



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Secretaría de Educación Pública



**COMPARACION DEL DESEMPEÑO EN LA
LECTURA EVALUADA A TRAVES DEL
INVENTARIO DE EJECUCION ACADEMICA
EN CUATRO GRUPOS DE NIÑOS DE PRIMER
GRADO.**

T E S I S
Que para obtener el Título de:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
p r e s e n t a
ANA LUISA ANDRADE OCAMPO

Directora:

DRA. SILVIA MACOTELO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
U. N. A. M.

México, D. F.

1994

Ernesto

A ti por todo tu amor y apoyo
que me demuestras día con día
construyendo una vida plena.
Gracias.

A mis hijos Axkaná y Juskani
mi amor y agradecimiento por
compartir los momentos de una
madre universitaria.

A mis padres por haberme
proporcionado los principios
de mi formación.

A la Dra. Silvia Macotela mi más sincero agradecimiento por su paciencia y sus valiosos consejos que me ayudaron a lograr éste propósito.

Gracias.

A la Lic. Irma Castañeda por la motivación e interés para la realización de éste trabajo

Gracias por su amistad

A la Escuela Margarita Maza
de Juárez y a la escuela Heroes
de la Libertad (turno vespertino)
gracias por todas las facilidades
para la realización de éste
trabajo.

I N D I C E

Resumen	
Introducción	1
MARCO TEORICO	
La lectura	
Consideraciones Generales	6
Aproximaciones al estudio de la lectura	15
La Evaluación	
Conceptos generales	24
Tipos de evaluación	31
Evaluación de la lectura	35
Descripción del Inventario de Ejecución Académica	45
METODOLOGIA	
Planteamiento del problema	56
Método	57
Interpretación y discusión de los resultados	77
Conclusiones ..	81

Fe de erratas

Resumen

Los datos indicaron diferencias significativas a favor de los sujetos de institución pública.

Debe decir:

Los datos indicaron diferencias significativas a favor de los sujetos de institución privada.

BIBLIOGRAFIA.....	85
-------------------	----

ANEXOS

Anexo 1 - 4 Muestra de materiales del Inventario de Ejecución Académica	95
Anexo 5 Indicadores de dificultad en la lectura	103

R E S U M E N

El propósito del presente trabajo consistió en determinar si existían diferencias en el desempeño en tareas de lectura entre sujetos de diferentes sistemas educativos (pública vs privada)

Para tal efecto se trabajó con cuatro grupos de niños de primer grado de primaria (un total de 88 sujetos).

Dos grupos pertenecían a una institución escolar privada y los dos restantes a una institución escolar pública.

Se utilizó un instrumento referido a criterio para evaluar las habilidades de lectura. Los datos indicaron diferencias singnificativas a favor de los sujetos de institución pública. Se discuten las posibles razones de tales diferencias y se proponen alternativas de solución.

INTRODUCCION

La lectura dentro del ambito educativo ha sido una de las áreas a la que mayor atención se da en la etapa escolar, ya que ésta es considerada como una de las habilidades primordiales para la adquisición de conocimientos. Además es la base para aprendizajes más complejos.

El aprendizaje de la lectura es básico para toda la vida social ya que estamos inmersos en una cultura lingüística.

Desde el primer grado de educación primaria se presentan problemas de la lectura ya que muchos niños registran aprovechamientos bajos en esta área.

Se han realizado diversas investigaciones sobre la manera óptima para enseñar a leer a los niños. Se han utilizado diferentes métodos (alfabético, onomatopéyico, silábico, global, etc.) y distintas aproximaciones, pero en concreto no se han llegado a unificar criterios de lo óptimo. Actualmente en la educación escolar se dice que no es un problema de método

sino de ofrecer diversidad de actividades para enriquecer el trabajo de los maestros independientemente de los métodos.

El psicólogo educativo se interesa en comprender como se realiza y desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectura para poder solucionar y prevenir posibles fracasos escolares.

Una de las vías para conocer el tipo de desempeño ineficiente en la lectura, consiste en evaluar las tareas que involucra el proceso lector.

Existen diversas estrategias para realizar evaluaciones de lectura, una de estas se relaciona con la enseñanza diagnóstico-prescriptiva que tiene como ventaja lo que se ha denominado evaluación para la enseñanza, es decir, utilizar la información diagnóstica como base directa para prescribir contenidos instruccionales. Algunos de estos modelos se apoyan en las medidas con referencia a criterio lo cual hace que resulten particularmente útiles para el maestro, ya que no se trata de comparar al individuo con respecto a la mayoría de personas de su mismo grado o edad. El propósito de este tipo de medidas es ubicar el nivel de ejecución de una persona respecto de un dominio de conocimiento, en términos absolutos de destreza.

Un instrumento de estas características es el Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) desarrollado en México considerando las características del educando mexicano y las habilidades que le son requeridas en los primeros tres grados de la primaria en cuanto a lectura, escritura y matemáticas (Macotela, Bermudez y Catañeda, 1991).

Con base en dicho instrumento, se propuso realizar un estudio comparativo respecto del desempeño en la lectura en niños de primer grado de primaria.

El propósito fundamental del estudio consistió en determinar si existen diferencias en el desempeño dependiendo del tipo de escuela a la que los niños asistan (Pública VS Privada).

En apoyo al estudio realizado el presente trabajo se organiza como sigue:

- 1.- Una revisión sobre aspectos generales de la lectura en términos de su importancia intrínseca y de su importancia

relativa a las iniciativas referidas a la modernización educativa.

2.- Una revisión sobre aspectos generales de la evaluación y en particular de la evaluación en lectura, enfatizando la modalidad referida a la medición referida a criterio y la enseñanza Diagnóstico-Prescriptiva.

3.- La descripción de la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio mencionado, incluyendo el análisis de los datos a partir del uso de la estadística no paramétrica.

M A R C O T E O R I C O

LA LECTURA

CONSIDERACIONES GENERALES.

Podemos afirmar que de la lectura dependen muchas condiciones de la vida de un hombre, ya sea el poder integrarse a una sociedad culta y pertenecer al sector de los que constituyen la superación del país y poder luchar por una mejor condición de vida o bien integrarse a una sociedad ignorante, que limita las posibilidades de desarrollo personal y social.

De acuerdo con Bellenger (1979) antes del presente siglo, la lectura era elitista. En la época de los escribas cuando los letrados se agotaban en una lectura lenta en voz alta susurrada a base de series de palabras a veces abreviadas sin pausas ni puntuación.

Hacia el año 1000 se había vuelto mas bien silenciosa y visual con el mejoramiento de la legibilidad de los manuscritos.

Este progreso facilitó la acumulación de conocimientos. En el año 1500 con el progreso de la imprenta se concedió a los textos un perfeccionamiento y una compaginación más favorable para la lectura visual.

Pero la lectura seguía reservada a una minoría selecta y fue hasta que en el siglo XIX que poco a poco se introdujo en la norma de una práctica social para las mayorías.

La lectura es un componente de la vida social en el sentido de que cumple una función comunicativa.

La lectura es una habilidad básica para el aprendizaje escolarizado además de que la mayoría de los contenidos se encuentran en forma de textos escritos. Al ser una habilidad básica se entrena desde el inicio de la formación escolarizada y se va perfeccionando en todo el transcurso de la instrucción escolar.

Es en los primeros años cuando se adquiere la lecto-escritura, ahí se establecen las bases del aprendizaje posterior incluidos los conceptos de la lógica matemática, además de la formación de hábitos de trabajo y la motivación para el aprendizaje posterior.

Sin embargo, existe un grave problema ya que en la mayoría los programas escolares se da por sentado que todos los alumnos deben tener y tienen la habilidad de la lectura

establecida; además consideran que dicha habilidad es similar en todos los alumnos. Por esta razón no se contemplan actividades encaminadas a desarrollar dicha habilidad en los años posteriores al tercero de primaria. Esto crea un vacío en el proceso de aprendizaje escolar ya que los problemas se agudizan conforme se avanza en los grados escolares, llegando con graves deficiencias al nivel superior, así como carencias en el proceso de lectura desde la decodificación hasta la comprensión de mensajes y conceptos.

La enseñanza de la lectura corresponde a la educación primaria aunque existe polémica de cuando es el momento propicio ya que hay posturas que dicen que la lecto escritura se debe iniciar en las instituciones de educación preescolar Secretaría de Educación Pública (1992).

La educación primaria tiene como objetivo en su primer año que los niños aprendan a leer y escribir apropiándose de la lengua escrita. Se parte de que los niños aprendan a leer cuando tienen un verdadero interés de lo que hacen y cuando las tareas a las que se enfrentan tienen alguna utilidad práctica o cuando lo que aprenden lo pueden relacionar con lo que conocen o desean saber.

Es decir el aprendizaje de la lectura es un proceso que enfrenta a quien lee con una gran diversidad de usos, tanto por su contenido como por la utilidad que prestan. (Secretaría de Educación Pública 1992).

Cuando el niño se enfrenta al sistema escolarizado (primaria), se va a adentrar a un mundo donde día con día va a adquirir conocimientos complejos que le permitirán integrarse a la sociedad. En este sentido el aprendizaje de la lecto escritura y en especial de la lectura es básico para el desempeño de las actividades académicas a lo largo de toda la vida escolarizada del individuo.

Los programas educativos deben responder a las necesidades de la sociedad aunque esto no quiere decir que los alumnos adquieran todos los conocimientos que requieren en el futuro.

Sin embargo, los niños además de adquirir habilidades académicas tienen la necesidad de poseer habilidades personales y actitudes que les permitan desenvolverse con confianza usando el conocimiento para resolver problemas en el futuro.

El potencial de crecimiento de los niños se desarrollará más si se les apoya para planear sus experiencias de

aprendizaje en ambientes libres y de confianza. Dichas experiencias de aprendizaje debieran incluir actividades en las que puedan trabajar con materiales concretos.

La adquisición del lenguaje así como otras habilidades académicas se logran durante el tiempo en el que los niños resuelven problemas que ellos se han planteado.

Las capacidades cognitivas subyacentes se desarrollan en estadios y las actividades de aprendizaje en las escuelas deberían apoyar el crecimiento de estas aptitudes.

Para Piaget, el desarrollo de los niños es un proceso discontinuo. En apariencia estos estadios son secuencias invariantes que se relacionan vagamente con la edad cronológica. Estos cambios cognitivos relacionados a la edad establecen ciertos límites en el rango de tareas que los niños de una determinada edad comprenderán, de acuerdo a los diferentes estadios de desarrollo se pueden planear actividades y materiales instruccionales apropiados al nivel de comprensión de los niños. (Hohmann, Banet y Weikart, 1984).

Mecanismos para el aprendizaje.

1.- LA REPRESENTACION. Piaget (1970) <1> establece que los niños adquieren conocimiento a través de un proceso "representacional" que lleva a la formación de estructuras cognitivas llamadas esquemas. Los niños usan la representación como un instrumento activo para ganar y consolidar entendimiento.

2.- EXPERIENCIAS CON OBJETOS MATERIALES. Piaget aseguraba que la fuente primordial del aprendizaje estaba en la manipulación de materiales concretos para solucionar problemas. Pero la manipulación de objetos en si misma no garantiza que el aprendizaje ocurra, sino cuando las actividades llevan a la formulación de problemas y esfuerzos serios por resolverlos es lo que hace que se de el aprendizaje.

3.- DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACION. Las experiencias de interacción social pueden influenciar la tasa de desarrollo cognitivo. Por ello la disposición física del salón debe ser diseñada para permitir que los niños

<1> En Hohmann y colaboradores, 1984).

interactuén frecuentemente en pequeños grupos con el fin de representar sus percepciones y sentimientos. Las áreas de trabajo facilitan la oportunidad para que se de la interacción niño-niño y niño-adulto. Por otra parte, la enseñanza del lenguaje esta basado en creencias de que éste es una habilidad social y de que el lenguaje hablado provee la base para el lenguaje escrito.

La Dirección General de Educación Especial de la Secretaria de Educación Pública a través de la realización de investigaciones, ha permitido conocer los procesos que sigue el niño en la adquisición del sistema de lectura y escritura. Este permite la orientación de servicios, como son los grupos integrados donde se atiende a niños reprobados en primer grado, que entre otras dificultades no han podido acceder a la lecto-escritura en el tiempo estipulado por la escuela. (González y colab. 1987)

Con frecuencia a estos problemas se les considera como patologías o consecuencias de una disfunción orgánica cuando lo que se manifiesta es un grado mayor de dificultad para aprender.

Los tratamientos que se aplican refuerzan las áreas perceptuales. Sin embargo, en la investigación de Gómez

Palacio y col.(1982 a) demostró que la mayoría de las alteraciones presentadas son de índole conceptual.

Muchos afirman que una gran cantidad de niños aprenden a leer y fácilmente con métodos tradicionales y los que no lo hacen es debido a problemas personales. Sin embargo, la diferencia radica en que cuando un niño aprende a leer sin dificultad es porque ha alcanzado un nivel de conceptualización tal acerca de la lecto-escritura, que logra aprovechar al máximo la información que le proporciona la escuela (Gómez Palacio y colab.1982 a).

De acuerdo a la propuesta de Gómez Palacio (op.cit). la adquisición de la lecto escritura requiere considerar:

1. Hay ciertas cosas que el niño puede aprender solo cuando el mismo pone en juego su intelecto para llegar a constuir un conocimiento, en función de su propio proceso cognitivo, el cual evoluciona a diferente ritmo en cada sujeto. Lo importante es que el maestro debe conocer su papel respecto al niño en este proceso.

2. La función del maestro no es la de "enseñar", para que el niño repita y retenga la información, sino la de propiciar y estimular el aprendizaje. La relevancia en este punto radica

en saber cómo propiciar el aprendizaje y en qué consiste la verdadera estimulación.

3. Propiciar el aprendizaje, es crear las condiciones favorables para que pueda aprender. Por lo que es indispensable observarlo, conocerlo y escucharlo. De esta manera el maestro podrá descubrir el momento evolutivo en que se encuentra el niño pudiendo aprovechar la información proporcionada. Cuando el maestro conoce y respeta el proceso evolutivo del niño y se guía por él, está en condiciones de estimularlo adecuadamente y favorecer el proceso de aprendizaje.

4. En los procesos de aprendizaje, estimular no significa encontrar estrategias para que el niño responda como nosotros queramos. Significa conocer el proceso evolutivo del niño y seguirlo de cerca para saber que hechos o situaciones pueden ser útiles a este proceso en un momento dado. Es decir, que un hecho u objeto sólo puede ser observable para el niño si éste dispone ya de una estructura cognitiva que le permita asimilar ese estímulo.

5. La función del maestro será más eficaz si éste es sensible a la actividad intelectual del niño como sujeto

congnovente, es decir, como sujeto que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que le rodea.

6. Valorar ciertos errores del niño como instrumentos útiles que llevan al sujeto a la reflexión y al análisis, lo cual conduce a entender el proceso de aprendizaje. El niño al encontrar por si mismo la respuesta a un determinado problema, o en caso de olvidarla, puede reconstruir en cualquier momento su propio proceso de razonamiento.

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA LECTURA.

Vega (1990) señala que la aproximación a la lectura depende del interés específico de la disciplina que la aborde. Reconoce cuatro perspectivas generales: la lingüística, la inteligencia artificial, la psicología instruccional y la neuropsicología. El interés de la lingüística recae en la descripción del lenguaje mismo y de sus principios generales.

La inteligencia artificial considera al lenguaje como un problema de "instrumentación" su objetivo es construir algoritmos que emulen en la computadora algunas funciones del lenguaje humano.

La neuropsicología del lenguaje estudia el deterioro selectivo de las funciones de la lectura y el lenguaje, asociadas a lesiones cerebrales.

La psicología instruccional se dirige a mejorar o crear técnicas de aprendizaje de la lectura, desarrollo de hábitos de lectura, diseño de textos más comprensibles.

Lopp y Flood (1990), afirman que en el proceso de la lectura, la decodificación es solo una parte y solo se puede hablar de comprensión cuando el lector extrae significado de un texto. El significado se puede extraer del contenido explícito del texto de las relaciones implícitas dentro del texto y de la experiencia y conocimiento del lector.

Por su parte Teldman y Eldine 1969 citado en Castañeda, (1981), describen el aprendizaje de la lectura como el proceso de transferencia de señales del lenguaje audible que ha sido aprendido a las nuevas señales auditivas.

Politzer 1969 citado por Castañeda, (1981) considera que la meta de la enseñanza de la lectura es el establecimiento de correspondencia entre sonido y símbolo, recomienda el uso del color como insinuación para llamar la atención a rasgos ortográficos importantes. En esta aproximación encontramos consideraciones importantes relacionadas con la maduración o mejor dicho con el momento en que el sujeto esta dispuesto a leer.

Rivers citada por Castañeda (1981) exponente importante de la aproximación lingüística dice que en la lectura el niño esta desarrollando un considerable rango de respuestas de habilidades a un conjunto específico de patrones de formas gráficas y que el niño tiene un reconocimiento de ciertos patrones de símbolos y que estas representan sonidos particulares, los cuales forman palabras que el puede usar o puede oirlas habladas.

Downing y Thackray (1974) manifiestan que la lectura es toda esa variedad de conductas que el común de la gente incluye cuando alguien menciona "esta leyendo". Esto supone la relación de palabras impresas tanto a los sonidos de la lengua hablada como a su significado.

Mialaret (1979) define a la lectura como el acto de reconstruir sobre la base de la página impresa, ideas, sentimientos, estados de ánimo y las impresiones sensoriales del escritor.

Otra aproximación al estudio de la lectura es la de Cervera y Toro 1980 (citado por Macotela, Bermudez y Castañeda; 1991) que definen a la lectura como un conjunto de respuestas verbales articulatorias emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras o textos.

Venezky (1992) señala que casi todos los métodos para la enseñanza de la lectura incluyen el aprendizaje de la relación sonido-letra, en alguna parte del procedimiento, siendo la cantidad y colocación exacta de éste componente, el factor de desacuerdo entre métodos.

Se puede decir que un método desde el punto de vista de la práctica debe ser fácil para el niño y fácil para el maestro. Secretaria de Educación Pública (1968).

De acuerdo con Castañeda (op. cit.) existen diferentes métodos para la enseñanza de la lectura. Algunos estudian y experimentan sobre los procesos psicológicos subyacentes o involucrados en su aprendizaje, otros hacen énfasis en el estado de los métodos de enseñanza dependiendo de el interés puesto en el uso de la letra, la sílaba, en el sentido o en el significado de una palabra y podemos clasificarlos en:

- a) Fonético
- b) Silábico
- c) Alfabético
- d) Global
- e) Otros que combinan los anteriores.

a) Método fonético.- La enseñanza consiste en el aprendizaje del sonido de las letras para después asociarlos con las vocales y así formar combinaciones silábicas

b) Método Silábico.- En éste, las unidades clave utilizadas en la lectura son las sílabas, las cuales se combinan para formar palabras y frases.

c) Método Alfabético.- Su primera etapa consiste en aprender primero el nombre de las letras, siguiendo el orden alfabético durante su aprendizaje. Luego se deletrean y pronuncian combinaciones de dos letras hasta que se aprenden bien y posteriormente combinaciones de 3, 4 y 5 letras formando unidades sin sentido, sílabas o palabras.

d) Método global.- En 1846 John Russel introdujo el método global que consiste en asociar la estructura y pronunciación de una palabra con el objeto que representa. (Saldaña, 1974). Se aspoya en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral en general, ya que ésta se produce siempre en determinados contextos (familia, amigos, escuela, etc.)

Este método sigue cuatro etapas la primera la visualización de enunciados; segunda, el análisis de los mismos en palabras; tercera, el análisis de palabras en sílabas; y cuarta, la afirmación de la lectura y escritura que induce a la comprensión del enunciado en todos los elementos que lo estructuran llegando así a la síntesis.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública en su guía del maestro de primer grado de educación primaria (1992) recalca que en la enseñanza de la lectura la polémica esta en los métodos y propone que la lectura más que un método para la enseñanza es ofrecer una gran variedad de actividades que pueden enriquecer el trabajo de los maestros independiente del método que utilicen.

De lo hasta aquí revisado se desprende que la lectura es una habilidad determinante para el éxito escolar y que existen muchas formas de aproximarse a su estudio. Un aspecto que merece atención es que en términos generales se pueda hablar de lectura haciendo referencia a dos componentes principales, decodificación y la comprensión (Nieto 1992).

En términos generales, la decodificación se refiere a hacer corresponder el símbolo textual con el sonido respectivo y la comprensión a extraer significado de un mensaje textual.

La comprensión de la lectura en muchos aspectos es similar a los procesos que se utilizan en la comprensión del lenguaje oral, sin embargo se reconocen elementos característicos de la lectura como el tiempo de disponibilidad del mensaje, o el tipo

de texto determinado por el escritor. La lectura requiere de un aprendizaje específico y propositivo, en tanto que el lenguaje oral se adquiere espontáneamente. Perefitti citado en (Vega 1990).

Con respecto a las características de la tarea de comprensión se han realizado diversos trabajos Roser citado en Lopp y Food (1990). Describe diferentes actividades:

a) Recuerdo: Recuerdo libre que implica la recuperación inmediata de la información de un texto recién leído.

b) Conocimiento estructural: se refiere a que tan significativo es lo que se lee, si tiene que ver con experiencia o conocimiento previa.

c) Inferencia: Consiste en elaborar, agregar elementos a la historia.

d) Preguntas inferenciales: estas requieren que el lector trascienda lo dicho en el texto, con base en el mismo se crean elementos nuevos.

Se incluye como características de la comprensión conceptual cuando el lector es capaz de realizar asociaciones o distinciones entre antónimos, sinónimos, clasificaciones, analogías, palabras ambiguas, significados múltiples homógrafos y homófonos.

Los dos procesos generales mencionados, la decodificación y la comprensión pueden servir de base para determinar de manera preliminar que tan eficiente es un lector. Por lo tanto constituyen dos elementos a considerar en la evaluación de la lectura.

En el siguiente apartado se realiza una revisión sobre aspectos de evaluación particularizando en la evaluación de la lectura.

EVALUACION

CONCEPTOS GENERALES

No existe ningún contexto académico o escolar en el que no se lleven a cabo evaluaciones diversas, ya sea para medir la inteligencia, aptitudes o personalidad, o para analizar intereses vocacionales o capacidades específicas. De ahí que resulte fundamental la evaluación en todo lo relacionado con la educación. Es importante, por lo tanto revisar en que consiste la evaluación como concepto y como procedimiento.

De acuerdo a Carreño (1979) la evaluación se puede definir como una actividad sistemática continua integrada al proceso educativo cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo con todos sus componentes en general.

Además la evaluación incluye como parte importante de la misma a profesores, centros educativos y métodos.

Podemos decir que la evaluación se presenta como una constante en el proceso educativo que afecta a todos y cada uno de los elementos participantes.

Algunos principios básicos de la evaluación son:

A) Debe ser considerada como parte integrante del proceso didáctico.

B) Es un proceso continuo que incluye todos los aspectos del desarrollo de la personalidad del alumno.

C) Definir lo que se desea evaluar antes de su aplicación.

D) Las técnicas o recursos que se emplean deben apoyarse en las necesidades básicas del ser humano.

E) Se deben tener normas a seguir que sirvan de orientación para el docente o equipo de evaluación para la confección, selección de pruebas que se consideren más adecuados.

Ahora bien, examen y evaluación no son sinónimos; la evaluación en el ambiente educativo es un proceso multifacético que implica mucho más que la aplicación de una prueba al funcionamiento total del individuo y sus probables explicaciones para el desempeño de la tarea. (Salvia e Ysseldyke, 1981).



Un buen procedimiento de evaluación considera el rendimiento de la persona en cualquier tarea y la influencia que tiene su historia y las características que el individuo lleva a la tarea además de los factores del ambiente.

Algunos factores que se consideran en la evaluación son:

a) Circunstancias actuales en la vida.- La salud y el nivel de la nutrición juegan un papel importante en el ámbito educativo así como actitudes y valores.

b) Historia del desarrollo.- Limitaciones físicas o sensoriales sobre el desarrollo físico y psicológico.

c) Factores extrapersonales.- La interpretación o reacción ante las conductas.

d) Interpretación del desempeño.- La designación o clasificación del individuo evaluado.

e) Prognosis.- Predicción del desempeño futuro.

De acuerdo con Macotela, Bermudez y Castañeda (1991), existen por lo menos cinco razones por las cuales se conducen

evaluaciones y en consecuencia se toman decisiones educativas.
Estas razones son:

1. Porque se desea detectar problemas, estimar su incidencia y determinar necesidades con objeto de superarlos.

2. Porque se desea canalizar a los individuos a los servicios o programas ya existentes que más convengan de acuerdo con la problemática inherente.

3. Porque se desea desarrollar e instrumentar programas y servicios que aun no existen pero que se requieren para solucionar problemas.

4. Porque se desea determinar el avance o progreso de individuos con objeto de mantenerlos en programas o servicios en vigor o re canalizarlos.

5. Porque se desea analizar la eficiencia y utilidad de programas existentes o de reciente implante.

En el primer nivel (evaluación para la detección) estamos haciendo referencia a la recolección de datos que nos permite

identificar a los individuos que se comportan de manera diferente como para requerir una evaluación más a fondo o una atención especializada.

El segundo nivel, (evaluación para la canalización) involucra la obtención de información con objeto de establecer clasificaciones de alumnos proporcionando datos contables para tomar las decisiones de colocación en el ambiente escolar más apropiado.

En el tercer nivel (evaluación para el desarrollo de programas) la recolección de datos tiene el propósito de ayudar al personal escolar o a los especialistas a planear programas instruccionales y/o de remedio.

El énfasis estriba en el análisis de las destrezas y debilidades que el niño tiene, lo que permite conformar contenidos (qué enseñar) y metodologías (cómo enseñar).

En el cuarto nivel (evaluación de progreso individual) la obtención de datos se realiza directamente, en el medio ambiente educativo con el propósito de evaluar hasta que punto el niño esta progresando o no, dentro de un programa. El

resultado de esta evaluación nos lleva a decisiones al respecto de la permanencia o retiro del niño en el programa en cuestión.

El quinto nivel (evaluación de programas) implica la búsqueda de información para decidir hasta que punto ha sido efectivo un programa determinado con objeto de mantenerlo, modificarlo o suspenderlo.

A través de ésta podemos conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza.

1. Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje.
2. Dirigir la atención del alumno hacia aspectos de mayor importancia.
3. Orientar al alumno en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción de que espera.
4. Mantener consciente al alumno de su avance o nivel de logro en el aprendizaje.
5. Reforzar las áreas de estudio.

6. Asignar clasificaciones justas y representativas en el aprendizaje.

7. Juzgar los programas.

De acuerdo con Jedryseck, Klapper, Pope y Wortis (citado por Myers y Hammil, 1985), la evaluación educativa desde el punto de vista del maestro consiste en la recopilación de información que se puede usar como base para preparar los programas didácticos de cada niño.

La evaluación educativa es un procedimiento de pruebas estructuradas que se emplean para cerciorarse de cuales son las funciones actuales de un niño y sus logros en varios campos. La evaluación proporciona al maestro una guía para el curso, y el perfil educativo del niño es la base para la preparación del programa didáctico.

Partimos del hecho de que la evaluación es la etapa del proceso educativo más importante y podríamos definirla como una actividad sistemática continua integrada en el proceso educativo cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo con todos sus componentes.

También podemos desprender la importancia de mantener una relación estrecha entre la toma de datos y las decisiones y acciones resultantes.

TIPOS DE EVALUACION.

En la actualidad existe un concepto que se caracteriza por la preocupación de vincular el diagnóstico con la intervención o tratamiento. A esto se le conoce con el nombre de enseñanza diagnóstica - descriptiva. A este tipo de enseñanza se refiere la generación de procedimientos aplicados al diseño de programas de enseñanza, basándose en el desempeño y contenido de las pruebas (Salvia & Ysseldike 1981).

Existen dos modelos teóricos subyacentes a éste tipo de enseñanza: El Modelo de Entrenamiento en Habilidades también conocido como Modelo de Proceso Psicoeducativo (MPP) y el Modelo de Análisis de Tareas (MAT) (Macotela, Bermudez y Castañeda (1991).

Ambos modelos tienen en común cuatro premisas,

1. Los estudiantes ingresan a una situación de enseñanza con destrezas y debilidades.

2. Las destrezas y debilidades se pueden evaluar en forma válida y confiable.

3. Tanto destrezas como debilidades están casualmente relacionadas con la adquisición de nuevas habilidades.

4. Existen vínculos bien identificados entre las destrezas y debilidades y la efectividad relativa de la enseñanza.

De acuerdo al Modelo de Proceso Psicoeducativo (MPP) el propósito del diagnóstico consiste en identificar el proceso deficiente para proceder o prescribir la instrucción. El interés consiste en identificar déficits que provoquen un desarrollo inadecuado. La intervención resultante, corrige o compensa estos déficits.

Este modelo presupone que los déficits se relacionan directamente con el rendimiento y que los procesos son cautivos. Desafortunadamente, no existe respaldo empírico suficiente que demuestre con claridad la relación entre

procesos y rendimiento. Incluso existen datos que demuestran que se pueden enseñar habilidades sin el paso intermedio de corrección de procesos, (Hallahan y Kauffman 1981).

Por otro lado los seguidores del Modelo de Análisis de Tareas: MAT (Resnick, Wang y Kaplan 1973; Bijou 1970, citados por Macotela, Bermudez y Castañeda, 1991) sostienen que la enseñanza y la evaluación deben apoyarse en un análisis de tareas específicas y de objetivos instruccionales definidos, así como en una intervención diseñada para entrenar habilidades específicas que son componentes de objetivos más complejos.

La utilización del MAT involucra:

1. La evaluación del grado en el que un sujeto muestra una habilidad, utilizando una medida con referencia a criterio.
2. El análisis de las conductas necesarias para una realización exitosa de la labor académica.
3. La prescripción de programas educacionales para enseñar habilidades y subhabilidades componentes.

En consecuencia las habilidades evaluadas forman parte de las habilidades terminales. Debido a que lo evaluado no corresponde a una construcción hipotética, sino al dominio esperado de conocimiento, la confiabilidad y validez de la evaluación incrementan de manera dramática.

A pesar de que la mayoría de los niños en las escuelas, se benefician en general de los sistemas y estrategias vigentes, también existen niños que no obtienen provecho de las formas tradicionales de presentación de materiales de instrucción. El MAT constituye una alternativa tanto evaluativa como instruccional que consiste básicamente en la presentación de contenidos en formatos medios o segmentos de diferente tamaño.

Los seguidores de éste enfoque recomiendan la diferenciación de tareas en microunidades o subdestrezas subordinadas que el aprendiz debe dominar, manejando un paso a la vez. Sólo cuando el niño muestra éxito en una tarea, se le presenta la siguiente dentro de la jerarquía.

EVALUACION DE LA LECTURA.

En lo que respecta a la lectura existen diversos tipos de instrumentos que se pueden utilizar para evaluarla.

Farr y Roser (1979) los clasifican en seis categorías.

1. Pruebas grupales.
2. Pruebas individuales.
3. Pruebas diagnósticas.
4. Examen de contenido.
5. Pruebas con referencia a la norma.
6. Pruebas con referencia a criterio.

Las pruebas con referencia a la norma comparan la ejecución de un individuo con la de sus compañeros.

En estas pruebas el aprendizaje de un contenido particular de habilidades es importante solamente en la medida en que el aprendizaje diferencial permite al examinador clasificar a los individuos en orden, desde aquellos que han aprendido muchas habilidades hasta los que han aprendido pocas.

Existen dos tipos de pruebas con referencia a la norma.

a) Escalas de puntos.

b) Escalas de edad.

a) Las escalas de puntos.- Se construye seleccionando y ordenando los reactivos de diferentes niveles de dificultad, los niveles de dificultad no se asocian con las edades. Las respuestas correctas (puntos) se suman y la puntuación total bruta se convierte a varias escalas derivadas.

b) Escalas de edad.- Se elaboran graduando reactivos de prueba en términos de los porcentajes de niños de distintas edades que responden correctamente a cada reactivo de la prueba.

Las medidas con referencia a la norma caracterizan a las pruebas estandarizadas. La información que proporcionan este tipo de instrumentos es decididamente de naturaleza cuantitativa y tiende a comparar las ejecuciones de los niños en términos de datos normativos. Los resultados se expresan en cocientes, calificaciones escalares, equivalentes de grado y percentiles. Las ventajas de éste tipo de medidas consisten precisamente en su carácter estandarizado, lo que permite contar con normas de comparación. Esto implica que puede contrastarse el desempeño de un sujeto en particular con el desempeño de la mayoría de los individuos que comparten características con el sujeto en cuestión. Esta contrastación conduce a ubicar al sujeto dentro, por arriba y por debajo de una norma.

Los dispositivos con referencia a la norma están diseñados para separar las ejecuciones de los individuos de manera que haya una distribución de puntuaciones: la ejecución de una persona es una prueba, se mide en relación o en referencia a las ejecuciones de otros que se cree que son como esa persona.

En esencia, las medidas con referencia a la norma, analizan las diferencias interindividuales y las pruebas

basadas en este tipo de medida se denominan psicométricas o referidas a la norma (Thorndike y Hagen, 1978).

Las medidas con referencia a la norma son fácilmente adquiribles, aún cuando costosas y ofrecen información resumida de las capacidades generales del individuo en comparación con otros. También permiten sugerir una evaluación más específica del individuo.

Las pruebas con referencia a la norma al igual que las pruebas con referencia a criterio (que describiré más adelante) son objetivas. Las pruebas objetivas son aquellas que tienen respuestas predeterminadas y estándares para calificar una respuesta.

Son objetivas en el sentido de que actitudes, opiniones e idiosincrasias del examinador no afectan la puntuación.

Los dispositivos con referencia a la norma tienen una ventaja sobre aquellos con referencia a criterio cuando el propósito del examen es la selección o la evaluación del programa ya que proporcionan un medio de comparar la ejecución de un estudiante con la ejecución comúnmente esperada de otros.

Por su parte, las medidas con referencia al criterio, representan un desarrollo reciente en materia de evaluación, que además han sido ampliamente utilizadas en la evaluación conductual (Wallace y Larsen, 1978). Este tipo de herramientas mide el desarrollo de habilidades en términos de niveles absolutos de destreza.

Las pruebas con referencia a criterio surgen en 1960 (Spache, 1972) y se refieren a la evaluación de habilidades específicas en términos de objetivos conductuales que consisten en descripciones detalladas de las tareas y comportamientos indispensables para leer. Estas pruebas en general son breves y no comparan el rendimiento de un sujeto contra el de un grupo normal.

Las pruebas con referencia a criterio miden el desarrollo de habilidades particulares de una persona en términos de los niveles absolutos de destreza. Estas pruebas proporcionan respuestas a preguntas específicas. Dichas pruebas tratan al estudiante como un individuo en lugar del simple suministro de índices numéricos acerca de la posición del estudiante en una variedad de continuas subpruebas. Las preguntas de las pruebas están vinculadas con objetivos instruccionales específicos y por lo tanto facilitan la redacción de objetivos permitiendo al

maestro identificar el punto en el cual va a empezar la instrucción, además también planear los aspectos instruccionales que siguen la secuencia curricular. (Salvia e Ysseldyke, 1981).

Las pruebas que se basan en la medición con referencia a criterio analizan el grado de ganancia o crecimiento intraindividual, se emplean fundamentalmente en relación a contenidos curriculares, utilizando puntajes crudos y se denominan edumétricas o referidas a criterio (Carver, 1974 citado por Macotela, Bermudez y Castañeda, 1991).

Asociados a las pruebas referidas a criterio se encuentran las pruebas informales de lectura.

Las pruebas informales son las que los maestros pueden preparar y aplicar en forma individual o colectivamente que miden habilidades únicas o múltiples y que requieran velocidad o resistencia (Salvia e Ysseldyke, 1981).

Otto, Mcnemi y Smith (citados por Wallace y Larsen 1978) sugieren que las pruebas informales hechas por el maestro a menudo son administradas cuando no hay datos específicos dentro de las pruebas estandarizadas.

Este tipo de pruebas nos proporcionan datos sobre deficiencias o habilidades específicas en relación a un programa educativo y por lo tanto, son acordes a los conocimientos que se esperan de un estudiante de acuerdo a su grado escolar (Spache 1972).

Algunas ventajas de las pruebas informales son:

a) Similitud con los programas de enseñanza. Los reactivos incluidos en una prueba informal a menudo se aproximan a las habilidades y objetivos de los programas de enseñanza de salón de clase.

b) Involucración del maestro. Los maestros son probablemente los mejor preparados para usar los resultados de las pruebas, debido a que una de las funciones principales de la evaluación educativa es ayudar a la enseñanza de los programas y ésta es parte de la responsabilidad del maestro.

c) Simplicidad del diseño. La mayoría de las pruebas informales generalmente son muy fáciles de administrar, calificar e interpretar.

El uso frecuente de pruebas informales por un periodo extenso de tiempo, proporciona al maestro una evaluación real del logro académico del individuo con materiales de uso común (Wallace y Larsen, 1978). Los resultados proporcionan retroalimentación para la planeación y para la revisión de los programas de enseñanza durante el tiempo específico.

Cuando se trata de ayudar al maestro en la planeación de programas intruccionales, se recomienda utilizar pruebas basadas en las medidas con referencia a criterio, más que las referidas a la norma. Es evidente que a nivel educacional, es más importante preocuparse por identificar las habilidades que posee el sujeto y aquellas de las cuales carece, que compararlo con otros.

Por lo tanto, el énfasis se coloca sobre la evaluación de conductas específicas que ya han sido dominadas o que todavía no lo han sido. Las medidas con referencia a criterio tratan al estudiante como individuo y no como índice numérico acerca de la posición que ocupa en una variedad de subpruebas.

Las preguntas, componentes o reactivos de las pruebas que emplean este tipo de medidas, están vinculadas con objetivos

instruccionales específicos, por lo que se relacionan directamente con los propósitos educativos. Los reactivos muestran destrezas secuenciadas, lo cual permite identificar el punto específico en el cual iniciar la instrucción, así como planear los aspectos en el cual iniciar la instrucción, así como planear los aspectos instruccionales que siguen directamente en la secuencia curricular.

Las pruebas que emplean medidas con referencia al criterio caen también dentro del término evaluación informal o pruebas informales (Spache 1972). Bajo esta línea de trabajo, lo que se pretende es detectar áreas de fuerza o debilidad de un sujeto. Se intenta también descartar o verificar las conclusiones o recomendaciones basadas en las pruebas con medidas en base a la norma o formales.

En resumen, las medidas con referencia a criterio tienen como objetivo deducir las necesidades particulares del niño, estrechando los vínculos entre el diagnóstico y la intervención a través de recomendaciones concretas a los maestros con objeto de superar problemas específicos.

Con base en los conceptos mencionados, se han desarrollado en otros países instrumentos que permiten un trabajo eficiente

alrededor de las áreas de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje. Sin embargo, en México se ha tenido que recurrir a la traducción literal, o en el mejor de los casos a la adaptación de tales instrumentos, con las evidentes dificultades y limitaciones que las traducciones y las adaptaciones implican. Los resultados obtenidos por los niños mexicanos no son comparables con aquellos niños insertos en otro contexto sociocultural (Gómez Palacio, Rangel y Padilla 1982 b).

La solución a este tipo de problemas es evidente, se requiere de la generación de instrumentos que surjan del análisis de las características y necesidades de nuestra propia población. En otras palabras, se requiere del desarrollo de tecnología propia.

Un ejemplo de este tipo de iniciativa en México es el Inventario de Ejecución Académica: I.D.E.A. (Macotela, Bermudez, y Castañeda, 1991). A continuación se describe brevemente el Inventario.

DESCRIPCION DEL INVENTARIO DE EJECUCION ACADEMICA.

El Inventario de Ejecución Académica fue desarrollado entre 1982 y 1991 en la Facultad de Psicología de la UNAM. De manera resumida, las etapas por las que atravesó la construcción del instrumento incluyeron el análisis de textos de la S.E.P. para los tres primeros grados de la primaria, el juicio de expertos respecto de las versiones piloto (pedagogos, maestras normalistas y psicólogas) y las pruebas de campo. La revisión final se probó en una muestra de 360 niños de primero a tercer grado de primaria de escuelas públicas y una muestra de 110 niños detectados por dificultades en la lecto-escritura y matemáticas. El instrumento se validó mediante la técnica de jueces y se confiabilizó mediante la obtención de la consistencia interna (división por mitades) obteniéndose un índice global de .78 de consistencia interna.

El Inventario de Ejecución Académica I.D.E.A. es una prueba de escrutinio que permite evaluar las habilidades y deficiencias que el niño muestra en las áreas de lectura, matemáticas y escritura. Está diseñado para utilizarse con niños de primero, segundo y tercer grado de enseñanza básica.

El objetivo principal del instrumento consiste en analizar las habilidades que el niño posee en las tres áreas mencionadas, así como las diferencias, las cuales se establecen con base en el tipo de errores que el niño comete. El conocimiento permite determinar automáticamente las prioridades de corrección y las habilidades permiten establecer el punto de partida dentro de una secuencia instruccional.

ESTRUCTURA

El I.D.E.A. se encuentra estructurado con base en un análisis de tareas que determina los componentes de habilidades específicas en cada área. Así mismo el contenido responde a criterios de dificultad creciente, de manera que al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas.

La estructura se establece con base a tres componentes: categorías, reactivos e incisos.

Las categorías se relacionan con conceptos de clase de respuestas, incluyen conjuntos de habilidades que comparten elementos en común.

Los reactivos se refieren a las habilidades concretas, que para propósitos programáticos se convierten en objetivos instruccionales.

Los incisos representan un muestreo de estímulos que permiten determinar si el niño posee o no las habilidades en cuestión.

En cada grado se evalúan las áreas de escritura, matemáticas y lectura (en este orden), para cada grado se establece un número determinado de habilidades a evaluar y se describen cada uno de los componentes y su objetivo.

CONTENIDO.

El Inventario consta de tres instrumentos, los cuales corresponden a cada una de las áreas evaluadas.

A continuación se describen los instrumentos y su objetivo:

ESCRITURA.

El objetivo principal del instrumento para la evaluación de la escritura es proporcionar información acerca de las habilidades y deficiencias de escritura de lo. a 3er. grado de primaria.

El instrumento se divide en tres categorías.

I Copia y Comprensión.- Se evalúa la habilidad de copiar los trazos tanto de números como de letra, así como la comprensión de lo que el niño copia.

Se evalúan números de dos o tres dígitos.

Se incluyen palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas.

Se incluyen enunciados con tres y seis elementos. En las palabras, enunciados y textos están contenidas tanto las letras del alfabeto, así como sílabas directas, indirectas, trabadas y mixtas.

II Dictado y Comprensión.- Se evalúa la habilidad de escribir lo que el niño escucha y la comprensión de lo que escribe. Contiene los mismos reactivos que copia.

III Redacción.- En esta categoría se evalúa la capacidad del niño para expresarse por escrito, contiene dos reactivos: en el primero se le pide que redacte enunciados a partir de una ilustración y el segundo tiene que redactar una historia a partir también de una ilustración.

Con base en lo que el niño redacta se analiza el uso de estructuras gramaticales, la congruencia entre lo escrito y la ilustración y los errores cometidos.

MATEMATICAS

El objetivo principal del instrumento para la evaluación de matemáticas es proporcionar información acerca de las habilidades y deficiencias matemáticas en niños de 1o. a 3er. grado de primaria.

El instrumento esta dividido en cinco categorías.

I Numeración.- El contenido de esta categoría se encuentra en el manejo del concepto del número, el cual es básico en matemáticas.

II Fracciones.- Esta categoría enfatiza la comprensión de fracciones, incluye señalamientos y asociación de mitades, cuartos, tercios y octavos, así como fracciones equivalentes.

III Sistema Decimal.- Aquí se enfatiza el valor de los números por el lugar que ocupa dentro de una cifra. Se evalúa la comprensión de unidades, decenas, centenas y millares.

IV Operaciones.- Se evalúa la resolución de las cuatro operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división; así como los símbolos que las representan. También se incluyen la suma y resta con números fraccionarios.

V Solución de problemas.- Esta categoría contiene la resolución de problemas que incluyen las cuatro operaciones básicas, fundamentalmente es la aplicación del manejo de las cuatro operaciones en situaciones cotidianas. Para una buena ejecución en esta categoría es necesario el conocimiento de los procesos de las cuatro operaciones, así como el razonamiento necesario para elegir la operación adecuada para la solución del problema.

Así mismo se incluye la solución de problemas de suma y resta con número fraccionarios.

LECTURA

El objetivo principal del instrumento para la evaluación de lectura es proporcionar información de las habilidades y deficiencias lectoras en niños de 1o. a 3er. grado de primaria.

I Lectura en Silencio y Comprensión.- El contenido de esta categoría se evalúa por el reconocimiento de números, fracciones, palabras y enunciados, así como por la comprensión de los alumnos. La comprensión se evalúa mediante la relación de las palabras y enunciados con su correlato pictórico y en textos, por preguntas relacionadas con el mismo.

II Lectura Oral y Comprensión.- En esta categoría se enfocan tanto los aspectos puramente mecánicos de la lectura como es la traducción de sonidos articulados, así como la comprensión de lo que lee oralmente. La asimilación de la información obtenida a través de la lectura, se evalúa mediante preguntas orales y escritas.

ORGANIZACION

El I.D.E.A. esta compuesto por:

a) Tres cuadernillos tamaño esuela, uno para cada grado (1o, 2o. y 3o) cada cuadernilio se encuentra dividido en tres áreas: escritura, matemáticas y lectura.

b) Protocolos de registro, tres por cada grado (escritura, matemáticas y lectura) nueve en total.

c) Hojas de registro complementarias (hojas del evaluador) para complementar los protocolos.

d) Hojas de integración de datos, en donde se resume toda la información de los protocolos y se perfilan los resultados.

La calificación se realiza mediante el conteo de respuestas correctas y el análisis cuantitativo de los errores.

El I.D.E.A. es una prueba de ejecución que se aplica de manera individual y cuyos datos ofrecen indicadores del nivel de dominio en tareas académicas. En lo que respecta a la sección de lectura utilizada para el presente trabajo se

focaliza en las habilidades asociadas a la lectura en silencio y la lectura oral y la comprensión en ambas. Estas habilidades son independientes de programas educativos cuyos contenidos pueden diferir dependiendo del tipo de sistema que se emplee en una escuela.

Por otro lado, dado que se trata de un instrumento referido a criterio no se compara al sujeto contra un estándar de naturaleza normativa sino que se compara el desempeño del niño, contra los requisitos de la tarea que el niño debe realizar.

Por estas razones, el I.D.E.A. puede utilizarse para ofrecer un perfil del desempeño individual, pero también puede utilizarse para obtener un perfil de grupo. Al utilizarse para este propósito, la estrategia consiste en concentrar los datos individuales. En este orden de ideas, el instrumento ofrece al maestro información que le permita apoyar a un niño en particular, o generar acciones que beneficien a un grupo en su totalidad.

El instrumento recién resumido, tiene las ventajas de ser coincidente con los desarrollos recientes en materia de evaluación psico-educativa (medidas con referencia a criterio,

pruebas informales y modelos diagnóstico-prescriptivo). En tal virtud, representa una alternativa en la vinculación entre la obtención de datos y la toma de decisiones educacionales. Así mismo resulta de mayor utilidad que los instrumentos con referencia a la norma, puesto que su contenido es significativo para el maestro, en tanto que le informa de dificultades directamente relacionados con la tarea que se realizan en el salón de clases. Además de analizar la ejecución en tres tareas académicas básicas (la lectura, la escritura y las matemáticas). También, está dirigido a los tres primeros grados de primaria en los cuales la adquisición de esas habilidades es fundamental para el éxito académico futuro. Finalmente es un instrumento realizado en México para niños mexicanos. Estas ventajas constituyeron la base para decidir utilizarlo en el estudio que se describe a continuación.

M E T O D O L O G I A

108072

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El desarrollo de un país depende de manera importante de qué tan bien están preparados sus recursos humanos. Esta preparación se inicia en las escuelas primarias, por lo que es indispensable generar procedimientos y técnicas que aseguren el éxito escolar.

Desafortunadamente, en México no se está logrando cabalmente este objetivo, si consideramos los índices de reprobación y bajo rendimiento que en gran medida se asocian al dominio de la lectura.

En consecuencia, es importante buscar alternativas que contribuyan a solucionar estos problemas.

Dentro de esta perspectiva un instrumento que realmente aportaría alternativas de solución es el denominado Inventario de Ejecución Académica: I.D.E.A. (Macotela, Bermudez y Castañeda, 1991) por su precisión y pertinencia permitiendo evaluar el desempeño escolar en diversos sistemas escolares.

OBJETIVOS.

1. Comparar el desempeño en lectura del total de niños inscritos en primer grado de primaria de una escuela pública y otra privada con el componente de lectura del Inventario de Ejecución Académica en términos.

a) Tipo de escuela

b) Grupo

c) Sexo

2. Determinar las relaciones entre el desempeño en la lectura y el nivel de rendimiento.

METODO

Sujetos.

El Inventario de Ejecución Académica en el área de lectura

se aplicó en la Esc. Margarita Maza de Juárez (privada) y en la Escuela Heróes de la Independencia (pública), en ambas escuelas a los dos primeros grados. Por lo tanto, se utilizó una muestra no probabilística intencional, Kerlinger (1975)

Se seleccionaron ambas escuelas primarias debido a que contaban con dos grupos de primer grado.

En la muestra participaron todos los niños inscritos en primer año. Ambas escuelas son mixtas siendo una matutina (privada) y la otra vespertina (pública).

Se intento obtener autorización para realizar el estudio en dos escuelas matutinas, pero dado que esto no fue posible, se optó por trabajar en una escuela pública vespertina. Los posibles efectos de esta situación se contemplan en la sección de discusiones y conclusiones.

Ambas escuelas pertenecen a la delegación de Xochimilco, la escuela privada ubicada dentro de un fraccionamiento residencial de clase media y la escuela pública ubicada en el pueblo de Tepepan donde la población que asiste es de escasos recursos.

La población en la escuela privada fue de 51 niños en total de ambos grupos y en la pública de 37, también de ambos grupos.

ESCENARIO.

El estudio se llevo a cabo en la escuela privada en la biblioteca de la misma escuela en forma individual. El mobiliario consta de mesas y sillas adecuadas para los niños, con buena iluminación así como de ventilación. Se trabajó primero con un grupo (A) y posteriormente al finalizar con todos los niños, se inició el grupo (B).

En la escuela privada se llevo a cabo en la biblioteca de la escuela cuando esta estuvo desocupada para no tener interferencias, se utilizó una mesa con sillas una frente a la otra para que en una se colocará el experimentador y en la otra el sujeto.

En la escuela pública el estudio se llevo a cabo en un salón de clases desocupado.

El salón cuenta con mesabancos. El lugar donde se realizó la aplicación tuvo buena ventilación e iluminación.

En la escuela privada se llevo a cabo la aplicación en un promedio de 10 a 15 min. y en la escuela pública fue de 25 a 30 minutos.

MATERIALES.

El instrumento utilizado para evaluar la lectura es el Inventario de Ejecución Académica I.D.E.A. (Macotela, Bermudez y Castañeda 1991), en la subprueba de primer grado. El material del instrumento consta de un cuadernillo de estímulos, un protocolo de registro, hojas de registro complementarias. El cuadernillo es de tamaño esquila diseñado de tal forma que los estímulos queden frente al niño y las instrucciones quedan frente al aplicador. La parte de instrucciones esta dividida en dos, del lado izquierdo contiene las recomendaciones para que el evaluador haga una aplicación eficiente y del lado derecho se encuentran entre comillas las instrucciones específicas para obtener la respuesta del niño. Así mismo en la parte de instrucciones se incluye en el extremo superior las

claves de cada estímulo, en términos de la categoría, reactivo e inciso y subinciso a que pertenecen (ver anexo 1).

Las categorías se indican con números romanos, los reactivos con números arábigos, los incisos con letras minúsculas y medios paréntesis y los subincisos con números arábigos entre parentesis.

En el extremo inferior derecho se encuentran dos tipos de numeración: la numeración correspondiente a los estímulos por área que contienen número y letra y la numeración correspondiente de estímulo para el grado respectivo, los cuales se expresan en números naturales progresivos.

El I.D.E.A. en su sección de lectura cuenta con su protocolo de registro una para cada subprueba que se emplea durante la aplicación para anotar las respuestas del niño frente a cada estímulo. En la caratula del protocolo se anotan los datos generales del niño y de la aplicación (ver anexo 2).

En el protocolo se incluyen las indicaciones específicas y los espacios para la calificación así como el puntaje máximo

que puede obtenerse por reactivo, por categoría y por área, lo cual se indica entre parentesis.

El puntaje máximo por categoría se expresa como subtotal y el puntaje máximo por área, como total absoluto. El subtotal se refiere a la suma de puntos máximos otorgables por reactivos así como el total absoluto se obtiene con la suma de subtotales. Además el protocolo cuenta con dos columnas de parentesis en blanco para anotar el total de puntos obtenidos por respuestas correctas (RC) y el porcentaje correspondiente (% RC), éstos parentesis se encuentran a la derecha de cada reactivo de cada subtotal y del total absoluto por área.

Al terminar la parte de registro se encuentra una sección para anotar características específicas de la ejecución del niño; una sección de observaciones adicionales para que el evaluador registre los aspectos que durante la aplicación considere pertinentes y una sección de códigos que proporciona indicadores para la calificación de las respuestas y el análisis de errores.

Dichos códigos permiten cuantificar y registrar errores con apoyo de la sección de calificaciones del mismo manual, así como contar con los criterios para otorgar puntos a las

respuestas. La utilización de los códigos se especifica en las indicaciones enmarcadas al interior de cada protocolo.

En el anexo 2 se encuentra una copia de la caratula y protocolo de registro para la lectura en el primer grado que ilustra tanto el contenido como la estructura del instrumento.

HOJAS DE REGISTRO COMPLEMENTARIO.

En estas se reproducen los enunciados, textos que el niño leerá oralmente en el cuadernillo pero se presentan de manera que el evaluador pueda registrar los errores cometidos y las características de ejecución (ver anexo 3).

HOJAS DE INTEGRACION DE DATOS.

En esta hoja se concentran los datos provenientes del protocolo de registro.

En la parte superior se reproduce abreviadamente las categorías y los reactivos de cada una de las áreas, al lado de cada reactivo se encuentran tres columnas, en la primera se indica el puntaje máximo por reactivo en la segunda esta el espacio para anotar el total de puntos obtenidos por respuesta correcta (RC) y en la tercera se anota el porcentaje de respuestas correctas (%RC).

En la parte media se localizan los cuadros para realizar la graficación del área por categoría y reactivo en términos de porcentajes.

En la parte inferior se encuentran los cuadros para anotar los errores en términos de frecuencia (ver anexo 4).

Además se utilizó un reloj con segundero para la toma de tiempo y una tarjeta blanca tamaño esquila, lápiz y goma; estos materiales no forman parte del Inventario.

PROCEDIMIENTO.

Después a haber recibido capacitación en el manejo del I.D.E.A. (taller de 30 horas), se solicitó autorización a las escuelas mencionadas para realizar la aplicación motivo del presente estudio.

Se pidió apoyo a los maestros de grupo para permitir la salida de los niños en forma individual para su aplicación.

Antes de iniciar la aplicación se estableció rapport con cada niño con el objeto de que el desempeño fuera óptimo, una vez establecido se procedió a aplicar el Inventario en el área de lectura.

El número de sesiones de aplicación varío de acuerdo a las condiciones de cada escuela, así como de la posibilidad de tiempo con el que disponían las maestras. Estas variaron entre 10 - 15 minutos en la escuela privada y de 25 - 30 min. en la pública.

En la escuela privada se aplicó dos veces, la primera en el primer semestre del año y la segunda al término del año escolar.

RESULTADOS.

Para el análisis de datos se utilizó la prueba U de Mann Whitney aplicable a datos ordinales como las del presente estudio. (Linton y Gallo 1975). A continuación se resumen los resultados haciendo comparaciones de la ejecución en el I.D.E.A. (lectura) entre diferentes pares de grupos.

La tabla I integra los resultados que se describen a continuación.

Escuela privada versus escuela pública.

Al comparar la ejecución entre los grupos de la escuela pública versus los grupos de la escuela privada primera aplicación, se encuentran diferencias significativas.

(U= 22 N= 51 p < .05)

Grupo A versus grupo B escuela privada primera aplicación

Al comparar la ejecución de ambos grupos de la escuela privada en su primera aplicación no se encontraron diferencias significativas.

Niños versus niñas escuela privada segunda aplicación.

Al comparar la ejecución por sexo en la escuela privada en su segunda aplicación no se encontraron diferencias significativas.

Niños versus niñas escuela pública.

Al comparar la ejecución entre niños versus niñas de la escuela pública no se encontraron diferencias significativas.

Niños versus niñas escuela privada primera aplicación.

Al comparar la ejecución entre niños versus niñas en la escuela privada no se encontraron diferencias significativas.

Escuela pública versus escuela privada segunda aplicación.

Al comparar la ejecución entre la escuela pública y la privada se encontraron diferencias muy significativas.

(U= 6 N= 50 $p < .05$)

Primera aplicación versus segunda aplicación escuela privada grupo A.

Al comparar la ejecución de la primera aplicación con respecto a la segunda aplicación en el grupo 1o. A se encontraron diferencias significativas.

(U= 132.5 N= 26 p< .05)

Primera aplicación versus segunda aplicación escuela privada grupo 1o. B

Al comparar la ejecución de la primera aplicación con respecto a la segunda en el grupo de 1o. B no se encontro diferencia significativa.

Primera aplicación versus segunda aplicación en la escuela privada con el total de sujetos.

Al comparar la ejecución de la escuela privada en su primera aplicación y con respecto a la segunda no se encontraron diferencias significativas.

Grupo A versus grupo B escuela pública.

Al comparar la ejecución entre los grupos de la escuela oficial se encontraron diferencias significativas.

(U= 65.5 N= 17 p< .05)

Además se llevo a cabo un análisis de correlación (Sperman) respecto de los siguientes pares de variables.

1. Puntuación global (lectura) versus promedio general.
2. Puntuación de lectura en silencio versus promedio general.
3. Puntaje de lectura oral versus promedio general.
4. Puntaje de lectura oral versus promedio general español.
5. Puntaje de lectura en silencio versus promedio general español.
6. Puntuación global (lectura) versus promedio general español.

Los seis pares de variables se analizaron por escuela, por grupo y por aplicación. En la tabla II se resumen los resultados que se describen a continuación.

En la escuela oficial en el grupo "A" se encontraron los siguientes resultados:

Con respecto a la variable porcentaje global versus promedio general no se obtuvo correlación.

Con respecto a la variable lectura en silencio versus promedio global se obtuvo una correlación significativa.

(.550 ; N = 17 ; p < .05)

Con respecto a la variable de lectura oral versus promedio no se obtuvo correlación.

Con respecto a la variable lectura oral versus español no se obtuvo correlación.

Con respecto a la variable de lectura en silencio versus español se obtuvo una correlación significativa.

(.554 ; N= 17 ; p < .05)

En el grupo B de la escuela oficial se encontraron los siguientes resultados:

Con respecto a las variables puntuación global versus promedio general se obtuvo correlación significativa.

(.554 ; N= 20 ; p < .05)

Con respecto a las variables de lectura en silencio versus promedio general no se obtuvo correlación significativa.

Con respecto a las variables lectura oral versus español se obtuvo correlación significativa.

(.416 ; N= 20 ; p < .05)

Con respecto a las variables lectura en silencio versus español se obtuvo correlación significativa.

(.570 ; N= 20 ; p < .05)

Con respecto a las variables de porcentaje global versus español se obtuvo correlación significativa.

(.409 ; N= 20 ; p < .05)

En el grupo A de la escuela privada en la primera aplicación se obtuvo correlación significativa en las siguientes variables:

Puntuación global versus promedio

(.442 ; N= 26 ; p < .05)

Puntuación global versus español

(.409 ; N= 26 ; $p < .05$)

No se obtuvieron correlaciones en el resto de los pares de variables.

En el grupo B de la escuela privada en su primera aplicación se obtuvo correlación significativa en todos los pares de variables.

Puntuación global versus promedio general.

(.439 ; N= 25 ; $p < .05$)

Lectura en silencio versus promedio.

(.443 ; N= 25 ; $p < .05$)

Lectura oral versus promedio

(.439 ; N= 25 ; $p < .05$)

Lectura oral versus promedio

(.376 ; N= 25 ; $p < .05$)

Lectura en silencio versus español

(.387 ; N=25 ; $p < .05$)

Puntuación global versus español

(.376 ; N=25 ; $p < .05$)

En el grupo "A" de la escuela privada en su segunda aplicación se obtuvieron los siguientes resultados:

Con respecto a la variable de puntuación global versus español se obtuvo una correlación significativa de:

.364 (N= 26 ; $p < .05$)

No se obtuvieron correlaciones en el resto de los pares de variables.

En el grupo B de la escuela privada en la segunda aplicación se obtuvieron los siguientes resultados.

Con respecto a las variables siguientes se obtuvo una correlación significativa.

Puntuación global versus promedio

.510 (N= 25 ; $p < .05$)

Lectura en silencio versus promedio

.339 (N= 25 ; p < .05)

Lectura oral versus promedio

.442 (N= 25 ; p < .05)

Lectura en silencio versus español

.343 (N= 25 ; p < .05)

No se obtuvieron correlaciones en el resto de los pares de variables.

TABLA I

RESUMEN DE LA COMPARACION ENTRE LAS VARIABLES DE INTERES Y SIGNIFICANCIA DE LAS DIFERENCIAS.

Puntaje global	Diferencia
Esc. Pública & Privada	
1a. aplicación	significativa
Grupo a & Grupo B Esc. privada	
1a. aplicación	no significativa
Niños & Niñas Esc. privada	
2a. aplicación	no significativa
Niños & niñas Esc. pública	no significativa
Niños & niñas Esc. privada	
1a. aplicación	no significativa
Esc. pública o6 esc. privada	
2a. aplicación	significativa
1a. Aplicación & 2a. aplica- ción Esc. privada grupo A	significativa
1a. aplicación & 2a. aplica- ción Esc. privada grupo B	no significativa
1a. Aplicación & 2a. aplicación Esc. privada (total de sujetos)	no significativa
Grupo A & grupo B Esc. pública	significativa

TABLA II
RESUMEN DE LA CONTRASTACION ENTRE PARES DE VARIABLES EN EL
ANALISIS DE CORRELACION

PAR DE VARIABLES	No. CORRELACIONES	FR. CORRELACIONES POSITIVA Y SIGNI- FICATIVA
Puntaje global de lectura & promedio global de español.	6	5
Puntaje de lectura en silencio & promedio global de español.	6	4
Puntaje global de lectura & promedio global de calificación.	6	4
Puntaje de lectura en silencio & promedio global de español.	6	4

INTERPRETACION Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS.

El estudio tuvo como propósito comparar el desempeño en la lectura en distintas escuelas.

Los datos indican que existen diferencias significativas con respecto a la ejecución de los grupos de la escuela pública versus privada. La diferencia es notoria a favor de la escuela privada. Una posible explicación al respecto, puede encontrarse en el hecho de que la escuela privada representa una institución inmersa en condiciones socio-económicas más favorables que aquellas de la escuela pública.

Otro de los factores puede ser el turno ya que una de ellas es matutina (privada) y otra vespertina (pública) lo que puede asociarse al cansancio por parte de los niños de la escuela pública porque antes de ir a la escuela ya realizaron trabajos domésticos.

Por otro lado las condiciones económicas poco favorables hacen que muchos de los niños que estudian por la tarde no hayan ingerido alimento antes de llegar a la escuela.

En general se puede decir que en ambas escuelas los padres y en específico las madres de familia trabajan . Sin embargo, el tipo de empleo de las madres de la escuela pública, no permite regularidad en el horario lo cual puede asociarse a falta de rutinas consistentes en el hogar e incluso a la falta de tiempo para proporcionar atención a los hijos.

Otro aspecto a considerar se refiere al hecho de que muchas familias de los niños de la escuela pública son familias sin padre, o con hermanos de distinto padre.

En consecuencia puede explicarse la diferencia en el desempeño de los niños de una y otra escuela en función de variables tanto económicas como familiares.

También podemos considerar como factor muy importante que numerosos niños que asisten a la escuela pública no han asistido antes a una institución de educación preescolar a diferencia de los niños de la escuela privada dando una diferencia notoria entre escuelas.

Los niños que anteriormente no han recibido estimulación en una institución de educación preescolar al ingresar a la primaria carecen de habilidades relacionadas con su desarrollo

del lenguaje, la coordinación viso-motriz, etc., y en general de adaptación al sistema escolarizado de enseñanza. Por otro lado, también se encontraron diferencias entre la primera y la segunda aplicación del grupo de lo. "A" en la escuela privada; ésto se debe a que al pasar varios meses los niños han logrado mayor madurez así como la práctica de la ejecución de la lectura.

En la escuela pública también se encontraron diferencias de ejecución entre los grupo A y B con una mejor ejecución en el grupo A. Este dato permite especular al respecto del papel que ejerce el maestro, ya que pudiera ser que la maestra del grupo A estuviera promoviendo una mejor situación de aprendizaje y mejor manejo de los recursos didácticos que la maestra del grupo B. Debido a que la maestra del grupo A era mucho más joven que la del grupo B, también podría suponerse una mayor motivación por parte de la primera, como factor coadyuvante en el desempeño de sus alumnos.

Sin embargo, lo anterior permanece en el plano de la especulación ya que no se realizó un análisis a fondo de las condiciones de enseñanza ni personales de las maestras implicadas.

Es interesante mencionar que los niños, aunque no tengan el aprendizaje dominado, reciben de las maestras una calificación aprobatoria aunque en muchos de los casos no corresponde a sus avances, esto se debe a que no se les permite reprobar a los alumnos.

Con respecto al análisis de correlación, debe recordarse que se analizaron seis pares de variables para cada una de las aplicaciones y en consecuencia, se obtienen datos distintos dependiendo del grupo o aplicación de que se trate. Sin embargo los pares de variables que se relacionaron entre sí en la mayoría de los casos fueron los de puntaje de lectura y promedio de español; puntaje de lectura en silencio y promedio de español; puntaje de lectura y promedio de curso y puntaje de lectura y promedio de español (ver tabla II).

Como puede observarse, de las seis comparaciones entre pares de variables, es en el caso de puntaje global de lectura versus promedio global de la materia de español en donde se encuentra la mayor frecuencia (5 de 6) de datos de correlación significativa y positiva.

Este dato es un claro indicador del papel que juega el dominio o eficiencia en la lectura en el rendimiento en materias específicas como en español.

En el resto de los pares de variables incluidos en la tabla, la frecuencia es de 4 de 6. No se consideraron en el cuadro las frecuencias menores a 4, pero en abundancia de datos cabe mencionar que estas se concentran en los pares de variables que incluyeron a la lectura oral.

CONCLUSIONES.

A manera de resumen, podemos indicar que los resultados permiten apoyar la importancia de la lectura como medio para lograr el éxito académico.

Baste reiterar que en la medida en que se lee mejor, se obtienen mejores calificaciones tanto en promedio, como en materias específicas de acuerdo con los datos presentados.

En otras palabras, si se fortalece esta habilidad a nivel de la escuela, pudiera tal vez contribuirse a disminuir

problemas tales como la reprobación, la deserción y en general el fracaso escolar.

Los datos indican que en lo general la habilidad de la lectura es determinante en el éxito académico ya que entre mejor ejecución lectora mejores calificaciones se obtienen.

También indican los datos que la lectura se relaciona de manera directa con el éxito en la materia de español. Finalmente los resultados apuntan hacia la lectura en silencio y comprensión como habilidad indispensable para el rendimiento tanto general (promedio global de calificaciones) como específico (promedio de español.)

Una sugerencia derivada del estudio consiste en dar mayor estimulación antes de ingresar a la escuela primaria y promover el ingreso a la educación preescolar, así como motivar a los padres para supervisar las tareas en casa aunque sea por períodos cortos.

Lo primero derivado de la diferencia entre el desempeño más alto de niños con antecedentes de educación preescolar en comparación con los niños sin estos antecedentes. Lo segundo como

una necesidad de fortalecer la continuidad educativa entre el hogar y la escuela.

Esto implica la necesidad de realizar esfuerzos por mantener una constante comunicación entre los padres y maestros para mayor beneficio de los niños.

Finalmente, es importante subrayar la importancia de que los maestros detecten tempranamente deficiencias en la lectura para evitar que estas crezcan hasta ser insuperables.

Para esto, es necesario que cuenten con instrumentos con características como las del Inventario empleado en el estudio.

En el anexo 5 se ofrece un esquema sobre indicadores adicionales por la detección de dificultades en la lectura que puede resultar de interés para el lector.

Las reflexiones anteriores obligan a reconocer que es necesario continuar en la búsqueda de alternativas para la solución de problemas asociados no sólo a la lectura, sino a la educación en general. Creo que esta búsqueda debe sustentarse en la realización de investigaciones a diversos niveles.

A lo largo de la realización del estudio encontramos más preguntas que respuestas, y en consecuencia una importante motivación para plantear nuevos estudios.

B I B L I O G R A F I A

Bellenge, Lionel (1979)

Los métodos de la lectura.

Barcelona, España. Oikus, Tau

Bond, G., Tinker, M. y Wasson, B.

Reading difficulties: Their diagnosis and correction.

Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.

Carreño, F. (1979)

Enfoques y principios teóricos de la evaluación.

México, Edit. Trillas.

Castañeda, S. (1981)

Efectos de un programa de discriminación visual de
letras sobre la ejecución en una secuencia elemental
de lectura. Tesis Maestría.

Cervera, M. Toro, J (1980).

Test de análisis de lecto-escritura.

Pablo de Río, Editor.

Downing, J. y Thackray (1974)

Madurez para la lectura.

Buenos Aires, Edit. Kapeluz

Farr, R. y Roser, M. (1979)

Teaching e Child to Read.

Harcout Brace Jovanovich, Inc.

Gómez Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kauffman, A. M.,

Maldonado, M.L. Richero, N. y Velázquez, I. (1982, a)

Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita.

Programa primaria todos los niños.

Dir. Gral. De Educación Especial, S.E.P.

México, D.F.

Gómez Palacio, M., Rangel, E. y Padilla, E. (1982, b)

Estandarización de la Bateria del SOMPA en México:

Informe sobre teoría y resultados.

Dir. Gral. Educ. Especial. S.E.P. -- O.E.A.

González, E. C., González, L.B., López Guitron, L.M., Martínez,
M.R.M., Medina Mora, I.M., Moctezuma, M.M. y Salinas, G.L.
(1987).

Estrategias pedagógicas para superar las dificultades
en el dominio del sistema de escritura.

Sub-Secretaría de Educación Elemental

Dirección General de Educación Especial,

México. S.E.P.

Hohmann, M., Banet, B & Weikart, D. P. (1984)

Niños pequeños en acción.

México, Trillas.

Kerlinger, F. (1975)

Investigación del Comportamiento. Técnicas y metodología.

México, Interamericana.

Linton, M., Gallo, P. , Logan, C. (1975)

The practical Statistician: simplified handbook of Statistics. Woksworth (Monterrey).

Lopp, D. y Flood, J. (1990)

Promoting reading comprehension.

International Reading Association.

Newark, Delaware.

Macotela, S., Bermudez, P. y Castañeda, I. (1991)

Inventario de Ejecución Académica: Un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas.

México, Mecanograma. Fac. de Psicología.

U.N.A.M.

Mialaret, G. (1979)

El aprendizaje de la lectura.

Madrid, España. Ediciones Marova.

Myers, P. y Hammil, D. (1985)

Métodos para educar a niños con dificultades
en el aprendizaje.

México, Limusa.

Nieto, M. (1992)

El niño dislexico. Guía para resolver las
dificultades en la lectura y escritura.

México, Prensa Médica Mexicana.

Ramos, S., y Rodea, E. (1990)

Análisis de la ejecución en una prueba informal
de lectura en niños normales y niños con problemas
de aprendizaje. Tesis de Licenciatura.

Rodríguez, J., Bermudez, P. (1989)

Comparación de la latencia y calidad de la respuesta de nombramiento ante cinco clases de estímulos visuales entre niños de primer grado de primaria de diferentes condiciones educativas.

Tesis de licenciatura.

Saldaña, M. y Sierra, M. (1974)

Revista Interamericana de Psicología

Vol. 8 No. 3 y 4

Salvia, J & Ysseldike, J. (1981)

Evaluación en Educación Especial.

México, Edit. El Manual Moderno.

Siegel, S. (1986)

Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta.

México, Edit. Trillas.

Spache, A. (1972)

Diagnostic Reading Scales (Ed. Rev)
Examiner's Manual. Monterrey Calif.
Calif. Test Bureau

Thorndike, R y Hagen, E. (1978)

Tests y técnicas de Medición en Psicología y
Educación. México, Edit. Trillas.

Vega, M. y Carreras, M. (1990)

Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva.
Madrid, España. Edit. Alianza.

Venezky, R. (1972)

Language and cognition in Reading, Technical
Report No. 88 Wisconsin University, Madison
Office of Education, Washington, D.C.

Wallace, G. y Larsen, S. (1978)

Educational Assessment of learning problems.

Traducción Resumida de Rosario Román (1988).

Programa de Publicaciones de Material Didáctico.

Facultad de Psicología, UNAM.

Wallace, G. y Mc. Loughlin, J. (1979)

Learning Disabilities: concepts and characteristics,

Columbus, Charles Merrill.

OBRAS CONSULTADAS

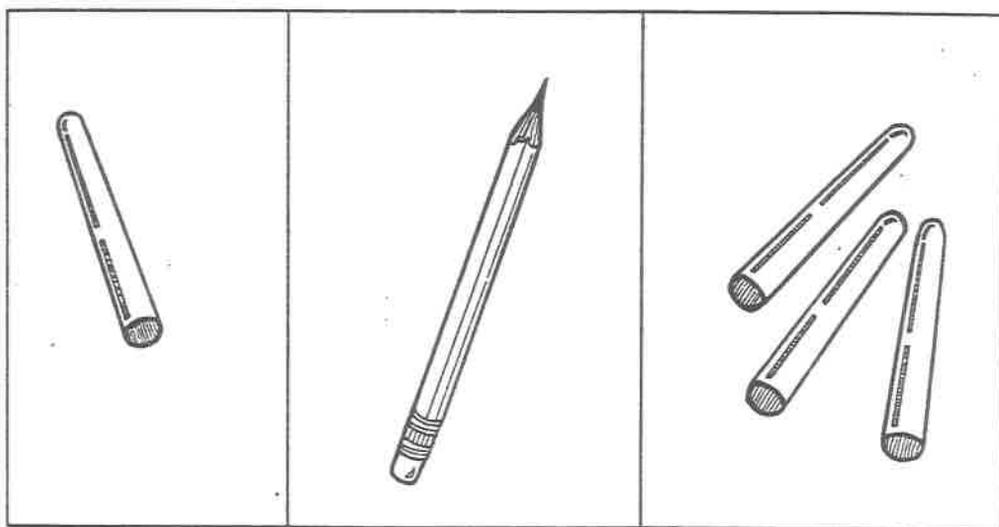
S.E.P. Secretaría de Educación Pública
Guía para el maestro 1er. grado
de educación primaria.
1992 México.

Secretaría de Educación Pública
Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje
oral y escrito en el nivel preescolar
Dirección General de Educación Preescolar
1992 México.

Secretaría de Educación Pública
Cómo han aprendido y aprenden a leer y escribir los
mexicanos. Dirección General de Educación Primaria
No. 4 Folleto Núm. 12
1968 México.

Secretaría de Educación Pública
Libro para el maestro
Dirección General de Educación Primaria.
México, 1981.

A N E X O S



si6

I.5.a. Lectura en Silencio y Comprensión.

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

- 1.- Muestre el material.
- 2.- Cubra los dibujos con la tarjeta y pida al niño que lea la palabra.
- 3.- Después de que lea, quite la tarjeta.
- 4.- Registre en el protocolo si la respuesta del niño fué correcta (1) o incorrecta (-).

Nota: En los siguientes 9 reactivos no olvide utilizar la tarjeta para cubrir los dibujos.

INSTRUCCIONES AL NIÑO

- " Lee en silencio esta palabra"
- " Señala el dibujo que representa la palabra que leíste".

ANEXO II

I. D. E. A.

Macotela, S., Bermúdez, F., y Castañeda, I.

PROTOCOLO DE REGISTRO
(Primer Grado)

NOMBRE DEL NIÑO _____
EDAD _____ años _____ meses SEXO _____ GRADO ESCOLAR _____

ESCUELA _____
TIPO DE ESCUELA: Pública () Privada ()
TURNO: Matutino () Vespertino ()

INSTITUCION QUE EVALUA _____

EVALUADOR _____

TIPO DE EVALUACION:

Inicial () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____
Intermedia () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____
Final () Fecha _____ Hr. Inicio _____ Hr. Término _____
Tiempo total _____

ANEXO II (continuación)

AREA : LECTURA

(Sub-prueba de Primer Grado)

Registre durante la aplicación cuando se indique en el protocolo o el cuadernillo, anotando en los espacios de la siguiente forma: (línea vertical) si la respuesta fué correcta; (línea horizontal o guión) si la respuesta fué incorrecta. Deje el espacio en blanco si no hubo respuesta. Complete el protocolo al terminar la aplicación con apoyo del MANUAL DEL EVALUADOR, utilizando las mismas claves. Al calificar, anote en los paréntesis los puntos obtenidos por respuesta correcta (RC) y el porcentaje correspondiente (ZRC).

	(RC)	(ZRC)		(RC)	(ZRC)
I. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION					
1. Reconoce números (4)	()	()	
a) de 1 dígito					
9 <u> </u> 3 <u> </u>					
b) de 2 dígitos					
24 <u> </u> 58 <u> </u>					
2. Reconoce fracciones (4)	()	()	
a) mitades					
1/2 <u> </u> 6/2 <u> </u>					
b) cuartos					
1/4 <u> </u> 2/4 <u> </u>					
3. Reconoce palabras (6)	()	()	
a) monosílabas					
sal <u> </u> miel <u> </u>					
b) bisílabas					
casa <u> </u> trapo <u> </u>					
c) trisílabas					
enano <u> </u> cochino <u> </u>					
4. Reconoce enunciados (4)	()	()	
a) con 3 elementos					
El gatito... <u> </u>					
Mi niño..... <u> </u>					
b) con 6 elementos					
La casita... <u> </u>					
El flautista... <u> </u>					
5. Relaciona la palabra c/el dibujo corresp. (6)	()	()	
a) monosílabas					
gato <u> </u> pez <u> </u>					
b) bisílabas					
pato <u> </u> niña <u> </u>					
c) trisílabas					
pelotas <u> </u> oveja <u> </u>					
6. Relaciona enunciados c/el dibujo corresp. (4)	()	()	
a) con 3 elementos					
El gallo... <u> </u>					
Dos pájaros... <u> </u>					
b) con 6 elementos					
La bruja.... <u> </u>					
La niña..... <u> </u>					
SUB-TOTAL (28) () ()					
II. LECTURA ORAL Y COMPRENSION					
1. Lee palabras y las relaciona c/el dibujo correspondiente (12)	()	()	
TRANSCRIBA LAS RESPUESTAS. CALIFIQUE D/ACUERDO C/EL MANUAL Y REGISTRE EN EL CODIGO I					
			LECTURA (6)	RELAC. (6)	
a) monosílabas			<u> </u>	<u> </u>	
			<u> </u>	<u> </u>	
b) bisílabas			<u> </u>	<u> </u>	
			<u> </u>	<u> </u>	
c) trisílabas			<u> </u>	<u> </u>	
			<u> </u>	<u> </u>	
2. Lee enunciados y los relaciona c/el dibujo correspondiente (8)	()	()	
UTILICE LA HOJA DE REGISTRO COMPLEMENTARIO. CALIFIQUE DE ACUERDO CON EL MANUAL Y REGISTRE EN EL CODIGO I					

ANEXO II (continuación)

(RC) (2RC)

LECT(4)RELAC(4)

a) con 3 elementos

Esas focas... _____

El barco..... _____

b) con 6 elementos

Los tigres... _____

El domador... _____

3. Lee oralmente un texto (7) () ()

UTILICE LA HOJA DE REGISTRO COMPLEMENTARIO. CALIFIQUE D/ACUERDO C/EL MANUAL Y REGISTRE EN EL CODIGO I

4. Comprende el texto que leyó (7) () ()

a) señala el dibujo que corresponde (1) _____

b) responde oralmente a preguntas orales (6)

TRANSCRIBA LAS RESPUESTAS Y CALIFIQUE D/ACUERDO C/EL CDG. II

(1) ¿Qué...? _____

(2) ¿Cómo...? _____

(3) ¿Cuándo...? _____

(4) ¿Quién...? _____

(5) ¿Dónde...? _____

SUB-TOTAL(34) () ()

TOTAL ABSOLUTO(62) () ()

CARACTERISTICAS DE LA EJECUCION:

murmura () señala c/el dedo () se acerca marcadamente al texto () lee m/rápido () lee m/lento () lee letra X letra () lee sílaba X sílaba () lee palabra por palabra () Otros: _____

OBSERVACIONES: _____

CODIGO I (Para la definición de errores, véase al Manual)

ERRORES	PALAB.	ENUNC.	TEXT.	TOTAL
R E G L A	Om.Ac			
	Om.S.F			
	TOTAL			
E S P E C I F I C O S	Dist.			
	Adic.			
	Trasp.			
	Omis.			
	Sust.			
	Inver.			
	TOTAL			
	TOTAL GLOBLAL			

CODIGO II

	RESPUESTAS	PUNTOS
(1) ¿Qué...?	-Cocoró-	1
(2) ¿Cómo...?	-muy gorda-	1
(3) ¿Cuándo...?	-dorada-	1
	-todas las mañanas-	1
(4) ¿Quién...?	-el granjero-	1
(5) ¿Dónde...?	-en un agujero-	1

ANEXO III

HOJA DE REGISTRO COMPLEMENTARIO

LECTURA ORAL 1er GRADO

NOMBRE DEL NIÑO _____

TRANSCRIBA UNICAMENTE LAS RESPUESTAS ERRONEAS. MARQUE CON UNA PALOMA EN LOS PARENTESIS, SI HACE LAS PAUSAS EN PUNTOS Y COMAS, Y SI DA LA ENTONACION ADECUADA EN SIGNOS DE ADMIRACION E INTERROGACION. EN CASO CONTRARIO, DEJE EL ESPACIO EN BLANCO.

Esas focas nadan .

()

El barco navega .

()

Los tigres están en sus jaulas .

()

El domador entrena a los leones .

()

CARACTERISTICAS DE LA EJECUCION:

Señala con el dedo () Se acerca marcadamente al texto () Lee muy rápido () Lee muy lento () Lee letra por letra () Lee sílaba por sílaba () Lee palabra por palabra ()

Otros:

ANEXO III (continuación)

HOJA DE REGISTRO COMPLEMENTARIO

LECTURA ORAL 1er GRADO

NOMBRE DEL NIÑO _____

TRANSCRIBA ÚNICAMENTE LAS RESPUESTAS ERRÓNEAS. MARQUE CON UNA PALOMA EN LOS PARENTESIS, SI HACE LAS PAUSAS EN FIRMES Y COMAS, Y SI DA LA ENTONACION ADECUADA EN SIGNOS DE ADMIRACION E INTERROGACION. EN CASO CONTRARIO, DEJE EL ESPACIO EN BLANCO.

Cocoró era una gallina dorada . Era

()

muy gorda y ponía huevos de oro

todas las mañanas . Un día desaparecieron

()

los huevos . El granjero preocupado

()

empezó a buscar y los encontró dentro

de un agujero . El conejo Rabito los

()

había guardado como un tesoro .

()

CARACTERÍSTICAS DE LA EJECUCIÓN:

Señala con el dedo () Se acerca marcadamente al texto () Lee muy rápido () Lee muy lento () Lee letra por letra () Lee sílaba por sílaba () Lee palabra por palabra ()

Otros:

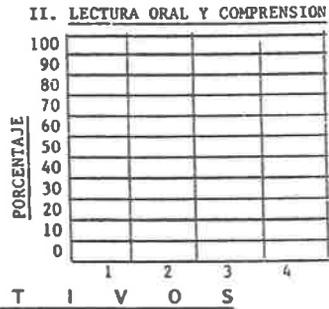
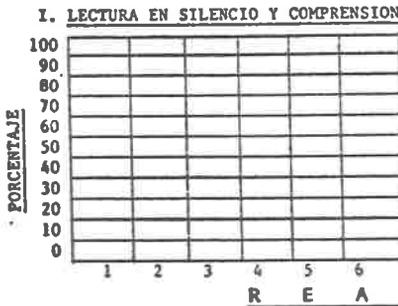
LECTURA Primer Grado

1. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION			
REACT.	PUNT. MAX.	# RC	% RC
1.Recon. num.	4		
2.Recon. frac.	6		
3.Recon. palab.	6		
4.Recon. enunc.	4		
5.Relac. palab.	6		
6.Relac. enunc.	4		
SUBTOTAL	28		

II. LECTURA ORAL Y COMPRENSION			
REACT.	PUNT. MAX.	# RC	% RC
1.Lec/pal y rel.	12 / 6		
2.Lec/en. y rel.	8 / 4		
3.Lee un texto.	7		
4.Compr. texto.	7 / 6		
SUBTOTAL	34		

TOTAL ABSOLUTO 62

PERFILES ESPECIFICOS DE ACIERTOS



CUADROS DE FRECUENCIA DE ERRORES

Errores de Regla			
	O _s	O _s	Total
LEC.OR	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Errores Especificos							
	D	A	T	O	S	I	Total
LEC.OR	<input type="text"/>						

A N E X O 5

DIFICULTAD EN LA LECTURA QUE PUEDE OBSERVAR EL MAESTRO.

HABITOS DIRECCIONALES.

Movimientos defectuosos en los ojos.

Confusión en la orientación con palabras.

Transposición de palabras.

IDENTIFICACION Y RECONOCIMIENTO DE PALABRAS.

Errores excesivos de localización.

Omisión o substitución de las letras iniciales, medias o finales.

Fallas al usar el contexto u otros indicios significativos

Análisis visual de palabras eneficaz

Vocabulario insuficiente a la vista

Incapacidad de unión auditiva

Dificultad con la síntesis visual

Conocimiento limitado de los elementos visuales, estructurales y fonéticos.

HABITOS SOBREENALITICOS

Análisis de palabras conocida

Rotura de palabra en muchas partes

Uso de letra por letra o "deletreo", para atacar la codificación de palabras

DEFICIENCIAS EN HABILIDADES BASICAS DE COMPRESION

Incapacidad para leer unidades de pensamiento

Sentido insuficiente en las oraciones

Falla para reconocer o apreciar la organización del autor

Falta de sentido de organización de los párrafos

Vocabulario de significado limitado

LIMITACIONES EN LAS HABILIDADES DE COMPRESION ESPECIALES

Incapacidad para aislar y retener información real

Habilidad ineficaz para evaluar el material leído

Habilidad insuficiente para interpretar el material de lectura

Incapacidad para apreciar los aspectos literarios del material de lectura

Habilidades organizacionales ineficaces en lectura

DEFICIENCIAS EN LA TASA DE COMPRESION

Incapacidad para ajustar la tasa

Propósito inadecuado para la lectura

Reconocimiento ineficaz de palabras

Uso insuficiente de pistas ambientales

Conocimiento insuficiente del vocabulario a la vista
Comprensión insuficiente del vocabulario
Falta de fraseo
Uso de muchas ayudas
Vocalización innecesaria

DEFICIENCIAS EN HABILIDADES DE ESTUDIO

Insuficiencia en el uso de mapas, gráficas, tablas u otros materiales visuales
Incapacidad para utilizar auxiliares a fin de localizar materiales para leer
Falta de eficacia en el uso de material de referencia básica
Incapacidad para organizar el material de manera suficiente para que sea utilizable

DEFICIENCIAS EN LA HABILIDAD PARA ADAPTAR LA LECTURA A LAS NECESIDADES DE LAS AREAS DE CONTENIDO

Dificultades con la organización
Incapacidad para ajustar la tasa al propósito y dificultad del material
Aplicación inadecuada de las habilidades de comprensión
Habilidad insuficiente en el uso de material ilustrativo o tabular

Conocimiento limitado de vocabulario especializado

Conocimiento deficiente de símbolos y abreviaturas

LECTURA ORAL DEFICIENTE

Tensión emocional

Retención inadecuada ojo-voz

Falta de habilidad para oraciones

Tasa y cronometraje inadecuados