

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

E. A. P. DE PSICOLOGÍA

**Relación entre la memoria auditiva inmediata y la
comprensión lectora, en alumnos de quinto y sexto de
primaria de Lima y Huarochirí**

TESIS

para optar el título profesional de Psicólogo

AUTOR

Juan José Yaringaño Limache

Lima-Perú

2009

Dedicado a mi madre y hermanos
por su apoyo permanente,
y en recuerdo de mi padre
por una vida de
trabajo por sus hijos .

Agradezco el invaluable apoyo
y asesoría de la
Dra. María Luisa Matalinares
sin la cual no se hubiera
concretado el presente trabajo.

Agradezco a mis informantes:
Dr. Nicolas Medina Curi
Mag. Elisa Beatríz Yanac Reynoso
Ps. José Moisés Chávez Zamora
por los valiosos aportes
brindados a la presente
Tesis.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	11
PRESENTACIÓN	13
INTRODUCCIÓN	18
CAPITULO I.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
1.1 Formulación del problema	20
1.2 Objetivos	25
1.2.1 Objetivo general	25
1.2.2 Objetivos específicos	26
CAPITULO II.- MARCO TEÓRICO	27
2.1 Antecedentes del estudio	27
2.1.1 Referidos a la comprensión lectora	27
2.1.2 Referidos a la memoria inmediata	31
2.2 Fundamentación Teórica.	36
2.2.1 Comprensión lectora	36
2.2.1.1 Propuesta de Mabel Condemarin	37
2.2.1.2 Determinación de la complejidad de los textos escritos	38
2.2.2 Teoría multialmacén de la memoria.	39
a. Memoria sensorial y memoria auditiva.	39
b. Memoria Auditiva Inmediata	40
c. Memoria a corto plazo	41

2.2.3 Memoria de trabajo	43
a. El bucle fonológico	44
2.2.4 Propuesta de memoria auditiva inmediata de Cordero Pando.	45
2.3 Hipótesis General	47
2.4 Hipótesis Específicas	47
2.5 Definición de términos	48
CAPITULO III.- MÉTODO	49
4.1 Tipo de investigación	49
4.2 Sujetos	49
4.3 Diseño de investigación	50
4.4 Variables de estudio	51
4.5 Instrumentos	52
4.5.1 Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva CLP) Nivel 5 y 6. Forma A.	52
4.5.2 Test de memoria auditiva Inmediata (MAI).	58
4.6 Análisis Estadísticos de los datos	62
CAPITULO IV.- RESULTADOS	63
4.1 Análisis descriptivo de las variables planteadas	64
4.2 Resultados inferenciales de las variables planteadas	73
CAPITULO V.- DISCUSIÓN DE RESULTADOS	78
CAPITULO VI.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82

6.1 Conclusiones	82
6.2 Recomendaciones	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	
Anexo 1. Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva. (CLP5)	92
Anexo 2. Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva. (CLP5)	100
Anexo 3. Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI)	107

LISTA DE TABLAS

- Tabla A:** Análisis de la validez de constructo de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para 5to grado de primaria – forma A mediante del análisis factorial. Pág. 46.
- Tabla B:** Análisis de la validez de constructo de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para 5to grado de primaria – forma A mediante del análisis factorial. Pág. 47.
- Tabla C:** Consistencia interna para los sub test y total de la prueba de M.A.I. Pág. 51.
- Tabla Nº 1:** Resultados en Memoria Auditiva Inmediata (MAI), de los alumnos de 5to y 6to grado de primaria de Huarochirí (Hua) y Lima (Lim), según lugar de procedencia. Pág., 53.
- Tabla Nº 2:** Resultados de los promedios en comprensión lectora, de los alumnos de 5to y 6to grado de primaria de Huarochirí (Hua) y Lima (Lim), según lugar de procedencia. Pág. 54.
- Tabla Nº 3:** Resultados en Memoria Auditiva Inmediata (MAI), de los alumnos de 5to y 6to grado de primaria según lugar y sexo. Pág. 55.
- Tabla Nº 4:** Resultados en Memoria Auditiva Inmediata (MAI), de los alumnos de 5to y 6to grado de primaria según lugar y grado. Pág. 56.
- Tabla Nº 5:** Resultados de la Prueba de Kolmogorov Smirnov de Bondad de ajuste a la curva normal. Pág. 62.
- Tabla Nº 6:** Resultados de la prueba Rho de Spearman para evaluar la relación entre Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora. Pág. 63.

Tabla Nº 7: Resultados de la *U* de *Mann-Whitney* para establecer las diferencias entre la Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora según lugar. Pág. 64.

Tabla Nº 8: Resultados de la *U* de *Mann-Whitney* para establecer las diferencias entre la Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora según sexo. Pág. 65.

Tabla Nº 9: Resultados de la *U* de *Mann-Whitney* para establecer las diferencias entre la Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora según grado de estudios. Pág. 66.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico A:** Análisis factorial confirmatorio de la prueba CLP 4– Forma A. Pág. 46.
- Gráfico B:** Análisis factorial confirmatorio de la prueba CLP 5 - Forma A. Pág. 48.
- Gráfico N° 1:** Niveles en Memoria Lógica en alumnos de educación primaria según lugar de procedencia, sexo y grado. Pág. 57.
- Gráfico N° 2:** Niveles en Memoria Numérica en alumnos de educación primaria según lugar de procedencia, sexo y grado. Pág. 58.
- Gráfico N° 3:** Niveles en Memoria Asociativa en alumnos de educación primaria según lugar de procedencia, sexo y grado. Pág. 59.
- Gráfico N° 4:** Niveles en Memoria Auditiva Inmediata en alumnos de educación primaria según lugar de procedencia, sexo y grado. Pág. 60.
- Gráfico N° 5:** Niveles en Comprensión lectora en alumnos de educación primaria según lugar de procedencia, sexo y grado. Pág. 61.

PRESENTACIÓN

En el imaginario de los hombres y la memoria de las culturas, la escritura está investida de un alto valor simbólico. Entre los asirios y babilonios, los escribas constituían una casta aristocrática que pretendía ver en la disposición de las estrellas “la escritura del cielo”. Para los antiguos egipcios, la escritura era la creación del dios Thot, que la había obsequiado a los hombres. La palabra “jeroglífico”, por otra parte significa “escritura sagrada”, y la pluma del escriba también era el símbolo de la verdad. En la cultura hebrea, el libro es sagrado en tanto depositario de la palabra de Dios.

Los griegos de la época clásica no conocieron una casta encargada de preservar el secreto de la escritura, y por eso no se vieron tan llevados a sacralizar el libro. Platón se inquietaba por las transformaciones que esta invención podía ejercer en la cultura tradicional, al considerar que constituía una extensión de la memoria del hombre, tanto en lo individual como en lo social, pues presentía que la escritura iba a transformar la manera en que la tradición se había transmitido hasta entonces, temor suscitado por el apego a la tradición oral. De igual modo, la Roma antigua no magnificó el libro; pero la situación cambiaría con el advenimiento del cristianismo, probablemente por sus raíces judaicas, la religión cristiana está profundamente penetrada del pensamiento del libro y la escritura, a tal punto que se ha podido decir que era una “religión del libro” (Vandendorpe, 2002).

En todas las sociedades donde se inventaron sistemas de escritura (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y en el Valle del Hindú) hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular, ya sea en grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos estaban ligados al ejercicio del poder. De hecho las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. En otras palabras quienes escribían no eran lectores autorizados y los lectores autorizados no eran escribas.

En esa época no había fracaso escolar, quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento, seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso no existía (aunque hubieran escuelas de escribas). No basta con que haya escuelas para que la noción de fracaso escolar se constituya; pues si tomamos como un símil de nuestros tiempos la enseñanza en las escuelas de música, hay buenos y malos alumnos, si alguien no resulta competente, la sociedad no se conmueve, ni los psicopedagogos se preocupan por encontrar algún tipo de “dislexia musical”. Ser músico es una profesión y quienes quieren dedicarse a la música se someten a un riguroso entrenamiento y aparentemente las escuelas de música, en todas partes, tienen un saludable comportamiento. Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría, sino marca de ciudadanía (Ferreiro, 2001).

La democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de la incapacidad para hacerla efectiva; se creó la escuela obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber, para formar ciudadanos conscientes

de sus derechos y obligaciones, pero la escuela no ha logrado apartarse de la antigua tradición, pues, sigue tratando de enseñar una técnica. Esta técnica se planteó la adquisición del trazado de letras por un lado, y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor).

Podemos decir que la comprensión lectora ha atravesado por múltiples etapas y que su enseñanza plantea retos muy diversos a la sociedad, pero sólo su estudio desde distintos ámbitos nos permitirá mejorar los niveles de práctica cotidiana, comprensión lectora y gusto por ella.

Los esfuerzos por desarrollar teorías sobre la lectura se han orientado fundamentalmente a entender los procesos cognitivos básicos (Pinzas, 1997). Los modelos de lectura se han concentrado en el estudio y la explicación de los procesos de atención, codificación, inferencia, almacén de memoria y evocación, tanto como en la comprensión. La mayoría de los modelos se centraron en la capacidad para procesar información visual y semántica (imágenes, símbolos o grafismos). Las conclusiones más importantes sobre estos estudios, indican que la lectura y la comprensión lectora, son procesos interactivos complejos en los cuales el lector va cambiando su centro de atención desde un procesamiento basado en el texto, a procesos de reflexión y dirección de nuestros pensamientos, desarrollando la capacidad de autorregularse.

La importancia de los diferentes procesos cognitivos en la lectura, se aprecian en los diferentes estudios realizados con niños lectores deficientes (Vidal y Manjón, 2000). Se encontraron déficits y dificultades en las áreas: comprensión del lenguaje

receptivo, memoria auditiva, mezcla de sonidos, integración visomotora, integración visuoespacial y habilidades en memoria visual. Además de tener un vocabulario mínimo en lectura, habilidades deficientes en relacionar palabras y ser lectores pobres y con problemas instrumentales.

Según Pinzas (1997), la capacidad de la memoria a corto plazo, el ritmo de la pérdida de información y la eficiencia en la selección y almacenamiento de la información recibida, que exhibe un alumno son importantes por varias razones. Por ejemplo, no solo contribuyen a que el alumno pueda escuchar, entender y seguir instrucciones para llevar a cabo las tareas o asignaciones sino que permiten pasos posteriores a través de los cuales este mismo alumno puede conectar lo nuevo con su experiencia pasada y con lo ya aprendido. Es decir la eficiencia de las operaciones mentales, sientan las bases para un trabajo de elaboración, organización e integración de la información en la memoria a largo plazo. Es preciso distinguir entre estructuras y procesos de memoria. La estructura tiene que ver con los sistemas que componen la memoria y la manera en que están organizados. Los procesos se refieren a las actividades de codificación, depósito y recuperación de la información. De este modo al inicio de todo proceso lector participan los registros sensoriales que registran el "input", retienen sensaciones sin procesar cuyos rastros se mantienen por un periodo de unos segundos, cuando los estímulos son reconocidos, la información se transfiere a la memoria a corto plazo o memoria inmediata. Esta memoria es la que usamos todo el tiempo, cuando conversamos (y debemos recordar lo que nuestro interlocutor va diciendo), cuando ejecutamos instrucciones o pedidos (y debemos recordar los pasos en secuencia) cuando hacemos cálculo mental (y llevamos a cabo una operación aritmética) o cuando leemos un texto (y tratamos de recordar el nombre del personaje o las escenas del texto en secuencia). Sobre este aspecto,

Neisser (1976), señala que la memoria auditiva se dispersa en el tiempo, ningún milisegundo aislado contiene suficiente información, para ser útil. Si se descarta la información tan pronto como llegara, la audición sería casi imposible. Por tanto tenemos que asumir algún medio (buffer) para el almacenamiento temporal que esté a disposición en el sistema cognoscitivo auditivo. De este modo, es importante conocer, cuan importante es la memoria inmediata en la comprensión lectora.

Resumen

Se estudia la relación entre la comprensión lectora y memoria auditiva inmediata en grupos de alumnos de educación primaria de Lima y Huarochirí. Los sujetos fueron seleccionados según el criterio no probabilístico intencional, conformado por 228 alumnos de instituciones educativas estatales de los Distritos de San Juan de Lurigancho y San Mateo, de quinto y sexto grado de primaria y de ambos sexos, que fueron evaluados con el Test de Memoria Auditiva Inmediata y la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva, con el objetivo de conocer los niveles de memoria auditiva inmediata y comprensión lectora. La aplicación de los instrumentos se realizó en forma colectiva. El análisis descriptivo de los datos fue realizado mediante la distribución de frecuencias y medidas de tendencia central, y para el análisis inferencial se utilizaron las pruebas estadísticas U de Mann – Whitney y Rho de Spearman. Los resultados indicaron una correlación moderada ($Rho=0,430$) entre la comprensión lectora y la memoria auditiva inmediata. El análisis comparativo señaló diferencias estadísticas significativas en memoria auditiva inmediata por el lugar donde viven y el grado de estudio; así como en comprensión lectora según el grado de estudio. Por el contrario no se observaron diferencias significativas en Memoria Auditiva Inmediata y en Comprensión Lectora según el género.

Palabras clave: comprensión lectora, memoria auditiva inmediata, alumnos de Lima y Huarochirí.

Abstract

This study explores the relationship between reading comprehension and auditive memory immediate groups of students in primary education of Huarochirí and Lima. The subjects were selected according to the probabilistic approach not intentional, comprising 228 students from state schools of the district of San Juan de Lurigancho and San Mateo, fifth and sixth grade and both sexes, which were evaluated with the Test Auditive Memory Immediate and the Test of Linguistic Complexity Progressive, with the aim of knowing the levels of auditive memory immediate and reading comprehension. The implementation of the instruments was conducted in a collective manner. The descriptive analysis of the data was done through the distribution of frequencies and measures of central tendency, for analysis and inferential statistical tests were used U Mann - Whitney and Spearman Rho. The results showed a correlation modest ($Rho=0,430$) between reading comprehension and auditive memory immediately. The comparative statistical analysis indicated significant differences in auditive memory instantly by where they live and degree studies, as well as in reading comprehension depending on the degree of study. By contrast not be found significant differences in auditive memory immediate and reading comprehension by gender.

Keywords: reading comprehension, auditive memory immediately, and students in Lima and Huarochirí.

INTRODUCCIÓN

Nuestro país enfrenta retos innumerables, siendo uno de los más álgidos los referidos al ámbito educativo; destacando las dificultades académicas que presentan los estudiantes, en las distintas etapas de su escolaridad. Una de las áreas donde se hace más evidente estas dificultades se refiere al proceso de lectura y comprensión de textos; es así que los últimos informes y evaluaciones realizadas por instituciones nacionales e internacionales, no hacen más que confirmar que los alumnos de Educación Básica no comprenden lo que leen o tienen dificultades para lograr una lectura fluida de los textos.

En 1994 se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) con el auspicio de la UNESCO y los coordinadores nacionales se organizó el primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en estudiantes de tercero y cuarto grado. En el área de lenguaje se examinaron tres tópicos: comprensión lectora, práctica metalingüística y producción de textos; los resultados ubicaron al Perú en el antepenúltimo lugar de un grupo de 12 países latinoamericanos. Posteriormente en el año 2002 los estudiantes peruanos de 15 años, participaron de la aplicación del proyecto PISA (Programme for International Student Assessment), en el cual se examinaron tres áreas: Lectura, ciencias y cálculo, obteniendo el último lugar de 41 países; esto reafirmó los resultados en la evaluación del LLECE. Posteriormente el Ministerio de Educación (2005) en las conclusiones del Informe sobre la Evaluación

Nacional - 2004, señalaron la presencia de problemas importantes de calidad y equidad de los logros de los estudiantes en comprensión de textos y matemática, recomendando a los padres de familia que: “compartan con sus hijos la lectura de textos. De lo que se trata es de vincular la lectura a la vida cotidiana”, lo cual evidenció que la práctica de la lectura es algo poco frecuente en nuestras acciones diarias. Basados en esos antecedentes, la presente investigación tiene como propósito dilucidar algunas cuestiones planteadas en el ámbito de la comprensión lectora y proponer sugerencias para cambiar algunos aspectos de esta situación. La organización de nuestro trabajo presenta la siguiente estructura: En el Capítulo I se describe el problema de investigación, los objetivos, la justificación y la importancia del estudio. En el Capítulo II se expone el marco teórico, donde se incluye la revisión bibliográfica sobre la temática de la Comprensión Lectora y la Memoria Inmediata. En el Capítulo III se expone el método de estudio, en el cual se describe el Test de Memoria Auditiva Inmediata y el Test de Comprensión Lingüística Progresiva (CLP), tanto en sus aspectos de desarrollo, como en lo referido a la validez confiabilidad y sus normas percentilares de calificación. En el Capítulo IV, se presentan los resultados del procesamiento de los datos. En el Capítulo V se realiza la discusión de los resultados; y finalmente el Capítulo VI se presenta las conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que agrupó en sus inicios a los países más industrializados del mundo. Decidió poner en marcha un programa internacional de evaluación de aprendizajes, que se conoce ahora como PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). Este es un programa permanente, que evalúa cada tres años los conocimientos y habilidades en comprensión lectora, matemáticas y ciencias naturales, enfatizando uno de estos tres campos en cada aplicación, la muestra estudiada la conforman alumnos de 15 años. Las pruebas PISA no se limitan a los contenidos curriculares, sino que incluyen conocimientos avanzados y habilidades complejas que se requiere para una vida adulta bien integrada en las sociedades contemporáneas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2002). La primera aplicación de las pruebas PISA se hizo en el año 2000, en 32 países; posteriormente once países que no participaron en esa aplicación se sumaron al programa en 2002, entre ellos el Perú. Los resultados de las pruebas de PISA permiten situar a cada examinado en un nivel de competencia determinado, según una escala de cinco niveles en cada área y subárea. Los

niveles de la escala de lectura, de inferior a superior, significan que el alumno puede lograr: Nivel 1, si puede localizar una información puntual, captar la idea principal de un texto; Nivel 2, si logra localizar información más compleja pero explícita, hacer inferencias simples; Nivel 3, si es capaz de integrar información dispersa, captar relaciones entre partes diferentes; Nivel 4, si localiza información implícita, captar matices finos, evaluar el texto y Nivel 5, si tiene un dominio sofisticado de la lectura, evaluación crítica, manejo de hipótesis. A su vez se establecen tres categorías: Buenos lectores (Niveles 4 y 5), Lectores regulares (Niveles 2 y 3) y Malos lectores (Nivel 1 y menos).

De acuerdo con los resultados obtenidos, el Perú ocupó el puesto 41 en las tres áreas examinadas. En el caso de la Lectura sólo el 1.1 por ciento de los alumnos peruanos alcanza niveles 4 y 5; 19.4 por ciento niveles 2 y 3; y un 79.6 por ciento presenta nivel 1 a menos. Esto resultados indican que nuestros estudiantes tienen serias dificultades para localizar información, interpretar textos y reflexionar sobre el contenido de la lectura y valorarlo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004).

A nivel nacional también se han examinado las capacidades relacionadas con la comprensión de textos y matemáticas, siendo el mas reciente e importante la *IV Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil – 2004* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2005), en la que se establecen 4 criterios de logro: Nivel Suficiente, para los que demuestran un dominio suficiente y necesario en los desempeños evaluados para el grado que estudia; Nivel Básico, referido a estudiantes que demuestran un dominio incipiente o un manejo elemental de los desempeños desarrollados en el grado evaluado; Nivel Previo, para

estudiantes que presentan un manejo de los desempeños desarrollados en grados anteriores y Nivel Anterior al Previo, en el caso de estudiantes que sólo pueden resolver algunas de las tareas del nivel Previo. Los resultados de esta evaluación señalan que sólo se ubican en el Nivel Suficiente el 15.1% de los alumnos de Segundo Grado de Primaria, el 12.1% de los alumnos de Sexto Grado de Primaria, el 15.1% de los alumnos de Tercer Grado de Secundaria y el 9.8% de los alumnos de Quinto Grado de Secundaria (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2005). En otras palabras solo 1 de cada 10 alumnos termina la Educación Básica Regular cumpliendo los objetivos educativos planteados en el área de Comprensión de Textos.

Estos resultados son preocupantes, dada la importancia de asegurar las capacidades de los estudiantes desde los primeros grados de la educación básica, debido a su impacto en el aprendizaje futuro. Esto pone en evidencia que los bajos desempeños no son revertidos a lo largo de la primaria y se mantienen a lo largo de la vida estudiantil. Las conclusiones de ese estudio señalan que los resultados de la Evaluación Nacional 2004, muestran problemas importantes de calidad y de equidad en los logros de los estudiantes en comprensión de textos en todos los grados evaluados, la mayoría de estudiantes no alcanza los niveles de desempeño esperados para el grado. Este problema afecta a estudiantes de todos los estratos estudiados: instituciones urbanas y rurales, estatales y no estatales, varones y mujeres. Por otro lado en términos de equidad, los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos desfavorecidos también mostraron resultados bajos en los aprendizajes evaluados y los estudiantes de las instituciones educativas ubicadas en entornos rurales, obtienen resultados más bajos con respecto de

aquellos que estudian en instituciones ubicadas en zonas urbanas. Asimismo al tratar de explicar estos resultados se observa que los docentes de los alumnos evaluados muestran dificultades en el dominio de algunas habilidades lectoras y que la mayoría de ellos tiene capacidad de resolver solo las tareas más sencillas. Se estableció una asociación entre los aprendizajes que muestran los estudiantes y las habilidades de sus profesores, de este modo, los alumnos de profesores con mayores habilidades en Matemática y Comunicación tienden a obtener, en promedio, mejores resultados en las pruebas respectivas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2005).

Estos resultados aunque significativos solo nos permiten describir el logro o no de objetivos educativos a partir de la evaluación de ciertas habilidades o conocimientos que se espera logren los alumnos, los cuales están planteados por el currículo de estudios de Educación Básica Regular; sin embargo, no nos permiten conocer cuales son las características del funcionamiento a nivel cognitivo de los estudiantes, la influencia del entorno social, los estilos de enseñanza docente, los textos y métodos de enseñanza de la lectoescritura desde los niveles iniciales, las diferencias de acuerdo a la pertenencia a zonas rurales o urbanas; pues, si el objetivo primordial es construir programas más eficientes en la enseñanza de la lengua escrita requerimos construir un modelo explicativo sobre la relación e influencia de las diferentes variables implicadas en la comprensión lectora.

Según Baddeley (1998), el estudio de la memoria a corto plazo nace con el objeto de dar respuesta a distintas cuestiones prácticas, como el intento de Jacobs a finales del siglo XIX para medir la capacidad mental de sus alumnos;

el interés de Broadbent durante los años cincuenta del siglo XX en la atención dividida; o bien el interés de Conrad en los sesenta por la memorización de números de teléfono y códigos postales. Paulatinamente el estudio de la memoria a corto plazo se vincula a finales de la década de los sesenta a diferentes técnicas de laboratorio, modelos y teorías. Desde esta perspectiva, uno de los modelos multialmacén generados en los años sesenta del siglo XX, es el de Atkinson y Shiffrin, quienes reivindicaron la importancia general del almacén a corto plazo, dando por sentado que dicho almacén funcionaba como una memoria de trabajo. Aunque en trabajos posteriores Atkinson y Shiffrin apuntan datos complementarios en la línea de plantear la memoria a corto plazo como una memoria de trabajo, los modelos estructurales enfatizan el carácter temporal y unitario de este sistema de memoria, y no desarrollan en cambio los aspectos más funcionales y procesales que estarían implicados.

Si entendemos a la comprensión como una función cognitiva compleja, que permite la construcción de una representación del significado global del texto, resultado de un proceso complejo e interactivo, en el que el individuo pone en acción diferentes tipos de conocimientos. Nos encontramos frente a un proceso cognitivamente demandante que compromete los recursos de almacenamiento y de procesamiento de la memoria (Baddeley, 1998). De acuerdo con esta premisa se otorga un papel fundamental a la memoria a corto plazo o inmediata, en la comprensión del lenguaje oral y escrito, resaltando su presencia en los componentes fonológicos de la comprensión.

De este modo se plantea que la comprensión exige un espacio donde se vayan depositando los resultados parciales y totales del procesamiento, y

donde se coordinen las restricciones simultáneas que los diferentes procesos imponen a la información compartida (García, 1987). Pero pese a esta aceptación de la importancia de la memoria en la comprensión, aun no se han clarificado las complejas relaciones que se les atribuyen; todavía no existe acuerdo total sobre la naturaleza general o específica de este sistema y tampoco se ha dado aún una respuesta concluyente a las múltiples cuestiones que se plantean en torno a su origen y desarrollo evolutivo. Tomando esto en cuenta, se puede plantear que el proceso lector exige el uso de una memoria auditiva inmediata, que permita recordar datos, palabras o conceptos que son propuestos en el texto y que el lector verbaliza internamente (Gutiérrez, 2002).

En esa perspectiva, en el presente trabajo nos proponemos estudiar la posible relación que habría entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en un grupo de alumnos del nivel primario. La formulación de nuestro problema lo exponemos en la siguiente cuestión:

¿Qué relación existe entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en un grupo de alumnos de educación primaria de Instituciones Educativas Estatales de áreas rural y urbana?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Analizar la relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de instituciones educativas estatales pertenecientes a zonas rural y urbana de la Región Lima.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analizar los niveles de comprensión lectora en alumnos de educación primaria de instituciones educativas estatales pertenecientes a zonas de Huarochirí y San Juan de Lurigancho de la Región Lima.
- Analizar los niveles de memoria auditiva inmediata en alumnos de educación primaria de instituciones educativas estatales pertenecientes a zonas Huarochirí y San Juan de Lurigancho de la Región Lima.
- Comparar los niveles de comprensión lectora en alumnos de educación primaria de instituciones educativas estatales pertenecientes a zonas Huarochirí y San Juan de Lurigancho de la Región Lima, en función del género y grado de estudio.
- Comparar los niveles de memoria auditiva en alumnos de educación primaria de instituciones educativas estatales pertenecientes a Huarochirí y San Juan de Lurigancho de la Región Lima, en función del género y grado de estudio.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.

2.1.1 Referidos a la Comprensión Lectora.

Yanac (2000), refiere que Rojo (1990), realizó una investigación para determinar los efectos de un programa de habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura comprensiva. El trabajo comprendió la evaluación de la capacidad lectora y de las habilidades psicolingüísticas en el desarrollo de la lectura comprensiva de los alumnos de 2do y 3er grado de un centro de educación primaria, así como la organización, ejecución, evaluación de un programa psicopedagógico experimental para niños deficientes lectores. Los resultados mostraron un incremento significativo de las habilidades psicolingüísticas. La estimación de los efectos de estas habilidades en el desarrollo de la lectura comprensiva resultó ser positiva en los niños de 2do grado y aunque se evidenció un progreso en el rendimiento de los alumnos de 3er grado no alcanzó ser significativo. Los hallazgos sugieren que en estos niños las habilidades psicolingüísticas permiten afianzar en el nivel de frase, sin embargo no son suficientes para mejorar los niveles de párrafo y texto complejo.

Mares (1995), realizó una investigación sobre los efectos de un Programa de estimulación sobre las habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura, en

una muestra urbano marginal de la ciudad de Iquitos evaluando las habilidades básicas para el aprendizaje en niños de 1er grado de Primaria y en base a ello experimentar un programa de estimulación con el fin de elevar el nivel de desarrollo de dichas habilidades. Los resultados señalaron que las estrategias de desarrollo de las habilidades empleadas para el aprendizaje de la lectoescritura resultaron beneficiosas, es decir, que los efectos producidos por el programa de estimulación permitieron desarrollar funciones psicológicas básicas posibilitando con ello un mejor desempeño después de la aplicación del programa experimental.

Tapia (1999) estudió los efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos deficientes lectores de cuarto y quinto grado de primaria. La muestra estuvo conformada por 91 alumnos de un centro educativo estatal, de los cuales 44 estudiaban en cuarto grado y 47 en quinto grado, del total de participantes 47 fueron deficientes lectores y constituyeron el grupo experimental y 44 buenos lectores que conformaron el grupo de control. El programa aplicado se desarrolló en base a un modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje, e incluyó las siguientes estrategias: resumir, preguntar, inferir, predecir, parafrasear y mapas cognitivos. Los resultados demostraron que el programa permitió que se incrementara la comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental.

Carreño (2000), realizó un estudio sobre la comprensión de lectura al finalizar la educación primaria en niños, para lo cual construyó una prueba y demostró que esta era válida y confiable. Trabajó con estudiantes de sexto grado de primaria de escuelas estatales, provenientes de 13 departamentos del Perú. Los resultados mostraron la existencia de grandes diferencias en comprensión

literal y crítica del texto, considerando variables tales como el área geográfica, el tipo de escuela de procedencia, el género y la edad de los estudiantes.

Yanac (2000), en su estudio sobre la participación de los padres en relación y su efecto en el mejoramiento lector en escolares de tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio bajo. La investigación demuestra que las actividades relacionadas con la educación de los hijos, tales como: el control de tareas, control de lectura y actividades que fomentan la lectura, inciden de manera significativa en la Comprensión Lectora de estudiantes con deficiencias lectoras.

Zarzosa (2003) al efectuar el análisis de su estudio sobre los efectos de un programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria, descubre que el nivel de comprensión lectora de niños teniendo en cuenta la variable de nivel socioeconómico (medio y bajo) se ha podido apreciar la no existencia de diferencias en ambos niveles socioeconómicos, resultado que contradice a investigaciones que consideran la variable socioeconómica como un factor constante que afecta el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje en general en sus etapas iniciales y a lo largo de toda escolaridad (Condemarin, 1990). Estos resultados como se ha manifestado también contradice a la hipótesis planteada en esta investigación que considera al factor socioeconómico condicionante para el desarrollo de la comprensión lectora y el aprendizaje en general.

Delgado (2004), realizó una comparación de la comprensión lectora en los alumnos de 1ro a 3er grado de primaria de centros educativos estatales y no

estatales de Lima Metropolitana, y constató que los alumnos de centros educativos no estatales muestran mayor nivel de comprensión lectora que los alumnos de colegios estatales de los tres grados de estudio, y también verifico que los alumnos de primer grado de centros educativos no estatales presentan mayor desarrollo de habilidades para la comprensión de la lectura inicial, mientras que los alumnos de 2do grado de colegios no estatales presentan mayor habilidad para completar adecuadamente una oración o frase y para captar el sentido de un conjunto de oraciones y los alumnos de 3er grado de centros educativos no estatales alcanzan niveles de comprensión inferencial más elevados que sus pares de centros estatales y no encuentra diferencias significativas en comprensión lectora teniendo en cuenta al género.

Delgado (2005), al comparar los niveles de comprensión lectora considerando el tipo de colegio, se encontró que en cuarto grado no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, en el puntaje total. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre los alumnos de 5.º y 6.º grado de primaria procedentes de colegios estatales y no estatales, observándose en los alumnos de centros educativos no estatales un mayor nivel de comprensión lectora que sus pares de centros estatales. Al analizar la existencia de diferencias en el desarrollo de la comprensión lectora entre los alumnos varones y mujeres de cuarto, quinto y sexto grado de primaria respectivamente, los resultados muestran que no existen diferencias entre los alumnos de cuarto grado cuando se comparan considerando el sexo. En sexto grado también se encontraron diferencias significativas, esta vez a favor de las mujeres, cuando se consideró el total de participantes. Cuando se consideraron sólo los alumnos y alumnas de

colegios no estatales, también se encontraron diferencias significativas, en este caso son las niñas las que presentan mayores niveles de comprensión lectora.

2.1.2 Referidos a la memoria inmediata.

Ausubel, Novack y Hanesian (1983), señalaron que los distintos tipos de memoria existentes en cuanto a su modalidad temporal, *mediata e inmediata* (largo y corto plazo), son procesos subyacentes e intervinientes en el proceso de lectura y comprensión, y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento. En el caso de la memoria *a largo plazo*, al leer se van estableciendo vínculos de significados con otros conocimientos previamente adquiridos, con lo cual se van consolidando (construyendo) aprendizajes significativos sobre los esquemas cognitivos ya existentes en los archivos de la memoria a largo plazo del sujeto. En el caso de la memoria *a corto plazo*, se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto, siguiendo la trayectoria o disposición lógica de la lectura estructurada a medida que se va leyendo. Con ello se produce un proceso continuo de memoria inmediata al ir asociando (evocando) los nuevos contenidos, acciones o escenas textuales que aparecen, con los respectivos personajes, temas, acciones u otros datos expresados en el texto. Concluyen que este proceso de "ida y vuelta" de los dos tipos de memoria produce interconexiones significativas (comprensivas) entre las distintas partes integrantes de un texto leído, con el consiguiente beneficio en la comprensión lectora.

García y Martín (1987), en un estudio experimental sobre la comprensión y memoria de textos, en estudiantes universitarios; encontraron que la

comprensión correcta de los contenidos cognoscitivos que se intenta transmitir en un texto depende de las estructuras cognoscitivas previas del sujeto y la propia estructura de los contenidos. Durante la lectura, la precisión y claridad del lenguaje utilizado en el texto, facilita la comprensión y almacenamiento al permitir la aplicación de los esquemas de memoria.

Cueto, Jacoby y Pollit (1997), llevaron a cabo un estudio en estudiantes de cuarto y quinto grado de escuelas rurales y urbanas del Perú. La muestra estuvo conformada por cuatro escuelas rurales y una estatal de Huaraz; una escuela parroquial y una particular de Lima. Los instrumentos utilizados fueron; códigos, aritmética, vocabulario y comprensión de lectura. Esta última fue parte de la serie interamericana, nivel 2, constituida por cuarenta textos que el niño debe leer, para luego seleccionar una de las cuatro figuras presentadas que corresponda con el texto leído. Los resultados evidenciaron un mejor rendimiento en los alumnos de zonas urbanas frente a los niños de escuelas rurales, aunque en estas últimas no se encontró un rendimiento uniforme, ya que en algunas pruebas una escuela rural llegó a rendir igual que una urbana estatal. En lo referente a variable género, no se observaron diferencias claras y sólo en algunas escuelas rurales se encontraron diferencias favorables para los varones.

Yarlequé (1997), realizó un trabajo sobre el desarrollo de la memoria lógica en estudiantes de 4to, 5to y 6to grado de educación primaria de Huancayo donde se encontró que aunque los 3 grupos son capaces de servirse de figuras para recordar palabras, muchas de las relaciones que establecen los alumnos de 4to grado no se consolidan. Observándose un aumento progresivo en las puntuaciones obtenidas en los diferentes subtest, conforme se avanza en el

grado de estudio; lo que pone de manifiesto el efecto de la escuela sobre el desarrollo de los procesos cognitivos del niño.

Yarlequé (1999), estudió el desarrollo de la memoria lógica en estudiantes bilingües y monolingües, explorando las diferencias en las áreas de reconstrucción, análisis y síntesis de historias oídas, así como la capacidad de servirse de elementos auxiliares para la recordación de palabras. Encontrando que los escolares bilingües (quechua y castellano) no presentan puntajes significativamente más bajos que los monolingües en memoria lógica, las desventajas surgen cuando se le evalúa en la segunda lengua y no en la lengua materna, lo cual indicaría que el bilingüismo no es una variable independiente con respecto al desarrollo alcanzado en memoria lógica por estudiantes de educación primaria. Del mismo modo al comparar bilingües avanzados e incipientes no se diferencian en su performance, ya sea que son evaluados en castellano o en quechua.

Gutiérrez et al. (2002) señalan que Daneman y Carpenter construyeron el “Test de Capacidad Lectora” o RST (*Reading Span Test*), una prueba basada en el paradigma de la doble tarea: se pide a los sujetos que lean una serie de frases (procesamiento) al tiempo que tratan de retener la palabra final de cada una de las frases (almacenamiento), para ser recuperadas al final de la serie. Las frases se agrupan en series de 2, 3, 4, 5 y 6, con lo que la dificultad de la tarea aumente progresivamente al tener que mantener y recuperar 2, 3, 4, 5 y 6 palabras al final de cada frase leída. De esta forma, el número de palabras que cada sujeto es capaz de mantener mientras lee, y que efectivamente recupera cuando finaliza cada serie, se toma como índice de la amplitud de memoria operativa para la

lectura. Según argumentan los autores, puesto que la tarea requiere distribuir los recursos simultáneamente para el procesamiento (lectura de frases) y el almacenamiento (retención de palabras), el máximo número de palabras recordadas puede considerarse una medida apropiada de la capacidad de la memoria operativa involucrada en la tarea. Daneman y Carpenter afirman que el RST correlaciona positivamente con la comprensión lectora, por lo tanto, la amplitud de memoria operativa es un buen predictor de la comprensión lectora.

Dioses (2004), estudió la relación entre la memoria auditiva inmediata y las dificultades ortográficas en niños de 5^o y 6^o grado de educación primaria de colegios de Lima, de diferente nivel socioeconómico, y cuyas edades fluctuaban entre los 9 y 12 años, seleccionados de manera intencionada y estratificada. La recolección de la información se efectuó con la versión adaptada del Test de Memoria Auditiva Inmediata - MAI, el mismo que permite una apreciación de la memoria lógica, numérica y asociativa a partir de estímulos auditivos; y el Test de Rendimiento Ortográfico (TRO), aplicable a partir de 9 años de edad, preferentemente en poblaciones escolares de quinto y sexto grado de educación primaria. El estudio permitió establecer que en memoria auditiva inmediata, el desempeño de los alumnos de colegios públicos es inferior al presentado por los alumnos de colegios privados, mientras que estos últimos presentan menos errores ortográficos con respecto a los primeros. Del mismo modo, se observó que tanto en los colegios públicos, como en los privados, el número de errores ortográficos disminuye progresivamente conforme se avanza en edad y grado escolar. Cabe destacar que en la muestra estudiada, el desempeño en memoria auditiva inmediata, fue mejor en las mujeres que en los varones, mientras que estos últimos evidenciaron menos errores ortográficos. Además, se verificó que

existe una relación inversa y significativa entre memoria auditiva inmediata y errores ortográficos, apreciándose que a mayor desempeño en memoria auditiva inmediata, menor cantidad de errores ortográficos y viceversa. Estos resultados permiten reafirmar la importancia que tiene la memoria en el aprendizaje de la ortografía y en la prevención de sus dificultades, incluso en poblaciones tan particulares como la estudiada, desprendiéndose la necesidad de que la enseñanza de la ortografía considere, entre las habilidades previas a su enseñanza, un adecuado desarrollo de la memoria auditiva.

Matalinares (2007), investigó la relación entre el lenguaje comprensivo y la memoria auditiva inmediata en estudiantes de 5^o y 6^o grado de primaria de zonas rural y urbana de Lima, para realizar la evaluación utilizó el test de memoria auditiva inmediata propuesta por Cordero y adaptada por Dioses (2002) y la Batería de Woodcock de Proficiencia del Idioma adaptada por Tapia (1998). Luego de procesar los datos se encontró diferencias significativas en el lenguaje comprensivo según el lugar de residencia, siendo los estudiantes procedentes de zonas urbanas los que obtienen mejores resultados en casi todos los subtests, a excepción de vocabulario de dibujos. Asimismo, se encontraron diferencias significativas a favor de los estudiantes de zona urbana, en memoria auditiva global, memoria numérica y asociativa; no existiendo diferencias significativas en memoria lógica. El lenguaje comprensivo de los estudiantes presenta diferencias en función del sexo. Las mujeres obtienen mejores resultados que los varones en el subtest de análisis de palabras. Pero no se encontraron diferencias significativas en memoria auditiva inmediata al comparar varones con mujeres. Por último, se encontró que a mayor grado de instrucción se obtienen mejores resultados en lenguaje comprensivo y memoria auditiva inmediata.

2.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

2.2.1 Comprensión lectora.

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Carranza et al. 2004). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, de la historia personal de interacciones con textos similares en cuanto a tipo y contenido, las cuales entran en juego a medida que se decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con el conocimiento previo que el sujeto dispone; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua conduce a la comprensión. Decir que uno ha comprendido un texto, equivale a afirmar que ha encontrado un sentido al texto leído. La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. De este modo, la comprensión lectora supone la construcción de una representación del significado global del texto, lo que parece depender de un proceso relativamente complejo y de carácter interactivo, en el que el individuo pone en juego distintos tipos de conocimientos.

Clemente y Domínguez (1999) refieren que se acepta comúnmente que la comprensión lectora supone por parte del lector la construcción de distintos niveles de representación del significado del texto. En concreto, se asume que

usualmente el lector realiza operaciones destinadas a construir un *modelo referencial o situacional* que da cuenta del significado global del texto. Estas operaciones darían lugar a una de las dimensiones de la comprensión: la Representación Textual o base del texto. Además la comprensión tiene otra dimensión: la Representación Situacional, que conllevaría la construcción de un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe. Por tanto “comprender un texto requiere de penetrar en el significado del texto y al mismo tiempo construir un modelo de la situación tratada en él” (Clemente y Domínguez, 1999, p. 40).

2.2.1.1 Propuesta de Mabel Condemarin.

El concepto de comprensión de lo leído puede ser entendido de muchas maneras. En su acepción mas restringida consiste en la capacidad de obtener el sentido manifiesto, explicito o literal de un determinado texto escrito. Algunos identifican este sentido manifiesto con aquello que el autor quiso expresar. Sin embargo en muchas ocasiones, los textos escritos pasan a adquirir sentidos muy diversos de los que fueron intentados por el autor. Por otra parte, se piensa que todo el sentido está dado por el texto y que los aportes del lector no deben ser considerados. Esta concepción puede llegar a limitar las preguntas de comprensión a lo expresado explícitamente por el texto escrito, excluyendo los procesos de inferencia y cualquier relación con otro texto. En el otro extremo nos encontramos con una concepción muy amplia de la comprensión. Según Condemarín comprender un texto escrito se vincula y determina con la particular visión del mundo que cada lector tiene. En esta concepción no hay dos comprensiones iguales de un texto escrito, de este modo se piensa que el sentido esta dado mayoritariamente por los

aportes que el lector hace al texto y no por el contenido del mismo. Es así que pasan a tener gran importancia las relaciones que el texto que se quiere comprender establece con otros textos ya leídos por el lector. Diferentes lecturas previas producen diferentes comprensiones (Allende y Condemarín, 1982).

Frente a estos dos puntos de vista, se hace necesario determinar por una parte, ciertos niveles de complejidad surgidos del texto mismo, tomando en cuenta todos los factores lingüísticos en juego, y, por otra, destinar textos específicos a grupos de lectores que participen de algunas características comunes: edad cronológica semejante, nivel de escolaridad, etapa de aprendizaje de la lectura, etc. Tomadas estas dos medidas es posible una evaluación de la comprensión lectora. En relación a determinados grupos donde son de esperar ciertos aportes precisos de los lectores, se pueden utilizar textos especialmente preparados que permitan ver si los aportes se producen o no. Esta posición intermedia postula que para enseñar, desarrollar y evaluar la comprensión de la lectura, se requiere un adecuado conocimiento del grupo de lectores y un estricto control de la complejidad de los textos que se utilicen (Allende, Condemarín y Chadwick, 1998).

2.2.1.2 Determinación de la complejidad de los textos escritos.

La complejidad de un texto escrito puede provenir de factores sintácticos, semánticos y pragmáticos. Se suele sostener que el aspecto sintáctico se refiere al tipo de lenguaje utilizado (léxico y estructuras morfosintácticas). Este aspecto se puede controlar mediante un recuento del vocabulario y clasificarlo desde puntos de vista de las estructuras morfosintácticas. El aspecto semántico se relaciona con los contenidos de los textos escritos. De hecho,

los contenidos de un texto son inseparables de los aspectos pragmáticos y se establecen relaciones internas bastante precisas que les otorgan unidad (coherencia y cohesión) a los textos escritos. El aspecto pragmático es aquella parte de la comprensión que se basa en el conocimiento del mundo que tiene el lector, naturalmente este conocimiento varía de lector a lector. Sin embargo a partir del propio texto se pueden determinar los aspectos pragmáticos necesarios para que el texto sea comprensible (Alliende, Condemarín, y Milicic; 1991).

2.2.2 Teoría multialmacén de la memoria.

La memoria es la capacidad para elaborar, almacenar, recuperar y utilizar información Ruíz (1994) relata que Atkinson y Shiffrin (1968), propusieron la teoría multialmacén de la memoria. Según estos autores existen 3 tipos de memoria: memoria sensorial, memoria a corto plazo (MCP) y memoria a largo plazo (MLP).

2.2.2.1 Memoria sensorial y memoria auditiva.

La información ingresa primeramente a los registros o almacenes sensoriales, de los cuales hay varios tipos según el estímulo recibido: almacén visual o memoria icónica, almacén auditivo o memoria ecoica (son distintos modos de registro y por ello se lo llama también modelo multimodal). Este almacén sensorial tiene capacidad ilimitada, escasa persistencia temporal, registro precategorial, y tiene la función que almacenar rápidamente toda la información posible en bruto para que esté disponible para su procesamiento posterior (Crespo, 2002).

La memoria sensorial auditiva, puede mantener brevemente los primeros segmentos del estímulo auditivo hasta que el oyente haya tenido la oportunidad de recibir suficiente estimulación que le permita procesar y recordar lo que el hablante le está comunicando. Es a lo que Neisser (1979), denominó memoria ecoica: *“...debe existir una memoria transitoria y breve ‘ecoica’, para el resumido almacenamiento de sonidos que parecen deteriorarse con rapidez”*.

2.2.2.2 Memoria Auditiva Inmediata.

Según Etchepareborda y Abad-Mas (2005), la memoria se desarrolla a través de una variable temporal. Esta situación ha permitido dividirla en etapas o niveles temporales, de acuerdo al momento en que se encuentre. Así, se reconocen tres tipos de niveles de memoria: inmediata, de corto plazo (mediata) y de largo plazo (diferida). Dentro de este modelo la memoria inmediata está relacionada con lo que se denomina registro sensorial. Está vinculada con la información que no ha sido procesada y que viene de los sentidos. Esta información ingresa, permanece un breve tiempo y luego se procesa o se pierde. La memoria sensorial puede retener representaciones efímeras de prácticamente todo lo que vemos, oímos, gustamos, olemos o sentimos.

Sobre la memoria auditiva Neisser (1979) señaló que al registrar estímulos sonoros, se realiza un análisis y síntesis de estos para ser preservados en segmentos organizados. Su almacenamiento parece requerir un sistema de “huellas verbales” y “almacenamiento auditivo de información”, que se puede denominar memoria verbal activa de carácter inmediato, donde el recuerdo ha sido agrupado y recodificado, de modo

diferente de lo que se presentó, pues es de carácter segmentado y está compuesta de lenguaje y puede ser renovada indefinidamente a través del repaso. Uno de los aspectos persistentes de la memoria auditiva es el agrupamiento subjetivo, a modo de ritmos o estructuras. De este modo resulta más fácil repetir una pauta rítmica que se acaba de escuchar y no necesariamente los estímulos componentes. Registrar un ritmo es crear un lugar en la memoria activa, que de otro modo apenas existiría. De este modo la estructura rítmica fundamenta a la memoria verbal inmediata, la interrupción del ritmo debe tener efectos sobre la retención. Asimismo la interpolación de una actividad crea disturbios en la secuencia rítmica.

2.2.2.3 Memoria a corto plazo.

La memoria a corto plazo (MCP) es un tipo de memoria que almacena cantidades limitadas de información también por períodos breves. Si las unidades de información que se almacenan en este tipo de memoria no reciben un procesamiento cuando llegan a él, desaparecerán, aproximadamente, entre quince y veinticinco segundos. Un ejemplo simple puede ser un número de teléfono que buscamos en nuestra libreta y que mantenemos en la memoria para utilizarlo por tan sólo unos pocos segundos mientras hacemos la llamada y luego desaparece.

La memoria a corto plazo no sólo tiene limitaciones en cuanto al tiempo de duración del almacenamiento de la información (entre 15 y 25 segundos) sino que, además, tiene limitaciones en su capacidad. Es decir, sólo podemos almacenar en ella cierta cantidad de información y no más; es como si fuera una caja en la cual queremos guardar un objeto que no cabe

porque el objeto es más grande que el espacio de la caja. Sin embargo, Baddeley (1998) refiere que Miller (1956) ha encontrado que la capacidad de almacenamiento de este tipo de memoria es, básicamente, de siete unidades de información, pero que puede variar entre cinco y nueve unidades. Inicialmente, se pensó que una unidad de información en la MCP era una sola letra o un solo dígito, pero se ha encontrado que existe un proceso de agrupación, el cual hace posible el almacenamiento de palabras o combinaciones de palabras que son familiares. Cuando la MCP recibe la información proveniente de la memoria sensorial, este tipo de memoria se denomina memoria primaria, la cual almacena la información de manera transitoria.

Según Beltrán (1993), la memoria a corto plazo tiene las siguientes las funciones:

- Comparar la información que recibimos con la que tenemos almacenada en la memoria a largo plazo (MLP). En este caso, la información nueva la mantenemos en la MCP y la que tenemos en la MLP la recuperamos y la transferimos a la MCP de manera tal, que podamos compararlas.
- Combinar o integrar el material a ser aprendido con un cuerpo organizado de conocimiento que tenemos almacenado en la MLP.
- Ensayo o de práctica. Este proceso interno de repetir o practicar el material recibido en la MCP permite que las unidades de información recién codificadas sean mantenidas por períodos más largos de veinte segundos, de no ser así, tales unidades de información se olvidarán. Para poder almacenar la información en la MLP es

necesario practicar. La práctica es el proceso que permite la transferencia de la información de la MCP a la MLP mediante la repetición u otro tipo de estrategia más compleja. La práctica tiene dos objetivos: mantener viva la información en la MCP y transferir la información al último almacén de la memoria que es la MLP.

- Ensayo elaborativo o práctica elaborativa. Este tipo de práctica, más que un proceso de mantenimiento de la información en la MCP, es un proceso que favorece la elaboración del material. La práctica elaborativa ocurre cuando la información es organizada de alguna manera con el fin de hacerla significativa, ya sea relacionándola con otra información u organizándola de forma tal que sea más fácil almacenarla y, en consecuencia, recuperarla.

2.2.3 Memoria de trabajo.

De acuerdo con la primera formulación del modelo de memoria de trabajo de Baddeley y Hitch (Baddeley, 1998) este es un sistema que cumple funciones de atención, control, supervisión y coordinación de varios sistemas subordinados, esas funciones son realizadas por el ejecutivo central (central executive) que supervisa la actividad de los dos subsistemas subordinados: el bucle articulatorio o fonológico (the phonological loop), que se suponía era el responsable de la manipulación de información basada en el lenguaje, y la agenda o bosquejo visoespacial (the visuospatial sketchpad), que se suponía se encargaba de la creación y manipulación de imágenes visuales. Posteriormente han ido realizándose nuevas aportaciones al modelo original; así, el bucle fonológico se ha dividido en dos subsistemas: un almacén fonológico con capacidad para retener información basada en el lenguaje, y un proceso de control articulatorio

basado en el habla interna; y la agenda viso-espacial también: un subsistema encargado del procesamiento de patrones y de detectar el qué, y otro relativo a la localización en el espacio que transmite información sobre el dónde. De acuerdo con este modelo el bucle fonológico se relaciona en mayor medida con las tareas de comprensión lectora.

2.2.3.1 El bucle fonológico.

Según Baddeley (1998, 2003) el bucle fonológico consta de dos componentes, un almacén fonológico con capacidad para retener información basada en el lenguaje, y un proceso de control articulatorio basado en el habla interna. Se da por sentada que las huellas de memoria en el almacén fonológico se desvanecen y resultan irrecuperables después de un segundo y medio o dos, aproximadamente. Sin embargo, la huella de memoria puede reactivarse por un proceso de relectura de la huella dentro del proceso de control articulatorio, el cual vuelve a alimentar entonces el almacén, el proceso que subyace tras el repaso subvocal.

Desde un punto de vista evolutivo, el almacén fonológico aparece aproximadamente a los tres años de edad pero el proceso de control articulatorio no emerge típicamente hasta los siete años de edad. Según Alsina (2002) este componente de la memoria de trabajo, permite ofrecer una explicación de los siguientes aspectos:

- **El efecto de similitud fonológica o acústica:** el recuerdo serial inmediato resulta afectado cuando los ítems son similares en sonido o en características articulatorias.
- **El efecto del habla irrelevante o no atendida:** se produce un descenso en la ejecución de tareas de recuerdo inmediato cuando se

acompaña la presentación visual de los ítems con la presentación de material verbal auditivo, aunque semánticamente no tenga relevancia o no se entienda.

- **El efecto de la longitud de las palabras:** la amplitud de memoria depende de la duración hablada o número de sílabas de las palabras presentadas.
- **La supresión articulatoria:** el funcionamiento del bucle fonológico se ve alterado si se requiere la articulación manifiesta o encubierta de un ítem irrelevante. Por tanto, si a un sujeto en una tarea estándar de amplitud se le pide que pronuncie una secuencia de sonidos irrelevantes, tal como decir repetidas veces la palabra "el", es probable que la amplitud sea sustancialmente inferior, ya sea la presentación auditiva o visual.

Además de explicar de forma adecuada los aspectos generales anteriores, el bucle fonológico ha puesto de manifiesto su papel en distintos aspectos relacionados con el aprendizaje del lenguaje: El aprendizaje de la lectura, la comprensión de la lengua, la producción del habla, la adquisición de nuevo vocabulario, el aprendizaje de idiomas entre otras habilidades.

2.2.4 Propuesta de memoria auditiva inmediata de Cordero Pando.

Según Cordero (1978), los eventos auditivos, como la comprensión del lenguaje, serían imposibles sino tuviéramos la habilidad para retener la información sensorial sonora durante periodos de tiempo más extensos, que los de su simple duración física. Todo acto de memoria lleva implícita tres etapas:

1. La codificación, que es el proceso mediante el cual se transfiere determinada información al almacén de la memoria lo que implica la percepción y la presentación de la información de forma tal que puede ser manejada con posterioridad.
2. El almacenamiento, que es el proceso de conservar información en la memoria para su utilización posterior. Aquí se requiere la codificación como condición previa.
3. La recuperación, que es la forma como las personas acceden a la información almacenada en la memoria.

Se concluye que sólo la información codificada que es transferida a través de los sentidos es aquella que se almacena en la memoria corto plazo o en la de largo plazo, y que cuando necesitamos acceder a determinada información lo que tenemos que hacer es recuperarla ya sea del almacén a corto plazo o del almacén a largo plazo, es necesario distinguir que existen diversos canales sensoriales como son el visual y el auditivo, entre otros, y que la información que procede de ellos puede ser almacenada por un tiempo limitado o persistir a través del mismo y por ello la recuperación que se haga, puede ser inmediata o a largo plazo. La memoria auditiva inmediata, es aquella que almacena por un tiempo limitado la información procedente del canal auditivo y cuya forma de recuperación es inmediata.

Según esto, la memoria auditiva inmediata se constituye en un sistema de almacenamiento y recuperación de información obtenida a través del analizador auditivo. Está compuesta por tres subsistemas: la memoria lógica, que es la evocación de una narración mediante el reconocimiento de sus

características significativas, la relación entre sus partes o la asociación con una experiencia similar; memoria numérica, que se refiere a la capacidad para recordar el orden de series numéricas y la memoria asociativa, cuya función es la evocación de información a partir de conocimiento parcial de su contenido o por su asociación con otra, debido a su presentación simultánea o paralela.

2.3 Hipótesis general.

Existe relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de instituciones educativas estatales pertenecientes a zonas rural y urbana del Departamento de Lima.

2.4 Hipótesis específicas.

H1 Existen diferencias de comprensión lectora entre los alumnos del 5to y 6to grado de primaria procedentes de de zonas de Huarochirí y Lima.

H2 Existen diferencias de la memoria auditiva inmediata entre los alumnos del 5to y 6to grado de primaria procedentes de de zonas Huarochirí y Lima.

H3 Existen diferencias en comprensión lectora de los alumnos del 5to y 6to grado de primaria de zonas Huarochirí y Lima, según el género.

H4 Existen diferencias en memoria auditiva inmediata de los alumnos del 5to y 6to grado de primaria de zonas Huarochirí y Lima, según el género.

H5 Existen diferencias en comprensión lectora de los alumnos del 5to y 6to grado de primaria de zonas Huarochirí y Lima, según el grado de estudio.

H6 Existen diferencias en memoria auditiva inmediata de los alumnos del 5to y 6to grado de primaria de zonas Huarochirí y Lima, según el grado de estudio.

2.5 Definición de Términos

2.5.1 Comprensión de Lectura. Se define a la Comprensión de Lectura como un proceso interactivo, determinado por la información del lector de acuerdo a la edad, grado de instrucción, nivel socioeconómico y el contenido que ofrece el texto en cuenta el nivel de complejidad del texto es decir los factores psicolingüísticos: sintácticos, semánticos y pragmáticos para la elaboración de significados (Condemarin, 1991).

2.5.2 Memoria Auditiva Inmediata. Sistema de memoria, compuesto por tres subsistemas:

- Memoria lógica. Evocación escrita de la idea esencial de una narración escuchada previamente.
- Memoria numérica. Evocación de series numéricas escuchadas previamente, escribiéndolas en forma directa o inversa.
- Memoria asociativa. Evocación escrita de pares de palabras, cuando le es leída sólo la primera palabra de cada pareja.

CAPITULO III

MÉTODO

3.1. Tipo de investigación.

El presente es un estudio descriptivo correlacional, en la medida que describe y analiza las características de los niveles de comprensión lectora y de la memoria auditiva inmediata en un grupo de alumnos de 5go y 6to grado de primaria. También los puntajes obtenidos mediante la administración de las pruebas correspondientes son correlacionados estadísticamente (rho de spearman), con el fin de constatar la posible relación entre los niveles de comprensión lectora y de memoria auditiva inmediata.

3.2. Sujetos.

El grupo de sujetos participantes en la presente investigación fue seleccionada mediante el método No Probabilístico Intencional, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

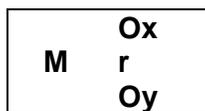
- a. Para determinar la pertenencia al ámbito se localizaron las instituciones educativas de nivel primario de gestión estatal que se encuentren ubicados en distritos pertenecientes a la Provincia de Lima y de Huarochirí.

- b. Los estudiantes de ambos grupos pertenecen a familias en las cuales los padres en su mayoría desempeñan un oficio o una actividad independiente, que les reporta bajos ingresos económicos.
- c. Los alumnos para ser incluidos en el estudio tenían que estar matriculados en el 5to y 6to grado de educación primaria, sin importar su edad o sexo.

Considerando esos criterios fueron seleccionados los centros educativos: La I.E. José Gabriel Condorcanqui y José Antonio Encinas del distrito de San Mateo de Huanchor y Ricardo Palma, Provincia de Huarochiri, que tiene un total de 104 alumnos y la I.E. Daniel Alomía Robles del distrito de San Juan de Lurigancho, en Lima Metropolitana, que cuenta con 124 alumnos. El promedio de edad de los alumnos de quinto grado es 9,96 y de sexto grado 11,04.

3.3. Diseño de investigación

De acuerdo con los objetivos del presente estudio el diseño utilizado fue el de una Investigación Descriptiva comparativa., cuyo esquema es el siguiente:



Donde:

M : es la muestra de alumnos de la I.E. de 5to y 6to de primaria de zonas de Lima y Huarochirí

r : relación entre variables estudiadas

Ox : mediciones de la comprensión lectora

Oy : mediciones de la memoria auditiva inmediata

3.4. Variables de Estudio

- Nivel de Memoria auditiva inmediata.

Categoría asignada según la puntuación percentil obtenida en el Test de memoria auditiva inmediata de Cordero Pando. La cual puede asumir los siguientes valores:

Percentil	Nivel
81 – 99	Superior
61 – 80	Alto
41 – 60	Medio
21 – 40	Bajo
1 - 20	Inferior

- Nivel de Comprensión de Lectura.

Categoría asignada según la puntuación percentil obtenida en el Test de Complejidad Lingüística Progresiva de Condemarín, Allende y Milicic que asume los siguientes valores:

Percentil	Nivel
81 – 99	Superior
61 – 80	Alto
41 – 60	Medio
21 – 40	Bajo
1 - 20	Inferior

Variables intervinientes

- Grado de estudio
Alumnos de 5to y 6to grado de educación primaria.
- Lugar de residencia
Distrito de San Juan de Lurigancho - Lima y
Distrito de San Mateo - Huarochirí
- Sexo
Masculino o femenino

3.5. Instrumentos.

3.5.1 Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Nivel 5 y 6.

Forma A.

Elaborada por Condemarín, Allende y Milicic (1991), adaptada para Lima Metropolitana fue realizada Delgado A. (2005). El objetivo evaluar el Nivel de Comprensión de Lectura, que presenta 8 niveles de aplicación. La forma de administración puede ser Individual o Colectiva.

Descripción del Instrumento

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Formas Paralelas, es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura principalmente en las etapas correspondientes a los años de educación general básica (1er grado de primaria a 3er año de secundaria). Fue elaborada y estandarizada en Chile por Condemarín, Allende y Milicic en 1991.

La organización de la prueba está basada en niveles de lectura, los que corresponden en grandes líneas a los grados escolares. El logro de los niveles puede ser considerablemente más lento; sin embargo, se espera que al finalizar el 3er año de secundaria se alcance el dominio de todos los niveles. La prueba está dividida en ocho niveles de lectura, cada nivel está constituido de modo que presente una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de la comprensión. Para determinar los niveles se han tenido en cuenta tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación.

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

- Traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales;
- Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación;
- Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales.

La prueba está referida fundamentalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación. Los niveles de lectura elegidos para el presente estudio fue: Quinto Nivel y Sexto Nivel – Forma A. Las áreas de lectura son: de la palabra, de la oración o frase, de párrafo o texto simple y el texto complejo. Cada nivel está construido sobre la base de un conjunto de habilidades de lectura referidas a cada una de las áreas y operaciones que se señalaron anteriormente.

A continuación se da una descripción de los niveles investigados, quinto nivel y sexto nivel.

Quinto nivel de lectura. En este nivel el conjunto de habilidades determinado para los últimos cinco niveles se aplica a tres textos narrativos y a un texto descriptivo. En los textos aparecen sujetos individuales y colectivos de carácter concreto. En el último texto cada forma introduce personajes literarios y elementos simbólicos.

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

- Categorización fina de objetos, hechos y personas,
- Interpretación de elementos simbólicos,
- Caracterización adecuada de personajes literarios,
- Especificación del sentido de palabras y expresiones de un texto.

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

Sexto nivel de lectura. En este nivel de lectura se comprueba el dominio del conjunto de las habilidades propias del área del texto aplicándolas a dos narraciones (una de ellas es utilizada en el nivel anterior). En este nivel se profundizan las habilidades de los niveles anteriores poniendo énfasis en:

- ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia;

- señalar relaciones de causa y efecto entre los hechos relatados;
- dominar las relaciones de inclusión existentes entre las afirmaciones de un texto,
- captar informaciones presentadas a través de los diálogos

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

Confiabilidad

A continuación se presentan los resultados de los coeficientes de confiabilidad de las Pruebas de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de 4.º, 5.º y 6.º grado de Primaria – Forma A, realizados con el método test-retest: la prueba de cuarto grado alcanzó un coeficiente de correlación rho de Spearman de 0,70, la prueba de quinto grado obtuvo un coeficiente de 0,75 y la de sexto grado alcanzó un valor de 0,78, en todos los casos los coeficientes de correlación alcanzados son estadísticamente significativos ($p < .05$).

Validez.

En cuanto a la prueba para quinto grado de primaria se llevó a cabo el análisis de la validez de constructo, efectuado a través del análisis factorial confirmatorio, también en este caso el modelo de un factor se contrastó con un modelo alternativo que asumía la existencia de valores independientes entre sí, los resultados presentados en la Tabla A y el Gráfico A, indicaron que se alcanzó un valor de chi cuadrado mínimo no significativo ($X^2 = 1,185$ p

> 0,05) y una proporción (0,593) entre el chi cuadrado mínimo y los grados de libertad que permiten aceptar el modelo propuesto. Los análisis correspondientes a la obtención del índice del ajuste normalizado Delta 1 (NFI Delta 1) arrojó un valor igual a 0,995, el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de 1000 y la media de cuadrados del error de aproximación (RMSEA) fue de 0,000. Estos hallazgos corroboran el modelo propuesto de 1 factor como válido, con lo cual se concluye que la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – Forma A para 5° grado de primaria, tiene validez de constructo.

Tabla A

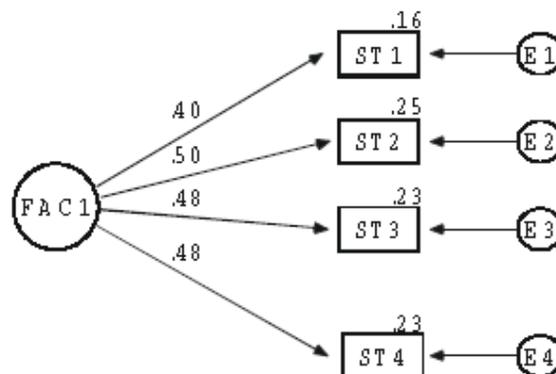
Análisis de la validez de constructo de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para 5to grado de primaria – forma A mediante del análisis factorial

Datos	Modelo del factor	Modelo independiente
Parámetros	8	4
Chi cuadrado mínimo	1,185	222,255
gl	2	6
p	,553	,000
Chi cuadrado mínimo/ gl	,593	37,042
NFI Delta 1	,995	,000
CFI	1,000	0,000
RM SEA	,000	,215

N=780

Gráfico A

Análisis factorial confirmatorio de la prueba CLP 4– Forma A.



En el caso del análisis de la validez de constructo de la prueba para el sexto grado de primaria, efectuado a través del análisis factorial confirmatorio, el modelo de un factor se contrastó con un modelo alternativo que asumía la existencia de valores independientes entre sí. Los resultados presentados en la Tabla B y el Gráfico B, indican un valor de chi cuadrado mínimo no significativo ($X^2 = 11.942$ $p > 0,05$) y un valor aceptable (1,327) correspondiente a la proporción del chi cuadrado mínimo y los grados de libertad, lo cual indica que el modelo propuesto es adecuado. Los análisis adicionales del índice del ajuste normalizado Delta 1 (NFI Delta 1) ascendió a .984, el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de 0,996 y la media de cuadrados del error de aproximación (RMSEA) fue de 0,021, hallazgos que corroboran que el modelo propuesto de 1 factor es válido, con lo cual se concluye que la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para 6º grado de primaria – Forma A, presenta validez de constructo.

Tabla B

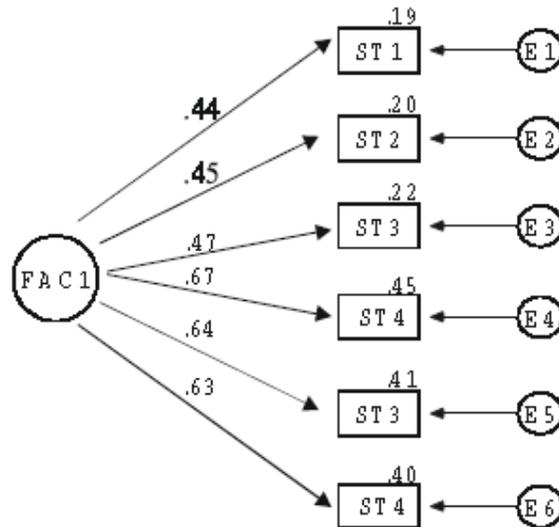
Análisis de la validez de constructo de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para 5to grado de primaria – forma A a través del análisis factorial

Datos	Modelo del factor	Modelo independiente
Parámetros	12	3
Chi cuadrado mínimo	11,942	748,048
gl	9	15
p	,217	,000
Chi cuadrado mínimo/ gl	1,327	49,870
NFIDelta1	,984	,000
CFI	,996	,000
RM SEA	,021	,251

N=780

Grafico B

Análisis factorial confirmatorio de la prueba CLP 5 - Forma A



3.5.2 Test de memoria auditiva inmediata (MAI).

Elaborado por Cordero Pando, A (1978). La adaptación para Lima Metropolitana fue realizada por Dioses, Manrique y Segura (2002). Tiene como objetivo evaluar la memoria lógica, numérica y asociativa a partir de estímulos auditivos. La administración puede ser Individual y colectiva. La duración es variable, según la edad y nivel de los sujetos, no exigiendo un tiempo fijo de ejecución en ninguna de sus partes. El tiempo para la aplicación total de la prueba se estima en cuarenta y cinco minutos, incluyendo el tiempo dedicado a instrucciones. Está dirigido a estudiantes a partir de los 8 años de edad.

La prueba consta de tres partes:

Primera parte: Memoria Lógica

Se presenta al sujeto dos párrafos a través de los cuales se intenta descubrir hasta qué punto es capaz de recordar los detalles de un relato que podría constituir el contenido de una noticia periodística de "sucesos". Los datos mantienen entre sí una coherencia significativa en cuanto están integrados en la unidad de una narración que se desarrolla lógicamente.

No es tanto la reproducción literal, y en cierto modo mecánica, lo que interesa, sino el grado de fidelidad con que los datos recientemente escuchados son reproducidos.

Segunda parte: Memoria Numérica

Se utilizan series de dígitos que el sujeto debe repetir, como primer ensayo, el mismo orden en que le son expuestos y en el segundo ensayo, en orden inverso.

Tercera parte: Memoria Asociativa

Consta de diez pares de palabras que se presentan al sujeto en tres ocasiones distintas (cambiando cada vez el orden de presentación). Luego el sujeto debe recordar la pareja de cada palabra, a partir de la lectura de la primera palabra del par.

Normas de aplicación colectiva.

- Para la aplicación de esta prueba es imprescindible disponer de una sala con buenas condiciones acústicas suficientemente amplia para que los sujetos no puedan comunicarse entre sí y libre de cualquier motivo de distracción que interrumpa el desarrollo de la prueba.

- El examinador deberá atenerse de modo estricto a las instrucciones específicas que se indican evitando sobre todo cualquier eventual repetición al proponer los diversos elementos del test.
- Será condición necesaria que la pronunciación del examinador sea absolutamente correcta y clara.
- El grupo debe ser vigilado muy atentamente para que nadie escriba antes de que se de la señal de hacerlo. Es aconsejable obtener la colaboración de uno o más ayudantes cuando el grupo sea numeroso.
- Deberá ponerse especial atención en que los sujetos no modifiquen o completen las contestaciones dadas en un sub test anterior.
- Se dará a los sujetos una breve explicación del motivo por el que se realiza las pruebas, insistiendo en que pongan el máximo interés en su realización advirtiéndoles que el fallar en alguno de los ejercicios es normal y no deben, por tanto, desanimarse.

Confiabilidad.

Su establecimiento tuvo por objetivo estimar el error existente en la medida y su indicador el coeficiente de confiabilidad. El cálculo empírico de este coeficiente se efectuó con la técnica de consistencia interna, entendida como intercorrelación entre los ítems, utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach, calculado en la muestra de participantes en el estudio, obteniéndose como se muestra en la tabla C, un alfa cercano a 0.80, el mismo que permite afirmar que la prueba proporciona puntajes confiables.

TABLA C

Consistencia interna para los sub test y total de la prueba

AREAS	MEDIA	DS	COEFICIENTE ALFA
Memoria Lógica	12.7977	5.1074	.7109
Memoria Numérica	10.1089	2.4681	.8331
Memoria Asociativa	25.0226	4.7724	.7221
Memoria Total	47.9293	9.4564	.7952

Validez.

La calidad individual de los ítems fue valorada estimando el poder discriminativo de cada reactivo. Se realizó el análisis de ítem con la técnica correlación ítem – total (ítem – sub test, ya que la prueba contiene sub - test, e ítem - test). Todos los valores obtenidos fueron superiores a 0.20, el mismo que es el valor mínimo indicador de la capacidad discriminativa de un ítem para su aceptación en la conformación de una prueba (Morales, 1988).

La validez del instrumento fue juzgada mediante validez de contenido, mediante la cual se determinó que la muestra de reactivos era representativa del universo de ítems referentes a la memoria auditiva inmediata para niños de quinto y sexto grado de primaria. Para efectuar esta validez se recurrió a jueces o expertos: psicólogos y profesores de educación primaria, quienes dieron su opinión favorable con respecto a los reactivos e instrucciones.

Normas.

Finalmente, se construyeron las normas percentilares sobre la muestra total de estudiantes de educación primaria seleccionados, atendiendo a las variables sexo y grado de estudio.

3.6 Análisis Estadístico de los datos.

El procesamiento y análisis de los datos se realizó de acuerdo con las técnicas estadísticas descriptivas e inferencial para verificar las hipótesis planteadas, utilizando las medidas de tendencia central y de variabilidad, como: media, varianza y desviación estándar y a nivel inferencial se utilizaron: la Prueba U de Mann – Whitney, para probar si dos grupos independientes han sido tomados de la misma población y la prueba Rho de Spearman para establecer la correlación entre puntajes de escala ordinal de las pruebas aplicadas.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En primer lugar se verá la comprensión de lectura según el lugar de procedencia, grado de estudios y el sexo, en estudiantes que cursan el 5to y 6to grado de primaria. En segundo lugar se examina la relación que existe entre el nivel de comprensión de lectura y memoria auditiva inmediata en niños de zonas rural y urbana de Lima. El análisis de los datos fue utilizando la U de Mann Whitney ya que según la Prueba de Kolmogorov – Smirnov el valor encontrado es mayor al 0,05 lo que indica que los datos no se distribuyen normalmente razón por la cual no podemos trabajar con estadísticos paramétricos. La U de Mann Whitney es un estadístico cuya potencia es similar a la Prueba *t* de student y permite comparar grupos en función de rangos. Para nuestro caso, dado que los grupos estudiados son mayores de 20, hemos utilizado la fórmula modificada por las ligas.

4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES PLANTEADAS.

Tabla Nº 1

Resultados en Memoria Auditiva Inmediata (MAI), de los alumnos de 5to y 6to grado de primaria de Huarochirí (Hua) y Lima (Lim).

	Memoria Auditiva Inmediata							
	Memoria Lógica		Memoria Numérica		Memoria Asociativa		Test Total MAI	
	Hua	Lim	Hua	Lim	Hua	Lim	Hua	Lim
Media	10,20	10,66	8,66	9,98	23,62	25,07	42,94	45,25
Mediana	10,00	10,00	8,00	10,00	24,00	26,00	42,50	46,00
	10	10	8	10	30	30	40	46
Desviación estándar	4,095	4,237	2,318	2,754	5,369	4,351	8,942	7,655
Varianza	16,769	17,951	5,371	7,585	28,822	18,930	79,958	58,596

N=228

En el Tabla Nº 1 con respecto a los resultados de la prueba Memoria Auditiva Inmediata (MAI), se observa que los alumnos de Lima presentan en memoria Lógica una media (10,66) ligeramente mayor a los de Huarochirí (10,20); en el caso de memoria Numérica los alumnos de Lima presenta una media (9,98) mayor que la media de los estudiantes de Huarochirí (8,66) y en memoria Asociativa los estudiantes de lima obtienen una media (25,07) mayor que los de Huarochirí. La puntuación en memoria auditiva inmediata (test total) más frecuente fue 40 en Huarochirí y 46 en Lima. Además la mediana de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de Huarochirí es de 42,50 y en Lima 46,0; también se observa que los puntos obtenidos por los alumnos de Huarochirí se dispersan más de la media que los alumnos limeños.

Tabla N° 2

Resultados de los promedios en comprensión lectora, de los alumnos de 5to y 6to grado de primaria de Huarochiri (Hua) y Lima (Lim),

	Comprensión Lectora			
	5to		6to	
	Hua	Lim	Hua	Lim
Media	13,93	15,34	13,96	15,05
Mediana	13,00	15,00	12,00	14,00
Moda	11	17	11	11
Desviación estándar	6,74	7,56	6,86	5,62
Varianza	45,44	57,09	47,04	31,63

$N=228$

En el Tabla N° 2 se registran los resultados de la prueba de comprensión lectora progresiva (CLP), observándose que los alumnos de Lima presentan un promedio mayor en ambos grados; así para 5to $\bar{X}=15,34$ y para 6to $\bar{X}=15,05$. En relación a los alumnos de Huarochirí corresponde para 5to $\bar{X}=13,93$ y para 6to $\bar{X}=13,96$. Además, el puntaje que más se repitió en Huarochirí fue 11 en 5to y 6to y en Lima 17 en 5to y 11 en 6to; asimismo la mediana de las puntuaciones obtenidas por los alumnos de Huarochirí es 13 para el 5to y 12 para el 6to mientras en Lima fue de 15 para el 5to grado y 14 para el 6to grado; finalmente se observa que los puntos obtenidos por los alumnos de Huarochirí se dispersan más de la media que los alumnos limeños.

Tabla N° 3

Resultados en Memoria Auditiva Inmediata (MAI) de los alumnos de 5to y 6to grado de primaria, según lugar y sexo

	Memoria Lógica				Memoria Numérica			
	Hua		Lim		Hua		Lim	
	m	f	m	f	m	f	m	f
Media	10,7	10,6	10,6	9,8	8,8	8,6	9,9	9,8
Mediana	10,0	10,0	10,0	10,0	8,0	8,0	10,0	10,0
Moda	10	7	10	11	8	8	8	11
Desviación estándar	3,97	4,3	4,1	4,4	2,2	2,4	2,9	4,4
Varianza	15,7	18,1	16,6	19,2	4,9	5,9	8,3	19,2

	Memoria Asociativa				Test Total MAI			
	Hua		Lim		Hua		Lim	
	m	f	m	f	m	f	m	f
Media	23,9	23,4	24,3	25,8	43,3	42,6	44,9	45,6
Mediana	25,0	23,0	26,0	27,0	43,0	41,0	46,0	46,0
Moda	30	30	30	27	50	36	46	49
Desviación estándar	5,3	5,5	5,1	3,4	9,2	8,8	8,5	6,8
Varianza	28,3	29,7	25,5	11,8	83,7	77,6	72,2	46,1

N=228

En el Tabla N° 3 se muestra que los puntajes promedios de la prueba general de memoria auditiva inmediata (MAI), las alumnas de Lima obtuvieron un mejor promedio ($\bar{X}=45,5$) destacándose en memoria asociativa ($\bar{X}=25,8$); por el contrario, los alumnos Lima obtuvieron una media general en la misma prueba menor que sus pares femeninos de Lima ($\bar{X}=44,9$), y destacan memoria lógica ($\bar{X}=10,6$). Además, el puntaje que más se repitió en el caso de las alumnas y alumnos de Huarochirí fue 50 y 36, y en el caso de Lima 46 y 49; asimismo la mediana de las puntuaciones obtenidas por las alumnas de Huarochirí fue de 43,0 y en el caso de los alumnos 41,0 y en Lima la mediana fue de 46 para ambos sexos. Finalmente se observa que los puntos obtenidos por los alumnos de Huarochirí se dispersan más de la media que los alumnos limeños.

Tabla N° 4

Resultados de la Memoria Auditiva Inmediata (MAI), de los alumnos según lugar y grado escolar (5to y 6to grado)

	Memoria Lógica				Memoria Numérica			
	Hua		Lim		Hua		Lim	
	5	6	5	6	5	6	5	6
Media	10,2	11,1	9,9	10,6	8,5	8,8	9,8	10,2
Mediana	10,0	10,0	10,0	10,0	8,0	8,0	10,0	10,0
Moda	10,0	7,0	10,0	9,0	8,0	8,0	10,0	9,0
Desviación estándar	3,9	4,2	4,1	4,4	2,3	2,4	2,7	2,8
Varianza	15,2	18,0	16,8	19,4	5,2	5,6	7,2	8,1

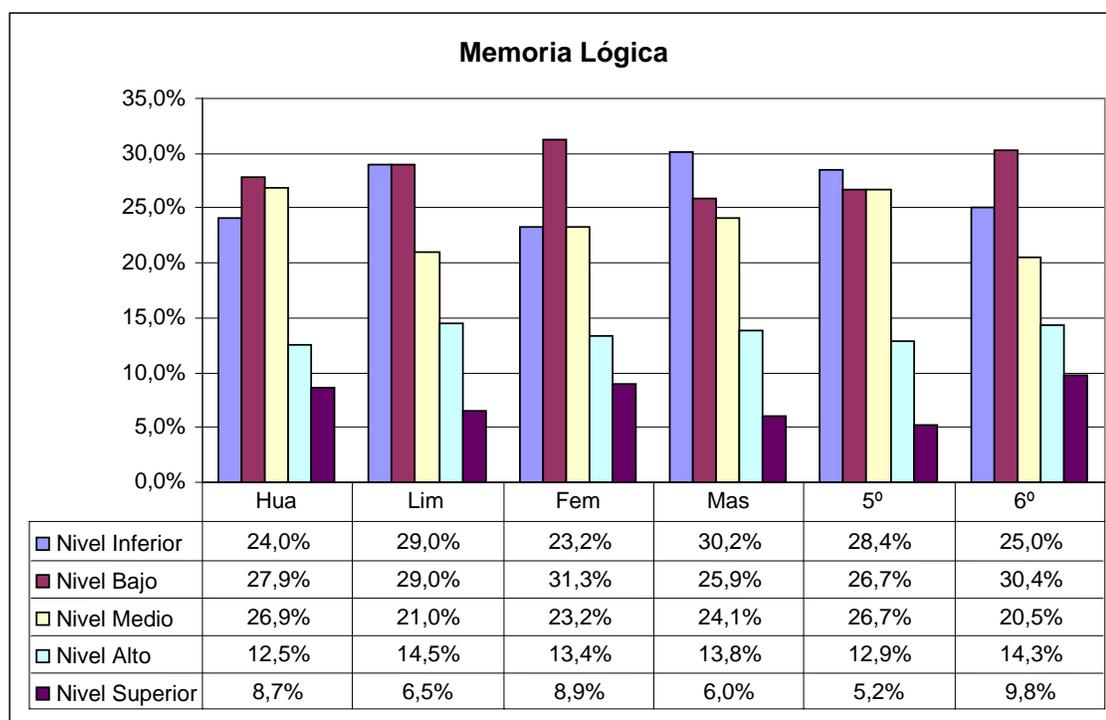
	Memoria Asociativa				Test total MAI			
	Hua		Lim		Hua		Lim	
	5	6	5	6	5	6	5	6
Media	23,2	24,0	24,1	26,2	41,9	43,9	43,8	47,0
Mediana	23,0	25,0	26,0	27,0	41,0	44,0	44,0	48,0
Moda	23,0	30,0	26,0	30,0	40,0	50,0	46,0	49,0
Desviación estándar	4,0	6,4	4,6	3,8	7,3	10,2	7,7	7,2
Varianza	15,9	40,5	21,0	14,5	52,7	103,6	59,8	52,5

N=228

En la Tabla N° 4 se registran los resultados en la prueba memoria auditiva inmediata (MAI), observándose que los alumnos de 6to grado de Lima obtuvieron un alto promedio general ($\bar{X}=47,0$), destacándose también en memoria asociativa y numérica ($\bar{X}=26,2$ y $\bar{X}=10,2$), respectivamente; por el contrario los alumnos de 5to grado de Huarochirí obtuvieron una media menor ($\bar{X}=41,9$). Además, el puntaje que más se repitió en el caso de las 5to y 6to grado de Huarochirí fue 40 y 50, y en el caso de Lima 46 y 49; asimismo el 50% de las alumnos de 5to y 6to grado de Huarochirí obtiene un puntaje por encima de 41 y 44 y en el caso de Lima es 44 y 48. Finalmente se observa que los puntos obtenidos por los alumnos de 5to y 6to grado Huarochirí se dispersan más de la media que los alumnos de Lima.

Gráfico N° 1

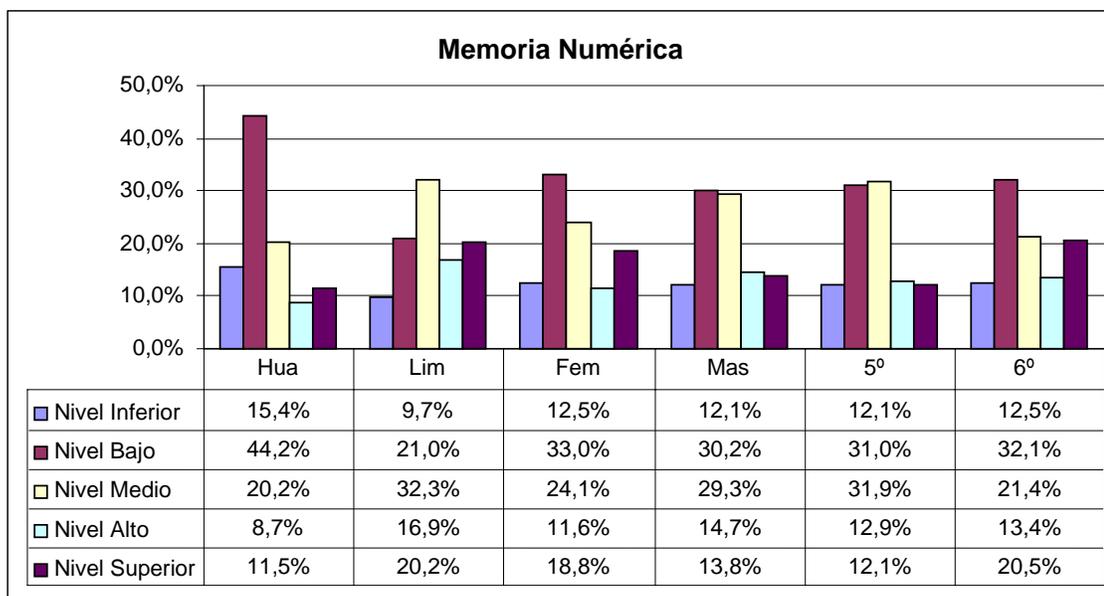
Porcentajes de los niveles en Memoria Lógica en alumnos de educación primaria según lugar donde viven, género y grado escolar



En el Gráfico N° 1 se observa que el porcentaje de alumnos ubicados en el Nivel Inferior del subtest de Memoria Lógica del Test MAI es de 24% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 29% para los de Lima; en cuanto al Nivel Superior del mismo subtest de Memoria Lógica es de 8,7% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 6,5% para los de Lima. En relación al género se observa que en el Nivel Inferior del subtest de Memoria Lógica del Test de MAI se ubican el 23,2% de alumnas y el 30,2% de alumnos; mientras que en el nivel Superior del mismo subtest se ubican el 8,9% de alumnas y el 6% de alumnos. Con respecto al grado escolar, se observa que en el Nivel Inferior del subtest en mención hay una incidencia del 5,2% de alumnos del 5º grado y 9,8% de alumnos del 6º grado; mientras que en el Nivel Superior se observa un porcentaje de 8,6% de alumnos del 5º grado y 6,3% de alumnos de 6º grado.

Gráfico N° 2

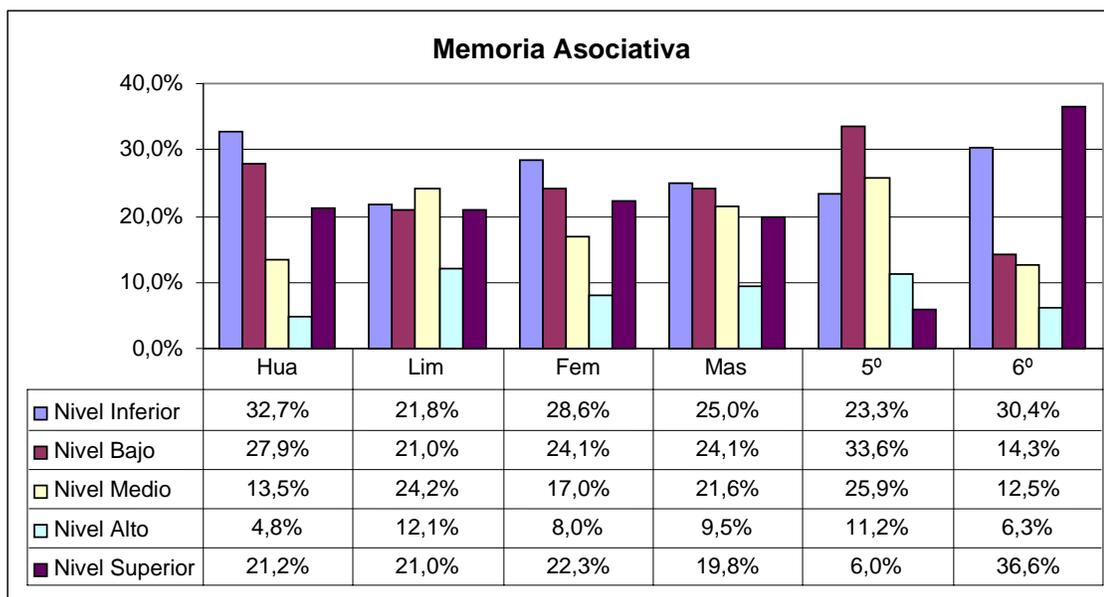
Porcentajes de los niveles en Memoria Numérica en alumnos de educación primaria según lugar donde viven, género y grado escolar



En el Gráfico N° 2 se observa que el porcentaje de alumnos ubicados en el Nivel Inferior del subtest de Memoria Numérica del Test MAI es de 15,4% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 9,7% para los de Lima; en cuanto al Nivel Superior del mismo subtest de Memoria Numérica es de 11,5% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 20,2% para los de Lima. En relación al género se observa que en el Nivel Inferior del subtest de Memoria Numérica del Test de MAI se ubican el 12,5% de alumnas y el 12,1% de alumnos; mientras que en el nivel Superior del mismo subtest se ubican el 18,8% de alumnas y el 13,8% de alumnos. Con respecto al grado escolar, se observa que en el Nivel Inferior del subtest en mención hay una incidencia del 12,1% de alumnos del 5º grado y 12,1% de alumnos del 6º grado; mientras que en el Nivel Superior se observa un porcentaje de 12,1% de alumnos del 5º grado y 20,5% de alumnos de 6º grado.

Grafico N° 3

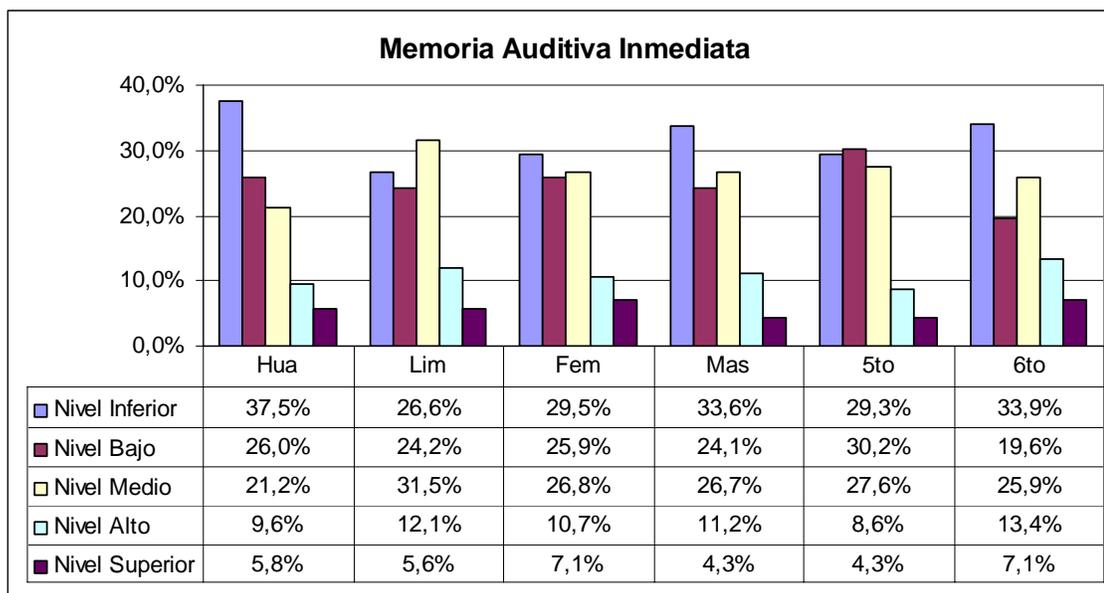
Porcentajes de los niveles en Memoria Asociativa en alumnos de educación primaria según lugar donde viven, género y grado escolar



En el Gráfico N° 3 se observa que el porcentaje de alumnos ubicados en el Nivel Inferior del subtest de Memoria Asociativa del Test MAI es de 32,7% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 21,8% para los de Lima; en cuanto al Nivel Superior del mismo subtest de Memoria Asociativa es de 21,2% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 21,0% para los de Lima. En relación al género se observa que en el Nivel Inferior del subtest de Memoria Asociativa del Test de MAI se ubican el 28,6% de alumnas y el 25% de alumnos; mientras que en el nivel Superior del mismo subtest se ubican el 22,3% de alumnas y el 19,8% de alumnos. Con respecto al grado escolar, se observa que en el Nivel Inferior del subtest en mención hay una incidencia del 23,3% de alumnos del 5º grado y 30,4% de alumnos del 6º grado; mientras que en el Nivel Superior se observa un porcentaje de 6% de alumnos del 5º grado y 36,6% de alumnos de 6º grado.

Gráfico N° 4

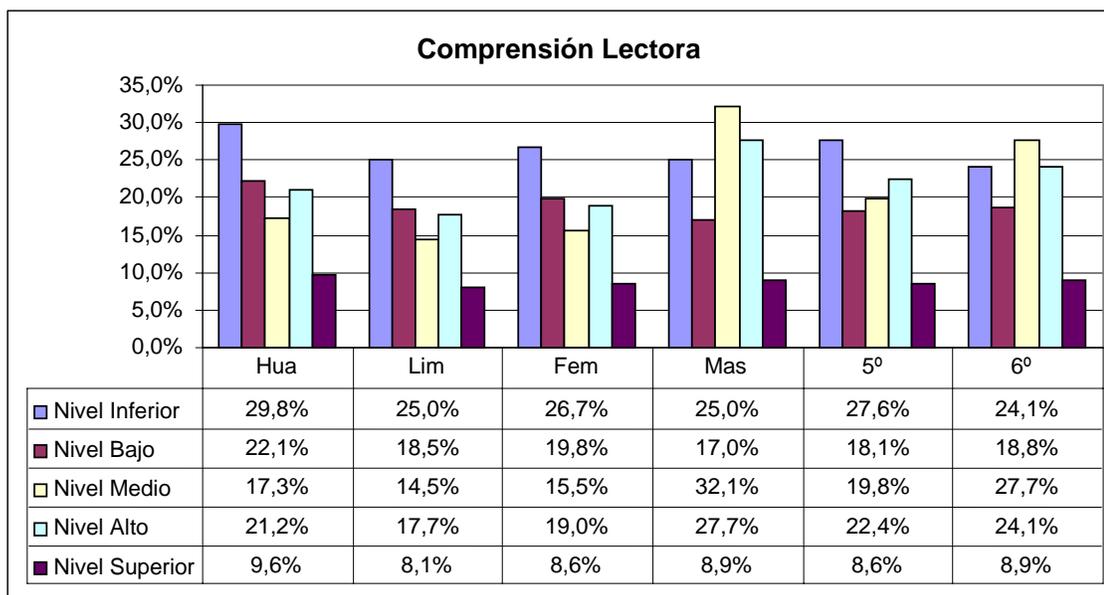
Porcentajes de los niveles en Memoria Auditiva Inmediata (test total) en alumnos de educación primaria según lugar donde viven, género y grado escolar



En el Gráfico N° 4 se observa que el porcentaje de alumnos ubicados en el Nivel Inferior del Test total de Memoria Auditiva Inmediata es de 37,5% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 26,6% para los de Lima; en cuanto al Nivel Superior del Test total de Memoria Auditiva Inmediata es de 5,8% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 5,6% para los de Lima. En relación al género se observa que en el Nivel Inferior del Test total de Memoria Auditiva Inmediata se ubican el 29,5% de alumnas y el 33,6% de alumnos; mientras que en el nivel Superior del mismo test se ubican el 7,1% de alumnas y el 4,3% de alumnos. Con respecto al grado escolar, se observa que en el Nivel Inferior del test en mención hay una incidencia del 29,3% de alumnos del 5º grado y 33,9% de alumnos del 6º grado; mientras que en el Nivel Superior se observa un porcentaje de 4,3 de alumnos del 5º grado y 7,1% de alumnos de 6º grado.

Gráfico Nº 5

Porcentajes de los niveles en comprensión Lectora en alumnos de educación primaria según lugar donde viven, género y grado escolar



En el Gráfico Nº 5 se observa que el porcentaje de alumnos ubicados en el Nivel Inferior del Test de Comprensión Lectora es de 29,8% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 25% para los de Lima; en cuanto al Nivel Superior del Test de Comprensión Lectora es de 9,6% para los alumnos que viven en Huarochirí y de 8,1% para los de Lima. En relación al género se observa que en el Nivel Inferior del Test de Comprensión Lectora se ubican el 26,7% de alumnas y el 25% de alumnos; mientras que en el nivel Superior del mismo test se ubican el 8,6% de alumnas y el 8,9% de alumnos. Con respecto al grado escolar, se observa que en el Nivel Inferior del test en mención hay una incidencia del 27,6% de alumnos del 5º grado y 24,1% de alumnos del 6º grado; mientras que en el Nivel Superior se observa un porcentaje de 8,6% de alumnos del 5º grado y 8,9% de alumnos de 6º grado.

4.2 RESULTADOS INFERENCIALES DE LAS VARIABLES PLANTEADAS.

Tabla Nº 5

Resultados de la Prueba de Kolmogorov Smirnov de Bondad de ajuste a la curva normal

	Memoria Lógica	Memoria Numérica	Memoria Asociativa	MAI	CLP
Z de Kolmogorov-Smirnov	1,405	2,077	1,905	0,896	1,842
Significación Asintótica Bilateral (p)	0,038	0,000	0,001	0,398	0,002

$N = 228$

La Tabla Nº 5, nos ofrece el estadístico de K-S siendo el valor de $Z = 1,405$ en el caso de Memoria Lógica, $Z = 2,077$ en Memoria Numérica, $Z = 1,905$ en Memoria Asociativa, $Z = 0,896$ en Memoria Auditiva Inmediata y $Z = 1,842$ en comprensión lectora. Además se observa que solo el nivel crítico de la Memoria Auditiva Inmediata (*Significación asintótica bilateral*) es mayor que 0,398, y que por el contrario en el caso de memoria lógica, numérica, asociativa y comprensión lectora son menores que 0,05; por lo tanto rechazamos la hipótesis de normalidad y concluimos que las puntuaciones de estas variables no se ajustan a una distribución normal.

TABLA Nº 6

Coeficiente Rho de Spearman en la relación entre Memoria Auditiva Inmediata y
Comprensión Lectora

		Memoria Lógica	Memoria numérica	Memoria asociativa	Test Total MAI
Comprensión Lectora	Coeficiente de Correlación	0,342	0,200	0,290	0,430
	ρ	0,000	0,002	0,000	0,000

$p = 0.05$

En la Tabla Nº 6 se observa que entre comprensión lectora y memoria lógica se presenta una correlación moderada ($\rho=0,342$), entre comprensión lectora y memoria numérica se presenta una correlación débil ($\rho=0,200$), entre comprensión lectora y memoria asociativa se presenta una correlación moderada ($\rho=0,290$) y entre comprensión lectora y el test completo de memoria auditiva inmediata se presenta una correlación moderada ($\rho=0,430$). En todos los casos se observa un nivel de significación bilateral de 0,01 y el número de casos observado fue 228.

Tabla N° 7

Resultados de la *U* de *Mann-Whitney* que establece las diferencias entre los alumnos de Lima y Huarochirí en Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora

	Memoria Auditiva Inmediata								Comprensión Lectora	
	Memoria Lógica		Memoria Numérica		Memoria Asociativa		Test Total MAI			
	Hua	Lim	Hua	Lim	Hua	Lim	Hua	Lim	Hua	Lim
Media	10,20	10,66	8,66	9,98	23,62	25,07	42,94	45,25	14,98	14,32
Mann-Whitney U	5984,0		4535,5		5406,0		5455,0		6188,5	
Z	-,938		-3,906		-2,110		-2,004		-,524	
P	,348		,000		,035		,045		,600	

Variable agrupamiento: lugar

La Tabla N° 7 muestra resultados del estadístico *U* de *Mann-Whitney* estableciendo las diferencias entre las medias de Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora. El nivel crítico bilateral (*p*) es inferior a 0,05 en el caso de Memoria Numérica, Memoria Asociativa y en Memoria auditiva Inmediata (test total); por lo tanto existen diferencias significativas entre los alumnos de Lima y Huarochirí en esas áreas. En los casos de Memoria Lógica y Comprensión Lectora no existen diferencias significativas entre los alumnos de Lima y Huarochirí.

Tabla N° 8

Resultados de la *U* de *Mann-Whitney* para establecer las diferencias entre los alumnos y alumnas en Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora

	Memoria Auditiva Inmediata								Comprensión Lectora	
	Memoria Lógica		Memoria Numérica		Memoria Asociativa		Total		Mas	Fem
	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem		
Media	10,64	10,19	9,41	9,34	24,12	24,69	44,17	44,22	14,12	15,11
Mann-Whitney U		5955,5		6464,5		6229,5		6486,0		5965,5
Z		-1,089		-,064		-,538		-,020		-1,068
P		,276		,949		,591		,984		,286

Variable agrupamiento: sexo

La Tabla N° 8 muestra resultados de la *U* de *Mann-Whitney* que establece diferencias entre las medias de Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora entre las alumnas y alumnos. Se observa un nivel crítico bilateral (*p*) superior a 0,05 en todas las áreas observadas, lo cual indica que no existen diferencias significativas entre los alumnos y alumnas en las áreas que conforman la Memoria Auditiva Inmediata y en Comprensión Lectora.

Tabla N° 9

Resultados de la *U* de *Mann-Whitney* para establecer las diferencias entre la Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora según grado escolar

	Memoria Auditiva Inmediata								Comprensión Lectora	
	Memoria Lógica		Memoria Numérica		Memoria Asociativa		Test Total MAI			
	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º	5º	6º
Media	10,00	10,84	9,24	9,52	23,72	25,13	42,96	45,48	9,54	19,88
Mann-Whitney U		6055,0		6078,0		4988,0		5130,5		603,0
Z		-,889		-,851		-3,043		-2,745		-11,859
P		,374		,395		,002		,006		,000

Variable agrupamiento: grado de estudio

La Tabla N° 9 presenta los resultados del estadístico *U* de *Mann-Whitney* que establece diferencias entre las medias de Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora entre los alumnos de 5to y 6to grado de primaria. Se observó un nivel crítico bilateral (p) menor a 0,05 en Memoria Asociativa, Memoria Auditiva Inmediata (test completo) y Comprensión Lectora; esto indica que existen diferencias significativas entre los alumnos de 5to y 6to de primaria en estas áreas. En los casos de Memoria Lógica y Memoria Numérica no existen diferencias significativas entre los alumnos de 5º y 6º de primaria en las áreas mencionadas.

CAPITULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar, al analizar los resultados en memoria auditiva inmediata teniendo en cuenta la variable lugar donde viven (Lima o Huarochirí) observamos resultados ligeramente mejores en memoria lógica y mayores diferencias en memoria numérica, asociativa y memoria auditiva inmediata a favor de los alumnos de Lima (Tabla N° 1). Estos resultados evidencia que los alumnos de Lima presentan mejores resultados para la evocación escrita de la idea esencial de una narración escuchada previamente, ya sea utilizando las mismas palabras y estructuras gramaticales, o haciendo uso de sinónimos y estructuras gramaticales equivalentes, recordar series numéricas escuchadas previamente escribiéndolas en forma directa o inversa, así como la evocación escrita de palabras que estaban asociadas a otras. Lo anterior coincide con los resultados de García y Martín (1987) pues en el caso de la memoria *a corto plazo*, se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto, siguiendo la trayectoria o disposición lógica de la lectura estructurada a medida que se va leyendo.

Al observar los promedios obtenidos en comprensión lectora por parte de los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria teniendo en cuenta la variable lugar donde viven (Huarochirí o Lima), se puede apreciar la existencia de diferencias en ambos grupos (Tabla N° 2), resultado similar a los hallados por Carreño (2000), que

encontró diferencias en los rendimientos del aprendizaje de la lectura según la pertenencia a departamentos de la costa o sierra. Estos resultados coinciden con los hallados en la Evaluación Nacional 2004 (Ministerio de Educación, 2005), en el cual los alumnos de sexto grado de educación primaria de instituciones educativas estatales del ámbito urbano lograron mayores niveles de rendimiento en comprensión de textos que sus pares de ámbitos rurales.

Según los datos obtenidos en memoria auditiva inmediata según lugar y sexo (Tabla N° 3) se observa que son las alumnas de Lima las que obtienen mejor promedio en Memoria Auditiva Inmediata (Test completo) y en el subtest de Memoria Asociativa. En el caso de los hombres solo se presentan diferencias a favor de ellos en los resultados de memoria lógica y numérica. Sobre esto, Peñacoba (2006), plantea que las niñas suelen mostrar un perfil madurativo ligeramente más avanzado que los niños en el área cognitivo-lingüístico.

Al comparar los resultados según Memoria Auditiva Inmediata y grado de estudio (Tabla N° 4), se observa que los alumnos de 6to grado (de Lima y Huarochiri) obtienen mejores promedios en todos los subtest, esta diferencia en las puntuaciones de alumnos de sexto grado con respecto a los de quinto grado. Si tenemos en cuenta que el promedio de edad de los alumnos de quinto grado es 9,96 y el de los alumnos de sexto grado 11,04.; podemos relacionar estos resultados con lo que señala García y otros (1995), que la velocidad con que se realizan diversos procesos cognitivos (como la articulación y codificación de palabras) crece a medida que la edad aumenta, especialmente entre los 8 y 12 años de edad, repercutiendo favorablemente en otros procesos de orden superior, como la retención o la

comprensión, lo cual incide en la memoria que presenta un crecimiento gradual en el desarrollo desde los 6 a los 19 años de edad.

Al realizar las comparaciones de los niveles de memoria auditiva inmediata y sus componentes (Gráficos N° 1, 2, 3 y 4), se observó un mayor porcentaje de estudiantes de Huarochirí que se ubican en los niveles Inferior y Superior en el Test total de MAI y Comprensión Lectora, en comparación con estudiantes de Lima; esto se explicaría por una mayor dispersión de los datos en el caso de los alumnos de Huarochirí, que revela una mayor variabilidad en el desarrollo de competencias lectoras. Al comparar estudiantes varones y mujeres se observa que los varones presentan porcentaje mayor en el nivel Inferior en Test total de MAI, y en el caso las mujeres logran porcentaje mayor en el Nivel Inferior y Superior en el caso de Comprensión Lectora. Este resultado es distinto a los hallados por Mares (1995), que constata la no existencia de dichas diferencias en niños y niñas, lo cual lleva a plantear que en el caso de la alumnas otros factores estarían participando a su favor, tales como mejores hábitos de estudio, mayor motivación o apoyo de los padres.

También se constató una correlación moderada entre la comprensión lectora y la memoria auditiva inmediata (ver tabla N° 6). Luego al analizar la relación entre los componentes de la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora, se observó que la memoria lógica y la memoria asociativa presentan una correlación moderada con la comprensión lectora. En el caso de la memoria numérica la correlación es débil con la comprensión lectora. Esto significa que existe una relación directa moderada entre la capacidad para la evocación de la idea esencial de una narración o de pares de palabras y la comprensión lectora, en el grupo de

estudiantes de Lima y Huarochirí. Además, se observó una relación directa débil entre la capacidad para la evocación de series numéricas y la comprensión lectora, en estudiantes de Lima y Huarochirí.

Los datos obtenidos nos permiten señalar que de acuerdo con el lugar donde viven los sujetos, no existen diferencias significativas en los resultados de Memoria Lógica, Memoria Asociativa, Memoria Auditiva Inmediata (test completo) y Comprensión Lectora (Tabla N° 7), salvo en memoria numérica. En el caso de analizar las diferencias según el sexo (Tabla N° 8) se obtiene que no existan diferencias significativas en los resultados en memoria auditiva inmediata y comprensión lectora de los alumnos y alumnas. Finalmente en el caso de apreciar las diferencias en función del grado de estudio se observa (Tabla N° 9) que existen diferencias significativas entre los promedios en Memoria Asociativa, Memoria Auditiva y Comprensión Lectora.

Los resultados obtenidos pueden interpretarse, en que la Memoria Auditiva Inmediata permite ir asociando y evocando (posteriormente), personajes, objetos y lugares con los contenidos, acciones o escenas que se suceden en el texto. Este proceso de asociación y evocación permite la construcción de interconexiones significativas, entre las distintas partes integrantes de un texto leído con el consiguiente beneficio de comprensión lectora. Cabe señalar que en el grupo de sujetos estudiados, la Memoria Auditiva Inmediata y sus componentes Memoria Asociativa y Memoria Lógica, tienen un rol importante en el proceso de Comprensión Lectora.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES.

De acuerdo con el análisis de los resultados podemos concluir en lo siguiente:

- En relación a la hipótesis general del presente estudio se constato que existe una correlación moderada ($Rho=0,43$) entre los puntajes del Test Comprensión Lectora y el Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI)
- Se rechaza la hipótesis H1 al no encontrar diferencias significativas en el nivel de Comprensión de Lectura entre los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria de Lima y Huarochirí.
- Se acepta la hipótesis H2 al encontrar diferencias significativas en el nivel de memoria auditiva inmediata entre los alumnos 5to y 6to grado de primaria de Huarochirí y Lima.
- Se rechaza la hipótesis H3 al no encontrar diferencias significativas en comprensión lectora en alumnos de 5to y 6to grado de primaria de zonas Huarochirí y Lima, según el género.
- Se rechaza la hipótesis H4 pues no existen diferencias significativas en memoria auditiva inmediata, en alumnos de 5to y 6to grado de primaria de Huarochirí y Lima, según el género.

- Se acepta la hipótesis H5 pues existen diferencias significativas en comprensión lectora entre los alumnos de 5to grado y 6to grado de primaria de Huarochirí y Lima.
- Se acepta la hipótesis H6 pues existen diferencias significativas en memoria auditiva inmediata entre alumnos de 5to y 6to grado de primaria de zonas Huarochirí y Lima.

Basados en los resultados, podemos decir que en el logro de la comprensión lectora juega un papel importante la memoria auditiva inmediata y de manera específica la memoria lógica tendría más importancia en la comprensión de un texto. Por el contrario, no son tan relevantes factores externos como el lugar donde viven los sujetos.

A nivel teórico los hallazgos obtenidos permiten relacionar la Memoria Auditiva Inmediata propuesta por Cordero con el modelo desarrollado por Baddeley y Hitch sobre el subsistema Fonarticulatorio de la Memoria de Trabajo, en ambos casos se implican la capacidad para retener información sobre los personajes, objetos, lugares, contenidos, acciones o escenas que se suceden en el texto. Esta información obtenida a partir de la decodificación de la información visual (texto) en información auditiva (lectura); lo cual hace necesario un proceso de registro fonológico que puede reactivarse mediante por un proceso de relectura de la huella, que se logra mediante el articulación de las palabras que permitan ir asociando o identificando partes del texto. Durante este proceso la Memoria Operativa permite realizar otras tareas relevantes en la comprensión de textos, que la Memoria Auditiva Inmediata no plantea, estas tareas son: diferenciar la similitud fonológica o acústica de las palabras, el efecto del habla irrelevante que sucede cuando el recuerdo inmediato se ve favorecido por la presentación visual de conceptos o

situaciones, el efecto de la longitud de las palabras que permite recordar la duración hablada o número de sílabas de las palabras leídas. Por tanto, podríamos concluir en futuras investigaciones el modelo propuesto por Baddeley y Hitch, sería el más adecuado para el estudio de la comprensión lectora.

6.2 RECOMENDACIONES.

A continuación presentamos algunas sugerencias que se desprenden de la investigación realizada y están relacionadas con el mejoramiento de la comprensión lectora del alumno y del área de comunicación integral del plan curricular de educación escolar. En ese sentido, las recomendaciones están dirigidas a instituciones educativas, profesores y padres de familia, así como a las personas comprometidas con el desarrollo de la educación:

- Al desarrollar un plan lector se deben tener en cuenta los diferentes niveles en habilidades cognitivas que desarrollan los niños y jóvenes del país, pues esto permitiría un aprovechamiento integral de la educación y el progreso como persona y de la sociedad.
- Sensibilizar a la población mediante programas de prevención de dificultades en los procesos cognitivos básicos, como la memoria, que está estrechamente vinculada con los procesos de lectura y comprensión de textos.
- Capacitaciones a profesores en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de las capacidades lectoras que permitan al alumno adquirir los conocimientos y destrezas, así como un aprendizaje autónomo y eficiente, mediante el manejo de los diferentes tipos de textos que se les ofrece.

- Desarrollar en los niños y jóvenes una actitud positiva hacia la lectura, de manera que se convierta en un hábito, a través de ejercicios que desarrollen las capacidades cognitivas y estrategias lectoras bajo la forma de programas de estimulación que favorezcan un proceso comprensivo de los textos.
- Establecer objetivos para la lectura que tengan en cuenta las experiencias lectoras previas de tal modo que éstas permitan crear una comprensión integral.
- Promover adecuadamente las capacidades cognitivas básicas y superiores asociadas en el aprendizaje de la lectura y comprensión de textos.
- Tener en cuenta que en el proceso de comprensión de textos los aspectos lógicos y de coherencia interna de los textos son fundamentales para lograr una comprensión adecuada del mensaje que plantea el autor.

En relación con el contexto donde se desarrolló la investigación sugerimos las siguientes recomendaciones:

- Es fundamental que los padres tomen conciencia de su responsabilidad en su actuación como modelos de conductas y actitudes positivas hacia la lectura para sus hijos, siendo importante que estos modelos se inicien a temprana edad y se mantengan a lo largo de su vida escolar.
- Las instituciones educativas deben facilitar el acceso a los textos y no ser tan estrictos en las normas para proporcionar dichos textos a los alumnos que lo requieran.
- Los docentes deben tener en cuenta el uso de materiales lectores de distinto tipo y presentación; de tal modo que se haga del acto lector una experiencia agradable y estimulante para el alumno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, À. (2001) *La intervención de la memoria de trabajo en el aprendizaje del cálculo aritmético*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Allende, F. y Condemarín, M. (1982) *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile, Andrés Bello.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Chadwick, (1998) *Comprensión de la lectura*. Santiago de Chile, Andrés Bello
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991) *Prueba CLP. Formas Paralelas*. Madrid, CEPE.
- Ausubel, D. P.; Novack, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa México* D.F.: Trillas. (1983).
- Baddeley, A. D. (1998) *Memoria Humana. Teoría y Práctica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Baddeley, A. D. (2003) Working memory: looking back and looking forward. En: *Neuroscience*, Vol. 4; 829-839.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bravo, L. (1991) *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cabrera, F. y otros (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Madrid: Editorial Laertes.
- Callejas, J. (2008). *Tema 5. Estudios correlacionales*. (Material de lectura de la asignatura de Introducción a la psicología, disponible en www4.ujaen.es/~jecalle/Descargas/tema5)
- Carreño, C. (2000) *Comprensión de lectura al finalizar primaria en niños peruanos*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. y Carezzano F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado el 14 de abril de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>
- Castellano, S. (1994) *Programa experimental de reeducación de la lectura comprensiva en alumnos de 2do grado de primaria del C.E. estatal No 6099*. Tesis para obtener el título, U.N.M.S.M.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999) *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Piramide.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1988) *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile, Andrés Bello.
- Cordero Pando, A. (1978) *Test de memoria auditiva inmediata (M.A.I.) Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Crespo, A. (2002) *Cognición Humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces
- Cueto, S., Jacoby, E., y Pollit, E. (1997) Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas del Perú. En *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 14 (1), 115-133.
- Delgado; A. (2004) "Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 1º a 3er. grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana". *Revista de Investigación en Psicología - U.N.M.S.M*, 7, 2, 87-116.
- Delgado; A. (2005) "Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4º a 6º grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana". *Revista IIPSI Facultad de Psicología de la U.N.M.S.M*, 8, 1, 51-85.

- Dioses, A., Manrique, S. y Segura K. (2002) *Adaptación del Test de memoria Auditiva inmediata – MAI*. Lima: Centro de Investigación y Publicaciones – CPAL.
- Dioses, A. (2004) *Memoria auditiva inmediata y dificultades ortográficas en niños de 5º y 6º grado de educación primaria de colegios de Lima*. Lima: Centro de Investigación y Publicaciones – CPAL.
- Etchepareborda, M.C. y Abad-Mas, L. (2005) Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40 (supl.1).
- Consultado el 22 de junio de 2008 en:
<http://campusvirtual.uma.es/psicoev/Profesores/Romero/Documentos/MT%20y%20aprendizaje.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- García, J. y Martín, J. (1987) *Aprendizaje comprensión y retención de textos*. Madrid: UNE.
- García, J. y otros (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J. (2006) *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, F. García Madruga J.A.; Elosúa R.; Luque J.L. y Garate, M (2002) Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica* 1, 45-68.
- Hernández, R. (1991) *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Editorial Ultra.

- Mares, F. (1995) "Efectos de un programa de estimulación sobre las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectoescritura, en una muestra urbano marginal de Iquitos". Tesis para obtener el título, U.N.M.S.M.
- Matalinares, M. (2007) Lenguaje comprensivo y memoria auditiva inmediata en estudiantes de 5º y 6º grado de primaria de zona rural y urbana de Lima
Revista IIPSI Facultad de Psicología de la U.N.M.S.M, 8, 1, 51-85.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2001) *Boletín UMC Nº 9. El Perú en el primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado*. Lima: UMC – MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002) *Boletín UMC Nº 21. El programa internacional para la evaluación de estudiantes de la OCDE (PISA) y la participación del Perú*. Lima: UMC – MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004) *Documento de trabajo UMC 11. La evaluación de la alfabetización lectora de PISA y el rendimiento de los estudiantes peruanos*. Lima: UMC – MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005) *Evaluación nacional de rendimiento estudiantil 2004 – Resultados*. Lima: UMC – MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008) *Evaluación censal de estudiantes 2007*. Lima: UMC – MINEDU.
- Neisser, U. (1979). *Psicología cognoscitiva*. México D.F.: Trillas.
- Noriega Reynoso, R. (1998) Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. Tesis de Maestría UN.M.S.M, Lima
- Peñacoba, C. y otros (2006) *Teoría y práctica de psicología del desarrollo*. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Pinzas, J. (1997) *Metacognición y Lectura*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica.
- Pinzas, J. (1999) *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Ediciones Tarea.
- Ruiz Vargas, J. M. (1994). *La memoria humana. Función y Estructura*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, H. (1988) *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Mantaro.
- Siegel, S. (1986) *Estadística no paramétrica*. México D.F.: Trillas.
- Tapia Mendieta, V. (1999) Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas, para mejorar la comprensión lectora. *Revista de la Facultad de Psicología Año III, No 4 U.N.M.S.M.*
- Vandendorpe, Ch. (2002) *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Buenos Aires: FCE.
- Vega, M. de (1984). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vidal, J. y Manjón, D. (2000) *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Vol. "a lectura y escritura*. Madrid: EOS.
- Yanac, E. (2000) "Participación de los padres en relación a la comprensión lectora y su efecto en el mejoramiento lector en escolares de 3er grado de primaria, de nivel socioeconómico medio – bajo". Tesis de Maestría U.N.M.S.M.
- Yarleque, L. (1997) Desarrollo de la memoria lógica en estudiantes de cuarto a sexto grado de educación primaria de Huancayo. UNCP, Perú
- Yarleque, L. (1999) El desarrollo de la memoria lógica en escolares bilingües y monolingües. Tesis para optar el grado de magíster, U.N.M.S.M., Lima – Perú.
- Zarzosa, 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 para optar el título. Lima, U.N.M.S.M.

ANEXOS

PRUEBA CLP 5

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PROGRESIVA

CUADERNILLO DE LECTURAS

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

Lee cuidadosamente las lecturas que a continuación se presentan.

Cuando hayas terminado de leer cada una responde las preguntas del cuadernillo de respuestas.

Si no sabes la respuesta de alguna pregunta déjala en blanco y continua con la siguiente.

Responde lo mas rápido posible, cuidando de hacerlo bien, si tienes alguna duda consulta con el profesor.

Cuando hayas terminado indica levantando la mano, para que entregues el cuadernillo.

Lectura 1: LOS ANIMALES Y LOS TERREMOTOS

Un sabio alemán de la ciudad de Berlín cree que los animales son capaces de sentir algo que pasa en el aire antes de los terremotos.

Otros sabios y muchas otras personas ya habían visto que los animales se portan de un modo muy raro antes de que se produzcan los terremotos, pero nadie había explicado por qué se portan así.

Nuestro sabio investigó cómo se habían portado los animales en un terremoto que hubo, hace poco, en Italia.

Según el sabio de Berlín, antes de los terremotos se producen corrientes eléctricas en la tierra que cargan el aire de electricidad.

Los animales sienten esa electricidad y empiezan a portarse de un modo extraño.

Antes del terremoto en Italia, un rebaño de ciervos bajó hasta una aldea. Los ciervos se acercaron hasta las casas, sin asustarse de los hombres ni preocuparse de comer.

Los gatos se fueron de las casas: cuando se produjo el terremoto, no había ningún gato en el pueblo. En tres casos, las gatas sacaron primero a sus gatitos y los abrigaron con hojas secas. Luego se los llevaron fuera del pueblo.

Aprovechando la ausencia de los gatos, los ratones y las ratas salieron de sus cuevas y empezaron a pasearse muy inquietas por todas partes.

Los otros sabios creen que el alemán tiene razón: los animales sintieron algo que había en el aire, posiblemente una forma de electricidad que los hombres no captan.

Lectura 2: UN PILOTO

Francisco, un experto aviador, había manejado toda clase de aviones pero nunca había pilotado un hidroavión.

Un día su amigo Clemente lo invitó a volar un pequeño hidroavión que acababa de comprar.

Clemente vivía cerca de un lago, en cuyas orillas había una pista de aterrizaje.

Francisco llegó hasta el lago conduciendo una avioneta. Naturalmente aterrizó en la pista, se soltó el cinturón de seguridad, abrió la puerta de la cabina y, de un ágil salto, bajó hasta tierra.

Su amigo acudió a saludarlo, y a continuación ambos subieron a un bote y remaron hasta el hidroavión.

Pronto, Francisco volaba por encima del lago, manejando la máquina de su amigo.

- Es un aparato magnífico - le dijo su pasajero -. Se eleva sin ningún problema.

Cuando llegó el momento de descender, Francisco dirigió el vehículo hacia la pista de aterrizaje.

- Cuidado, Francisco - le dijo su acompañante -. Acuérdate que es un hidroavión.

Gracias, clemente - dijo Francisco -. Casi, provocho un accidente.

Dirigió la nave hacia el lago y ahí acuatizó sin dificultad. Paró el motor, miró sonriente a Clemente y le dijo con cara de arrepentimiento.

- Te prometo que nunca más volveré a ser distraído.

En seguida, rápidamente, se soltó el cinturón de seguridad, abrió la puerta de la cabina, dio un ágil salto hacia fuera, y ¡cataplún! Se hundió en el agua.

Lectura 3: ROBINSON Y VIERNES

Después del naufragio de su velero en las costas de una isla desierta, un hombre llamado Robinson Crusoe se encontró solo en esta isla.

Felizmente, Robinson Crusoe tenía herramientas, semillas, vestidos, armas y toda clase de cosas que pudo salvar del naufragio del velero. Gracias a ellas le fue posible sobrevivir.

Robinson desempeñó muchos oficios: constructor, carpintero, agricultor, criador de ganado, cazador, tallador de botes, etc. Se construyó una casa; se hizo vestidos de pieles, preparaba su comida.

Exploró la isla sin recibir ayuda de nadie y sin tener ocasión de ver un ser humano.

Un día Robinson vio que llegaban seis venían salvajes que traían dos prisioneros para matarlos.

De repente, uno de los prisioneros huyó, varios de los que lo habían capturado partieron en su persecución. Pero Robinson, saliendo en ayuda del perseguido, disparó su fusil, lo que aterró a los perseguidores.

Los salvajes se asustaron con el disparo y huyeron en las canoas.

En la playa solo quedó el prisionero fugitivo, también muy aterrado. Robinson logró que el recién llegado le tomara confianza. Le puso por nombre Viernes, porque había llegado a la isla justamente un día Viernes.

Viernes aprendió a hablar la lengua de Robinson y fue su compañero durante muchos años.

Robinson y Viernes construyeron numerosas embarcaciones para poder abandonar la isla, pero sus esfuerzos fueron inútiles.

Mucho tiempo después, cuando Robinson llevaba 28 años en la isla pudo escapar de ella y volver a su país, Inglaterra. Viernes lo acompañó en su viaje y se convirtió en su inseparable servidor.

PRUEBA CLP 5

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PROGRESIVA

CUADERNILLO DE PREGUNTAS

Datos de identificación

Nombre	:	_____			
Institución Educativa	:	_____			
Aula	:	_____	Edad	:	_____
Sexo	:	_____	Fecha	:	_____

PREGUNTAS DE LA LECTURA 1: LOS ANIMALES Y LOS TERREMOTOS

Marca con una X la palabra o frase que falte en la oración.

Observa el ejemplo:

0. Las ratas demostraron gran.....antes del terremoto.

- a. Disgusto.
- b. Desaliento.
- c. Inquietud.
- d. Impaciencia.

1. El sabio alemán de Berlín fue el primero que.....el extraño modo de portarse de los animales antes de los terremotos.

- a. Observó.
- b. Explicó.
- c. Estudió.
- d. Vio.

2. Según el sabio alemán, antes de los terremotos, los animales sienten ciertas.....producidas por las corrientes eléctricas de la tierra.

- a. Corrientes eléctricas del aire.
- b. Cargas eléctricas de la tierra.
- c. Cargas eléctricas del aire.
- d. Pequeñas vibraciones de la tierra.

3. Antes de los terremotos, todos los animales de la aldea se.....los lugares donde habitualmente vivían.

- a. Escondieron en
- b. Aislaron de
- c. Protegieron de
- d. Alejaron de

4. Las.....mostraron su instinto maternal antes del terremoto.

- a. Ciervas.
- b. Gatas.
- c. Ratas.
- d. Ratones.

PREGUNTAS DE LA LECTURA 2: UN PILOTO

PRIMERA PARTE:

- Coloca a cada palabra la letra que le corresponde de acuerdo al modo como aparecen en el párrafo.
- Observa el ejemplo:

A = Si es un modo de nombrar artefactos voladores.

B = Si indica una operación de vuelo que se puede atribuir tanto al piloto como a los aviones.

C = Si indica una operación de vuelo que se puede atribuir a los pilotos, pero no a los aviones.

D = Si indica una parte del avión.

- | | | | |
|--------------|--------------------------|---|-------------------------|
| 0. Acuatizar | <input type="checkbox"/> | B | |
| 1. Aparato | <input type="checkbox"/> | | 4. Avioneta |
| 2. Aterrizar | <input type="checkbox"/> | | 5. Cabina |
| 3. Avión | <input type="checkbox"/> | | 6. Soltarse el cinturón |

SEGUNDA PARTE:

- Si es necesario, vuelve a leer “Un Piloto” y encierra en un círculo la letra que corresponde.
- Observa el ejemplo:

0. Francisco era un piloto:

- a. Corto de vista
- b. Distráido
- c. Ignorante
- d. Inexperto
- e. Torpe

1. El hidroavión de clemente era:

- a. Bueno, pero usado.
- b. Nuevo y sin uso
- c. Recién adquirido.
- d. Solo para dos personas
- e. Ultimo modelo.

2. Francisco alabo el hidroavión de su amigo porque:

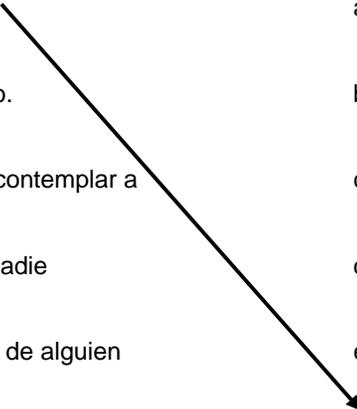
- a. Era fácil de manejar.
- b. Tenía mucha fuerza.
- c. Volaba muy rápido.
- d. Tomaba altura fácilmente.
- e. Era sumamente seguro.

3. En lugar de acuatizar, Francisco trato de:

- a. Aterrizar.
- b. Descender.
- c. Despegar.
- d. Elevarse.
- e. Parar el motor.

PREGUNTAS DE LA LECTURA 3: ROBINSON Y VIERNES

- Une con una línea cada una de las expresiones que aparecen a la izquierda, con su correspondiente significado a la derecha.
- Observa el ejemplo:

- | | |
|---|---|
| 0. Convertirse en algo. | a. Ejercer una actividad. |
| 1. Desempeñar un oficio. | b. Estar desamparado |
| 2. No tener ocasión de contemplar a alguien | c. Poder continuar viviendo. |
| 3. No recibir ayuda de nadie | d. Socorrer a alguien. |
| 4. Partir en persecución de alguien | e. Conseguir que alguien no le tenga miedo a uno. |
| 5. Salir en ayuda de alguien | f. Transformarse en algo. |
| 6. Ser posible que alguien sobreviva | g. Tratar de atrapar a alguien. |
| 7. Lograr que alguien te tome confianza | h. Encontrarse totalmente solo. |
- 

PRUEBA CLP 6

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PROGRESIVA

CUADERNILLO DE LECTURAS

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

Lee cuidadosamente las lecturas que a continuación se presentan.

Cuando hayas terminado de leer cada una responde las preguntas del cuadernillo de respuestas.

Si no sabes la respuesta de alguna pregunta déjala en blanco y continua con la siguiente.

Responde lo mas rápido posible, cuidando de hacerlo bien, si tienes alguna duda consulta con el profesor.

Cuando hayas terminado indica levantando la mano, para que entregues el cuadernillo.

Lectura 1: LAS BROMAS DE JOSÉ

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

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

Un día sus compañeros decidieron darle una lección.

- Pepe, te ves mal – le dijo Martínez – Tienes la cara muy hinchada.
- Algo te pasa, pepe - le dijo Paz – Parece que se te agrando la cabeza.
- Tienes cara de enfermo. Tienes hinchada la cabeza – le decían todos.

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

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

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

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

- Es verdad, José - dijo la mamá -. El gorro te queda pequeño. Veamos que le pasa.
- Mamá – sollozaba José -, al gorro no le pasa nada, es mi cabeza. Me crece, me crece.

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

La mamá tomo un par de tijeras y corto unos cuantos hilos.

Pruébate el gorro ahora – le dijo al desconsolado José.

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

Durante ese día, José no ha vuelto a hacer bromas pesadas. Sin embargo, sigue siendo un niño alegre e ingenioso y se dedica a contar chistes.

Todos lo encuentran muy divertido.

Lectura 2: LA LEYENDA DEL PIEL ROJA.

Según una leyenda de los pieles rojas, Manítú es quien hizo el cielo, la tierra y todas las cosas. Su obra más maravillosa es el hombre. Según la leyenda, cuando Manítú terminó de crear el cielo, la tierra, los animales y las plantas, vio que faltaba alguien que dominara todo eso. Decidió crear al hombre.

Hizo una figura de barro y la puso a cocer en un horno. Para estar seguro de que la figura estaba bien cocida, dejó pasar mucho tiempo. Cuando abrió el horno, la figura estaba muy cocida y tenía un hermoso color negro. Manítú dispuso que estos hombres de color vivieran en África.

Para poblar Europa, Manítú hizo otra figura y la puso al horno por un corto tiempo. Cuando abrió la puerta, la figura estaba lista y su piel era de un delicado color blanco.

Manítú hizo una nueva figura a fin de tener pobladores para Asia. Esta vez cubrió la figura con una gruesa capa de aceite dorado y la dejó en el horno un tiempo intermedio: ni muy corto, ni muy largo. La figura que sacó del horno tenía un maravilloso color amarillo.

- Ahora sé como hacer un hombre perfecto sin equivocarme en nada – dijo Manítú
– Le pondré una delgada capa de aceite y lo dejare en el horno el tiempo justo.

Así lo hizo, y el hombre que resulto mostraba una piel de un admirable color cobrizo; eran pieles rojas. Manítú dispuso que habitaran en las tierras de América.

Los pieles rojas creían que el hombre más perfecto y hermoso era el último creado por manítú. Las otras razas, sin embargo, creían que ellas eran las más perfectas y hermosas. Así, todos estaban muy orgullosos de su color.

Con el tiempo, los hombres de los diversos continentes se fueron conociendo y se casaron entre ellos.

Nacieron niños que tenía una enorme variedad de colores. Entonces los hombres supieron que todo ser humano es maravilloso, sin que importe demasiado el color de su piel.

PRUEBA CLP 6

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA DE
COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PROGRESIVA

CUADERNILLO DE PREGUNTAS

Datos de identificación	
Nombre	: _____
Institución Educativa	: _____
Aula	: _____
Edad	: _____
Sexo	: _____
Fecha	: _____

PREGUNTAS DE LA LECTURA 1: LAS BROMAS DE JOSÉ

A. Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

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

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

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

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

- | | | |
|--------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> | Los niños mayores no querían jugar con José, porque... | a. Algo se iba a romper. |
| <input type="checkbox"/> | Las niñas no querían que José le diera vueltas a la cuerda, porque... | b. Aprendió la lección. |
| <input type="checkbox"/> | A José le decían Azotito porque... | c. Creyó que la cabeza le había crecido. |
| <input type="checkbox"/> | José se asustó muchísimo cuando... | d. Hacía bromas pesadas continuamente. |
| <input type="checkbox"/> | José tuvo que irse a la cama después de que... | e. La cabeza de José no había crecido. |
| <input type="checkbox"/> | La mamá de José no se asustó porque... | f. Las bromas de José eran terribles. |
| <input type="checkbox"/> | José dejó de hacer bromas porque... | g. Los juegos no resultaban. |
| | | h. Se aclaró la broma de sus compañeros. |

C. Encierra con un círculo la letra que corresponda a la respuesta correcta:

1. Los compañeros decidieron darle una lección a José, porque querían que:
 - a. Dejara de hacer bromas.
 - b. Les dijera qué pasaba con él.
 - c. Les enseñara hacer bromas.
 - d. Se fuera de la escuela.
 - e. Supiera lo que es una broma pesada

2. El efecto de la broma de los compañeros sobre José fue:
 - a. De terribles consecuencias para el bromista.
 - b. Justamente el que se esperaba.
 - c. Menor que el esperado.
 - d. Mucho mayor que el esperado.
 - e. Muy pequeño e insignificante.

3. Para saber lo que realmente le pasaba a José, su mamá:
 - a. Examinó la cabeza del niño.
 - b. Hizo que José se probara el gorro.
 - c. Preguntó qué había pasado en la escuela.
 - d. Quiso ver qué pasaba con el gorro
 - e. Se puso a pensar durante un rato.

4. Muy pronto, la madre estuvo segura de que los males de José se debían a que:
 - a. Sus compañeros habían decidido darle una lección.
 - b. El gorro había sido achicado con una costura.
 - c. El niño estaba realmente muy enfermo
 - d. Era necesario que se acostara cuanto antes.
 - e. Había hecho una broma más en la escuela.

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

- a. El gorro le llegó hasta las orejas.
- b. Empezó a ponerse el gorro.
- c. Se fue a acostar de puro cansado.
- d. La mamá cortó los hilos del gorro
- e. En la cama se sentía más tranquilo.

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

- a. El gorro le llegó hasta las orejas.
- b. Empezó a ponerse el gorro.
- c. Se fue a acostar de puro cansado.
- d. La mamá cortó los hilos del gorro
- e. En la cama se sentía más tranquilo.

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

- a. Algunos lo aceptan y otros lo rechazan.
- b. Es aceptado por todos sin mayores problemas.
- c. Todos siguen temblando ante sus pesadas bromas.
- d. Hace muchas bromas, pero no molestan a nadie.
- e. En lugar de molestar con bromas, molesta con chistes.

PREGUNTAS DE LA LECTURA 2: LA LEYENDA DEL PIEL ROJA.

A. Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta.

- | | | |
|---|---|--|
| A | = | Cuando se trate del primer hombre creado por Manítú. |
| B | = | Cuando se trate del segundo hombre creado por Manítú. |
| C | = | Cuando se trate del tercer hombre creado por Manítú. |
| D | = | Cuando se trate del cuarto hombre creado por Manítú. |
| E | = | Cuando se trate de mas de uno de los hombres creados por Manítú. |

- | | | | | | | |
|----|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. | Africano. | A | B | C | D | E |
| 2. | Asiático. | A | B | C | D | E |
| 3. | Estuvo en el horno el tiempo justo. | A | B | C | D | E |
| 4. | Salió de color cobrizo. | A | B | C | D | E |
| 5. | Salió de color delicado. | A | B | C | D | E |
| 6. | Salió de color amarillo. | A | B | C | D | E |
| 7. | Manítú no puso aceite en su figura. | A | B | C | D | E |

B. Enumera del 1 al 7 los hechos de la leyenda piel roja de acuerdo al orden en que están contados.

- _____ a. Manítú crea un hombre perfecto.
- _____ b. Manítú envía habitantes a América.
- _____ c. Manítú hace el cielo, la tierra, los animales y las plantas

- _____
- _____ d. Los hombres de los diversos continentes se conocen y se casan entre sí.
- _____ e. Manítú pone una figura en el horno y la cuece un corto tiempo.
- _____ f. A Manítú una figura se le queda demasiado tiempo en el horno.
- _____ g. Manítú se da cuenta de que a su obra le falta algo.

C. Marca con un círculo la letra que corresponda a la respuesta correcta.

1. La razón que tuvo Manítú para crear al hombre fue:
 - a. Entregar su obra a alguien que la dominara
 - b. Formar el ser más perfecto que se pudiera pensar.
 - c. Poblar los diversos continentes con seres de distinto color.
 - d. Realizar su última y más maravillosa obra.
 - e. Terminar de hacer las cosas del mejor modo posible.

2. La figura de los habitantes de África permaneció largo tiempo en el horno y resultó de un hermoso color negro, porque Manítú:
 - a. Calentó en forma exagerada el horno donde había puesto la figura.
 - b. Deseaba darle un color oscuro a la figura humana.
 - c. No sabía cómo funcionaba el horno que había hecho.
 - d. Quería estar seguro de que la figura quedara bien cocida.
 - e. Se olvidó de la figura de barro que había puesto en el horno.

3. Cuando Manítú comenzó a hacer la cuarta figura, estaba:
 - a. Muy seguro de lo que tenía que hacer.
 - b. Con ganas de hacer otro experimento.
 - c. Sin saber qué resultaría esta vez.
 - d. Aburrido de cocer figuras al horno.
 - e. Deseoso de terminar sus trabajos.

4. Las otras razas, al igual que los pieles rojas, se creían los más perfectos y bellos, porque:
 - a. Pensaban que los otros eran imperfectos.
 - b. Encontraban que su color era muy bello.
 - c. Creían que eran los predilectos de Manítú.
 - d. Eran más perfectos y bellos que los otros.
 - e. Todos los hombres son perfectos y bellos.

5. Como consecuencia del nacimiento de niños con una enorme variedad de colores:
 - a. Desaparecieron las razas primitivas.
 - b. Los hombres se hicieron más hermosos.
 - c. Los hombres se hicieron más perfectos.
 - d. Se produjo una enorme confusión de razas.
 - e. El color de la piel perdió importancia.

ANEXO Nº 3. Test de Memoria Auditiva Inmediata. (MAI)

INSTRUMENTO

1. Ficha Técnica

Nombre	: Test de memoria auditiva inmediata (MAI).
Autor	: A. Cordero Pando.
Procedencia	: TEA Ediciones, S.A.
Adaptación para Lima Metropolitana	: A. Dioses; S. Manrique; K. Segura.
Administración	: Individual y colectiva.
Duración	: Variable en todas sus partes, según edad y nivel de los sujetos. En promedio, cuarenta y cinco minutos, incluyendo el tiempo dedicado a instrucciones.
Aplicación	: A partir de 8 años de edad, preferentemente en población escolar, hasta el final de la educación primaria.
Tipificación	: Muestra de escolares de Lima Metropolitana clasificados por grado y edad.
Significación	: Apreciación de la memoria lógica, numérica y asociativa a partir de estímulos auditivos.

2. Descripción

La prueba consta de tres partes: en la primera de ellas se presenta al sujeto dos párrafos a través de los cuales se intenta descubrir hasta qué punto es capaz de recordar los detalles de un relato que podría constituir el contenido de una noticia periodística de "sucesos". Los datos mantienen entre sí una coherencia significativa, en cuanto están integrados en la unidad de una narración que se desarrolla lógicamente.

No es tanto la reproducción literal, y en cierto modo mecánica, lo que interesa, es mas bien, el grado de fidelidad con que los datos, recientemente escuchados, son reproducidos.

En la segunda parte se utilizan series de dígitos que el sujeto debe repetir, en una ocasión en el mismo orden en que le son propuestos y, en un segundo ensayo, en orden inverso.

Finalmente, en la tercera parte, el Test de Memoria Asociativa consta de diez parejas de palabras que se proponen al sujeto en tres ocasiones distintas (cambiando cada vez el orden de presentación).

Inmediatamente después de la lectura de estos diez pares de palabras, el sujeto debe descubrir cuáles son las que iban asociadas a las que el examinador le irá dictando sucesivamente.

Administración

- * Es imprescindible disponer de una sala con perfectas condiciones acústicas, suficientemente amplia para que los sujetos no puedan comunicarse entre sí y libre de cualquier motivo de distracción que interrumpa el desarrollo de la prueba.
- * Atenerse de modo estricto a las instrucciones específicas que se indican, cuidando sobretodo, evitar cualquier eventual repetición al proponer los diversos elementos del test.
- * Será condición necesaria que su pronunciación sea absolutamente correcta y clara.
- * El grupo deberá ser vigilado muy atentamente para que nadie escriba antes de que se de la señal para hacerlo. Es aconsejable obtener la colaboración de uno o más ayudantes cuando el grupo sea numeroso.
- * Ponerse especial atención a que los sujetos no modifiquen o completen las contestaciones dadas en un test anterior.
- * Se dará a los sujetos una breve explicación del motivo por el que se realizan las pruebas insistiendo en que pongan el máximo interés en su realización y advirtiéndoles que el fallar en alguno de los ejercicios es normal y no debe, por tanto, desanimarles.

3. Instrucciones Específicas

- a. Verificar que cada alumno tenga su respectivo lápiz con punta y borrador. Conservar algunos de repuesto, e indicar que si alguien necesita otro lápiz durante el ejercicio, debe levantar la mano para solicitarlo. Luego se añadirá, *"retiren de las carpetas todos los papeles o cosas que tengan, de tal manera que quede totalmente libre"*.
- b. Repartir las hojas de respuestas e indicar que completen los datos que se piden: nombres, apellidos, edad, etc. Se verificará la realización de esta actividad por cada sujeto.

PARTE I : MEMORIA LÓGICA

- c. El examen se iniciará siempre con la Parte I : *Memoria Lógica*, diciendo a los sujetos:
"Voy a leerles una historia. Escúchenla atentamente, porque cuando yo termine, ustedes escribirán lo mismo que yo leí. Si pueden, utilicen las mismas palabras, pero si no las recuerdan, usen otras palabras que signifiquen lo mismo. Recuerden no escriban nada hasta que yo les avise. ¡Atención!, voy a leerles la historia."
- d. A continuación se lee pausadamente, pero sin interrupciones ni repeticiones, el párrafo siguiente:
"ANA PÉREZ, DEL BARRIO DE SURQUILLO, EMPLEADA COMO MUJER DE LIMPIEZA EN UNAS OFICINAS, DECLARÓ EN LA COMISARIA LOCAL DE POLICÍA, QUE LA PASADA NOCHE HABÍA SIDO ASALTADA EN UNA CALLE DE LA CIUDAD Y LE HABÍAN ROBADO DOSCIENTOS SOLES".

"ELLA TIENE CUATRO HIJOS MENORES, DEBE EL ALQUILER DE LA CASA Y LA FAMILIA LLEVA DOS DÍAS SIN COMER. LOS POLICÍAS CONMOVIDOS POR LA HISTORIA DE LA MUJER, HICIERON UNA COLECTA A SU FAVOR."

Una vez terminado el párrafo, decirles, "pueden comenzar a escribir".

- e. Dejar el tiempo necesario para que todos o la mayoría de los alumnos haya terminado; tres minutos suelen ser suficientes.

Luego, añadir:

"Voy a leerles otra historia. Escúchenla atentamente, porque cuando yo termine ustedes escribirán lo mismo que yo leí. Si pueden, utilicen las mismas palabras, pero si no las recuerdan, usen otras palabras que signifiquen lo mismo. Recuerden, no escriban nada hasta que yo les avise. ¡Atención!, voy a leerles la historia."

- f. Leer pausadamente:

"EL BUQUE AMERICANO "BUENOS AIRES" CHOCÓ CONTRA UNA MINA CERCA DE PANAMÁ EL LUNES POR LA TARDE. A PESAR DE UNA FUERTE TORMENTA Y DE LA OSCURIDAD, LOS SESENTA PASAJEROS, INCLUYENDO DIECIOCHO MUJERES, FUERON RESCATADOS, AUNQUE LOS BOTES ERAN VIOLENTAMENTE SACUDIDOS COMO CORCHOS SOBRE LAS GRANDES OLAS. TODOS FUERON LLEVADOS A PUERTO AL DÍA SIGUIENTE POR UN BUQUE FRANCÉS."

- g. Una vez terminado el párrafo, decirles, "pueden comenzar a escribir".

PARTE II : MEMORIA NUMÉRICA

- h. Decir:

"Voy a leerles algunas series de números. Cuando yo termine de leerles una serie, ustedes inmediatamente la escribirán en el mismo orden en que yo la leí. Si no pueden recordar todos los números de la serie, escriban los que recuerden."

Vamos a hacer un ejemplo: Si yo leo la serie: 4 – 8, ustedes tendrán que escribir 4 – 8, de la misma forma.

¡Recuerden empiecen a escribir cuando yo haya terminado de leer cada serie de números!

¡Preparados?. ¡Escuchen!."

- i. Se dictan las cifras una a una, pero sin interrupciones dentro de cada serie. Procurar hacerlo con claridad y manteniendo un ritmo constante. Al terminar cada serie, dejar unos segundos para que la escriban y continuar con la siguiente sin nuevas explicaciones.

Conviene que el examinador tenga algún ayudante que vigile a los sujetos para que no escriban mientras lee. Si al terminar la primera serie advierte que los sujetos no tratan de anotar, indicarles que lo hagan.

I. SERIES DE NÚMEROS DIRECTOS

8 - 5 - 4 - 9
7 - 5 - 9 - 3
8 - 2 - 7 - 4 - 6
3 - 5 - 8 - 7 - 9
2 - 6 - 8 - 5 - 3 - 1
1 - 4 - 3 - 9 - 2 - 6
4 - 3 - 9 - 1 - 8 - 5 - 7
6 - 9 - 3 - 4 - 2 - 5 - 1
2 - 7 - 4 - 1 - 9 - 3 - 5 - 8
5 - 3 - 1 - 7 - 2 - 4 - 9 - 6

- j. Añadir después:

“Les leeré otras series de números, cuando yo termine de leer una serie, ustedes la escribirán inmediatamente al revés. Escribirán primero el último número de la serie y luego todos los que recuerden hasta el primer número.

Vamos a hacer un ejemplo: Si yo leo la serie: 4 - 7 - 9, ustedes tendrán que escribir 9 - 7 - 4, del último al primero”.

- k. Se leen en igual forma que antes, las siguientes series:

II. SERIES DE NÚMEROS INVERSA

3 - 9 - 4
1 - 3 - 6
7 - 6 - 1 - 4
4 - 2 - 8 - 3
5 - 3 - 7 - 2 - 8
4 - 2 - 3 - 9 - 1
4 - 9 - 6 - 7 - 3 - 2
7 - 6 - 3 - 5 - 8 - 1
3 - 8 - 7 - 2 - 9 - 5 - 4
4 - 7 - 3 - 6 - 5 - 1 - 9

PARTE III : MEMORIA ASOCIATIVA

- l. Inmediatamente se procederá a aplicar la III Parte: *Memoria Asociativa*, diciendo:

“Ahora leeré una lista de parejas de palabras. Deben escuchar atentamente, pues luego tendrán que recordar la pareja de la palabra que yo mencione.

Por ejemplo: Si yo leo las parejas Azul - Rojo y Ojo - Mano, luego al mencionarles Azul, ustedes escribirán Rojo, ya que es su pareja”.

- m. Leer despacio las palabras de la primera presentación, haciendo una pequeña pausa entre cada par de palabras; pronunciar con gran claridad y no repetir en ningún caso.

PRIMERA PRESENTACIÓN

Agua-Mar	Árbol-Planta
Viejo-Anciano	Antes-Después
Pisar-Chancar	Litro-Metro
Primavera-Verano	Pájaro-Loro
Iglesia-Oficina	Zanahoria-Alimento

- n. Léidos los diez pares de palabras, continuar sin interrupción:

"Ahora leeré algunas de las palabras y ustedes inmediatamente escribirán la palabra que es su pareja. Si no la recuerdan, tracen una raya en el sitio en el que tenían que escribirla. ¿Preparados? ¡Empiezo!"
(Dictar haciendo la pausa suficiente para que escriban)

Primavera	Antes
Pájaro	Zanahoria
Metro	Agua
Árbol	Iglesia
Viejo	Pisar

- o. Continuar:

"Ahora volveré a leerles las mismas palabras pero en otro orden; presten atención y no escriban hasta que les avise".

SEGUNDA PRESENTACIÓN

Árbol-Planta	Pájaro-Loro
Litro-Metro	Iglesia-Oficina
Primavera-Verano	Agua-Mar
Zanahoria-Alimento	Pisar-Chancar
Antes-Después	Viejo-Anciano

- p. *"Ahora les leeré algunas de las palabras y ustedes escribirán la palabra que es su pareja. Escriban una sola palabra en cada línea, y si no la recuerdan tracen una raya. ¿Preparados? ¡Empiezo!"*

Zanahoria	Árbol
Viejo	Metro
Agua	Pájaro
Iglesia	Pisar
Antes	Primavera

- q. Terminada esta segunda presentación, se continúa inmediatamente:

"Ahora volveré a leerles las mismas palabras pero en otro orden; presten atención y no escriban hasta que les avise".

TERCERA PRESENTACIÓN

Viejo-Anciano	Zanahoria-Alimento
Litro-Metro	Antes-Después
Primavera-Verano	Pájaro-Loro
Iglesia-Oficina	Pisar-Chancar
Árbol-Planta	Agua-Mar

- r. Se continúa diciendo:

"Ahora les leeré algunas de las palabras y ustedes escribirán la palabra que es su pareja. Escriban una sola palabra en cada línea, y si no la recuerdan tracen una raya. ¿Preparados? ¡Empiezo!"

Metro	Iglesia
Pájaro	Árbol
Viejo	Primavera
Agua	Zanahoria
Pisar	Antes

- s. En este momento la prueba ha terminado y se debe decir
“Dejen el lápiz sobre la mesa y den vuelta a la hoja. Esperen a que los encargados recojan sus materiales”.

4. Calificación

- * Memoria Lógica
 - o Cada una de las frases o palabras separadas en la plantilla por una barra constituyen un elemento del test.
 - o Se considera acierto todo elemento que coincida con el correspondiente del original y, en la práctica, se indicará subrayándolo en rojo sobre la hoja de respuestas.
 - o No es necesaria una repetición literal para que la respuesta sea válida; pero en todo caso, debe expresar la misma idea concreta con la misma extensión y matices que en el original.
 - o La contestación es correcta aun cuando el elemento ocupe un lugar distinto del que tiene en el texto original o aunque esté incluido en un párrafo que, en conjunto, sea inexacto.
 - o Existe, en todo caso, un cierto margen para la interpretación subjetiva de estas normas, por lo que es muy conveniente que la corrección se haga en todos los casos con un criterio uniforme.
 - o Se concede un punto por cada elemento correcto.
- * Memoria Numérica
 - o Tanto para las series de NÚMEROS DIRECTOS como para las de NÚMEROS INVERTIDOS, se comprobará cuidadosamente si las cifras escritas por el examinado coinciden o no con las que han sido dictadas.
 - o Constituye error cualquier sustitución de una cifra por otra, o cualquier alteración del orden entre ellas. Podrá indicarse tachando la serie completa.
 - o Conviene, asimismo, señalar los aciertos, (series escritas de modo totalmente exacto) mediante el chequeo de las mismas; de este modo se tendrá constancia de que la comprobación ha sido efectivamente realizada.
 - o La utilización de la plantilla, en cuya primera cara figuran las soluciones correctas a ambas series, facilita en gran medida la corrección.
 - o De acuerdo con el criterio de puntuación, sería suficiente, en la práctica, iniciar la corrección a partir de la serie más larga, es decir, de abajo a arriba, y darla por concluida en el momento en que se encontrara una serie correctamente reproducida; sin embargo, resulta aconsejable (para posibles estudios estadísticos posteriores) realizar la comprobación completa.
 - o La puntuación en cada una de las subpruebas (NÚMEROS DIRECTOS Y NÚMEROS INVERTIDOS) es igual al número de cifras que tenga la serie más larga reproducida correctamente.
- * Memoria Asociativa
 - o Puede efectuarse directamente a partir del manual, o mejor, utilizando la plantilla en cuya segunda cara aparecen las contestaciones y su valoración respectiva.

- En la práctica, conviene tachar las contestaciones incorrectas y poner al lado de cada una de las correctas la valoración 1 ó 2 que le corresponda, según se indica en la plantilla.
- Las respuestas correctas se valoran con un punto.

5. Información Estadística

La calidad individual de los ítems fue valorada estimando el poder discriminativo de cada reactivo. Se realizó el análisis de ítem con la técnica correlación ítem – total (ítem – sub test, ya que la prueba contiene sub - test, e ítem - test). Todos los valores obtenidos fueron superiores a 0.20, el mismo que es el valor mínimo indicador de la capacidad discriminativa de un ítem para su aceptación en la conformación de una prueba (Morales, 1988).

También se estimó el coeficiente de confiabilidad del instrumento mediante la técnica de la consistencia interna, entendida como intercorrelación de los ítems, utilizando para ello el coeficiente alfa de Crombach, calculado en la muestra de participantes del estudio.

Finalmente, se construyeron las normas percentilares (tablas 1 – 2) sobre la muestra total de estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria seleccionados, atendiendo a las variables sexo.