente hasta que en algunas ocasiones el lector entra en conflicto para resolver las dudas que se presenten. Cuando un lector se ha dado cuenta de que no está

comprendiendo lo que lee, o que carece de algún significado léxico, o reconoce que se ha distraído y así perdido el hilo de lo leído, entre otras circunstancias posibles, debe implementar acciones que resuelvan esa situación. Volver a leer un tramo, buscar el significado de alguna palabra, son por ejemplo, alguna decisiones estratégicas que facilitarán la evolución de la comprensión de lo leído.

Otra autora expresa que “la comprensión lectora depende en parte, de los conocimientos que el lector posea sobre el tema específico acerca del cual trate el texto, sobre el mundo general y sobre la estructura del texto y, en parte, de los procesos y estrategias que use para coordinar su conocimiento previo con la información textual y para adaptarse a las demandas de la tarea” (Mateos, 1991, p.62).

Los niños están expuestos a la lectura de textos desde el inicio de la escolaridad; sin embargo se produce un período crítico en el desarrollo de esta habilidad entre tercer y quinto año. Durante este período muchos niños que no han presentado dificultades para aprender a leer en los primeros grados, manifiestan problemas en la comprensión de textos debido a que arrastran dificultades en la comprensión del lenguaje oral, o no han logrado una adecuada automatización de los procesos de reconocimiento de palabras, o manifiestan dificultades específicas para construir las estrategias requeridas para esta tarea (Gottheil et al., 2016).

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 habla en términos generales de cuatro niveles de procesamiento. Éstos son a modo de resumen, los cuatro niveles del sistema lector:

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, esta 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 y usadas en distinta medida durante la lectura.

RUTA LÉXICA - DIRECTA

RUTA FONOLÓGICA

Un buen lector debe presentar ambas rutas si quiere leer todas las palabras, la léxica para leer con mayor rapidez las palabras familiares y la fonológica para poder leer palabras desconocidas o poco familiares.

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.

2.2.2. Fluidez Lectora

Según la Universidad Peruana Cayetano Heredia (2017), la fluidez lectora es considerada como una de las características del lector eficaz. Consiste en leer textos en forma rápida, con precisión y entonación adecuada. La rapidez se refiere a la cantidad de palabras que un estudiante lee por minuto, se basa en la decodificación automática; es decir, implica que el estudiante domina a tal punto las habilidades metalingüísticas que no se ve obligado a ponerse a pensar cada vez que ve una letra.

La precisión hace referencia a la lectura con pocos o ningún error y la entonación se refieren a la lectura expresiva, gracias a la cual se transmite sentimiento.

La fluidez es un prerrequisito para el desarrollo de una lectura eficiente. Esta tarea resulta de la automatización de procesos de bajo nivel cognitivo, como son la identificación rápida de las palabras conocidas y la decodificación fonológica de las palabras nuevas (Gottheil et al., 2016).

Para llegar a leer con fluidez es necesario, en primer lugar, aprender y dominar la decodificación de los signos gráficos. Con la experiencia lectora se va avanzando hacia la automaticidad gracias al contacto repetido y a la práctica con los textos escritos. A partir de ahí, se van liberando recursos atencionales que el lector puede dedicar a procesos de orden superior como la comprensión (Laberge y Samuels, 1974). Por esta razón, la fluidez se ha considerado como un eslabón esencial entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del texto escrito (Chall, 1996; Chard, Vaughn y Tyler, 2002 citado en Gómez Zapata, Defior y Serrano, 2011).

Garzón, Jiménez y Seda (2008) aclaran que la fluidez lectora es un constructo multidimensional entendido como la lectura realizada con velocidad, exactitud, características prosódicas apropiadas y la comprensión e interpretación del texto.

2.2.3. Relación, Comprensión Lectora – Fluidez Lectora

Una de las capacidades primordiales dentro del desarrollo cognitivo del ser humano es la capacidad de comprender lo que se lee. Esta capacidad o competencia es una herramienta que resulta esencial para mejorar el nivel académico y es la base del aprendizaje permanente, impactando, incluso, en la búsqueda de mejores oportunidades de empleo y, con ello, en un mejor salario o calidad de vida (Pérez y Zayas, 2007).

Como apuntan Nichols, Rupley y Rasinski (2009), el objetivo final de la lectura es la comprensión y el aprendizaje que se pueda alcanzar a partir de un texto, sin embargo el componente esencial que nutre y trae consigo dicha capacidad, radica en la fluidez lectora. Podremos leer más y correctamente si entendemos lo que leemos, pero al mismo tiempo necesitamos leer fluidamente y de manera correcta para comprender (citado en Valdebenito y Durán 2013).

La importancia de la fluidez lectora radica en que el estudiante no necesita pensar sobre cada palabra y puede poner su atención en establecer las relaciones entre las diferentes partes del texto y lo que él ya sabe. De esta manera, la fluidez es el puente entre el aprendizaje inicial de la decodificación y el logro de la comprensión lectora (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2017).

En el estudio de la comprensión lectora hay importante evidencia de que el entrenamiento en estrategias de comprensión de textos mejora la habilidad (Palincsar y Brown, 1984; Namara, 2007 citado en Gotthiel et al., 2016).

Repensar las praxis educativas no resulta tarea sencilla; sin embargo, se considera que el empleo de estrategias de fortalecimiento cognitivas y lingüísticas adaptadas al currículo escolar como alternativa al currículo clásico, constituye una herramienta efectiva para disminuir la brecha existente entre los niños de diversa procedencia social (Ghiglione et al., 2011).

2.2.4. Relación Vocabulario – Comprensión y Fluidez Lectora

Los buenos lectores tienen un vocabulario rico y amplio, lo cual contribuye a alcanzar la comprensión del texto y a tener una lectura más veloz. En relación con el reconocimiento fluido de palabras, se sabe también que además del significado lexical, aquellos niños que invierten menos esfuerzo y recursos cognitivos en la decodificación de palabras, disponen de más recursos para la comprensión (Gottheil et al., 2018).

Carr y Levy (1990); Oakhill y Garnham (1987) y Sánchez (1988, 1990, 1993) consideran que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la información que el lector tiene almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto que lee. Por tanto, la comprensión fallará, si el escolar no puede almacenar la información del texto, no tiene conocimientos previos sobre el mismo, no es capaz de extraer información esencial o no puede conectar la información previa con la nueva que le proporciona el mensaje escrito (citado en Suárez, Moreno y Godoy, 2010).

El vocabulario y la comprensión lectora se retroalimentan permanentemente. Cuando los niños aprenden a decodificar con suficiente autonomía, incorporan nuevo vocabulario a través de la lectura, de la enseñanza directa de los significados y de las inferencias léxicas que van realizando mientras leen. De manera que, la cantidad de experiencias de lectura por las que atraviesan los niños en edad escolar temprana será determinante para el consecuente desarrollo del vocabulario (Gottheil et al., 2018).

Asimismo, el conocimiento de vocabulario en jardín juega un rol indirecto en el aprendizaje de la lectura a través del incremento en las habilidades de conciencia fonológica y comprensión oral, durante los primeros años de escolarización. Diversos estudios (Baumann, 2008; Beck, Joshi, 2005; McKeown y Kucan, 2008; Nippold, 2007) señalaron que los estudiantes con escaso vocabulario poseen serias dificultades para comprender textos escritos. Los alumnos con un vocabulario reducido tienden a leer

menos y aprenden una menor cantidad de palabras nuevas. Mientras que los alumnos con un vocabulario amplio leen más y mejoran gradualmente su comprensión (citado en Menti y Rosemberg, 2016).

Los teóricos de la comprensión, (Smith, 1989; Solé, 2001 y Ausubel (2002) sostienen que saber sobre lo que se va a leer es fundamental para el proceso de la comprensión y uno de los condicionantes más importantes que obstaculizan la asimilación y construcción de otros significados: sin conocimientos previos no se puede conferir significado y sentido a lo que se está leyendo (citado en Marquez, 2010).

Se puede observar y reconocer la relación que hay entre el vocabulario y la comprensión lectora ya que los dos van de la mano. La comprensión se va a ver afectada siempre que el vocabulario sea limitado o este último, en lo contrario, sea muy rico. Siendo entonces, los conocimientos previos y el vocabulario necesarios para la comprensión.

2.2.5. Educación Primaria

Gómez (2008) expone que los problemas de la lectura inician en edades tempranas y con el paso del tiempo se van incrementando (citado en Viramontes Anaya, Morales Sifuentes y Delgado Nájera, 2016). El presente trabajo puso el foco de intervención en el programa de estimulación que enriquece el desarrollo de la comprensión, ya que de manera directa o indirecta afecta el rendimiento escolar y el desempeño de la vida diaria.

Como agentes de la educación es necesario fomentar la enseñanza de competencias lectoras que contribuyan al aprendizaje de las mismas y el desarrollo de capacidades en nuestros niños.

“Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de

los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan –o no se enseñan- y se aprenden –o no se aprenden-“ (Solé 1992).

De esta manera se puede ver como la comprensión trasciende la mirada de solo verla como el acto de leer sino como dice el autor Valladares (1998) la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar; todo lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos.

Es por esta razón que la educación primaria debe ser un ámbito de oportunidad habilitante, que permita favorecer y desarrollar la comprensión lectora y así estimular su fluidez.

2.2.6. Educación – Desarrollo Cognitivo

Piaget (1969) plantea que el ser humano pasa por diferentes estadios de desarrollo cognitivo con características particulares cada uno y en donde uno antecede al siguiente; pero es definitivamente la edad de la persona la que determinará la capacidad de entendimiento (citado en Viveros, 2010).

La muestra de este proyecto corresponde a niños que se encontraban cursando el 4to grado en educación primaria, comprendiendo entre 9 y 10 años de edad. Según el aporte de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, los mismos se ubican dentro del estadio operacional concreto. Esta fase es reconocida por el autor como el período en el cual los niños por naturaleza son reversibles, razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas. Su pensamiento es reversible pero concreto, son capaces de clasificar, seriar y entienden la noción del número, son capaces de establecer relaciones cooperativas y de tomar en cuenta el punto de vista de los demás. Se comienza a construir una moral autónoma. Esta se considera una etapa de transición entre la acción directa y las estructuras lógicas más generales que aparecen en el estadio siguiente

operaciones formales (Piaget 1968 citado en Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño, LooRivadeneira, 2016).

A la hora de considerar la comprensión lectora se debe ver, como dice Viveros (2010), que tan “apto” está el niño para ese contenido o aprendizaje que se quiere transmitirle, pues es un hecho que si su desarrollo cognitivo no está acorde con lo que tiene que aprender, sería complicado y difícil que lo comprenda. De hecho, en la escuela el conocimiento y el aprendizaje tienen un orden sistemático y progresivo, que toma en cuenta los conocimientos propios del niño y niña, brindando los andamiajes necesarios.

Es importante para la enseñanza como para el planteo de actividades tener en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos, con la finalidad de que los contenidos que se presenten sigan objetivos que puedan ser alcanzables por los estudiantes, y además sean potenciadores del desarrollo personal y social.

CAPITULO 3

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio de esta investigación fue descriptivo - comparativo, ya que se comparó el rendimiento en comprensión y fluidez lectora antes y después de la aplicación del programa y a su vez, se llevó a cabo una comparación con el grupo control que no participó de la intervención de entrenamiento.

Se realizó un estudio cuasi-experimental que consistió en la aplicación del programa (intervención) y luego se evaluó la repercusión del mismo sobre la muestra.

El carácter de medida fue cuantitativo y en relación al tiempo, fue un estudio longitudinal, porque se administró un pre-test y un pos-test.

Se efectuó un estudio de campo ya que la intervención se cumplimentó en una escuela de Federación, Entre Ríos.

3.2. Sujetos

Para este estudio se seleccionó una muestra intencional no probabilística de 30 niños de ambos sexos que concurrían a cuarto grado de una escuela de la ciudad de Federación, Entre Ríos.

Para poder llevar a cabo la aplicación del programa se contó con dos grupos, un grupo experimental (n=15) y un grupo control (n=15). Comprendidos ambos con 8 varones y 7 mujeres.

Los niños que participaron de la muestra debían tener entre 9 y 10 años y concurrir a 4to grado. Podían ser varón o mujer.

Se excluirían del trabajo aquellos estudiantes que no fueran autorizados a través del consentimiento informado de sus padres, que no asistieran al nivel educativo correspondiente a su edad cronológica o que presentaran trastornos neurológicos o emocionales severos. Sin embargo, en los dos grupos no hubo niños con estas condiciones por lo que no fue necesario aplicar dicha exclusión.

El grupo experimental se evaluó mediante un pre-test, seguidamente se aplicó el programa y luego se realizó un post-test para evaluar la repercusión de dicha intervención.

Los alumnos que pertenecieron al grupo control recibieron la enseñanza de lengua habitual en sus respectivas aulas con sus correspondientes docentes. No hubo una intervención de estimulación. Este grupo fue evaluado al igual que el grupo experimental mediante un pre-test y post-test.

3.3. Técnicas de recolección de datos

Para la evaluación pre- test y post-test se aplicaron las siguientes pruebas para la obtención del nivel de comprensión y fluidez lectora, antes y después del programa de estimulación:

- El Test de lectura y escritura en español, LEE, de Silvia Citolier, Liliana Fonseca y Barbara Gottheil (2006). Este test fue diseñado para ser aplicado en niños a partir de 1er grado hasta 4to grado de educación primaria.

La validez convergente del test LEE se ha obtenido a partir de la correlación de esta batería con otras pruebas de probada validez que se utilizan en la clínica para poder detectar alteraciones en el rendimiento de la lectura y la escritura, como son el ProLec (Cuetos, 1996) y el ProEsc (Cuetos, 2002). Para gran parte de las pruebas valoradas, se

encontraron correlaciones positivas y significativas entre el test LEE y las otras medidas estudiadas.

Los estudios de confiabilidad del test LEE arrojaron indicadores satisfactorios tanto acerca de la consistencia interna de los ítems que conforman todas las pruebas de la batería, como de la confiabilidad test-retest con un mes de intervalo entre las dos administraciones, y con la confiabilidad por división por mitades de las pruebas de lectura y escritura.

La prioridades psicométricas estudiadas del test LEE indican que este instrumento constituye una herramienta adecuada para evaluar procesos vinculados a la lectoescritura, en niños de primero a cuarto año de la escolaridad primaria.

Es un instrumento que evalúa procesos implicados en la lectura y la escritura. Se centra principalmente en la evaluación de los dos grandes componentes de la lectura, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora, mediante una batería de subpruebas que intentan comprobar el funcionamiento de algunos procesos implicados en la lectura y la escritura.

El test está compuesto por una batería de evaluación que consta de las siguientes pruebas:

1. La segmentación fonética: (prueba complementaria) donde el objetivo es evaluar la conciencia fonémica.
2. Lectura de palabras: (prueba complementaria) el objetivo es comprobar si el sujeto conoce todas las letras o manifiesta dificultad en el reconocimiento de alguna de ellas.
3. Lectura de palabras: el objetivo de esta prueba es evaluar la utilización de los procesos léxicos y subléxicos que intervienen en la lectura de las palabras. También se evalúa la fluidez y velocidad lectora.

4. Lectura de pseudopalabras: el objetivo es evaluar los procesos subléxicos de forma estricta, sin posibilidad de apoyo del conocimiento léxico. También se evalúa la fluidez y velocidad lectora.
5. Comprensión de palabras y frases: el objetivo es evaluar los procesos morfosintácticos que intervienen en la comprensión del texto.
6. Prosodia: el objetivo de esta prueba consiste en evaluar la capacidad del niño para comprender el significado de una frase teniendo en cuenta la utilización de los signos de puntuación.
7. Comprensión de textos: el objetivo de esta prueba es evaluar, no solamente la comprensión de palabras y de oraciones, sino también la relación e integración de la comprensión de unas oraciones con otras. Se tiene en cuenta el tiempo de la lectura comprensiva.
8. Escritura de palabras: el objetivo es evaluar los conocimientos fonológicos y ortográficos que utilizan los niños al escribir palabras.
9. Escritura de pseudopalabras: se evalúa el conocimiento de las reglas de correspondencia de grafema – fonema de niños en forma estricta.

De acuerdo al objetivo de esta investigación, de las pruebas mencionadas se administraron solamente aquellas correspondientes a la lectura.

- Se procedió a tomar dos sub-pruebas del componente de comprensión verbal de la Escala de inteligencia de Wechsler para niños (Test Wisc IV) para ampliar la mirada sobre el impacto del programa.

El Wisc IV es un Test neuropsicológico dirigido a niños y adolescentes de edades comprendidas entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses. El mismo evalúa el coeficiente intelectual total y procesos neurocognitivos, en cada uno de sus índices.

Se tomaron:

- Semejanzas: mide la capacidad de abstraer y generalizar a partir de dos conceptos dados.
- Vocabulario: mide el conocimiento léxico, la precisión conceptual y la capacidad expresiva verbal

3.4. Programa de estimulación

Para realizar el entrenamiento de Comprensión y Fluidez Lectora se utilizó el Programa LEE Comprensivamente de las autoras Bárbara Gottheil, Liliana Fonseca, Adriana Aldrey, Inés Lagomarsino, María Pujals, Dolores Pueyrredón Luciana Buonsanti, Leticia Freire, Eleonora Lasala, Alejandra Mendivelzúa y Sandra Molina (2016). El objetivo fundamental del programa consiste en aprender, incorporar y afianzar estrategias de comprensión lectora. Puede ser aplicado tanto individual como grupalmente. Está organizado alrededor de algunas habilidades que se consideran causales y necesarias para el desarrollo exitoso de la comprensión lectora (Oakhill y Cain, 2007 citado en Gottheil et al., 2016).

Los resultados que se han obtenido en todas las medidas y pruebas muestran que el grupo al que se le aplicó el Programa LEE comprensivamente evidenció en comparación con el grupo de control, una mejoría significativa en el vocabulario, en la comprensión del contenido literal del texto, en macroestructura, en la generación de inferencias, un mejor manejo en la utilización de estrategias como la consulta al texto, y un mejor rendimiento en el chequeo y monitoreo de la coherencia textual. Estos resultados permiten afirmar que el programa LEE comprensivamente es una herramienta rápida y eficaz para mejorar la comprensión de textos en una población que ha alcanzado la codificación/fonema y que tiene consolidada la lectura.

El programa está compuesto por 16 unidades o estaciones secuenciadas en orden de dificultad. La estructura general del programa y de cada unidad se dispone a partir de cuatro ejes:

A. VOCABULARIO
B. MONITOREO O AUTORREGULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
C. PRODUCCIÓN DE INFERENCIAS
D. COMPRENSIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Para la obtención de los datos se entregó a la institución educativa una nota de presentación y pedido de ingreso a la misma para realizar la investigación. Se pidió el consentimiento informado de los padres o tutores de los niños que participaron de la experiencia.

Se les solicitó a los alumnos su participación voluntaria. Se aseguró el anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos.

El trabajo de campo se desarrolló en espacios correspondientes a la institución.

La evaluación y aplicación del programa estuvo a cargo de las alumnas tesistas.

El trabajo de campo tuvo una duración de 3 meses, en el que se realizó el pre-test, se aplicó el programa de entrenamiento y finalmente se concluyó con un pos-test. La intervención se realizó asistiendo dos días a la semana con una duración de 40 minutos cada día.

3.6. Análisis y sistematización de los datos

Los datos se analizaron con SPSS Versión 25 y las pruebas realizadas corresponden a pruebas t de student de comparación de medias de los puntajes medios de los test de cada prueba evaluada (variables dependientes), en los momentos pre y post intervención del programa (variable independiente o estímulo) con diseño de grupos experimental y control. El nivel de significación con el que se analizaron las estimaciones de los resultados que fueron comparando los grupos, fue de $p=.05$, es decir, con error máximo de la estimación de las medias de un 5% y 95% de certeza.

Es decir que se trabajó con estadística inferencial (estimaciones a partir de una muestra), que al no ser probabilística tiene una potencialidad de generalización limitada a ciertos contextos similares a los de este estudio.

Para la presentación de resultados se apeló también a recursos de la estadística descriptiva: tablas, gráficos, frecuencias, medias, desvío estándar y porcentajes.

CAPITULO 4

4. RESULTADOS

En el presente capítulo se resumen los datos obtenidos como resultado de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos antes y después de la intervención. La muestra con la cual se trabajó estuvo conformada por un total de 30 niños, de ambos sexos, divididos en dos grupos: Control “GC”(n=15) y Experimental “GE” (n=15). A continuación se presentan los datos obtenidos:

1. Primer toma del test LEE y Wisc IV (pre-test)
2. Segunda toma del test LEE y Wisc IV (post-test)
3. Comparación del grupo experimental

4.1. Test LEE (pre-test)

Pruebas	Grupos	Media	Sig. (Bilateral)
Lectura de Palabras	Turno tarde (Grupo control)	30,67	0,312
	Turno mañana (Grupo experimental)	39,67	0,312
Lectura de Palabras Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	26,33	0,559
	Turno mañana (Grupo experimental)	30,33	0,56
Lectura de PseudoPalabras	Turno tarde (Grupo control)	35,33	0,37
	Turno mañana (Grupo experimental)	45	0,37
Lectura de PseudoPalabras Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	29,67	0,735
	Turno mañana (Grupo experimental)	32	0,735
Comprensión de Palabras y Frases	Turno tarde (Grupo control)	24,67	0,61
	Turno mañana (Grupo experimental)	21,33	0,61
Prosodia	Turno tarde (Grupo control)	23,33	0,736
	Turno mañana (Grupo experimental)	26	0,736
Comprensión de Textos	Turno tarde (Grupo control)	27,33	0,855
	Turno mañana (Grupo experimental)	25,67	0,855

Tabla 1. Puntajes medios de las pruebas LEE (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

Lectura de Palabras					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	66,7%	26,7%	6,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
Total		53,3%	33,3%	13,3%	100,0%

Tabla 2. Puntajes de Lectura de Palabras prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Experimental

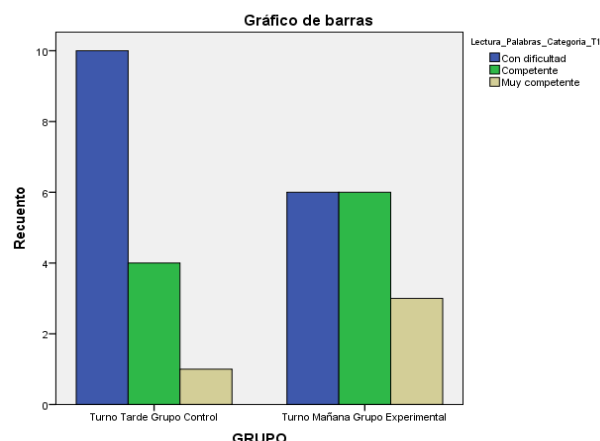


Gráfico 1. Resultados en Lectura de Palabras Grupo Control y Experimental

Lectura de Palabras – Tiempo					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	80,0%	20,0%		100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	66,7%	26,7%	6,7%	100,0%
Total		73,3%	23,3%	3,3%	100,0%

Tabla 3. Puntajes de Lectura de Palabras (Tiempo) prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Experimental

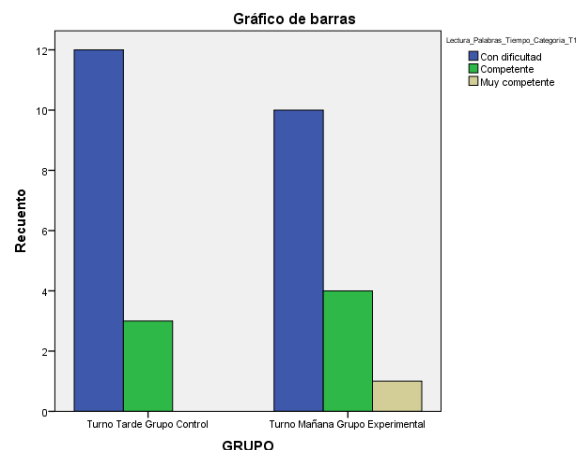


Gráfico 2. Resultados en Lectura de Palabras (Tiempo) Grupo Control y Experimental

Lectura de PseudoPalabras					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	60,0%	13,3%	26,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	40,0%	33,3%	26,7%	100,0%
Total		50,0%	23,3%	26,7%	100,0%

Tabla 4. Puntajes de Lectura de PseudoPalabras prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Experimental

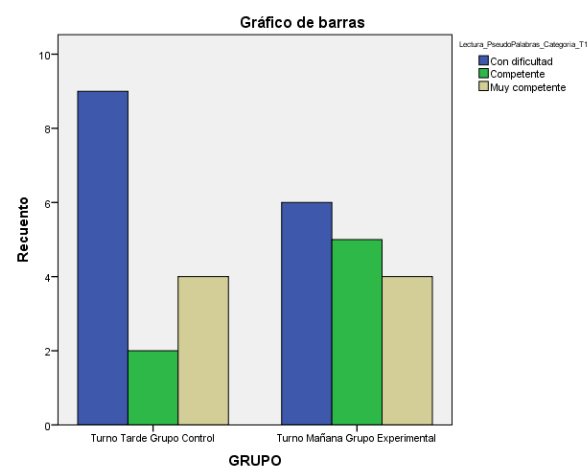


Gráfico 3. Resultados en Lectura de Palabras de Pseudopalabras Grupo Control y Experimental

Lectura de PseudoPalabras – Tiempo				Total
		Con dificultad	Competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	66,7%	33,3%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	66,7%	33,3%	100,0%
Total		66,7%	33,3%	100,0%

Tabla 5. Resultado de Lectura de PseudoPalabras (Tiempo) prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Experimental

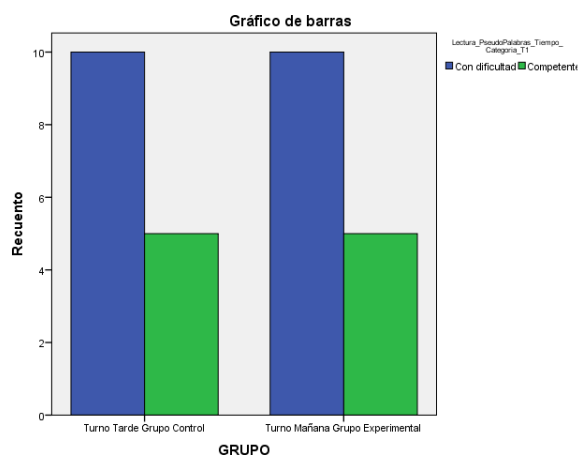


Gráfico 4. Resultados en Lectura de Palabras de Pseudopalabras (Tiempo) Grupo Control y Experimental

Prosodia					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	80,0%	20,0%		100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	80,0%	13,3%	6,7%	100,0%
Total		80,0%	16,7%	3,3%	100,0%

Tabla 6. Puntajes de Comprensión de Palabras y Frases prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Experimental

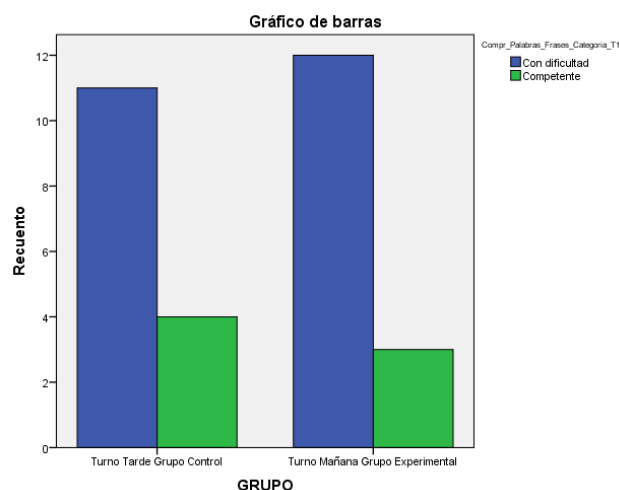


Gráfico 5. Resultados en Comprensión de Palabras y Frases Grupo Control y Experimental

Comprensión de Palabras y Frases				Total
		Con dificultad	Competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	73,3%	26,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	80,0%	20,0%	100,0%
Total		76,7%	23,3%	100,0%

Tabla 7. Puntajes de Prosodia prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Experimental

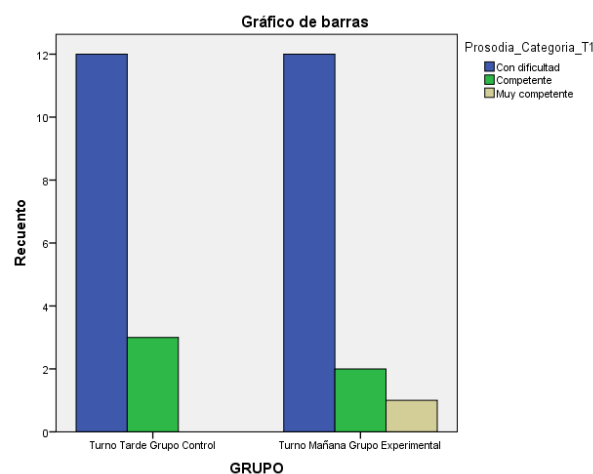


Gráfico 6. Resultados en Prosodia Grupo Control y Experimental

Comprensión de Textos					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	73,3%	20,0%	6,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	80,0%	13,3%	6,7%	100,0%
Total		76,7%	16,7%	6,7%	100,0%

Tabla 8. Puntajes en Comprensión de Textos prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Experimental

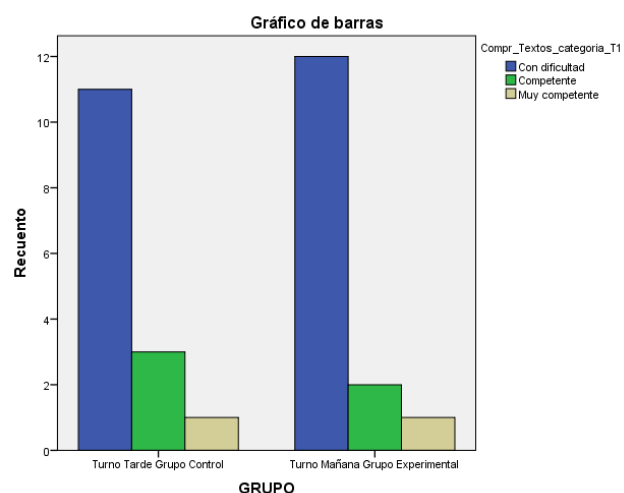


Gráfico 7. Resultados en Comprensión de Textos Grupo Control y Experimental

Tipo de Lectura

Prueba	Grupo	Media	Sig. (bilateral)
Lectura Fluida de Palabras	Turno tarde (Grupo control)	49,87	0,572
	Turno mañana (Grupo experimental)	55,87	0,572
Lectura No Fluida de Palabras	Turno tarde (Grupo control)	9,53	0,4
	Turno mañana (Grupo experimental)	6,27	0,4
Lectura Fluida de PseudoPalabras	Turno tarde (Grupo control)	39,67	0,264
	Turno mañana (Grupo experimental)	51,47	0,264
Lectura No Fluida de PseudoPalabras	Turno tarde (Grupo control)	11,33	0,214
	Turno mañana (Grupo experimental)	6,4	0,214

Tabla 9. Puntajes medios de las pruebas LEE Tipo de Lectura (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

Lectura Fluida de Palabras				Total
		Bajo la media	Sobre la media	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	53,3%	46,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	40,0%	60,0%	100,0%
Total		46,7%	53,3%	100,0%

Tabla 10. Puntajes medios de Lectura Fluida de Palabras prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

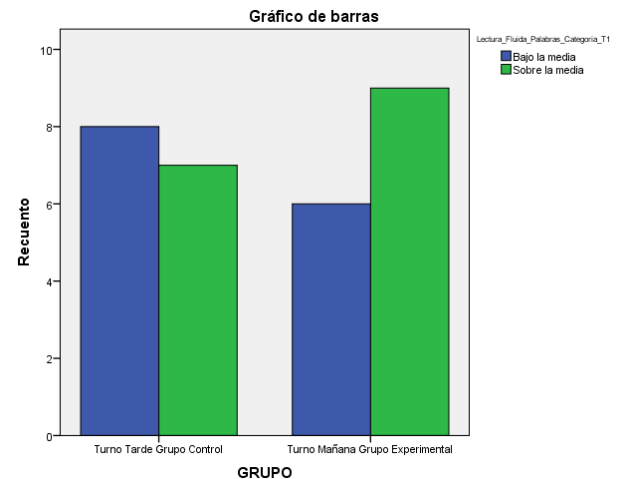


Gráfico 8. Resultados en Lectura Fluida de Palabras Grupo Control y Experimental

Lectura No Fluida de Palabras				Total
		Bajo la media	Sobre la media	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	60,0%	40,0%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	80,0%	20,0%	100,0%
Total		70,0%	30,0%	100,0%

Tabla 11. Puntajes medios de Lectura no Fluida de Palabras prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

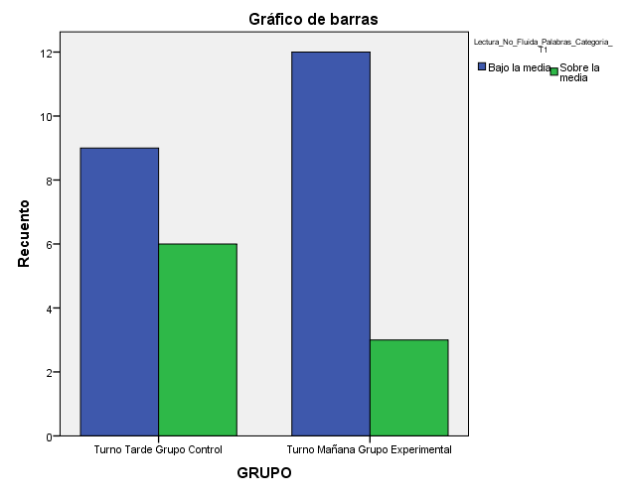


Gráfico 9. Resultados en Lectura no Fluida de Palabras Grupo Control y Experimental

Lectura Fluida de PseudoPalabras				Total
		Bajo la media	Sobre la media	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	66,7%	33,3%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	40,0%	60,0%	100,0%
Total		53,3%	46,7%	100,0%

Tabla 12. Puntajes medios de Lectura Fluida de PseudoPalabras prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

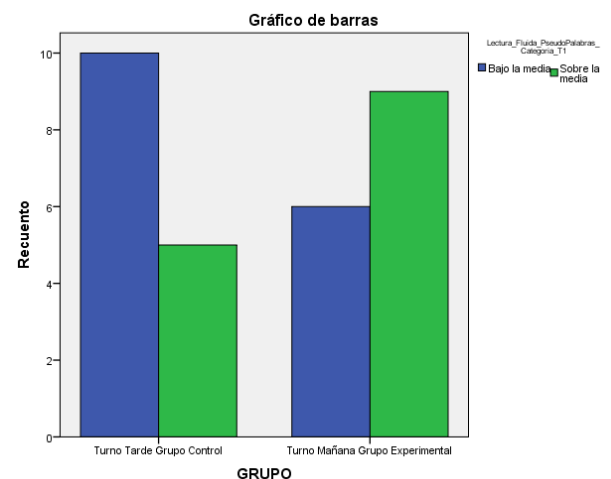


Gráfico 10. Resultados en Lectura Fluida de PseudoPalabras Grupo Control y Experimental

Lectura No fluida de Pseudopalabras				
		Bajo la media	Sobre la media	Total
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	46,7%	53,3%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	80,0%	20,0%	100,0%
Total		63,3%	36,7%	100,0%

Tabla 13. Puntajes medios de Lectura no Fluida de PseudoPalabras prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

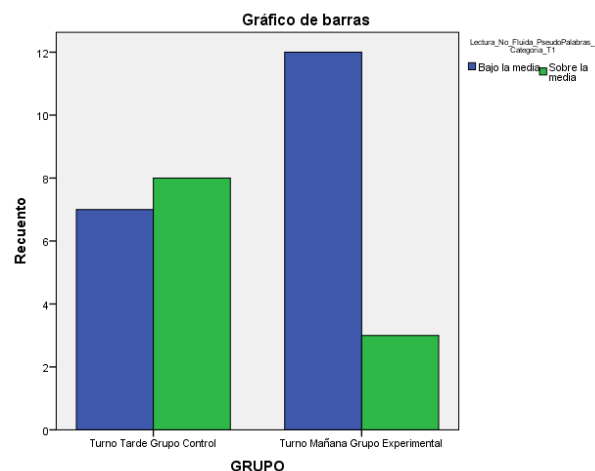


Gráfico 11. Resultados en Lectura no Fluida de PseudoPalabras Grupo Control y Experimental

Pruebas complementarias

Prueba	GRUPO	Media	Sig. (bilateral)
Segmentación Fonémica	Turno tarde (Grupo control)	10,27	0,596
	Turno mañana (Grupo experimental)	9,47	0,596
Lectura de Letras	Turno tarde (Grupo control)	26,53	0,157
	Turno mañana (Grupo experimental)	28	0,159

Tabla 14. Puntajes medios de las pruebas complementarias LEE (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

Segmentación Fonémica				Total
		Bajo la media	Sobre la media	
GRUPO	Turno tarde (Grupo Control)	46,7%	53,3%	100,0%
	Turno mañana (Grupo Experimental)	73,3%	26,7%	100,0%
Total		60,0%	40,0%	100,0%

Tabla 15. Puntajes medios de Segmentación Fonémica prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

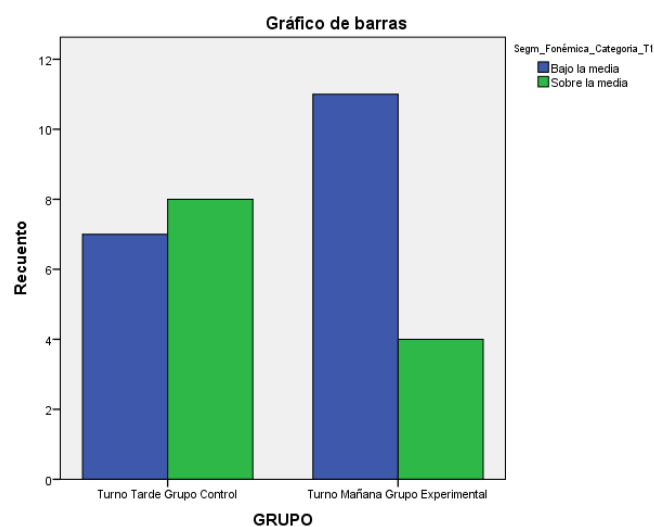


Gráfico 12. Resultados en Segmentación Fonémica Grupo Control y Experimental

Lectura de Letras				Total
		Bajo la media	Sobre la media	
GRUPO	Turno tarde (Grupo Control)	60,0%	40,0%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	26,7%	73,3%	100,0%
Total		43,3%	56,7%	100,0%

Tabla 16. Puntajes medios de Lectura de Letras prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

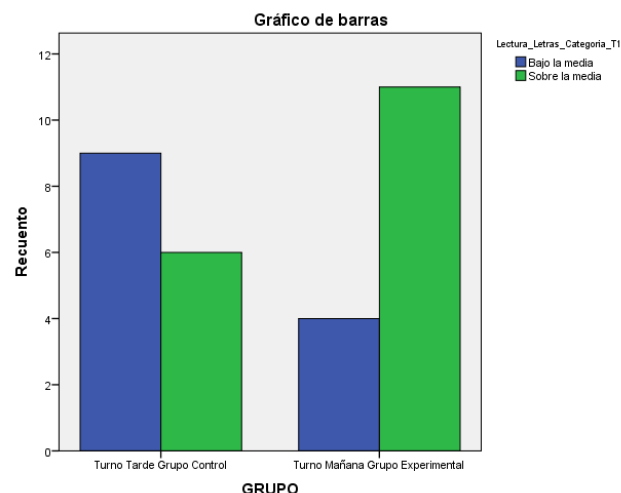


Gráfico 13. Resultados en Lectura de Letras Grupo Control y Experimental

Comprensión de texto

Prueba	Grupo	Media	Sig. (bilateral)
Comprensión de Texto 1	Turno tarde (Grupo control)	28,67	0,708
	Turno mañana (Grupo experimental)	25,33	0,709
Comprensión de Texto 1 Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	26,33	0,175
	Turno mañana (Grupo experimental)	37	0,175
Comprensión de Texto 2	Turno tarde (Grupo control)	29,33	0,844
	Turno mañana (Grupo experimental)	27,67	0,844
Comprensión de Texto 2 Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	27	0,506
	Turno mañana (Grupo experimental)	32	0,506
Comprensión de Texto 3	Turno tarde (Grupo control)	25,67	0,53
	Turno mañana (Grupo experimental)	31,33	0,53
Comprensión de Texto 3 Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	28	0,679
	Turno mañana (Grupo experimental)	31,33	0,679

Tabla 17. Puntajes medios de Comprensión de Texto pruebas LEE (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

Texto 1					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	66,7%	26,7%	6,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	66,7%	33,3%		100,0%
Total		66,7%	30,0%	3,3%	100,0%

Tabla 18. Puntajes en el Texto 1 prueba Lee (pre-test)
Grupo Control y Grupo Experimental

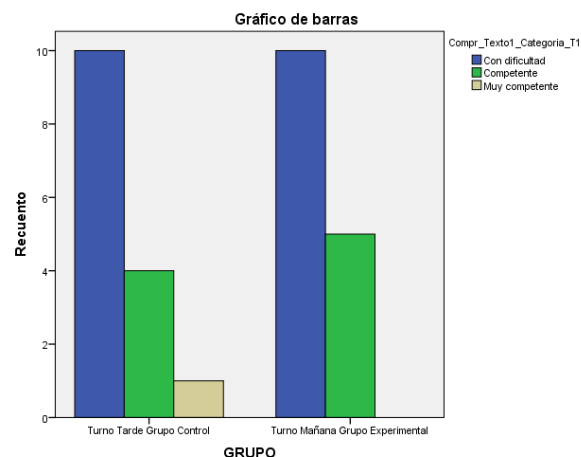


Gráfico 14. Resultados en Texto 1 Grupo Control y Experimental

Texto 1 Tiempo					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	73,3%	26,7%		100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	46,7%	46,7%	6,7%	100,0%
Total		60,0%	36,7%	3,3%	100,0%

Tabla 19. Puntajes del Tiempo en el Texto 1 prueba Lee (pre-test)
Grupo Control y Grupo Experimental

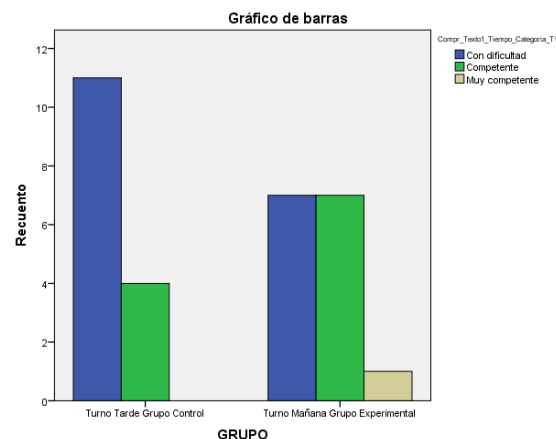


Gráfico 15. Resultados en el Tiempo Texto 1
Grupo Control y Experimental

Texto 2					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	66,7%	26,7%	6,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	73,3%	20,0%	6,7%	100,0%
Total		70,0%	23,3%	6,7%	100,0%

Tabla 20. Puntajes en el Texto 2 prueba Lee (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

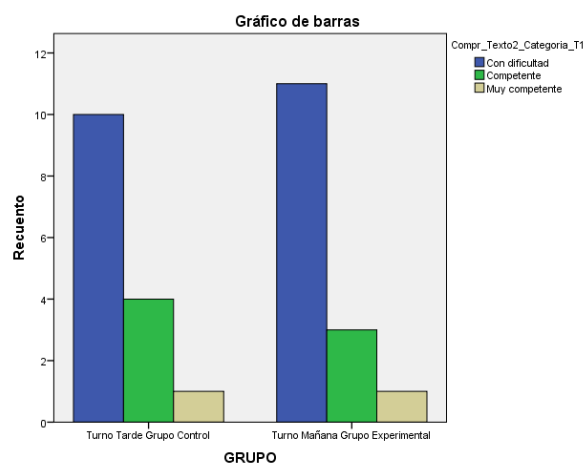


Gráfico 16. Resultados del Texto 2 Grupo Control y Experimental

Texto 2 Tiempo					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	73,3%	26,7%		100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	66,7%	26,7%	6,7%	100,0%
Total		70,0%	26,7%	3,3%	100,0%

Tabla 21. Puntajes del Tiempo en el Texto 2 prueba Lee (pre-test)
Grupo Control y Grupo Experimental

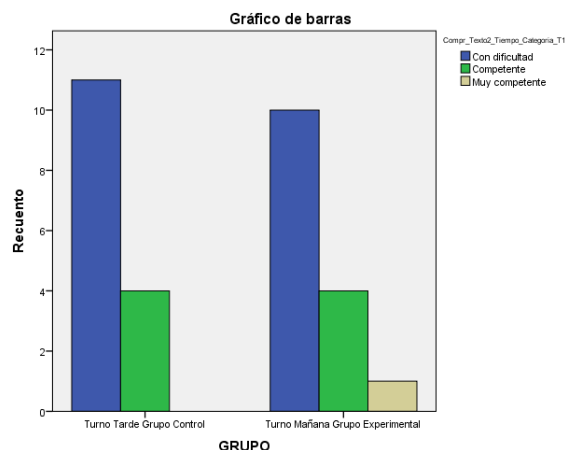


Gráfico 17. Resultados en el Tiempo Texto 2
Grupo Control y Experimental

Texto 3					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	80,0%	13,3%	6,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	66,7%	13,3%	20,0%	100,0%
Total		73,3%	13,3%	13,3%	100,0%

Tabla 22. Puntajes en el Texto 3 prueba Lee (pre-test)
Grupo Control y Grupo Experimental

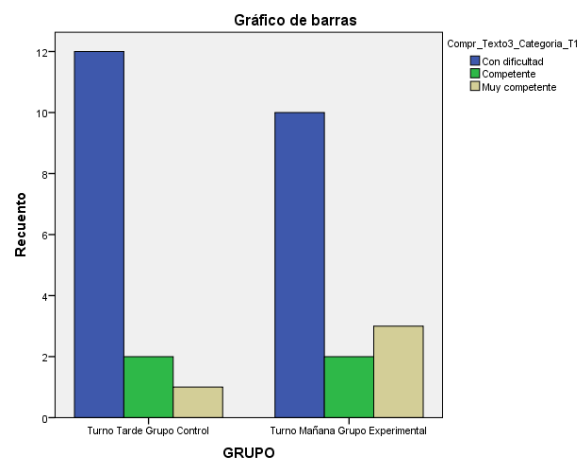


Gráfico 18. Resultados del Texto 3 Grupo Control y Experimental

Texto 3 Tiempo					Total
		Con dificultad	Competente	Muy competente	
GRUPO	Turno tarde (Grupo control)	80,0%	13,3%	6,7%	100,0%
	Turno mañana (Grupo experimental)	60,0%	40,0%		100,0%
Total		70,0%	26,7%	3,3%	100,0%

Tabla 23. Puntajes del Tiempo en el Texto 3 prueba Lee (pre-test)
Grupo Control y Grupo Experimental

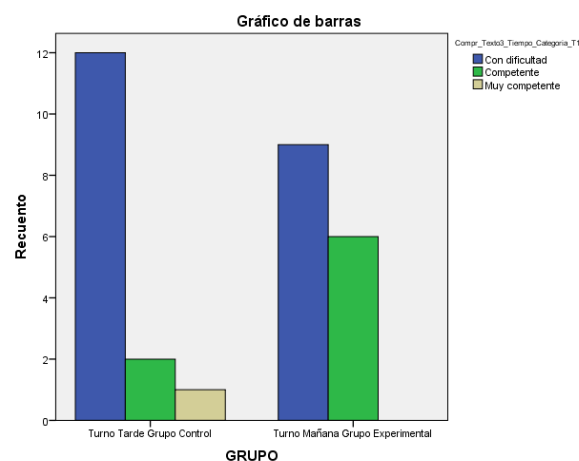


Gráfico 19. Resultados en el Tiempo Texto 3
Grupo Control y Experimental

Como primera conclusión teniendo en cuenta la evaluación del test LEE realizada de manera previa a la implementación del programa de estimulación, se puede señalar que no se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Control y Grupo Experimental. Sin embargo, se puede decir que el grupo experimental obtuvo un mayor resultado que el grupo control en las siguientes pruebas: lectura de palabras (GC=30,67 y GE=39,67), tiempo de lectura de palabras (GC=26,33 y GE=30,33), lectura de pseudopalabras (GC=35,33 y GE=45,00), tiempo de lectura de pseudopalabras (GC=29,67 y GE=32,00) y prosodia (GC=23,33 y GE=26,00).

Y también en las pruebas:

- Prueba complementaria: lectura de letras (GC=26,55 y GE=28,00).
- Tipo de lectura: lectura fluida de palabras (GC=49,87 y GE=55,87) y lectura fluida de pseudopalabras (GC=39,67 y GE=51,47).
- Comprensión de Textos: tiempo de lectura de texto 1 (GC=26,33 y GE=37,00), tiempo de lectura texto 2 (GC=27,00 y GE=32,00), texto 3 (GC=25,67 y GE=31,33), tiempo de lectura texto 3 (GC=28,00 y GE=31,33).

Test WISC IV

Pruebas	GRUPO	Media	Sig. (bilateral)
Semejanzas	Turno tarde (Grupo control)	4,53	,066
	Turno mañana (Grupo experimental)	5,73	,066
Vocabulario	Turno tarde (Grupo control)	3,33	,587
	Turno mañana (Grupo experimental)	3	,587

Tabla 24. Puntajes medios de las pruebas del WISC IV (pre-test) Grupo Control y Grupo Experimental

SEMEJANZAS	GRUPO		Total
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	
Dentro de lo esperable	16,7%	83,3%	100,0%
Por debajo de lo esperable	52,6%	47,4%	100,0%
Significativamente por debajo de lo esperable	80,0%	20,0%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 25. Puntajes en Semejanzas prueba Wisc IV (pre-test)
Grupo Control y Grupo Experimental

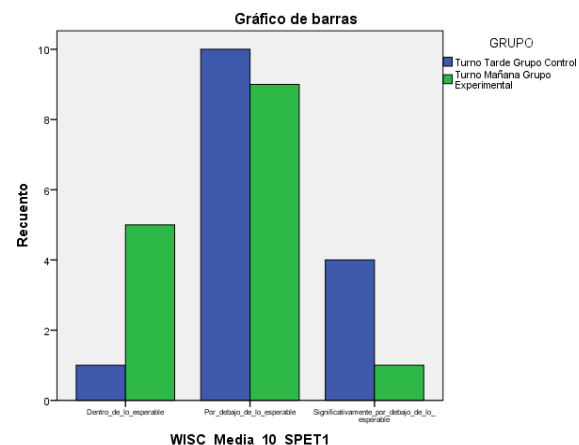


Gráfico 20. Resultados en Semejanzas Wisc IV
Grupo Control y Experimental

VOCABULARIO	GRUPO		Total
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	
Dentro de lo esperable	50,0%	50,0%	100,0%
Por debajo de lo esperable	66,7%	33,3%	100,0%
Significativamente por debajo de lo esperable	42,1%	57,9%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 26. Puntajes en Vocabulario prueba Wisc IV (pre-test)
Grupo Control y Grupo Experimental

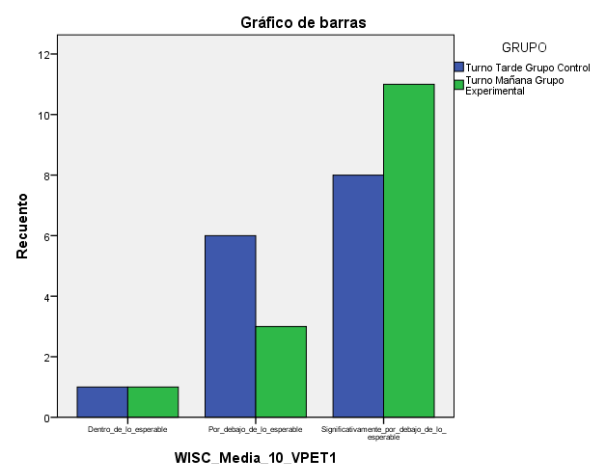


Gráfico 21. Resultados en Vocabulario Wisc IV
Grupo Control y Experimental

En la primer toma de las subpruebas comprendidas por el WISC IV (Semejanzas y Vocabulario) no se observaron diferencias estadísticamente significativas comparando el Grupo Control con el Grupo Experimental. Asimismo, se debe mencionar que el Grupo Control en la subprueba de Semejanzas presentó un 16, 7 % dentro de lo esperable, un 52,6 % por debajo de lo esperable y un 80,00 % significativamente por debajo de lo esperable.

En la subprueba de Vocabulario, el GC presentó un 50,0 % dentro de lo esperable, un 66,7 % por debajo de lo esperable y un 42,1 % significativamente por debajo de lo esperable.

El Grupo Experimental en Semejanzas obtuvo un 83,3 % dentro de lo esperable, un 47,4 % por debajo de lo esperable y un 20,00 % significativamente por debajo de lo esperable.

En cuanto a Vocabulario mostró un 50,00% dentro de lo esperable, un 33,3 % por debajo de lo esperable y un 57,9 % significativamente por debajo de lo esperable.

4.2. Test LEE (post-test)

Pruebas	Grupos	Media	Sig. (bilateral)
Lectura de Palabras	Turno tarde (Grupo control)	25,33	0,046
	Turno mañana (Grupo experimental)	44,67	0,047
Lectura de Palabras Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	34,33	0,052
	Turno mañana (Grupo experimental)	52,67	0,052
Lectura de PseudoPalabras	Turno tarde (Grupo control)	25,33	0,017
	Turno mañana (Grupo experimental)	53,33	0,018
Lectura de PseudoPalabras Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	37	0,033
	Turno mañana (Grupo experimental)	58,33	0,033
Comprensión de Palabras y Frases	Turno tarde (Grupo control)	20,33	0,009
	Turno mañana (Grupo experimental)	43,33	0,01
Prosodia	Turno tarde (Grupo control)	24,33	0,107
	Turno mañana (Grupo experimental)	40,33	0,108
Comprensión de Textos	Turno tarde (Grupo control)	26,33	0,064
	Turno mañana (Grupo experimental)	44	0,068

Tabla 27. Puntajes medios de las pruebas LEE (post-test) Grupo Control y Grupo Experimental

Lectura de Palabras			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	65,0%	35,0%	100,0%
Competente	20,0%	80,0%	100,0%
Muy competente	20,0%	80,0%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 28. Puntajes de Lectura de Palabras prueba Lee (post-test) comparación Grupo Control y Experimental

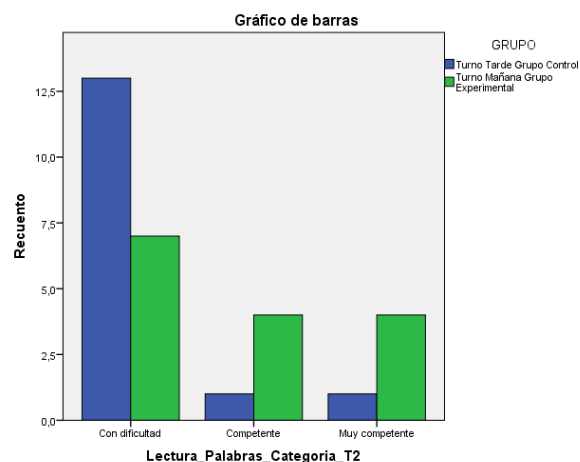


Gráfico 22. Resultados en Lectura de Palabras comparación Grupo Control y Experimental

Lectura de Palabras Tiempo			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	64,3%	35,7%	100,0%
Competente	50,0%	50,0%	100,0%
Muy competente	16,7%	83,3%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 29. Puntajes de Lectura de Palabras (Tiempo) prueba Lee (post-test) comparación Grupo Control y Experimental

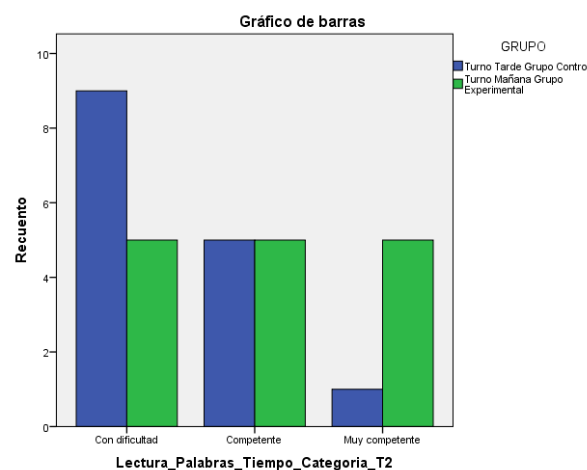


Gráfico 23. Resultados en Lectura de Palabras (Tiempo) comparación Grupo Control y Experimental

Lectura de Pseudopalabras			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	66,7%	33,3%	100,0%
Competente	50,0%	50,0%	100,0%
Muy competente	12,5%	87,5%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 30. Puntajes de Lectura de PseudoPalabras prueba Lee (post-test) comparación Grupo Control y Experimental

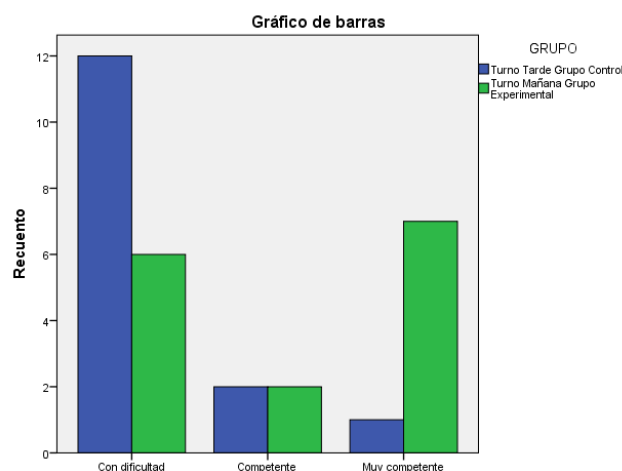


Gráfico 24. Resultados en Lectura de PseudoPalabras comparación Grupo Control y Experimental

Lectura de Pseudopalabras Tiempo			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	80,0%	20,0%	100,0%
Competente	38,5%	61,5%	100,0%
Muy competente	28,6%	71,4%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 31. Puntajes de Lectura de PseudoPalabras (Tiempo) prueba Lee (post-test) comparación Grupo Control y Experimental

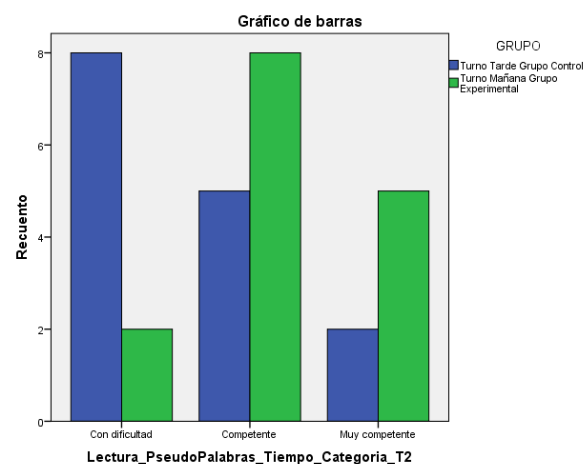


Gráfico 25. Resultados en Lectura de PseudoPalabras (Tiempo) comparación Grupo Control y Experimental

Comprensión de Palabras y Frases			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	60,0%	40,0%	100,0%
Competente	50,0%	50,0%	100,0%
Muy competente		100,0%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 32. Puntajes de Comprensión de Palabras y Frases prueba Lee (post-test) comparación Grupo Control y Experimental

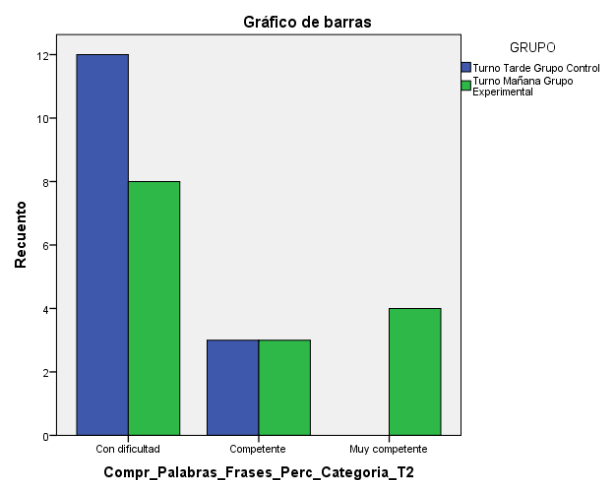


Gráfico 26. Resultados en Comprensión de Palabras y Frases comparación Grupo Control y Experimental

Prosodia			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	57,1%	42,9%	100,0%
Competente	50,0%	50,0%	100,0%
Muy competente	20,0%	80,0%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 33. Puntajes en Prosodia prueba Lee (post-test) comparación Grupo Control y Experimental

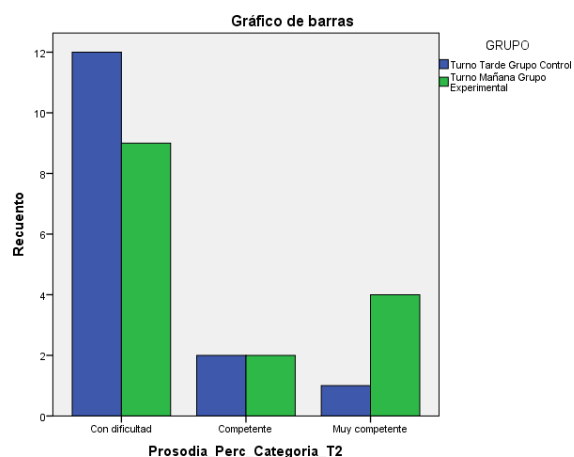


Gráfico 27. Resultados en Prosodia comparación Grupo Control y Experimental

Comprensión de Texto			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	57,9%	42,1%	100,0%
Competente	57,1%	42,90%	100,0%
Muy competente		100,00%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 34. Puntajes en Comprensión de Texto (post-test)
comparación Grupo Control y Experimental

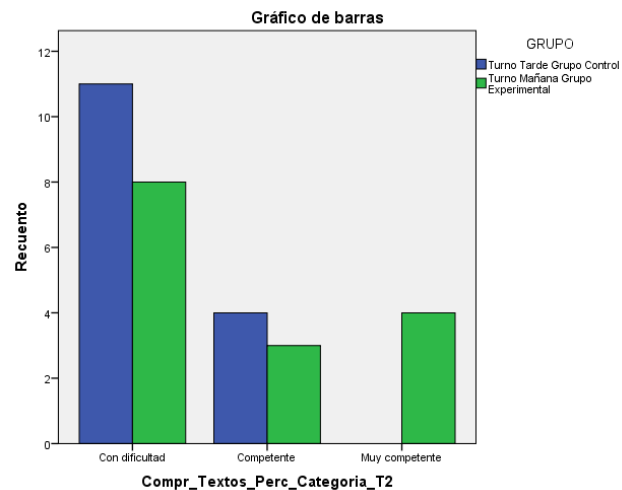


Gráfico 28. Resultados en Comprensión de Texto
comparación Grupo Control y Experimental

Tipo de Lectura

Pruebas	Grupos	Media	Sig. (bilateral)
Lectura Fluida de Palabras	Turno tarde (Grupo control)	43,6	0,054
	Turno mañana (Grupo experimental)	62,53	0,054
Lectura No Fluida Palabras	Turno tarde (Grupo control)	13,13	0,182
	Turno mañana (Grupo experimental)	7,67	0,182
Lectura Fluida de PseudoPalabras	Turno tarde (Grupo control)	32,8	0,042
	Turno mañana (Grupo experimental)	53,47	0,043
Lectura No Fluida de PseudoPalabras	Turno tarde (Grupo control)	16,8	0,177
	Turno mañana (Grupo experimental)	11,07	0,179

Tabla 35. Puntajes medios de las pruebas LEE (post-test) Grupo Control y Experimental

Lectura Fluida de Palabras			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Bajo la media	62,5%	37,5%	100,0%
Sobre la media	35,7%	64,3%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 36. Puntajes medios de Lectura Fluida de Palabras (post-test LEE) comparación Grupo Control y Grupo Experimental

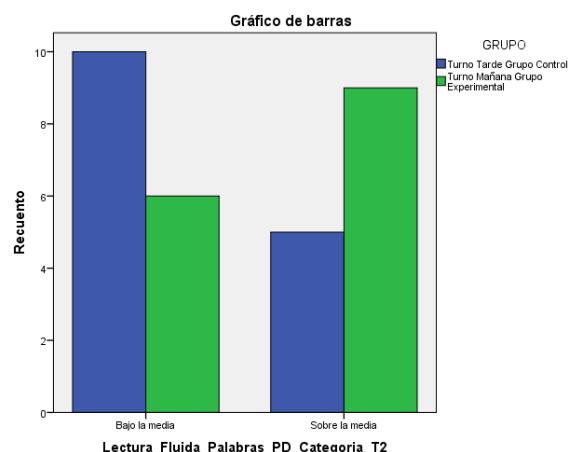


Gráfico 29. Resultados en Lectura Fluida de Palabras comparación Grupo Control y Experimental

Lectura No Fluida de Palabras			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Bajo la media	35,3%	64,7%	100,0%
Sobre la media	69,2%	30,8%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 37. Puntajes medios de Lectura no Fluida de Palabras (post-test LEE) comparación Grupo Control y Grupo Experimental

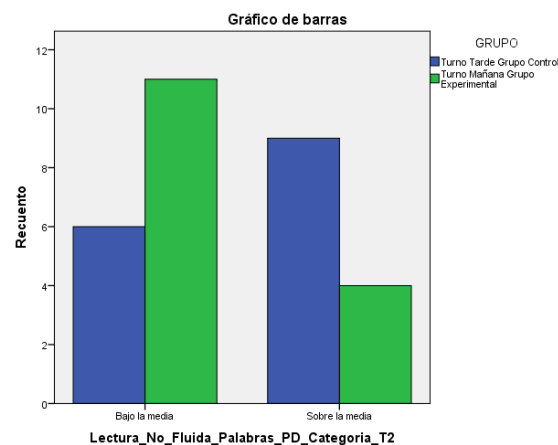


Gráfico 30. Resultados en Lectura no Fluida de Palabras comparación Grupo Control y Experimental

Lectura Fluida de Pseudopalabras			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Bajo la media	66,7%	33,3%	100,0%
Sobre la media	25,0%	75,0%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 38. Puntajes medios de Lectura Fluida de PseudoPalabras (post-test LEE) comparación Grupo Control y Grupo Experimental

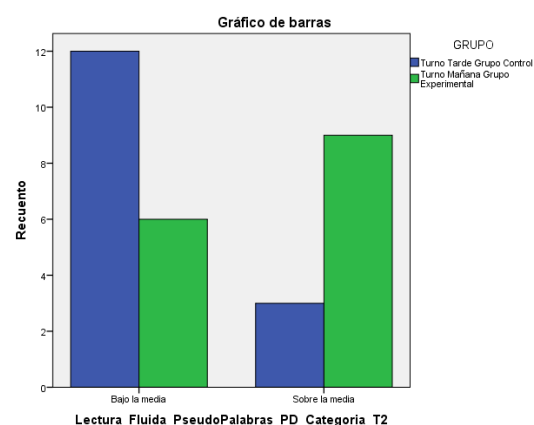


Gráfico 31. Resultados en Lectura Fluida de PseudoPalabras comparación Grupo Control y Experimental

Lectura No Fluida de Pseudopalabras			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Bajo la media	16,7%	83,3%	100,0%
Sobre la media	72,2%	27,8%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 39. Puntajes medios de Lectura no Fluida de PseudoPalabras (post-test LEE) comparación Grupo Control y Grupo Experimental

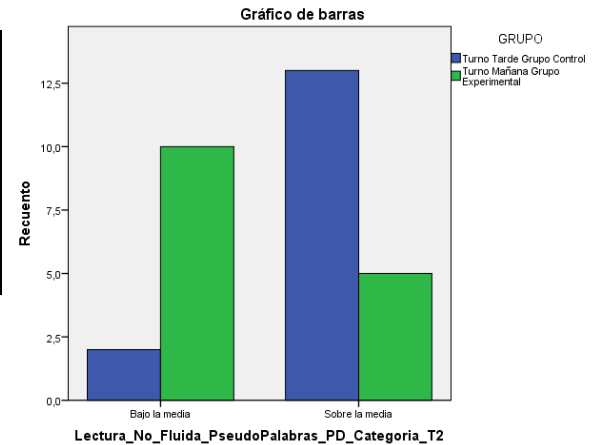


Gráfico 32. Resultados en Lectura no Fluida de PseudoPalabras comparación Grupo Control y Experimental

Pruebas complementarias

Prueba	Grupo	Media	Sig. (bilateral)
Segmentación Fonémica	Turno tarde (Grupo control)	10,2	0,189
	Turno mañana (Grupo experimental)	11,47	0,19
Lectura de Letras	Turno tarde (Grupo control)	27,8	0,519
	Turno mañana (Grupo experimental)	28,27	0,519

Tabla 40. Puntajes medios de las pruebas complementarias LEE (post-test) Grupo Control y Experimental

Segmentación Fonémica			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Bajo la media	60,0%	40,0%	100,0%
Sobre la media	40,0%	60,0%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 41. Puntajes medios de Segmentación Fonémica (post-test LEE) comparación Grupo Control y Experimental

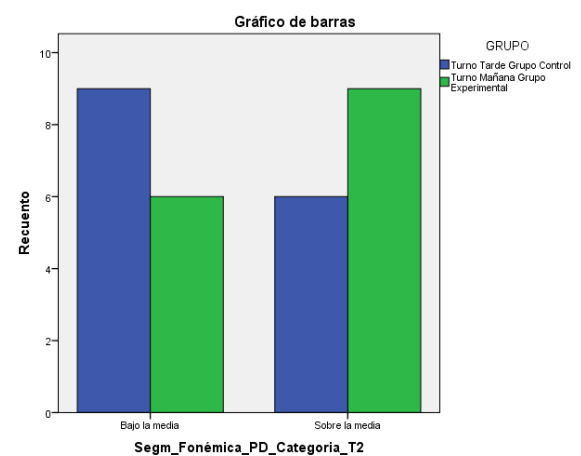


Gráfico 33. Resultados en Segmentación Fonémica comparación Grupo Control y Experimental

Lectura de Letras			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Bajo la media	55,6%	44,4%	100,0%
Sobre la media	47,6%	52,4%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 42. Puntajes medios de Lectura de Letras (post-test LEE) comparación Grupo Control y Experimental

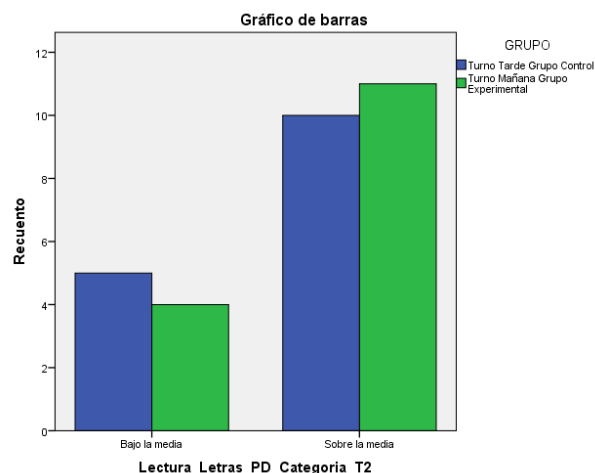


Gráfico 34. Resultados en Lectura de Letras comparación Grupo Control y Experimental

Comprensión de texto

Prueba	Grupo	Media	Sig. (bilateral)
Comprensión de Texto 1	Turno tarde (Grupo control)	21,33	0,03
	Turno mañana (Grupo experimental)	44,67	0,034
Comprensión de Texto 1 Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	42,33	0,097
	Turno mañana (Grupo experimental)	58,67	0,098
Comprensión de Texto 2	Turno tarde (Grupo control)	32	0,1
	Turno mañana (Grupo experimental)	48,67	0,1
Comprensión de Texto 2 Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	45,67	0,191
	Turno mañana (Grupo experimental)	59	0,191
Comprensión de Texto 3	Turno tarde (Grupo control)	30,33	0,057
	Turno mañana (Grupo experimental)	48,33	0,06
Comprensión de Texto 3 Tiempo	Turno tarde (Grupo control)	35,33	0,025
	Turno mañana (Grupo experimental)	55,33	0,025

Tabla 43. Puntajes medios de las pruebas LEE Comprensión de Texto (post-test) Grupo Control y Experimental

Comprensión de Texto 1			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	60,0%	40,0%	100,0%
Competente	75,0%	25,0%	100,0%
Muy competente		100,0%	100,0%
Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabla 44. Puntajes en Texto 1 (post-test LEE)
comparación Grupo Control y Experimental

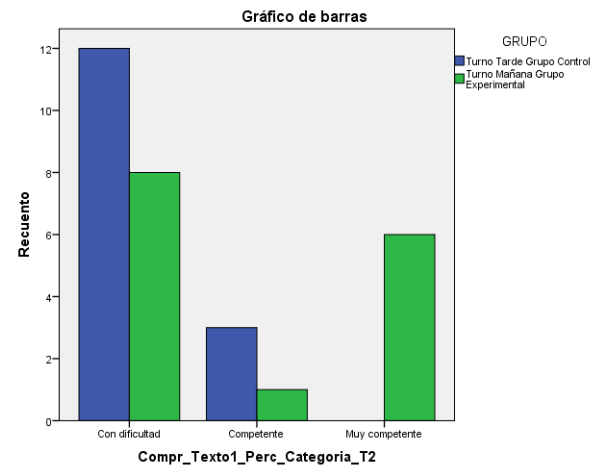


Gráfico 35. Resultados en Texto 1 comparación Grupo Control y Experimental

Comprensión de Texto 1 Tiempo			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	58,30%	41,70%	100,00%
Competente	63,60%	36,40%	100,00%
Muy competente	14,30%	85,70%	100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

Tabla 45. Puntajes en Texto 1 Tiempo (post-test LEE)
comparación Grupo Control y Experimental

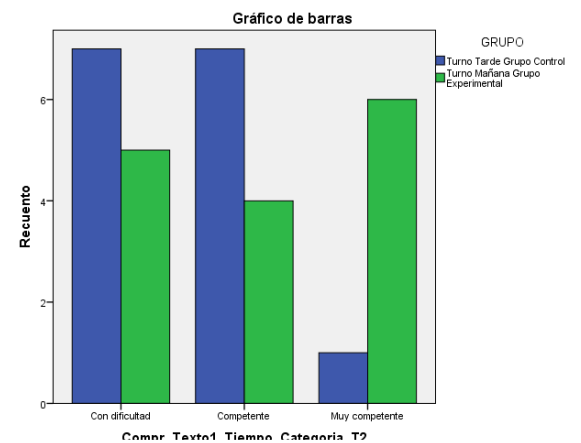


Gráfico 36. Resultados en Texto 1 Tiempo comparación Grupo Control y Experimental

Comprensión de Texto 2			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	64,30%	35,70%	100,00%
Competente	50,00%	50,00%	100,00%
Muy competente	16,70%	83,30%	100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

Tabla 46. Puntajes en Texto 2 (post-test LEE) comparación Grupo Control y Experimental

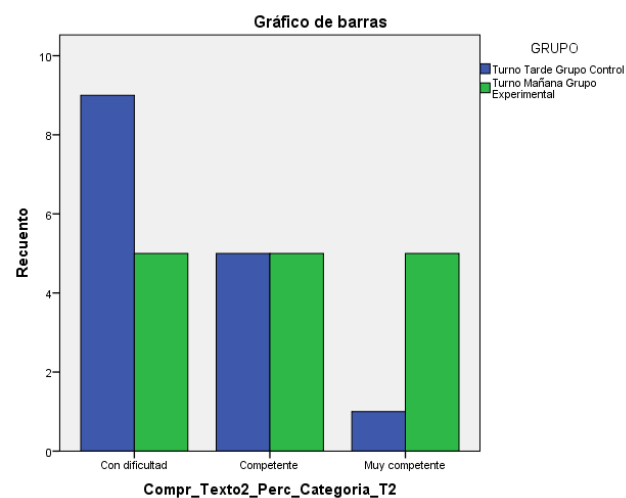


Gráfico 37. Resultados en Texto 2 comparación Grupo Control y Experimental

Comprensión de Texto 2 Tiempo			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	58,30%	41,70%	100,00%
Competente	57,10%	42,90%	100,00%
Muy competente	36,40%	63,60%	100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

Tabla 47. Puntajes en Texto 2 Tiempo (post-test LEE)
comparación Grupo Control y Experimental

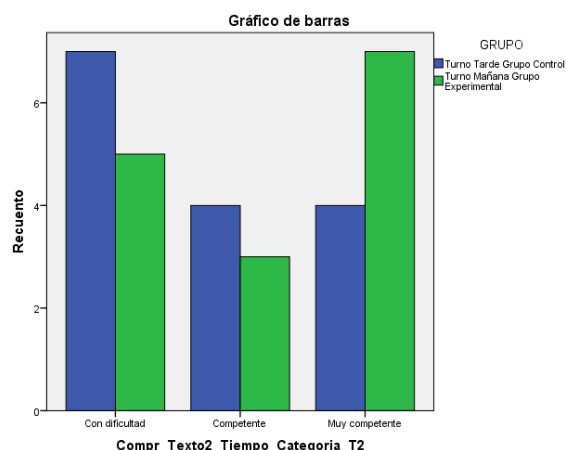


Gráfico 38. Resultados en Texto 2 Tiempo
comparación Grupo Control y Experimental

Comprensión de Texto 3			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	56,30%	43,80%	100,00%
Competente	66,70%	33,30%	100,00%
Muy competente		100,00%	100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

Tabla 48. Puntajes en Texto 2 Tiempo (post-test LEE)
comparación Grupo Control y Experimental

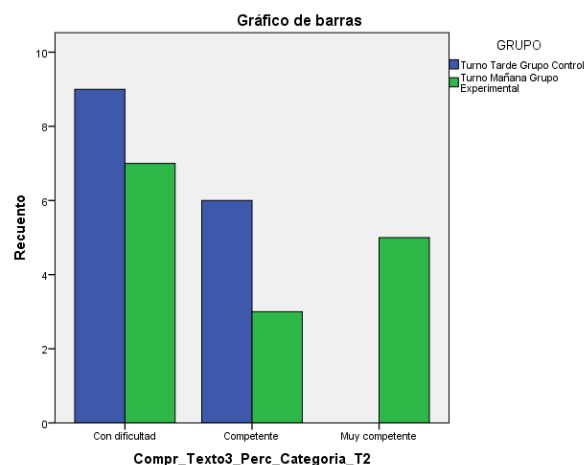


Gráfico 39. Resultados en Texto 3
comparación Grupo Control y Experimental

Comprensión de Texto 3 Tiempo			
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	Total
Con dificultad	75,00%	25,00%	100,00%
Competente	41,70%	58,30%	100,00%
Muy competente	16,70%	83,30%	100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

Tabla 49. Puntajes en Texto 3 (post-test LEE)
comparación Grupo Control y Experimental

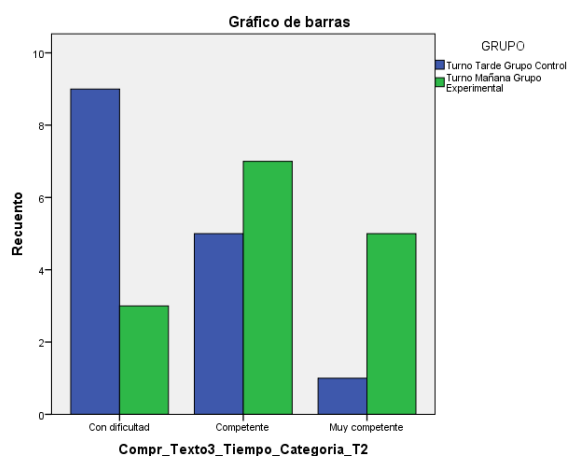


Gráfico 40. Resultados en Texto 3 Tiempo
comparación Grupo Control y Experimental

Test WISC IV

Pruebas	Grupo	Media	Sig. (bilateral)
Semejanzas	Turno tarde (Grupo control)	5,27	0,036
	Turno mañana (Grupo experimental)	7,4	0,036
Vocabulario	Turno tarde (Grupo control)	5,33	0,035
	Turno mañana (Grupo experimental)	7,13	0,036

Tabla 50. Puntajes medios de las pruebas WISC IV (post-test) Grupo Control y Experimental

SEMEJANZAS	GRUPO		Total
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	
Dentro de lo esperable	35,70%	64,30%	100,00%
Por debajo de lo esperable	45,50%	54,50%	100,00%
Significativamente por debajo de lo esperable	100,00%		100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

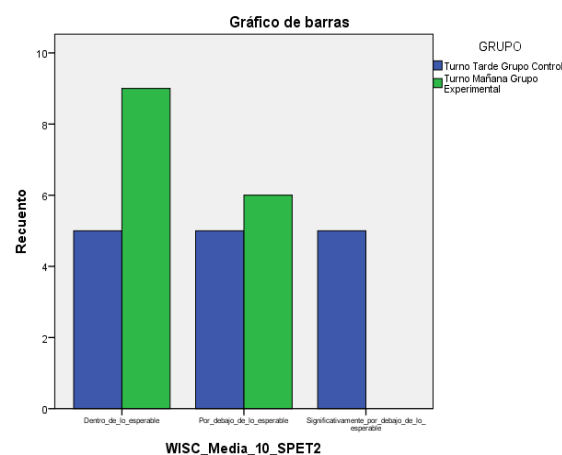


Tabla 51. Puntajes en Semejanzas (post-test LEE) comparación Grupo Control y Experimental

Gráfico 41. Resultados en Semejanzas comparación Grupo Control y Experimental

VOCABULARIO	GRUPO		Total
	Turno tarde (Grupo control)	Turno mañana (Grupo experimental)	
Dentro de lo esperable	33,30%	66,70%	100,00%
Por debajo de lo esperable	54,50%	45,50%	100,00%
Significativamente por debajo de lo esperable	100,00%		100,00%
Total	50,00%	50,00%	100,00%

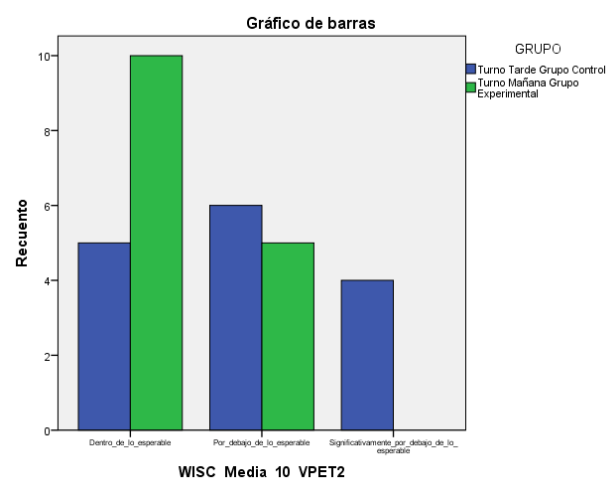


Tabla 52. Puntajes en Vocabulario (post-test LEE) comparación Grupo Control y Experimental

Gráfico 42. Resultados en Vocabulario comparación Grupo Control y Experimental

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos luego de la implementación del programa de estimulación, se observa que en el Test LEE hubo mejorías estadísticamente significativas del Grupo Experimental en relación con el Grupo Control en las siguientes pruebas: Lectura de palabras (GC=25,33 y GE=44,63), lectura de pseudopalabras (GC=25,33 y GE=53,33), lectura de pseudopalabras tiempo (GC=37,00 y GE=58,33) y comprensión de palabras y frases (GC=20,33 y GE=43,33).

Asimismo se puede destacar que el Grupo Experimental obtuvo mejorías en todas las pruebas en comparación con el Grupo Control.

En cuanto a las subpruebas del Wisc IV luego de la intervención, se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Control y Grupo Experimental observándose mejorías en los resultados obtenidos por el GE. Presentando el GC en la subprueba Semejanzas un 35,7 % dentro de lo esperable, un 45,5 % por debajo de lo esperable y un 50,00 % significativamente por debajo de lo esperable. En vocabulario, presenta un 33,3 % dentro de lo esperable, un 54,5 % por debajo de lo esperable y un 50,00 % significativamente por debajo de lo esperable.

En cambio, el Grupo Experimental en la subprueba de Semejanzas obtuvo un incremento en el rango “dentro de lo esperable” con un 64,3 % y un 54,5 % “por debajo de lo esperable”.

En vocabulario un 66,7 % se ubica dentro de lo esperable y un 45,5 % por debajo de lo esperable.

4.3. Comparación Grupo Experimental

T1: toma 1 (antes de la intervención)

T2: toma 2 (después de la intervención)

Pruebas	Media	Sig. (bilateral)
Lectura de Palabras T1	39,67	,358
Lectura de Palabras T2	44,67	
Lectura de Palabras Tiempo T1	30,33	,001
Lectura de Palabras Tiempo T2	52,67	
Lectura de PseudoPalabras T1	45	,262
Lectura de PseudoPalabras T2	53,33	
Lectura de PseudoPalabras Tiempo T1	32	,000
Lectura de PseudoPalabras Tiempo T2	58,33	
Comprensión de Palabras y Frases T1	21,33	,005
Comprensión de Palabras y Frases T2	43,33	
Prosodia T1	26	,043
Prosodia T2	40,33	
Comprensión de Textos T1	25,67	,004
Comprensión de Textos T2	44	

Tabla 53. Puntajes medios de las pruebas LEE comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Programa

LECTURA DE PALABRAS

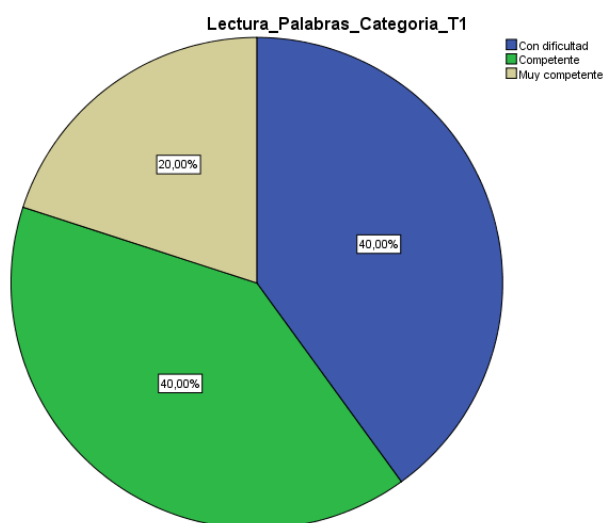


Gráfico 43. Puntajes Lectura de Palabras (pre-test LEE) Grupo Experimental

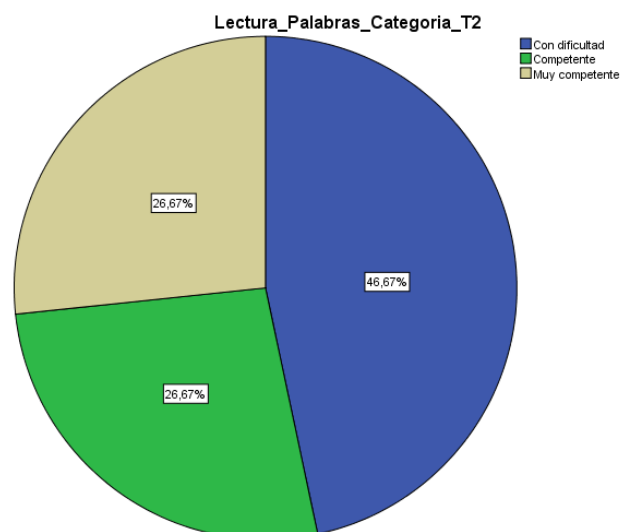


Gráfico 44. Puntajes Lectura de Palabras (post-test LEE) Grupo Experimental

Realizando una comparación del Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Programa de Estimulación se puede observar que no se presentaron diferencias significativas entre la primer toma del test LEE y el post-test. En un primer momento, el 40,00 % de la muestra se encontraba dentro del rango competente, un 20,00 % muy competente y un 40,00 % con dificultad.

Luego de la intervención, el 26,67 % del grupo se ubicó en el rango competente observándose un retroceso en comparación a la primer toma del test; en el rango muy competente se observa una leve mejoría presentando un 26,67 %. Finalmente, hay mayor porcentaje en el rango con dificultad siendo el 46,67 %.

LECTURA DE PALABRAS (TIEMPO)

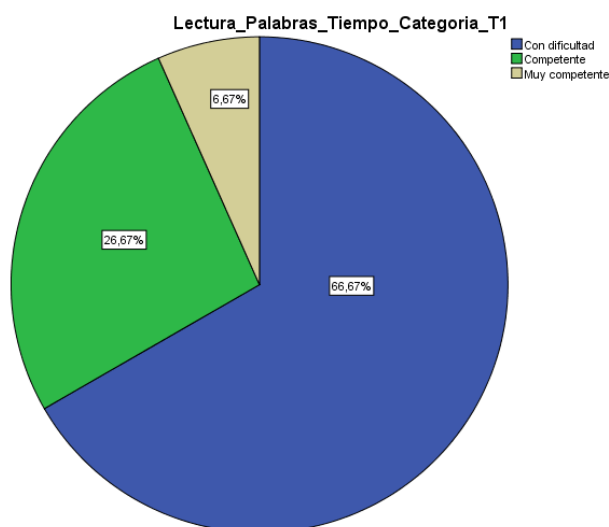


Gráfico 45. Puntajes Lectura de Palabras Tiempo (pre-test LEE) Grupo Experimental

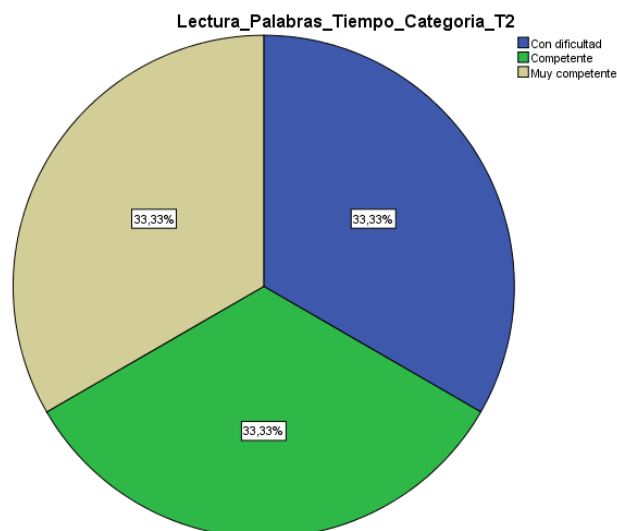


Gráfico 46. Puntajes Lectura de Palabras Tiempo (post-test LEE) Grupo Experimental

Se visualizó una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al tiempo de la prueba “lectura de palabras”, disminuyendo el rango con dificultad, presentando en un primer momento el 66,67 % y luego se aprecia un 33,33 %. Asimismo, el rango muy competente en la primer toma del test se encontraba con un 6,67 % aumentando en la segunda toma con un 33,3 %. La muestra en el rango competente se ubicó en un 26,67% en la primer toma, aumentando luego de la intervención a un 33,33 %.

LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

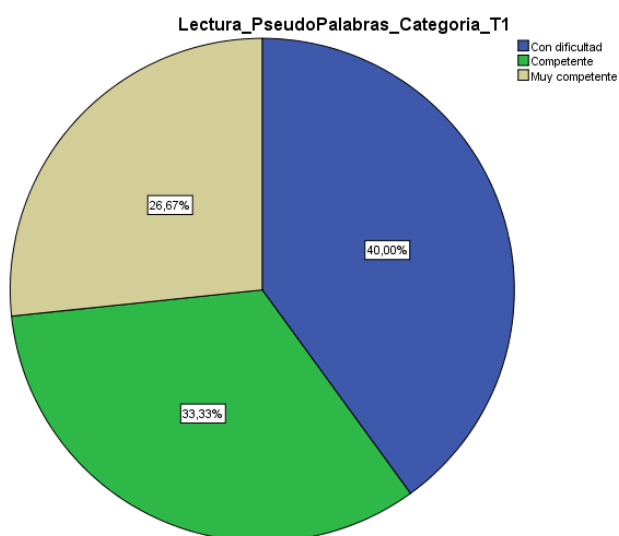


Gráfico 47. Puntajes Lectura de PseudoPalabras (pre-test LEE) Grupo Experimental

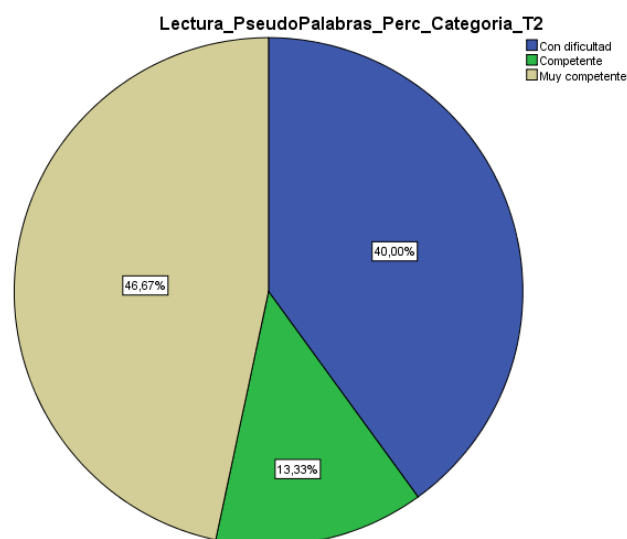


Gráfico 48. Puntajes Lectura de PseudoPalabras (post-test LEE) Grupo Experimental

No se presentaron diferencias significativas entre la primer toma del test LEE y luego de la aplicación del programa. En un primer momento, el 33,33 % de la muestra se encontraba dentro del rango competente, un 26,67 % muy competente y un 40,00 % con dificultad.

Luego de la intervención, el 13,33 % del grupo se ubicó en el rango competente observándose un retroceso en comparación a la primer toma del test. Sin embargo, se presenta una importante mejoría en el rango muy competente con un 46,67 %. Se mantiene igual el porcentaje dentro del rango dificultad con un 40,00 %.

LECTURA DE PSEUDOPALABRAS (TIEMPO)

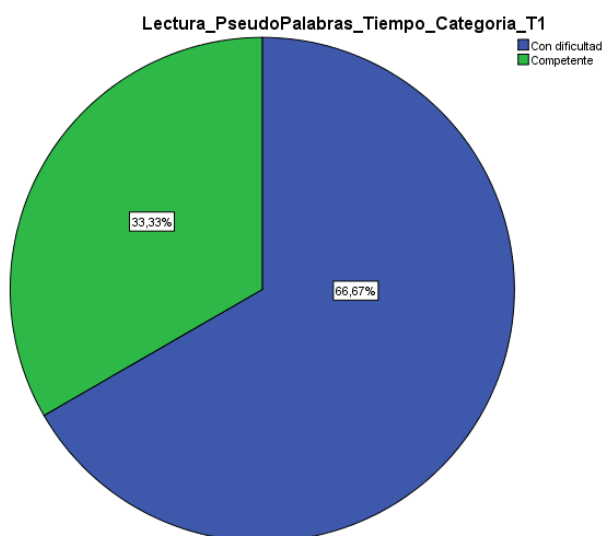


Gráfico 49. Puntajes Lectura de PseudoPalabras Tiempo (pre-test LEE) Grupo Experimental

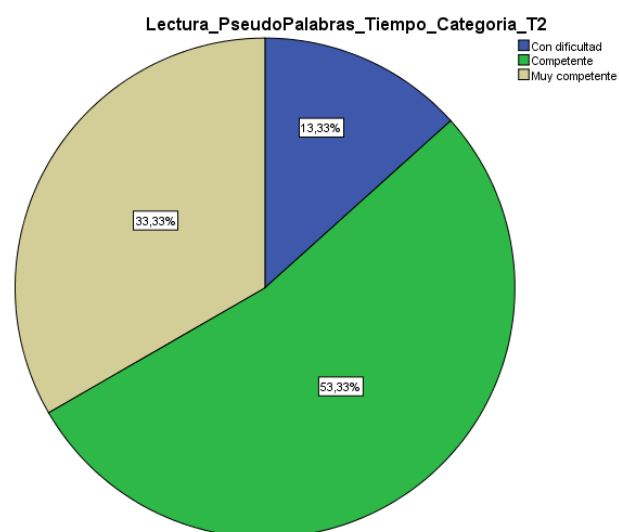


Gráfico 50. Puntajes Lectura de PseudoPalabras Tiempo (post-test LEE) Grupo Experimental

Se observaron diferencias significativas entre la primer toma del test LEE y luego de la aplicación del programa en la prueba “lectura de pseudopalabras (tiempo)”. En un primer momento, el 33,33 % de la muestra se encontraba dentro del rango competente, un 26,67 % y un 66,67 % con dificultad.

Luego de la intervención, el 53,33 % del grupo se situó en el rango competente observándose una importante mejoría. En el rango muy competente la muestra presenta un 33,33 %, disminuyó el rango de dificultad a un 13,33 %.

COMPRESIÓN DE PALABRAS Y FRASES

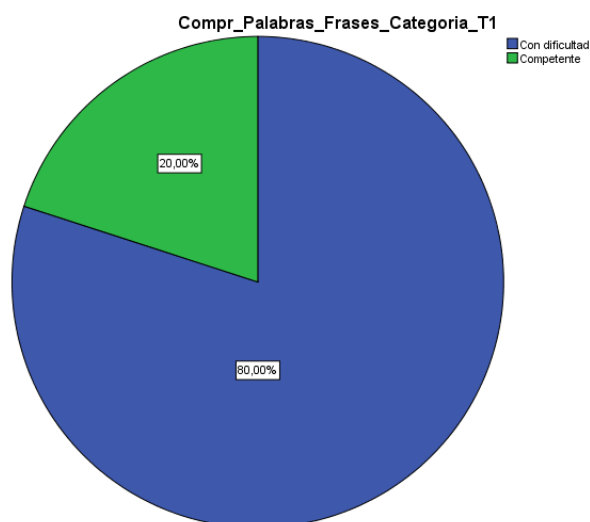


Gráfico 51. Puntajes Comprensión de Palabras y Frases (pre-test LEE) Grupo Experimental

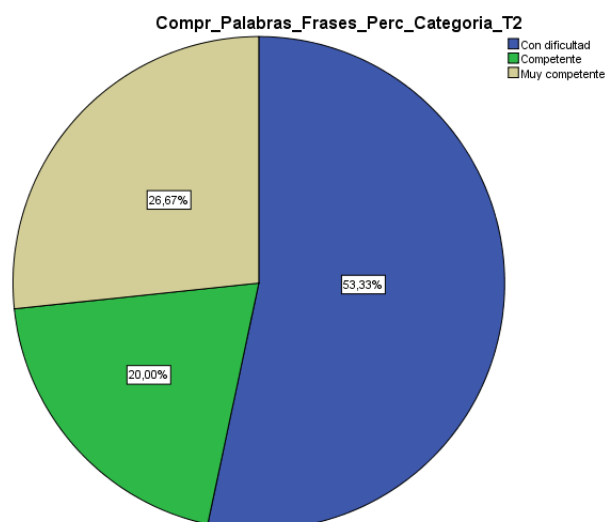


Gráfico 52. Puntajes Comprensión de Palabras y Frases (post-test LEE) Grupo Experimental

Se observó diferencia estadísticamente significativa en la prueba “comprensión de palabras y frases”, disminuyendo el rango con dificultad, presentando en un primer momento el 80,00 % y luego un 53,33 %, manteniéndose el mismo porcentaje de la muestra en el rango competente con un 20,00 %. A diferencia de la primer toma del test, luego de la estimulación se observó un 26,67 % comprendido dentro del rango muy competente.

PROSODIA

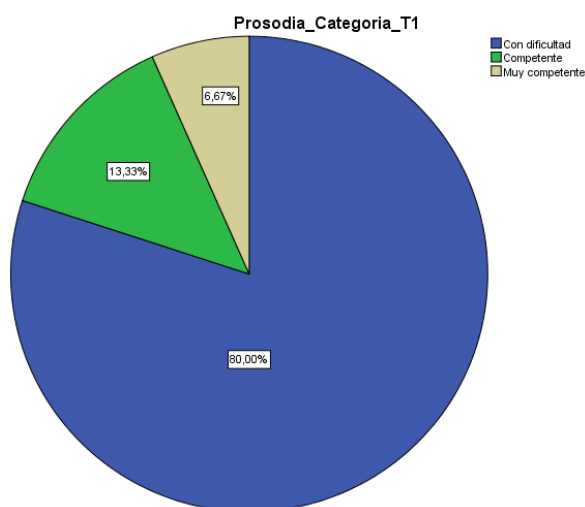


Gráfico 53. Puntajes Prosodia (pre-test LEE)
Grupo Experimental

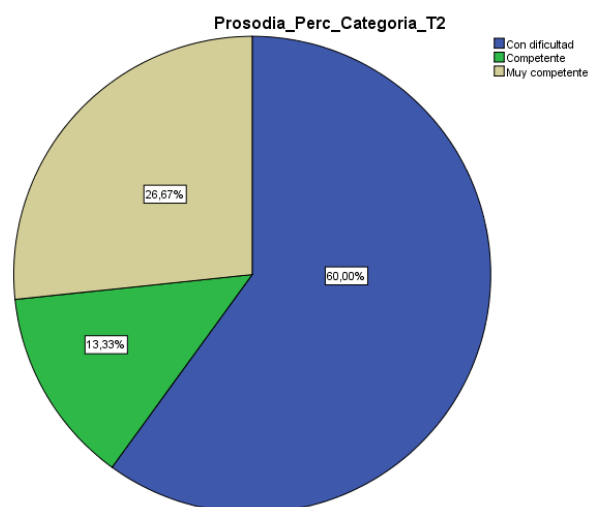


Gráfico 54. Puntajes Prosodia (post-test LEE)
Grupo Experimental

Se observó una diferencia estadísticamente significativa, aumentando el porcentaje del rango muy competente, presentando en un primer momento el 6,67 % y luego un 26,67 %. Asimismo, se pudo observar una disminución positiva, encontrando un 80,00 % del grupo antes de la estimulación dentro del rango con dificultad y luego un 60,00 %.

El rango competente mantuvo un 13,33 %.

COMPRESIÓN DE TEXTO

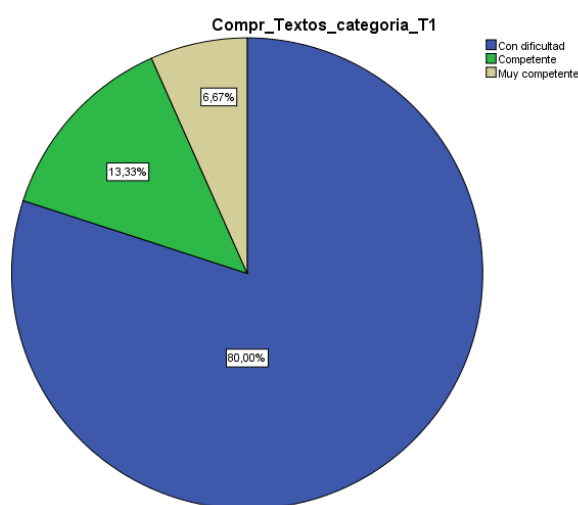


Gráfico 55. Puntajes Comprensión de Texto (pre-test LEE) Grupo Experimental

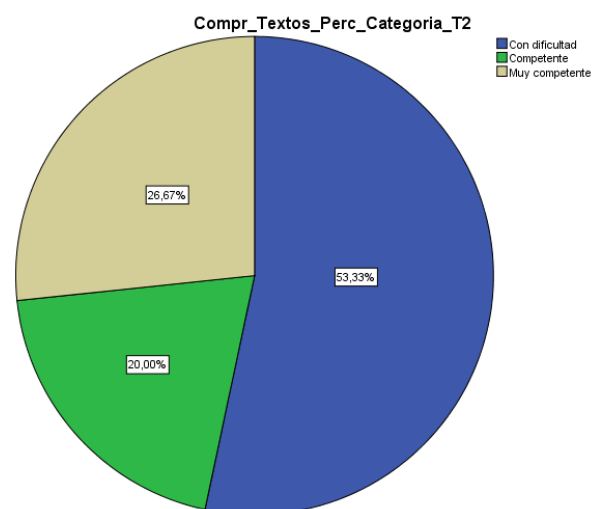


Gráfico 56. Puntajes Comprensión de Texto (post-test LEE) Grupo Experimental

Hubo diferencia estadísticamente significativa en la prueba “comprensión de texto”, disminuyendo el rango de dificultad, presentando en un primer momento el 80,00 % y luego un 53,33 %, también se observaron mejorías en los rangos restantes, antes de la intervención en el rango competente un 13,33 % y en el rango muy competente 6,67 % y, luego de la implementación del programa, en el rango competente se apreció un 20,00 % y 26,67 % fue la muestra que se ubicó dentro del rango muy competente.

Tipo de Lectura

Pruebas	Media	Sig. (bilateral)
Lectura Fluida de Palabras T1	55,87	0,132
Lectura Fluida de Palabras T2	62,53	
Lectura No Fluida de Palabras T1	6,27	0,617
Lectura No Fluida de Palabras T2	7,67	
Lectura Fluida de PseudoPalabras T1	51,47	0,631
Lectura Fluida de PseudoPalabras T2	53,47	
Lectura No Fluida de PseudoPalabras T1	6,4	0,173
Lectura No Fluida de PseudoPalabras T2	11,07	

Tabla 54. Puntajes medios de las pruebas LEE Tipo de Lectura comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Programa

LECTURA FLUIDA DE PALABRAS

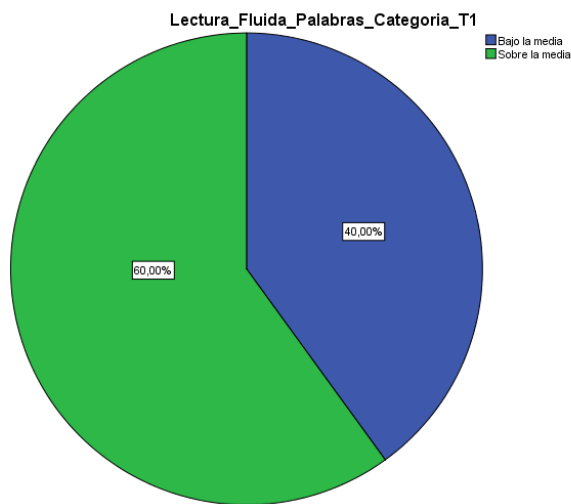


Gráfico 57. Puntajes Lectura Fluida de Palabras (pre-test LEE) Grupo Experimental

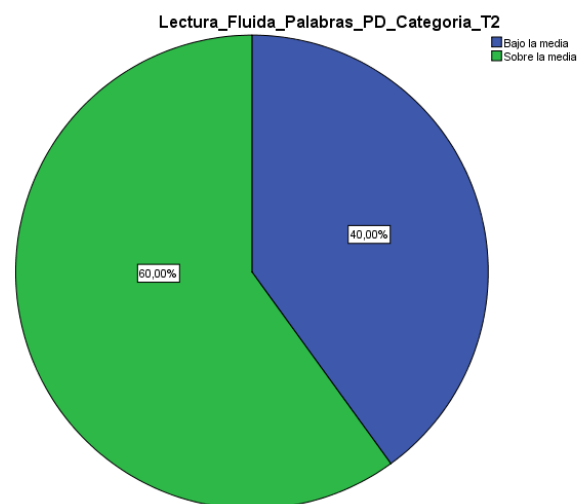


Gráfico 58. Puntajes Lectura Fluida de Palabras (post-test LEE) Grupo Experimental

En la prueba “lectura fluida de palabras” no se presentaron diferencias realizando una comparación entre la primer toma del test LEE (pre-test) y la aplicación del post-test luego de la implementación del programa de estimulación.

LECTURA NO FLUIDA DE PALABRAS

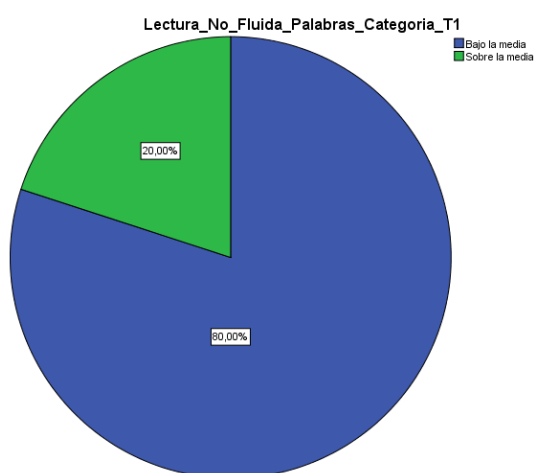


Gráfico 59. Puntajes Lectura no Fluida de Palabras (pre-test LEE) Grupo Experimental

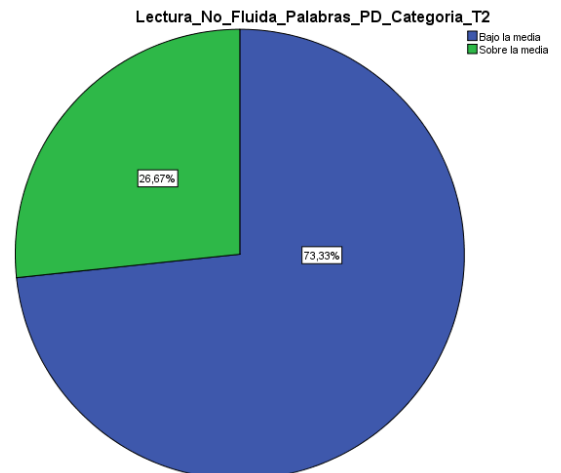


Gráfico 60. Puntajes Lectura no Fluida de Palabras (post-test LEE) Grupo Experimental

En la prueba “lectura no fluida de palabras” no se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la primer toma del test y la segunda administración del mismo.

Sin embargo, se observó una leve mejoría, presentando un 26,67 % sobre la media (antes=20,00 %) y 73,33 % bajo la media (antes=80,00 %).

LECTURA FLUIDA DE PSEUDOPALABRAS

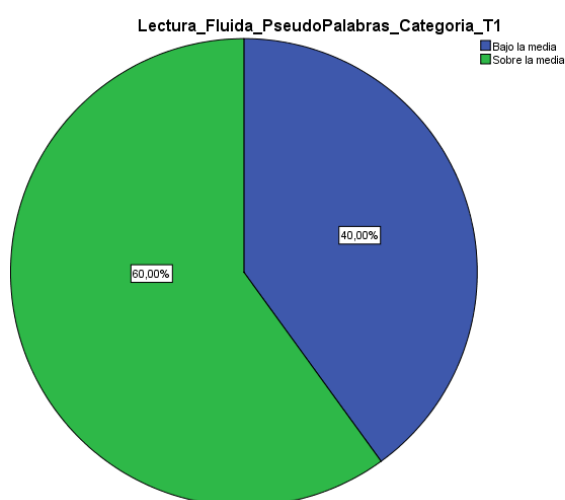


Gráfico 61. Puntajes Lectura Fluida de PseudoPalabras (pre-test LEE) Grupo Experimental

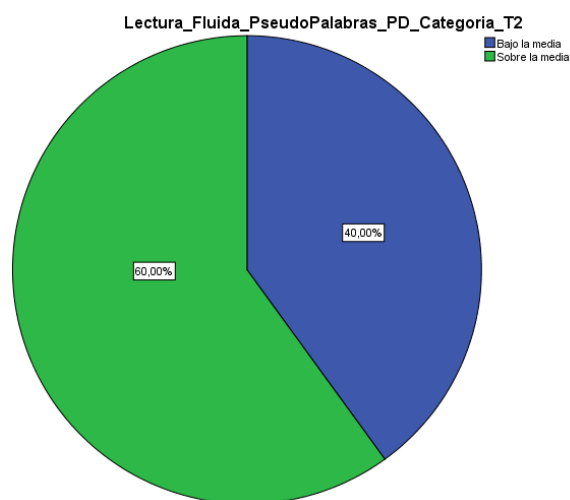


Gráfico 62. Puntajes Lectura Fluida de PseudoPalabras (post-test LEE) Grupo Experimental

En la prueba “lectura fluida de pseudopalabras” no se presentaron diferencias realizando una comparación entre la primer toma del test LEE (pre-test) y la aplicación del post-test luego de la implementación del programa de estimulación.

LECTURA NO FLUIDA DE PSEUDOPALABRAS

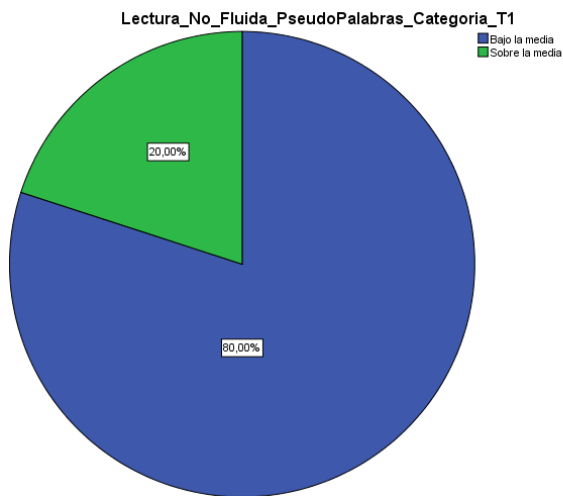


Gráfico 63. Puntajes Lectura no Fluida de PseudoPalabras (pre-test LEE) Grupo Experimental

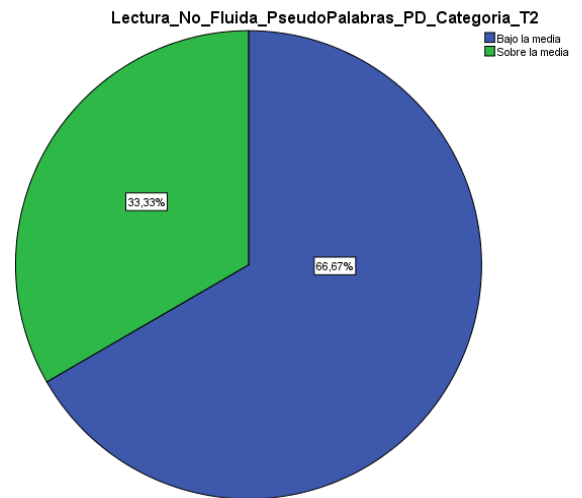


Gráfico 64. Puntajes Lectura no Fluida de PseudoPalabras (post-test LEE) Grupo Experimental

En la prueba “lectura no fluida de pseudopalabras” no se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la primer toma del test y la segunda administración del mismo.

Sin embargo, se pudo observar una mejoría, presentando un 33,33 % sobre la media siendo que antes de la estimulación el porcentaje era de 20,00 % y bajo la media 66,67 % (antes de la intervención=80,00 %).

Pruebas Complementarias

Pruebas	Media	Sig. (bilateral)
Segmentación Fonémica T1	9,47	0,055
Segmentación Fonémica T2	11,47	
Lectura de Letras T1	28	0,731
Lectura de Letras T2	28,27	

Tabla 55. Puntajes medios de las pruebas complementarias LEE comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Programa

SEGMENTACIÓN FONÉMICA

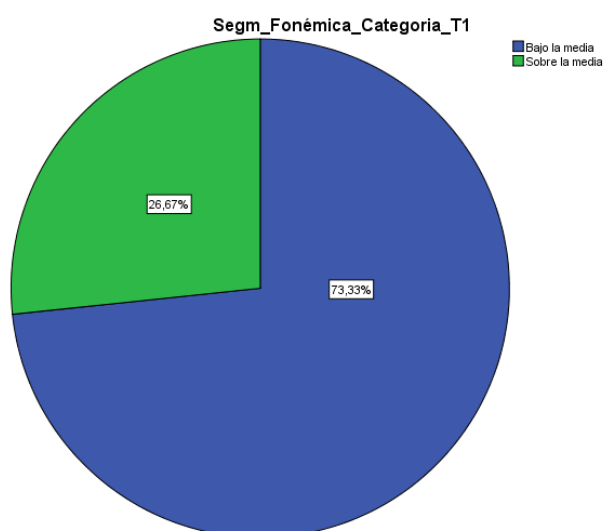


Gráfico 65. Puntajes Segmentación Fonémica (pre-test LEE) Grupo Experimental

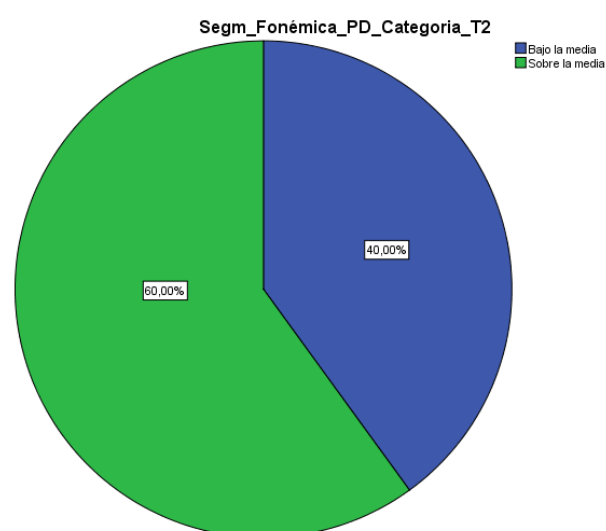


Gráfico 66. Puntajes Segmentación Fonémica (post-test LEE) Grupo Experimental

En la prueba complementaria “segmentación fonémica” no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre la primer toma del test y la segunda administración del mismo.

Sin embargo, hubo importantes mejorías, presentando un 60,00 % sobre la media luego de la estimulación, teniendo en cuenta que antes de la intervención el porcentaje

era de 26,67 %. En un primer momento, parte de la muestra (79,33 %) se encontraba bajo la media y luego el porcentaje disminuye presentando un 40,00 % bajo la media.

LECTURA DE LETRAS

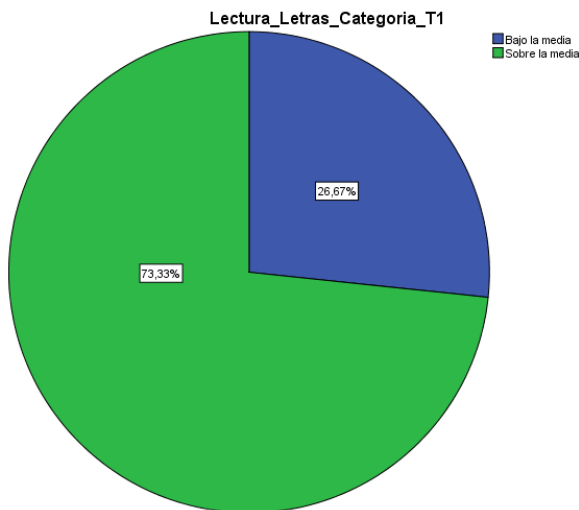


Gráfico 67. Puntajes Lectura de Letras (pre-test LEE) Grupo Experimental

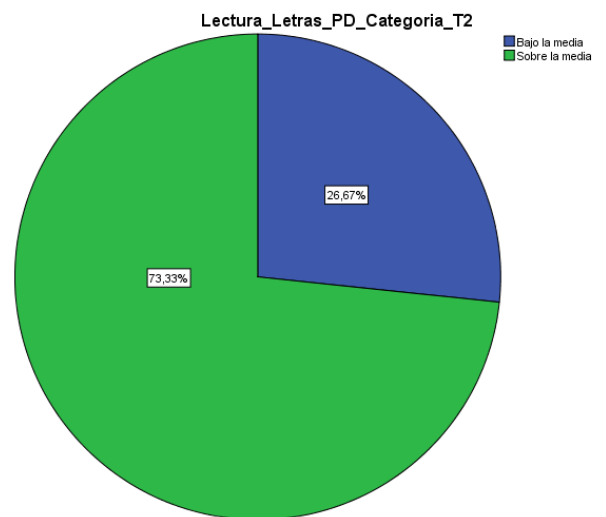


Gráfico 68. Puntajes Lectura de Letras (post-test LEE) Grupo Experimental

La prueba “lectura de letras” no presentó diferencias realizando una comparación entre la primer toma del test LEE (pre-test) y la aplicación del post-test luego de la implementación del programa de estimulación.

Comprensión de Texto

Pruebas	Media	Sig. (bilateral)
Comprensión de Texto 1 T1	25,33	,015
Comprensión de Texto 1 T2	44,67	
Comprensión de Texto 1 Tiempo T1	37	,001
Comprensión de Texto 1 Tiempo T2	58,67	
Comprensión de Texto 2 T1	27,67	,011
Comprensión de Texto 2 T2	48,67	
Comprensión de Texto 2 Tiempo T1	32	,000
Comprensión de Texto 2 Tiempo T2	59	
Comprensión de Texto 3 T1	31,33	,020
Comprensión de Texto 3 T2	48,33	
Comprensión de Texto 3 Tiempo T1	31,33	,000
Comprensión de Texto 3 Tiempo T2	55,33	

Tabla 56. Puntajes medios de las pruebas Comprensión de Texto LEE comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Programa

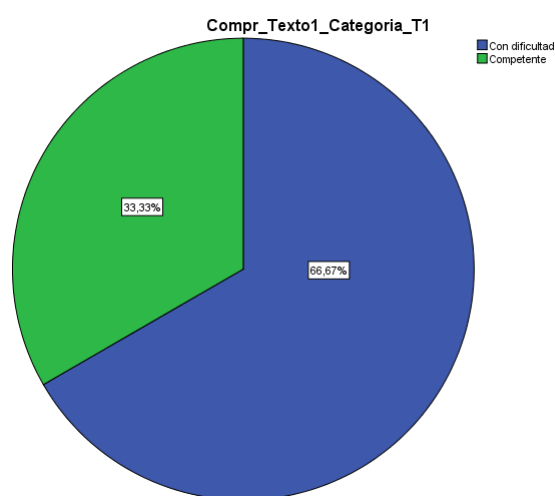


Gráfico 69. Puntajes Comprensión de Texto 1 (pre-test LEE) Grupo Experimental

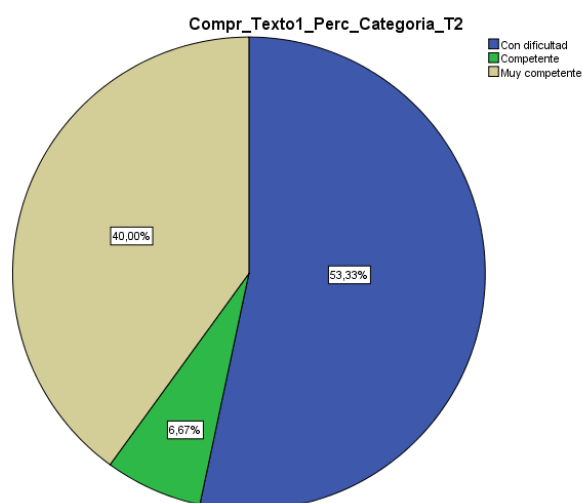


Gráfico 70. Puntajes Comprensión de Texto 1 (post-test LEE) Grupo Experimental

En el “texto 1” se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la T1 y T2. En un primer momento la muestra se dividió en un 33,33 % (competente) y 66,67 (con dificultad), luego de la intervención se observó una notable mejoría presentando un 6,67 % (competente), 40,00 % (muy competente) y 53,33 (con dificultad).

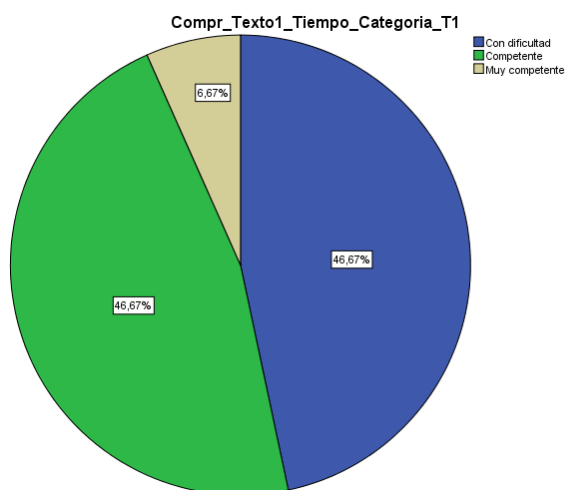


Gráfico 71. Puntajes Comprensión de Texto 1 Tiempo (pre-test LEE) Grupo Experimental

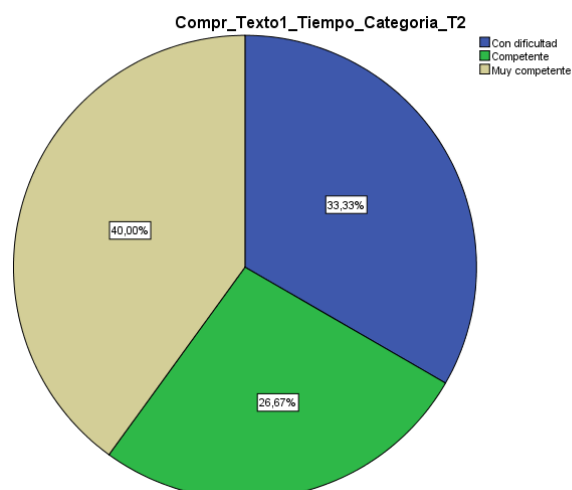


Gráfico 72. Puntajes Comprensión de Texto 1 Tiempo (post-test LEE) Grupo Experimental

En relación al “texto 1 tiempo” se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la T1 y T2. Antes de la intervención, la muestra se dividió en un 46,67 % (competente), 6,67 (muy competente) y 46,67 (con dificultad), luego de la aplicación del programa el grupo tuvo un avance presentando un 26,67 % (competente), 40,00 % (muy competente) y 33,33 (con dificultad).

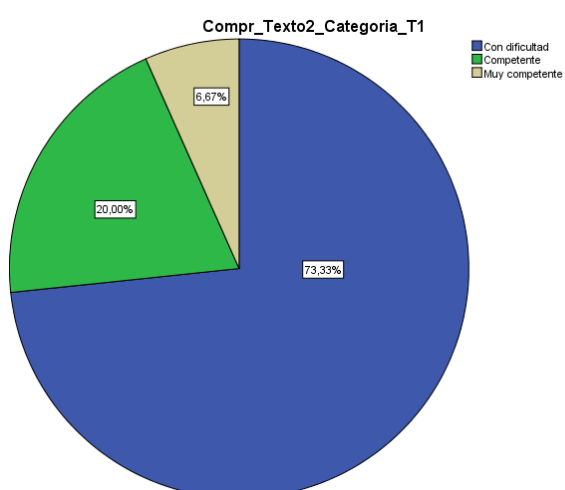


Gráfico 73. Puntajes Comprensión de Texto 2 (pre-test LEE) Grupo Experimental

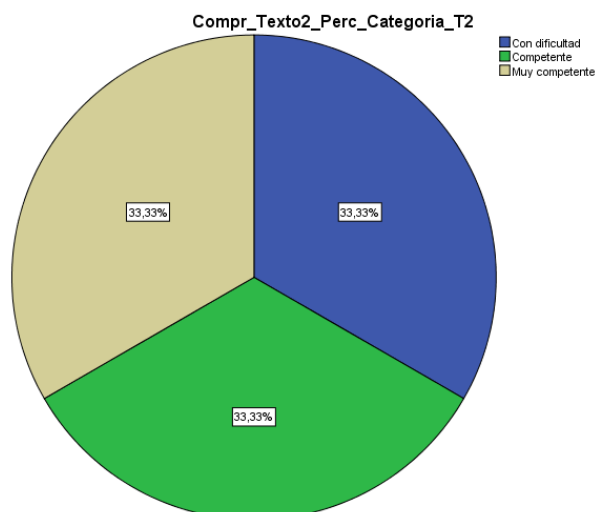


Gráfico 74. Puntajes Comprensión de Texto 2 (post-test LEE) Grupo Experimental

En la prueba “texto 2” se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la primer toma del test y la segunda administración del mismo.

Se apreciaron importantes mejorías, presentando al comienzo un 20,00 % y luego de la estimulación 33,33 % dentro del rango competente. En un primer momento, parte de la muestra (6,67 %) se encontraba muy competente y posteriormente el porcentaje se incrementó presentando un 33,33 %.

En el pretest el 73,33 % del grupo se encontraba con dificultad, luego disminuyó esta dificultad a un 33,33 %.

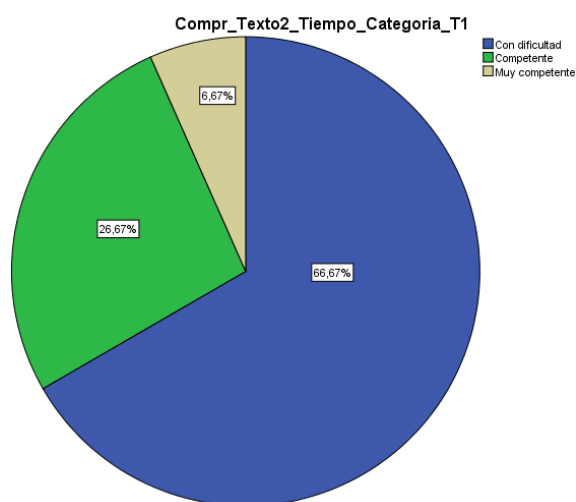


Gráfico 75. Puntajes Comprensión de Texto 2 Tiempo (pre-test LEE) Grupo Experimental

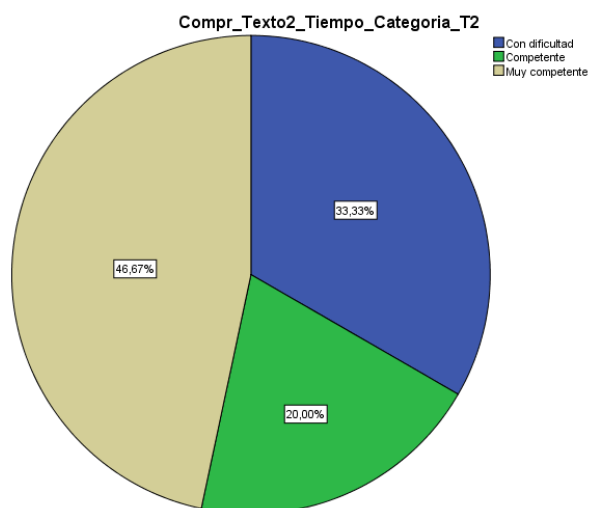


Gráfico 76. Puntajes Comprensión de Texto 2 Tiempo (post-test LEE) Grupo Experimental

En cuanto al tiempo de la prueba “texto 2” se visualizaron diferencias estadísticamente significativas entre la T1 y T2. Antes de la intervención, la muestra se dividió en un 26,67 % (competente), 6,67 (muy competente) y 66,67 (con dificultad), luego de la estimulación hubo una evolución presentando un 20,67 % (competente), 46,67 % (muy competente) y 33,33 (con dificultad).

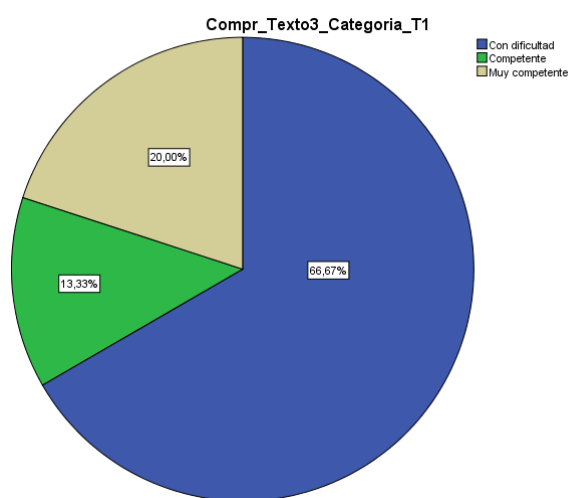


Gráfico 77. Puntajes Comprensión de Texto 3 (pre-test LEE) Grupo Experimental

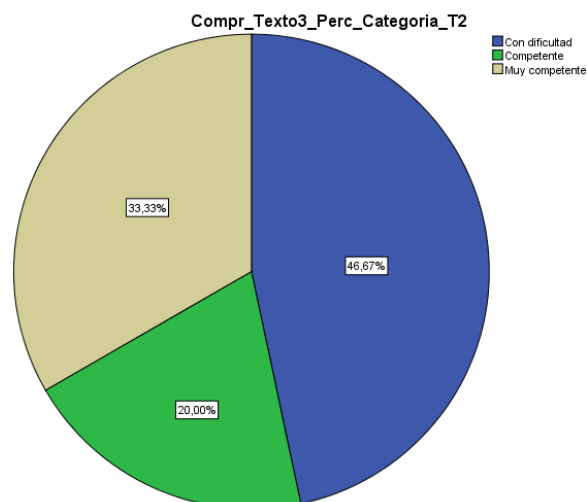


Gráfico 78. Puntajes Comprensión de Texto 3 (post-test LEE) Grupo Experimental

En el “texto 3” se manifestaron diferencias estadísticamente significativas. En la T1 la muestra se dividió en un 13,33 % (competente), 20,00 % (muy competente) y 66,67 (con dificultad), luego de la aplicación del programa se visualizó una notable mejoría presentando un 20,00 % (competente), 33,33 % (muy competente) y 46,67 (con dificultad).

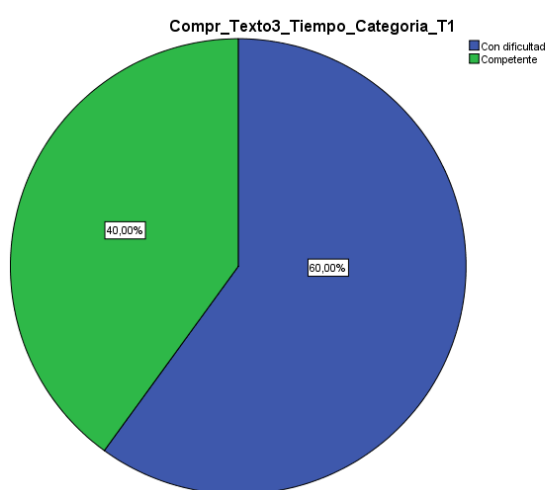


Gráfico 79. Puntajes Comprensión de Texto 3 Tiempo (pre-test LEE) Grupo Experimental

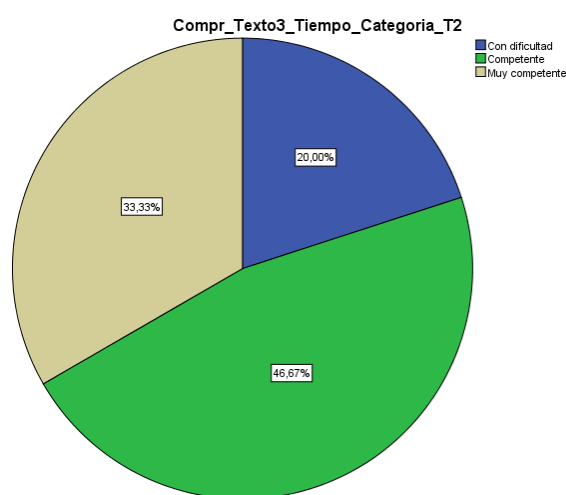


Gráfico 80. Puntajes Comprensión de Texto 3 Tiempo (post-test LEE) Grupo Experimental

En el tiempo del “texto 3” también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la primer toma del test y la segunda administración del mismo.

Se observaron mejorías, presentando al comienzo un 40,00 % y luego de la estimulación 46,67 % dentro del rango competente. Luego de la intervención parte de la muestra (33,33 %) se ubicó dentro del rango muy competente.

En cuanto a la dificultad del grupo, en el pretest hubo el 60,00 % y luego disminuyó de manera significativa a un 20,00 %.

Test WISC IV

Pruebas	Media	Sig. (bilateral)
Semejanzas T1	5,73	,006
Semejanzas T2	7,4	
Vocabulario T1	3	,000
Vocabulario T2	7,13	

Tabla 57. Puntajes medios de las pruebas WISC IV comparación Grupo Experimental antes y después de la aplicación del Programa

SEMEJANZAS

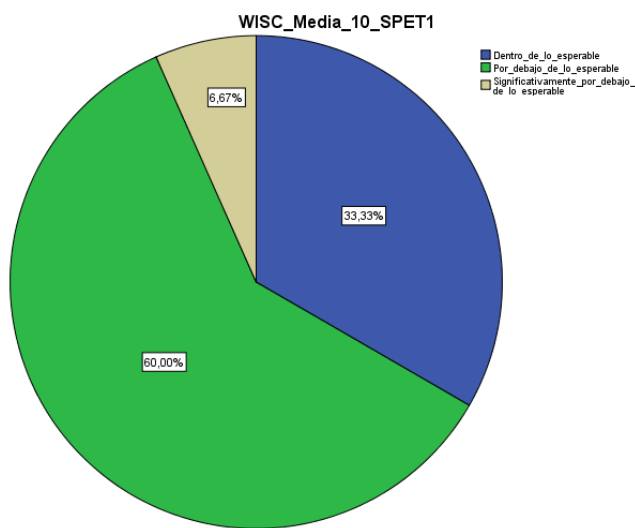


Gráfico 81. Puntajes en Semejanzas (pre-test Wisc IV) Grupo Experimental

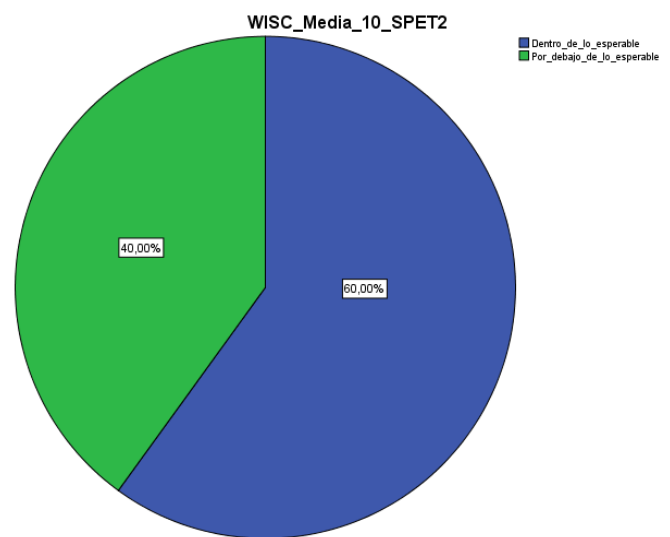


Gráfico 82. Puntajes en Semejanzas (post-test Wisc IV) Grupo Experimental

En la prueba de “semejanzas” del Wisc IV, en el pre-test la muestra se dividió dentro de lo esperable 33,33 %, por debajo de lo esperable 60,00 % y 6,67 % significativamente por debajo de lo esperable. Se pudo notar una diferencia significativa en relación al post-test presentando un 60,00 % dentro de lo esperable y un 40,00 % por debajo de lo esperable.

VOCABULARIO

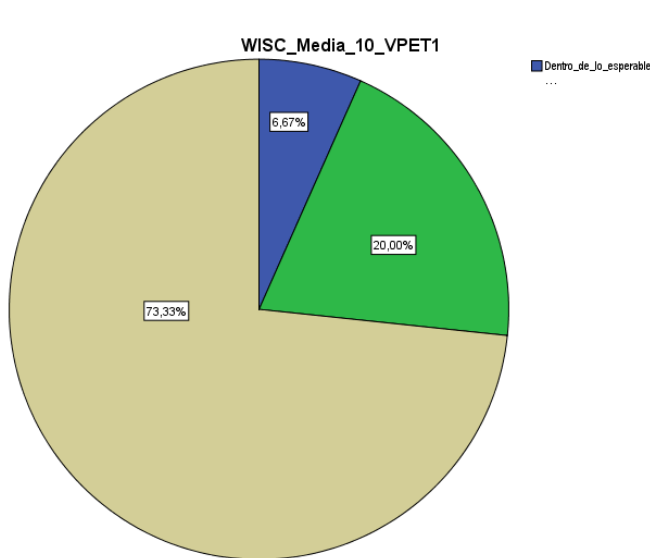


Gráfico 83. Puntajes en Vocabulario (pre-test Wisc IV) Grupo Experimental

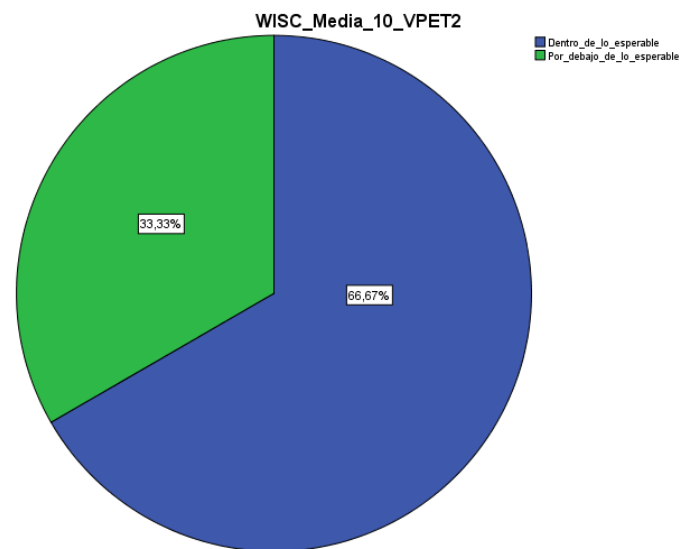


Gráfico 84. Puntajes en Vocabulario (post-test Wisc IV) Grupo Experimental

En “vocabulario” del Wisc IV, en un comienzo el grupo experimental se encontraba dentro de lo esperable 6,67 %, 20,00 %, por debajo de lo esperable y 73,33 % significativamente por debajo de lo esperable. Luego de la estimulación se pudo visualizar una diferencia estadísticamente significativa con un 66,67 % dentro de lo esperable y un 33,33 % por debajo de lo esperable.

Realizando una comparación del grupo experimental en relación con la primer toma del test Lee (pre-test) y la segunda toma (post-test) se puede observar que luego de la estimulación realizada en todas las pruebas hubo mejorías. Destacando que hubo diferencias significativas en cuanto a la primer toma y la segunda en las siguientes pruebas: tiempo de lectura de palabras (T1= 30,33 y T2=52,67), tiempo de lectura de pseudopalabras (T1=32,00 y T2=58,33), comprensión de palabras y frases (T1=21,33 y T2=43,33), prosodia (T1=26,00 y T2=40,33) y comprensión de texto (T1=25,67 y T2=44,00).

También se encuentran diferencias estadísticamente significativas observando la media en las pruebas Comprensión de Textos: Texto 1 (T1=25,33 y T2=44,67), tiempo de lectura texto 1 (T1=37,00 y T2=58,67), texto 2 (T1=27,67 y T2=48,67), tiempo de lectura texto 2 (T1=32,00 y T2=59,00), texto 3 (T1=31,33 y T2=48,33) y tiempo de lectura texto 3 (T1=31,33 y T2=55,33).

En lo que respecta a las pruebas complementarias se puede decir que en lectura de letras hubo leves mejorías (T1=28,00 y T2=28,27).

CAPITULO 5

5. DISCUSIÓN

La comprensión de la lectura constituye una herramienta fundamental para el desarrollo intelectual y adquiere una relevancia esencial para la formación escolar, la adquisición de conocimientos y el proceso de aprendizaje (Valles Arándiga, 2005).

Tomando este aporte esencial del autor se plantea como objetivo principal de este estudio estimular la comprensión y fluidez lectora mediante un programa y evaluar su impacto en niños/as que asistan a cuarto grado de nivel primario.

Se planteó dicho objetivo ya que se entendió, teniendo en cuenta lo que plantean los autores, Singer y Cuadro (2010), que una de las mayores preocupaciones que tienen quienes trabajan en el campo educativo es la de los niños y jóvenes que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, especialmente en lo vinculado a la comprensión lectora y ven muchas veces impedido su desarrollo académico con todas las consecuencias cognitivas, afectivas y sociales que ello produce. Si bien hay diversidad de dificultades de aprendizaje, un porcentaje muy importante de ellas implica dificultades en lectura.

Los autores Sticht y James 1984 (citado en Fonseca et al., 2016), hablan que en los primeros años de escolaridad, las habilidades de decodificación son esenciales para lograr la comprensión. Se puede sostener que la decodificación está suficientemente desarrollada en 3° año de la Escuela Primaria, mientras que el vocabulario y la comprensión lectora plantean un desarrollo que se va completando de manera más tardía, y se alcanza en los años siguientes. Por esta razón la franja etaria de 9 y 10 años fue la utilizada para aplicar el programa, ya que a esa edad es esperable que se haya culminado la alfabetización inicial.

Teniendo en cuenta las dificultades en la lectura se planteó como modalidad de trabajo, aplicar un programa de estimulación en comprensión y fluidez lectora, teniendo como hipótesis de investigación que dicho programa mejoraría el desempeño en el grupo experimental en comparación con el grupo control.

El programa de estimulación utilizado “Lee comprensivamente” cuenta con un libro de actividades, integrado por 16 unidades de trabajo articulados en torno a un texto narrativo o expositivo, tarea que los niños fueron resolviendo en interacción con las tesoreras y la docente. Las actividades fueron presentadas de manera lúdica denominando a cada una de las unidades con el nombre de “estaciones”, ya que constituyen las diferentes etapas de un viaje, un desafío que se proponen a niños y educadores, cuyo objetivo es el aprendizaje de estrategias que facilitan la comprensión (Fonseca et al., 2014).

Respecto a los resultados obtenidos, se puede decir que todos los niños que recibieron la intervención aumentaron su rendimiento en comprensión y fluidez lectora, donde en algunas pruebas del test LEE se observan diferencias estadísticamente significativas en comparación con el grupo control.

Las pruebas que tuvieron mayor incremento fueron lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, lectura de pseudopalabras tiempo y comprensión de palabras y frases. Fernando Cuetos (2000), expresa que 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.

En el test LEE, los niños presentaron mayor estimulación en los procesos de identificación de letras y procesos léxicos. No obstante, los demás procesos evidenciaron mejorías siendo las pruebas de comprensión de texto reflejo de las mismas.

En lo que respecta a las pruebas del test Wisc IV también se observaron mejorías, ya que en la primer toma de las subpruebas (semejanzas y vocabulario) ambos grupos se encontraban en su mayoría por debajo y significativamente por debajo de lo esperado dada su edad cronológica.

Al observar los resultados del análisis se arriba que al presentar un vocabulario escaso, los estudiantes de cuarto grado muestran obstáculos para poder acceder a una lectura comprensiva y por esta razón, no lograr fluidez en la misma. En el estudio de la comprensión lectora, (Fonseca et al., 2016) señalan que se requiere de la decodificación fluida y precisa de las palabras. La mayoría de los lectores necesitan de una enseñanza explícita sobre las estrategias de comprensión lectora, especialmente aquellos que tienen escasos conocimientos previos y menos dominio de las habilidades lectoras.

Por esta razón, es crucial la estimulación y el trabajo de las estrategias lectoras, partiendo de las propuestas docentes que son el contacto directo de muchos niños para acceder a la incorporación de dichas estrategias y, como dice la autora Solé (1992); “si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan - o no se enseñan - y se aprenden - o no se aprenden -”.

El vocabulario y la comprensión lectora se retroalimentan permanentemente. Cuando los niños aprenden a decodificar con suficiente autonomía, incorporan nuevo vocabulario a través de la lectura, de la enseñanza directa de los significados y de las inferencias léxicas que van realizando mientras leen. De manera que, la cantidad de

experiencias de lectura por las que atraviesan los niños en edad escolar temprana, será determinante para el consecuente desarrollo del vocabulario. (Gottheil et al., 2018).

Gran número de investigaciones han demostrado que el conocimiento previo del lector facilita y mejora la comprensión y el aprendizaje. De acuerdo con el modelo de Construcción-Integración de la comprensión textual (Kintsch, 1988 citado en McNamara, 2004), los lectores con mayor conocimiento sobre un tema pueden formar un modelo de situación más coherente del texto. La comprensión del modelo de situación es la comprensión más profunda del texto, que resulta de integrar la base de texto con el conocimiento. La comprensión no se encuentra en el texto: surge en la mente del lector. El lector usa su conocimiento de las palabras, la sintaxis, el contexto y el tópico para interpretar e integrar el texto. Las conexiones dentro de la representación mental del lector se construyen sobre la base de los elementos que hay en el texto, combinados con las habilidades cognitivas y la intencionalidad del lector (McNamara, 2004).

Realizando una comparación del grupo experimental antes y después de la intervención se puede decir que se observaron mejorías en todas las pruebas. De esta manera, se verifica la hipótesis planteada sosteniendo que el programa LEE comprensivamente es una intervención que permite potenciar el desarrollo de la comprensión y fluidez lectora, como así también estimular aquellas capacidades que se encuentran por debajo de lo esperado dado la edad cronológica y la escolaridad.

Por último, continuando con el estudio de los resultados obtenidos se sostiene la postura de que estimular estas habilidades resulta preventivo, potenciador y fortalecedor para acompañar el desarrollo de los niños en edades tempranas. A lo largo del aprendizaje de la lectura los estudiantes se van familiarizando con las palabras, conociendo las mismas y de esta manera van enriqueciendo su vocabulario hasta alcanzar una lectura fluida.

Repensar las praxis educativas no resulta tarea sencilla; sin embargo, se considera que el empleo de estrategias de fortalecimiento cognitivas y lingüísticas adaptadas al currículo escolar como alternativa al currículo clásico, constituye una herramienta efectiva para disminuir la brecha existente entre los niños de diversa procedencia social (Ghiglione et al., 2011).

5.1. Conclusiones

De acuerdo con los propósitos del estudio y según los resultados encontrados, se puede arribar a las siguientes conclusiones:

- 1) El desarrollo del programa de estimulación “Lee Comprensivamente” logró un incremento de la capacidad de comprensión y fluidez lectora.
- 2) Es necesario poder contar con un amplio vocabulario para poder acceder a una lectura comprensiva.
- 3) Es posible realizar intervenciones en edades tempranas en el ámbito educativo, desde las planificaciones docentes, a través de programas o actividades para actuar de manera preventiva con la finalidad de estimular la comprensión y fluidez lectora.

5.2. Limitaciones del estudio

En un primer momento el enfoque del trabajo fue con niños/as de 9 y 10 años, ya que se creía que contaban con las competencias necesarias para poder comprender y acceder a las actividades que planteaba el programa. Aquí encontramos una primera limitación en el trabajo ya que algunos niños que conformaban la muestra no habían concluido la alfabetización inicial en comparación con el resto de la clase. Algunos estudiantes, más allá de estar en 4to grado, todavía se encontraban en el desarrollo del

conocimiento de los procesos sintácticos y semánticos para poder acceder a la comprensión de un texto.

Por este motivo, se tuvieron que agregar recursos concretos, siguiendo la temática de las estaciones, con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo y a su vez, puedan sustentar la nueva información propuesta. Asimismo, la duración de algunas estaciones resultaron ser muy largas y no se lograba la total atención por cansancio en los niños.

Otra limitación que se presentó fue en los tiempos del desarrollo del programa, cambios climáticos y actividades institucionales, condicionando lo previsto en la aplicación total del mismo.

5.3. Recomendaciones

Teniendo en cuenta el gran aporte que brinda la estimulación a los alumnos, futuras investigaciones podrían intervenir en los procesos previos necesarios para lograr una lectura comprensiva y fluida en edades tempranas.

Respecto a los resultados obtenidos y observando el impacto positivo que tiene la comprensión y fluidez lectora en la escolarización de los niños, es conveniente que se tenga en cuenta el abordaje metodológico del programa de estimulación en la práctica habitual docente.

Para emplear el programa de estimulación se recomienda la aplicación de pruebas pedagógicas para saber en profundidad el nivel de conocimiento del grupo.

5.4. Aportes

A partir de lo investigado se propone destacar lo que tiene relación con el objeto central de la labor psicopedagógica; el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo que sostiene Marina Muller (2008) en su libro “Aprender para ser”, la psicopedagogía implica los seres humanos, su mundo psíquico individual y grupal, en relación al aprendizaje y a los sistemas y procesos educativos. Es decir, el aprendizaje se basa en cómo y qué conocemos a lo largo de nuestras vidas, como así también cómo varia evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen alteraciones en el mismo, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizajes que tengan sentido para los participantes. Además, intenta abarcar la problemática educativa en la medida que se conocen las demandas, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras.

Por lo tanto, se considera que el presente trabajo es de gran aporte para la planificación docente ya que permite potenciar los procesos implicados en la comprensión y fluidez lectora y de esta manera enriquecer las propuestas educativas en post del desarrollo de aprendizaje en los estudiantes.

Asimismo, de acuerdo a las falencias encontradas, se señala la importancia de poder intervenir de manera preventiva con la finalidad de estimular desde los primeros años de escolaridad el desarrollo de las habilidades lectoras para así evitar futuras dificultades de aprendizaje.

Finalizado el trabajo y observando la comparación del antes y después de la intervención, se puede concluir que las capacidades trabajadas (comprensión y fluidez lectora) pueden ser estimuladas y fortalecidas contribuyendo de esta forma al aprendizaje de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). *Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos*. PSICO, 39 (3), 352-361.
- Aguilar Zedeño, A., Dávalos Romo, M., Vital Caballero, A., y Rentería Conseción, J. (2016). *Adquisición del proceso de comprensión lectora en estudiante de nivel primaria y universitaria*. Aguascalientes, (2) 67-76. Recuperado en http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/investigacion_practica_psicologia_desarrollo_2.pdf#page=67.
- Alvarez, C. (2014). *Incidencia de los factores socioeconómicos en el desarrollo de la comprensión lectora*. Tesis de grado. Universidad Católica Argentina. Ciudad de Paraná, Entre Ríos.
- Arán Filippetti, V. (2012). *Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras*. Psykhe (Santiago), 21(1), 3-20. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282012000100001&script=sci_arttext&tlng=en.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Calero, A. (2014). *Fluidez Lectora y Evaluación Formativa. Investigaciones Sobre Lectura*. 0 (1), 33-49. Recuperado en <http://compensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/10>.

- Calet N., Flores, M., Jiménez-Fernández G. y Defior, S. (2016). *Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria*. *Anales de Psicología*, 32(1), 72-79. Recuperado en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000100008.
- Ceballos García, L. (2006). *Doctor Hernán Méndez Castellano: Ideólogo de la venezolanidad*. *Revista de la Sociedad Venezolana de Historia de la Medicina*, 55 (1 – 2), 64-68.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cuetos F., Rodríguez B. y Ruano E. (1996). *PROLEC. Procesos lectores*. Madrid: TEA.
- Cuetos F., Rodríguez B. y Ruano E. (2000). *Batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria PROLEC*. (3era. Edición). Madrid España.
- Cuetos F., Rodríguez B. y Ruano E. (2002). *PROESC. Batería de evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *LEE: Test de lectura y escritura en español*. (1ra. Edición). Buenos Aires: Paidós.

- Defior Citoler, S. y Gutiérrez Palma, N. (2013). *Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada. Recuperado en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/29953/1/22209797.pdf>.
- Filippetti, V. y López M. (2016). *Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas*. 1, 23-44. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/4396/439645603003.pdf>.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L. y Barreyro, J. (2014). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos*. Revista Neuropsicología Latinoamericana, Vol. 6 No.1. 41-50. Recuperado en http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/151/149.
- Garzón, M., Jimenez, M. y Seda, I. (2008). *El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado*. Recuperado en : http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Garzon.pdf.
- Ghiglione, M., Arán Filippetti, V., Manucci, V., y Apaz, A. (2011). *Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza*. Interdisciplinaria, 28(1), 17-36. Recuperado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272011000100002.

- Gómez Zapata, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). *Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español*. Escritos de Psicología (Internet), 4(2), Recuperado en http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092011000200008&script=sci_arttext&tlng=en.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D. y Molina, S. (2011). *Programa LEE Comprensivamente. Guía teórica*. Buenos Aires: Paidós.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2016). *Programa LEE Comprensivamente*. (2da Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Gottheil, B., Pueyrredón A., Buonsanti L., Aldrey A., Freire, L., Rossi, A. y Molina, S. (2018). *Para leer mejor: programa para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficiencia en la asignatura lengua y literatura*. Tesis de grado. Universidad Católica Argentina. Ciudad de Paraná, Entre Ríos.
- Márquez, J. V. (2010) *La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos*. Revista Electrónica Educare Vol. XIV, N° 2, 91-112, ISSN: 1409-42-58.
- Mateos, M. (1991). *Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicancia educativas*.

- McNamara, D. S. (2004). *Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*. Revista signos, 37(55), 19-30. Recuperado en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>.
- Menti, A. B. y Rosemberg, C. R. (2016). *Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica*. Pp. 261-287. Recuperado en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792016000200006&script=sci_abstract&tlng=fr.
- Müller, M. (2008). *Aprender para ser; principios de psicopedagogía clínica*. (6ta. Edición). Argentina. Bonum.
- Pascual, G., Goikoetxea E., Corral, S., Ferrero, M. y Pereda, V. (2014). *La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria*. Psykhe (Santiago), 23(1), 1-12. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282014000100006&script=sci_arttext.
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria. La Habana.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y LoorRivadeneira, M. (2016). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. Vol. 2 pp. 127-137. Recuperado en <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>.

- Segretin, M., Hermida, J., Prats, L., Fracchia, C., Colombo, J. y Lipina, S. (2016). *Estimulación de procesos cognitivos de control en niños de cuatro años: comparaciones entre formatos individual y grupal de intervención*. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 8(3), 00. Recuperado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42062016000300008.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. (2da. Edición). México: Editorial Trillas.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Singer, V. y Cuadro, A. (2010). *Programas de intervención en trastornos de lectura*. Revista Neuropsicología Latinoamericana, Vol 2(No. 1), 78-86. Recuperado en https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/23/25.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. (2da. Edición). Barcelona: Editorial Graó. Recuperado en <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>.
- Suárez Muñoz, Á., Moreno Manso, J. y Godoy Merino, M. (2010). *Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto*. Recuperado en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/5/3>.
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2017). *Guía didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura*. (Vol. 1, 2 y 3). USAID.

- Valdebenito, V. y Durán, D. (2014). *Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales*. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 47, 2. 75-85. Recuperado en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0120053415000023>.
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2013). *La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora*. Perspectiva Educacional, 52 (2), 154-176.
- Valdebenito, V. y Durán, D. (2014). *Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, pp. 141-160.
- Vallés Arándiga, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Liberabit, 11 (11), 41-48. Recuperado en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007.
- Valladares Rodríguez, O. (1998). *Comunicación Integral. Bases Técnicas y Desarrollo de Competencias Comunicativas*. Ed. Trillas México.
- Viramontes Anaya, E.; Morales Sifuentes, L. y Delgado Nájera, M. (2016). *La comprensión lectora: una evaluación clínica y cuantitativa*. Revista Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6, pp. 71-89. Universidad Autónoma Indígena de México.

- Viveros Márquez, J. (2010). *La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos*. Revista Electrónica Educare Vol. 14, (N° 2), 91-112. Recuperado en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/904/15889>.
- Vega, F. (2013). *Psicología de la lectura*. (8va. Edición). España.
- Wechsler, D. (2011). *Escala de Inteligencia para Niños WISC IV: Manual técnico y de interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabaleta, V., Simiele, E., Centeleghe, M., Roldan, L., Segura L. y Rava Mendiburu, G. (2016). *Programas de intervención en comprensión lectora: un análisis preliminar*. Recuperado en <https://www.aacademica.org/000-044/462.pdf>.
- Zarzosa Rosas, S. (2003). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. Tesis de grado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú.

ANEXOS

TEST LEE

1) COMPARACION TIEMPO 1: GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL

Prueba T: PERFIL-PRUEBAS

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
LEE_Lectura_Palabras_Perc_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	30,67	23,745	6,131
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	39,67	24,162	6,239
LEE_Lectura_Palabras_Tiempo_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	26,33	13,425	3,466
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	30,33	22,478	5,804
LEE_Lectura_PseudoPalabras_Perc_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	35,33	29,669	7,660
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	45,00	28,473	7,352
LEE_Lectura_PseudoPalabras_Tiempo_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	29,67	17,674	4,563
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	32,00	19,712	5,090
LEE_Compr_Palabras_Frases_Perc_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	24,67	21,336	5,509
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	21,33	13,020	3,362
LEE_Prosodia_Perc_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	23,33	18,676	4,822
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	26,00	23,845	6,157
LEE_Compr_Textos_Perc_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	27,33	26,583	6,864
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	25,67	22,902	5,913

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
LEE_Lectura_Palabras_Perc_T1	Se asumen varianzas iguales	,091	,765	-1,029	28	,312	-9,000	8,747	-26,917	8,917
	No se asumen varianzas iguales			-1,029	27,991	,312	-9,000	8,747	-26,917	8,917
LEE_Lectura_Palabras_Tiempo_T1	Se asumen varianzas iguales	4,942	,034	-,592	28	,559	-4,000	6,760	-17,847	9,847
	No se asumen varianzas iguales			-,592	22,861	,560	-4,000	6,760	-17,989	9,989
LEE_Lectura_Pseudopalabras_Perc_T1	Se asumen varianzas iguales	,007	,936	-,910	28	,370	-9,667	10,617	-31,416	12,082
	No se asumen varianzas iguales			-,910	27,953	,370	-9,667	10,617	-31,417	12,084
LEE_Lectura_Pseudopalabras_Tiempo_T1	Se asumen varianzas iguales	,366	,550	-,341	28	,735	-2,333	6,836	-16,336	11,669
	No se asumen varianzas iguales			-,341	27,673	,735	-2,333	6,836	-16,344	11,677

LEE_Compr_Pala	Se asumen	4,506	,043	,516	28	,610	3,333	6,454	-9,887	16,553
bras_Frases_Perc	varianzas									
_T1	iguales									
	No se asumen									
	varianzas			,516	23,157	,610	3,333	6,454	-10,012	16,679
	iguales									
LEE_Prosodia_Pe	Se asumen	,445	,510	-,341	28	,736	-2,667	7,820	-18,686	13,353
rc_T1	varianzas									
	iguales									
	No se asumen									
	varianzas			-,341	26,480	,736	-2,667	7,820	-18,728	13,394
	iguales									
LEE_Compr_Text	Se asumen	,688	,414	,184	28	,855	1,667	9,060	-16,891	20,225
os_Perc_T1	varianzas									
	iguales									
	No se asumen									
	varianzas			,184	27,400	,855	1,667	9,060	-16,910	20,243
	iguales									

Prueba T-PRUEBAS COMPLEMENTARIAS

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
LEE_Segm_Fonémica_PD_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	10,27	3,973	1,026
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	9,47	4,190	1,082
LEE_Lectura_Letras_PD_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	26,53	3,248	,839
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	28,00	2,171	,561

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
LEE_Segm_Fonémica_PD_T1	Se asumen varianzas iguales	,002	,968	,537	28	,596	,800	1,491	-2,254	3,854
	No se asumen varianzas iguales			,537	27,921	,596	,800	1,491	-2,254	3,854
LEE_Lectura_Letras_PD_T1	Se asumen varianzas iguales	2,078	,161	-1,454	28	,157	-1,467	1,009	-3,533	,600
	No se asumen varianzas iguales			-1,454	24,428	,159	-1,467	1,009	-3,547	,614

Prueba T - TIPO DE LECTURA

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
LEE_Lectura_Fluida_Palabras_PD_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	49,87	27,769	7,170
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	55,87	29,619	7,648
LEE_Lectura_No_Fluida_Palabras_PD_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	9,53	10,736	2,772
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	6,27	10,201	2,634
LEE_Lectura_Fluida_PseudoPalabras_PD_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	39,67	27,552	7,114
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	51,47	29,174	7,533
LEE_Lectura_No_Fluida_PseudoPalabras_PD_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	11,33	10,411	2,688
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	6,40	10,842	2,799

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
LEE_Lectura_Fluida_Palabras_PD_T1	Se asumen varianzas iguales	,042	,839	-,572	28	,572	-6,000	10,483	-27,473	15,473
	No se asumen varianzas iguales			-,572	27,884	,572	-6,000	10,483	-27,477	15,477
LEE_Lectura_No_Fluida_Palabras_PD_T1	Se asumen varianzas iguales	,755	,392	,854	28	,400	3,267	3,824	-4,566	11,100
	No se asumen varianzas iguales			,854	27,927	,400	3,267	3,824	-4,567	11,100
LEE_Lectura_Fluida_PseudoPalabras_PD_T1	Se asumen varianzas iguales	,011	,918	-1,139	28	,264	-11,800	10,361	-33,023	9,423
	No se asumen varianzas iguales			-1,139	27,909	,264	-11,800	10,361	-33,026	9,426
LEE_Lectura_No_Fluida_PseudoPalabras_PD_T1	Se asumen varianzas iguales	,353	,557	1,271	28	,214	4,933	3,881	-3,016	12,883
	No se asumen varianzas iguales			1,271	27,954	,214	4,933	3,881	-3,017	12,884

Prueba T: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
LEE_Compr_Texto1_Perc_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	28,67	27,220	7,028
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	25,33	20,656	5,333
LEE_Compr_Texto1_Tiempo_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	26,33	19,863	5,129
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	37,00	22,023	5,686
LEE_Compr_Texto2_Perc_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	29,33	24,339	6,284
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	27,67	21,453	5,539
LEE_Compr_Texto2_Tiempo_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	27,00	20,160	5,205
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	32,00	20,511	5,296
LEE_Compr_Texto3_Perc_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	25,67	20,604	5,320
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	31,33	27,676	7,146
LEE_Compr_Texto3_Tiempo_T1	Turno Tarde Grupo Control	15	28,00	22,023	5,686
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	31,33	21,668	5,595

2) COMPARACION TIEMPO 2: GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL

Prueba T: PERFIL-PRUEBAS

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
LEE_Lectura_Palabras_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	25,33	20,999	5,422
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	44,67	28,999	7,488
LEE_Lectura_Palabras_Tiempo_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	34,33	21,701	5,603
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	52,67	27,377	7,069
LEE_Lectura_PseudoPalabras_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	25,33	22,949	5,925
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	53,33	35,790	9,241
LEE_Lectura_PseudoPalabras_Tiempo_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	37,00	25,621	6,615
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	58,33	26,435	6,825
LEE_Compr_Palabras_Frases_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	20,33	14,695	3,794
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	43,33	28,009	7,232
LEE_Prosodia_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	24,33	20,690	5,342
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	40,33	30,907	7,980
LEE_Compr_Textos_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	26,33	16,308	4,211
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	44,00	31,578	8,153
LEE_Escr_Palabras_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	30,00	25,071	6,473
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	35,67	29,932	7,729
	Turno Tarde Grupo Control	15	16,33	9,348	2,414

Prueba de muestras independientes

LEE_Escr_PseudoPalabras_Perc_ Turno Mañana Grupo Experimental T2					15	35,67	25,062	6,471		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
LEE_Compr_Text o1_Perc_T1	Se asumen varianzas iguales	,988	,329	,378	28	,708	3,333	8,823	-14,739	21,406
	No se asumen varianzas iguales			,378	26,108	,709	3,333	8,823	-14,798	21,465
LEE_Compr_Text o1_Tiempo_T1	Se asumen varianzas iguales	,242	,627	-1,393	28	,175	-10,667	7,657	-26,352	5,019
	No se asumen varianzas iguales			-1,393	27,707	,175	-10,667	7,657	-26,360	5,026
LEE_Compr_Text o2_Perc_T1	Se asumen varianzas iguales	,292	,593	,199	28	,844	1,667	8,377	-15,493	18,826
	No se asumen varianzas iguales			,199	27,566	,844	1,667	8,377	-15,505	18,838
LEE_Compr_Text o2_Tiempo_T1	Se asumen varianzas iguales	,000	1,000	-,673	28	,506	-5,000	7,426	-20,211	10,211
	No se asumen varianzas iguales			-,673	27,992	,506	-5,000	7,426	-20,211	10,211
LEE_Compr_Text o3_Perc_T1	Se asumen varianzas iguales	1,569	,221	-,636	28	,530	-5,667	8,909	-23,915	12,582
	No se asumen varianzas iguales			-,636	25,872	,530	-5,667	8,909	-23,983	12,650
LEE_Compr_Text o3_Tiempo_T1	Se asumen varianzas iguales	,110	,742	-,418	28	,679	-3,333	7,977	-19,674	13,007
	No se asumen varianzas iguales			-,418	27,993	,679	-3,333	7,977	-19,674	13,007

Prueba T

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
LEE_Segm_Fonémica_PD_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	10,20	2,859	,738
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	11,47	2,264	,584
LEE_Lectura_Letras_PD_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	27,80	2,077	,536
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	28,27	1,831	,473

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
LEE_Lectura_Pala bras_Perc_T2	Se asumen varianzas iguales	3,445	,074	-2,091	28	,046	-19,333	9,244	-38,270	-,397
	No se asumen varianzas iguales			-2,091	25,516	,047	-19,333	9,244	-38,353	-,313
LEE_Lectura_Pala bras_Tiempo_T2	Se asumen varianzas iguales	1,622	,213	-2,032	28	,052	-18,333	9,020	-36,810	,144
	No se asumen varianzas iguales			-2,032	26,614	,052	-18,333	9,020	-36,854	,187
LEE_Lectura_Pse udoPalabras_Perc _T2	Se asumen varianzas iguales	9,647	,004	-2,551	28	,017	-28,000	10,978	-50,487	-5,513
	No se asumen varianzas iguales			-2,551	23,848	,018	-28,000	10,978	-50,664	-5,336
LEE_Lectura_Pse udoPalabras_Tiem po_T2	Se asumen varianzas iguales	,050	,825	-2,244	28	,033	-21,333	9,505	-40,804	-1,863
	No se asumen varianzas iguales			-2,244	27,973	,033	-21,333	9,505	-40,805	-1,862
LEE_Compr_Pala bras_Frases_Perc _T2	Se asumen varianzas iguales	12,722	,001	-2,816	28	,009	-23,000	8,167	-39,729	-6,271
	No se asumen varianzas iguales			-2,816	21,165	,010	-23,000	8,167	-39,976	-6,024
LEE_Prosodia_Per c_T2	Se asumen varianzas iguales	7,596	,010	-1,666	28	,107	-16,000	9,603	-35,671	3,671
	No se asumen varianzas iguales			-1,666	24,450	,108	-16,000	9,603	-35,801	3,801

Prueba de muestras independientes

LEE_Compr_Texto	Se asumen	15,461	,001	-1,925	28	,064	-17,667	9,176	-36,464	1,130
s_Perc_T2	varianzas iguales									
	No se asumen			-1,925	20,972	,068	-17,667	9,176	-36,752	1,418
	varianzas iguales									

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
LEE_Segm_Fonémica_PD_T2	Se asumen varianzas iguales	1,537	,225	-1,345	28	,189	-1,267	,941	-3,195	,662
	No se asumen varianzas iguales			-1,345	26,602	,190	-1,267	,941	-3,200	,666
LEE_Lectura_Letras_PD_T2	Se asumen varianzas iguales	1,268	,270	-,653	28	,519	-,467	,715	-1,931	,998
	No se asumen varianzas iguales			-,653	27,566	,519	-,467	,715	-1,932	,999

Prueba T

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
LEE_Lectura_Fluida_Palabras_PD_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	43,60	27,766	7,169
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	62,53	23,549	6,080
LEE_Lectura_No_Fluida_Palabras_PD_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	13,13	10,783	2,784
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	7,67	11,069	2,858
LEE_Lectura_Fluida_PseudoPalabras_PD_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	32,80	22,960	5,928
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	53,47	29,727	7,675
LEE_Lectura_No_Fluida_PseudoPalabras_PD_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	16,80	9,025	2,330
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	11,07	13,264	3,425

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
LEE_Lectura_Fluid a_Palabras_PD_T 2	Se asumen varianzas iguales	1,915	,177	-2,014	28	,054	-18,933	9,400	-38,189	,323
	No se asumen varianzas iguales			-2,014	27,273	,054	-18,933	9,400	-38,212	,346
LEE_Lectura_No Fluida_Palabras_P D_T2	Se asumen varianzas iguales	,048	,827	1,370	28	,182	5,467	3,990	-2,706	13,640
	No se asumen varianzas iguales			1,370	27,981	,182	5,467	3,990	-2,707	13,640
LEE_Lectura_Fluid a_PseudoPalabras _PD_T2	Se asumen varianzas iguales	1,555	,223	-2,131	28	,042	-20,667	9,698	-40,533	-,801
	No se asumen varianzas iguales			-2,131	26,319	,043	-20,667	9,698	-40,590	-,743
LEE_Lectura_No_ Fluida_PseudoPal abras_PD_T2	Se asumen varianzas iguales	4,893	,035	1,384	28	,177	5,733	4,142	-2,752	14,218
	No se asumen varianzas iguales			1,384	24,676	,179	5,733	4,142	-2,804	14,270

Prueba T

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
LEE_Compr_Texto1_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	21,33	16,417	4,239
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	44,67	35,979	9,290
LEE_Compr_Texto1_Tiempo_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	42,33	22,028	5,688
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	58,67	29,488	7,614
LEE_Compr_Texto2_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	32,00	24,842	6,414
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	48,67	28,690	7,408
LEE_Compr_Texto2_Tiempo_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	45,67	25,345	6,544
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	59,00	28,983	7,483
LEE_Compr_Texto3_Perc_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	30,33	17,975	4,641
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	48,33	30,217	7,802
LEE_Compr_Texto3_Tiempo_T2	Turno Tarde Grupo Control	15	35,33	21,914	5,658
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	55,33	24,310	6,277

3) Prueba T1 Y T2: GRUPO EXPERIMENTAL

PERFIL-PRUEBAS

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	LEE_Lectura_Palabras_Perc_T2	44,67	15	28,999	7,488
	LEE_Lectura_Palabras_Perc_T1	39,67	15	24,162	6,239
Par 2	LEE_Lectura_Palabras_Tiempo_T2	52,67	15	27,377	7,069
	LEE_Lectura_Palabras_Tiempo_T1	30,33	15	22,478	5,804
Par 3	LEE_Lectura_PseudoPalabras_Perc_T2	53,33	15	35,790	9,241
	LEE_Lectura_PseudoPalabras_Perc_T1	45,00	15	28,473	7,352
Par 4	LEE_Lectura_PseudoPalabras_Tiempo_T2	58,33	15	26,435	6,825
	LEE_Lectura_PseudoPalabras_Tiempo_T1	32,00	15	19,712	5,090
Par 5	LEE_Compr_Palabras_Frases_Perc_T2	43,33	15	28,009	7,232
	LEE_Compr_Palabras_Frases_Perc_T1	21,33	15	13,020	3,362
Par 6	LEE_Prosodia_Perc_T2	40,33	15	30,907	7,980
	LEE_Prosodia_Perc_T1	26,00	15	23,845	6,157
Par 7	LEE_Compr_Textos_Perc_T2	44,00	15	31,578	8,153
	LEE_Compr_Textos_Perc_T1	25,67	15	22,902	5,913
Par 8	LEE_Escr_Palabras_Perc_T2	35,67	15	29,932	7,729
	LEE_Escr_Palabras_Perc_T1	18,33	15	17,895	4,621

Prueba de muestras independientes

Par 9	LEE_Escr_PseudoPalabras_Perc_T2	35,67	15	25,062	6,471
	LEE_Escr_PseudoPalabras_Perc_T1	13,00	15	5,278	1,363

		varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
LEE_Compr_Texto 1_Perc_T2	Se asumen varianzas iguales	28,292	,000	-2,285	28	,030	-23,333	10,211	-44,250	-2,417
	No se asumen varianzas iguales			-2,285	19,587	,034	-23,333	10,211	-44,662	-2,004
LEE_Compr_Texto 1_Tiempo_T2	Se asumen varianzas iguales	1,305	,263	-1,719	28	,097	-16,333	9,504	-35,800	3,134
	No se asumen varianzas iguales			-1,719	25,915	,098	-16,333	9,504	-35,871	3,205
LEE_Compr_Texto 2_Perc_T2	Se asumen varianzas iguales	,399	,533	-1,701	28	,100	-16,667	9,799	-36,739	3,405
	No se asumen varianzas iguales			-1,701	27,439	,100	-16,667	9,799	-36,757	3,424
LEE_Compr_Texto 2_Tiempo_T2	Se asumen varianzas iguales	,531	,472	-1,341	28	,191	-13,333	9,941	-33,697	7,030
	No se asumen varianzas iguales			-1,341	27,511	,191	-13,333	9,941	-33,713	7,046
LEE_Compr_Texto 3_Perc_T2	Se asumen varianzas iguales	9,774	,004	-1,983	28	,057	-18,000	9,078	-36,596	,596
	No se asumen varianzas iguales			-1,983	22,805	,060	-18,000	9,078	-36,788	,788
LEE_Compr_Texto 3_Tiempo_T2	Se asumen varianzas iguales	,421	,522	-2,367	28	,025	-20,000	8,451	-37,310	-2,690
	No se asumen varianzas iguales			-2,367	27,704	,025	-20,000	8,451	-37,319	-2,681

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	LEE_Lectura_Palabras_Perc_T2 - LEE_Lectura_Palabras_Perc_T1	5,000	20,354	5,255	-6,272	16,272	,951	14	,358
Par 2	LEE_Lectura_Palabras_Tiempo_T2 - LEE_Lectura_Palabras_Tiempo_T1	22,333	20,517	5,297	10,971	33,695	4,216	14	,001
Par 3	LEE_Lectura_PseudoPalabras_Perc_T2 - LEE_Lectura_PseudoPalabras_Perc_T1	8,333	27,624	7,133	-6,964	23,631	1,168	14	,262
Par 4	LEE_Lectura_PseudoPalabras_Tiempo_T2 - LEE_Lectura_PseudoPalabras_Tiempo_T1	26,333	20,914	5,400	14,752	37,915	4,877	14	,000
Par 5	LEE_Compr_Palabras_Frases_Perc_T2 - LEE_Compr_Palabras_Frases_Perc_T1	22,000	25,341	6,543	7,967	36,033	3,362	14	,005
Par 6	LEE_Prododia_Perc_T2 - LEE_Prododia_Perc_T1	14,333	24,919	6,434	,534	28,133	2,228	14	,043
Par 7	LEE_Compr_Textos_Perc_T2 - LEE_Compr_Textos_Perc_T1	18,333	20,325	5,248	7,078	29,589	3,494	14	,004

Prueba T: PRUEBAS COMPLEMENTARIAS

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	LEE_Segm_Fonémica_PD_T2	11,47	15	2,264	,584
	LEE_Segm_Fonémica_PD_T1	9,47	15	4,190	1,082
Par 2	LEE_Lectura_Letras_PD_T2	28,27	15	1,831	,473
	LEE_Lectura_Letras_PD_T1	28,00	15	2,171	,561

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	LEE_Segm_Fonémica_PD_T2 - LEE_Segm_Fonémica_PD_T1	2,000	3,703	,956	-,051	4,051	2,092	14	,055
Par 2	LEE_Lectura_Letras_PD_T2 - LEE_Lectura_Letras_PD_T1	,267	2,939	,759	-1,361	1,894	,351	14	,731

Prueba T - TIPO DE LECTURA

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	LEE_Lectura_Fluida_Palabras_PD_T2	62,53	15	23,549	6,080
	LEE_Lectura_Fluida_Palabras_PD_T1	55,87	15	29,619	7,648
Par 2	LEE_Lectura_No Fluida_Palabras_PD_T2	7,67	15	11,069	2,858
	LEE_Lectura_No Fluida_Palabras_PD_T1	6,27	15	10,201	2,634
Par 3	LEE_Lectura_Fluida_PseudoPalabras_PD_T2	53,47	15	29,727	7,675
	LEE_Lectura_Fluida_PseudoPalabras_PD_T1	51,47	15	29,174	7,533
Par 4	LEE_Lectura_No_Fluida_PseudoPalabras_PD_T2	11,07	15	13,264	3,425
	LEE_Lectura_No_Fluida_PseudoPalabras_PD_T1	6,40	15	10,842	2,799

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	LEE_Lectura_Fluida_Palabras_PD_T2 - LEE_Lectura_Fluida_Palabras_PD_T1	6,667	16,132	4,165	-2,267	15,600	1,601	14	,132
Par 2	LEE_Lectura_No Fluida_Palabras_PD_T2 - LEE_Lectura_No Fluida_Palabras_PD_T1	1,400	10,595	2,736	-4,467	7,267	,512	14	,617
Par 3	LEE_Lectura_Fluida_PseudoPalabras_PD_T2 - LEE_Lectura_Fluida_PseudoPalabras_PD_T1	2,000	15,784	4,075	-6,741	10,741	,491	14	,631
Par 4	LEE_Lectura_No_Fluida_PseudoPalabras_PD_T2 - LEE_Lectura_No_Fluida_PseudoPalabras_PD_T1	4,667	12,602	3,254	-2,312	11,645	1,434	14	,173

Prueba T

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	LEE_Compr_Texto1_Perc_T2	44,67	15	35,979	9,290
	LEE_Compr_Texto1_Perc_T1	25,33	15	20,656	5,333
Par 2	LEE_Compr_Texto1_Tiempo_T2	58,67	15	29,488	7,614
	LEE_Compr_Texto1_Tiempo_T1	37,00	15	22,023	5,686
Par 3	LEE_Compr_Texto2_Perc_T2	48,67	15	28,690	7,408
	LEE_Compr_Texto2_Perc_T1	27,67	15	21,453	5,539
Par 4	LEE_Compr_Texto2_Tiempo_T2	59,00	15	28,983	7,483
	LEE_Compr_Texto2_Tiempo_T1	32,00	15	20,511	5,296
Par 5	LEE_Compr_Texto3_Perc_T2	48,33	15	30,217	7,802
	LEE_Compr_Texto3_Perc_T1	31,33	15	27,676	7,146
Par 6	LEE_Compr_Texto3_Tiempo_T2	55,33	15	24,310	6,277
	LEE_Compr_Texto3_Tiempo_T1	31,33	15	21,668	5,595

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas				t	gl		
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	LEE_Compr_Texto1_Perc_T2 - LEE_Compr_Texto1_Perc_T1	19,333	27,049	6,984	4,354	34,313	2,768	14	,015
Par 2	LEE_Compr_Texto1_Tiempo_T2 - LEE_Compr_Texto1_Tiempo_T1	21,667	20,500	5,293	10,314	33,019	4,093	14	,001
Par 3	LEE_Compr_Texto2_Perc_T2 - LEE_Compr_Texto2_Perc_T1	21,000	27,594	7,125	5,719	36,281	2,947	14	,011
Par 4	LEE_Compr_Texto2_Tiempo_T2 - LEE_Compr_Texto2_Tiempo_T1	27,000	19,712	5,090	16,084	37,916	5,305	14	,000
Par 5	LEE_Compr_Texto3_Perc_T2 - LEE_Compr_Texto3_Perc_T1	17,000	25,128	6,488	3,084	30,916	2,620	14	,020
Par 6	LEE_Compr_Texto3_Tiempo_T2 - LEE_Compr_Texto3_Tiempo_T1	24,000	19,567	5,052	13,164	34,836	4,750	14	,000

TEST WISC IV

1) T1: GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL

Prueba T

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
WISC_Semejanzas_Puntuaciones_EscalaresT1	Turno Tarde Grupo Control	15	4,53	1,727	,446
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	5,73	1,710	,441
WISC_Vocabulario_Puntuaciones_EscalaresT1	Turno Tarde Grupo Control	15	3,33	1,633	,422
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	3,00	1,690	,436

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
WISC_Semejanzas_Puntuaciones_EscalaresT1	Se asumen varianzas iguales	,055	,817	-1,913	28	,066	-1,200	,627	-2,485	,085
	No se asumen varianzas iguales			-1,913	27,997	,066	-1,200	,627	-2,485	,085
WISC_Vocabulario_Puntuaciones_EscalaresT1	Se asumen varianzas iguales	,054	,818	,549	28	,587	,333	,607	-,910	1,576
	No se asumen varianzas iguales			,549	27,967	,587	,333	,607	-,910	1,576

2) T2: GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL

Prueba T

Estadísticas de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
WISC_Semejanzas_Puntuaciones_EscalaresT2	Turno Tarde Grupo Control	15	5,27	2,764	,714
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	7,40	2,530	,653
WISC_Vocabulario_Puntuaciones_EscalaresT2	Turno Tarde Grupo Control	15	5,33	2,582	,667
	Turno Mañana Grupo Experimental	15	7,13	1,807	,467

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia
									Inferior Superior
WISC_Semejanzas_Puntuaciones_EscalaresT2	Se asumen varianzas iguales	,165	,688	-2,205	28	,036	-2,133	,967	-4,115 -,152
	No se asumen varianzas iguales			-2,205	27,784	,036	-2,133	,967	-4,116 -,151
WISC_Vocabulario_Puntuaciones_EscalaresT2	Se asumen varianzas iguales	1,676	,206	-2,212	28	,035	-1,800	,814	-3,467 -,133
	No se asumen varianzas iguales			-2,212	25,064	,036	-1,800	,814	-3,476 -,124

3) T1 Y T2: GRUPO EXPERIMENTAL

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	WISC_Semejanzas_Puntuaciones_EscalaresT2	7,40	15	2,530	,653
	WISC_Semejanzas_Puntuaciones_EscalaresT1	5,73	15	1,710	,441
Par 2	WISC_Vocabulario_Puntuaciones_EscalaresT2	7,13	15	1,807	,467
	WISC_Vocabulario_Puntuaciones_EscalaresT1	3,00	15	1,690	,436

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	WISC_Semejanzas_Puntuaciones_EscalaresT2 - WISC_Semejanzas_Puntuaciones_EscalaresT1	1,667	1,988	,513	,566	2,768	3,247	14	,006
Par 2	WISC_Vocabulario_Puntuaciones_EscalaresT2 - WISC_Vocabulario_Puntuaciones_EscalaresT1	4,133	1,642	,424	3,224	5,042	9,751	14	,000

LEE

Test de lectura y escritura en español
1º a 4º de educación primaria

Registro de Respuestas (RegR)



NOMBRE: _____ SEXO: MASC ☐ FEM ☐
 COLEGIO/ESCUELA: _____ PUBLICA ☐ PRIVADA ☐
 CURSO: _____ EXAMINADOR: _____

	AÑO	MES	DÍA	TIPO DE LETRA/LECTURA	PREGUNTA INICIAL: -¿Te gusta leer?- _____ _____ _____
Fecha de aplicación				Mayúscula	
Fecha de nacimiento				Minúscula	
Educ					

Puntuación			Grado de dificultad			Compensación			Muy compensación			
Puntuación	Puntuación		Puntuación	Grado de dificultad	Compensación	Muy compensación	Grado de dificultad	Compensación	Muy compensación	Grado de dificultad	Compensación	Muy compensación
	0	100										
(1) Lectura de palabras		34										
Tiempo de lectura de palabras												
(2) Lectura de pseudopalabras		34										
Tiempo de lectura de pseudopalabras												
(3) Comprensión de palabras y frases		45										
(4) Prosodia		6/10										
(5) Comprensión de textos		45										
(6) Escritura de palabras		44										
(7) Escritura de pseudopalabras		37										

PUNTAJE COMPLETADO		PUNTAJE		PUNTAJE		PUNTAJE	
0	100	0	100	0	100	0	100
(A) Segmentación fonética		14					
(B) Lectura de letras		25					

PUNTAJE COMPLETADO		PUNTAJE		PUNTAJE		PUNTAJE	
0	100	0	100	0	100	0	100
(1) Lectura fluida de palabras		34					
(1) Lectura no fluida de palabras		42					
(2) Lectura fluida de pseudopalabras		34					
(2) Lectura no fluida de pseudopalabras		45					

PREGUNTA			Compensación					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad					Compensación					Muy compensación				
Puntuación			Grado de dificultad														

Página resumen

Nombre y apellidos _____

Examinador _____

Cálculo de la edad cronológica

	Año	Mes	Día
Fecha aplicación			
Fecha nacimiento			
Edad cronológica			

Conversión de puntuaciones directas en escalares

TEST	PD	Puntuaciones escalares				
Cubos	CC					
Semejanzas	S					
Digitos	D					
Conceptos	Co					
Claves	CI					
Vocabulario	V					
Letras y números	LN					
Matrices	M					
Comprensión	C					
Búsqueda símbolos	BS					
(Fig. incompletas)	FI					
(Animales)	An					
(Información)	I					
(Aritmética)	A					
(Adivinanzas)	Ad					
Suma de puntuaciones escalares						

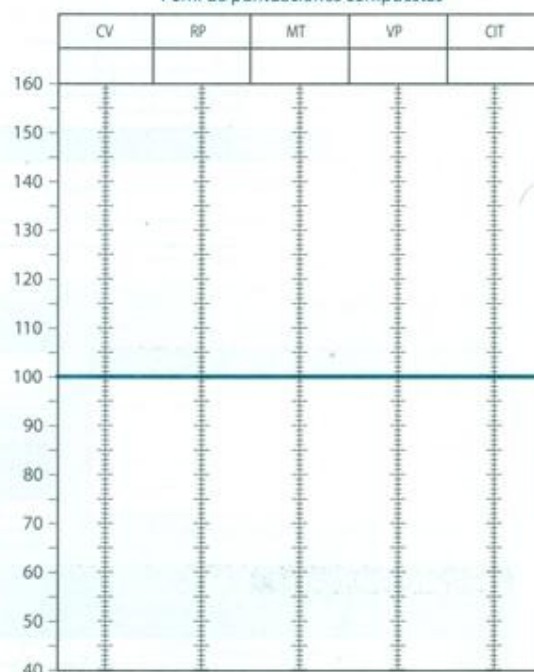
Conversión de las sumas escalares en puntuaciones compuestas

Índice	Suma de puntuac. escalares	Puntuación compuesta	Percentil	% Intervalo de confianza
Comprensión verbal		CV		
Razonam. perceptivo		RP		
Memoria de trabajo		MT		
Velocidad procesamiento		VP		
CI total		CIT		

Perfil de puntuaciones escalares

	Comprensión Verbal					Razonamiento perceptivo				Memoria de trabajo			Velocidad de procesamiento		
	S	V	C	(I)	(Ad)	CC	Co	M	(FI)	D	LN	(A)	CI	BS	(An)
19															
18															
17															
16															
15															
14															
13															
12															
11															
10															
9															
8															
7															
6															
5															
4															
3															
2															
1															

Perfil de puntuaciones compuestas



Yo....., DNI....., tutor/a de..... consiento en dejar a mi hijo participar de la Tesis “Eficacia de la implementación de un programa de estimulación en fluidez y comprensión lectora en niños de cuarto grado en formato grupal”.

- He sido informado de los objetivos de investigación.
- Se han explicado los instrumentos de medición, Test LEE y Wisc IV, como así también el programa de estimulación “Lee Comprensivamente”.
- Se me brindó información precisa sobre el propósito del estudio y modalidad del mismo, como así también la confidencialidad de los datos obtenidos.

Firma

Yo....., DNI....., tutor/a
de..... consiento en dejar a mi hijo participar de la Tesis
“Eficacia de la implementación de un programa de estimulación en fluidez y
comprensión lectora en niños de cuarto grado en formato grupal”.

- He sido informado de los objetivos de investigación.
- Se han explicado los instrumentos de medición, Test LEE y Wisc IV.
- Se me brindó información precisa sobre el propósito del estudio y modalidad del mismo, como así también la confidencialidad de los datos obtenidos.