

Universidad de Lima
Escuela de Humanidades
Carrera de Psicología



**RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN
LECTORA Y PENSAMIENTO ANALÓGICO
EN ESTUDIANTES DE PRIMERO A CUARTO
GRADO DE PRIMARIA DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA DE LA
MOLINA**

Tesis para optar por el Título de Licenciado en Psicología

**Daniela del Carpio Carrizales
20090331**

**Asesor
Patricia Yrma Uribe Ybañez**

Lima – Perú

Agosto, 2016

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
1.1. Descripción del problema.....	2
1.2. Justificación y relevancia.....	3
1.3. Limitaciones.....	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. La comprensión lectora.....	5
2.1.1. Proceso de la comprensión lectora.....	7
2.1.1.1. Reconocimiento de la palabra escrita.....	7
2.1.1.2. Procesamiento sintáctico de la oración.....	8
2.1.1.3. Procesamiento semántico del texto.....	9
2.1.2. Tipos de comprensión lectora.....	10
2.1.2.1. Comprensión literal.....	10
2.1.2.2. Comprensión inferencial.....	11
2.1.2.3. Reorganización.....	12
2.1.2.4. Comprensión crítica.....	12
2.1.3. Diagnóstico de comprensión lectora en el Perú.....	13
2.1.3.1. Evaluación Censal de Estudiantes.....	13
2.1.3.2. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.....	14
2.2. El pensamiento analógico.....	16
2.2.1. Proceso del pensamiento analógico.....	17
2.2.2. Usos del pensamiento analógico.....	18
CAPÍTULO III: OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	20
3.1. Objetivos.....	20
3.2. Hipótesis.....	20
3.3. Definición de variables.....	21
CAPÍTULO IV: MÉTODO.....	22
4.1. Tipo y diseño de investigación.....	22
4.2. Participantes.....	22
4.3. Técnicas de recolección de datos.....	23
4.3.1. <i>Pruebas ACL</i>	23

4.3.2. Tarea <i>Termina la frase</i>	24
4.4. Procedimiento de recolección de datos.....	29
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	31
5.1. Análisis de confiabilidad.....	31
5.2. Análisis de contraste de normalidad.....	33
5.3. Evaluación, contrastación y prueba de hipótesis.....	34
DISCUSIÓN.....	40
Confiabilidad de los instrumentos.....	40
Relación entre comprensión lectora y pensamiento analógico.....	41
Comprensión lectora y pensamiento analógico según género.....	44
Comprensión lectora y pensamiento analógico según grado.....	44
Posible impacto en la problemática actual.....	45
CONCLUSIONES.....	47
RECOMENDACIONES.....	49
A las próximas investigaciones.....	49
A las instituciones educativas.....	49
REFERENCIAS.....	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comprensión lectora 2013-2014: Niveles de logro (nacional y por estrato)...	14
Tabla 2. Distribución de la población según grado y género.....	22
Tabla 3. Distribución de la muestra según grado y género.....	23
Tabla 4. Clasificación de ítems según los tipos de la comprensión lectora.....	24
Tabla 5. Puntuaciones máximas según el grado.....	24
Tabla 6. Transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones derivadas de clase.....	25
Tabla 7. Interpretación según el decatipo alcanzado.....	25
Tabla 8. Relación entre la puntuación y la valoración de los maestros.....	26
Tabla 9. Coeficiente KR-20 y error estándar de medida.....	26
Tabla 10. Matriz de componentes rotados de la Batería Psicopedagógica Evalúa-2.....	28
Tabla 11. Matriz de componentes rotados de la Batería Psicopedagógica Evalúa-4.....	28
Tabla 12. Confiabilidad del apartado de pensamiento analógico.....	30
Tabla 13. Adaptaciones de vocabulario en la tarea Termina la frase (Evalúa-4).....	30
Tabla 14. Confiabilidad de la prueba ACL de comprensión lectora según grado.....	32
Tabla 15. Confiabilidad de la tarea Termina la frase de pensamiento analógico según grado.....	33
Tabla 16. Prueba de contraste de normalidad para comprensión lectora, sus dimensiones y el pensamiento analógico, según el grado de instrucción.....	34
Tabla 17. Correlación entre la comprensión lectora y el pensamiento analógico, según el grado escolar.....	35
Tabla 18. Correlación entre la comprensión lectora literal y el pensamiento analógico, según el grado escolar.....	36
Tabla 19. Correlación entre la comprensión lectora inferencial y el pensamiento analógico, según el grado escolar.....	36
Tabla 20. Correlación entre la reorganización en comprensión lectora y el pensamiento analógico, según el grado escolar.....	37
Tabla 21. Correlación entre la comprensión lectora crítica y el pensamiento analógico, según el grado escolar.....	38

Tabla 22. Comparación de comprensión lectora y pensamiento analógico en estudiantes de 1° y 3° grado, según género.....	39
Tabla 23. Comparación comprensión lectora y pensamiento analógico en estudiantes de 1° y 3° grado, según grado.....	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Áreas de la Batería psicopedagógica Evalúa 2 y 4.....	27
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. *Prueba ACL-1*

Anexo 2. *Prueba ACL-2*

Anexo 3. *Prueba ACL-3*

Anexo 4. *Prueba ACL-4*

Anexo 5. Tarea *Termina la frase* (Evalúa-2)

Anexo 6. Tarea *Termina la frase* (Evalúa-4)

Anexo 7. Validez de contenido por criterio de jueces

Anexo 8. Carta de autorización

Anexo 9. Baremos

Anexo 10. Confiabilidad de la *Prueba ACL-1* (primer grado)

Anexo 11. Confiabilidad de la *Prueba ACL-2* (segundo grado)

Anexo 12. Confiabilidad de la *Prueba ACL-3* (tercer grado)

Anexo 13. Confiabilidad de la *Prueba ACL-4* (cuarto grado)

Anexo 14. Confiabilidad de la tarea *Termina la frase* (primer grado)

Anexo 15. Confiabilidad de la tarea *Termina la frase* (segundo grado)

Anexo 16. Confiabilidad de la tarea *Termina la frase* (tercer grado)

Anexo 17. Confiabilidad de la tarea *Termina la frase* (cuarto grado)

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

A lo largo de los últimos años, el Perú ha enfrentado desafíos dentro del ámbito educativo. En este contexto, se presentan diversos cuestionamientos y preocupaciones acerca del bajo rendimiento de los alumnos, tanto en ciencias como en letras. Esto se ha visto reflejado en evaluaciones nacionales e internacionales que ubican al Perú en puestos muy bajos con respecto a otros países.

Dentro de esta coyuntura, la comprensión lectora es un tema que ha recibido especial atención, al ser un recurso muy importante para el aprendizaje y el futuro desenvolvimiento de los estudiantes en su vida adulta.

Los resultados registrados en las últimas evaluaciones PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) ubican al Perú en el extremo inferior de la distribución, alcanzando, en promedio, niveles por debajo del 1. Esto significa que la mayoría de alumnos peruanos solo logran realizar las tareas más sencillas y concretas de la lectura como ubicar datos en el texto, identificar el tema o establecer relaciones simples con conocimientos previos (Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), 2010; MINEDU, 2013).

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y otras investigaciones también se han enfocado en la medición de la comprensión lectora de los alumnos del Perú. Sin embargo, muy poco se ha discutido sobre las herramientas que brinda el sistema educativo peruano a los estudiantes para desarrollar la comprensión de textos y alcanzar los niveles deseados.

Como se explicará más adelante, la comprensión lectora requiere necesariamente de procesos básicos como identificación de letras, reconocimiento de palabras, procesamiento sintáctico, etc. Sin embargo, estas habilidades fundamentales requieren procesos superiores como la inferencia y el razonamiento (Gómez y Pérez, 2001). Es un error común en el sistema educativo actual, un enfoque centrado en el desarrollo de las primeras habilidades sin antes sentar una base sólida de estos procesos superiores.

Por esta razón, la presente investigación responde a una necesidad actual: indagar acerca de los recursos que fomentan la comprensión lectora para que puedan ser considerados y desarrollados dentro del currículo escolar.

Específicamente, en este estudio fue de especial interés el pensamiento analógico como posible recurso base para la comprensión lectora. En la presente tesis, se postuló que la carencia en el desarrollo del pensamiento analógico en la escuela es uno de los factores que está contribuyendo al bajo rendimiento de los alumnos peruanos en comprensión lectora, considerándolo un aspecto importante por reforzar en el futuro.

Se pretendió responder a las siguientes interrogantes: ¿Existe una relación entre comprensión lectora y pensamiento analógico en estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina? ¿Qué características presenta la relación comprensión lectora-pensamiento analógico en estos estudiantes?

1.2. Justificación y relevancia

Leer es una actividad que nos permite la adquisición de conocimiento, el acceso a la cultura y nuestra participación en ella (León, Escudero y Olmos, 2012). Su relevancia no solo gira en torno al contexto educativo, donde afecta prácticamente todas las materias escolares (Català, Català, Molina y Monclús, 2001), sino también en el entorno social, cultural y laboral (León et al., 2012). Asimismo, la lectura es una actividad básica para la construcción de saberes, pues incita la participación del lector para la interpretación de los textos (Mendoza, 1998) y nos permite desenvolvernos con éxito en distintos ámbitos de nuestra vida cotidiana, teniendo la capacidad de participar satisfactoriamente y enfrentar los diferentes retos que se nos presentan.

La presente investigación estudió la relación entre la comprensión lectora y el pensamiento analógico en estudiantes de primaria. Los resultados permitieron observar las distintas relaciones entre los diferentes tipos de la comprensión lectora y dicho proceso cognitivo. La relevancia del estudio radicó en que se pudieron identificar cuáles de ellos tienen relación con el rendimiento en pensamiento analógico.

Esto implica un aporte para las instituciones educativas con estudiantes de características similares que podrán tomar en cuenta los resultados para realizar propuestas pedagógicas que estimulen el desarrollo del pensamiento analógico con miras a una mejor comprensión lectora. Estas modificaciones pueden reflejarse positivamente en los resultados de próximas evaluaciones nacionales e internacionales.

La institución educativa que colaboró con la investigación también puede enriquecerse con los resultados, pues manifestaron la necesidad de incluir en el currículo

escolar actual actividades que se relacionen con el pensamiento analógico como recurso para la comprensión de lectura.

Es importante estudiar este proceso cognitivo, como muchos otros, porque el bajo rendimiento en comprensión de textos puede deberse a la deficiencia en otras destrezas necesarias para la lectura. Como afirma Cuetos (2010), algunos niños logran leer las palabras correctamente, pero no pueden entenderlas porque no tienen las estrategias para hacerlo.

Por último, la investigación permitió conocer los datos de confiabilidad de las *Pruebas ACL* de comprensión lectora (Avaluació de la Comprensió Lectora por sus siglas en catalán) y la tarea *Termina la frase* de pensamiento analógico en estudiantes de primaria para próximas aplicaciones que permitan un seguimiento del rendimiento en estas variables.

1.3. Limitaciones

Las limitaciones de esta investigación están ligadas a tres factores: los instrumentos, el tamaño de la muestra y la representatividad de los resultados.

En primer lugar, los instrumentos que se utilizaron son de origen español, por lo que solo cuentan con baremos para esa población. Por esta razón, se construyeron otros, a partir de los resultados de la evaluación, para que se adecúen al contexto estudiado. Además, la tarea *Termina la frase* de la batería psicopedagógica Evalúa necesitó una adaptación a nivel lingüístico que debió superar la evaluación de expertos. La aplicación de esta prueba en segundo y cuarto grado arrojó valores muy bajos de confiabilidad, por lo que se limitó la posibilidad de responder a las preguntas de investigación en estos grados.

En segundo lugar, el tamaño de la muestra se redujo por ausencias de los estudiantes en uno o ambos días de la aplicación de pruebas. Debido a esta situación, se eliminaron las evaluaciones de dichos alumnos, pues al no contar con sus pruebas para las dos variables estudiadas, no se pudo realizar la correlación de resultados.

En tercer lugar, los resultados de esta investigación no pueden inferirse fuera de los límites de la población objetivo. En particular, por la baja confiabilidad en la tarea *Termina la frase* en segundo y cuarto grado, solo se pudo concluir acerca de primer y tercer grado. Sin embargo, sí pueden utilizarse como referencia para otras instituciones educativas de características similares.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. La comprensión lectora

La comprensión es un proceso cognitivo de alto orden que recurre a sistemas de memoria y atención, además de otros procesos como codificación, percepción e inferencias que se basan en los conocimientos previos de la persona y las características de la situación (De Vega, 1984 citado por Irrazabal, 2010). Es el esfuerzo constructivo por encontrar el significado de lo que percibimos por nuestros sentidos, utilizando información que ya conocemos (León et al., 2006).

Por esta razón, para comprender un texto, es necesario que el lector establezca relaciones entre la información explícita y los conocimientos almacenados en su memoria, a través de la generación y confirmación de hipótesis (Vega, 1984 en Arnaíz, 1999).

Para Català et al. (2001), autores de la prueba ACL, la comprensión lectora es la construcción del significado del texto, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a corto y largo plazo. León et al. (2006) agregan que la comprensión de un texto se refiere a la extracción de su significado y hacerlo consciente en nuestra mente.

Existen tres aspectos implicados en la comprensión de lectura: el lector, el texto y la actividad de comprensión (Snow et al. citado por García, 2006). El lector no se refiere únicamente a la persona que lee, sino a todas sus capacidades, conocimientos previos y estrategias que tiene para enfrentarse a la tarea de lectura. Arnaíz (1999) agrega que estas capacidades previas pueden explicar por sí solas una fracción de las diferencias en la comprensión.

El texto es el estímulo que puede ser leído. Y, la actividad de comprensión, concebida como una interacción, involucra a los dos elementos anteriores, al lector y al texto. Esta comprensión se da en base a los objetivos del lector y las actividades que realiza durante la lectura. Como consecuencia, la lectura provee al lector de nuevos conocimientos y experiencias.

Así como la comprensión de lectura es un tema muy tratado a nivel teórico, también existen diversas investigaciones nacionales al respecto.

Delgado, Escurra, Atayala, Álvarez, Pequeña y Santivañez (2005) realizaron un estudio descriptivo comparativo con el objetivo de estudiar la comprensión lectora en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria de colegios estatales y no estatales de Lima. Para ello, utilizaron la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva – Forma A. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuarto grado según gestión o género. En quinto grado, existen diferencias significativas según género en los colegios estatales, siendo los varones quienes alcanzan un mejor rendimiento en comprensión lectora. En sexto grado, se encuentran diferencias significativas según gestión y género, con un mejor rendimiento en las instituciones educativas no estatales y en las niñas.

Asimismo, múltiples autores han utilizado la prueba de comprensión lectora ACL, que será uno de los instrumentos de esta investigación, para evaluar alumnos de primaria en nuestro país.

Luque (2010) evaluó los niveles de comprensión lectora en 42 alumnos y 42 alumnas de sexto grado de primaria de una institución educativa del Callao con la prueba ACL-6. Los resultados muestran un desempeño promedio propio del nivel bajo. No se encontraron diferencias según género en la comprensión literal. Sin embargo, se observa un mejor rendimiento en la comprensión reorganizacional, inferencial y crítica por parte de los varones.

Gómez (2010) investigó la relación entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en el curso de comunicación en 156 estudiantes de quinto y sexto de primaria de un colegio parroquial del Callao. Se utilizó la prueba ACL-5 y ACL-6 para evaluar la comprensión lectora y el promedio final del curso de comunicación como indicador del rendimiento. Se concluyó que existe una correlación positiva significativa entre ambas variables.

Vega (2012) realizó una investigación descriptiva para identificar los niveles de comprensión lectora en 85 estudiantes de quinto de primaria de una institución educativa del distrito de Bellavista, Callao. Estos fueron evaluados con la prueba de comprensión lectora ACL-5. Los resultados mostraron un nivel medio en la comprensión lectora total. Asimismo, muestran niveles bajos en comprensión lectora literal, reorganizacional e inferencial. En la

comprensión lectora crítica evidencian mejores resultados, ubicándose en el nivel medio y alto.

2.1.1. Proceso de comprensión lectora

El proceso para comprender un texto tiene tres etapas: el reconocimiento de la palabra escrita, el procesamiento sintáctico de la oración y el procesamiento semántico del texto (Vieiro y Gómez, 2004; Rabazo y Moreno, 2008; Cuetos, 2010).

2.1.1.1. Reconocimiento de la palabra escrita

El reconocimiento de la palabra escrita depende de los procesos perceptivos tempranos. La percepción visual es el proceso que se encarga de seleccionar, organizar e interpretar los datos que son recogidos por los ojos, con el fin de crear una primera representación mental de las palabras del texto (Vieiro y Gómez, 2004). Esta representación mental se complementa con los datos de la memoria a largo plazo del lector; es decir, con su léxico y conocimientos previos que se relacionan con lo que está leyendo (Vieiro y Gómez, 2004; Rabazo y Moreno, 2008).

Vieiro y Gómez (2004), Rabazo y Moreno (2008) y Cuetos (2010) detallan el proceso de reconocimiento de la palabra escrita haciendo referencia a tres aspectos: movimientos oculares, análisis visual y acceso léxico.

El primer paso para leer un texto es dirigir la mirada hacia los signos gráficos impresos. Luego, los movimientos sacádicos de los ojos se encargan de seguir el flujo de la lectura a través de pequeños saltos. Estos movimientos oculares se caracterizan por ser rápidos y discontinuos, y se intercalan con periodos de fijación que tienen como función extraer la información necesaria para identificar los signos escritos.

Los movimientos sacádicos duran entre 20 y 50 milisegundos, mientras que los periodos de fijación, en los que los ojos se detienen en un punto del texto, duran entre 200 y 250 milisegundos. Estos intervalos dependen de cada lector e incluso de la información que lee. Cuando los estímulos son de mayor importancia o dificultad, el periodo de fijación es más largo.

En algunos momentos, los movimientos sacádicos están acompañados por regresiones. Estas nos permiten desplazarnos hacia atrás en el texto con la intención de pasar a la siguiente línea o incluso, releer una parte para comprenderla mejor.

Durante el trabajo de los movimientos oculares, se produce el análisis visual que consiste en la identificación de letras y palabras que componen el texto. En relación a este tema, existen dos modelos.

Por un lado, el modelo del reconocimiento global de las palabras afirma que las palabras se identifican y procesan de forma global y no es necesario el previo reconocimiento de las letras. Esta teoría se basa principalmente en que es más fácil reconocer una letra cuando se encuentra en una palabra, que cuando está inmersa dentro de una serie aleatoria de letras.

Por otro lado, el modelo del reconocimiento previo de las letras afirma que sí es necesario identificar las letras que componen una palabra antes de reconocer la palabra global. Así, solo basta con almacenar en la memoria los grafemas de la lengua, lo que implica un gran ahorro cognitivo.

Luego del análisis visual de la palabra, se recupera su significado, según el contexto de la lectura. En el caso de la lectura en voz alta, también se recupera la pronunciación de la palabra. Con este fin, se accede al lexicón o diccionario mental.

Existen dos rutas para acceder al significado de las palabras escritas: la vía directa, visual o léxica, y la vía fonológica. La ruta léxica consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra leída con las representaciones almacenadas en la memoria de largo plazo, para verificar su coincidencia y extraer su significado. La ruta fonológica implica la recuperación de los fonemas que conforman la palabra y la consulta del léxico fonológico donde se almacenan los significados de las palabras a través del lenguaje oral.

2.1.1.2. Procesamiento sintáctico de la oración

Para comprender un texto, no basta con hallar la palabra leída en nuestro vocabulario mental. Es necesario categorizar dichas palabras o unidades léxicas según su función gramatical para relacionarlas y crear una estructura sintáctica jerarquizada que permitirá captar el significado de la oración en su totalidad (Vieiro y Gómez, 2004; Rabazo y Moreno, 2008; Cuetos, 2010). Sin embargo, el procesamiento sintáctico culmina al encontrar las

relaciones entre las unidades de la oración, pues no analiza el significado de la oración (Cuetos, 2010).

El orden de las palabras en la oración, la presencia de palabras funcionales, el contenido semántico de cada palabra y hasta los signos de puntuación nos brindan información necesaria para identificar la función de cada elemento y captar la estructura sintáctica de las oraciones que componen el texto (Cuetos, 2010).

Mitchell (1994) propone que el lector crea la estructura sintáctica de las oraciones en dos estadios. En el primero, crea la estructura basada en tres de los cuatro puntos antes mencionados: orden de las palabras, presencia de palabras funcionales y signos de puntuación. En el segundo estadio, con información semántica y pragmática corrobora o descarta dicha estructura. En el caso en que la estructura se descarte, el lector deberá crear una nueva.

2.1.1.3. Procesamiento semántico del texto

El procesamiento semántico es un proceso mediante el cual las oraciones previamente analizadas según su estructura sintáctica son interpretadas para comprender el texto. Estas oraciones leídas, con sus relaciones entre sí, serán parte de la estructura semántica de la lectura. La representación mental producto de este proceso depende de dos operaciones. Primero, se extrae el significado literal de las oraciones. Luego, este significado se complementará con los conocimientos del lector, los cuales llenarán información implícita del texto a través de inferencias y relacionarán lo leído con lo conocido previamente (Vieiro y Gómez, 2004; Rabazo y Moreno, 2008; Cuetos, 2010). Es importante señalar que las oraciones interpretadas deben construir una red global de conocimientos entrelazados, la cual se convertirá en la representación mental del texto (Vieiro y Gómez, 2004).

Cuetos (2010), tomando como referencia el modelo de Van Dijk y Kinstch (1983) propone y explica tres niveles de representación del texto: el texto de superficie, el texto base y el modelo de situación.

El primer nivel o texto de superficie implica representar mentalmente una copia literal del material leído. En este nivel, la memoria operativa mantiene consciente las palabras a medida que se van leyendo. Sin embargo, esta representación tiene una duración muy corta,

de manera que pueda ingresar contenido nuevo. A pesar de esto, el significado es conservado por el lector, aunque se pierde la estructura sintáctica de las oraciones.

En el segundo nivel o texto base el lector construye una representación mental que contiene las ideas principales del texto. En este nivel, se pierde toda estructura sintáctica, pues se crean proposiciones extraídas de las oraciones leídas. Estas proposiciones se relacionan entre sí creando una red de ideas llamada microestructura. La microestructura organiza las ideas del texto de forma jerárquica donde algunas proposiciones serán más importantes que otras. Además, incluye inferencias hechas por el lector para completar información implícita en el texto.

A partir de la microestructura, el lector construye ideas más generales y abstractas llamadas macroproposiciones que también se insertan en la estructura formando ahora la macroestructura del texto. La macroestructura representa la estructura global del texto, la cual se consigue mediante estrategias de reducción y organización de información.

El modelo de situación es el último nivel de representación del texto. En este nivel, el lector integra los contenidos del texto con sus conocimientos previos. Es una representación más abstracta y compleja semánticamente. La integración se logra a partir de las inferencias que funcionan como enlaces que relacionan la información presentada con la información previa del lector. Cuando el lector alcanza este nivel, es capaz de explicar lo que ha leído de distinta manera. Incluso, varios lectores pueden obtener interpretaciones diferentes de un mismo texto.

2.1.2. Tipos de comprensión lectora

La comprensión lectora según los autores de la ACL comprende cuatro subáreas explicadas a continuación, tomando como referencia la taxonomía de Barret (Barret, 1967 en Condemarín, 1981) con los aportes de Johnston y Cooper (Català et al., 2001): la comprensión literal, la comprensión inferencial, la reorganización y la comprensión crítica.

2.1.2.1. Comprensión literal

La comprensión literal es el reconocimiento de ideas e información explícitamente manifiestas en el texto. Implica tareas de reconocimiento de detalles, ideas principales,

secuencias, comparaciones, causas y efectos, y rasgos (Català et al., 2001). Este nivel es fundamental pues es el punto de partida para los demás niveles. Sin embargo, si nos quedamos aquí, se pierde mucha información que subyace a lo explícito en el texto (Duque, Vera y Hernández, 2010).

Para evaluar este tipo de comprensión, se pregunta al lector acerca de si comprendió qué, quién, dónde, cuándo, con quién, cómo, para qué, etc. según la información que está en el texto (Ugarriza, 2006).

2.1.2.2. Comprensión inferencial

La comprensión inferencial es el uso simultáneo de información que se encuentra en el texto y la intuición y experiencia personal del lector, para realizar conjeturas y elaborar hipótesis. Requiere deducciones, predicciones, hipótesis e interpretaciones (Català et al., 2001).

En este sentido, se puede decir que los textos son como una invitación a la interpretación y la lectura resulta en una relación con uno mismo, los otros y el mundo. Las inferencias son representaciones mentales que el lector construye al entender el texto, aplicando sus propios conocimientos. Por lo tanto, es de suma importancia tanto las características del texto, como las del propio lector (Duque et al., 2010).

Las inferencias son ideas que, sin estar incluidas en el mensaje, son capturadas por la representación interna del lector (Cruz, Aguado y Díaz, 2009; León et al., 2012). En la construcción semántica se generan los elementos del mensaje, ya sean importantes o no, para luego la integración, en la que se activan solo los elementos relevantes y se descartan los que no lo son (Santiago, Tornay, Gómez y Elosúa, 2006).

Para comprender el texto, el lector necesita sustituir, añadir, integrar u omitir información. Para esto hace uso de su propio conocimiento previo, que le ayuda a llenar los vacíos del texto, generando un contexto que enriquece la información explícita (León et al., 2012).

Cruz et al. (2009) aplicaron un programa de mejora de comprensión lectora a partir del entrenamiento en construcción de inferencias. Previamente se evaluó a los dos grupos (experimental y control) de 2º de ESO de la Comunidad Foral de Navarra con la prueba de comprensión lectora del test Prolec-SE. Los resultados mostraron que el grupo experimental

mejoró en comprensión lectora más que el grupo control. Sin embargo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas. A pesar de eso, en los alumnos con rendimiento normal, la enseñanza de construcción de inferencias ejerció un efecto significativo sobre la comprensión general en textos expositivos.

2.1.2.3. Reorganización

La reorganización requiere el análisis, síntesis y/u organización de ideas o información explícita del texto. Involucra al lector en tareas de clasificación, esquematización, resumen y síntesis (Català et al., 2001). Acerca de esta dimensión escasea la bibliografía actual; sin embargo, Arnaíz (1999) afirma que la presencia de organizadores en la lectura facilita la comprensión lectora.

2.1.2.4. Comprensión crítica

La comprensión crítica demanda juicios evaluativos por comparación de ideas presentadas en el texto con un criterio externo (proporcionado por otras personas y otras fuentes escritas) o interno (experiencias, conocimientos o valores del lector). Estos juicios pueden ser de realidad o fantasía, de hechos u opiniones, de suficiencia y validez, de propiedad, o de valor, conveniencia y aceptación (Català et al., 2001). El alumno debe ser capaz de distinguir lo real del texto y separarlo de lo que proviene de la fantasía del autor, así como juzgar las actitudes y opiniones expresadas (Barret, 1967 citado por Condemarín, 1981).

El lector también debe tener la capacidad de concentrarse en el texto a la vez que cuestiona y critica la información leída. La mayor parte de la lectura es “acrítica, utilitaria, objetivista y solo la hacemos para informarnos de las generalidades del contenido del discurso” (Ugarriza, 2006). No solo es cuestión de guiarnos por lo expresado en el texto, ni buscar argumentos para demostrar la falsedad del autor, sino buscar empatizar con él de manera que entendamos la lógica de su discurso (Wright, 1961 citado en Fernández Berrocal y Almaraz, 1995).

Serrano (2008) habla de cinco competencias que debe tener todo lector crítico.

- Capacidad para acceder a diversos textos escritos del medio sociocultural
- Estrategias para participar en la cultura que propone el texto; es decir, conocer el género del texto
- Estrategias cognitivas de lectura para construir significados
- Conciencia acerca de los efectos que genera el texto en distintos entornos
- Valorar la lectura

2.1.3. Diagnóstico de la comprensión lectora en el Perú

Evaluar la comprensión lectora nos permite tener un valor predictivo del rendimiento académico y nivel de competencia para la vida adulta de los estudiantes (León et al., 2012). La presente investigación nace tras conocer los resultados de los estudiantes peruanos en dos evaluaciones importantes: la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

2.1.3.1. Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) se aplica anualmente desde el año 2007 en el Perú a todos los estudiantes de segundo grado de primaria de escuelas públicas y privadas. Tiene como objetivo identificar el porcentaje de alumnos que logran un nivel satisfactorio para su grado en las áreas de comprensión lectora y matemática; a la vez que da a conocer la evolución de los aprendizajes a lo largo de los años.

La ECE 2014 se aplicó a 517 mil estudiantes, teniendo una cobertura de 98,4% de instituciones educativas y 90,5% de estudiantes de instituciones educativas estatales y no estatales de todo el país.

Los resultados publicados por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2014) muestran que, a nivel nacional, 43,5% de los estudiantes alcanzan el nivel *satisfactorio*, lo que muestra una mejora de 10,5 puntos en comparación con el año anterior. En el nivel *en proceso*, se ha disminuido el número de alumnos en un 7,3%, de 51,3% a 44,0%. Por último, en el 2014, solo 12,5% de los estudiantes se encuentran en el nivel *en inicio* con una reducción del 3,3% desde el año anterior.

En todas las variables consideradas (género, gestión y área de ubicación), se encuentran mejoras significativas, mostrando la misma tendencia en ambos años (2013 y 2014). Las mujeres evidencian un mejor rendimiento que los varones alcanzando un mayor porcentaje en el nivel *satisfactorio* y uno menor en los otros dos niveles.

En cuanto a la gestión, las instituciones educativas no estatales superan el desempeño de las estatales, concentrando la mayor cantidad de alumnos en el nivel *satisfactorio* y con un porcentaje bastante reducido de estudiantes en el nivel *en inicio*.

Por último, tomando en cuenta la ubicación geográfica, un mayor porcentaje alumnos de escuelas urbanas logran alcanzar el nivel *satisfactorio*, en comparación con escuelas rurales.

A continuación, en la tabla 1, se muestran los resultados detallados.

Tabla 1

Comprensión lectora 2013-2014: Niveles de logro (nacional y por estrato)

		ECE 2013			ECE 2014			Diferencias		
		EI	EP	S	EI	EP	S	EI	EP	S
		%	%	%	%	%	%	%	%	%
Género	Varones	16,8	52,3	30,9	13,5	45,1	41,4	-3,3*	-7,2*	10,5*
	Mujeres	14,6	50,2	35,1	11,5	42,9	45,6	-3,1*	-7,3*	10,5*
Gestión	Estatal	20,0	52,5	27,6	15,7	46,2	38,1	-4,3*	-6,3*	10,5*
	No estatal	4,5	48,2	47,3	4,3	38,3	57,4	-0,2	-9,9*	10,1*
Área de ubicación	Urbano	9,6	51,9	38,5	7,5	42,8	49,7	-2,1*	-9,1*	11,2*
	Rural	40,7	48,9	10,4	34,3	49,0	16,7	-6,4*	0,1	6,3*

* Diferencia significativa al 5%

En conclusión, los alumnos peruanos, cursando el segundo grado, han mostrado una mejoría en comprensión lectora en los últimos años. Esto se refleja en un aumento de alumnos que se ubican en el nivel *satisfactorio* y una reducción en los otros dos niveles. Sin embargo, aún hay un porcentaje importante de alumnos en el nivel *en proceso* (44%) que todavía no alcanzan los logros correspondientes a la edad.

2.1.3.2. Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)

La evaluación PISA está liderada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y tiene como objetivo evaluar en estudiantes de 15 años la adquisición de algunos conocimientos y habilidades necesarias para hacer frente a las

situaciones y retos de la sociedad actual de manera que participen adecuadamente en ella. (MINEDU, 2013).

Para esto, se concentra en tres áreas: lectura, matemática y ciencias; priorizando la profundización de un área cada año. En este caso, el presente estudio se basa en las dos últimas evaluaciones PISA en las que ha participado el Perú (2009 y 2012).

En el caso de la lectura, la evaluación PISA mide la competencia lectora. Esta es considerada como la capacidad para comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar objetivos personales, desarrollar capacidades y participar en la sociedad (OCDE, 2007; MINEDU, 2013;).

Para su medición, se consideran tres dimensiones de dominio de la lectura: contenido, proceso y contexto. En el primero, se presentan distintos tipos de textos: continuos y discontinuos. Los textos continuos se organizan en oraciones y párrafos. Por el contrario, los textos discontinuos muestran información en un formato diferente, ya sean listas, gráficos, formularios o diagramas.

En el dominio de proceso, se diferencian tres tipos de ejercicios. Se presentan ejercicios de recuperación de información, interpretación de textos y reflexión de contenido. Por último, en cuanto a los contextos, se presentan distintas situaciones de uso privado o personal, público o social, laboral u ocupacional y educativo.

Las evaluaciones PISA de los años 2009 y 2012 tuvieron una muestra de aproximadamente 6000 estudiantes de 240 instituciones educativas del Perú cada una. Los resultados ubicaron a nuestro país en el extremo inferior de la distribución con un desempeño promedio del nivel 1a en ambos años, con más de la mitad de la población en los niveles de desempeño más bajos (1a y 1b) o hasta menor (MINEDU, 2010; MINEDU, 2013)

En el nivel 1a, los alumnos son capaces únicamente de realizar tareas sencillas como ubicar datos explícitos, identificar el tema del texto o el propósito del autor y establecer relaciones simples entre información del texto y conocimientos previos.

En el nivel más bajo, el nivel 1b, los estudiantes pueden ubicar un solo dato explícito, en textos breves y sencillos, solamente cuando el contexto y tipo de textos son conocidos. Logran establecer relaciones sencillas. Sin embargo, en los textos propios de este nivel, hay muy poca información en competencia, y se brinda ayuda al lector a través de repeticiones, imágenes y símbolos conocidos, lo que facilita su desempeño.

En conclusión, la evaluación PISA, a lo largo de los años, demuestra que, en comparación con otros países, los estudiantes peruanos se encuentran en una situación desventajosa tomando como referencia su desempeño en comprensión lectora. Los niveles en los que se encuentra la mayoría de ellos les permite únicamente realizar las tareas más simples de lectura, las cuales no les permitirán desenvolverse con éxito en ambientes académicos ni personales que involucren esta competencia lectora.

2.2. El pensamiento analógico

El pensamiento o razonamiento analógico es un proceso de comparación en el que utilizamos conocimiento sobre un dominio que conocemos (análogo base) y lo aplicamos o transferimos a otro dominio diferente menos conocido (análogo meta) para comprenderlo mejor (Sierra, 1995; Smith y Kosslyn, 2008; de la Fuente y Minervino, 2014). Es una de las múltiples estrategias que utilizamos para buscar similitudes entre conceptos y situaciones e incorporar nuevos conocimientos a partir de información que manejamos con facilidad (de la Fuente y Minervino, 2014).

Martínez, García, González, García y García (2001), autores de la Batería Psicopedagógica Evalúa, coinciden en que el pensamiento analógico implica la observación y comparación de estímulos. Sin embargo, para la elaboración de su prueba consideran únicamente analogías lingüísticas, por lo que exigen solo la inferencia de relaciones verbales.

Siguiendo la definición de pensamiento analógico, Oliva (2004) concuerda en que las analogías vienen a ser comparaciones entre fenómenos similares. Agrega además que dichas comparaciones son parte de un proceso interno por parte del alumno y no deben considerarse solo estímulos externos a través de un texto o la explicación de un profesor.

Dicho esto, el pensamiento analógico no es un tema que puede aprenderse como contenido, sino como el proceso de la transferencia analógica. Este requiere la construcción de un modelo más profundo que el del solo hecho de asociar directamente atributos de los estímulos.

2.2.1. Proceso del pensamiento analógico

El pensamiento analógico implica varios subprocesos. Smith y Kosslyn (2008) y Gentner y Colhoun (2010) proponen cinco fases:

1. Recuperación: La recuperación implica mantener la situación novedosa o análogo meta en la memoria operativa, al mismo tiempo que se extrae un ejemplo similar o análogo base de la memoria de largo plazo (Smith y Kosslyn, 2008; Gentner y Colhoun, 2010).
2. Cartografía o *mapping*: Luego de la recuperación, se mantienen ambos casos en la memoria operativa y se establecen similitudes entre sus características. De esta manera, se proyectan inferencias de un análogo a otro (Smith y Kosslyn, 2008; Gentner y Colhoun, 2010). Es importante que las semejanzas encontradas cumplan con los requisitos de correspondencia uno a uno y conectividad paralela. La correspondencia uno a uno se refiere a que cada elemento del análogo-base corresponda a un elemento del análogo objetivo. Además de esto, la conectividad paralela requiere que los argumentos de los predicados apareados también correspondan (de la Fuente y Minervino, 2008; Smith y Kosslyn, 2008).
3. Evaluación: Consiste en decidir si es probable que la analogía sea útil (Smith y Kosslyn, 2008). Gentner y Colhoun (2010) consideran que se tienen que evaluar cuatro aspectos:
 - a. Consistencia estructural: El emparejamiento de elementos de ambos análogos y las inferencias proyectadas de un análogo a otro deben ser estructuralmente consistentes.
 - b. Cantidad de conocimiento generado: Se evalúa cuánto conocimiento aporta la analogía para determinar si es útil.
 - c. Validez de las inferencias: Las inferencias proyectadas son solo conjeturas. El evaluador deberá revisar cada una para confirmar su validez.
 - d. Relevancia práctica: Se refiere a si las inferencias son útiles para las metas del usuario y si se adaptan al análogo objetivo.
4. Abstracción: La estructura que comparten el análogo base y el objetivo se destaca para su uso posterior (Smith y Kosslyn, 2008; Gentner y Colhoun, 2010). Al hacer esto, se permite al usuario comprender analogías con estructura similar, transfiriendo dicha estructura para realizar inferencias, solucionar problemas, etc. (Gentner y Colhoun, 2010).

5. Predicciones: Las predicciones son las hipótesis acerca del análogo objetivo según el conocimiento que tenemos sobre el análogo base (Smith y Kosslyn, 2008). Si las primeras fases del proceso se han llevado a cabo con una evaluación crítica acerca de la utilidad de la analogía, se espera que las predicciones sean beneficiosas para el fin para el que se han dispuesto.

El pensamiento analógico y sus subprocesos descritos desarrollan varias habilidades procedimentales en los alumnos (Oliva, 2004):

- Establecimiento de similitudes y relaciones entre conceptos y/o fenómenos
- Identificación, reconocimiento y diferenciación de conceptos y/o fenómenos
- Análisis de las partes de un sistema o de los factores que intervienen en un fenómeno
- Análisis de relaciones causa-efecto entre hechos y/o conceptos
- Evaluación de datos a favor y en contra de las explicaciones a los hechos, modelos y teorías
- Aplicación de ideas ya aprendidas para generar o adquirir nuevas ideas
- Utilización de modelos y teorías con objeto de realizar predicciones sobre fenómenos
- Interpretación de fenómenos a partir de modelos y teorías
- Elaboración de modelos e hipótesis explicativas

Si observamos con detenimiento las habilidades listadas, podemos darnos cuenta de que todas implican la relación y análisis de conceptos o partes de un sistema mediante comparación y diferenciación, ya sea entre información explícita o con datos ya conocidos almacenados en la memoria de largo plazo. Este proceso permite comprender más profundamente el tema general y así, construir inferencias adecuadas y elaborar predicciones precisas, lo que resulta muy útil a la hora de leer un texto sobre un dominio desconocido o novedoso. Es aquí que empezamos a observar el solapamiento de habilidades que sirven tanto para resolver o crear analogías y comprender una lectura.

2.2.2. Usos del pensamiento analógico

El pensamiento analógico está presente tanto en nuestra vida cotidiana como en el ámbito escolar. Es un recurso para explicar nuevos temas utilizando información ya

conocida. Puede servir para argumentar o persuadir, relacionando situaciones desconocidas con alguna más cercana al interlocutor. En la vida cotidiana, utilizamos metáforas o expresiones que demuestran analogías inconscientes que nos ayudan a estructurar y comprender la realidad. Por ejemplo, al decir “esta relación no avanza” o “vamos por caminos diferentes”, estamos haciendo referencia a que “el amor es como un viaje” (de la Fuente y Minervino, 2014).

Si nos centramos en el ambiente escolar, el cual es foco de esta investigación, el pensamiento analógico cumple un papel importante en el proceso de aprendizaje.

Sobre la base de las definiciones antes descritas, se puede concluir que, a través de las analogías, los usuarios construyen representaciones de conceptos nuevos, utilizando como base información previa conocida.

Varios autores han explorado y fomentan su uso como estrategia para la comprensión de diversos temas como las ciencias (González, 2002; Oliva y Aragón, 2009), la química (Oliva, 2006), la física (Fagúndez y Perez, 2011) o el modelo científico (Raviolo, Ramírez y López, 2010).

Específicamente, acerca del uso de las analogías en la lectura como estrategia para su comprensión, Viveros (2010) realizó un estudio descriptivo-cualitativo. Aplicó una encuesta etnográfica, un cuestionario y un modelo pedagógico para el uso de analogías en la lectura. Los resultados reflejaron que el uso de las analogías favorece la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado. Sobre este tema, Ceacero y González (2005) afirman que las analogías pictóricas y escritas favorecen la comprensión y recuerdo de las relaciones entre ideas de un texto.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1. Objetivos

- Determinar la relación entre la comprensión lectora y el pensamiento analógico en estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- Analizar la relación entre los tipos de comprensión lectora -comprensión literal, reorganización de textos, comprensión inferencial y comprensión crítica- y el pensamiento analógico en estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- Comparar el rendimiento en comprensión lectora y pensamiento analógico según género en estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- Comparar el rendimiento en comprensión lectora y pensamiento analógico según grado en estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- Describir la confiabilidad de las *Pruebas ACL* de comprensión lectora y la tarea *Termina la frase* de pensamiento analógico extraída de la batería psicopedagógica Evalúa en estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.

3.2. Hipótesis

- Existe relación significativa entre la comprensión lectora y el pensamiento analógico en estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- Existe relación significativa entre los tipos de comprensión lectora -comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización y comprensión crítica- y el pensamiento analógico en estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.

- Existen diferencias significativas al comparar la comprensión lectora y el pensamiento analógico, según género, en estudiantes de primero a cuarto de primaria de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- Existen diferencias significativas al comparar la comprensión lectora y el pensamiento analógico, según grado, en estudiantes de primero a cuarto de primaria de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.

3.3. Definición de variables

Las variables consideradas para este estudio son la comprensión lectora y el pensamiento analógico.

Para definir la comprensión lectora, se han utilizado como referencia los autores de las *Pruebas ACL* que serán utilizadas para este estudio. Conceptualmente, definen la comprensión lectora como “la construcción del significado del texto, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a corto plazo y largo plazo” (Català et al., 2001). Operacionalmente, la comprensión lectora será considerada como la puntuación total en las *Pruebas ACL*, así como en cada uno de sus tipos.

Por otro lado, tomando como base la Batería Psicopedagógica Evalúa, conceptualmente, el pensamiento analógico es la capacidad para inferir relaciones verbales (analogías lingüísticas) identificando previamente por observación y comparación de estímulos del mismo tipo (Martínez et al., 2001). Operacionalmente, el pensamiento analógico de los estudiantes será la puntuación total en la tarea *Termina la frase* del apartado de Pensamiento analógico de la Batería Psicopedagógica Evalúa 2 y 4.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo cuantitativo correlacional, pues identifica la relación que existe entre el pensamiento analógico y la comprensión lectora, a través de pruebas que brindan resultados numéricos. Se empleó un diseño no experimental dado que no se realizó ninguna manipulación sobre las variables estudiadas, sino que se estudiaron en su contexto natural. Asimismo, es transeccional porque las variables se midieron en un único momento para determinar su nivel en la muestra (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Este tipo y diseño de investigación son apropiados para evaluar el problema planteado porque los dos constructos seleccionados pueden ser medidos a partir de pruebas psicométricas y correlacionar los resultados. Estos resultados tienen un alcance local, es decir, sirven de insumo para una posterior toma de decisiones dentro de la institución educativa elegida y otras similares.

4.2. Participantes

La población está compuesta por 262 estudiantes de primero a cuarto de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto del distrito de La Molina. Dicha institución se encuentra acreditada por la organización de bachillerato internacional y brinda una educación bilingüe basada en una metodología activa, personalizada e integral. Asimismo, se caracterizan por fomentar el pensamiento lógico y el sentido crítico y reflexivo.

En la tabla 2, se muestra la distribución según grado y género. Se puede observar que la distribución es más o menos semejante tomando en cuenta estas variables.

Tabla 2

Distribución de la población según grado y género

Grado/Género	F	%	M	%	Total	%
1°	32	12,2	37	14,1	69	26,3
2°	32	12,2	33	12,6	65	24,8
3°	25	9,5	37	14,1	62	23,7
4°	33	12,6	33	12,6	66	25,2
Total	122	46,6	140	53,4	262	100,0

El muestreo utilizado fue no probabilístico denominado por conveniencia teniendo en cuenta ciertos criterios de exclusión que redujeron la muestra (Hernández et al., 2014). No se consideraron los alumnos ausentes en uno o ambos días de la aplicación de las pruebas, porque no se podrían correlacionar las puntuaciones. También se eliminaron las pruebas de los niños que marcaron respuestas al azar, identificados durante la primera o segunda aplicación. Asimismo, no se consideraron las pruebas de los estudiantes que no terminaron las pruebas.

Por estas razones, la muestra final del estudio está compuesta por 215 alumnos, considerando las eliminaciones. En la tabla 3, se presenta la distribución de la muestra según grado y género.

Tabla 3

Distribución de la muestra según grado y género

Grado/Género	F	%	M	%	Total	%
1°	27	12,6	32	14,9	59	27,4
2°	25	11,6	24	11,2	49	22,8
3°	23	10,7	33	15,3	56	26,0
4°	22	10,2	29	13,5	51	23,7
Total	97	45,1	118	54,9	215	100,0

4.3. Técnicas de recolección de datos

4.3.1. Pruebas ACL

Para evaluar la comprensión lectora, se utilizaron las *Pruebas ACL* de 1° a 4° de primaria (Avaluació de la Comprensió Lectora por sus siglas en catalán). Todos los datos de estas pruebas han sido recogidos del manual (Català et al., 2001).

Las *Pruebas ACL* provienen de Barcelona, España (Editorial GRAÓ, 2001) y tienen como autores a Gloria Català, Mireia Català, Rosa Monclús y Encarna Molina. La evaluación tiene una duración de 60 minutos y puede ser administrada individual o colectivamente haciendo uso únicamente del protocolo, la hoja de respuestas y un lápiz.

La prueba se divide en cuatro subáreas, una por cada tipo de comprensión lectora: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización y comprensión crítica. Los ítems para cada área están especificados en la tabla 4.

Tabla 4

Clasificación de ítems según los tipos de la comprensión lectora

	Comprensión literal	Reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión crítica
ACL-1	Ítems 5, 6, 9, 10, 11, 17, 18, 20, 23	Ítems 8, 12, 13, 14, 22	Ítems 1, 2, 3, 4, 16, 19, 24	Ítems 7, 15, 21
ACL-2	Ítems 1, 3, 11, 12, 15, 17, 23	Ítems 8, 9, 10, 20, 21, 22, 24	Ítems 2, 4, 5, 14, 16, 18	Ítems 6, 7, 13, 19
ACL-3	Ítems 4, 5, 6, 7, 8, 9, 19, 20, 23	Ítems 11, 12, 16, 18, 25	Ítems 1, 3, 10, 14, 15, 17, 22, 24	Ítems 2, 13, 21
ACL-4	Ítems 5, 6, 7, 15, 16, 19, 22, 23, 24	Ítems 8, 18, 25, 28	Ítems 3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 26, 27	Ítems 1, 2, 10

El formato de respuesta es opción múltiple. Las *Pruebas ACL-1* (ver anexo 1) y *ACL-2* (ver anexo 2) constan de cuatro posibles respuestas por cada ítem. En el caso de las *Pruebas ACL-3* (ver anexo 3) y *ACL-4* (ver anexo 4), los estudiantes tienen para elegir entre cinco respuestas.

La calificación de la prueba consiste en la comparación de las respuestas dadas por los alumnos con la tabla de respuestas correctas. Por cada respuesta acertada, se coloca un punto. Si el alumno ha marcado más de una alternativa o ha dejado una pregunta en blanco, el puntaje será 0. Luego de corregir toda la prueba, la suma de las respuestas correctas resulta en la puntuación total. En la tabla 5, se muestran las puntuaciones máximas de cada una de las pruebas por grado.

Tabla 5

Puntuaciones máximas según el grado

Grado	Puntuación máxima
1°	24
2°	24
3°	25
4°	28

Por último, se consulta la tabla de baremos, donde se ubican los resultados totales y se obtiene la puntuación correspondiente en decatipos. En la siguiente tabla 6, se expone la transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones derivadas de clase.

Tabla 6

Transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones derivadas de clase

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

La interpretación se realiza sobre la base de los decatipos. La tabla 7 muestra la interpretación según el decatipo alcanzado.

Tabla 7

Interpretación según el decatipo alcanzado

Decatipo	Interpretación
1 – 2	Nivel muy bajo
3	Nivel bajo
4	Nivel moderadamente bajo
5 – 6	Nivel dentro de la normalidad
7 – 8	Nivel moderadamente alto
9	Nivel alto
10	Nivel muy alto

En cuanto a la validez de la prueba, los ítems han sido construidos siguiendo reglas y principios concretos dentro del ámbito de la comprensión lectora, de modo que cuenten con una alta validez de contenido. Sin embargo, esta no ha sido medida mediante ningún método (Català et al., 2001).

Por el contrario, sí se ha realizado una comparación entre los resultados de los diferentes grupos normativos con las valoraciones que los maestros responsables hacían sobre el nivel de comprensión lectora de cada uno de sus alumnos. En la tabla 8, se muestra la correlación entre los resultados de la prueba y la valoración de los maestros sobre el rendimiento de sus alumnos en dicho aspecto.

Tabla 8

Relación entre la puntuación y la valoración de los maestros

	Validez de criterio
ACL-1	0,63
ACL-2	0,63
ACL-3	0,62
ACL-4	0,64

La confiabilidad de la prueba se midió utilizando el coeficiente KR-20. En la tabla 9 se muestran los resultados del coeficiente de la prueba por grado y su respectivo error de medida.

Tabla 9

Coeficiente KR-20 y error estándar de medida

	KR-20	EEM
ACL-1	0,80	2,10
ACL-2	0,83	2,10
ACL-3	0,80	2,20
ACL-4	0,83	2,18

Los baremos han sido construidos a partir de una muestra representativa de escuelas públicas y concertadas de Cataluña, España (2001), con enseñanza bilingüe.

4.3.2. Tarea *Termina la frase*

Para evaluar pensamiento analógico se utilizó la tarea *Termina la frase*, extraída del apartado de pensamiento analógico de las Baterías Psicopedagógicas Evalúa-2 (ver anexo 5) y Evalúa-4 (ver anexo 6) por los autores Miguel Martínez García, Jesús García Vidal, Daniel González Manjón, Beatriz García Ortiz y Manuel García Pérez. Estas proceden de Madrid, España (2001).

El Evalúa-2 se aplicó a primer y segundo grado, y el Evalúa-4, a tercer y cuarto grado. Todos los datos a continuación han sido recogidos del manual de la prueba (Martínez et al., 2001).

La prueba en su totalidad tiene una duración de 2 horas y media. La tarea *Termina la frase* que se utilizará para este estudio tiene como tiempo límite cuatro minutos en el caso

del Evalúa-2 y tres minutos en el Evalúa-4. Ambas tareas constan de 10 analogías. La administración puede ser individual o colectiva y solo se necesita del protocolo y un lápiz.

La prueba psicopedagógica Evalúa está compuesta por seis áreas: bases del razonamiento, memoria-atención, niveles de adaptación, lectura, escritura y aprendizajes matemáticos. Con ellas, se evalúan distintos procesos de desarrollo en la edad escolar (cognitivo, personal y social) y aprendizaje (lenguaje, matemáticas, hábitos y orientación académica). En la figura 1, se muestran las áreas y subáreas de la prueba.

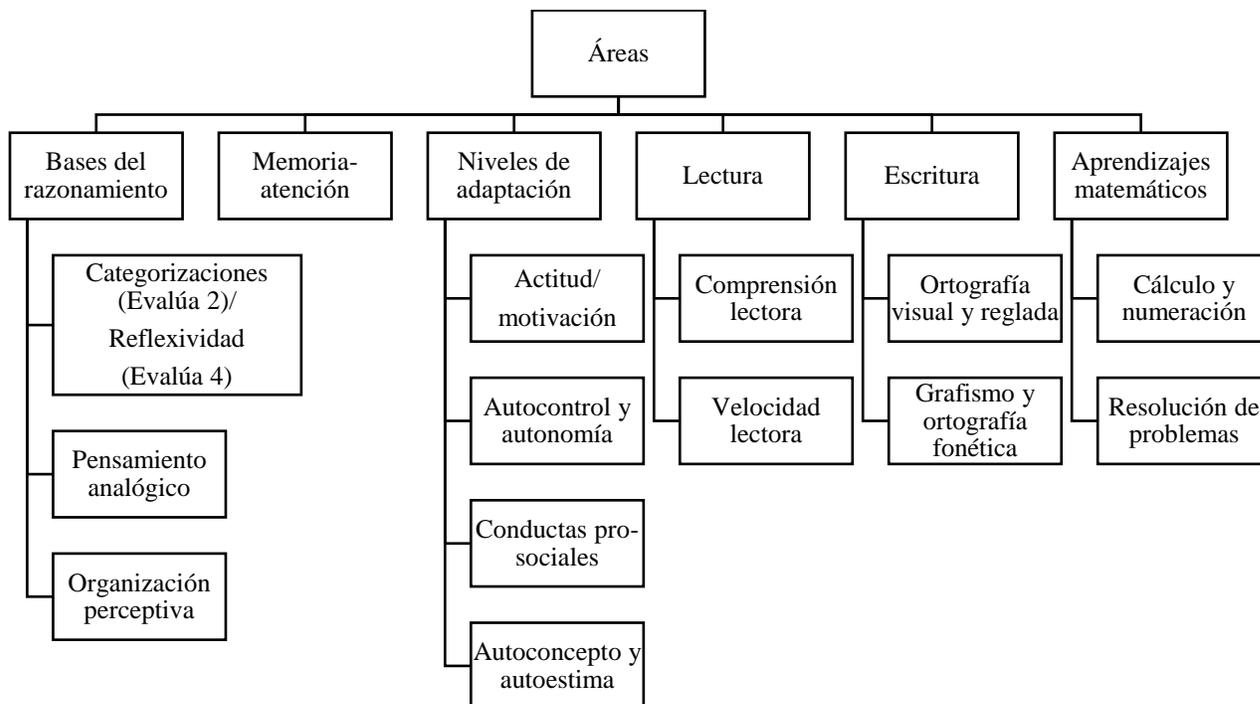


Figura 1. Áreas de la Bateria psicopedagógica Evalúa 2 y 4

El formato de respuesta en esta tarea es opción múltiple. Los alumnos deben responder marcando cuál es la opción que completa la analogía propuesta. Tienen para elegir entre cuatro opciones. La suma de aciertos como la puntuación total de cada una de las pruebas. Cada acierto vale un punto. No se han restado los errores al puntaje total.

La validez de la Bateria Psicopedagógica Evalúa se calculó a través de un análisis de componentes principales con el método de rotación normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en cinco iteraciones. Las tablas 10 y 11 muestran la matriz de componentes rotados de cada uno de los Evalúa.

Tabla 10

Matriz de componentes rotados de la Batería Psicopedagógica Evalúa-2

	Componentes			
	1	2	3	4
Reflexión	,681			
Analogías	,734			
Percepción	,616			
Memoria	,552			,395
Motivación		,771		
Autocontrol		,747		
Prosocial		,698		
Autoestima		,664		
Comprensión	,703			
Velocidad				,912
Escritura			,677	
Grafía			,766	
Ortografía			,687	
Cálculo	,730			
Problemas	,699			

Tabla 11

Matriz de componentes rotados de la Batería Psicopedagógica Evalúa-4

	Componentes			
	1	2	3	4
Reflexión	,640			
Analogías	,738			
Percepción	,665			
Memoria	,516			
Motivación		,781		
Autocontrol			,784	
Prosocial			,798	
Autoestima		,723		
Comprensión	,703			,901
Velocidad				,889
Escritura		,958		
Grafía				
Ortografía		,876		
Cálculo	,730			
Problemas	,699			

La confiabilidad de las diferentes Baterías Psicopedagógicas Evalúa (2 y 4) fue calculada ya sea por Metrix o en el SPSS utilizando el alfa de Cronbach. En todos los casos, la confiabilidad es alta. En el apartado de pensamiento analógico, la confiabilidad en los diferentes Evalúa supera el 0,83. En la tabla 12, se detallan los resultados.

Tabla 12

Confiabilidad del apartado de pensamiento analógico

	Metrix	Alfa
Batería Psicopedagógica Evalúa-2	0,88	
Batería Psicopedagógica Evalúa-4		0,88

Los baremos se han construido a partir de una muestra de 1300 alumnos y alumnas de diferentes centros escolares públicos y privados de diversas provincias españolas.

4.4. Procedimiento de recolección de datos

Antes de iniciar con la recolección de datos, se eligieron y revisaron las pruebas por utilizar. Las *Pruebas ACL* ya habían sido administradas en el contexto elegido luego de una adaptación realizada por dos psicopedagogas del colegio. Esta adaptación incluyó solo modificaciones a nivel del vocabulario.

La tarea *Termina la frase* de la batería psicopedagógica Evalúa-4 necesitó una adaptación lingüística para esta investigación. Esta consistió en cambiar palabras que no se ajustaban a la realidad del contexto seleccionado.

Para hallar la validez de contenido de las pruebas “*Termina la frase*” de pensamiento analógico se solicitó la ayuda de 7 expertos, tanto psicólogos educativos como educadores con conocimiento sobre el constructo. Se calculó el coeficiente V de Aiken para los ítems modificados y todos obtuvieron valores adecuados mayores a .80 (ver anexo 7). En la tabla 13, se muestran los cambios evaluados mediante el juicio de expertos.

Tabla 13

Adaptaciones de vocabulario en la tarea Termina la frase (Evalúa-4)

	Original	Adaptación
Evalúa-4	coche	auto
	sabana	campo

Cuando las pruebas estuvieron listas, se entregó a la institución educativa elegida una carta a nombre de la Universidad de Lima solicitando la autorización para su administración. Esta fue revisada por la coordinadora de psicología y firmada por la directora general del colegio (ver anexo 8).

Luego de confirmado el permiso, se contactó a la maestra del curso de plan lector en primaria. Se le pidió autorización para hacer uso de uno de sus periodos programados (45 minutos) con cada uno de los salones de 1° a 4° de primaria. Estos periodos, distribuidos a lo largo de una semana, sirvieron para la aplicación de la prueba de comprensión lectora. Se le ofreció compartir los resultados una vez concluida la investigación, para usos internos del curso y del colegio. Después de la coordinación, se aplicaron las pruebas en los horarios pactados.

Una vez concluida la aplicación de las pruebas de comprensión lectora, se conversó con las cuatro psicólogas encargadas de cada grado que cuentan con un periodo semanal de 45 minutos con cada sección del grado a cargo. Se les solicitó 10 minutos por salón de dicho periodo para la aplicación de la prueba de pensamiento analógico.

Ambas pruebas fueron aplicadas de manera grupal. Luego de brindar las instrucciones propias de cada evaluación, se motivó a los alumnos para que hagan preguntas, si las tuvieran.

Por último, después de administrar y corregir las pruebas, se elaboró la base de datos en el SPSS 21 para los análisis pertinentes. Se halló la confiabilidad y validez de las pruebas, se hicieron los análisis de comparación y correlación, así como también se construyeron baremos adaptados a la muestra estudiada (ver anexo 9).

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1. Análisis de la confiabilidad

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis de la confiabilidad para la *prueba ACL* de comprensión lectora y la tarea *Termina la frase* de pensamiento analógico con las cuales se recolectaron los datos que dieron sustento empírico a las conclusiones reportadas posteriormente. Se procedió a calcular el coeficiente de fiabilidad como consistencia interna a través del coeficiente Küder Richardson 20 [KR20], debido a la característica dicotómica de los reactivos, tomándose en consideración también el índice de homogeneidad de los ítems para valorar el grado en que estos miden lo mismo que la prueba global (Abad, 2006).

En la siguiente tabla (ver tabla 14), se aprecia que el análisis del coeficiente KR20 para la prueba ACL de comprensión lectora reportó valores globales adecuados para primer y tercer grado de primaria (.822, .758) [no se consideraron los grados de 2° y 4° de primaria aunque hayan reportado valores apropiados de fiabilidad, debido a la exclusión de los grados en la variable siguiente – ver anexos 15 y 17]. Esto implica que existen apropiados niveles de covariación-relación entre los elementos unitarios (ítems) y la globalidad de la prueba, considerando además que los niveles aceptables de confiabilidad se encuentran entre los intervalos de .60 y .70. En relación al intervalo de confianza [IC] al 95%, se observó que los valores reales del coeficiente del KR20 se encontrarían entre .618 a .891, por lo que se comprobó la plena confiabilidad del instrumento (Fischer, 1950; citado por Romano et al., 2010; citado por Domínguez y Merino, 2015).

Por otra parte, en la valoración de los índices de discriminación [ítem-test] que reportaron los ítems constituyentes del instrumento [en los distintos niveles educativos] se observó que algunos ítems en el primer grado [4, 6, 7, 9, 10, 11 y 12] y tercer grado [1, 3, 5, 7, 21, 22, 23, 24, 25] expresaron valores inadecuados de correlación ítem-test-correctada [itc<.20]. Sin embargo, solo en tercer grado se eliminaron reactivos [3, 25] porque expresaban correlaciones negativas. Los demás no fueron suprimidos para no alterar la estructura interna de la prueba y porque la exclusión de los mismos no provocaba variación significativa en el coeficiente de fiabilidad (ver anexos 10 y 12).

Tabla 14

Confiabilidad de la prueba ACL de comprensión lectora según grado

Escala	Grado Escolar	M (DE)	N° elementos	KR20	IC al 95%	
					LI	LS
Comprensión lectora	1°	18.31 (4.32)	24	.822	.717	.891
	3°	13.98 (4.11)	23	.758	.618	.851

Nota: n 1° = 59, n 3° = 56; KR20 >.60 (confiable); IC = Intervalo de Confianza; LI = límite inferior, LS = límite superior

En la siguiente tabla (ver tabla 15), se apreció que el análisis del coeficiente KR20 para la tarea *Termina la frase* de pensamiento analógico expresó valores globales adecuados para primer y tercer grado (.763, .622) [no se consideraron los grados de 2° y 4° de primaria por presentar coeficientes menores al teórico esperado - ver anexos 15 y 17]. Esto significa que existen apropiados niveles de covariación-relación entre los elementos unitarios (ítems) y la globalidad de la prueba, considerando además que los niveles aceptables de confiabilidad se encuentran entre los intervalos de .60 y .70. En relación al intervalo de confianza al 95%, se observó que los valores reales del coeficiente del KR20 se encontrarían entre .429 a .853 por lo que se tomaron con cierto criterio algunas inferencias posteriores, aunque las puntuaciones fueron consideradas como confiables (Fischer, 1950; citado por Romano et al., 2010; citado por Domínguez, 2015).

Con respecto a la valoración de los índices de discriminación [ítem-test] que expresaron los reactivos constituyentes del instrumento, se apreció que algunos ítems en el primer grado [1 y 2] y tercer grado [1, 3] expresaron valores inadecuados de correlación ítem-test-correctada [itc < .20], por lo que no fueron incluidos para elevar la confiabilidad. Los demás no fueron suprimidos para no alterar la estructura interna de la prueba y porque la exclusión de los mismos no provocaba variación significativa en el coeficiente de fiabilidad (ver anexos 14 y 16).

Tabla 15

Confiabilidad de la tarea Termina la frase de pensamiento analógico según grado

Escala	Grado Escolar	M (DE)	N° elementos	KR20	IC al 95%	
					LI	LS
Pensamiento analógico	1°	6.66 (1.79)	8	.763	.630	.853
	3°	7.02 (1.69)	8	.622	.429	.761

Nota: n 1° = 59, n 3° = 56; KR20 >.60 (confiable); IC= Intervalo de Confianza; LI = límite inferior, LS = límite superior

5.2. Análisis de contraste de normalidad

En este apartado, se exponen los resultados observados en el análisis contraste de normalidad para la *prueba ACL* de comprensión lectora y sus tipos [literal, inferencial, reorganización, crítica] y la tarea *Termina la frase* de pensamiento analógico. Esta evaluación fue relevante ya que delimitó el estadístico de relación a utilizar, el cual ayudó a dar respuesta a las hipótesis propuestas en la investigación. Se utilizó el estadístico de contraste de normalidad Kolmogorov - Smirnov [$n > 30$] con la corrección de significación de Lilliefors, ya que esta propiedad le brinda mayor exactitud a la prueba señalada.

La tabla 16 resume el comportamiento de la muestra estudiada según las puntuaciones de la comprensión lectora, sus tipos y el pensamiento analógico, según el criterio de grado escolar. Se observó que los valores de significancia obtenidos fueron menores al valor teórico de contrastación ($p < .05$), por lo que las variables analizadas reportaron un comportamiento no paramétrico, a excepción de la comprensión lectora general en el tercer grado. Sin embargo, como esta variable se relacionará con otras que evidenciaron un comportamiento no paramétrico, se concluyó que las relaciones bivariadas entre variables serían calculadas a través del coeficiente de correlación por rangos de Spearman [r_s] (Bologna, 2011).

Tabla 16

Prueba de contraste de normalidad para comprensión lectora, sus tipos y el pensamiento analógico, según el grado de instrucción

Grado escolar	Variables	M	DE	<i>p</i>
1°	Pensamiento analógico (PA)	6.66	1.79	.000
	Comprensión Lectora (CL)	18.31	4.32	.000
	Literal (L)	6.59	1.77	.000
	Inferencial (I)	5.58	1.54	.000
	Reorganización (R)	3.71	1.27	.000
	Crítica (C)	2.42	.770	.000
3°	Pensamiento analógico (PA)	7.02	1.30	.000
	Comprensión Lectora (CL)	13.98	4.11	.200*
	Literal (L)	5.91	1.71	.018
	Inferencial (I)	4.29	1.66	.001
	Reorganización (R)	2.09	1.23	.000
	Crítica (C)	1.70	.761	.000

Nota: n 1° = 59, n 3° = 56; **p* < .05, *dos colas* (significativo: distribución no normal); corrección de la significación de Lilliefors

5.3. Evaluación, contrastación y prueba de hipótesis

La tabla 17 presenta la correlación existente entre la comprensión lectora y el pensamiento analógico en los dos grados escolares. Se observó que la dirección de la relación fue directa. En primer grado, presentó una intensidad alta [$r_s = .549^{**}$; $r_s^2 = .301$], mientras que en tercer grado, una intensidad pequeña [$r_s = .235$; $r_s^2 = .055$] (Cohen 1988 citado por Bologna 2011). En la valoración de la significatividad, se apreció que esta fue menor al valor teórico de contraste ($p < .05$) para el primer grado, lo cual a su vez expresa que es estadísticamente significativa, aseverándose que la relación apreciada no se atribuye al azar (Cárdenas y Arancibia, 2014).

Se procedió a rechazar la hipótesis nula general, afirmándose que existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre la comprensión lectora y el pensamiento analógico en los estudiantes de primer grado de educación primaria.

En la valoración del tamaño del efecto [TE], se apreció que la correlación reportó efecto moderado en el caso del primer grado [.301], lo cual implica que el pensamiento analógico explica en un 30,1% a la comprensión lectora en el primer grado de educación

primaria. En el caso del tercer grado, se apreció TE mínimo recomendado [.055] para poder expresar significancia práctica de investigación (Ferguson, 2009 citado por Castillo, 2014), lo cual expresa que la comprensión lectora es explicada en un 5,5% por el pensamiento analógico.

Tabla 17

Correlación entre la comprensión lectora y el pensamiento analógico, según el grado escolar

Grado escolar	Variables	Comprensión Lectora		
		r_s	p	r_s^2
1°	Pensamiento analógico	.549**	.000	.301
3°	Pensamiento analógico	.235	.082	.055

Nota: n 1° = 59, n 3° = 56; * p < .05, (significativo); r_s^2 = coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto

La tabla 18 presenta la correlación existente entre la comprensión lectora literal y el pensamiento analógico en los dos grados escolares. Se observó una relación directa; en el primer grado con una intensidad alta [$r_s = .546^{**}$; $r_s^2 = .298$], mientras que en tercer grado presentó intensidad pequeña [$r_s = .131$; $r_s^2 = .017$] (Cohen 1988 citado por Bologna 2011). En la valoración de la significatividad, se apreció que esta fue menor al valor teórico de contraste ($p < .05$) para el primer grado implicando que es estadísticamente significativa, aseverándose que la correlación apreciada no se atribuye a la casualidad (Cárdenas y Arancibia, 2014).

Se procedió a rechazar la hipótesis nula específica, afirmándose que existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre la comprensión lectora literal y el pensamiento analógico en los estudiantes de primer grado de educación primaria.

En la valoración del tamaño del efecto [TE], se apreció que la correlación reportó efecto moderado en el caso del primer grado [.298], lo cual implica que el pensamiento analógico explica en un 29,8% a la comprensión lectora literal en el primer grado de educación primaria; mientras que para el caso del tercer grado se apreció TE despreciable para una explicación práctica en investigación [.017, .003] (Ferguson, 2009 citado por Castillo, 2014).

Tabla 18

Correlación entre la comprensión lectora literal y el pensamiento analógico, según el grado escolar

Grado escolar	Variables	Comprensión lectora literal		
		r_s	p	r_s^2
1°	Pensamiento analógico	.546**	.000	.298
3°	Pensamiento analógico	.131	.334	.017

Nota: $n_{1^\circ} = 59$, $n_{3^\circ} = 56$; $*p < .05$, (significativo); $r_s^2 =$ coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto

La tabla 19 presenta la correlación existente entre la comprensión lectora inferencial y el pensamiento analógico en los dos grados escolares. Se observó en primer grado [$r_s = .392^{**}$; $r_s^2 = .298$] y tercer grado [$r_s = .326^*$; $r_s^2 = .106$] una correlación positiva con intensidad media (Cohen 1988, citado por Bologna 2011). En cuanto a la valoración de la significatividad, se apreció que esta fue menor al valor teórico de contraste ($p < .05$) en los dos casos, implicando que es estadísticamente significativa, aseverándose que la correlación apreciada no se atribuye al azar (Cárdenas y Arancibia, 2014).

Se procedió a rechazar la hipótesis nula específica, afirmándose que existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre la comprensión lectora inferencial y el pensamiento analógico en los estudiantes de primero y tercer grado de educación primaria.

En la valoración del tamaño del efecto [TE], se apreció que la correlación reportó efecto mínimo recomendado para poder expresar significancia práctica en los dos casos [.153, .106], lo cual implica que el pensamiento analógico explica en un 15,3% y 10,6% la comprensión lectora inferencial de primer y tercer grado de primaria respectivamente (Ferguson, 2009 citado por Castillo, 2014).

Tabla 19

Correlación entre la comprensión lectora inferencial y el pensamiento analógico, según el grado escolar

Grado escolar	Variables	Comprensión lectora inferencial		
		r_s	p	r_s^2
1°	Pensamiento analógico	.392**	.002	.153
3°	Pensamiento analógico	.326*	.014	.106

Nota: $n_{1^\circ} = 59$, $n_{3^\circ} = 56$; $*p < .05$, (significativo); $r_s^2 =$ coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto

La tabla 20 presenta la correlación existente entre la reorganización en comprensión lectora y el pensamiento analógico en los dos grados escolares. Se observó que la dirección de la relación fue directa; en primer grado con intensidad moderada [$r_s = .414^{**}$; $r_s^2 = .171$], mientras que en tercer grado [$r_s = .131$; $r_s^2 = .010$] se reportó intensidad pequeña (Cohen 1988, citado por Bologna 2011). En la valoración de la significatividad, se apreció que esta fue menor al valor teórico de contraste ($p < .05$) solo para el caso de primer grado de primaria, implicando que es estadísticamente significativa, aseverándose además que la correlación apreciada no se atribuye a la casualidad (Cárdenas y Arancibia, 2014).

Se procedió a rechazar la hipótesis nula específica, afirmándose que existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre la reorganización en comprensión lectora y el pensamiento analógico en los estudiantes de primer grado de educación primaria.

En la valoración del tamaño del efecto [TE] se apreció que la correlación reportó el efecto mínimo recomendado para poder expresar significancia práctica en primer grado [.171], lo cual implica que el pensamiento analógico explica en un 17,1% a la comprensión lectora en la sub-dimensión reorganización para el grado señalado; mientras que para el caso del tercer grado se apreció TE despreciable para una explicación práctica en investigación [.010] (Ferguson, 2009 citado por Castillo, 2014).

Tabla 20

Correlación entre la reorganización en comprensión lectora y el pensamiento analógico, según el grado escolar

Grado escolar	Variables	Reorganización		
		r_s	p	r_s^2
1°	Pensamiento analógico	.414**	.001	.171
3°	Pensamiento analógico	.103	.451	.010

Nota: $n_{1^\circ} = 59$, $n_{3^\circ} = 56$; $*p < .05$, (significativo); $r_s^2 =$ coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto

La tabla 21 presenta la correlación existente entre la comprensión lectora crítica y el pensamiento analógico en los dos grados escolares. Se observó una relación directa de moderada intensidad en primer grado [$r_s = .321^*$; $r_s^2 = .103$] y tercer grado [$r_s = .322^*$; $r_s^2 = .103$] (Cohen 1988, citado por Bologna, 2011). En la valoración de la significatividad, se apreció que esta fue menor al valor teórico de contraste ($p < .05$) para primer y tercer grado

de primaria, implicando que es estadísticamente significativa, aseverándose además que la correlación apreciada no se atribuye al azar (Cárdenas & Arancibia, 2014).

Se procedió a rechazar la hipótesis nula específica, afirmándose que existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre la comprensión lectora crítica y el pensamiento analógico en los estudiantes del primero y tercer grado de educación primaria.

En la valoración del tamaño del efecto [TE], se apreció que la correlación reportó el efecto mínimo recomendado para poder expresar significancia práctica en los dos casos [.103, .103], lo cual implica que el pensamiento analógico explica en un 10,3% a la comprensión lectora crítica para ambos grados señalados (Ferguson, 2009; citado por Castillo, 2014).

Tabla 21

Correlación entre la comprensión lectora crítica y el pensamiento analógico, según el grado escolar

Grado escolar	Variables	Comprensión lectora crítica		
		r_s	p	r_s^2
1°	Pensamiento analógico	.321*	.013	.103
3°	Pensamiento analógico	.322*	.015	.103

Nota: $n_{1^\circ} = 59$, $n_{3^\circ} = 56$; $*p < .05$, (significativo); $r_s^2 =$ coeficiente de determinación para la valoración del tamaño del efecto

La siguiente información (ver tabla 22) reporta las diferencias descriptivas e inferenciales observadas entre los escolares [niñas y niños] del primer ($n = 59$) y tercer grado ($n = 56$) de educación primaria que participaron de la recolección de datos. No se apreciaron diferencias significativas en la comparación de la comprensión lectora de los alumnos según el género. En la valoración del tamaño del efecto se apreció que en el tercer grado ($d_{\text{Cohen}} = .456$) hubo efecto mínimamente recomendado [RMPE] para afirmar que existe un distanciamiento aceptable entre ambos grupos a favor del género femenino en la variable de pensamiento analógico (Ferguson, 2009; citado por Castillo, 2014).

Tabla 22

Comparación de comprensión lectora y pensamiento analógico en estudiantes de 1° y 3° grado, según género

Grado	Género	Pensamiento Analógico				Comprensión Lectora			
		M (DE)	z	p	d Cohen	M (DE)	z	p	d Cohen
1°	Femenino	6.52 (2.11)	-.225	.822	.142	17.96 (4.80)	-.422	.673	.143
	Masculino	6.78 (1.47)				18.59 (3.91)			
3°	Femenino	7.35 (.885)	-1.487	.137	.456 (RMPE)	14.57 (4.02)	-.777	.437	.241
	Masculino	6.79 (1.49)				13.58 (4.19)			

Nota: $p < .05$ (*diferencias significativas); variable de agrupación: género; d_{Cohen} = valoración del tamaño del efecto; $d = .41$, RMPE (tamaño del efecto mínimo recomendado); $d = 1.15$, efecto moderado; $d = 2.70$, efecto fuerte.

La siguiente información (ver tabla 23) expresa la comparación de las puntuaciones generales promedio calculadas para la valoración del pensamiento analógico ($1^{\circ}_{promedio} = 6.66$; $3^{\circ}_{promedio} = 7.02$) y comprensión lectora ($1^{\circ}_{promedio} = 18.31$; $3^{\circ}_{promedio} = 13.98$). Se apreció diferencias descriptivas en ambos grupos según el grado pero sólo hubo diferencias significativas ($p < .05$) para la comprensión lectora a favor del primer grado, notándose además un tamaño del efecto moderado ($d = 1.028$) (Ferguson, 2009; citado por Castillo, 2014). Se procedió a rechazar la hipótesis nula y se afirmó diferencias estadísticamente significativas entre los grados escolares en la variable mencionada.

Tabla 22

Comparación de comprensión lectora y pensamiento analógico en estudiantes de 1° y 3° grado, según grado

Grado	Pensamiento Analógico				Comprensión Lectora			
	M (DE)	z	p	d Cohen	M (DE)	z	p	d Cohen
1° (n = 59)	6.66 (1.78)	-.663	.508	.231	18.31 (4.31)	-.527	<.001	1.028
3° (n = 56)	7.02 (1.30)				13.98 (4.11)			

Nota: $p < .05$ (*diferencias significativas); Variable de agrupación: Grado de instrucción; d_{Cohen} = valoración del tamaño del efecto; d_{Cohen} = valoración del tamaño del efecto; $d = .41$, RMPE (tamaño del efecto mínimo recomendado); $d = 1.15$, efecto moderado; $d = 2.70$, efecto fuerte.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

Confiabilidad de los instrumentos

Para iniciar una discusión válida y generalizable a la muestra de investigación, es importante partir del análisis de la confiabilidad de los instrumentos utilizados que fueron el medio de recojo de información para las dos variables de estudio.

La fiabilidad de la *prueba ACL* de comprensión lectora fue adecuada para generar inferencias acerca del rendimiento de los estudiantes en esta variable. Los valores hallados con el coeficiente KR-20 (ver tabla 15) fueron similares a los reportados por los autores de la evaluación (ver tabla 9), los cuales se encontraron entre el límite inferior y superior obtenidos en esta investigación.

Otros estudios que utilizaron la *prueba ACL* en estudiantes de primaria también obtuvieron coeficientes de confiabilidad cercanos a los presentados en esta tesis. Gómez (2010) alcanzó un valor de .762 al evaluar a 156 alumnos de quinto y sexto grado de un colegio privado del Callao. Por otro lado, Luque (2010), en una muestra de 84 alumnos de sexto grado de una institución educativa con las mismas características obtuvo un coeficiente de .776, luego de un proceso de adaptación del instrumento. Se puede concluir que, para muestras de 54 a 78 alumnos por grado, el comportamiento de la *prueba ACL* de comprensión lectora en relación a su confiabilidad es homogéneo.

Los valores de fiabilidad de la tarea *Termina la frase* de pensamiento analógico en la muestra de estudio (ver tabla 17) se encuentran por debajo de los de la aplicación original (ver tabla 13). La tarea de comparar los valores de confiabilidad con otras investigaciones se dificultó por la escasez de estudios actuales que evalúen el pensamiento analógico en muestras similares. La mayoría de estudios son de tipo cualitativo o no reportan los valores de confiabilidad de la aplicación. Estos niveles bajos de confiabilidad pueden explicarse por la reducida cantidad de ítems de la prueba que no logró discriminar el desempeño en un grupo caracterizado por un muy alto rendimiento académico.

Específicamente, los valores de fiabilidad por debajo del coeficiente teórico recomendado hallados en segundo y cuarto grado (ver anexos 15 y 17) condicionaron la capacidad de realizar inferencias en esos grados. Por esta razón, se tomó la decisión de eliminar esa información de los resultados y discusión de esta tesis, pues no sería válida. Aun así, es importante reflexionar acerca

de estos datos para próximas aplicaciones de esta prueba y realizar los ajustes necesarios para lograr una mayor confiabilidad que alcance los niveles adecuados.

Los instrumentos utilizados para medir el pensamiento analógico (tarea *Termina la frase* de la Batería Psicopedagógica Evalúa 2 y 4) están diseñados para evaluar a alumnos de segundo y cuarto grado de primaria respectivamente. Sin embargo, fue en estos grados específicamente donde no lograron discriminar el desempeño de los estudiantes. Se puede decir que, debido a las fuertes exigencias académicas a las que se enfrentan en esta institución educativa, los alumnos se encuentran por encima del rendimiento promedio esperado para su grado, acertando en la mayoría de los ítems. Por el contrario, en el caso de primer y tercer grado, el desempeño fue más heterogéneo demostrando que la prueba logró discriminar exitosamente a los alumnos según su capacidad de resolver analogías porque se adecuaba más a su alto nivel académico.

Relación entre comprensión lectora y pensamiento analógico

Con respecto a la hipótesis acerca de la relación entre comprensión lectora y pensamiento analógico, se puede afirmar que efectivamente existe una correlación positiva significativa entre estas dos variables en estudiantes de primero y tercero de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.

Esta relación se caracteriza por una intensidad muy fuerte en el primer grado, donde el pensamiento analógico de los niños explica un 30,1% de su capacidad para comprender los textos. La intensidad disminuye en el tercer grado, aunque el pensamiento analógico, de igual manera, se mantiene como un proceso cognitivo que aporta a la comprensión de lectura, explicando un 5,5%.

Los conceptos teóricos de comprensión lectora y pensamiento analógico apoyan esta concordancia, pues comparten definiciones básicas. Ambos fenómenos consisten en el uso de información conocida para comprender información novedosa. En el caso de comprensión lectora, el lector parte de sus conocimientos previos para darle un sentido al texto (Vega, 1984 citado por Arnaíz, 1999; León et al., 2006; Catalá et al., 2001). Por otro lado, al hacer uso de analogías, el usuario compara estímulos similares para transferir conocimiento de algo que conoce para así comprender un concepto nuevo (Sierra, 1995; Smith y Kosslyn, 2008; de la Fuente y Minervino, 2014). En general, se puede decir que el pensamiento analógico como proceso cognitivo ayuda al lector a relacionar lo que sabe con lo que lee, de manera que se facilita el entendimiento de las lecturas.

Se concluye que a mejor rendimiento en pensamiento analógico, mejor comprensión lectora. Esto confirma que la habilidad para resolver analogías favorece la comprensión de textos, tal y como lo afirmó Viveros (2010).

Este hallazgo demuestra la importancia de considerar las analogías como recurso para la lectura, sobre todo en el primer grado de primaria para sentar las bases para los siguientes grados. De esta forma, a la vez que los alumnos aprenden a comprender lo que leen, desarrollan un proceso cognitivo superior que puede ser aplicado en la lectura, así como en otros campos. El pensamiento analógico, explicando casi un tercio de la comprensión de lectura, puede fortalecer enormemente esta habilidad que, como sabemos, es el principal medio de acceso al conocimiento. Por esto, puede contribuir a un mejor rendimiento en diversas asignaturas y mejores resultados en evaluaciones nacionales e internacionales que demuestren una mejora en el aprendizaje.

La teoría propuesta por Oliva (2004) en la que enumera habilidades que están fomentadas por el pensamiento analógico también se corrobora. Estas capacidades procedimentales se relacionan directamente con los tipos de comprensión lectora considerados en la investigación que correlacionaron positivamente con el pensamiento analógico.

En términos generales, existe relación entre los tipos de la comprensión lectora – comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización y comprensión crítica – y el pensamiento analógico en primero y tercero de primaria. A continuación, se detallan dichas relaciones.

En primer lugar, la comprensión literal, definida por Catalá, Molina y Conclús (2001) en términos de tareas de reconocimiento (de detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones causa-efecto y rasgos), muestra similitud con tres habilidades que fomenta el pensamiento analógico. Estas son las identificar y reconocer conceptos, establecer similitudes y diferencias entre ellos y analizar relaciones causa-efecto.

Por esta semejanza, se explica la correlación entre ambas variables. Dicha relación se evidencia fuertemente en el primer grado de primaria. En este grado, se puede afirmar que el pensamiento analógico explica 29,8% del componente literal de la comprensión lectora. No se puede concluir acerca de la relación entre ambos fenómenos en el tercer grado, al presentar una relación de intensidad pequeña.

En segundo lugar, la comprensión inferencial que, según los autores de la *prueba ACL* (Catalá et al., 2001), es el uso simultáneo de información del texto y conocimientos previos del

lector correlaciona moderadamente con el pensamiento analógico en los dos grados estudiados, explicando el 15,5% y 10,6% del componente inferencial de la comprensión lectora en primer y tercer grado respectivamente.

Esto se explica porque las habilidades de este componente de la comprensión lectora son las de deducir, predecir, interpretar y formular hipótesis, todas ellas involucradas en el pensamiento analógico. Además, Oliva (2004) especifica que este proceso cognitivo aplica ideas ya aprendidas para generar nuevas ideas, es decir, considera los conocimientos previos del lector, algo que está implicado también en este tipo de comprensión (Duque, Vera y Hernández, 2010).

En tercer lugar, el componente reorganizativo de la comprensión lectora correlaciona moderadamente en primer grado con el pensamiento analógico. Este proceso cognitivo explica el 17,1% del componente de reorganización de la comprensión lectora. En el caso del tercer grado, no se pueden generar conclusiones debido a la baja intensidad de la relación entre ambas variables.

Se asume que la causa de este fenómeno es que no existen tantas coincidencias entre las habilidades de reorganización (clasificación, esquematización, resumen, análisis y síntesis) y las del pensamiento analógico. Únicamente coinciden en la capacidad de análisis de las partes de un sistema o factores que intervienen en un fenómeno (Oliva, 2004), la cual es necesaria para organizar algunos conjuntos de datos.

En cuarto lugar, la comprensión crítica y el pensamiento analógico demuestran tener una relación positiva en los dos grados estudiados, pues ambos procesos involucran la evaluación de datos a favor y en contra, tomando en cuenta un criterio como la explicación de los hechos, modelos o teorías (Catalá et al., 2001; Oliva, 2004). En el caso del razonamiento analógico, el usuario debe evaluar la utilidad práctica de la analogía propuesta (Gentner y Colhoun, 2010), mientras que al leer y comprender un texto, también se requiere del uso del propio criterio para evaluar los datos expuestos y crear una opinión sobre el tema. La capacidad de utilizar analogías explica el 10,3% de la comprensión lectora crítica en primer y tercer grado.

En todos los casos, el pensamiento analógico cumple un rol importante en la comprensión de textos, apoyando al lector a identificar conceptos y sus relaciones, inferir información implícita, organizar datos como un sistema y hasta crear una opinión acerca de un tema relacionándolo con lo que conoce. Debido a las numerosas habilidades que fomentan, es relevante considerar las analogías como herramientas que, sobre todo por su implicancia en el primer grado de primaria, deberían ser incluidas como parte del currículo escolar.

Comprensión lectora y pensamiento analógico según género

En cuanto a la comparación por género en la variable de comprensión lectora, se encontró que el rendimiento se mantiene similar en niños y niñas de primero y tercero de primaria. El hallazgo coincide con otras investigaciones que no encuentran diferencias significativas en tercer grado (Zarzosa, 2003). Asimismo, Dioses et al. (2010) soporta estos hallazgos afirmando además que no existen diferencias significativas según género en los procesos cognitivos que subyacen a la lectura: nivel léxico-semántico, conocimiento ortográfico y nivel sintáctico-semántico.

En la variable del pensamiento analógico, el rendimiento se mantiene parejo en niños y niñas de primer grado. Sin embargo, muestra un distanciamiento aceptable en el tercer grado a favor de las niñas. Debido a la escasez de estudios que evalúen el pensamiento analógico en educación primaria, no es posible comparar los hallazgos con otras investigaciones.

En general, debido a la inconsistencia y variabilidad de los resultados encontrados, se infiere que el género no es una variable determinante en el desempeño en comprensión lectora y pensamiento analógico en primer y tercer grado de primaria. Esto demuestra que no es necesaria una instrucción diferenciada por género en estos constructos, pues el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento analógico es homogéneo en niños y niñas.

Comprensión lectora y pensamiento analógico según grado

El rendimiento de los alumnos de primer y tercero de primaria muestra diferencias en la variable de comprensión lectora, a favor del primer grado. Sin embargo, no se han encontrado estudios comparativos por grado que permitan cotejar la tendencia encontrada.

Este hallazgo brinda información que puede servir para mejorar el currículo escolar. Actualmente, los esfuerzos por el entrenamiento de la comprensión lectora se centran principalmente en los primeros grados de la primaria. Luego, es muy común que se tome un enfoque más evaluativo que instructivo de la comprensión de textos. Sin embargo, los resultados demuestran que el rendimiento en comprensión lectora disminuye de primer a tercer grado. Por esta razón, es importante aprovechar los recursos que adquieren los alumnos en cada grado y enseñar a aplicarlos a la lectura, de manera que se puedan enfrentar a exigencias lectoras cada vez mayores propias de la edad en la que se encuentran. Uno de los procesos cognitivos que se puede utilizar como recurso es el pensamiento analógico, por los aportes que puede brindar a la comprensión lectora mencionados en esta investigación.

En el caso de pensamiento analógico, no se encontraron diferencias significativas según el grado escolar. Esto corrobora la teoría de Abregú (2009) que afirma que esta capacidad está presente en niños de siete a once años, lo que coincide con la muestra de estudio. Asimismo, aseveró que la evolución del constructo es homogénea desde los siete hasta los diez, evidenciando un cambio a la edad de once años. Sin embargo, es necesario realizar investigaciones para hacer más comparaciones con los resultados encontrados.

Posible impacto en la problemática actual

La intención de esta investigación fue contribuir con la mejora de la situación actual del Perú relacionada al bajo rendimiento en comprensión lectora evidenciado en la ECE y el PISA. En relación con esto, los resultados evidencian que el desarrollo de la habilidad para resolver analogías en los alumnos puede tener un impacto positivo en su capacidad para entender lo que leen.

Como se ha mencionado, esta mejoría no solo tendría un alcance dentro de los límites de la asignatura de comunicación, sino que puede beneficiar enormemente otros cursos y ámbitos de la vida del alumno donde se utilice la lectura como método para acceder a información. Asimismo, el pensamiento analógico desarrolla otros procesos cognitivos, también involucrados en los distintos tipos de comprensión lectora que pueden servir fuera del ámbito académico. Algunos de estos procesos son relacionar conceptos, organizar información, formar opiniones acerca de temas, enlazar información conocida con datos novedosos, etc.

Es importante hacer un énfasis en que la relación entre estas dos variables tiene una intensidad muy fuerte en el primer grado de primaria. Por esto, es primordial incorporar las analogías dentro de los ejercicios comunes de diferentes asignaturas en este grado. De esta forma, los niños sentarán las bases de un proceso cognitivo superior como es el pensamiento analógico, lo que les permitirá iniciar el entrenamiento de la lectura con recursos para su comprensión.

Otro dato que es importante registrar es la importancia de tener en cuenta que la comprensión lectora puede disminuir a lo largo de los años. El proceso no termina cuando el estudiante aprende a leer. A medida que avanza en el sistema escolar, las exigencias serán mayores y para comprender no basta con decodificar el texto. Aquí es donde entran los procesos cognitivos que funcionan como recursos para apoyar al alumno.

En el futuro, si las instituciones educativas consideran estos hallazgos y realizan modificaciones que incluyan el pensamiento analógico como recurso para la comprensión lectora,

es posible que se reduzca el 12,5% y 44% de alumnos que se encuentran *en inicio* y *en proceso* de lograr el rendimiento esperado para la edad, respectivamente, según la ECE del año 2014. Asimismo, es posible que disminuya el alto número de estudiantes que solo logran realizar las tareas más sencillas de la lectura, según la evaluación PISA (2009 y 2012), que principalmente involucran la comprensión lectora literal. Con estos cambios, es posible que los estudiantes refuercen los otros tipos de comprensión lectora como son la inferencial, reorganizativa y crítica, que requieren un mayor análisis y relación entre conceptos, habilidad que está involucrada en el pensamiento analógico.

CONCLUSIONES

A continuación, se detallan las conclusiones:

- Existe relación significativa positiva entre la comprensión lectora y el pensamiento analógico en estudiantes de primer grado de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- El pensamiento analógico explica el 30% de la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- Existe relación significativa positiva entre los tipos de comprensión lectora -comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización y comprensión crítica- y el pensamiento analógico en estudiantes de primer grado de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- Existe relación significativa positiva entre dos tipos de comprensión lectora -comprensión inferencial y comprensión crítica- y el pensamiento analógico en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- No existen diferencias significativas al comparar la comprensión lectora según género, en estudiantes de primero y tercero de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.
- No existen diferencias significativas al comparar el pensamiento analógico según género, en estudiantes de primero y tercero de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina. Sin embargo, existe un distanciamiento aceptable a favor de las niñas.
- Existen diferencias significativas al comparar la comprensión lectora según grado, en estudiantes de primero y tercero de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina, a favor del primer grado de primaria.
- No existen diferencias significativas al comparar el pensamiento analógico según grado, en estudiantes de primero y tercero de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.

- La confiabilidad de los instrumentos utilizados fueron adecuadas para formular inferencias acerca del rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora y pensamiento analógico en el caso de primero y tercero de primaria de una institución educativa privada de nivel socioeconómico alto de La Molina.

RECOMENDACIONES

A continuación, se detallan las recomendaciones:

A las próximas investigaciones

- Ampliar la muestra para comprobar si el comportamiento de las pruebas utilizadas en este estudio es semejante en muestras más numerosas
- Incluir en la muestra instituciones educativas estatales, lo que permitiría una comparación con las instituciones educativas privadas en relación al comportamiento de la comprensión lectora y pensamiento analógico
- Realizar investigaciones sobre pensamiento analógico en educación primaria, de manera que se puedan comparar los resultados
- Realizar investigaciones sobre las diferencias en comprensión lectora según el grado escolar, de manera que se puedan comparar los resultados

A las instituciones educativas

- Desarrollar el pensamiento analógico dentro del currículo escolar para que funcione como recurso base para la comprensión lectora
- Diseñar y aplicar programas sobre el desarrollo del pensamiento analógico aplicado a la comprensión de textos
- Enseñar la comprensión lectora en todos los grados escolares, incorporando los recursos cognitivos que van adquiriendo los estudiantes

REFERENCIAS

- Abad, F. (2006). Introducción a la psicometría: *Teoría clásica de los test y teoría de la respuesta al ítem*. Madrid-España: Facultad de Psicología-Universidad autónoma. Pp., 43-45.
- Abregú, L. (2009). Evolución del razonamiento analógico en niños: seguimiento desde los seis hasta los once años de edad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 97-110.
- Arnaíz, J. L. (1999). Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora. *Revista de psicodidáctica*, (8), 55-72.
- Bazán, A. y Arce, A. (2002). *Estrategias de Evaluación y Medición del comportamiento en Psicología*. Sonora-México: Universidad de Yucatán. Pp. 87-95
- Berrocal, P. F. y Almaraz, J. (1995). *Educación para pensar*. En Carretero, M., Almaraz, J., & Fernández Berrocal, P. (Eds.), *Razonamiento y comprensión* (pp. 237-246). Madrid: Trotta.
- Bologna, E. (2011). *Estadística para psicología y Educación*. Córdoba-Argentina: Editorial Brujas. Pp. 153-156.
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014). *Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*POWER: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología*. *Revista Salud & Sociedad*, 5 (2), 210 – 224.
- Català, M., Català, G., Monclús, R., y Molina, E. (2001). *Pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora* (pp. 41-74). Graó.
- Castillo, R. (2014). *Reporte del tamaño del efecto en los artículos de tres revistas de psicología peruanas en los años 2008 al 2012*. Tesis para optar el título profesional de psicólogo. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Pp. 44.
- Ceacero, J. y González, M. J. (2005). El razonamiento analógico como proceso de aprendizaje. En González, M. J. (Ed.), *Introducción a la psicología del pensamiento* (pp. 455-486). Madrid: Trotta.
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 2(2), 7-8.
- Cuetos, V. F. (2010). *Psicología de la lectura*. Las Rozas: Wolters Kluwer Educación.
- Cruz, J., Aguado, G. y Díaz, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso: revista de educación*, (30), 233-245.

- De la Fuente, J. & Minervino, R. (2014). *Pensamiento analógico*. En Carretero, M. & Asensio, M. (Eds.), *Psicología del pensamiento* (pp. 193-214). Madrid: Alianza.
- Delgado, A.E., Escurra, L.M., Atalaya, M.C., Álvarez, C.L., Pequeña, J. y Santivañez, R. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de Primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 51-85.
- Dioses, A., Evangelista, C., Basurto, A., Morales, M. y Alcántara, M. (2010). Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura de niños y niñas del tercer grado de educación primaria residentes en Lima y Piura. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 13-40.
- Domínguez, S. y Merino, C. (2015). *Sobre el reporte de confiabilidad del CLARP-TDAH, de Salamanca (2010)*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1315-1317. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/281343803>
- Duque, C., Vera, A. y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), 35-44.
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (6), 99-134.
- Fagúndez, T. y Pérez, O. La analogía y la construcción de significados científicos en la enseñanza de la física para estudiantes de ingeniería. *TESI*, 12(3), 2011, pp.76-100.
- García, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gentner, D., y Colhoun, J. (2010). Analogical processes in human thinking and learning. In *Towards a theory of thinking* (pp. 35-48). Springer Berlin Heidelberg.
- Gómez, E. y Pérez, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, (17), 9-20.
- Gómez, R. M. (2010). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria del Callao*. Tesis doctoral. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- González, B. M. (2002). *Las analogías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza*. Tesis doctoral. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Irrazabal, N. (2010). La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios: la función del conocimiento previo. *Revista de Psicología*, 6(12).
- León, J.A., Escudero I. y Olmos, R. (2006). *Evaluación de la comprensión lectora (ECOMPLEC): Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Luque, C. R. (2010). *Niveles de comprensión lectora según género en estudiantes de 6to grado de primaria de una IE del Callao*. Tesis doctoral. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Martínez, García, González, García y García (2001). *Batería psicopedagógica Evalúa*. Madrid: Editorial EOS.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación del Perú. (2010). *Resultados de la evaluación PISA 2009*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Mitchell, D. C. (1994). *Sentence parsing*. En Gernsbacher, M.A. (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 375-409). Nueva York: Academic Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. París: Santillana.
- Oliva, J. M. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(3), 1-23.
- Oliva, J. M. (2006). Actividades para la enseñanza/aprendizaje de la química a través de analogías. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 3(1), 104-108.
- Oliva, J. M. y Aragón, M. (2009). Contribución del aprendizaje con analogías al pensamiento modelizador de los alumnos en ciencias: marco teórico. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 27(2), 195-208.
- Quintana, A., Montgomery, W. Malaver, C., Domínguez, S., Ruiz, G., García, N. y Moras, E. (2014). Construcción y validación de la escala de tipo de espectador de violencia entre pares (TEVEP). *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 77-92.

- Rabazo, M. J. y Moreno, J. M. (2008). *Procesos cognitivos que intervienen en la lectura*. En Moreno, J. M., Suárez, A. & Rabazo, M. J. (Eds.), *El proceso lectoescritor: Estudio de casos* (pp. 13-34). Madrid: EOS.
- Rivadeneira, L. (2010). *Comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria, según género y tipo de institución educativa: Ventanilla-Callao*. Tesis doctoral. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Raviolo, A., Ramírez, P. y López, E. A. (2010). Enseñanza y aprendizaje del concepto de modelo científico a través de analogías. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 2010, 7(3), pp. 581-612.
- Santiago, J., Tornay, F., Gómez, E. y Elosúa, M.R. (2006). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGrawHill.
- Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505-514.
- Sierra, B. (1995). Solución de problemas por analogía. En Carretero, M., Almaraz, J., & Fernández Berrocal, P. (Eds.), *Razonamiento y comprensión* (pp. 179-218). Madrid: Trotta.
- Smith, R. y Kosslyn, S. (2008). Resolución de problemas y razonamiento. *Procesos cognitivos: Modelos y bases neurales* (pp. 433-474). Madrid: Pearson Educación.
- Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (9), 31-75.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vega, C. H. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*. Tesis doctoral. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Vieiro, I. P. y Gómez, V. I. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson.
- Viveros, J. (2010). La analogía como estrategia cognitiva que favorece la comprensión lectora en textos expositivos. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 91-112.

Yaringaño, J. (2009). Relación entre la memoria auditiva inmediata y la comprensión lectora, en alumnos de quinto y sexto de primaria de Lima y Huarochirí. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 147-165.

Zarzosa, S. (2003). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*. Tesis doctoral. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXOS

ANEXO 1: PRUEBA ACL-1

Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 1

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Componentes de la comprensión

1. Comprensión literal: ____/9
2. Reorganización: __/5
3. Comprensión inferencial: ____/7
4. Comprensión crítica: ____/3

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones: _____

Ejemplo para comentar colectivamente:

Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes.
Un día tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión.
Inmediatamente empezó a dolerle la barriga.

- **¿Cómo debió quedar el gigante?**
 - A) contento
 - B) con hambre
 - C) harto
 - D) algo enfermo
- **¿Dónde fue a parar el avión?**
 - A) al aeropuerto
 - B) a las nubes
 - C) a la barriga
 - D) al mar



¿Adivinas qué es?

1. Tiene dos ruedas y pedales y sirve para pasear

- A) bicicleta
- B) coche
- C) carro
- D) patines

2. Viene después del 16 y va antes del 18

- A) 15
- B) 16
- C) 17
- D) 19

3. Es de vidrio y sirve para poner líquidos

- A) cuchara
- B) espejo
- C) lentes
- D) botella

4. Un mueble que sirve para comer, escribir y trabajar

- A) libro
- B) lápiz
- C) mesa
- D) armario

Queridos Reyes Magos.
Este año me he portado muy bien.
Quisiera: plumones, un carro, una pelota y sobre
todo una grúa. Además todo lo que quieras traerme.
Besos,

Ramón

5. ¿Qué regalo prefiere?

- A) pelota
- B) carro
- C) plumones
- D) grúa

6. ¿Quién escribe la carta?

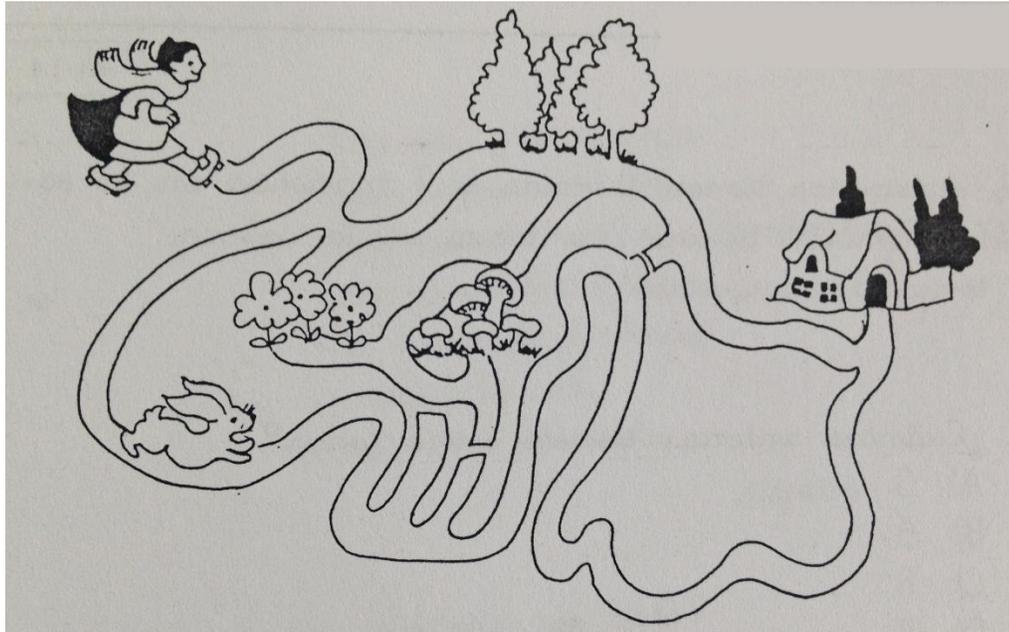
- A) un niño
- B) una niña
- C) los reyes
- D) la madre

7. ¿Cómo te parece que es Ramón?

- A) aburrido
- B) malo
- C) tímido
- D) buen chico

8. ¿Cuántas cosas pide?

- A) menos de 3
- B) 2 ó 3
- C) 4 ó más
- D) menos de 4



9. ¿Cuál es el camino más corto para llegar a casa de la abuelita?

- A) el de los árboles
- B) el de la liebre
- C) el de las florecillas
- D) el de los hongos

10. ¿Cuál es el camino más largo?

- A) el de las florecillas
- B) el de la liebre
- C) el de los hongos
- D) el de los árboles

11. ¿Si pasara por el camino de las florecillas encontraría hongos?

- A) de ninguna manera
- B) seguro que no
- C) no, porque no los hay
- D) si busca bien, sí

Las mariquitas tienen 6 patas y 7 manchas en la espalda.
También tienen 2 antenas en la cabeza.
Yo tengo 3 mariquitas.

12. ¿Cuántas antenas tienen entre todas?

- A) 3
- B) 5
- C) 6
- D) 8

13. ¿Qué tienen más las mariquitas?

- A) antenas
- B) manchas
- C) patas
- D) alas

14. Si se me escapa una mariquita, ¿Cuántas tendré?

- A) menos de 3
- B) más de 3
- C) 3
- D) 4

Era un gato grande
que hacía ron- ron
acurrucadito en su almohadón,
no abría los ojitos
se hacía el dormido,
movía la cola
con aire aburrido.

(canción)

15. ¿Cómo crees que era ese gato?

- A) juguetón
- B) perezoso
- C) comilón
- D) aventurero

16. ¿Cómo pasaba el día?

- A) descansando
- B) comiendo
- C) cazando
- D) corriendo

17. ¿Qué es lo único que mueve?

- A) los ojos
- B) el rabo
- C) la boca
- D) los bigotes

Las golondrinas hacen los nidos con barro y paja debajo de los balcones o de los tejados de las casas.

Se alimentan de insectos que cazan mientras vuelan.

18. ¿Dónde hacen los nidos las golondrinas?

- A) dentro del barro
- B) en la paja
- C) en lo alto de un árbol
- D) en las casas

19. ¿Por dónde encuentran la comida?

- A) por el río
- B) por el prado
- C) por el aire
- D) por el agua

20. ¿Qué comen?

- A) semillas
- B) frutas
- C) leche
- D) insectos

Una fresa muy presumida quería quitarse aquel montón de pecas que tenía en la cara.

Un gusanito que quería ayudarla le dijo:

- ¡Conozco un hada que tendrá una solución!

21. ¿Cómo crees que era el gusanito?

- A) despistado
- B) generoso
- C) creído
- D) valiente

22. ¿Qué título puede tener este cuento?

- A) La fresa tiene un problema
- B) El gusanito presumido
- C) La fresa busca amigos
- D) El gusanito no sabe qué hacer

23. ¿Quién tiene que resolver el caso?

- A) un gusano
- B) un hada
- C) una mariquita
- D) un mago

24. ¿Qué hará probablemente el hada?

- A) comerse la fresa
- B) ponerle más pecas
- C) quitarle las pecas
- D) no hará nada

ANEXO 2: PRUEBA ACL-2

Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 2

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Componentes de la comprensión

1. Comprensión literal: ____/7
2. Reorganización: ____/7
3. Comprensión inferencial: ____/6
4. Comprensión crítica: ____/4

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones: _____

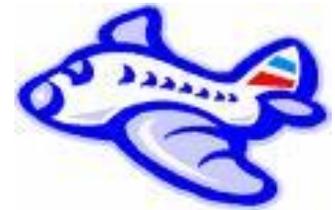
Ejemplo para comentar colectivamente:

Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes.
Un día tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión.
Inmediatamente empezó a dolerle la barriga.

- **¿Cómo debió quedar el gigante?**
 - A) contento
 - B) con hambre
 - C) harto
 - D) algo enfermo

- **¿Dónde fue a parar el avión?**
 - A) al aeropuerto
 - B) a las nubes
 - C) a la barriga
 - D) al mar

- **¿Qué quiere decir inmediatamente?**
 - A) el mismo día
 - B) al instante
 - C) al cabo de un tiempo
 - D) al día siguiente



Una rana a la que le gustaba mucho hacer deporte decidió sacarse un carnet para entrar a la piscina. Para ello necesitaba una fotografía. Como era muy presumida, no quería que se le viera la enorme boca de oreja a oreja que tenía.

Su prima le aconsejó que cuando fuera al fotógrafo, peinada y acicalada, dijera con la boca bien pequeña la palabra "pollo".

Ella se equivocó y en aquel momento dijo "patata".

1. ¿Qué necesitaba la rana?

- A) un traje de baño y sandalias
- B) la foto de una piscina
- C) una foto de tamaño pequeño
- D) un espejo y un peine grande

2. ¿Qué preocupaba a la rana?

- A) no tener dinero para hacerse la foto
- B) no saber dónde se hacían las fotos
- C) no tener tiempo suficiente
- D) no salir lo bastante guapa

3. ¿Qué hizo la rana?

- A) hablar con una amiga
- B) hablar con una prima
- C) taparse la boca
- D) no hacerse la foto

4. ¿Qué crees que pasó al final?

- A) le salió la boca grande
- B) no se le veía la boca
- C) le salió la boca pequeña
- D) no salió la foto

Manolo fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino las hacía sonar contento y pensaba:

“¡Qué rico soy! Me compraré un huerto, una casa y un caballo.”

Un ladronzuelo que iba espíándolo, lo detuvo y le dijo:

-“Yo sé cómo hacer crecer el dinero. Sólo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas.”

Manolo así lo hizo.

5. ¿Qué debió encontrar Manolo al día siguiente?

- A) un árbol lleno de monedas
- B) sólo un agujero vacío
- C) la bolsita con las monedas
- D) las monedas oxidadas

6. ¿Cómo crees que era Manolo?

- A) un poco bobo
- B) un poco listo
- C) un poco egoísta
- D) un poco inteligente

7. ¿Cómo debía ser el hombre que lo espía?

- A) amable
- B) bueno
- C) mágico
- D) astuto

Una ardilla prepara la despensa para pasar el invierno.
 Recoge: 10 pecanas, 7 almendras, 4 nueces y 4 avellanas.
 Corre tan ajetreada que por el camino pierde 5 pecanas.

8. ¿De qué tendrá más en la despensa?

- A) pecanas
- B) almendras
- C) nueces
- D) avellanas

9. ¿Cuántos frutos tendrá?

- A) 30
- B) 25
- C) 20
- D) 15

10. La ardilla se ha hecho este gráfico. ¿Está bien?

pecanas	nueces	almendras	avellanas
		X	
		X	
X		X	
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X
X	X	X	X

- A) lo ha hecho bien
- B) se ha equivocado
- C) hay pocas pecanas
- D) hay demasiadas almendras

Para los animales que viven en la montaña la vida es muy dura. Durante el invierno encuentran pocos alimentos y además los cazadores los cazan. Los animales más perseguidos por los cazadores son: las perdices, los conejos, las liebres y, sobre todo, los jabalíes.

11. ¿Es fácil la vida de los animales de montaña en invierno?

- A) sí, porque hay mucha comida
- B) sí, porque camina en libertad
- C) no, porque hay poca comida
- D) no, porque tienen miedo

12. ¿Qué animales son los más perseguidos por los cazadores?

- A) los jabalíes
- B) los conejos
- C) las perdices
- D) las liebres

13. ¿Crees que es necesario cazar animales?

- A) sí, porque son peligrosos
- B) sí, porque hay demasiados
- C) no, porque no nos atacan
- D) no, porque pueden extinguirse

Dos osos panda trajeron
con nosotros a vivir.
Los trajeron de la China
hasta el zoo de Madrid.

Usan lentes, son redondos,
hacen travesuras mil,
y el osito que tuvieron
tiene por nombre Chu-Lin.

Carlos Reviejo

14. ¿Dónde vivían antes estos osos panda?

- A. en Madrid
- B. en el zoo
- C. en otro país
- D. en el parque

15. ¿Quién es Chu- Lin?

- A. un oso mayor
- B. el hijo de los osos
- C. el papá oso
- D. la mamá osa

16. ¿Cómo crees que son estos osos?

- A. Revoltosos
- B. Valientes
- C. Tranquilos
- D. Perezosos

A don José no paran de crecerle las orejas. Como está muy preocupado va a visitar al médico.

-Señor Torres, ¿qué debo hacer?

-¡Uy, qué caso tan extraño! No sé, déjeme pensar. Mire... de momento tómese estas pastillas para la tos.

17. ¿Qué problema tiene don José?

- A. que le duelen mucho las orejas
- B. que siempre tiene mucha tos
- C. que los oídos se le tapan
- D. que le crecen las orejas

18. ¿A quién va a ver don José?

- A. al farmacéutico
- B. a la enfermera
- C. al doctor
- D. al practicante

19. ¿Qué opinas del médico?

- A. que es muy sabio
- B. que no sabe mucho
- C. que es muy buen médico
- D. que lo soluciona todo

20. ¿Qué título crees que es el mejor?

- A. El mejor médico del mundo
- B. Las orejas se encogen
- C. Las pastillas para la tos
- D. La enfermedad misteriosa

Con mis amigos hemos hecho este gráfico de los animales que tenemos en casa:

					
Marcos	1	1	1		2
Samir		2		2	2
Laura	1	3	2		1
Teo	3		1	2	

21. ¿Quién tiene más animales?

- A. Marcos
- B. Laura
- C. Samir
- D. Teo

22. Hay dos amigos que tienen el mismo número de animales, ¿quiénes son?

- A. Marcos y Laura
- B. Laura y Samir
- C. Marcos y Teo
- D. Teo y Samir

23. ¿Cuántos gatos tienen entre todos?

- A. 4
- B. 5
- C. 6
- D. 7

24. ¿Cuál es el animal que tienen menos niños?

- A. pez
- B. perro
- C. tortuga
- D. pájaro

ANEXO 3: PRUEBA ACL-3

Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 3

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Componentes de la comprensión

1. Comprensión literal: ____/9
2. Reorganización: __/5
3. Comprensión inferencial: ____/8
4. Comprensión crítica: __/3

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones: _____

Ejemplo para comentar colectivamente:

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado conversando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento.

Al anochecer Miguel tiene un hambre que lo devora, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice:

- ¡Me duele la barriga!

- **¿Por qué crees que dice “me duele la barriga”?**

- A. Porque de repente no se encuentra bien
- B. Porque lo que le traen no le gusta
- C. Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
- D. Porque tiene muchas ganas de jugar
- E. Porque lo que le traen le gusta mucho

- **¿A qué comida crees que se refiere el texto?**

- A. Al almuerzo
- B. Al refrigerio
- C. A la cena
- D. Al desayuno

- **¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?**

- A. Fresas al vino
- B. Bistec con papas
- C. Pastel de chocolate
- D. Puré de verduras
- E. Flan con nata



Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que sale de vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubia que es una antipática, siempre le susurra al oído:

-“¡Mira la gran bailarina!”

Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1. ¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?

- A. cinco
- B. siete
- C. diez
- D. once
- E. doce

2. ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?

- A. porque es rubia
- B. porque es fea
- C. porque no es su amiga
- D. porque no le gusta lo que le dice
- E. porque le dice que baila bien

3. ¿Qué significa “susurra”?

- A. hablar bajito
- B. hablar muy alto
- C. hablar en público
- D. hablar mal
- E. cantar al oído

4. ¿Crees que Ana es muy buena bailando?

- A. sí, porque va a bailar durante todo el año
- B. sí, porque le gusta mucho
- C. sí, porque es una gran bailarina
- D. no, porque no practica mucho
- E. no, porque no le sale todo bien

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar hongos. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos hongos buenos y muchos otros malos que tuvimos que tirar, ¡le dio una rabieta...!

5. ¿En qué orden encontraron más hongos buenos?

- A. María – Juanito – papá
- B. Papá – María – Juanito
- C. Papá – Juanito – María
- D. María – papá – Juanito
- E. Juanito – papá – María

6. ¿Por qué crees que a Juanito le dio una rabieta?

- A. Porque encontró dos hongos buenos
- B. Porque encontró muchos hongos
- C. Porque encontró pocos hongos en la montaña
- D. Porque le hicieron botar casi todos los hongos
- E. Porque le hicieron botar todos los hongos

7. ¿Por qué se dice que María hizo trampa?

- A. Porque se dedicó a recoger hierbas
- B. Porque se dedicó a recoger hongos
- C. Porque quería presumir de tener muchas hierbas
- D. Porque puso hongos malos en la cesta
- E. Porque quería presumir de tener muchos hongos

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua. Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8. ¿Qué quiere decir “metamorfosis de la rana”?

- A. El conjunto de cambios que hace el renacuajo
- B. El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo
- C. Los cambios en las patas
- D. Los cambios en la cola
- E. Los cambios en las branquias

9. ¿Qué orden siguen los cambios que hace?

- A. Salir patas de delante – salir patas de atrás – encogerse la cola
- B. Salir patas de atrás – salir patas de delante – encogerse la cola
- C. Encogerse la cola – salir patas de delante – salir patas de atrás
- D. Encogerse la cola – salir patas de atrás – salir patas de delante
- E. Salir las branquias – encogerse la cola – salir patas de delante

10. ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?

- A. Porque ya tiene las cuatro patas
- B. Porque ya no tiene cola
- C. Porque tiene pulmones y branquias
- D. Porque entonces ya tiene branquias
- E. Porque entonces ya tiene pulmones

11. ¿Qué título pondrías a este texto?

- A. Las patas de la ranas
- B. Los cambios de los animales
- C. Los animales de agua dulce
- D. La metamorfosis de los anfibios
- E. La metamorfosis de los reptiles

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: “¿Estás seguro? Mira, si aciertas este número te lo regalo en figuritas”.

- Es mayor que cincuenta y ocho
- Es menor que sesenta y uno
- No es el sesenta
- ¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estas figuritas, ¿cuántas páginas del álbum podré llenar?

12. ¿Qué número es?

- A. 57
- B. 58
- C. 59
- D. 60
- E. 61

13. ¿Qué dato me falta para poder saber cuántas páginas del álbum puedo llenar?

- A. Cuántas figuritas van en cada sobre
- B. Cuántas figuritas entran en cada página
- C. Cuántas figuritas tiene la colección
- D. Cuántas figuritas tendré en total
- E. Cuántas figuritas me faltan en el álbum

14. ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- A. Para que le gusten más las matemáticas.
- B. Para hacerlo enfadar, porque no sabe contar.
- C. Porque es simpático y le gusta hacer reír.
- D. Porque no quiere se que acabe la colección.
- E. Para que no tenga que hacer cálculo mental.

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla.

15. El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?

- A. Largo y delgado
- B. Duro y grueso
- C. Delgado y puntiagudo
- D. Largo y grueso
- E. Grande y ganchudo

16.Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto

- A. Importancia de las aves
- B. La alimentación de los pájaros
- C. Los picos de las aves
- D. Tipos de picos según la alimentación
- E. La medida de los picos de las aves

17. ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

- A. Para cazar mosquitos cuando vuelan
- B. Para defenderse de los otros animales
- C. Para buscar insectos en las ramas de los árboles
- D. Para buscar alimento en el barro sin mojarse
- E. Para buscar alimentos muy variados

18. Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- A. Granívoros – insectívoros – de pico largo – de pico corto
- B. Granívoros – insectívoros – de ribera – de rapiña
- C. De pico grueso – de pico delgado – de ribera – de pico curvo
- D. Granívoros – insectívoros – de rapiña – de pico curvo
- E. De pico curvo – de pico delgado – de ribera – de rapiña

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogurt de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuando ha llegado su madre, se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia. Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19. ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?

- A. Tostadas – yogurt – galletas – mandarinas
- B. Tostadas – yogurt – mandarinas – galletas
- C. Tostadas – queso – yogurt – fresas
- D. Tostadas - mandarinas – yogurt – galletas
- E. Tostadas – galletas – mandarinas – yogurt

20. ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?

- A. Porque no tenían hambre
- B. Porque no tenían cena
- C. Porque no tenían merienda
- D. Porque su madre no estaba
- E. Porque su madre los castigó

21. ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- A. Sí, porque tenemos que crecer
- B. Sí, porque me gustan las galletas
- C. No, porque no debemos merendar
- D. No, porque no me gusta el yogurt
- E. No, porque puede dolernos la barriga

22. ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?

- A. Porque habían comido mucho chocolate
- B. Porque los ha encontrado solos
- C. Porque habían comido demasiado
- D. Porque no habían cenado
- E. Porque habían merendado

Son de abril las aguas mil
sopla el viento lluvioso
y entre nublado y nublado
hay trozos de cielo azulado

Agua y sol. El iris brilla.
En una nube lejana,
serpentea,
una centella amarilla.

Antonio Machado

23. ¿Qué quiere decir “viento lluvioso”?

- A. Viento muy fuerte
- B. Viento huracanado
- C. Viento acompañado de lluvia
- D. Viento que sopla en todas direcciones
- E. Viento suave y fresco

24. ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?

- A. Siempre nublado
- B. De lluvia seguida y fuerte
- C. Muy soleado y con viento
- D. Muy frío y nublado
- E. Entre nubes y claros

25. ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?

- A. Lluvia de primavera
- B. Aguacero interminable
- C. Tormenta nocturna
- D. Invierno helado
- E. Información del tiempo

ANEXO 4: PRUEBA ACL-4

Evaluación de la Comprensión Lectora ACL – 4

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____

Componentes de la comprensión

1. Comprensión literal: ____/9
2. Reorganización: __/4
3. Comprensión inferencial: ____/12
4. Comprensión crítica: __/3

Puntuación total: _____

Decatipo: _____

Observaciones: _____

Ejemplo para comentar colectivamente:

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado charlando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene un hambre que lo devora, en cuanto le llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice:

- "¡Me duele la barriga!"

- **¿Por qué crees que dice "me duele la barriga"?**

- A. Porque de repente no se encuentra bien.
- B. Porque lo que le traen no le gusta.
- C. Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga.
- D. Porque tiene muchas ganas de jugar.
- E. Porque lo que le traen le gusta mucho.

- **¿A qué comida crees que se refiere el texto?**

- A. Al almuerzo
- B. A la merienda
- C. A la cena
- D. Al desayuno
- E. Al aperitivo

- **¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?**

- A. Fresas al vino
- B. Bistec con papas
- C. Pastel de chocolate
- D. Puré de verduras
- E. Flan con nata

Pronto llegará el otoño y Juan tiene que empezar a preparar sus cosas para el nuevo año escolar. Un día él y su madre van a la zapatería a comprar unas zapatillas deportivas. Se prueba unas que le sientan muy bien, pero cuando ve la marca le dice a su madre que no las quiere.

- Yo quiero unas "WEBER", son mucho mejores porque las anuncian en la televisión. La madre se levantó bruscamente y salió de la tienda sin comprar nada.

1. ¿Crees que la razón que da Juan para escoger unas zapatillas es suficientemente buena?

- A. Sí, porque él quiere unas Weber.
- B. Sí, porque las anuncian en televisión.
- C. No, porque no son tan bonitas.
- D. No, porque eso no quiere decir que sean buenas.
- E. No, porque ya tiene otras en casa.

2. ¿Por qué crees que la madre se levantó y se fue?

- A. Porque quiere ir a otra zapatería.
- B. Porque tiene mucha prisa.
- C. Porque se enfada con Juan.
- D. Porque no le gustan las zapatillas deportivas.
- E. Porque no necesita zapatillas.

3. ¿En qué época del año pasa lo que explica el texto?

- A. En primavera
- B. En verano
- C. En otoño
- D. En invierno
- E. Por navidad

4. ¿Qué quiere decir que le sientan muy bien las zapatillas?

- A. Que le quedan muy bien aunque no son bonitas.
- B. Que le quedan un poco grandes, pero no están mal.
- C. Que son de su medida aunque le agrandan el pie.
- D. Que son bonitas y le hacen daño en los pies.
- E. Que son bonitas y le quedan bien.

Las plumas de los pájaros son un recubrimiento magnífico para proteger su piel, para volar y para mantenerse calientes. Además tienen que ser impermeables, por eso, debajo de la cola tienen una especie de cera que esparcen cada día con su pico por encima de las plumas y así el agua resbala.

5. ¿Por qué los pájaros no se mojan cuando llueve?

- A. Porque vuelan deprisa y el agua no los toca.
- B. Porque se cobijan en el nido y cuando llueve no salen.
- C. Porque esconden la cabeza bajo el ala.
- D. Porque se ponen una cera que les cubre las plumas.
- E. Porque tienen unas plumas muy largas.

6. ¿Con qué frecuencia deben cuidar de sus plumas?

- A. Cuando vuelan
- B. Diariamente
- C. Cada semana
- D. De vez en cuando
- E. Cuando se mojan

7. ¿De dónde sacan la cera que necesitan?

- A. De su pico
- B. De sus plumas
- C. Debajo de la cola
- D. Debajo de las alas
- E. Dentro del nido

8. ¿Qué frase recogería mejor la idea principal de este texto?

- A. Para qué les sirven las plumas a los pájaros.
- B. El cuerpo de los pájaros está cubierto de plumas.
- C. Las plumas de los pájaros no se mojan.
- D. Los pájaros tienen plumas en las alas.
- E. Las plumas mantienen el calor.

Marta comenta con su madre cómo organizará su fiesta de cumpleaños:

- ¡No quiero invitar a Pablo! Siempre se mete con las niñas.
- Yo creo que tienes que invitarlo porque es de tu grupo y podría enfadarse- le contesta la madre.
- ¡Me da igual! Él también nos hace rabiar a nosotras con lo que dice.
- Piensa que, aunque venga Pablo, son el doble de niñas y conviene que aprendan a relacionarse.
- Pero mamá, Roberto siempre me ayuda, Pepe es muy divertido, Oscar es un buen chico y Carlos sabe organizar muy bien los juegos; en cambio Pablo...
- Bueno, me parece mal por él.
- Como quieras, ¡pero no le haremos ningún caso!

9. ¿Cuántas niñas habrá en la fiesta si no falla ninguna?

- A. Cinco
- B. Seis
- C. Diez
- D. Doce
- E. Dieciséis

10. ¿Piensas que Marta invitará a Pablo?

- A. Sí, para complacer a su madre.
- B. Sí, porque le hace ilusión.
- C. No, porque no le hace ninguna gracia.
- D. No, porque no se hablan.
- E. No, porque molesta a las niñas.

11. Si durante la fiesta cuentan chistes, ¿qué niño crees que las hará reír más?

- A. Oscar
- B. Roberto
- C. Carlos
- D. Pablo
- E. Pepe

Para la fiesta mayor de mi pueblo la comisión de fiestas quiere adornar las calles con estrellas luminosas.

Cada estrella tiene 2 bombillas blancas, el doble de azules, 3 verdes, 1 roja y en el centro la amarilla. En la calle Mayor quieren poner 8 estrellas y en la calle de la Fuente la mitad.

12. ¿Cuántas bombillas necesitamos para cada estrella?

- A. 5
- B. 7
- C. 9
- D. 10
- E. 11

13. ¿Cuántas bombillas rojas faltan para adornar la calle de la Fuente?

- A. 2
- B. 3
- C. 4
- D. 6
- E. 8

14. ¿De qué color pondremos más bombillas para adornar las dos calles?

- A. Azul
- B. Rojo
- C. Amarillo
- D. Blanco
- E. Verde

Los peces más conocidos son los que comemos normalmente, como la sardina o el atún, que son marinos. El lenguado y el rape también viven en el mar, en el fondo, son aplanados y su piel imita el color de la arena para pasar inadvertidos a sus enemigos. La trucha, el barbo y la carpa son de agua dulce, viven en los lagos o en los ríos. Hay algunos, como el salmón, que pasan unas temporadas en el mar y otras en el agua dulce.

15. ¿Qué quiere decir que la sardina o el atún son marinos?

- A. Que son de color azul marino.
- B. Que son buenos marineros.
- C. Que viven en el mar.
- D. Que viven en el río.
- E. Que son de agua dulce.

16. ¿Qué hacen de especial los lenguados para defenderse de sus enemigos?

- A. Escondarse en un agujero de las rocas.
- B. Ponerse detrás de unas algas.
- C. Nadar muy deprisa.
- D. Camuflarse en la arena.
- E. Atacar a sus enemigos.

17. Si las anguilas son del mismo grupo que los salmones, ¿dónde deben vivir?

- A. En los ríos.
- B. En el mar.
- C. En el río y en el mar.
- D. En el fondo del mar.
- E. En el fondo del río.

18. Según el texto, ¿qué clasificación de peces crees que es más apropiada?

- A. De mar - de río - marinos
- B. Planos - redondos - alargados
- C. De mar - sardinas - atunes
- D. De playa - de río - de costa
- E. De mar - de río - de mar y río

Juana duerme. Y mientras duerme no se da cuenta de que ha entrado un duendecillo en su habitación. El duendecillo da un salto ligero encima de la cama y se sube a la almohada. Se acerca de puntillas a la cabecita rizada que duerme, y empieza a hurgar en los bolsillos. De un bolsillo, saca un puñado de polvos que arroja a los ojos cerrados de Juana. Así Juana dormirá profundamente.

19. ¿En qué orden se acerca el duendecillo a Juana?

- A. Hurga en los bolsillos, da un salto, se sube a la almohada.
- B. Se sube a la almohada, hurga en los bolsillos, da un salto.
- C. Da un salto, se sube a la almohada, hurga en los bolsillos.
- D. Hurga en los bolsillos, se sube a la almohada, da un salto.
- E. Da un salto, hurga en los bolsillos, se sube a la almohada.

20. ¿Por qué crees que se acerca de puntillas a la cabeza de Juana?

- A. Para que no se le caigan los polvos.
- B. Para que no vea que se acerca.
- C. Porque le da miedo.
- D. Porque le aprietan los zapatos.
- E. Para que no se despierte.

21. ¿Qué quiere decir "hurgar en los bolsillos"?

- A. Tener los bolsillos agujereados.
- B. Mirar qué encuentra en los bolsillos.
- C. Calentarse las manos en los bolsillos.
- D. Mirar si tiene bolsillos.
- E. Tener muchos bolsillos.

El Río Ebro atraviesa en gran parte de su curso tierras muy pobres, sin árboles, devastadas. Baja con tanta fuerza que llega a la última parte de su curso cargado de barro. El color del río en su curso final no tiene nada que ver con el del agua, sino que se debe al barro de color amarillento, denso y espeso que arrastra.

Son estas cantidades de fango que se depositan ante el mar la explicación del origen del delta.

22. ¿Cómo se formó el delta de este río?

- A. Por la fuerza del agua.
- B. Por la acumulación del barro.
- C. Por el color de las tierras que atraviesa.
- D. Por las curvas del curso final.
- E. Por el color amarillento del agua.

23. ¿Cómo son la mayoría de tierras que atraviesa?

- A. Bien regadas y con plantas.
- B. Muy pobladas de ciudades.
- C. Campos de cultivo con muchos árboles.
- D. Pobres y con poca vegetación.
- E. Montañosas y con mucha vegetación.

24. ¿Cómo es el agua del río en la desembocadura?

- A. Cristalina
- B. Limpia
- C. Clara
- D. Fangosa
- E. Transparente

25. ¿Qué título resumiría mejor este escrito?

- A. Los ríos de España.
- B. El delta de los ríos.
- C. La fuerza del agua.
- D. El nacimiento del Ebro.
- E. El delta del Ebro.

Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballito no vio.
Con un caballito blanco
el niño volvió a soñar;
¡Ahora no te escaparás!
Apenas lo hubo cogido,
el niño se despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!
Quedose el niño muy serio
pensando que no es verdad
un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar...

Antonio Machado

26. ¿Por qué el niño tenía el puño cerrado al despertarse?

- A. Porque estaba muy enfadado.
- B. Porque se durmió así.
- C. Porque estaba ansioso
- D. Para que no se escapara el sueño.
- E. Para concentrarse mejor.

27. En la poesía, ¿Qué significa “el caballito voló”?

- A. Que echó a volar.
- B. Que no era real.
- C. Que se lo quitaron.
- D. Que se fue a otra parte.
- E. Que marchó corriendo.

28. ¿Por qué no volvió a soñar?

- A. Porque estaba desilusionado.
- B. Porque no le venía el sueño.
- C. Porque tenía pesadillas.
- D. Porque se repetía el sueño.
- E. Porque se despertaba a menudo.

ANEXO 5: TAREA TERMINA LA FRASE (EVALÚA-2)

Pensamiento analógico 1º y 2º

Instrucción: Encierra en un círculo la letra de la opción que completa la frase.

Ejemplo: Papá es a mamá como abuelo es a

- a. sobrina
- b. prima
- c. tía
- d. abuela

Aquí la palabra que forma pareja es abuela, por eso debes encerrar en un círculo la letra d.

¿Lo has entendido? Ahora tendrás CUATRO MINUTOS para hacer las 10 siguientes:

1. Avión es a aire como bicicleta es a

- a. agua
- b. tierra
- c. cielo
- d. rueda

2. Blanco es a negro como día es a

- a. claro
- b. noche
- c. desayunar
- d. despertar

3. Desayuno es a levantarse como cena es a

- a. mañana
- b. acostarse
- c. sábado
- d. hambre

4. Cama es a acostarse como silla es a

- a. descansar
- b. mesa
- c. sentarse
- d. comer

5. León es a selva como ballena es a

- a. desierto
- b. río
- c. agua
- d. mar

6. Fruta es a hambre como agua es a

- a. sueño
- b. hambre
- c. sed
- d. cansancio

7. Nieve es a invierno como playa es a

- a. primavera
- b. verano
- c. otoño
- d. invierno

8. Sombrero es a cabeza como guante es a

- a. pie
- b. chaqueta
- c. camisa
- d. mano

9. Casa es a persona como nido es a

- a. pez
- b. pájaro
- c. perro
- d. gato

10. Lápiz es a hoja como tiza es a

- a. pizarra
- b. suelo
- c. borrador
- d. mano

ANEXO 6: TAREA TERMINA LA FRASE (EVALÚA-4)

Pensamiento analógico 3º y 4º

Instrucción: Encierra en un círculo la letra de la opción que completa la frase.

Ejemplo: Niño es a niña como hombre es a

- a. niño b. mayor c. mujer d. madre

Aquí la palabra que forma pareja es mujer, por eso debes encerrar en un círculo la letra c.

¿Lo has entendido? Ahora tendrás TRES MINUTOS para hacer las 10 siguientes:

1. Avión es a auto como paloma es a

- a. paz b. volar c. gato d. blanco

2. Lunes es a principio de semana como enero es a

- a. principio de mes b. principio de año c. final de año d. final de mes

3. Libros es a biblioteca como cuadros es a

- a. pintor b. pintura c. salón d. museo

4. Alto y flaco es a alta y flaca como bajo y gordo es a

- a. alta y gorda b. baja y delgada c. baja y gorda d. alta y delgada

5. Hombre feo es a mujer fea como hombre guapo es a

- a. hombre feo b. mujer fea c. mujer guapa d. mujer alta

6. Desayuno es a levantarse como cena es a

- a. mañana b. acostarse c. mesa d. sentarse

7. Negro es a oscuro como blanco es a

- a. amarillo b. rojo c. claro d. negro

8. Primavera es a flores como otoño es a

- a. troncos b. hojas caídas c. ramas d. frío

9. León es a selva como tiburón es a

- a. desierto b. río c. campo d. mar

10. Tren es a vía como auto es a

- a. agua b. aire c. tierra d. carretera

ANEXO 7: VALIDEZ DE CONTENIDO POR CRITERIO DE JUECES

	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	V de Aiken	<i>p</i>
<hr/>									
Avión es a auto como paloma es a									
a. paz									
b. volar	1	1	1	0	1	1	1	.857	.003
c. gato									
d. blanco									
León es a selva como tiburón es a									
a. desierto									
b. río	1	1	1	1	1	1	1	1.00	<.001
c. campo									
d. mar									
Tren es a vía como auto es a									
a. agua									
b. aire	1	1	1	0	1	1	1	.857	.003
c. tierra									
d. carretera									

Nota: Fuente = elaboración propia; V de Aiken > .80 (válido), *p* < .05 (significativo).

ANEXO 8: CARTA DE AUTORIZACIÓN

Fecha

Licenciada

Gina Mantero Campodónico

Directora General

Colegio Altair

Presente

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted para presentarle a la Srta. Daniela del Carpio Carrizales (código 20090331), alumna de la Carrera de Psicología de la Universidad de Lima, quien para su proyecto de tesis solicita aplicar pruebas de comprensión lectora y pensamiento analógico a los alumnos de primero a cuarto de primaria de su prestigioso colegio.

Cabe señalar que la administración de las pruebas se realizará en dos sesiones, siendo los resultados confidenciales.

Las conclusiones de esta investigación, cuya supervisión está a cargo de la psicóloga Liz Pajares Del Águila, serán remitidas a vuestra institución.

Hago propicia la ocasión para expresarle un cordial saludo.

Muy atentamente,

Rosana Choy Vessoni

Directora

Carrera de Psicología

ANEXO 9: BAREMOS

Puntuaciones tipificadas (decatipos) para el pensamiento analógico, comprensión lectora y dimensiones constituyentes, según el grado escolar

Decatipo	PRIMER GRADO						TERCER GRADO					
	PA	CL	L	I	R	C	PA	CL	L	I	R	C
9	-	23	9	-	-	-	-	19	-	-	4	3
8	-	22	-	-	-	-	-	18	8	6	-	-
7	-	21	8	7	5	-	-	17	7	-	3	-
6	8	-	-	-	-	-	8	15	-	-	-	-
5	7	20	7	6	4	3	7	14	6	5	2	2
4	-	19	-	-	-	2	-	13	-	4	-	-
3	6	17	6	5	3	-	-	12	5	-	1	1
2	5	15	5	4	-	-	6	11	-	3	-	-
1	4	11	4	3	2	1	-	8	3	2	-	-
n	59	59	59	59	59	59	56	56	56	56	56	56
M	6.66	18.31	6.59	5.58	3.71	2.42	7.02	13.98	5.91	4.29	2.09	1.70
DE	1.78	4.31	1.73	1.54	1.27	.770	1.30	4.11	1.71	1.66	1.23	.761

**ANEXO 10: CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA ACL-1
(PRIMER GRADO)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida
1I	17,44	17,665	,291
2I	17,39	17,483	,454
3I	17,42	17,283	,457
4I	17,49	18,082	,118
5L	17,71	16,381	,499
6L	17,64	17,888	,127
7C	17,39	18,276	,114
8R	17,59	16,935	,395
9L	17,34	18,366	,147
10L	17,49	18,634	,047
11L	17,42	18,455	,024
12R	17,71	18,105	,066
13R	17,49	17,565	,277
14R	17,53	16,254	,653
15C	17,58	16,697	,473
16I	17,47	16,736	,565
17L	17,68	16,326	,524
18L	17,85	16,649	,421
19I	17,69	16,250	,539
20L	17,39	17,242	,561
21C	17,53	16,978	,429
22R	17,49	17,185	,396
23L	17,63	15,928	,659
24I	17,64	16,509	,488
KR20 = .822			

**ANEXO 11: CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA ACL-2
(SEGUNDO GRADO)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida
1L	17,67	17,683	,294
2I	17,47	17,004	,554
3L	17,37	18,404	,214
4I	17,67	18,224	,163
5I	17,67	17,599	,314
6C	17,41	17,372	,507
7C	17,43	18,000	,293
8R	17,55	17,003	,499
9R	17,55	17,961	,247
10R	17,59	17,038	,473
11L	17,31	17,717	,594
12L	17,41	17,830	,362
13C	17,51	17,422	,406
14I	17,39	17,826	,385
15L	17,31	18,009	,465
16I	17,53	17,296	,430
17L	17,45	17,586	,400
18I	17,27	18,407	,426
19C	17,55	17,669	,322
20R	17,41	16,955	,642
21R	17,35	18,190	,311
22R	17,61	17,159	,436
23L	17,29	18,792	,156
24R	17,41	18,872	,045

KR20 = .830

**ANEXO 12: CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA ACL-3
(TERCER GRADO)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida
1I	14,61	15,770	,167
2C	14,70	14,361	,552
3I	14,48	16,836	-,245
4L	14,87	14,766	,367
5L	14,77	15,709	,130
6L	14,68	15,386	,249
7L	15,02	15,909	,070
8L	14,55	15,561	,288
9L	14,61	14,825	,490
10I	14,82	14,695	,395
11R	14,89	14,752	,369
12R	14,73	15,291	,255
13C	15,20	15,433	,244
14I	14,82	14,986	,315
15I	14,71	14,681	,442
16R	14,86	14,416	,466
17I	14,84	14,574	,425
18R	15,14	15,470	,210
19L	15,04	14,726	,387
20L	14,93	15,049	,288
21C	14,70	15,997	,066
22I	14,80	15,506	,178
23L	14,48	16,181	,108
24I	15,11	15,588	,167
25R	14,93	16,540	-,089
KR20 = .758			

**ANEXO 13: CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA ACL-4
(CUARTO GRADO)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida
1C	16,84	19,695	,363
2C	16,67	20,347	,294
3I	17,08	21,234	-,006
4I	16,75	20,314	,248
5L	16,57	20,570	,384
6L	16,92	19,914	,292
7L	16,82	20,308	,219
8R	16,94	20,896	,067
9I	17,04	21,238	-,008
10C	17,02	20,580	,135
11I	16,65	20,753	,184
12I	17,20	20,001	,295
13I	17,18	20,148	,253
14I	17,00	19,640	,349
15L	16,55	20,973	,247
16L	16,65	20,233	,352
17I	16,90	19,250	,453
18R	17,12	20,506	,158
19L	16,69	19,060	,668
20I	16,67	19,627	,520
21I	16,65	19,953	,445
22L	17,02	19,860	,298
23L	16,76	19,224	,528
24L	16,86	18,841	,568
25R	17,08	19,554	,373
26I	16,98	19,980	,271
27I	17,25	20,874	,096
28R	16,92	19,834	,310

KR20 = .756

**ANEXO 14: CONFIABILIDAD DE LA TAREA TERMINA LA FRASE
(PRIMER GRADO)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida
PA1	7,44	3,285	,136
PA2	7,32	3,532	,026
PA3	7,37	2,790	,506
PA4	7,41	2,970	,352
PA5	7,27	3,305	,218
PA6	7,17	3,247	,478
PA7	7,24	2,977	,547
PA8	7,17	3,281	,438
PA9	7,31	2,905	,490
PA10	7,22	3,175	,402
KR20 = .763			

ANEXO 15: CONFIABILIDAD DE LA TAREA TERMINA LA FRASE

(SEGUNDO GRADO)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida
PA1	8,55	,461	,053
PA2	8,33	,599	,056
PA3	8,35	,523	,181
PA4	8,24	,689	,043
PA5	8,37	,612	-,032
PA6	8,22	,719	,000
PA7	8,22	,719	,000
PA8	8,22	,719	,000
PA9	8,24	,647	,226
PA10	8,27	,699	-,059
KR20 = .153			

ANEXO 16: CONFIABILIDAD DE LA TAREA TERMINA LA FRASE**(TERCER GRADO)**

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida
PA1	7,46	2,071	,162
PA2	7,14	1,979	,263
PA3	7,39	2,134	,104
PA4	7,14	2,052	,203
PA5	6,91	2,374	,120
PA6	6,88	2,220	,505
PA7	6,89	2,243	,357
PA8	6,91	2,192	,361
PA9	6,88	2,184	,575
PA10	6,95	2,124	,347
KR20 = .622			

ANEXO 17: CONFIABILIDAD DE LA TAREA TERMINA LA FRASE

(CUARTO GRADO)

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida
PA1	8,16	1,055	,119
PA2	7,94	1,176	,127
PA3	8,18	,828	,380
PA4	7,94	1,096	,236
PA5	7,82	1,308	,147
PA6	7,80	1,321	,224
PA7	7,80	1,281	,354
PA8	7,80	1,401	-,024
PA9	7,80	1,361	,098
PA10	7,80	1,361	,098

KR20 = .426