

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**  
**MENCIÓN EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**



**Memoria Auditiva Inmediata y Comprensión Lectora en Estudiantes de  
Quinto y Sexto Grado de una Institución Educativa Particular del  
Distrito de San Borja**

**Para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología  
con Mención en Problemas de Aprendizaje**

**AUTORA: Bachiller Karina Melissa Pinglo Balarezo**

**Lima – Perú**

**2016**

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio radica en conocer la relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora. Los estudiantes de la muestra fueron seleccionados según el criterio no probabilístico de tipo intencionado; estuvo conformada por 158 alumnos de quinto grado y 159 alumnos de sexto grado de ambos sexos de una institución educativa particular ubicado en el distrito de San Borja, quienes fueron evaluados con el Test de Memoria Auditiva Inmediata y con la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Nivel 5 y 6 Forma A, ambos adaptados en Lima Metropolitana. La aplicación de los instrumentos se realizó en forma colectiva.

Los resultados mostraron una correlación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y la memoria auditiva inmediata en el grupo de sexto grado; sin embargo en el grupo de estudiantes de quinto grado no se encontró relación entre ambas variables. Por lo tanto se determina que no existe una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora.

***Palabras claves:*** memoria auditiva inmediata, comprensión lectora, estudiantes de quinto y sexto grado, institución educativa particular.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	1
INTRODUCCIÓN .....	3
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO .....	4
1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO .....	6
1.3. ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA .....	6
1.4. PRESENTACIÓN DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS .....	15
1.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	16
2.1. BASES TEÓRICAS RELACIONADAS AL TEMA .....	16
2.2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS .....	34
2.3. HIPÓTESIS .....	34
2.4. VARIABLES .....	35
CAPÍTULO III: MÉTODO .....	35
3.1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	35
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	36
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	36
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	37
3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	66
3.6. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS .....	66
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	68
4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS .....	68
4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS .....	77
4.3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	78
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	82
CONCLUSIONES .....	82
RECOMENDACIONES .....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	84
ANEXO .....	91

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad los retos que enfrenta la humanidad son innumerables debido al avance tecnológico abrumador. Esto puede influenciar de manera negativa en el proceso de aprendizaje de los niños, cuando no se les monitorea adecuadamente en lo referido al ámbito educativo; siendo este uno de los mayores retos por asumir en las escuelas.

Las dificultades que presentan los niños en recordar lo que escuchan y leen prima por una falta de memoria auditiva y comprensión lectora, debido al pobre aprendizaje significativo que generan.

Según las últimas evaluaciones internacionales evaluación PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), el Perú está entre los países con mayor desigualdad educativa y pobre comprensión lectora, según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (MINEDU, 2012).

Esta investigación pretende dar una alternativa de solución a esta problemática en nuestro país; ya que la memoria auditiva inmediata y comprensión lectora están estrechamente vinculadas. Un estudiante que no recuerda lo que escucha y no comprende lo que lee, no podrá desarrollar con éxito las exigencias que se le presentará a lo largo de su vida académica.

La información del trabajo realizado se encuentra organizada en cinco capítulos. En el primer capítulo se desarrolla los aspectos fundamentales del estudio dentro de los que se especifican la formulación del problema, objetivos, justificación y limitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo se expone brevemente el marco teórico en el cual se sustenta la investigación. Asimismo, se menciona las definiciones de los conceptos relevantes señalando además la hipótesis, las cuales fueron validadas a lo largo de la investigación y las variables estudiadas.

El tercer capítulo contiene el aspecto metodológico explicando el nivel, tipo y diseño de la investigación, así como la distribución de la población y muestra en base a los criterios determinados previamente. También se señala las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento y técnicas de procesamiento de datos.

El cuarto capítulo consolida este trabajo presentando el análisis psicométrico de los instrumentos utilizados, así como el procedimiento y análisis de resultados a través de la estadística descriptiva e inferencial, la prueba de hipótesis y la discusión de resultados.

Finalmente en el quinto y último capítulo se presenta las conclusiones y recomendaciones sobre los resultados obtenidos, los cuales pueden ser tomados como punto de referencia y desarrollo de futuras investigaciones en este campo.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

### **1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Uno de los problemas más preocupantes de la educación es la existencia de dificultades académicas que presentan los estudiantes, en las distintas etapas de su escolaridad. Una de las áreas se refiere al proceso de lectura y la memoria auditiva inmediata; es así que las últimas evaluaciones e informes realizados por instituciones nacionales e internacionales confirman que los estudiantes de Educación Básica no comprenden lo que leen o tienen dificultades para lograr una lectura fluida de los textos.

El Ministerio de Educación cada año realiza la evaluación censal de estudiantes (ECE), la cual consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas a los estudiantes de segundo grado de primaria. Siendo uno de sus objetivos, identificar los niveles de logro en comprensión lectora y en matemática en que se encuentran cada uno de los estudiantes evaluados (MINEDU, 2014).

Este trabajo censal, se dio a raíz de la última evaluación PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), examen que se aplica a estudiantes de 15 años y busca medir diversas competencias como la lectura, matemática y ciencias; en esta evaluación, el Perú ocupó el último lugar en todas las categorías, siendo superado por otros 65 países participantes de la evaluación (MINEDU, 2012).

Los bajos niveles de lectura se ven reflejados en el desempeño escolar de los alumnos en distintas áreas, ya que la comprensión lectora es el instrumento necesario para el desarrollo de todos los aprendizajes que se dan de manera formal.

Ausubel, Novack y Hanesian (1983) señalan 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 su comprensión, y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento.

La memoria auditiva permite desarrollar la comprensión auditiva, es decir, ir reteniendo las informaciones verbales externas y poder entrelazarlas, otro paso previo a la lectura y un mecanismo imprescindible para miles de acciones diarias, como seguir

instrucciones, recordar una información. Cuando se habla de memoria auditiva inmediata se entiende a esta como la capacidad de interpretar los estímulos auditivos, extraer los significados ya sea al nivel de palabras o de oraciones de lo que se ha oído de modo que se comprenda el mensaje.

Baddeley (1998) hace referencia a la comprensión lectora 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 conocimiento. Este proceso, cognitivamente demandante, compromete los recursos de almacenamiento y de procesamiento de la memoria. 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.

Yaringaño (2009) estudió la relación entre la comprensión lectora y memoria auditiva inmediata en grupos de alumnos de educación primaria de Lima y Huarochirí. Los resultados indicaron una correlación moderada entre la comprensión lectora y la memoria auditiva inmediata, y de manera específica la memoria lógica. 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 observó diferencias significativas en memoria auditiva inmediata y en comprensión lectora según el género.

A pesar de la importancia de la memoria en los procesos lectores, aún 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, García Madruga, Elosúa, Luque y Garate, 2002).

Por lo referido, surge la siguiente interrogante:

¿Qué relación existe entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto grado de un colegio privado de San Borja?

## **1.2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Esperando que esta investigación permita conocer la relación entre la memoria auditiva inmediata (memoria lógica, numérica y asociativa) y el proceso de comprensión lectora. De acuerdo a los resultados se puede implementar programas más eficientes en la enseñanza de la lengua escrita requiriendo construir un modelo explicativo sobre la relación e influencia de las diferentes variables implicadas en la comprensión lectora lo cual permitirá reforzar de manera eficaz esta área en la institución educativa donde se realiza la investigación.

## **1.3. ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA**

### **INVESTIGACIONES INTERNACIONALES**

Las diferentes investigaciones internacionales relacionadas con el tema son las siguientes.

En Barcelona, Alsina y Sáiz (2004) realizaron una investigación para conocer si era posible entrenar la memoria de trabajo: Un programa para niños de 7 – 8 años. El estudio estuvo conformado por 50 niños de 7 a 8 años de edad, donde 25 de ellos formaba el grupo control y 25 del grupo experimental. Fueron evaluados con la prueba de medida de la memoria de trabajo batería de memoria de Treball, test de matrices progresiva Raven y realizaron el programa de entrenamiento de la memoria de trabajo. La conclusión a la que llegaron fue que al tener la posibilidad de entrenar el sistema de memoria en niños de las primeras edades de escolarización, podría resultar beneficioso y efectivo para su rendimiento escolar y para la adquisición de nuevos aprendizajes.

En Medellín, Ramírez, Arenas, y Henao (2005) investigaron sobre la caracterización de la memoria visual, semántica y auditiva en niños y niñas con déficit de atención tipo combinado, predominantemente inatento y un grupo control. Trabajaron con 107 niños de 7 a 11 años, de distintos estratos socioeconómicos, distribuyendo a la muestra en tres grupos: Inatento, combinado y control. Los niños fueron evaluados con el WISC – R, memoria de

puntos, curva de memoria verbal, memoria asociativa con incremento semántico, escala Weschler de memoria, Figura Compleja de Rey Osterrieth, Prueba de Ejecución Continua Visual y Auditiva. Se llegó a las siguientes conclusiones, las dificultades de memoria se relacionaban con un déficit en el uso de estrategias de planificación para la evocación de la información almacenada. Se encontró implicaciones educativas derivadas de estos resultados.

En México, Acle, Roque, y Contreras (2005) realizaron un estudio en donde buscaron determinar la manera en que se manifestaban las necesidades educativas especiales en niños indígenas al inicio de su aprendizaje escolar, así como analizar la relación que éstas guardaban con las distintas fuerzas ambientales que rodeaban a los menores. Investigaron en una muestra de 96 niños de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 5 y 8 años, procedentes de una zona rural (Temoaya), a quienes evaluaron con medidas cualitativas como la técnica etnográfica que registraban datos del contexto escolar, familiar y cultural y con medidas cuantitativas como: Discriminación de letras, integración visomotora, conocimiento del color, manejo del campo semántico, memoria auditiva inmediata, en la repetición de dígitos y repetición de frases. En referencia a la conclusión, mostró que las redes ecológicas que se establecían en el hábitat creado en la escuela, al utilizar un enfoque ecológico para detectar los requerimientos educativos especiales de niños de zonas rurales e indígenas e intervenir en consecuencia, mostró la necesidad de incluir otras variables de análisis que en su interacción con el menor permitieran una comprensión mayor de este objeto de estudio y lleven a propuestas de intervención acordes a esta realidad.

En España, Jiménez, Puente, Alvarado y Arrebillaga (2009) realizaron un estudio acerca del nivel de conciencia lectora de los alumnos elaborando un instrumento de medición de las habilidades metacognitivas empleadas en el proceso de comprensión de lectura (ESCOLA). En la validación de la prueba participaron 684 estudiantes españoles y argentinos de edades comprendidas entre 8 y 13 años. Como prueba de evaluación de la comprensión lectora utilizaron textos extraídos del PROLEC- SE de Cuetos y Ramos de 1999. Los resultados indicaron que los alumnos de menor edad poseían un nivel de



conciencia lectora menor que los de mayor edad, llegando a la conclusión de que el entrenamiento metacognitivo era un aspecto crucial del desarrollo reflexivo, el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento por parte de los profesores y los alumnos.

En el 2009 en Buenos Aires, Canet-Juric, Urquijo, Richard's y Burin, realizaron un estudio de los predictores cognitivos de los niveles de comprensión lectora mediante el análisis discriminante. Trabajaron con 89 niños entre 8 y 9 años de escuelas de gestión pública y privada en la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Los niños fueron evaluados a través de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), la sub-escala Vocabulario de la Batería de Evaluación de Inteligencia (WISC III), el Test de Stroop, La prueba de Tareas de Inferencias y Tareas de Detección de Palabras y Oraciones Incongruentes. Estableciendo las siguientes conclusiones: La comprensión lectora implicó ser eficiente en el uso de habilidades lingüísticas y de habilidades de procesamiento en conjunto. El fallo en habilidades de procesamiento generales, como la memoria fonológica de trabajo, era característico de los malos comprendedores. La memoria de trabajo se encontró relacionada con todas las habilidades lingüísticas superiores necesarias para la comprensión-monitoreo e inferencias, indicaba que un fallo general en esta habilidad no permitía ni construir una representación global y anafórica del texto, ni permitía la regulación del propio proceso lector.

En Colombia, Salamanca y Acevedo (2012) realizaron una investigación de la comprensión lectora y memoria declarativa en estudiantes de primer semestre de psicología de dos sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia. La selección de la muestra estuvo conformada por 21 estudiantes (15 mujeres y 6 hombres) que cumplieron con los criterios: Estudiantes matriculados financiera y académicamente en primer nivel en la Facultad de Psicología durante el primer semestre del 2010, con edades que oscilen entre los 18 y los 20 años estudiantes que no contaran con diagnóstico psiquiátrico representativo, con diagnóstico neuropsicológicos o una enfermedad física, formación en otra carrera universitaria, tratamientos psicológicos ni limitaciones de tipo físico. Los

universitarios fueron evaluados con la prueba de comprensión lectora CL, subtest de Caras, Test de Memoria y Aprendizaje (Tomal) y el Test de Retención Visual de Benton. Llegaron a las siguientes conclusiones: Se hacía cada vez más urgente la necesidad de acercar posiciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas para mejorar los niveles de comprensión. La manera como los estudiantes adquirieron nuevos conocimientos, generaron estrategias de mejoramiento académico que permitió fortalecer o desarrollar competencias en procesos atencionales y obtuvieron así un mejor desempeño académico.

En Chile, Strasser, Larraín, López y Lissi (2010) realizaron una investigación sobre la comprensión narrativa en edad preescolar: Un instrumento para su medición. Participaron 117 niños y niñas chilenos entre 3 a 5 años de edad, pertenecientes a los jardines infantiles de la Región Metropolitana. Los niños fueron evaluados a través de la Prueba de Comprensión Narrativa Preescolar (PCNP), Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP) y una Prueba de Comprensión Auditiva de Cuentos. De acuerdo a su investigación, llegaron a la siguiente conclusión: Encontraron evidencias que la PCNP era un instrumento apropiado para medir la comprensión narrativa en preescolares chilenos de 3 a 5 años, apoyando la confiabilidad y la validez concurrente del instrumento por ser de fácil y rápida aplicación y codificación.

En Manizales – Colombia, Torres (2011) realizó una investigación para analizar la influencia de la memoria de trabajo en la comprensión lectora en niños de tercero a quinto grado de primaria con trastornos por déficit de atencional e hiperactividad. Participaron un grupo de 42 niños y niñas, presentaron 21 de ellos trastorno por déficit de atención e hiperactividad de tipo combinado e inatento, y 21 niños de tipo control, que cursaban entre tercer y quinto de primaria. Fueron evaluados con la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI).

El autor llegó a las siguientes conclusiones: Los niños con TDAH no presentaron rendimientos estadísticamente inferiores al grupo control en el proceso de comprensión lectora, este estudio permitió visualizar que al requerirse del almacenamiento temporal de información de aquello que se va leyendo para tener un adecuado rendimiento en la tarea, se pensaría en el diseño de estrategias

en el ámbito escolar, donde se afiancen habilidades asociadas a la memoria de trabajo para mejorar los niveles de desempeño en las tareas de lectura, donde según hallazgos relacionados en otras investigaciones existen fuertes indicadores de dificultades en los niños y niñas y jóvenes en etapa escolar

## **INVESTIGACIONES NACIONALES**

Las diferentes investigaciones nacionales relacionadas con el tema son las siguientes.

Dioses (2003) investigó la relación entre memoria auditiva inmediata y las dificultades en el aprendizaje de la ortografía en niños que cursaban el quinto y sexto grado de educación primaria en colegios público y privados de Lima Metropolitana. La muestra del estudio estuvo constituida por 707 alumnos de quinto y sexto grado perteneciente a colegios públicos y privados de diferente nivel socioeconómico, cuyas edades fluctuaban entre los 9 y 12 años. La recolección de datos se efectuó con el Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI) y el Test de Rendimiento Ortográfico. Como conclusiones, los alumnos de colegios privados tenían un mejor rendimiento con respecto a los alumnos de colegios públicos, tanto en memoria auditiva inmediata, como en rendimiento ortográfico. Las alumnas de la muestra, tenían un mejor desempeño en memoria auditiva inmediata con respecto a los varones, independientemente del colegio de procedencia. Y la memoria auditiva inmediata se correlacionaba inversa y significativamente con el número de errores ortográficos cometidos por los alumnos de la muestra examinada.

Zarzosa (2003) estudió sobre los efectos de un programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursaban el tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. El grupo de estudio estuvo conformado por 30 niños del nivel socioeconómico medio (15 eran del grupo experimental y 15 del grupo control) y 30 niños del nivel socioeconómico bajo (15 eran del grupo experimental y 15 del grupo control) de ambos sexos y con una categoría de Normal, que cursaban el tercer grado de primaria, cuyas edades fluctuaban entre 7 a 8 años de colegios estatales y particulares de Lima. Se utilizó como instrumentos para recolectar información la Prueba de Complejidad Lingüística

Progresiva (CLP) Nivel 3, forma A y B y el Test Gráfico de Razonamiento California adaptación de la prueba de Madurez de California serie pre-primaria. Mediante su estudio llegó a la conclusión de la no existencia de diferencias en ambos niveles socioeconómicos, de igual forma teniendo en cuenta la variable sexo. Asimismo, en los resultados del grupo experimental y grupo control que analizó antes y después de la aplicación del programa de comprensión de lectura nivel 1, se encontró incrementos significativos en la comprensión de lectura en ambos niveles socioeconómicos en relación al pretest. Estos datos fueron motivo para plantear ciertas estrategias a beneficio de la mejora de la comprensión de lectura.

Delgado, Ecurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santivañez (2004) realizaron una comparación de la comprensión lectora en los alumnos de primer a tercer grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. La muestra estuvo constituida por 780 estudiantes de cada grado escolar de las siete UGEL de Lima Metropolitana. Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de primer a tercer grado de Primaria - Forma A. Como conclusiones, se encontró que los instrumentos aplicados son válidos y confiables. Existieron diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre los alumnos procedentes de colegios estatales y no estatales, siendo estos últimos quienes presentaron niveles más altos, tanto en el primer, segundo y tercer grado de primaria. La diferencia se presentó a partir de la lectura de oraciones o frases de mediana dificultad, en las cuales el alumno tuvo que captar el sentido global de la oración o frase. No se observó diferencias en los niveles de comprensión lectora en función al sexo de los alumnos. Sin embargo, se observó diferencias estadísticamente significativas en la comprensión de lectura de los alumnos de primer y segundo grado cuando se consideró a las variables sexo y tipo de colegio de manera conjunta.

Delgado, Ecurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santivañez (2005) realizaron un estudio para comparar los niveles de comprensión lectora en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria considerando el tipo de colegio. La muestra estuvo constituida por 780 estudiantes de cada grado escolar, de colegios estatales y no

estatales de las siete UGEL de Lima Metropolitana. Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de cuarto a sexto grado de primaria –forma A. Como conclusiones, 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 encontró diferencias significativas entre los alumnos de quinto y sexto 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, no existió diferencias entre los alumnos de cuarto grado cuando se comparan considerando el sexo. En sexto grado también se encontró diferencias significativas, esta vez a favor de las mujeres, cuando se consideró el total de participantes. Cuando se consideró solo a los alumnos y alumnas de colegios no estatales, también se encontró diferencias significativas, en este caso fueron las niñas las que presentaron mayores niveles de comprensión lectora.

Matalinares, Dioses, Arenas, Díaz, Chávez, Yaringaño y Suárez (2007) realizaron una investigación para establecer si existía o no relación entre el lenguaje comprensivo y la memoria auditiva inmediata en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de zona rural y urbana de Lima, para ello se evaluó a 230 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de ambos sexos, procedentes de diversos centros educativos estatales de la zona rural y urbana de Lima, se aplicó la Batería de Woodcock de Proficiencia del idioma adaptada por Tapia en 1998 y el Test de Memoria Auditiva Inmediata propuesta por Cordero y adaptada por Dioses en el 2002. Se llegó a las siguientes conclusiones: Se encontró relación entre el lenguaje comprensivo y la memoria auditiva inmediata, existió diferencias altamente significativas en el lenguaje comprensivo en función del lugar de residencia, los estudiantes procedentes de la zona urbana obtuvieron mejores resultados en la memoria auditiva inmediata global y en la memoria numérica y asociativa. El lenguaje comprensivo de los estudiantes mostró diferencias en función del sexo; las mujeres obtuvieron mejores resultados que los varones en el subtest de análisis de palabras. No existieron diferencias significativas al comparar varones con mujeres en memoria auditiva inmediata. Por último, se encontró diferencias significativas entre el lenguaje comprensivo

y la memoria auditiva inmediata en función al grado de instrucción; a mayor grado de instrucción mejores resultados en lenguaje comprensivo y memoria auditiva inmediata.

Yaringaño (2009) realizó una investigación sobre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora, en alumnos de quinto y sexto de primaria de Lima y Huarochirí. Fueron evaluados con el Test de Memoria Auditiva Inmediata y la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva CLP nivel 5 y 6 forma A. Su objetivo fue analizar la relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas estatales pertenecientes a zonas rurales y urbanas de la región Lima. Su muestra fue de 228 alumnos, siendo de la Provincia de Huarochirí 104 alumnos y de Lima Metropolitana 124 alumnos. Como conclusión señaló 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 eran tan relevantes factores externos como el lugar donde vivían los sujetos. Por tanto en futuras investigaciones el modelo propuesto por Baddeley y Hitch, sería el más adecuado para el estudio de la comprensión lectora.

Vergara (2010) realizó una investigación sobre la memoria auditiva inmediata y los procesos de lectura en estudiantes de quinto grado de una institución pública de Playa Rímac - Callao, fueron evaluados con el Test de Memoria Auditiva Inmediata y la Batería de los Procesos Lectores (PROLEC – SE). El objetivo fue conocer la relación entre la memoria auditiva inmediata con los procesos lectores. Como conclusión se determinó que existía una correlación baja entre la memoria auditiva inmediata y los procesos lectores en los estudiantes de quinto grado de educación primaria que pertenecían a la región Callao.

En Puno, Gómez (2011) investigó la comprensión lectora y el rendimiento escolar en estudiantes de educación primaria, considerando elementos como la comprensión del texto, la velocidad en la lectura y la precisión de lo leído. Trabajó con 200 alumnos escogidos aleatoriamente, matriculados en el cuarto

grado de primaria de centros educativos estatales que pertenecían a la UGEL Puno. Los niños fueron evaluados con el Test de Lectura Oral de Gray-Gort 3 y para medir el rendimiento escolar utilizó instrumentos tales como exámenes escritos, orales y evaluación de proyectos educativos. El autor llegó a las siguientes conclusiones: La comprensión lectora influía significativamente en el rendimiento escolar general de los niños del cuarto grado de educación primaria, afirmando que a mayor comprensión lectora, mayor era el rendimiento escolar; asimismo, el elemento comprensión de lo leído influía de manera significativa en el rendimiento escolar general de los niños del cuarto grado de educación primaria, por lo que afirmó que a mayor nivel de comprensión de lo que se lee mayor era el rendimiento escolar.

Thorne, Morla, Uccelli, Nakano, Mauchi, Landeo, Vásquez y Huerta (2013), estudiaron el efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario. Participaron 88 alumnos de quinto grado de primaria de dos instituciones privadas de nivel socioeconómico medio bajo de Lima Metropolitana, quienes fueron divididos en dos grupos: El grupo experimental integrado por 49 estudiantes; y el grupo control, conformado por 39 estudiantes. Utilizaron como instrumento de medida la Plataforma LEO, diseñada para favorecer el aprendizaje autónomo, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Como conclusión afirmaron que el estudio ofreció solo un primer avance en un tema que requiere mayor investigación, pero mostró evidencia prometedora de avances significativos en comprensión de lectura como resultado de la intervención educativa implementada.

Marimon y Méndez (2013) investigaron sobre la memoria auditiva inmediata en niños de sexto grado con habilidad y dificultad en la comprensión lectora de una institución educativa del distrito de Chorrillos. Para el estudio participaron 76 alumnos matriculados en sexto grado. Los instrumentos de medición que utilizaron fueron: La Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) y el Test de Memoria Auditiva Inmediata (M.A.I.). Luego de la investigación llegaron a la siguiente conclusión: La comparación realizada entre los dos grupos diferenciados respecto a la memoria auditiva inmediata, no resultó estadísticamente significativa.

Yaringaño (2014) realizó una investigación estudiando el efecto de un programa de estimulación en la memoria auditiva inmediata, la comprensión lectora y la resolución de problemas en un grupo de alumnos de segundo grado de educación primaria. Trabajó con 52 niños de ambos sexos de segundo grado de primaria de un colegio estatal de Lima, quienes conformaron dos grupos, uno experimental y otro de control. Fueron evaluados a través de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva nivel 2 Forma A (CLP- 2A), el Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI) y la Prueba de Comportamiento Matemático (PCM). Las conclusiones del estudio fueron las siguientes: Los resultados que se obtuvieron indicaron que era posible entrenar las capacidades asociadas a la memoria en niños, los resultados del programa administrado tuvo repercusiones en las funciones asociadas a los procesos atencionales de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica; esto permitió un mejor uso de los recursos cognitivos asociados a la memoria auditiva inmediata, por tanto determinó incrementos significativos en las capacidades de memoria.

#### **1.4. PRESENTACIÓN DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

##### **GENERAL**

Analizar la relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto grado de un colegio privado de San Borja.

##### **ESPECÍFICOS**

Determinar los niveles de memoria auditiva inmediata en los estudiantes de quinto grado de un colegio privado de San Borja.

Determinar los niveles de memoria auditiva inmediata en los estudiantes de sexto grado de un colegio privado de San Borja.

Determinar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado de un colegio privado de San Borja.



Determinar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de un colegio privado de San Borja.

Conocer la relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de un colegio privado de San Borja.

Conocer la relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de un colegio privado de San Borja.

### **1.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Una limitación es el no poder considerar los resultados para otros grupos de estudio, ya que la muestra considerada es no probabilística de tipo intencional; pues, es única y tiene características singulares, que solo permite generalizar lo hallado en la población de la cual se extrajo la muestra.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. BASES TEÓRICAS RELACIONADAS AL TEMA**

#### **MEMORIA**

##### **DEFINICIÓN DE LA MEMORIA**

Según Luria (1984) la memoria es definida como la impresión (grabado), retención y reproducción de las huellas de la experiencia anterior que le permite al hombre acumular información. Para Izquierdo (1992) es la conservación y evocación de información adquirida por la experiencia.

Vergara (2010) relata que Tulving en 1996, define a la memoria, como un regalo de la naturaleza siendo la habilidad que tienen los organismos vivos para retener y utilizar la información o el conocimiento adquirido, además la memoria tiene dos distinciones que se corresponden con los dos grandes modelos sobre la memoria; el modelo procesual y el modelo estructural. Asimismo, menciona que Craik y Lockhart en 1972, indican que existen tres etapas o procesos de memoria: Codificación, almacenamiento y recuperación de la información, y Atkinson y Shiffrin en 1968 se refieren a los tres componentes interrelacionados en el sistema de la memoria: Memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

## **TIPOS DE MEMORIA**

Según Etchepareborda y Abad-Mas (2005) la memoria se desarrolla a través de una variable temporal. Esta situación ha permitido dividir en etapas o niveles temporales, de acuerdo al momento en que se encuentre. Así, se reconoce:

### ❖ La memoria a largo plazo:

Según el modelo de Atkinson y Shiffrin, para mantener la información en la memoria a corto plazo se necesitan circuitos de repaso repetido. El repaso suficiente da lugar de manera automática, a que la información de la memoria a corto plazo se transfiera a la memoria de largo plazo (Gluck, Mercado y Reyes, 2009).

La memoria a largo plazo (MLP) es un área de almacenamiento que tiene una capacidad y duración ilimitada. La información de la memoria a largo plazo se almacena después de organizarse y estructurarse. Las estrategias de organización más frecuentes son: La visualización, que implica creación de imágenes; la agrupación, que involucra la re-codificación de dos o más elementos en una sola unidad familiar; y la categorización que permite unir elementos bajo una misma categoría. Los contenidos incluidos en

la memoria a largo plazo son los recuerdos episódicos ocurridos a lo largo del ciclo vital, los recuerdos relacionados con los conceptos, significado de palabras, conocimiento generalizado del mundo, y todas las habilidades y procedimientos que se va adquiriendo.

La memoria a largo plazo se divide en:

- a. La memoria declarativa: Es la adquisición, almacenamiento y evocación de información de manera consciente y por medio del lenguaje. Ésta se divide en:
  - Memoria semántica, que permite la construcción de modelos mentales, esto es, la capacidad de representar internamente un mundo que no está presente.
  - Memoria episódica, que consiste en adquirir y retener conocimientos acerca de eventos experimentados personalmente y su relación temporal.
  
- b. La memoria de procedimiento: Estudia los aspectos no conscientes de la experiencia previa en conductas, cogniciones y emociones. Este tipo de memoria ocurre sin el recuerdo intencional o consciente, es de uso automático, no requiere del uso de lenguaje verbal y su adquisición da como resultado un mejor desempeño en la realización de tareas.

❖ Memoria a corto plazo:

La memoria a corto plazo (MCP) es un tipo de memoria que almacena cantidades limitadas de información por períodos breves. Para Gluck, Mercado y Reyes (2009) la memoria a corto plazo “*es una especie de estación intermedia donde se detiene por un momento la nueva información antes de avanzar al almacén de la memoria a largo plazo*” (p. 172).

La información que se encuentra en la memoria a corto plazo debe mantenerse por medio del repaso activo si no reciben un procesamiento cuando llegan a él, desaparecen.

Baddeley (1998) refiere que Miller en 1956 ha encontrado que la capacidad de almacenamiento de este tipo de memoria es de siete unidades de información, pero que puede variar entre cinco y nueve unidades.

- a. Memoria sensorial: Dura varios milisegundos, se relaciona con la atención y percepción y se divide en icónica y ecoica.
- La memoria sensorial icónica: Es de tipo visual y hace referencia a la post-imagen que ocurre inmediatamente después de ver un objeto.
  - La memoria ecoica: Es de origen auditivo, dura una décima de segundo y es la que permite que se perciba el lenguaje como un continuo, dando la oportunidad de comprender.

La información ingresa primero a los registros o almacenes sensoriales (almacén visual o memoria icónica, almacén auditivo o memoria ecoica; se le llama también modelo multimodal). Este almacén sensorial tiene capacidad ilimitada, escasa persistencia temporal, registro precategorial, y tiene la función de almacenar rápidamente toda la información posible en bruto para que esté disponible para su procesamiento posterior (Crespo, 2002).

- b. Memoria a corto plazo: La información es transmitida desde la memoria sensorial hasta la memoria a corto plazo, y tiene varias características:
- Dura de 20 a 30 segundos
  - El máximo de reactivos que se pueden recordar es de  $7 \pm 2$
  - La información se mantiene gracias a la atención continua y el ensayo.

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

- Comparar la información que se recibe con la que se tiene almacenada en la memoria a largo plazo (MLP).
- Combinar o integrar el material a ser aprendido con un cuerpo organizado de conocimiento que se almacena en la MLP.
- Ensayo o de práctica, 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.
- Ensayo elaborativo o 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.

Dentro de este tipo de memoria, se encuentra la memoria de trabajo, que se refiere al almacenamiento temporal de información necesaria para realizar tareas cognitivas como comprensión, aprendizaje y razonamiento.

Según Baddeley (1998) señala que la memoria de trabajo, sustituye la idea de un almacén de memoria a corto plazo por un ejecutivo central (un procesador central de información que tiene capacidad limitada) encargado de controlar a otros sistemas que trabajan de modo concurrente. Estos sistemas comunicados entre sí son: El bucle fonológico, encargado del procesamiento del lenguaje, y la agenda viso espacial, que se encarga de la manipulación de las imágenes.

## EL MODELO DE MEMORIA OPERATIVA

Baddeley (1998) refiere que el sistema de memoria operativa (memoria de trabajo o memoria buffer) es conceptualizado como una alianza de tres subsistemas de almacenamiento temporal separados pero interactuantes: El ejecutivo central considerado como el centro responsable del procesamiento y del almacenamiento temporal de los productos de sus procesos; este subsistema puede delegar algunas funciones de almacenamiento en los dos componentes restantes considerados como sistemas. Estos son el lazo articulatorio, especializado en el mantenimiento de la información verbal mediante la repetición subvocal, y la agenda visoespacial, especializada en mantener las imágenes visuales.

- Lazo articulatorio: Este sistema puede actuar como un Bucle de repaso y además sirve para que la información visual sea codificada fonológicamente:
  1. El efecto de similitud fonológica: Tanto los ítems similares como las secuencias de ítems similares se recordaban peor que las disimilares.
  2. El efecto de habla no atendida: Existe evidencia experimental de que el recuerdo serial inmediato de palabras presentadas visualmente se deteriora si durante la presentación el sujeto es expuesto también a material hablado y relevante. Esta alteración se produce porque el material no atendido tiene acceso al almacén fonológico y, consecuentemente, interfiere con el recuerdo de las palabras presentadas visualmente.
  3. El efecto de longitud de las palabras: La amplitud de memoria disminuía a medida que aumentaba la longitud de las palabras. El efecto no depende del número de sílabas si no del tiempo necesario para decir la palabra. La amplitud de memoria se considera como una función conjunta del tiempo que tarda en desvanecerse una huella de memoria en el almacén fonológico y de la velocidad de la que puede restablecerse por el repaso

4. El efecto de supresión articulatoria: Murray (1968) demostró que si a los sujetos se les impide el repaso subvocal pidiéndoles que articulen repetidamente alguna palabra irrelevante, como el artículo "el", la amplitud de memoria se reduce significativamente.

## **LA MEMORIA Y EL APRENDIZAJE**

Martinez (1994) define el aprendizaje como un cambio de conducta más o menos permanente resultado de la experiencia. Para que este cambio se produzca es necesario que la persona transforme la información que recibe, por lo tanto no se trata solo de captar datos sino más bien de hacer con ellos un trabajo de construcción de esquemas. La persona es un ente activo que hace uso de un sistema de procesamiento de información: La memoria. Si se tiene en cuenta que no hay retención sin aprendizaje previo y que, por lo tanto, el grado de retención depende del grado de aprendizaje, las variables que condicionan el aprendizaje serán también factores que determinen la retención o memorización.

Bruning, Schraw y Norby (2012), hacen referencia a la teoría de la carga cognitiva de Sweller en 1999; la cual presupone que algunos entornos de aprendizaje imponen mayores demandas que otros que crean una carga de procesamiento de información mayor para los limitados recursos cognitivos de la memoria operativa.

Bruning, Schraw y Norby (2012) señalan que Mayer y Moreno en el 2003 usaron la teoría de la carga cognitiva para distinguir entre tres tipos de demandas cognitivas durante el aprendizaje.

- El procesamiento esencial, que se refiere a los procesos cognitivos que son necesarios para comprender la información: Comprender las ideas principales, generar inferencias que enlazan ideas y unirla con información relacionada en la memoria.

- El procesamiento incidental, se refiere al procesamiento de información que no es absolutamente necesario pero que puede mejorar la comprensión; por ejemplo: Tomar notas detalladas de un texto.
- La retención representacional, se refiere a la retención temporal de información en la memoria mientras se procesa otra información; por ejemplo: Revisar cierta información para comprender un gráfico.

Los autores concluyen que el aprendizaje es más eficaz cuando los estudiantes centran todos sus recursos en el aprendizaje esencial, y pocos o ninguno en el aprendizaje incidental o en la retención referencial.

### **LA MEMORIA AUDITIVA**

Ausubel, Novack y Hanesian (1983) señalan 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 su 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 construyendo aprendizajes significativos sobre los esquemas cognitivos ya preexistentes 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.

García y Martín (1987), en referencia a los trabajos de Just y Carpenter, señalan que la memoria operativa se define como la máxima cantidad de activación disponible. En el contexto de la comprensión esto significa que al activarse la información desde el texto escrito o hablado, o desde la memoria a largo plazo, si la demanda de la tarea sobrepasa la activación disponible, las funciones de almacenamiento y



procesamiento pueden verse comprometidas. En concreto, hacen referencia a la interacción que caracteriza los procesos, como el aspecto clave que estaría restringido por la capacidad de la memoria operativa de los sujetos.

Neisser (Yaringaño, 2009) indica 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.

La memoria auditiva permite desarrollar la comprensión auditiva, es decir, ir reteniendo las informaciones verbales externas y poder entrelazarlas, otro paso previo a la lectura y un mecanismo imprescindible para miles de acciones diarias, como seguir instrucciones, recordar una información, como por ejemplo las indicaciones para llegar a una dirección. Cuando se habla de memoria auditiva inmediata se entiende a esta como la capacidad de interpretar los estímulos auditivos, extraer los significados ya sea al nivel de palabras o de oraciones de lo que se ha oído de modo que se comprenda el mensaje.

Una forma de medir la memoria auditiva, tomando en cuenta la memoria inmediata, (que es lo que el cerebro puede aprender inmediatamente) consiste en medir el número de sílabas o cifras que es posible repetir inmediatamente después de haberlas escuchado una vez. A esta cantidad se le llama amplitud de retención y es una constante fisiológica característica de cada uno. El cerebro es capaz de cumplir una serie de funciones que un grabador no. A pesar de que graba en forma automática se puede influir sobre la calidad de la grabación. Es indudable que la motivación, la atención o el interés en un tema

determinado fortalece la impresión que deseamos grabar. El cerebro también demuestra aptitudes innatas para asociar. Las ideas o pensamientos que ocurren al mismo tiempo tienden a permanecer juntos, como si las impresiones que producen hubieran sido grabadas en la misma cinta mental, lo que permite pasarlas nuevamente como se haría con una cinta grabada.

### **MEMORIA AUDITIVA INMEDIATA**

Cordero (1978) define la memoria auditiva inmediata como 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 para poder evocarlos de manera directa e inversa, 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.

Cordero (1978) en el Test de Memoria Auditiva Inmediata - M.A.I menciona tres etapas implícitas en todo acto de memoria:

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 pueda ser manejada con posterioridad.
2. El almacenamiento, que es el proceso de retención de datos en la memoria para su utilización posterior. Requiere la codificación como condición previa.

3. La recuperación, que es la forma como las personas acceden a la información almacenada en la memoria.

Según el autor, solo la información codificada que es transferida a través de los sentidos, es aquella que se almacena en la memoria a corto plazo o en la de largo plazo; y que cuando se necesita acceder a determinada información, lo que se hace 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.

## **LECTURA**

### **DEFINICIÓN DE LECTURA**

La lectura es un proceso que va desde la discriminación entre formas y palabra, hasta la utilización de las funciones del pensamiento. En su primera etapa la lectura se centra en la discriminación visual de las letras y su forma, luego el lector debe centrarse en un proceso de decodificación de los símbolos impresos y más adelante hace uso de sus pensamientos, sus recuerdos y realiza interpretaciones de lo que lee y puede emitir sus propios juicios a través de una evaluación crítica de lo que lee.

Pinzás (1995) propone una visión contemporánea del modelo interactivo de lectura.

- a. La lectura como construcción: La lectura es vista como un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente un “modelo” del texto dándole significado propio o una interpretación personal. Así, al leer las personas reaccionan frente al texto imaginando e interpretando o construyendo una idea acerca de su posible significado. Esta construcción necesita una buena comprensión literal de lo que el texto explícitamente propone lo que, a su vez, posibilitará la elaboración de lo implícito.
- b. La lectura como interacción e integración: La lectura es interactiva porque la información ofrecida por el texto y el conocimiento previo del lector se relacionan para producir un significado particular. La tarea del lector estará orientada a interpretar, completar, determinar o proporcionar el significado del texto. De allí la importancia no solo de la presencia de los conocimientos previos del lector pertinentes al texto, sino que su adecuado uso en el proceso de construcción e integración del significado.
- c. La lectura como interacción entre fuentes de información: A fin de lograr una adecuada comprensión en términos de decodificación e interpretación del texto, es necesario que en la mente del lector interactúen sus diferentes fuentes de experiencia e información referidas más que nada a sus conocimientos acerca de la ortografía, la gramática, el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática.
- d. La lectura como proceso estratégico: Pinzás (1995) se refiere a la necesidad de un “lector flexible”, en la medida en que aprende a adaptar su propia lectura tanto de acuerdo a sus propósitos o metas para leer, como según la naturaleza del material, su familiaridad con el tema, el género literario y según esté comprendiendo o no lo que lee. Por ello es importante que el lector posea un bagaje de conocimientos previos, no solo acerca del contenido del texto que va a leer, sino también a los diferentes tipos de texto existentes y las características que presenta cada uno de ellos.

- e. La lectura como proceso metacognitivo: Esta característica alude a la capacidad que tienen los lectores diestros de controlar su lectura y ser, al mismo tiempo, conscientes de ello exhibiendo, así, destrezas metacognitivas. De esta manera, los buenos lectores saben evaluar su propio conocimiento o habilidades con respecto a la demanda de la tarea y saben guiar su comprensión y desarrollar estrategias correctivas cuando ésta falla. La metacognición en la lectura es sumamente importante en la medida que permite al lector detectar y compensar aquellos fallos o errores presentes en el texto que pueden impedir su comprensión.
  
- f. La lectura como proceso automático: Para poder comprender, el lector debe dominar los procesos básicos, tales como la decodificación, al punto que dichos procesos se vuelvan automáticos. Resulta de suma importancia la fluidez de la lectura (entendida ésta como la coordinación del proceso de descodificación con el proceso de comprensión).  
La automaticidad de la decodificación permite que tan pronto como el lector ha visto una parte de la palabra, adquiera una posible interpretación de ella.
  
- g. La lectura como aprendizaje continuo: El proceso lector mejora con la práctica, por lo que es importante una lectura continua orientada siempre con el propósito de aprender. De ahí la importancia de la práctica de la actividad lectora desde temprana edad, pues solo de esta manera el niño se va acostumbrando a leer, primero por obligación y paulatinamente, por placer.  
De este modo, cuando llegue a la adolescencia, valorará la importancia de la lectura y cómo esta actividad favorece su conocimiento y comprensión sobre diversos tópicos de cultura general.

Cuetos (1999) señala que la lectura solo es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales. Se distingue cuatro procesos, cada uno de los cuales se compone de otros subprocesos: Procesos perceptivos, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico, procesamiento semántico. Siendo en el procesamiento semántico donde la persona debe extraer el mensaje de la oración o texto, para integrarlo a sus conocimientos.

Según Solé (2000) cuando el lector se enfrenta a un texto, sus rasgos componentes despiertan en él expectativas a diferente nivel (letras, palabras, etc.) de tal manera que la información procesada en cada uno de estos niveles funciona como un input para el nivel siguiente, de esta forma y gracias a un nivel ascendente, la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. De forma simultánea, y dado que el texto despierta expectativas de nivel elevado (semántico, sintáctico), éstos funcionan como hipótesis que buscan en los niveles inferiores su verificación, por un procedimiento descendente.

Mayer (2002) explica que leer para aprender supone el uso de la lectura como una herramienta para adquirir conocimientos específicos sobre algún área concreta. Agrega que en la lectura de palabras se dan cuatro procesos: El reconocimiento de fonemas, la decodificación de las palabras, el acceso al significado y la integración de oraciones.

Muchas de las dificultades lectoras que presentan los estudiantes, se derivan de dificultades en los procesos de orientación espacial como resultado de una falla en establecer la dominancia lateral, lo cual hace que el lector perciba visualmente en forma distorsionada y confusa, entonces, perceptualmente algunos fonemas-grafemas; estas dificultades también se asocian con la memoria visual y la orientación espacial (Alliende y Condemarín, 1990).

## COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano, 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. 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. 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.

Defior (1996) refiere que leer no se reduce tan solo a decodificar, significa comprender el mensaje escrito de un texto. La tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo. La posesión de un vocabulario amplio, rico, bien interconectado, es una de las características de los lectores hábiles; por lo que los conocimientos previos y el vocabulario que posee el lector son factores influyentes. La autora define los siguientes niveles estructurales necesarios para la adecuada comprensión de un texto:

- a) El reconocimiento de las palabras como requisito indispensable.
- b) Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí (progresión temática). Estos dos aspectos proporcionan lo que se ha denominado microestructura de un texto.
- c) Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macroestructura del texto.
- d) Analizar la trama de las relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto. Equivale a analizar la organización formal o superestructura de los textos.

Salazar y Ponce (1999) afirman que para leer es necesario conocer y comprender las características y reglas de la producción escrita, las cuales son distintas a las utilizadas en el lenguaje verbal cotidiano. De allí, la importancia del conocimiento del lector sobre las convenciones y reglas propias de la escritura de una lengua.

Es innegable que las características internas que ofrece el texto, en cuanto a su estructura, extensión y contenido de la información (más concreto o abstracto), condicionan su comprensión. Por ello, resulta evidente que los conocimientos que posea el lector acerca de la estructura del texto permiten anticipar el desarrollo de su contenido de una forma más previsible y facilitan la comprensión de las ideas fundamentales que se encuentran ordenadas en el esquema del texto. La estructura interna varía según el tipo de texto, lo cual permite la creación de expectativas por parte del lector, puesto que éste anticipará la disposición formal de las ideas formuladas, así como la manera en que éstas se desarrollarán.

Según su estructura, los textos pueden clasificarse en dos tipologías amplias: Expositivos y narrativos. Los textos expositivos son más complejos que los narrativos debido a que poseen una estructura más variada y según García (1995), pueden clasificarse en: De compilación, de causalidad, de comparación y contraste, de exposición de problema y solución, y descriptivo. En los textos narrativos, las características o rasgos básicos son: La sucesión temporal de los acontecimientos, la interrelación de los personajes, la presentación de un conflicto y su resolución.

Según Adam (1985, citado por Solé, 2000), los textos pueden clasificarse principalmente en:



- **Narrativo:** Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: Estado inicial/ complicación/ acción/ resolución/ estado final.  
Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa.
- **Descriptivo:** Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc.
- **Expositivo:** Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan de manera frecuente.
- **Instructivo- inductivo:** Este tipo de texto agrupa a aquellos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: Consignas, instrucciones de uso, etc.

Alliende y Condemarín (2002) destacan el papel del lector en la construcción de significado, ya que todo texto, para ser interpretado, exige una activa participación del lector. A partir de los signos impresos, el lector reconstruye las palabras; las escucha como si existiera al darle un ritmo y una entonación que él inventa. Al leer se crea imágenes internas, estimuladoras de procesos de pensamiento y creatividad; estas imágenes se crean sobre la base de experiencias y necesidades propias. Aplica sobre lo leído sus propios códigos interpretativos, lo cual le permite extraer significado de acuerdo a su manejo previo del lenguaje y de su dominio sobre los contenidos. Una persona ha aprendido a leer solo cuando es capaz de comprender una gran variedad de textos escritos; en particular, aquellos que le son necesarios para su desarrollo personal y para su adecuado desenvolvimiento en la vida social.

Para Cuetos (2008) leer comprensivamente supone la intervención de un gran número de operaciones cognitivas. Comienza con el análisis visual del texto y termina con la integración del mensaje que hay en el texto. Entre estas dos acciones se lleva a cabo una enorme cantidad de operaciones en el sistema cognitivo y, consecuentemente, en el cerebro, las cuales se dividen en procesos de bajo nivel y procesos de alto nivel.

Dentro de los procesos de bajo nivel se encuentran los procesos perceptivos, encargados de la identificación de letras, y los procesos léxicos, en donde se encuentran dos vías para leer en voz alta y acceder al significado de la palabra escritas. Los procesos de bajo nivel son fundamentales para la comprensión de textos, pero insuficientes, ya que comprender un texto es algo más que reconocer cada una de sus palabras. Dentro de los procesos de alto nivel se encuentran el proceso sintáctico, destinado al análisis gramatical de las oraciones. El proceso semántico consistente en la extracción del significado de la oración o texto y su integración en los conocimientos que ya posee el lector. En estadio se busca construir una representación mental del contenido del texto y de integrar esa representación en los propios conocimientos, pues solo en ese caso se produce la auténtica comprensión. Solo el buen lector es consciente de lo que realmente ha comprendido del texto; solo cuando dispone de estrategias metacognitivas es capaz de localizar las dificultades que le ofrece el texto y de buscar soluciones.

## 2.2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Memoria: Capacidad para elaborar, almacenar, recuperar y utilizar información.

Memoria auditiva inmediata: Sistema de almacenamiento y recuperación de información obtenida a través del analizador auditivo.

Memoria lógica: Correcta 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.

Memoria numérica: Correcta evocación de series numéricas escuchadas previamente escribiéndolas en forma directa o inversa según la instrucción que se le proporcione

Memoria asociativa: Evocación escrita de pares de palabras, cuando se es leída solo la primera palabra de cada pareja.

Memoria a corto plazo: Un sistema cuya función es mantener, durante un corto espacio de tiempo, una porción limitada de información, mientras se manipula o se utiliza para realizar operaciones cognitivas complejas.

Comprensión lectora: Es un proceso que implica construir una representación mental del contenido del texto y de integrar esa representación en los propios conocimientos.

## 2.3. HIPÓTESIS

### GENERAL

H<sub>1</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto grado de un colegio privado de San Borja.

## ESPECÍFICA

H<sub>1.1</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de un colegio privado de San Borja.

H<sub>1.2</sub>: Existe una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de un colegio privado de San Borja.

### 2.4. VARIABLES

Memoria auditiva inmediata: Medida a través del Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI) de Agustín Cordero (1978), adaptada para Lima Metropolitana por Dioses, Manrique y Segura (2002).

Comprensión lectora: Medida a través de la Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) Nivel 5 y 6 Forma A de Mabel Condemarin, Felipe Alliende y Neva Milicic (1991), adaptadas para Lima Metropolitana por Delgado, Escurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santivañez (2005).

## CAPÍTULO III: MÉTODO

### 3.1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Considerando a Sánchez y Reyes (2009) el nivel de investigación es descriptivo, el cual consiste en describir un fenómeno o situación mediante su estudio en una determinada circunstancia temporo – espacial. Es decir, busca analizar e interpretar la relación entre dos variables, apuntando a estudiarlas en su estado actual y forma natural; además de identificar y conocer la naturaleza de la situación.

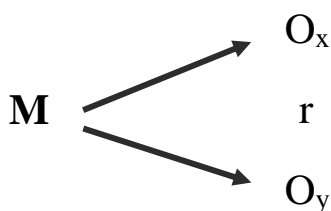
Se trata de una investigación de tipo sustantiva – descriptiva; porque describe un suceso y está orientada al conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio - temporal dada (Sánchez y Reyes, 2009).

En esta investigación se estudió la relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto grado.

### 3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño correlacional a desarrollar en la investigación permite determinar el grado de relación existente entre dos variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos eventos observados (Sánchez y Reyes, 2009).

El diagrama representativo del diseño correlacional es el siguiente:



En este esquema M es la muestra en la que se realiza el estudio y los subíndices x, y en cada O indican las observaciones obtenidas en cada una de dos variables distintas (Sánchez y Reyes, 2009).

En el caso específico de la presente investigación las observaciones obtenidas corresponden a dos variables: memoria auditiva inmediata (x) y comprensión lectora (y), finalmente la r hace mención a la posible relación entre las variables estudiadas.

### 3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo conformada por los estudiantes varones y mujeres matriculados en el quinto y sexto grado de una institución educativa particular del distrito de San Borja, Lima.

Cada grado contó con 4 secciones:

El quinto grado estuvo conformado por 158 estudiantes, de los cuales 78 fueron varones y 80 fueron mujeres.

El sexto grado estuvo conformado por 159 estudiantes, de los cuales 82 fueron varones y 77 fueron mujeres.

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, porque la muestra fue seleccionada en función a la accesibilidad o criterio personal e intencional (Sánchez y Reyes, 2009).

Se trabajó solo con dos secciones por cada grado, según se detalla a continuación:

En quinto grado participaron 77 estudiantes: 38 varones y 39 mujeres.

En sexto grado participaron 76 estudiantes: 41 varones y 35 mujeres.

### **3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **TEST DE MEMORIA AUDITIVA INMEDIATA (MAI)**

##### a. Ficha técnica

Nombre	:	Test de Memoria Auditiva Inmediata (MAI).
Autor	:	Agustín Cordero Pando.
Procedencia	:	TEA Ediciones, S.A.
Adaptación para		
Lima Metropolitana	:	A. Dioses; S. Manrique y 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 7 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.

b. Descripción de la prueba

La prueba consta de tres partes:

De acuerdo a lo que indica Cordero (1978) en la primera parte del test se presenta al estudiante 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 más bien, el grado de fidelidad con que los datos, recientemente escuchados, son reproducidos.

En la segunda parte se utilizan series de dígitos que el estudiante 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 estudiante en tres ocasiones distintas (cambiando cada vez el orden de presentación).

Inmediatamente después de la lectura de estos diez pares de palabras, el estudiante debe descubrir cuáles son las que van asociadas a las que el examinador le irá dictando sucesivamente (ver anexo 1).

c. Validez

Su validez fue juzgada mediante la validez del contenido, mediante el 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 efecto de dicha validez se tomó en cuenta el criterio de jueces y expertos: psicólogos y profesores de educación primaria, quienes dieron su opinión favorable con respecto a los reactivos e instrucciones (Dioses, Manrique y Segura, 2002).

d. Análisis de ítem y confiabilidad

El objetivo del análisis de ítems del test de Memoria Auditiva Inmediata, fue determinar el índice de discriminación de cada uno de ellos en una muestra experimental, con el propósito de diseñar la versión definitiva del instrumento.

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). Fueron aceptados como válidos los ítems cuyo valor era superior 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; quedando así la prueba adaptada compuesta por 82 ítems (Dioses, Manrique y Segura, 2002).

El test de Memoria Auditiva Inmediata 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, calculando en la muestra de participantes en el estudio, obteniéndose como se muestra en la tabla, un alfa cercano a 0.80 el mismo que permite afirmar que la prueba proporciona puntajes confiables (Dioses, Manrique y Segura, 2002).

Tabla 1.

*Consistencia interna para los sub test y total de la prueba*

Áreas	Media	DS	Coeficiente Alfa de Cronbach
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



e. Normas de aplicación

Según Cordero las instrucciones generales y específicas son las siguientes (Dioses, et al., 2002).

- Instrucciones generales:
  - 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.
  - Se debe poner 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 desanimarse.

- Instrucciones específicas:

Verificar que cada alumno tenga su respectivo lápiz 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”*.

Repartir las hojas de respuestas e indicar que completen los datos que se piden: Nombres, apellidos, edad, etc. Se verifica la realización de esta actividad por cada sujeto.

## PARTE I: MEMORIA LÓGICA

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.”*

A continuación se lee pausadamente, pero sin interrupciones ni repeticiones, el párrafo siguiente:

*“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.”*

Una vez terminado el párrafo, decirles, *“pueden comenzar a escribir”*.

Dejar el tiempo necesario para que todos o la mayoría de los alumnos hayan 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.”*

Leer pausadamente:

*“Ana Pérez, del barrio de Surquillo, empleada como mujer de limpieza en unas oficinas, declaró en la comisaría 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”*.

## **PARTE II: MEMORIA NÚMERICA**

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!.”*

Se dictan las cifras una por 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 continuara con las siguientes 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.

NÚMERO DIRECTOS

1. 8 – 5 – 4 – 9
2. 7 – 5 – 9 – 3
3. 8 – 2 – 7 – 4 – 6
4. 3 – 5 – 8 – 7 – 9
5. 2 – 6 – 8 – 5 – 3 – 1
6. 1 – 4 – 3 – 9 – 2 – 6
7. 4 – 3 – 9 – 1 – 8 – 5 – 7
8. 6 – 9 – 3 – 4 – 2 – 5 – 1
9. 2 – 7 – 4 – 1 – 9 – 3 – 5 – 8
10. 5 – 3 – 1 – 7 – 2 – 4 – 9 – 6.

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”.*

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

NÚMERO INVERSOS

1. 3 – 9 – 4
2. 1 – 3 – 6
3. 7 – 6 – 1 – 4
4. 4 – 2 – 8 – 3
5. 5 – 3 – 7 – 2 – 8
6. 4 – 2 – 3 – 9 – 1
7. 4 – 9 – 6 – 7 – 3 – 2
8. 7 – 6 – 3 – 5 – 8 – 1
9. 3 – 8 – 7 – 2 – 9 – 5 – 4
10. 4 – 7 – 3 – 6 – 5 – 1 – 9

### PARTE III: MEMORIA ASOCIATIVA

Inmediatamente se procederá a plicar 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”.*

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

#### PRIMERA PRESENTACIÓN

- |                     |                          |
|---------------------|--------------------------|
| 1. Agua-Mar         | 6. Árbol - Planta        |
| 2. Viejo-Anciano    | 7. Antes – Después       |
| 3. Pisar-Chancar    | 8. Litro – Metro.        |
| 4. Primavera-Verano | 9. Pájaro – Loro         |
| 5. Iglesia-Oficina  | 10. Zanahoria - Alimento |

Leídos 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)

- |              |              |
|--------------|--------------|
| 1. Primavera | 6. Antes     |
| 2. Pájaro    | 7. Zanahoria |
| 3. Metro     | 8. Agua      |
| 4. Árbol     | 9. Iglesia   |
| 5. Viejo     | 10. Pisar    |

Continuar:

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

### SEGUNDA PRESENTACIÓN

- |                          |                       |
|--------------------------|-----------------------|
| 1.   Árbol- Planta       | 6.   Pájaro- Loro     |
| 2.   Litro- Metro        | 7.   Iglesia- Oficina |
| 3.   Primavera- Verano   | 8.   Agua- Mar        |
| 4.   Zanahoria- Alimento | 9.   Pisar- Chancar   |
| 5.   Antes- Después      | 10.  Viejo- Anciano   |

*“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!”*

- |                |                |
|----------------|----------------|
| 1.   Zanahoria | 6.   Árbol     |
| 2.   Viejo     | 7.   Metro     |
| 3.   Agua      | 8.   Pájaro    |
| 4.   Iglesia   | 9.   Pisar     |
| 5.   Antes     | 10.  Primavera |

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

- |                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| 1.   Viejo- Anciano    | 6.   Zanahoria- Alimento |
| 2.   Litro- Metro      | 7.   Antes- Después      |
| 3.   Primavera- Verano | 8.   Pájaro- Loro        |
| 4.   Iglesia- Oficina  | 9.   Pisar- Chancar      |
| 5.   Árbol- Planta     | 10.  Agua- Mar           |

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!”*

- |           |              |
|-----------|--------------|
| 1. Metro  | 6. Iglesia   |
| 2. Pájaro | 7. Árbol     |
| 3. Viejo  | 8. Primavera |
| 4. Agua   | 9. Zanahoria |
| 5. Pisar  | 10. Antes    |

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”.*

f. Normas de corrección y puntuación

De acuerdo a Cordero (Dioses, et al., 2002) los criterios para la corrección y puntuación de la prueba se describen a continuación.

### **PARTE I: MEMORIA LÓGICA**

- Criterios generales de corrección:

Los párrafos se consideran divididos a efectos de corrección, en los siguientes elementos:

A. Párrafo primero

El buque / americano / Buenos Aires / chocó contra una mina / cerca de Panamá. /

Los sesenta / pasajeros, incluyendo dieciocho / mujeres / fueron rescatados / y llevados a puerto / por un buque / francés.

B. Párrafo segundo

Ana Pérez / del barrio / de Surquillo / empleada / como mujer de limpieza / en unas oficinas / declaró / que la pasada noche / le habían robado / doscientos soles. /

Ella tiene cuatro / hijos menores / debe 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.

- Cada una de las frases o palabras separadas por una barra constituyen un elemento del test.
- Se considera acierto todo elemento que coincida con el correspondiente del original o con el considerado en la plantilla de corrección. En la práctica, se indicará el acierto subrayándolo en rojo sobre la hoja de respuesta.
- 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.
- 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.
- 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.

- **Puntuación:**

Se concede un punto por cada elemento correcto. El número máximo de aciertos posibles en el primer párrafo es 12 y en el segundo es 20.

- En la parte inferior del espacio destinado a la transcripción de cada párrafo y, a continuación de las siglas P (A) y P (B) se anotarán las puntuaciones parciales respectivas.
- La puntuación total de la parte I (MEMORIA LÓGICA) es igual a la suma de las dos puntuaciones parciales  $A + B$ .
- La puntuación directa máxima posible para esta parte I es de 32.



**Párrafo primero**

## 1. El Buque

1 punto:

- El buque
- El barco

0 punto:

- Un bote
- Un avión

## 2. Americano

1 punto:

- Americano
- De América

0 punto:

- América

## 3. Buenos Aires

1 punto:

- Buenos Aires

0 punto:

- Buena Vista

## 4. Chocó contra una mina

1 punto:

- Chocó con o contra una mina
- Se estrelló con o contra una mina
- Impactó con o contra una mina
- Colisionó con o contra una mina
- Chocó con unos explosivos

0 punto:

- Chocó, se estrelló, colisionó o impacto
- Chocó con una parte de Panamá
- Chocó contra otro buque o un barco
- Chocó con unas piedras
- Cualquier otro objeto

## 5. Cerca de Panamá

1 punto:

- Cerca de Panamá
- Por Panamá

0 punto:

- En Panamá

## 6. Los sesenta

1 punto:

- Los sesenta

0 punto:

- Los cuarenta
- Cualquier otro número

## 7. Pasajeros, incluyendo dieciocho

1 punto:

- Pasajeros o personas incluyendo dieciocho
- Pasajeros, entre ellos dieciocho (18)
- Pasajeros, tomando en cuenta 18

0 punto:

- Pasajeros, incluyendo 8 u otro número
- Pasajeros
- Personas, incluyendo 12

## 8. Mujeres

1 punto:

- Mujeres
- Damas o señoras

0 punto:

- Niñas
- Jóvenes

## 9. Fueron rescatados

1 punto:

- Fueron rescatados
- Fueron salvados
- Fueron sacados del buque

0 punto:

- Se fueron
- Los recogió
- Pudieron sobrevivir

## 10. Y llevados a puerto

1 punto:

- Llevados a puerto
- Llevados o trasladados a puerto
- Los llevaron a puerto
- Los dejaron en un puerto

0 punto:

- Llevados a tierra
- Llevados al muelle
- Se fueron
- Fueron transportados

## 11. Por un buque

1 punto:

- Por un buque o barco

0 punto:

- Por un bote

## 12. Francés

1 punto:

- francés
- de francia

0 punto:

- español
- de Italia

**Párrafo segundo**

## 1. Ana Pérez

1 punto:

- Ana Pérez

0 punto:

- María Pérez, Ana Paredes
- Ana o cualquier otro nombre
- Una joven, una señora

## 2. Del barrio

1 punto:

- Del barrio; distrito; zona; urbanización
- Vive en el distrito

0 punto:

- Ciudadana
- Quien vive en

## 3. De surquillo

1 punto:

- De Surquillo

0 punto:

- De Chorrillos, cualquier otro distrito

## 4. Empleada

1 punto:

- Empleada o trabajadora

0 punto:

- Sirvienta o niñera

## 5. Como mujer de limpieza

1 punto:

- Como mujer de limpieza
- Trabajadora de limpieza
- De limpieza; como limpiadora

0 punto:

- Ama de casa

## 6. En unas oficinas

1 punto:

- En unas oficinas
- En o de una oficina

0 punto:

- En una casa
- En una empresa

## 7. Declaró

1 punto:

- Declaró
- Dijo; denunció; reportó
- Presentó o puso una denuncia
- Fue y contó

0 punto:

- Llamó a la policía
- Avisó
- Dio parte a la policía
- Fue a reclamar

## 8. Que la pasada noche

1 punto:

- Que la pasada noche
- La noche pasada o anterior
- Anoche; ayer en la noche

0 punto:

- En la noche
- La semana pasada
- Una noche

## 9. Le habían robado

1 punto:

- Le robaron
- Le quitaron

0 punto:

- Le pidieron

## 10. Doscientos soles

1 punto:

- Doscientos soles
- S/. 200

0 punto:

- S/. 300 o cualquier otro monto
- Plata; dinero

## 11. Ella tenía cuatro

1 punto:

- Tiene cuatro
- Tiene 4

0 punto:

- Tiene 6
- Cualquier otro número diferente

## 12. Hijos menores

1 punto:

- Hijos menores
- Hijos o niños pequeños; chicos
- Hijitos

0 punto:

- Hijos

## 13. Debe el alquiler de la casa

1 punto:

- Debe el alquiler de la casa
- No pudo pagar el alquiler de la casa; departamento
- Debe la renta de la casa; departamento

0 punto:

- Debe el alquiler
- Tenía que pagar el alquiler
- Llena de deudas

## 14. La familia

1 punto:

- La familia
- Su familia

0 punto:

- Mamá o papá
- Hijos

## 15. Lleva dos días

1 punto:

- Lleva dos días
- Se quedaron dos días
- Durante dos días
- Estaban dos días

0 punto:

- Cuatro días
- Una semana
- Cualquier otro número de días

## 16. Sin comer

1 punto:

- Sin comer
- Había estado sin comer
- No comían; no habían comido
- No se alimentaban

0 punto:

- Estaban hambrientos
- Estaban con mucha hambre

## 17. Los policías

1 punto:

- Los policías u oficiales
- La policía

0 punto:

- El policía
- El oficial

## 18. Conmovidas por la historia de la mujer

1 punto:

- Conmovidos por la historia de la mujer
- Conmovidos por su historia

0 punto:

- Conmovidos, apenados, tristes; impresionados
- Escucharon la historia

## 19. Hicieron una colecta

1 punto:

- Hicieron una colecta
- Hicieron o realizaron una recolecta, colaboración
- Comenzaron a dar una cuota

0 punto:

- Organizaron una obra
- Hicieron una campaña, actividad, recolectación

## 20. A su favor

1 punto:

- A su favor
- Para ayudarla
- Para Ana o ella
- A beneficio de Ana o ella

0 punto:

- Para recaudar sus S/. 200
- A beneficio

**PARTE II: MEMORIA NUMÉRICA**

- Criterios generales de corrección:
  - Tanto para los NÚMEROS DIRECTOS como para los NÚMEROS INVERSOS, se comprobará cuidadosamente si las cifras por el examinado coinciden o no con las que han sido dictadas.
  - Constituye error cualquier sustitución de una cifra por otra, o cualquier alteración del orden entre ellas. Podrá indicarse tachando la serie completa.
  - Conviene, asimismo, señalar los aciertos (series escritas de modo totalmente exacto) mediante el chequeo de las mismas; de este modo se tendrá constancias de que la comprobación ha sido efectivamente realizada.
  - La utilización de la plantilla, donde figuran las soluciones correctas a ambas series, facilita en gran medida la corrección.
  
- Puntuación:
 

La puntuación en cada una de las subpruebas (NÚMEROS DIRECTOS) Y NÚMEROS INVERSOS) es igual al número de cifras que tengan la serie más larga reproducida correctamente; por tanto, las máximas posibles son 8 y 7 respectivamente. No importa, a estos efectos, que el sujeto hubiera fallado anteriormente otras series más cortas.

Debajo del lugar destinado a cada una de las subpruebas, en la Hoja de respuestas (frente a las siglas P (C) y P (D) se anotarán estas puntuaciones parciales.

- Las puntuación total de la parte II (MEMORIA NUMÉRICA) es la

suma de las dos puntuaciones parciales obtenidas C + D.

- Puntuación máxima posible: 15 puntos.

### NÚMEROS DIRECTOS

<b>1.</b>	8 - 5 - 4 - 9	4 puntos
<b>2.</b>	7 - 5 - 9 - 3	4 puntos
<b>3.</b>	8 - 2 - 7 - 4 - 6	5 puntos
<b>4.</b>	3 - 5 - 8 - 7 - 9	5 puntos
<b>5.</b>	2 - 6 - 8 - 5 - 3 - 1	6 puntos
<b>6.</b>	1 - 4 - 3 - 9 - 2 - 6	6 puntos
<b>7.</b>	4 - 3 - 9 - 1 - 8 - 5 - 7	7 puntos
<b>8.</b>	6 - 9 - 3 - 4 - 2 - 5 - 1	7 puntos
<b>9.</b>	2 - 7 - 4 - 1 - 9 - 3 - 5 - 8	8 puntos
<b>10.</b>	5 - 3 - 1 - 7 - 2 - 4 - 9 - 6	8 puntos

### NÚMEROS INVERSOS

<b>1.</b>	3 - 9 - 4	3 puntos
<b>2.</b>	1 - 3 - 6	3 puntos
<b>3.</b>	7 - 6 - 1 - 4	4 puntos
<b>4.</b>	4 - 2 - 8 - 3	4 puntos
<b>5.</b>	5 - 3 - 7 - 2 - 8	5 puntos
<b>6.</b>	4 - 2 - 3 - 9 - 1	5 puntos
<b>7.</b>	4 - 9 - 6 - 7 - 3 - 2	6 puntos
<b>8.</b>	7 - 6 - 3 - 5 - 8 - 1	6 puntos
<b>9.</b>	3 - 8 - 7 - 2 - 9 - 5 - 4	7 puntos
<b>10.</b>	4 - 7 - 3 - 6 - 5 - 1 - 9	7 puntos



### PARTE III: MEMORIA ASOCIATIVA

- Criterios generales de corrección:
  - En el caso de las tres presentaciones de palabras, se debe comprobar cuidadosamente que cada palabra escrita por el examinado coincida con la pareja de la palabra que se dictó.
  - La corrección, debe efectuarse utilizando directamente la plantilla donde aparecen las contestaciones correctas para cada una de las presentaciones de palabras.
  - En la práctica, conviene tachar las contestaciones incorrectas y poner un check al lado de cada una de las correctas.
  
- Puntuación:
  - Las respuestas correctas se valoran con un punto.
  - En cada presentación la puntuación conseguida es igual a la suma de los puntos obtenidos y, por tanto, los máximos posibles son 10 para cada subprueba.
  - La puntuación de cada una se anotará en un lugar correspondiente de la Hoja de respuestas: En P (E) la conseguida en la primera presentación; en P (F) la de la segunda; y la tercera en P (G).
  - La puntuación total de la parte III (MEMORIA ASOCIATIVA) es la suma de las tres puntuaciones parciales consecutivas (E + F + G).
  - La puntuación máxima posible para esta parte es de 30.

#### PRIMERA PRESENTACIÓN

<b>1.</b>	Verano	1 punto
<b>2.</b>	Loro	1 punto
<b>3.</b>	Litro	1 punto
<b>4.</b>	Planta	1 punto
<b>5.</b>	Anciano	1 punto
<b>6.</b>	Después	1 punto
<b>7.</b>	Alimento	1 punto
<b>8.</b>	Mar	1 punto
<b>9.</b>	Oficina	1 punto
<b>10.</b>	Chancar	1 punto

SEGUNDA PRESENTACIÓN

1.	Alimento	1 punto
2.	Anciano	1 punto
3.	Mar	1 punto
4.	Oficina	1 punto
5.	Después	1 punto
6.	Planta	1 punto
7.	Litro	1 punto
8.	Loro	1 punto
9.	Chancar	1 punto
10.	Verano	1 punto

TERCERA PRESENTACIÓN

1.	Litro	1 punto
2.	Loro	1 punto
3.	Anciano	1 punto
4.	Mar	1 punto
5.	Chancar	1 punto
6.	Oficina	1 punto
7.	Planta	1 punto
8.	Verano	1 punto
9.	Alimento	1 punto
10.	Después	1 punto

- Puntuación total general:

La puntuación, así obtenida, es igual a la suma de las puntuaciones totales de las tres partes. La fórmula para la puntuación total es la siguiente:

$$\text{PUNTUACIÓN TOTAL} = \text{I p} + \text{II p} + \text{III p}$$

Esta puntuación se anotará en el lugar correspondiente del cuadro - resumen.

La puntuación total máxima posible es de 77.

## PRUEBA DE COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA PROGRESIVA (CLP) NIVEL 5 Y 6 FORMA A

### a. Ficha técnica

Nombre	:	Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 y 6 Forma A (CLP 5 – A / CLP 6 – A).
Autor	:	Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicic.
Institución	:	Universidad Católica de Chile.
Adaptación para Lima Metropolitana	:	Ana Delgado, Luis Miguel Escurra, María Atalaya, Leni Álvarez, Juan Pequeña y Willy Santivañez.
Institución	:	Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
Administración	:	Quinto y sexto grado de primaria
Forma de Aplicación	:	Individual o colectiva.
Duración de la Prueba	:	45 minutos aproximadamente
Normas o Baremos	:	Percentiles
Área que evalúa	:	Comprensión lectora

### b. Descripción de la prueba

**Para el quinto grado de primaria (CLP 5 – A):** Está conformada por cuatro subtests: Los animales y los terremotos (4 ítems), Un piloto (1ra. parte) (7 ítems), Un piloto (2da. Parte) (3 ítems) y la Leyenda piel roja (7 ítems).

Estos textos evalúan la capacidad del niño para categorizar (objetos, hechos y personas), interpretar elementos simbólicos, caracterizar de manera adecuada personajes literarios y especificar el sentido de las palabras y expresiones de un texto (Delgado, Ecurra y Torres, 2007) (Ver anexo 2).

**Para el sexto grado de primaria (CLP 6 – A):** está constituida por seis subtests: Las bromas de José (1) (7 ítems), Las bromas de José (2) (7 ítems), Las bromas de José (3) (3 ítems), La leyenda piel roja (1) (7 ítems), la leyenda piel roja (2) (7 ítems), La leyenda piel roja (3) (5 ítems).

En la prueba de este nivel se utilizan dos textos, a través de los cuales se comprueba el dominio del conjunto de las habilidades propias del área del texto. Se pone énfasis en la habilidad para ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia, señalar relaciones de causa efecto entre los hechos relatados, dominar las relaciones de inclusión y captar informaciones entregadas a través de diálogos (Delgado, Ecurra y Torres, 2007) (Ver anexo 3).

c. Validez

**Para el quinto grado de primaria (CLP 5 – A)**

En cuanto a la prueba para quinto grado de primaria la validez de constructo se realizó a través del análisis factorial confirmatorio, encontrándose que la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – Forma A, está conformada por un solo factor, por lo que se señala que presenta validez de constructo (Delgado, Ecurra y Torres, 2007).

**Para el sexto grado de primaria (CLP 6 – A):**

En el caso de la prueba para sexto grado de primaria se estudió la validez de constructo con el método del análisis factorial confirmatorio, indicando que la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – Forma A, está conformada por un solo factor, señalando que el instrumento presenta validez de constructo (Delgado, Ecurra y Torres, 2007).

d. Confiabilidad

**Para el quinto grado de primaria (CLP 5 – A)**

El estudio de la confiabilidad de la prueba para quinto grado de primaria se realizó con el método de test-retest obteniéndose un coeficiente rho de Spearman de .75 estadísticamente significativo, indicando así que la prueba es confiable (Delgado, Escurra y Torres, 2007).

**Para el sexto grado de primaria (CLP 6 – A):**

El estudio de la confiabilidad de la prueba para sexto grado de primaria se realizó con el método de test-retest obteniéndose un coeficiente rho de Spearman de .78 estadísticamente significativo, indicando así que la prueba es confiable (Delgado, Escurra y Torres, 2007).

e. Normas de aplicación

Según Alliende y Condemarín las normas generales y específicas son las siguientes (Delgado et al., 2007).

- **Normas generales de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 y 6 Forma A (CLP 5 – A / CLP 6 – A)**

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística en su forma A para quinto y sexto grado, puede ser aplicada en forma individual o colectiva. La prueba se presenta ordenada con nivel progresivo de dificultad, de tal manera que si el niño fracasa en el nivel que le corresponde, puede pasarse al nivel anterior.

La administración de la prueba puede detenerse si el niño presenta signos de frustración, tensión y excesivas dudas. Si la aplicación es colectiva, el examinador debe esperar que el 90% de los niños haya terminado, antes de dar la instrucción para el próximo subtest.

Asegurarse que todos los alumnos tengan abierto el cuadernillo en la página correspondiente. En todos los niveles si la instrucción no fuera suficiente, se puede repetir para que se garantice su adecuada comprensión.

La repetición debe atenerse a las instrucciones. Cuando la aplicación es colectiva, es necesario instruir a los alumnos que cuando tengan alguna duda levanten la mano para responderles en forma individual. Los estudiantes pueden releer los textos cuando tengan dudas o deseen precisar sus respuestas.

Se proporciona a los alumnos el cuadernillo que le corresponde y se constata que tengan un lápiz N°2B para registrar sus respuestas. Debe tomarse la hora de inicio y de término de cada subtest y anotarla en la hoja de registro.

Los números que acompañan a cada subtest deben interpretarse de la siguiente manera:

- El número romano indica el nivel en que se aplica el subtest.
- La letra colocada en segundo lugar indica la forma aplicada (Forma A)
- El número indica el orden del subtest, dentro del nivel.

Se pide a los alumnos que llenen sus datos generales; nombre y apellidos y marquen el sexo al que pertenecen. Los demás datos serán llenados por el examinador.

- **Normas específicas:**

1. **Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 Forma A (CLP 5 – A)**

El quinto nivel de lectura Forma A, comprueba la capacidad de hacer inferencias a partir de trozo o textos complejos. Consta de cuatro subtest dividido en la siguiente forma:

<b>Subtest</b>	<b>Nombre</b>
V – A – (1)	Los animales y los terremotos.
V – A – (2)	Un piloto (1ª parte).
V – A – (3)	Un piloto (2ª parte).
V – A – (4)	Robinson y Viernes.

Los subtest tienen un ejemplo para facilitar la comprensión. Los textos y las instrucciones de los subtest deben ser leídos en silencio por los niños.

El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer el texto si lo necesitan.

### **Instrucciones para los alumnos:**

*“Abran el cuadernillo. En la ficha de datos generales, escriban su nombre y apellidos, y marquen el sexo que les corresponde”.*

#### **Subtest V – A – 1. “Los animales y los terremotos”.**

*“Abran el cuadernillo en la página N° 3 (mostrar). Lean con mucha atención la lectura y las instrucciones que explican lo que deben hacer. Observar el ejemplo”.*

*“Si alguno no entendió, levante la mano para ayudarlo a responder”.*

#### **Subtest V – A – 2. “Un piloto” (1ª parte).**

*“Pasen a la página N° 5 (mostrar). Lean con mucha atención la lectura y las instrucciones que explican lo que deben hacer. Observen el ejemplo.*

*“Si alguno no entendió, levante la mano para ayudarlo a contestar”.*

#### **Subtest V – A – 3. “Un piloto” (2ª parte).**

*“Pasen a la página N°7 (mostrar). Lean cuidadosamente las instrucciones y el ejemplo que explica lo que hay que hacer”.*

*“Si alguno no entendió, levante la mano para ayudarlo a responder”.*

**Subtest V – A – 4. “Robinson y Viernes”.**

“Pasen a la página N°8 (mostrar). *Lean con mucha atención la lectura y las instrucciones. Observen el ejemplo*”.

“*Si alguno no entendió, levante la mano para ayudarlo a contestar*”.

## **2. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6 – A)**

El sexto nivel de lectura Forma A, comprueba el dominio de la comprensión de fragmentos, tanto de su estructura textual como de las modalidades de respuesta. Consta de seis subtest.

<b>Subtest</b>	<b>Nombre</b>
VI – A – (1)	Las bromas de José.
VI – A – (2)	Las bromas de José.
VI – A – (3)	Las bromas de José.
VI – A – (4)	La leyenda piel roja.
VI – A – (5)	La leyenda piel roja.
VI – A – (6)	La leyenda piel roja.

Los textos y las instrucciones de los subtest deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador debe limitarse a orientar a los niños dejándolos en condiciones de trabajar en forma autónoma. Se les debe advertir que pueden releer el texto si lo necesitan.

**Instrucciones para los alumnos:**

“*Abran el cuadernillo. En la ficha de datos generales, escriban su nombre y apellidos, y marquen el sexo que les corresponde*”.

“*Abran el cuadernillo en la página N° 3 (mostrar) y lean cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba*”.



## f. Normas de corrección y puntuación

De acuerdo a Alliende y Condemarín (Delgado, et al., 2007) los criterios para la corrección y puntuación de la prueba se describen a continuación.

- **Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 Forma A (CLP 5 – A)**

**Subtest V – A – 1: Los animales y los terremotos**

0 – c

1 – b

2 – a

3 – d

4 – b

**Subtest V – A – 2: Un piloto**

**(1ª parte)**

0 – b

1 – a

2 – b

3 – a

4 – a

5 – d

6 – c

**Subtest V – A – 3: Un piloto**

**(2ª parte)**

0 – b

1 – c

2 – d

3 – a

**Subtest V – A – 4: Robinson y**

**Viernes**

0 – f

1 – a

2 – h

3 – b

4 – g

5 – d

6 – c

7 – e

- **Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6 – A)**

De acuerdo a Alliende y Condemarín (Delgado, et al., 2007) los criterios para la corrección y puntuación de la prueba se describen a continuación.

**Subtest VI – A – 1: Las bromas de José**

1 – J  
2 – J  
3 – N  
4 – N  
5 – C  
6 – J  
7 – N

**Subtest VI – A – 2: Las bromas de José**

1 – G  
2 – A  
3 – D  
4 – C  
5 – H  
6 – E  
7 – B

**Subtest VI – A – 3: Las bromas de José**

1 – A  
2 – B  
3 – D  
4 – B  
5 – A  
6 – B  
7 – B

**Subtest VI – A – 4: La leyenda piel roja**

1 – A  
2 – C  
3 – D  
4 – D  
5 – B  
6 – C  
7 – E

**Subtest VI – A – 5: La leyenda piel roja**

a – 5  
b – 6  
c – 1  
d – 7  
e – 4  
f – 3  
g – 2

**Subtest VI – A – 6: La leyenda piel roja**

1 – A  
2 – D  
3 – A  
4 – B  
5 – E

### 3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Las acciones que se realizaron en el procedimiento de recolección de datos fueron las siguientes:

- Se solicitó ante la Dirección de la I.E.P. Santísimo Nombre de Jesús la autorización para llevar a cabo la investigación en los niños de quinto y sexto grado de educación primaria.
- Se coordinó con la Coordinadora del nivel y las profesoras responsables del grado, a fin de informar acerca del contenido de las pruebas y acordar los horarios y fechas de evaluación.
- Las evaluaciones fueron realizadas en forma colectiva, en cada grado de estudios.

### 3.6. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.

#### **PRUEBA DE BONDAD DE AJUSTE A LA CURVA NORMAL DE KOLMOGOROV –SMIRNOV:**

Es una prueba de bondad de ajuste, interesada en determinar el grado de concordancia entre las distribuciones de un conjunto de valores o puntuaciones observadas y una distribución teórica específica. La prueba de Kolmogorov-Smirnov supone que la distribución de las variables subyacentes que van a ser probadas es continua, como es especificada por la distribución de frecuencias acumuladas. Así, la prueba es adecuada para probar la bondad de ajuste para variables que son medidas en al menos una escala ordinal (Siegel y Castellan, 2003).

Los resultados de esta prueba permitirán decidir si para la prueba de hipótesis de la investigación se utilizará un estadístico paramétrico (Coeficiente de correlación lineal producto - momento de Pearson), de lo contrario se utilizará un estadístico no paramétrico (Coeficientes de correlación por rangos de Spearman).

La fórmula de la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov –Smirnov es la siguiente:

$$D = \max |F_0 (X_i) - S_n (X_i)|$$

Donde:

- D : Máxima desviación  
 $F_0 (X_i)$  : Distribución de frecuencias relativas acumuladas teóricas.  
 $S_n (X_i)$  : Distribución de frecuencias relativas acumuladas observadas.

## COEFICIENTE DE CORRELACIÓN POR RANGOS DE SPEARMAN

Es la correlación no paramétrica equivalente a la correlación lineal paramétrica de Pearson. Esta medida de correlación utiliza los puntajes obtenidos por los sujetos haciendo uso del orden que se establece entre ellos.

Esta correlación permite obtener valores entre -1 y 1 y es posible obtener el nivel de significación estadística de la correlación obtenida para una hipótesis nula que indica que la correlación calculada es igual a 0, con grados de libertad igual a N-2 y a un nivel de significación específico (Siegel y Castellan, 2003).

La fórmula del coeficiente de correlación por rangos de Spearman es la siguiente:

$$r_s = 1 - \frac{6 (S_{d_i}^2)}{n^3 - n}$$

Donde:

- $r_s$  : Coeficiente de correlación de Spearman de rangos ordenados.  
 1 : Constante.  
 6 : Constante.  
 $S_{d_i}^2$  : Sumatoria de los cuadrados de las diferencias de rangos.  
 n : Número de participantes.

## TAMAÑO DEL EFECTO

El tamaño del efecto para Cohen (1988) se refiere a la magnitud de un efecto, con la finalidad de saber en qué medida se espera este fenómeno en la población. Es decir, que es el grado de generalidad que posee esa superioridad de A sobre B en la población de la que se obtuvo la muestra estudiada.

El tamaño del efecto permite hablar de magnitudes, de diferencias grandes o pequeñas y de la relevancia de la diferencia encontrada, ofreciendo una interpretación más adecuada de los resultados. En términos de correlación, el tamaño del efecto tiene como forma más universal  $r$ , entendida como correlación biserial entre una variable independiente binaria X y una variable dependiente numérica Y (Cohen, 1988).

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

En la tabla 2 se presenta la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes de los tres subtests y el puntaje total del Test de Memoria Auditiva Inmediata de los estudiantes de quinto grado, donde se puede observar que los puntajes de los subtests y el puntaje total alcanzan coeficientes Z de Kolmogorov – Smirnov que no son estadísticamente significativos (subtest memoria lógica  $Z = .605$ , subtest memoria numérica  $Z = 1.007$  y puntaje total  $Z = 1.222$ ,  $p > .05$ ), se puede observar que los subtests de memoria lógica, memoria numérica y el puntaje total se distribuyen de acuerdo a la curva normal. Sin embargo, el subtest de memoria asociativa alcanza un valor Z de Kolmogorov – Smirnov de 2.068, el cual es estadísticamente significativo ( $p < .001$ ), lo que indica que el subtest de memoria asociativa no se distribuye de acuerdo a la curva normal, por lo tanto para la contrastación de hipótesis se tiene que usar un estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Tabla 2.

*Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes del Test de Memoria Auditiva Inmediata de los estudiantes de quinto grado.*

		Subtest Memoria Lógica	Subtest Memoria Numérica	Subtest Memoria Asociativa	Puntaje total
n		77	77	77	77
Parámetros Normales	Media	12.25	11.84	26.16	50.38
	Desviación estándar	4.464	2.576	5.336	8.622
Diferencias más extremas	absoluta	.069	.115	.236	.139
	Positiva	.067	.110	.236	.078
	Negativa	-.069	-.115	-.203	-.139
Z de Kolmogorov – Smirnov		.605	1.007	2.068	1.222
p		.857	.263	.000***	.101

\*\*\*p < .001

En la tabla 3 se presenta la prueba de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes de los cuatro subtests y el puntaje total de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 Forma A (CLP 5 – A) de los estudiantes de quinto grado, donde se puede observar que los puntajes de los subtests y el puntaje total alcanzan coeficientes Z de Kolmogorov – Smirnov que son estadísticamente significativos (subtest 1 Z = 2.002, p < .01; subtest 2 Z = 2.093 y el subtest 3 Z = 2.138, p < .001; subtest 4 Z = 1.563, p < .05 y el puntaje total Z = 2.627, p < .001), se puede observar que los cuatro subtests y el puntaje total no se distribuyen de acuerdo a la curva normal.

De acuerdo a ambos resultados, del Test de Memoria Auditiva Inmediata y de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 Forma A (CLP 5 – A) de los estudiantes de quinto grado, se puede determinar que para la contrastación de hipótesis se tiene que usar el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Tabla 3.

*Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 Forma A (CLP 5 – A) de los estudiantes de quinto grado.*

		Subtest	Subtest	Subtest	Subtest	Puntaje
		1	2	3	4	total
n		77	77	77	77	77
Parámetros Normales	Media	2.66	4.45	1.71	4.53	14.39
	Desviación estándar	.837	1.509	1.050	1.991	10.183
Diferencias más extremas	absoluta	.228	.239	.244	.178	.299
	Positiva	.214	.153	.133	.130	.299
	Negativa	-.228	-.239	-.244	-.178	-.216
Z de Kolmogorov – Smirnov		2.002	2.093	2.138	1.563	2.627
p		.001**	.000***	.000***	.015*	.000***

\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\* p < .001

En la tabla 4 se presenta la prueba de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes de los tres subtests y el puntaje total del Test de Memoria Auditiva Inmediata de los estudiantes de sexto grado, donde se puede observar que el puntaje del subtest de memoria auditiva y el puntaje total alcanzan coeficientes Z de Kolmogorov – Smirnov que no son estadísticamente significativos (subtest memoria lógica Z = .545 y puntaje total Z = .999, p > .05), se puede observar que el subtest de memoria lógica y el puntaje total se distribuyen de acuerdo a la curva normal. Sin embargo los subtests de memoria numérica y memoria asociativa alcanzan un valor Z de Kolmogorov – Smirnov que son estadísticamente significativos (subtest memoria numérica Z = 1.629, p < .01 y el subtest memoria asociativa Z = 2.292, p < .001), lo que indica que los subtests de memoria numérica y memoria asociativa no se distribuyen de acuerdo a la curva normal, por lo tanto para la contrastación de hipótesis se tiene que usar un estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Tabla 4.

*Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes del Test de Memoria Auditiva Inmediata de los estudiantes de sexto grado.*

		Subtest Memoria Lógica	Subtest Memoria Numérica	Subtest Memoria Asociativa	Puntaje total
n		76	76	76	76
Parámetros Normales	Media	12.12	11.18	27.86	50.76
	Desviación estándar	4.499	1.971	3.381	7.025
Diferencias más extremas	absoluta	.063	.187	.263	.115
	Positiva	.063	.129	.236	.099
	Negativa	-.057	-.187	-.238	-.115
Z de Kolmogorov – Smirnov	.545	1.629	2.292	.999	
p		.928	.010**	.000***	.271

\*\*p < .01, \*\*\*p < .001

En la tabla 5 se presenta la prueba de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes de los seis subtests y el puntaje total de la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6 – A) de los estudiantes de sexto grado, donde se puede observar que los puntajes de los subtests alcanzan coeficientes Z de Kolmogorov – Smirnov que son estadísticamente significativos (subtest 1 Z = 1.641, p < .01; subtest 2 Z = 2.662, p < .001; subtest 3 Z = 1.923, p < .01; subtest 4 Z = .2.078, p < .001; subtest 5 Z= 1.878 y el subtest 6 Z= 1.703, p < .01), se puede observar que los seis subtests no se distribuyen de acuerdo a la curva normal. Sin embargo el puntaje total alcanza un valor Z de Kolmogorov – Smirnov de 1.092 que no es estadísticamente significativo (p > .05), se puede observar que el puntaje total se distribuye de acuerdo a la curva normal.



De acuerdo a ambos resultados, del Test de Memoria Auditiva Inmediata y de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6 – A) de los estudiantes de sexto grado, se puede determinar que para la contrastación de hipótesis se tiene que usar el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Tabla 5.

*Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6 – A) de los estudiantes de sexto grado.*

		Subtest	Subtest	Subtest	Subtest	Subtest	Subtest	Puntaje
		1	2	3	4	5	6	total
n		76	76	76	76	76	76	76
Parámetros Normales	Media	3.70	6.12	5.09	5.45	4.97	3.32	28.64
	Desviación estandar	1.244	1.083	1.246	1.473	1.774	1.246	4.267
Diferencias más extremas	absoluta	.188	.305	.221	.238	.215	.195	.125
	Positiva	.141	.208	.148	.146	.152	.113	.065
	Negativa	-.188	-.305	-.221	-.238	-.215	-.195	-.125
Z de Kolmogorov – Smirnov		1.641	2.662	1.923	2.078	1.878	1.703	1.092
p		.009**	.000***	.001**	.000***	.002**	.006**	.184

\*\*p < .01, \*\*\*p < .001

En la tabla 6 se puede señalar que en la distribución de frecuencias del Test de Memoria Auditiva Inmediata de quinto grado, 29 alumnos (37.7%) tienen un rendimiento por debajo de la media; mientras que 47 alumnos (61.1%) obtienen puntajes superiores a la media.

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes de quinto grado cuentan con una adecuada discriminación auditiva.

Tabla 6.

*Distribución de frecuencias del Test de Memoria Auditiva Inmediata de los estudiantes de quinto grado.*

Puntaje	f	%
22	1	1.3
30	1	1.3
33	2	2.6
34	1	1.3
35	1	1.3
36	1	1.3
38	2	2.6
39	1	1.3
41	1	1.3
42	3	3.9
43	1	1.3
44	3	3.9
46	3	3.9
47	2	2.6
48	2	2.6
49	4	5.2
50	1	1.3
51	4	5.2
52	8	10.4
53	3	3.9
54	5	6.5
55	5	6.5
56	5	6.5
57	6	7.8
58	1	1.3
59	2	2.6
61	1	1.3
62	2	2.6
63	3	3.9
64	1	1.3
65	1	1.3
Total	77	100.0
Media	50.38	
Desviación estándar	8.622	

En la tabla 7 se puede señalar que en la distribución de frecuencias de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 Forma A (CLP 5 – A) de los alumnos de quinto grado, 36 estudiantes (46.8%) se encuentran por debajo de la media, 11 estudiantes (14.3%) obtienen puntajes similares a la media; mientras que 30 estudiantes (39%) obtienen puntajes superiores a la media.

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes de quinto grado tienen niveles de comprensión lectora dentro o por encima de la media.

Tabla 7.

*Distribución de frecuencias de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 Forma A (CLP 5 – A) de los estudiantes de quinto grado.*

Puntaje	f	%
4	1	1.3
5	1	1.3
6	3	3.9
8	2	2.6
9	2	2.6
10	7	9.1
11	8	10.4
12	5	6.5
13	7	9.1
14	11	14.3
15	8	10.4
16	7	9.1
17	4	5.2
18	4	5.2
19	5	6.5
20	1	1.3
97	1	1.3
Total	77	100.0
Media	14.39	
Desviación estándar	10.183	

En la tabla 8 se puede señalar que en la distribución de frecuencias del Test de Memoria Auditiva Inmediata de los alumnos de sexto grado, 34 estudiantes (44.5%) tienen un rendimiento por debajo de la media, 9 estudiantes (11.8%) obtienen puntajes similares a la media; mientras que 33 alumnos (43.2%) obtienen puntajes superiores a la media. Se puede observar que la mayoría de los estudiantes de sexto grado cuentan con niveles de discriminación auditiva igual o superior a la media.

Tabla 8.

*Distribución de frecuencias del Test de Memoria Auditiva Inmediata de los estudiantes de sexto grado.*

Puntaje	f	%
29	1	1.3
31	1	1.3
34	1	1.3
38	1	1.3
39	1	1.3
41	2	2.6
42	2	2.6
44	2	2.6
45	4	5.3
46	2	2.6
47	3	3.9
48	2	2.6
49	4	5.3
50	8	10.5
51	9	11.8
52	3	3.9
53	3	3.9
54	2	2.6
55	4	5.3
56	7	9.2
57	3	3.9
58	7	9.2
59	1	1.3
63	1	1.3
67	1	1.3
68	1	1.3
Total	76	100.0
Media	50.76	
Desviación estándar	7.025	

En la tabla 9 se puede señalar que en la distribución de frecuencias de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6 – A) de los alumnos de sexto grado, 31 alumnos que corresponden al 40.6% de estudiantes tienen un nivel de comprensión lectora por debajo de la media; 11 estudiantes (14.5%) obtienen puntajes similares a la media; mientras que 34 alumnos (44.7%) obtienen puntajes superiores a la media.

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes de sexto grado tienen niveles de comprensión lectora igual o superior a la media.

Tabla 9.

*Distribución de frecuencias de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6 – A) de los estudiantes de sexto grado.*

Puntaje	f	%
17	1	1.3
19	1	1.3
20	1	1.3
21	3	3.9
22	2	2.6
23	1	1.3
24	5	6.6
25	3	3.9
26	6	7.9
27	2	2.6
28	6	7.9
29	11	14.5
30	6	7.9
31	7	9.2
32	6	7.9
33	6	7.9
34	6	7.9
35	1	1.3
36	1	1.3
37	1	1.3
Total	76	100.0
Media	28.64	
Desviación estándar	4.267	

## 4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

En la tabla 10 se presenta los resultados de la hipótesis específica H<sub>1.1</sub> que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto de un colegio privado de San Borja, donde se puede observar un coeficiente rho de Spearman de .21, que no es estadísticamente significativo ( $p > .05$ ), y el tamaño del efecto es nulo, con el cual se puede señalar que no se valida la hipótesis específica H<sub>1.1</sub>.

Tabla 10.

*Correlación de Spearman entre los puntajes de la prueba de Memoria Auditiva Inmediata y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 5 Forma A (CLP 5 – A) en los estudiantes de quinto grado.*

	CLP 5 – A	r <sup>2</sup>
MAI	.21	.004

$p < .05$

En la tabla 11, en cuanto a la hipótesis específica H<sub>1.2</sub> que se refiere a la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de un colegio privado de San Borja, los resultados muestran un coeficiente rho de Spearman de .38, el cual es estadísticamente significativo y un tamaño del efecto de .14 que es mediano.

Tabla 11.

*Correlación de Spearman entre los puntajes de la prueba de Memoria Auditiva Inmediata y la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva Nivel 6 Forma A (CLP 6 – A) en los estudiantes de sexto grado.*

	CLP 6 – A	r <sup>2</sup>
MAI	.38**	.14

\*\* $p < .01$

De acuerdo con los resultados se observa que en el quinto grado no hay una correlación significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora. Si embargo en los alumnos de sexto grado sí se presenta una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables, con lo cual se puede inferir que no se valida la hipótesis general planteada.

### **4.3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Se utilizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov – Smirnov para conocer la distribución de los puntajes tanto de la prueba de memoria auditiva inmediata como las de la prueba de comprensión lectora.

En quinto grado se encontró que en ambos casos la distribución de los puntajes no se ajusta a la curva normal, por lo tanto para hacer la contrastación se usó el coeficiente rho de Spearman.

Asimismo, en sexto grado se encontró que los puntajes de la prueba de memoria auditiva inmediata no se ajustan a la curva normal, pero los puntajes de la prueba de comprensión lectora, sí presentan una distribución acorde a la curva normal; por lo tanto, para la contrastación de la hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

En relación a la hipótesis específica  $H_{1.1}$  que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de un colegio privado de San Borja, se encontró un coeficiente rho de Spearman que no es estadísticamente significativo y el tamaño del efecto es nulo (Tabla 10), lo que indica que los resultados de los estudiantes en la prueba de memoria auditiva inmediata no se relacionan con la prueba de comprensión lectora; estas difieren de lo planteado teóricamente por Ausubel, Novack y Hanesian (1983) quienes señalan 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 su 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 construyendo aprendizajes significativos sobre los esquemas cognitivos ya

preexistentes 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 los nuevos contenidos, acciones o escenas textuales que aparecen, con los respectivos personajes, temas, acciones u otros datos expresados en el texto. Concluyendo que este proceso de “ida y vuelta” de los dos tipos de memoria produce interconexiones significativas entre las distintas partes integrantes de un texto leído, con el beneficio en la comprensión lectora.

Asimismo, García y Martín (1987) en referencia a los trabajos de Just y Carpenter señalan que estos propusieron que la memoria operativa se define como la “máxima cantidad de activación disponible”. En el contexto de la comprensión esto significa que al activarse la información desde el texto escrito o hablado, o desde la memoria a largo plazo, si la demanda de la tarea sobrepasa la activación disponible, las funciones de almacenamiento y procesamiento pueden verse comprometidas. Hacen referencia a la interacción que caracteriza los procesos de la lectura, como el aspecto clave que estaría restringido por la capacidad de la memoria operativa de los sujetos. Gutiérrez y et al. (2002) argumentan 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 involucrada en la tarea. Los autores refieren 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

Asimismo, el resultado obtenido difiere de lo reportado por Vergara (2010) sobre la memoria auditiva inmediata y los procesos de lectura, quien refiere una correlación baja entre la memoria auditiva inmediata y los procesos lectores. Esto significa que los estudiantes que tienen un nivel en los procesos lectores esta expresado en el lenguaje oral, lectura y escritura, tienen un adecuado rendimiento en la memoria auditiva inmediata expresado en las áreas numérica, lógica y asociativa. Estos datos 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.

En la investigación de Marimón y Méndez (2013) sobre la memoria auditiva inmediata y la habilidad y dificultad en la comprensión lectora, determinaron que la comparación realizada entre los dos grupos diferenciados respecto a la memoria auditiva inmediata no resultó estadísticamente significativa. Para los autores, la memoria ejerce su papel principal en el proceso léxico de decodificación y automatización de la lectura de palabras, es decir en los procesos de bajo nivel. Se ha demostrado que tareas de memoria a corto plazo (dígitos, letras, palabras, oraciones) influyen en la codificación fonológica y están fuertemente relacionadas con el logro en la lectura. En los primeros años de escolaridad se reconoce a la memoria como habilidad facilitadora dentro de los procesos cognitivos básicos necesarios para el inicio del aprendizaje de la lectura, incluso en los estadios iniciales marca la diferencia entre los buenos de los malos lectores; sin embargo en esta investigación, en el cual los alumnos ya deben dominar los procesos básicos, la memoria auditiva inmediata ha resultado no ser el factor determinante para diferenciar a los alumnos con habilidad en la comprensión lectora de los alumnos con dificultad en la comprensión lectora. Los autores reconocen a la memoria auditiva inmediata como un factor importante en el proceso lector aunque, según los resultados, no cumplen un papel determinante en la diferenciación de los alumnos con habilidad de los alumnos con dificultad en la comprensión de lectura.

En relación a la hipótesis específica H<sub>1.2</sub> que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de un colegio privado de San Borja, se encontró un coeficiente rho de Spearman que es estadísticamente significativa y el tamaño del efecto es mediano (tabla 11), lo que indica que los participantes que tienen altos puntajes en memoria auditiva inmediata, también tendrían puntajes elevados en comprensión lectora, esto coincide con la teoría de Baddeley (1998) quien hace referencia a la comprensión lectora como una función cognitiva compleja, que permite la construcción de una representación del significado global del texto, en el que el individuo pone en acción diferentes tipos de conocimiento. Este proceso, compromete los recursos de almacenamiento y de procesamiento de la memoria. La memoria a corto plazo o inmediata tiene un papel fundamental en la comprensión del lenguaje oral y escrito.

Asimismo, coincide con lo planteado por Neisser (Yaringaño, 2009), quien indica que la memoria auditiva permite desarrollar la comprensión auditiva, es decir, retiene las informaciones verbales externas y las entrelaza. Cuando habla de memoria auditiva inmediata lo entiende como la capacidad de interpretar estímulos auditivos, extraer los significados de lo que se ha oído de modo que se comprenda el mensaje.

De igual modo, los resultados obtenidos están relacionados con lo planteado por Salazar y Ponce (1999), quienes afirman que para leer es necesario conocer y comprender las características y reglas de la producción escrita, las cuales son distintas a las utilizadas en el lenguaje verbal cotidiano. De allí, la importancia del conocimiento del lector sobre las convenciones y reglas propias de la escritura de una lengua.

También coinciden con lo planteado por Cordero (1978), quien define la memoria auditiva inmediata como aquella que almacena por un tiempo limitado la información procedente del canal auditivo y cuya forma de recuperación es inmediata. Según la teoría, la memoria auditiva inmediata se constituye en un sistema de almacenamiento y recuperación de información obtenida a través del analizador auditivo.

Asimismo, estos resultados coinciden con los reportado por Yaringaño (2009) sobre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora, quien refiere 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. Permitiendo este proceso de asociación y evocación la construcción de interconexiones significativas, entre las distintas partes integrantes de un texto leído con el consiguiente beneficio de comprensión lectora; concluyendo que para lograr la comprensión lectora es importante el papel de la memoria auditiva inmediata, específicamente su componente la memoria lógica quien tendría mayor importancia en la comprensión de un texto.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### CONCLUSIONES

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

1. En relación a la hipótesis específica  $H_{1.1}$ , se observó que no existen una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de una institución educativa particular del distrito de San Borja.
2. De acuerdo a la hipótesis específica  $H_{1.2}$ , se halló que sí existe una relación estadísticamente significativa y el tamaño del efecto es mediano entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de una institución educativa particular del distrito de San Borja.
3. Por lo tanto, en relación a la hipótesis general  $H_1$ , se determinó que no existe una relación estadísticamente significativa entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto grado de una institución educativa particular del distrito de San Borja.
4. El papel de la memoria en los procesos lectores es importante, pero aún 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.

### RECOMENDACIONES

A raíz de las conclusiones obtenidas se puede plantear algunas sugerencias relacionadas con el mejoramiento de la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora del estudiante. Las recomendaciones están dirigidas a la institución educativa, profesores y padres de familia; así como a las personas dedicadas al desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa.

1. Al elaborar un plan lector se debe considerar los diferentes niveles en habilidades cognitivas básicas tales como la atención y la memoria, ya que permitirá un aprovechamiento integral de la actividad educativa y el logro de habilidades y competencias personales acorde a las demandas de la sociedad.
2. Concientizar a la población mediante programas de prevención de dificultades en procesos cognitivos básicos como la memoria; la cual está estrechamente vinculada con el aprendizaje en la lectura.
3. Capacitar a los docentes en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de estrategias lectoras que permitan a los estudiantes la adquisición de conocimientos y destrezas para un aprendizaje autónomo y eficiente en el manejo de los diferentes tipos de textos que se les ofrece.
4. 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.
5. Establecer objetivos para la lectura, teniendo en cuenta las experiencias lectoras previas, de tal modo que estas permitan crear una comprensión más exacta.
6. Considerar que en el proceso de comprensión de textos los aspectos lógicos y de coherencia interna de los textos son fundamentales para lograr una adecuada comprensión del mensaje.
7. Es fundamental que los padres de familia sean modelos que brinden al estudiante conductas y actitudes positivas hacia la lectura siendo importante que estos modos se inicien a temprana edad y se mantengan a lo largo de su vida escolar.
8. Los docentes deben considerar la adquisición y el uso de diferentes materiales lectores (temas, clasificaciones); de tal modo que se haga del acto lector una experiencia agradable y estimulante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle, G., Roque, M., y Contreras, E. (2005). Hacia una Visión Ecológica de la Educación Especial para Zonas Rurales e Indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Pedagógica*, 5-3(1), 57-76. Consultado en [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espagnol/Art\\_5\\_61.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espagnol/Art_5_61.pdf)
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1990). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991). *Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva CLP. Formas Paralelas*. Madrid: Editorial CEPE.
- Alliende F. y Condemarín M. (2002). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alsina, A. y Sáiz, D. (2004). ¿Es Posible Entrenar la Memoria de Trabajo?: Un Programa para Niños de 7 – 8 Años. *Revista Electrónica Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 275-287. Consultado en: <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1723>.
- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Baddeley, A. (1998). *Memoria Humana. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Mc Graw-Hill.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bruning, R., Schraw, G. y Norby, M. (2012). *Psicología Cognitiva y de la Instrucción*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M.M. y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal*

*of Psychological Research*, 2(2), 99-111. Consultado en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023513003>

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 Compresión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-16. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506101>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdate, NJ: LEA.

Cordero, A. (1978). *Test de Memoria Auditiva Inmediata (M.A.I.)*. Madrid: TEA Ediciones.

Crespo, A. (2002). *Cognición Humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Cuetos, F. (1999). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y Tratamiento*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Editorial Wolters Kluwer.

Defior, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo. Lectura, Escritura y Matemáticas*. Málaga: Editorial Aljibe.

Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya. M., Álvarez, C., Pequeña, J. y Santivañez, R. (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 - Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 7(2), 87-117. Consultado en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/5116/5478>

Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya. M., Álvarez, C., Pequeña, J. y Santivañez, R. (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 Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 8(1), 51-85.  
Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420271>

Delgado, A., Ecurra, L. M. y Torres, W. (2006). *La Medición en Psicología y Educación: Teoría y Aplicaciones*. Lima: Editorial HOZLO S.R.L.

Delgado, A., Ecurra, L. M. y Torres, W. (2007). *Pruebas Psicopedagógicas Adaptadas en Percepción, Razonamiento Matemático, Comprensión Lectora y Atención*. Lima: Editorial HOZLO S.R.L.

Dioses, A., Manrique, S. y Segura, K. (2002). *Adaptación del Test de Memoria Inmediata (MAI)*. Lima: Centro de Investigación y Publicaciones – CPAL.

Dioses, A. (2003). Relación Entre Memoria Auditiva Inmediata y Dificultades en el Aprendizaje de la Ortografía en Niños que Cursan el Quinto y Sexto Grado de Educación Primaria en Colegios Públicos y Privados de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de psicología*, 6(2), 48-57. Consultado en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/5153>

Etchepareborda, M. y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de Trabajo en los Procesos Básicos del Aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(1), 79-83. Consultado en <https://docs.google.com/file/d/0B77IcJbn8X9LNGMyOTcwNjctNjZjMC00NWNmLWl1ZDQtNGQzMWlyMTVhMzQy/edit?pli=1>

García, J.A. y Martín, J. (1987). *Aprendizaje, Comprensión y Retención de Textos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.

García, J.A. (1995). *Comprensión y Adquisición de Conocimientos a Partir de Textos*. Madrid: Siglo XXI Editores

Gluck, M., Mercado, E. y Myers, C. (2009). *Aprendizaje y Memoria: Del Cerebro al Comportamiento*. México: Editorial Mc. Graw-Hill.

- Gómez, J. (2011). Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar: Una Ruta para Mejorar la Comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801085.pdf>
- Gutiérrez, F., García Madruga, J., Elosúa, R., Luque, J. y Garate, M. (2002). Memoria Operativa y Comprensión Lectora: Algunas Cuestiones Básicas. *Acción Psicológica I*, 45-68. Consultado en <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/541/479>
- Izquierdo, I. (1992). *¿Qué es la Memoria?* Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. y Arrebillaga, L. (2009). Medida de Estrategias Metacognitivas Mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779-804. Consultado en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?308>
- Luria, A. (1984). *Atención y Memoria*. México: Editorial Martínez Roca.
- Marimon, A. y Méndez, A. (2013). *La Memoria Auditiva Inmediata en Niños con Habilidad y Dificultad en la Comprensión Lectora de Sexto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa San Pedro de Chorrillos*. (Tesis de Maestría en Educación con Mención en Dificultades de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Martinez, S. (1994). La Memoria y su Relación con el Aprendizaje. *Revista Electrónica Sinéctica* (4), 1-11. Consultado en: [http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04\\_la\\_memoria\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_el\\_aprendizaje.pdf](http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/04_la_memoria_y_su_relacion_con_el_aprendizaje.pdf)
- Matalinares, M., Dioses, A., Arenas, C., Díaz, G., Chávez, J. Yaringaño, J. y Suárez, J. (2007). Lenguaje Comprensivo y Memoria Auditiva Inmediata en Estudiantes de 5° y 6° grado de Primaria de Zona Rural y Urbana de Lima. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos* 10(2), 71 – 83. Consultado en



[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v10\\_n2/pdf/a05v10n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v10_n2/pdf/a05v10n2.pdf)

Mayer, R. (2002). *Psicología de la Educación: El Aprendizaje en las Áreas del Conocimiento*. Madrid: Editorial Prentice Hall.

Ministerio de Educación (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Primeros Resultados PISA 2012*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Consultado en: [http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes\\_de\\_resultados/Principales\\_resultados\\_PISA\\_%202012.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Informes_de_resultados/Principales_resultados_PISA_%202012.pdf)

Ministerio de Educación (2014). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Consultado en: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>

Pinzás, J. (1995). *Leer Pensando: Introducción a la Visión Contemporánea de la Lectura. Serie Fundamentos de la Lectura*. Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzás.

Ramírez, L., Arenas, A., y Henao, G. (2005). Caracterización de la Memoria Visual, Semántica y Auditiva en Niños y Niñas con Déficit de Atención Tipo Combinado, Predominantemente Inatento y un Grupo Control. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 7, 3(3), 89-108. Consultado en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?76>

Salamanca, S. y Acevedo, E. (2012). Compresión Lectora y Memoria Declarativa en Estudiantes de Primer Semestre de Psicología de dos Sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista Universidad Cooperativa de Colombia Rostros Rostros*, 14(28), 51-62. Consultado en: <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/81>

Salazar, S. y Ponce, D. (1999). *Hábitos de Lectura*. Lima: Instituto del Libro.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.

Siegel, S. y Castellan, J. (2003). *Estadística No Paramétrica*. México: Editorial Trillas.

Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.

Strasser, K., Larraín, A. López, S. y Lissi, M.R. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *Revista Electrónica PSYKHE, Volumen 19(1)*, 75-87. Consultado en: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v19n1/art06.pdf>

Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A. y Huerta, R. (2013). Efecto de una Plataforma Virtual en Comprensión de Lectura y Vocabulario: Una Alternativa para Mejorar las Capacidades Lectoras en Primaria. *Revista de Psicología*, 31(1), 3-35. Consultado en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v31n1/a01v31n1.pdf>

Torres, A. (2011). *Memoria de Trabajo y Comprensión Lectora en Niños de Tercero a Quinto Grado de Primaria con Trastornos por Déficit Atencional / Hiperactividad*. (Tesis Maestría en Desarrollo Infantil). Universidad de Manizales, Colombia.

Vergara, J. (2010). *Memoria Auditiva Inmediata y Procesos de Lectura en Estudiantes de Quinto Grado de una Institución Pública de Playa Rímac*. (Tesis de Maestría en Educación con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

Yaringaño, J. (2009). *La Memoria Auditiva Inmediata y la Comprensión Lectora en Alumnos de Quinto y Sexto grado de Primaria de Lima y Huarochirí*. (Tesis de Título Profesional de Psicólogo). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Yaringaño, J. (2014). Efectividad de un Programa de Estimulación en la Memoria Auditiva Inmediata, la Comprensión Lectora y la Resolución de Problemas en Niños de Segundo Grado de Primaria. *Revista IIPSI Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Volumen 17(1), 177-189.* Consultado en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/8978>

Zarzosa, S. (2003). *El Programa de Lectura Nivel 1 Sobre la Comprensión de Lectura en Niños que Cursan el Tercer Grado de Primaria de Nivel Socioeconómico Medio y Bajo.* (Tesis de Título Profesional de Psicóloga). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.

## ANEXO

## ANEXO 1

## MEMORIA AUDITIVA INMEDIATA

(MAI)

Hoja de respuestas

	I p	II p	III p	TOTAL
PD				
PC				

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

---

**PARTE I**


---

**PÁRRAFO 1° (A)**


---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

P (A) =

**PÁRRAFO 2° (B)**


---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

P(B) =

P (I p) = P (A) + P (B)

P (I p) =

---

**PARTE II**


---

NÚMEROS DIRECTOS (C)		NÚMEROS INVERSOS (D)	
1.	_____	1.	_____
2.	_____	2.	_____
3.	_____	3.	_____
4.	_____	4.	_____
5.	_____	5.	_____
6.	_____	6.	_____
7.	_____	7.	_____
8.	_____	8.	_____
9.	_____	9.	_____
10.	_____	10.	_____
P (C) =		P (D) =	

$$P (\text{II p}) = P (C) + P (D)$$

$$P (\text{II p}) =$$

---

**PARTE III**


---

1° PRESENTACIÓN (E)		2° PRESENTACIÓN (F)		3° PRESENTACIÓN (G)	
1.	_____	1.	_____	1.	_____
2.	_____	2.	_____	2.	_____
3.	_____	3.	_____	3.	_____
4.	_____	4.	_____	4.	_____
5.	_____	5.	_____	5.	_____
6.	_____	6.	_____	6.	_____
7.	_____	7.	_____	7.	_____
8.	_____	8.	_____	8.	_____
9.	_____	9.	_____	9.	_____
10.	_____	10.	_____	10.	_____
P (E) =		P (F) =		P (G) =	

$$P (\text{III p}) = P (E) + P (F) + P (G)$$

$$P (\text{III p}) =$$

**CARTILLA DE EVALUACIÓN****Hoja del Examinador****PARTE I: MEMORIA LÓGICA****Instrucción:**

“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.”

**PÁRRAFO 1° (A)**

“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.”

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

**Instrucción:**

“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.”

“Ana Pérez, del barrio de Surquillo, empleada como mujer de limpieza en unas oficinas, declaró en la comisaría 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.”

## PARTE II: MEMORIA NUMÉRICA

### NÚMEROS DIRECTOS (C)

#### Instrucción:

“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!.”**

- |     |                                |
|-----|--------------------------------|
| 1.  | 8 – 5 – 4 – 9                  |
| 2.  | 7 – 5 – 9 – 3                  |
| 3.  | 8 – 2 – 7 – 4 – 6              |
| 4.  | 3 – 5 – 8 – 7 – 9              |
| 5.  | 2 – 6 – 8 – 5 – 3 – 1          |
| 6.  | 1 – 4 – 3 – 9 – 2 – 6          |
| 7.  | 4 – 3 – 9 – 1 – 8 – 5 – 7      |
| 8.  | 6 – 9 – 3 – 4 – 2 – 5 – 1      |
| 9.  | 2 – 7 – 4 – 1 – 9 – 3 – 5 – 8  |
| 10. | 5 – 3 – 1 – 7 – 2 – 4 – 9 – 6. |

### NÚMEROS INVERSOS (D)

#### Instrucción:

“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”.

- |     |                           |
|-----|---------------------------|
| 1.  | 3 – 9 – 4                 |
| 2.  | 1 – 3 – 6                 |
| 3.  | 7 – 6 – 1 – 4             |
| 4.  | 4 – 2 – 8 – 3             |
| 5.  | 5 – 3 – 7 – 2 – 8         |
| 6.  | 4 – 2 – 3 – 9 – 1         |
| 7.  | 4 – 9 – 6 – 7 – 3 – 2     |
| 8.  | 7 – 6 – 3 – 5 – 8 – 1     |
| 9.  | 3 – 8 – 7 – 2 – 9 – 5 – 4 |
| 10. | 4 – 7 – 3 – 6 – 5 – 1 – 9 |

### PARTE III: MEMORIA ASOCIATIVA

#### PRESENTACIÓN (E)

##### Instrucción:

“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”.

- |     |                      |
|-----|----------------------|
| 1.  | Agua-Mar             |
| 2.  | Viejo-Anciano        |
| 3.  | Pisar-Chancar        |
| 4.  | Primavera-Verano     |
| 5.  | Iglesia-Oficina      |
| 6.  | Árbol - Planta       |
| 7.  | Antes – Después      |
| 8.  | Litro – Metro.       |
| 9.  | Pájaro – Loro        |
| 10. | Zanahoria - Alimento |

“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!”

- |     |           |
|-----|-----------|
| 1.  | Primavera |
| 2.  | Pájaro    |
| 3.  | Metro     |
| 4.  | Árbol     |
| 5.  | Viejo     |
| 6.  | Antes     |
| 7.  | Zanahoria |
| 8.  | Agua      |
| 9.  | Iglesia   |
| 10. | Pisar     |



**PRESENTACIÓN (F)****Instrucción:**

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

- |            |                     |
|------------|---------------------|
| <b>1.</b>  | Árbol- Planta       |
| <b>2.</b>  | Litro- Metro        |
| <b>3.</b>  | Primavera- Verano   |
| <b>4.</b>  | Zanahoria- Alimento |
| <b>5.</b>  | Antes- Después      |
| <b>6.</b>  | Pájaro- Loro        |
| <b>7.</b>  | Iglesia- Oficina    |
| <b>8.</b>  | Agua- Mar           |
| <b>9.</b>  | Pisar- Chancar      |
| <b>10.</b> | Viejo- Anciano      |

“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!”

- |            |           |
|------------|-----------|
| <b>1.</b>  | Zanahoria |
| <b>2.</b>  | Viejo     |
| <b>3.</b>  | Agua      |
| <b>4.</b>  | Iglesia   |
| <b>5.</b>  | Antes     |
| <b>6.</b>  | Árbol     |
| <b>7.</b>  | Metro     |
| <b>8.</b>  | Pájaro    |
| <b>9.</b>  | Pisar     |
| <b>10.</b> | Primavera |

## PRESENTACIÓN (G)

### Instrucción:

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

- |     |                     |
|-----|---------------------|
| 1.  | Viejo- Anciano      |
| 2.  | Litro- Metro        |
| 3.  | Primavera- Verano   |
| 4.  | Iglesia- Oficina    |
| 5.  | Árbol- Planta       |
| 6.  | Zanahoria- Alimento |
| 7.  | Antes- Después      |
| 8.  | Pájaro- Loro        |
| 9.  | Pisar- Chancar      |
| 10. | Agua- Mar           |

“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!”

- |     |           |
|-----|-----------|
| 1.  | Metro     |
| 2.  | Pájaro    |
| 3.  | Viejo     |
| 4.  | Agua      |
| 5.  | Pisar     |
| 6.  | Iglesia   |
| 7.  | Árbol     |
| 8.  | Primavera |
| 9.  | Zanahoria |
| 10. | Antes     |

**ANEXO 2**

Autores:  
 FELIPE ALLENDE  
 MABEL CONDEMARIN  
 NEVA MILICIC

**PRUEBA**

CLP 5

**FORMAS PARALELAS A****DATOS GENERALES**

NOMBRE Y APELLIDOS: .....

SEXO: MASCULINO:

FEMENINO:

Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_ años: \_\_\_\_ meses. Grado de estudio \_\_\_\_\_

Nombre del Centro Educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de Centro Educativo:

Estatal

No Estatal

UGEL N°: \_\_\_\_\_

Zona:

Urbana

Urbano – Marginal

Fecha de Evaluación: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

APLICACIÓN INDIVIDUAL

APLICACIÓN COLECTIVA

SUB TEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm	Bruto	Z	T	Percentil
V – A – 1	Los animales y los terremotos	3						
V – A – 2	Un piloto (1ª parte)	5						
V – A – 3	Un piloto (2ª parte)	7						
V – A – 4	Robinson y Viernes	8						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

---

## 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 arrojaron 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.

- Marca con una "X" la letra de 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.

## SUBTEST V – A – 2

**UN PILOTO (1ª parte)**

Francisco, un experto aviador, había manejado toda clase de aviones, pero nunca había piloteado 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 provoqué 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 afuera, y ¡cataplún! se hundió en el agua.

## SUBTEST V – A – 2

- Coloca a cada palabra o frase la letra que le corresponde de acuerdo al modo como aparecen en el trozo.
- 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

B

1. Aparato

2. Aterrizar

3. Avión

4. Avioneta

5. Cabina

6. Soltarse el cinturón



## SUBTEST V – A – 3

## UN PILOTO (2ª 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. Último modelo.

**2. Francisco alabó 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 trató de:**

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

## SUBTEST V – A – 4

**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 canoas hasta su isla. En ellas 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.

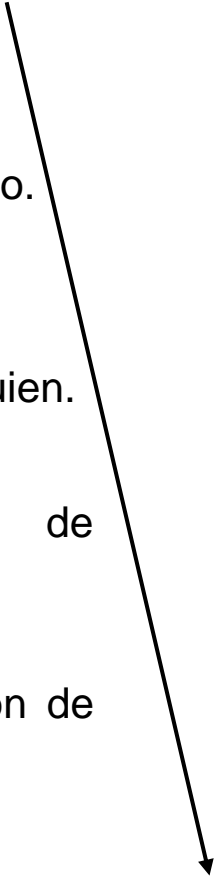
Viernes aprendió a hablar la lengua de Robinson y fue su compañero durante muchos años.

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 de regreso y se convirtió en su inseparable servidor.

## SUBTEST V – A – 4

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

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

**ANEXO 3**

Autores:  
 FELIPE ALLENDE  
 MABEL CONDEMARIN  
 NEVA MILICIC

**PRUEBA**

CLP 6

**FORMAS PARALELAS A****DATOS GENERALES**

NOMBRES Y APELLIDOS: .....

SEXO: MASCULINO:  FEMENINO:

Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_ años: \_\_\_\_ meses. Grado de estudio \_\_\_\_\_

Nombre del Centro Educativo: \_\_\_\_\_

Tipo de Centro Educativo: Estatal  No Estatal

UGEL N°: \_\_\_\_\_ Zona: Urbana  Urbano – Marginal

Fecha de Evaluación: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUB TEST	NOMBRE	Pág.	HORA		PUNTAJE			
			Inicio	Térm	Bruto	Z	T	Percentil
VI – A – 1	Las bromas de José	6						
VI – A – 2	Las bromas de José	7						
VI – A – 3	Las bromas de José	8						
VI – A – 4	La leyenda piel roja	11						
VI – A – 5	La leyenda piel roja	12						
VI – A – 6	La leyenda piel roja	13						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

## INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

---

*Lee cuidadosamente el texto de la siguiente página. Cuando hayas terminado de leerlo, da vuelta la página y responde las preguntas que allí aparecen.*

*Lee las instrucciones que explican lo que tienes que hacer y responde las preguntas. Puedes releer el texto, en caso de duda.*

*Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente.*

*Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien. Si tienes alguna duda respecto a las instrucciones consúltala con el examinador.*

*Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el examinador te retire el cuadernillo.*

---

**LAS BROMAS DE JOSÉ**

---

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

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

Un día sus compañeros decidieron darle una lección.

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

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

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

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

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

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

## SUBTEST VI – A – 1 – 2 – 3

-----

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Todos lo encuentran muy divertido.



## SUBTEST VI – A – 1

---

**LAS BROMAS DE JOSÉ**


---

- Las letras que vienen a continuación, significan lo siguiente:

**C.** = Broma de los compañeros.

**J.** = Bromas de José.

**T.** = Todas las bromas que aparecen en el texto.

**N.** = Ninguna broma mencionada.

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

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

## SUBTEST VI – A – 2

**LAS BROMAS DE JOSÉ**

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

1. Los niños mayores no querían jugar con José, porque...

a. algo se iba a romper.

2. Las niñas no querían que José le diera vueltas a la cuerda, porque...

b. aprendió la lección.

3. A José le decían Azotito porque...

c. creyó que la cabeza le había crecido.

4. José se asustó muchísimo cuando...

d. hacía bromas pesadas continuamente.

5. José tuvo que irse a la cama después de que...

e. la cabeza de José no había crecido.

6. La mamá de José no se asustó porque...

f. las bromas de José eran terribles.

7. José dejó de hacer bromas porque...

g. los juegos no resultaban.

h. se aclaró la broma de sus compañeros.

## SUBTEST VI – A – 3

**LAS BROMAS DE JOSÉ**

- Marca con una X la letra correspondiente:

**1. Los compañeros decidieron darle una lección a José, porque querían que:**

- a.  Dejara de hacer bromas.
- b.  Les dijera qué pasaba con él.
- c.  Les enseñara a hacer bromas.
- d.  Se fuera de la escuela.
- e.  Supiera lo que es una broma pesada.

**2. El efecto de la broma de los compañeros sobre José fue:**

- a.  De terribles consecuencias para el bromista.
- b.  Justamente el que se esperaba.
- c.  Menor que el esperado.
- d.  Mucho mayor que el esperado.
- e.  Muy pequeño e insignificante.

**3. Para saber lo que realmente le pasaba a José, su mamá:**

- a.  Examinó la cabeza del niño.
- b.  Hizo que José se probara el gorro.
- c.  Preguntó qué había pasado en la escuela.
- d.  Quiso ver qué pasaba con el gorro.
- e.  Se puso a pensar durante un rato.

## SUBTEST VI – A – 3

4. **Muy pronto, la madre estuvo segura de que los males de José se debían a que:**

- a.  Sus compañeros habían decidido darle una lección.
- b.  El gorro había sido achicado con una costura.
- c.  El niño estaba realmente muy enfermo.
- d.  Era necesario que se acostara cuanto antes.
- e.  Había hecho una broma más en la escuela.

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

- a.  El gorro le llegó hasta las orejas.
- b.  Empezó a ponerse el gorro.
- c.  Se fue a acostar de puro cansado.
- d.  La mamá cortó los hilos del gorro.
- e.  Su mamá le dijo que su cabeza no estaba hinchada.

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

- a.  Estaba realmente muy enfermo.
- b.  Se sentía muy cansado y asustado.
- c.  Tenía vergüenza y rabia por lo que había pasado.
- d.  Ya era de noche y había llegado la hora de dormir.
- e.  En la cama se sentía más tranquilo.

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

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

---

**LA LEYENDA PIEL ROJA**

---

Según una leyenda de los pieles rojas, Manitú es quien hizo el cielo, la tierra y todas las cosas. Su obra más maravillosa es el hombre. Según la leyenda, cuando Manitú 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. Manitú dispuso que estos hombres de color vivieran en África.

Para poblar Europa, Manitú 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.

Manitú 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 cómo hacer un hombre perfecto sin equivocarme en nada –dijo Manitú–. Le pondré una delgada capa de aceite y lo dejaré en el horno el tiempo justo.

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

Los pieles rojas creían que el hombre más perfecto y hermoso era el último creado por Manitú. 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 tenían una enorme variedad de colores. Entonces los hombres supieron que todo ser humano es maravilloso, sin que importe demasiado el color de su piel.

## SUBTEST VI – A – 4

**LA LEYENDA PIEL ROJA**

- 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 más de uno de los hombres creados

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

## SUBTEST VI – A – 5

**LA LEYENDA PIEL ROJA**

- Enumera del 1 al 7 los hechos de la leyenda piel roja de acuerdo al orden en que están contados.
- 
- a.  Manitú crea un hombre perfecto.
  - b.  Manitú envía habitantes a América.
  - c.  Manitú hace el cielo, la tierra, los animales y las plantas.
  - d.  Los hombres de los diversos continentes se conocen y se casan en entre sí.
  - e.  Manitú pone una figura en el horno y la cuece un corto tiempo.
  - f.  A Manitú una figura se le queda demasiado tiempo en el horno.
  - g.  Manitú se da cuenta de que a su obra le falta algo.

---

**LA LEYENDA PIEL ROJA**

---

- Marca con una X la letra que corresponda a la respuesta correcta.

**1. La razón que tuvo Manitú 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 Manitú:**

- 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 Manitú 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.



## SUBTEST VI – A – 6

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 manitú.
- 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.