



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO**

**“DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA DE ALUMNOS DE SEXTO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

P R E S E N T A :

HUGO JULIAN ZEPEDA

ASESOR DE TESIS:

Mtro. PEDRO BOLLÁS GARCÍA

MÉXICO, D.F. 2005

INDICE

Página

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	3
OBJETIVO GENERAL	4
OBJETIVO PARTICULAR	4

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

LA LECTURA Y SUS USUARIOS

1.1 EL PROCESO DE LA LECTURA EN TEXTOS ESCRITOS	5
-------------------------------------------------	---

COMPRENSIÓN Y LECTURA

1.2.1 LA COMPRENSIÓN	9
1.2.2 LA COMPRENSIÓN LECTORA	14
1.2.3 INVESTIGACIONES SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA	17

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU PROCESO DE EVALUACIÓN

1.3.1 REFERENCIA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	19
1.3.2 PASOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	21
1.3.3 LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA	22
1.3.4 INVESTIGACIONES Y TÉCNICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	28
1.3.5 IMPORTANCIA DE LA ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA	34

CAPITULO II: METODOLOGÍA

2.1 TIPO DE ESTUDIO	37
2.2 PROBLEMA	37
2.3 ESCENARIO	37
2.4 SUJETOS	37
2.5 INSTRUMENTO	38
2.6 PROCEDIMIENTO	38

CAPITULO III: RESULTADOS

3.1 CONFIABILIDAD Y VALIDÉZ DEL INSTRUMENTO	40
---------------------------------------------	----

3.1.1 CONFIABILIDAD	40
3.1.2 VALIDÉZ	44
3.2 RECOPIACIÓN DE DATOS	45
3.2.1 EVALUACIÓN PARTICULAR	46
3.2.2 EVALUACIÓN DE FUSIÓN	47
3.2.3 EVALUACIÓN DE MERIDIANO	50
3.2.4 EVALUACIÓN GENERAL	52
3.2.5 EVALUACIÓN UNIVERSAL	53
<u>CAPITULO IV: ANÁLISIS DE DATOS</u>	55
<u>CONCLUSIONES</u>	59
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	61
<u>ANEXO</u>	65

INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la lectura ha sido un instrumento de gran importancia en la adquisición de otros conocimientos. A pesar de la relevancia que tiene la educación, se han detectado dentro de la práctica docente cotidiana, problemas en la comprensión de textos.

Durante mucho tiempo la evaluación de la lectura se ha centrado en aspectos como la entonación, dicción, fluidez, pausa, etc., sin darle mayor importancia a la comprensión del texto, esto no significa que los aspectos mencionados no tengan importancia, incluso, pueden ser factores que ayuden a tener una buena comprensión, pero no son indicadores de que lo leído haya sido entendido o comprendido; ya que el hablar de comprensión de textos equivaldría a formarse una representación de lo que en éste se dice. En esta representación influyen tanto el texto como las ideas y conocimientos con los cuales el sujeto afronta su lectura y la propia actividad que realiza al leer. En consecuencia, la evaluación de la comprensión lectora debe orientarse a determinar la comprensión desde una perspectiva con un alto porcentaje de integridad y no confundirla con un simple acto de memorización.

Por tal motivo se pretende compartir un trabajo que se realizó tomando como base lo antes mencionado, que surge de la inquietud del autor del presente documento por buscar alternativas propias (*pero confiables*) con respecto a la evaluación de la Comprensión Lectora. Dicho trabajo se presenta en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones generales. En el primero de éstos se encontrará todo un sustento teórico que contrastará lo postulado por diferentes autores con respecto al tema abordado. Un segundo capítulo en donde se describirá el qué, dónde y con qué se realizó este trabajo. El tercer capítulo mostrará el procedimiento que se llevó a cabo para obtener todos los datos de carácter cuantitativo; también en este capítulo, se dará a conocer cómo fue que se logró la validez y confiabilidad del

instrumento diseñado. Un cuarto capítulo arrojará el análisis de cada ejercicio que componen al instrumento aplicado, así como un análisis de los resultados obtenidos de la misma aplicación. Finalmente un apartado en donde se presentarán las conclusiones generales obtenidas del presente trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La observación cotidiana del proceso educativo y el intercambio de experiencias docentes han hecho posible constatar que en la Educación Primaria se da mayor importancia al Español sobre las demás materias curriculares. Esto se observa con mayor frecuencia en los primeros y segundos grados, donde las actividades escolares están enfocadas, casi exclusivamente, al aprendizaje de la lecto-escritura y de algunas nociones básicas de matemáticas. A pesar de la importancia concedida y la frecuencia con que se realizan las actividades de lectura, algunos alumnos presentan dificultades en la interpretación de textos. La lectura comprensiva es utilizada en todas las áreas de aprendizaje y con diversos fines, lo cual no quiere decir que los alumnos comprenden o interioricen todo lo que leen, esto se observa en los trabajos de los alumnos de sexto grado, que leen pero no saben interpretar los mensajes escritos; es decir: no hay comprensión plena de los textos leídos.

Este problema es preocupante por la repercusión que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que un sujeto que no logra apropiarse del contenido del texto, probablemente tendrá un rezago en lo concerniente al conocimiento y dominio de los contenidos de las asignaturas básicas; ya que para lograr el aprendizaje de dichas materias es indispensable el manejo de diversos textos.

Se considera que los factores que intervienen en este problema son múltiples; entre ellos se encuentra al docente como factor importante ya que sus

concepciones del aprendizaje, de la lectura y de el proceso de evaluación de ésta repercuten en el problema que aquí se analiza y sobre todo esta última, ya que en la mayoría de los casos se utilizan actividades o instrumentos inadecuados para evaluar de una manera *pura* a la Comprensión Lectora. A pesar de la inconformidad existente, en el ámbito educativo por los problemas presentados por los alumnos en la lectura y que afectan el aprendizaje de las asignaturas básicas; el maestro no siempre trata de dar a los niños los elementos necesarios que les auxilien a superar las carencias, que dicho sea de paso encuentran su origen en el contexto socio-cultural en el que están insertos, y al evaluar la lectura da prioridad al descifrado perfecto, anteponiéndolo a la apropiación del contenido del texto.

Se reconoce que existen diversos problemas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la lectura de comprensión es uno de los instrumentos más valiosos con que cuentan los seres humanos para obtener los conocimientos dentro del proceso de aprendizaje. Ya identificada la importancia de la lectura y su evaluación en dicho proceso, este trabajo se propuso investigar el *nivel* de comprensión lectora de alumnos de 6° grado de primaria, mediante un instrumento de evaluación diseñado por quien esto escribe.

OBJETIVO GENERAL

- Diseñar, aplicar y confiabilizar un instrumento para evaluar la comprensión lectora en alumnos de sexto grado.

OBJETIVO PARTICULAR

- Mediante el instrumento diseñado y propuesto en el presente trabajo: Evaluar la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de primaria

de una zona escolar del Estado de México. Esto con el fin de obtener datos que ayuden a conocer el nivel de confiabilidad del instrumento.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

LA LECTURA Y SUS USUARIOS

"La lectura es un acto civilizador, una disciplina, una introspección que estimula la capacidad y la creación de la subjetividad. Estoy seguro de que una gran parte de lo que somos se lo debemos a la lectura"

Fernando Savater

1.1 EL PROCESO DE LA LECTURA EN TEXTOS ESCRITOS

El proceso de la lectura según Solé (1994) es interno, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. Dicho proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee, ya que constantemente se utiliza el término entender como sinónimo de comprensión en el ámbito de la lectura. Recordando que la lectura es esencialmente un proceso de comunicación o una interacción que establece el lector con un texto, entonces hay comprensión cuando "entendemos el mensaje del autor". Pero entender no significa que el lector forme en su mente una copia fiel del mensaje transmitido por el autor, por eso, "para

entender” se necesita *interpretar*, es decir, no es suficiente que haya información a ser leída sino que exista información en la memoria del sujeto que le permita interpretar lo que va leyendo del texto.

En la escuela primaria, es frecuente escuchar decir a los profesores, que los niños no comprenden y/o no saben obtener la idea principal de un texto, especialmente en 5° y 6° grado. Como ejemplo, existen las siguientes investigaciones: García (1989) en donde nos comparte una clara conceptualización de Comprensión Lectora. Gómez (1993) nos muestra algunos de los indicadores de la comprensión lectora.

Tradicionalmente se ha considerado que el proceso de la lectura comienza cuando el infante ingresa a la Escuela Primaria y su maestro “le enseña a leer”. Al respecto Gómez (1995) considera que cuando los sujetos acceden al Sistema Educativo, ya son hábiles usuarios de su lengua, gracias a la interacción que hasta el momento han tenido con su entorno familiar y social, por ello están acostumbrados a ver diversos materiales escritos (letreros, productos comerciales, cuentos, periódicos, revistas, etc.), de los cuales han obtenido conocimientos que les son útiles en el momento de intentar la lecto-escritura. El sistema de escritura y lectura es un producto cultural elaborado por la sociedad con fines de comunicación, para lo cual el individuo requiere de cierto grado de madurez que le permita lograr su comprensión y apropiación. La escuela es la encargada de formalizar los conocimientos que el niño trae consigo, resultado de diversas experiencias extraescolares. Si el maestro toma en cuenta esos conocimientos podrá facilitarle a sus alumnos la apropiación de la lecto-escritura. La lectura y la escritura son dos procesos que en la escuela se dan en forma paralela, pero ambos requieren ser comprendidos para que el sujeto logre un aprendizaje real.

El objetivo de la lectura es la búsqueda, la identificación previa de palabras individuales, la comprensión de un pasaje de significados intercalados

simultáneamente, estos aspectos han motivado a pedagogos, psicolingüistas y psicólogos a realizar investigaciones sobre la lectura.

Los resultados de algunas investigaciones como las de: De Benito (1988), Gómez (1992), Trabasso (1979) y Johnston (1989), muestran que la lectura implica la participación inteligente por parte del lector, es decir, cuando una persona trata de obtener información de un texto debe de poner en juego una serie de conocimientos adquiridos con anterioridad (conocimientos previos).

Con respecto a lo anterior Smith (1983), plantea la existencia de fuentes de información para el lector refiriéndose a los signos escritos en un texto, mismos que son percibidos por la vista y la información no visual. Con esto se refiere al conocimiento que se tiene sobre el lenguaje en que está escrito el texto y al conocimiento del tema que se trata. Este último es de gran importancia en la comprensión de lo que se lee.

Por otro lado Gómez (1995), señala que para lograr la comprensión del texto, el lector emplea una serie de estrategias que le permiten utilizar la información que posee como producto de experiencias anteriores. Esas estrategias son: el muestreo, la predicción, la inferencia, la anticipación, la confirmación y la autocorrección.

El muestreo le permite al lector seleccionar las formas gráficas que le son útiles. La predicción le da la oportunidad de anticipar la estructura de una oración difícil, la lógica de una explicación o el final de una historia. La inferencia se refiere a la habilidad de deducir información que no está claramente expresada en un texto. Mientras se lee se van haciendo anticipaciones acerca del mismo texto; dicha estrategia se relaciona con la predicción, por ejemplo, en la oración: *“Los perros salvajes fueron capturados por los guardabosques”*, se puede predecir aunque no este explícitamente mencionado en la oración, que tal vez la captura no fue nada

fácil y que algún guardabosque terminó con alguna lesión (ya que se trataba de perros salvajes).

Así mismo las estrategias anteriores requieren de la confirmación que les permita ratificar sus predicciones y anticipaciones; además, la confirmación permite la localización del *error* para efectuar la autocorrección.

Las estrategias anteriores se desarrollan y pueden modificarse en el transcurso de la lectura. El dominio que se tiene de ellas marca la diferencia entre los lectores efectivos y los inefectivos, como menciona a continuación Weber (1970).

Weber (1970) basándose en algunas investigaciones sobre la lectura, estableció la siguiente clasificación respecto a la actividad de los lectores:

Lector Efectivo: es el que usa el contexto sintáctico (se refiere a la estructura del texto) y semántico (relativo a la significación de las palabras) antecedente para predecir o para confirmar si encaja o no en el contexto subsecuente.

Lector Medianamente Efectivo: utiliza el contexto sintáctico para predecir, pero tiene menos éxito al usar el contexto subsecuente para corregir interpretaciones inadecuadas.

Lector Poco Efectivo: usa el contexto sintáctico antecedente y como no tiene éxito al utilizar el contexto semántico, anticipa palabras inadecuadas al significado del texto.

Lector Inefectivo: es aquel que no usa o emplea en muy baja escala el contexto subsecuente, trabajando cada palabra como si estuviera aislada.

Esta autora considera que las fallas de los niños en la lectura no deben de ser llamados “errores” sino desaciertos; haciendo énfasis en que éstos no tienen un origen patológico o perceptual, sino que forman parte del proceso constructivo del niño en el momento de la lectura.

Por otro lado, se piensa que si el sujeto logra obtener el significado del texto estará en mejores posibilidades de tener una actitud crítica ante lo que lee. De la misma manera, si comprende el contenido de los libros su afición por ellos puede aumentar, ya que disfrutará de la lectura. ¿Cómo saber que los sujetos se han apropiado de los contenidos escolares? o en el caso de la *comprensión*, ¿Cómo saber que han comprendido?, por lo anterior, el siguiente apartado intentará dar solución a estos cuestionamientos.

COMPRENSIÓN Y LECTURA

1.2.1 LA COMPRENSIÓN

En este apartado, se pretende compartir la conceptualización de “Comprensión” desde los puntos de partida: ¿Qué es?, ¿Cómo es que se logra?. Esto anterior con el fin de clarificar el concepto y poderlo fusionar (en el apartado siguiente) con instancias de la lectura como tal.

Las ideas o conceptos no se enseñan con el objetivo de que se incremente el nivel intelectual del individuo, sino con el fin de que tengan una funcionabilidad, y que sean aplicados de manera apropiada en la solución de problemas. Esto permitirá una estructura mental de asociaciones, operaciones y coordinaciones de una habilidad, dándose así, un proceso de descubrimiento o nueva creación.

La comprensión significa dar respuestas propias a diversas preguntas que el individuo se plantea mientras lee, escucha o es partícipe de alguna experiencia,

pues está formulando preguntas constantemente. En la medida en que estas preguntas sean contestadas y sus cuestionamientos se reduzcan o se resuelvan, estará comprendiendo, es decir, creará estructuras conceptuales. Se creó que la verdadera comprensión consiste en asimilar y adquirir el concepto que se está explicando, en descubrir los conceptos básicos, en organizar la información y las ideas para que se transformen en conocimiento, en lugar de ser lo que para algunos resulta en la práctica: una mezcla confusa de hechos y conceptos.

Smith (1983) expresa que la base de todo aprendizaje, incluyendo el de la lectura es la comprensión, pues existe una íntima relación entre ellos. Los niños deben de comprender lo que están haciendo todo el tiempo que están aprendiendo, de lo contrario no existirá un aprendizaje real. Smith también señala que sólo una pequeña parte de lo que el sujeto aprende es realmente enseñado por otra persona. Para que el niño aprenda debe ir construyendo una teoría del mundo, para lo cual va planteándose hipótesis y poniéndolas a prueba. Ejemplo: a un niño se le puede decir; “este es un perro” o “este es un gato”, pero nadie puede enseñarle la diferencia entre un perro y un gato, pues esto lo va a aprender por sí solo.

Desde la perspectiva de Puente (1991), la psicología educativa con una visión constructivista ha definido a la comprensión como un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del sujeto, a esta información existente en la memoria del sujeto se le llama conocimiento del mundo y es éste el que permite inferir información que no está presente explícitamente.

Smith (1983) menciona que los seres humanos aprenden experimentando por sí mismos de la siguiente manera: se plantean hipótesis, las verifican, las evalúan y las retroalimentan. Se considera retroalimentación cualquier reacción que le indica al niño si la hipótesis, es decir, su idea sobre como ocurren las cosas, se verifica o no. Cuando la retroalimentación es negativa el niño se da cuenta de que la

hipótesis es falsa y se plantea una nueva. Es necesario que los niños establezcan constantemente nuevas categorías en sus estructuras cognoscitivas. Los lectores diestros desarrollan categorías para cada palabra y aún para cada letra que puedan identificar visualmente. Por eso la mayoría de los lectores hábiles pueden identificar palabras largas y darle sentido al texto que tienen muchos rasgos tachados o borrosos, esto gracias a que han aprendido hacer el mejor uso de la información de que se dispone. Los niños van encontrando poco a poco nuevas interrelaciones entre las categorías. La manera en que se integran las palabras dan al lenguaje significado, haciendo posible la comprensión. Es necesario resaltar que la posición de Smith es un tanto técnica pues parece ser una receta de cocina o un algoritmo que indica paso a paso la comprensión. Se creó que ésta no es de tal manera, ya que existen diferentes factores que intervienen en este proceso, como la actitud, el interés o la disposición, etc.

Así como la comprensión es la base para que los alumnos aprendan a leer, la lectura contribuye a desarrollar la habilidad de la comprensión en los niños, permitiéndoles la elaboración de la compleja estructura de categorías, listas de rasgos y de las interrelaciones que constituyen la teoría del mundo de cada niño.

Passmore (1992) opina que el maestro puede ayudar al niño a lograr la comprensión de teorías, oraciones difíciles, obras de arte, instrucciones, propósitos, intenciones, sentimientos, maneras de hacer algo, etc., proporcionándole la información que requiere para darle sentido al texto que lee o a la información que escucha y así promueve la comprensión de todo el material escrito, visual y auditivo que maneja en la escuela.

De acuerdo con lo anterior se podría decir que los alumnos pueden llegar a la comprensión de los materiales que utilizan si éstos son significativos. Además es importante recordar que los alumnos de sexto grado se encuentran en una etapa de transición entre el período de operaciones concretas y el de operaciones formales que marca Piaget (1979), donde la comprensión se lleva a cabo

mediante un proceso cognitivo interno que se construye a través de la interacción y las estrategias, en las que el lector tiene un papel activo, en el contexto de enseñanza aprendizaje. Este contexto está marcado o delimitado por los contenidos relacionados con la reflexión gramatical, las perspectivas y usos comunicativos funcionales de la lengua, las características del texto, y los propios conocimientos del mundo. Dentro de este proceso se puede decir que el individuo vive la experiencia, la interpreta de acuerdo con experiencias anteriores y la asimila incorporándola a sus estructuras psíquicas.

Basándose en algunos autores (como los citados con anterioridad) se han derivado algunos principios pedagógicos que los maestros pueden aplicar en el aula para que los alumnos alcancen la comprensión de textos y en general para aplicarlos en el proceso enseñanza-aprendizaje; algunos de esos principios son:

- La comprensión de una noción o de una teoría implica una reorganización de datos, es decir, una reelaboración que el sujeto hace a partir de la información dada y del desciframiento de la realidad partiendo de sus saberes previos. Por eso los métodos activos recomiendan que el docente organice situaciones que inciten al alumno a investigar, en el caso que el alumno se equivoque no debe corregirse directamente, sino lo aconsejable es presentarle contraejemplos que inciten a la autocorrección.
- El maestro debe de tomar en cuenta que el educando es capaz de hacer y de comprender en acción mucho más de lo que es capaz de expresar verbalmente, pues gran parte de las estructuras que emplea cuando intenta resolver un problema permanecen inconscientes. El maestro puede ayudar al niño a tomar conciencia de ellas, propiciando discusiones entre los alumnos y organizando el trabajo en equipo, pues ambas actividades favorecen la verbalización y la toma de conciencia.

- Para contar con un conocimiento estable y duradero, el alumno debe tener intercambios activos con el mundo que lo rodea, por lo tanto se le debe de permitir propiciar acciones con los materiales que forman la base del aprendizaje.

Con todo lo anterior y con las perspectivas de los diferentes autores citados, se presenta el cuadro 1 con el objetivo de clarificar las opiniones que estos autores tienen con respecto a la comprensión.

Cuadro 1

FUNDAMENTOS DE AUTORES CON RESPECTO A LA COMPRENSIÓN

LA COMPRENSION	
AUTOR	SE LOGRA
PUENTE (1991)	Mediante un proceso constructivo en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del sujeto.
SMITH (1983)	Por medio de la experimentación por parte del sujeto, lo cual le implica plantearse hipótesis, verificarlas, evaluarlas y retroalimentarlas.
PASMORE (1992)	Si se cuenta con una información útil que le pueda dar sentido a lo que se esta analizando.
PIAGET (1979)	Gracias a un proceso cognitivo interno que se construye a través de la interacción del sujeto con el contexto.

El cuadro anterior nos comparte las perspectivas que tienen estos autores con respecto a la comprensión, encontrando que coinciden en que la comprensión es un proceso interactivo (por llamarlo así) en donde el sujeto mantiene un papel importante al momento de interactuar en el contexto, dicha interacción le implica

hipotetizar, verificar, evaluar y reestructurar información previa a la par de la información que se este recopilando.

En el caso específico de la Comprensión Lectora, no se puede considerar que los lectores han comprendido un texto si sólo son capaces de repetir de memoria los elementos que a este lo componen, comprender un texto entonces es establecer conexiones lógicas entre las ideas y que pueden expresarse de otra manera, en este caso las inferencias son actos fundamentales de comprensión.

1.2.2 LA COMPRENSIÓN LECTORA

En la década de los años 60 y 70 se consideraba que la Comprensión Lectora era resultado directo del descifrado: si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión por ende sería automática. Sin embargo, a medida que los profesores guiaban más su actividad a la decodificación, se comprobó que la mayoría de los alumnos no entendían lo que leían; esto también en parte porque la actividad de comprensión lectora se vio reducida a las preguntas literales que los maestros hacían sobre el contenido de un texto, creyendo que con ello los alumnos lograban asimilar la lectura. En consecuencia, no se permitía que los niños se enfrentaran al texto utilizando sus habilidades de lectura, inferencias o análisis crítico y los maestros formulaban una errónea concepción de la comprensión lectora.

Las inferencias son actos fundamentales de la comprensión, cuanto más inferencias se hagan, mejor se comprenderá un texto. La Comprensión Lectora vista así, es activa, pues el lector no puede evitar interpretar y modificar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. Sin embargo esto no significa que el lector deba generar todas las inferencias posibles porque entonces se perdería el mensaje del autor, lo óptimo sería que el lector contara con un sistema propio para organizarlas.

En la década de los 70 y 80 investigadores tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto un texto. Para Johnston (1989), actualmente se concibe a *la Comprensión Lectora como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto*. La Comprensión Lectora es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que se transmite por medio de el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión lectora, ya que en el proceso de comprender, el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente, o dicho de otro modo, el lector hace uso de su conocimiento general del mundo (conocimiento previo), de inferencias y del funcionamiento de procesos mentales que conllevan a la comprensión y retención de información, memoria / recuerdo. Con respecto a esto y para solidificarlo aún más, Tapia (1997), menciona que comprender un texto equivale a formarse una representación de lo que en él se dice, representación en la que influye tanto la naturaleza del texto como las ideas y conocimientos con que el sujeto afronta su lectura y la propia actividad que realiza al leer.

Por otro lado y para complementar la idea, Vega (1990), comenta que la lectura se puede comprender a través de dos componentes: el acceso léxico y la comprensión. En el primero las variables que la afectan corresponden a diversos aspectos textuales, en el segundo, se refieren a variables que el lector pone en acción durante el proceso lector. Así la comprensión de la lectura lleva consigo, en un primer momento el reconocimiento de las ideas y el distinguir la información importante de aquella menos relevante; en un segundo momento, una actividad mucho más estructurada que nos lleva a la integración y organización de la información, adoptar estrategias para organizar y estructurar adecuadamente la información y adquirir destrezas para comprenderla. La competencia de los

lectores para comprender y recordar textos ha sido frecuentemente relacionada con el tipo de estrategias que se utilizan al leer textos.

León (1991), señala que los buenos lectores utilizan una estrategia estructural, la cual requiere que el lector posea un conocimiento sobre cómo están organizados convencionalmente los textos. Por el contrario, los lectores inexpertos o inmaduros presentan otros tipos de estrategias que se caracterizan por una representación fragmentada y lineal de los textos, dado que el lector concibe el pasaje leído como una lista de hechos o acontecimientos separados que carecen de una organización lógica, lo cual no permite consolidar una comprensión de lo leído.

Al igual que en el apartado anterior, se presentará ahora el cuadro 2 con las opiniones de los autores citados con respecto a la Comprensión Lectora con el fin de visualizar de manera más óptima la perspectiva de cada uno.

Cuadro 2

FUNDAMENTOS DE AUTORES CON RESPECTO A LA COMPRENSIÓN LECTORA

COMPRENSIÓN LECTORA	
AUTOR	SE LOGRA
TAPIA (1997)	Formando una representación y/o interpretación de lo que se lee, en donde influye tanto la naturaleza del texto como las ideas y conocimientos con que el sujeto afronta la lectura.
VEGA (1990)	Mediante un acceso léxico (aspectos textuales) y la asimilación (aspectos cognitivos).
LEÓN (1991)	Mediante el uso de una estrategia estructural, la cual requiere que el lector conozca la organización de los textos.

En el cuadro anterior podemos observar que la Comprensión Lectora puede consolidarse si se toma en cuenta el “tipo” de texto que se va a analizar y los conocimientos previos (*tal y como indicó la tabla del apartado anterior*) así como las habilidades que el lector aplica al leer, detectando así el importante papel que tienen la estructura del texto y características del lector para lograr una buena Comprensión Lectora.

De acuerdo con todo lo anterior se podría finalizar diciendo que: la comprensión lectora se entiende como un proceso en el cual se emplean las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado presentado por aquél.

1.2.3. INVESTIGACIONES SOBRE COMPRESION LECTORA

Esté apartado trata de otorgar la importancia debida a las investigaciones realizadas con respecto a la Comprensión Lectora, así mismo como a los autores responsables de la realización de cada una. Pero ¿por qué otorgar tal importancia?, la razón es simple, ya que desde nuestra perspectiva en la educación las cuestiones relacionadas a las investigaciones sobre la Comprensión Lectora se han centrado en la enseñanza; un sustento “clásico” sobre dicha afirmación lo podemos encontrar en Chall (1967) que con base en sus investigaciones concluyó que la decodificación en las primeras etapas de la lectura debe conducir a mejores logros en esta actividad.

Existen tres artículos de Miller (1956, 1965, 1973) que fueron definitivos para estimular nuevos descubrimientos en psicología, que tuvieron su repercusión en la dirección de la teoría y la investigación en la Comprensión Lectora. En el artículo de 1956, Miller sugirió que somos capaces de almacenar al mismo tiempo siete unidades de información en la memoria inmediata. El artículo de 1965 estimuló el

interés de los psicólogos por la investigación de los problemas de psicolingüística desde una perspectiva similar a la de Chomsky. Miller lanzó siete ideas que tuvieron incidencia en la investigación.

1. No todos los rasgos físicos del discurso son significativos para la comunicación vocal y no todos los rasgos significativos del lenguaje tienen una representación física.
2. El significado de una elocución no debe ser confundido con su referencia.
3. El significado de una elocución no es la suma lineal de los significados de las palabras que la componen.
4. La estructura sintáctica de una frase impone agrupaciones que gobiernan las interacciones entre los significados de las palabras en dicha frase.
5. No hay límite al número de frases o al número de significados que pueden expresarse.
6. Debe hacerse distinción entre descripción del lenguaje y descripción del usuario del lenguaje.
7. Hay un gran componente biológico en la capacidad de los seres humanos para el lenguaje articulado.

En 1973, Miller analizó el conocimiento fundamental que existe sobre las cuestiones relativas a la lectura, y comenta que sería conveniente apoyar la investigación dentro de los procesos cognitivos (razonamiento y habilidades perceptivas) involucrados en habilidades básicas para leer y escribir, para respaldar estudios que se relacionen con el componente analítico de las habilidades básicas para la lectoescritura, que se dirijan a determinar la importancia de dichas habilidades, a clasificarlas y a construir con ellas un programa global para el aprendizaje temprano de la lectura.

Nuevas tendencias dentro de la lingüística remarcan los aspectos estructurales del lenguaje según la concepción de Chomsky (1959). Este autor sostiene que a la vez que comprendemos el lenguaje somos creadores de nuevas frases, y que la

experiencia directa con una frase no es un factor significativo para la manera de comprender el lenguaje. En otras investigaciones con respecto a la semántica, procesos del discurso y desarrollo del lenguaje han afectado el curso de las investigaciones sobre la Comprensión Lectora. Un claro ejemplo es la investigación de Hall (1986), en este trabajo estimuló la idea de que el significado de ciertos elementos de las frases (por ejemplo, los pronombres) dependen a menudo de información que va más allá de las frases individuales, ya sea dentro del discurso o dentro del contexto no lingüístico; estos enunciados han hecho posible el estudio de unidades lingüísticas mayores que la frase. A su vez, esto sentó las bases para la investigación de Orasanu (1986) sobre las estructuras del discurso, integración de la información, inferencia, mecanismos de cohesión y teoría de los esquemas. Una consecuencia directa de este trabajo ha sido el desarrollo de modelos para explicar la manera de cómo procesamos un texto. Tal vez el más amplio de estos modelos para nuestra comprensión de los procesos involucrados en la comprensión es el que nos presenta Kintsch (1978), este modelo de texto se basa sobre proposiciones que tienen su propia estructura interna. Las proposiciones son psicológicamente válidas en cuanto que afectan a la forma de cómo procesamos un texto, específicamente cada proposición afecta a la cantidad de tiempo que se emplea en leer el texto.

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SU PROCESO DE EVALUACIÓN

1.3.1 REFERENCIA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación es muy importante en todos los niveles del Sistema Educativo y puede abarcar programas, procesos, planeaciones, logro de objetivos, etc. la evaluación educativa es un proceso dinámico y sistemático que forma parte integral de toda evaluación dentro del ámbito educativo.

La evaluación tiene un carácter axiológico, ya que permite valorar al objeto estudiado; esto la convierte en una actividad humana con gran nivel de complejidad y de responsabilidad.

Para realizar este proceso es esencial que se tenga claro lo que se va a evaluar, esto es factible si se tiene claridad en el soporte teórico (teorías sociales, psicológicas, educativas, etc.) con el que se realizará.

Se considera que la pedagogía actualmente pugna por lograr una sistematización de las actividades educacionales y por lograr bases científicas para sus planteamientos teóricos y sus actividades concretas. Esto ha llevado a dos consecuencias importantes desde el punto de vista de la evaluación:

- En primer lugar, la evaluación se convierte en fuente fundamental de datos que pueden probar o rechazar hipótesis en que (explícita o implícitamente) se basa el quehacer educativo. Para ésto se requiere de información objetiva y no de impresiones subjetivas de los maestros o de calificaciones vacías de significado.
- En segundo lugar, la sistematización de la enseñanza lleva a los planificadores de la educación a definir clara y explícitamente los objetivos educacionales que se pretenden lograr.

La definición de objetivos educacionales hace innecesaria y a menudo absurda la comparación de resultados de un alumno con sus compañeros, pues al enseñar se pretende que todos logren esos objetivos y al evaluar se trata de constatar en que medida los logra cada uno, para que de ahí, el maestro pueda ir constatando el avance que tenga cada alumno de acuerdo con sus propias posibilidades.

Olmedo (1985), considera que la corriente pedagógica actual pretende hacer de la escuela un sitio amable donde el alumno viva su presente y aprenda en un ambiente estimulante y positivo. Los exámenes y las calificaciones respectivas son incongruentes con esta pretensión.

Sin embargo, la evaluación pedagógica no elimina los exámenes ni rechaza las calificaciones, sino que los ubica en su justa dimensión como parte necesaria pero no suficiente del proceso educativo.

La evaluación no puede circunscribirse a la constatación de los conocimientos que posee el alumno, sino que debe de abarcar todo fenómeno educativo, desde el más simple acto de memorización hasta el desarrollo complejo de hábitos y habilidades.

La educación es un proceso amplio y complicado que requiere de una actuación consistente de todos los involucrados en él: Alumnos, maestros, padres, autoridades, etc. Cada una de las etapas y cada uno de los elementos puede ser evaluado, así como se evalúan los aprendizajes cognoscitivos, se pueden evaluar los procedimientos y recursos didácticos, los planes y programas de estudio, etc.

1.3.2 PASOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

En el proceso evaluativo se pueden distinguir los siguientes pasos:

- a) Medición: Para evaluar un proceso o el logro de un objetivo, es necesario medirlo de alguna manera, de modo que sea posible manejarlo cuantitativamente.
- b) Comparación con un parámetro: El resultado de una medición no tiene en sí ningún significado. Es preciso ubicarlo con respecto a un patrón, norma o parámetro (constituido por los objetivos de aprendizaje).

- c) Juicio de valor. De la comparación entre el resultado de la medición y el parámetro se deriva un juicio de valor. El juicio de valor se conoce como calificación y se puede expresar con número, letra, con palabras, etc.

- d) Aplicación: Evaluar no es una meta, sino un medio que puede servir a fines tales como la retroalimentación, toma de decisiones e información.

La función prioritaria de la evaluación de acuerdo a los puntos anteriores, es obtener información útil del proceso enseñanza-aprendizaje para su mejoramiento.

1.3.3 LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

Según Peter (1989), la evaluación de la Comprensión Lectora consiste en interpretar la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto y en un contexto determinado. Los resultados dependerán de las características de la prueba, de la naturaleza del texto y del contexto, así como de las habilidades lectoras y el conocimiento previo del individuo. En la *evaluación tradicional* de ésta, los “errores” tienen un papel fundamental, y se enfoca preferentemente al descifrado del texto, pues al realizarla se pretende que el lector tenga una oralización, un ritmo, una velocidad y una entonación perfectos. Este tipo de pretensiones obligan al alumno a poner toda su atención en lo impreso y a olvidarse de la obtención de significado, que es la finalidad de la lectura.

Por otro lado Johnston (1989), menciona que no hay que perder de vista que la evaluación de la Comprensión Lectora es simplemente una muestra más o menos sistemática del comportamiento lector, tomada con el propósito de elaborar un informe o tomar una decisión, las (os) cuales pueden ser muy específicas (os) o generales. Igualmente Johnston clasifica tres motivos principales por los cuales se

lleva a cabo la evaluación de la Comprensión Lectora, lógicamente éstos cuentan con sus propias limitaciones y libertades; tales motivos son:

- *Administrativo:* La evaluación administrativa implica la toma de decisiones sobre la asignación de recursos a gran escala, o la redacción de informes que describen una situación educativa concreta. Un ejemplo podría ser la investigación de los subgrupos de población con el objeto de determinar niveles diferenciales de fondos públicos o la evaluación de los resultados de un programa educativo para decidir la conveniencia de seguir financiándolo. Estas decisiones se toman a nivel grupal.
- *Diagnóstico:* Implica la toma de decisiones educativas en un plano individual, tales como selección de material y estrategias de enseñanza; es decir, un alumno puede tener un material de evaluación totalmente diferente de otro alumno puesto que el diagnóstico individual no exige cubrir la gama de dificultades necesarias en la evaluación colectiva.
- *Selección y Clasificación:* Esta evaluación usualmente es uniforme y se administra generalmente a grupos, de manera que se aplica el mismo baremo a todos los alumnos; la cual no está orientada hacia el diagnóstico individual, sin embargo, sí se pueden tomar decisiones individuales a partir de los resultados.

Sin importar el tipo de evaluación existen algunos puntos que entran en juego al momento de realizar una lectura y su evaluación, por ejemplo Salvia (1988), menciona algunas conductas evaluadas durante la lectura:

1. *Lectura oral:* Requieren la precisión y fluidez de la lectura.
2. *Comprensión:* Su evaluación puede ser de dos tipos:

- a) Inferencia: Requiere una interpretación y extensión de lo que se ha leído.
 - b) De atención: Requiere el recuerdo o comprensión de lo leído.
3. *Abordar palabras*: Analiza palabras mediante la fonética, análisis estructural o indicios del contexto.
 4. *Reconocimiento de palabras*: Relacionado con la visualización de grafías.
 5. *Tasa de lectura*: Considera el tiempo y errores de la lectura.

Si se toma en cuenta que la lectura ante todo es comprensión, resulta lógico pensar que la evaluación debe de enfocarse sobre todo a la obtención del significado del texto. Sin embargo, evaluar la comprensión que una persona logra de lo leído no es nada fácil, resulta más sencillo evaluar rasgos como: Fluidez, Claridad, Entonación, Ritmo, etc., aún cuando no sean tan significativos.

Los maestros separan la lectura oral de la “lectura de comprensión” y para evaluar ésta última aplican un cuestionario generalmente escrito sobre el contenido temático de lo leído. Algunos autores como Smith (1983), consideran que cuestionar al alumno después de leer para conocer lo que comprendió del texto no es definitivo para el evaluador, pues expresan que es una prueba más de memoria que de comprensión. Se creé que existen algunas otras cuestiones sobre las que el docente debe meditar acerca de la evaluación de la lectura. Estas son:

- El alumno leyó en voz alta en presencia del maestro y puede pensar que éste ya escuchó el contenido y juzgar innecesario dar toda la información.
- Si se está cuestionando a los alumnos en forma oral y en la misma aula donde se encuentran en resto de los alumnos, los primeros pueden

contestar en su momento sobre lo que han escuchado de sus compañeros, y no de lo que comprendieron al leer.

- Algunos niños son muy tímidos, cuestión que les impide expresarse libremente.
- Por último los docentes deben de tomar en cuenta el dominio que los alumnos tienen de la expresión oral y escrita y sobre todo no esperar de los niños respuestas de una lógica, hasta cierto punto madura o adulta.

Weber (1970), propone efectuar la evaluación de la lectura poniendo a los niños a leer en voz alta para analizar la calidad de los desaciertos, ya que la pertinencia sintáctica y semántica de éstos con el texto demuestra la preocupación del lector por obtener significado del texto. Weber clasifica a los lectores en efectivos, medianamente efectivos, poco efectivos e inefectivos. La evaluación no debe de hacerse con el fin de ubicar al lector en un determinado nivel, pues un mismo lector puede tener un desempeño diferente ante distintos textos, ya que eso dependerá en gran parte de la información no visual que posea sobre la temática y el lenguaje en que está escrito el texto, así como del léxico que domine el lector.

Por otro lado Gómez (1995), considera que la comprensión puede evaluarse con cualquier material escrito significativo, siempre y cuando se tomen en cuenta las características y dificultades de cada texto, así como la naturaleza de los desaciertos que el lector comete.

Los aspectos que la autora retoma para fundamentar su trabajo son:

- La definición de comprensión lectora, los factores que la condicionan (tipo de texto y características del lector).

- El análisis del texto sobre la base de la teoría de las inferencias para creación de los ítems.
- El papel de las inferencias como una estrategia utilizada por el lector para obtener significado del texto y su verificación como un indicador de la comprensión.
- La función del conocimiento previo con que cuenta el sujeto al enfrentarse al texto, determinando la generación de inferencias y por consiguiente la comprensión.
- La elección de los textos de acuerdo a las características del lector.

En la Evaluación de la Comprensión Lectora según Johnston (1989), se deben tomar en cuenta los siguientes puntos:

- El texto (contenido, estructura y lenguaje).
- Lo apropiado del texto con relación al conocimiento previo del alumno.
- Las fuentes de las respuestas.
- Las demandas de la tarea del procedimiento de evaluación.

Con respecto a lo mencionado por Johnston y sobre todo con el segundo punto, Chi (1977), ha mostrado que el conocimiento previo tiene un efecto considerable en la capacidad de la memoria inmediata. Un conocimiento previo amplio permite almacenar conjuntos enteros de datos en un único código. En lugar de almacenar cada elemento por separado, simplemente se pueden tener implicaciones en la evaluación de la comprensión lectora; por ejemplo, la falta de conocimiento de base puede afectar la actuación en pruebas de elección múltiple en mayor medida

que en preguntas abiertas ya que existe el problema de mantener el enunciado en la memoria inmediata mientras se leen las opciones de respuesta.

Así, con todas estas investigaciones se reconoce que contribuyen a un enriquecimiento de una concepción más acertada de la Comprensión Lectora y su evaluación, que inciden en el ámbito escolar donde se desarrolla ésta y en la forma de evaluarla como un medio para mejorar las prácticas educativas escolares.

A continuación se presentará el cuadro 3 conformado con las perspectivas de diferentes autores mencionados anteriormente con respecto a la evaluación de la comprensión lectora, dicho cuadro tiene la finalidad de contrastar la postura de los autores para poder detectar sus diferencias y similitudes con respecto a la Evaluación de la Comprensión Lectora.

Cuadro 3

FUNDAMENTOS DE AUTORES CON RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSION LECTORA		
AUTOR	DEFINICION	DEPENDE DE
Peter (1989)	Consiste en interpretar la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto y un contexto determinado.	-las características de la prueba. -la naturaleza del texto. -el contexto. -las habilidades lectoras del individuo. -el conocimiento previo del lector.
Johnston (1989)	Es simplemente una muestra más o menos sistemática del comportamiento lector.	-el propósito de ésta, para elaborar un informe o tomar una decisión (eval. Administrativa, eval. de Diagnóstico, eval. Selectiva)

		<ul style="list-style-type: none"> -el tipo de texto. -el conocimiento previo. -las fuentes de respuesta. -las demandas de la tarea.
Tapia (1997)	Medir la representación que el alumno hace de lo que leyó.	<ul style="list-style-type: none"> -la naturaleza del texto. -ideas previas con respecto al texto. -la actividad individual que realice al leer.
Vega (1990)	Evaluar el reconocimiento del lector a cerca de las ideas del texto y la acción de distinguir la información importante de aquellas menos relevantes.	<ul style="list-style-type: none"> -el acceso léxico (aspectos textuales) -la interpretación (acciones variables en el proceso lector).
Gómez (1995)	Evaluar las estrategias utilizadas por el lector .	<ul style="list-style-type: none"> -un material escrito significativo. -características y dificultades del texto. -la naturaleza de los desaciertos que el lector comete.

Entre lo más relevante que nos muestra el cuadro anterior, se encuentra la semejanza que postulan estos autores sobre todo en los puntos de los que depende la Evaluación de la Comprensión Lectora, siendo éstos (*presentados unifícadamente*): el tipo de prueba o test que se utilice para la acción de evaluar, los tipos de textos utilizados y el conocimiento previo del lector. Con el cuadro anterior, se reitera la importancia que tienen éstas investigaciones y su contribución para consolidar una concepción más acertada de la Comprensión Lectora y su Evaluación sobre todo en el presente trabajo.

1.3.4. INVESTIGACIONES Y TÉCNICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Las técnicas que cuentan con una mayor tradición en los estudios sobre comprensión lectora son aquellas que parten de las preguntas efectuadas a partir de la lectura, y las que consideran como indicador a la comprensión, y por tanto como producto a evaluar, la elaboración escrita en forma de redacción o composición elaborada por el alumno; sobre este tema, es inevitable dejar de mencionar la técnica Cloze, o como se designa en la mayoría de los países latinoamericanos: “la técnica de canevá”. Esta técnica de valoración de la lectura fue desarrollada por Taylor (1953), a la que caracteriza como una nueva herramienta para estimar el grado de efectividad de la comunicación, como un útil psicológico que permite evaluar el grado de correspondencia total entre las habilidades de codificación del emisor y las de decodificación del receptor. Es importante resaltar esta caracterización de dicha técnica, la cual es esa doble perspectiva de correspondencia entre dos situaciones, la codificación y decodificación, el emisor y el receptor, entre la intuición del que escribe y la intuición del que lee.

El test Cloze puede describirse de la siguiente manera:

1. La técnica consiste en preparar un fragmento literario mediante la supresión de algunas palabras del texto. El producto resultante de esta supresión se presenta sustituyendo la palabra eliminada por unos espacios o líneas en blanco, teniendo en cuenta que todos los espacios deben ser de la misma longitud a fin de evitar que se proporcione alguna información (aunque sólo fuera la de la longitud) sobre los elementos eliminados, las palabras ausentes. El tratamiento de un fragmento literario (en este caso el comienzo de una fábula de Esopo) sería del siguiente:

“Hace ya mucho tiempo, los ratones celebraron una asamblea general con el fin de considerar qué medidas podrían adoptar para librarse del enemigo común: el gato. Después de discutir, sin resultado, varios proyectos, se

levantó un ratón joven y declaró que tenía que hacer una proposición que no dudaba que sería la más acertada.”

La versión Cloze, suprimiendo las palabras múltiplo de cinco, quedaría así:

“Hace ya mucho tiempo, _____ ratones celebraron una asamblea _____ con el fin de _____ qué medidas podrían adoptar _____ para librarse del enemigo común: _____ gato. Después de discutir, _____ resultado, varios proyectos, se _____ un ratón joven y _____ que tenía que hacer _____ proposición que no dudaba _____ sería la más acertada.”

Si se observa detenidamente, los huecos de la primera y última palabra sustituida en el fragmento que se presenta tienen la misma longitud que los de la segunda y tercera. Las palabras sustituidas son, en el primer caso mencionado “los” y “que”. En el segundo, las palabras son “generar” y “considerar”. La longitud del espacio que se presenta es constante, a fin de que no pueda convertirse en una posible pista.

2. Una vez preparado el texto, se les entrega a los lectores que han de evaluar ya sea la facilidad lectora, o su propia capacidad de comprensión. Los sujetos deben intentar situar en cada uno de los huecos así presentados la palabra o palabras que faltan, captándola a través del contexto.
3. La valoración de la prueba puede hacerse, básicamente, mediante dos técnicas:
 - a) Aceptación como respuesta correcta únicamente de aquellos casos en los que el vocablo propuesto coincida de modo estricto con la palabra eliminada.
 - b) Aceptación de aquellas palabras que coincidan con el campo semántico del término suprimido. Cabe señalar otras modalidades de

valoración en las que se presentan modos de ayuda a la respuesta tales como los siguientes:

- Al texto Cloze le acompaña una lista de las palabras que deben ocupar los espacios correspondientes, ordenadas alfabéticamente.
 - El texto aparece con espacios numerados, a los que corresponde un ítem de opción múltiple, la respuesta del cual es la palabra a situar en el texto.
4. La valoración se hace por el recuento directo de aciertos. También cabe una corrección en función del número de respuestas del texto, obteniendo la proporción de respuestas válidas.
 5. la comparación de las diversas puntuaciones permitirá determinar a quién se considera mejor lector, o qué texto es más fácilmente comprensible, según el objetivo que se persiga en el uso del Cloze.

Por otro lado, Gómez (1993), nos presenta un instrumento de evaluación de la comprensión lectora enfocado a sujetos de educación básica, en el cual propone cuatro situaciones para poder evaluar la comprensión lectora y lo podemos describir así:

- Enunciados incompletos: El trabajo que se le pide al sujeto que realice, consiste en que elija de entre varias palabras propuestas, la que complete la significación de cada enunciado. La comprensión que el sujeto obtiene de la lectura de cada enunciado incompleto y del significado de cada palabra, es lo que le permitirá elegir al elemento léxico pertinente para formar el significado total de cada enunciado. Es importante enfatizar que éstos enunciados contienen información cercana al sujeto, tanto del medio urbano como del rural. La característica de evaluación de esta situación es indagar si el sujeto comprende el significado de los enunciados

incompletos, de las palabras aisladas y finalmente si las respuestas que dan son congruentes con el significado de cada enunciado.

- Construcción de enunciados: En este material se proporcionan siete palabras (tres sustantivos, un artículo, un verbo, un pronombre posesivo y una preposición) con las que el sujeto va a formar enunciados. Esto permitirá indagar que palabras utiliza el sujeto y cómo las utiliza para formar enunciados, dando cuenta de su creatividad y fundamentalmente de su capacidad para construir significados mayores a partir de los significados de las palabras dadas que debe poner en relación. En esta situación se evalúa el cómo es que el sujeto forma enunciados a partir de los significados de las palabras, si hace uso de la totalidad de éstas o si agrega otras no propuestas.
- Lectura de texto: Este es un texto narrativo cuyo contenido es estructurado con los siguientes aspectos:
 - a) Una presentación del personaje, sus gustos y las actividades que realiza.
 - b) Un suceso que describe las acciones del personaje.
 - c) Un desenlace del texto, el cual incluye el final de la narración.

Este texto se presenta al sujeto junto con un cuestionario que contiene ocho reactivos, con el objetivo de observar si el sujeto establece relaciones entre los diferentes elementos del texto y la manera de establecerlas. Los aspectos que se evalúan en esta situación son los siguientes:

- I) Asignación del título al texto de acuerdo con el contenido del mismo.
 - II) Recuperación (oral o escrita) de todo el contenido o parte de él.
 - III) Inferencias derivadas del contenido del texto.
 - IV) Identificación de causas y efectos.
- Lectura de texto: Este es un texto enciclopédico, a través de él se proporciona información respecto a las golondrinas, éste se encuentra estructurado con los siguientes aspectos:

- a) Una introducción en la que se mencionan algunas características de estas aves y de los lugares en donde vive.
- b) Una demostración en la que se explica la forma en que construyen sus nidos.
- c) Una conclusión en la que se menciona el objetivo de la construcción del nido.

Este texto se le presenta al sujeto acompañado de un cuestionario conformado por seis reactivos. El objetivo de esta situación, es conocer la comprensión que obtiene el sujeto al leer un texto informativo, sus reflexiones acerca de los datos y las relaciones que establece entre ellos.

Los aspectos a evaluar son los siguientes:

- I) Recuperación de la idea principal.
- II) Identificación de relaciones causa-efecto.
- III) Asignación del título al texto.
- IV) La capacidad para realizar inferencias.

Un ejemplo más sobre instrumentos de Evaluación de la Comprensión Lectora, nos lo brinda Catalá (1995). Se trata de una serie de pruebas dirigidas a sujetos que cursan la educación básica (una prueba para cada grado escolar), éstas pruebas están enfocadas a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares. Las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica. En estas pruebas los niños han de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar, prever, emitir juicios, etc; a partir de textos breves que permiten ser fácilmente manipulables, el alumno tiene que responder preguntas en relación con lo escrito, pudiendo elegir entre diversas alternativas que le obligarán a hacer un esfuerzo de aproximación muy grande para seleccionar la que crea más adecuada, más cercana al sentido del texto, a la intención del autor, al contenido global o específico de los términos. Le obligará a elaborar, no a contestar por

simple recuerdo inmediato, cabe mencionar que el niño tiene en todo momento el texto para poder volver al mismo siempre que lo necesite.

El número de respuestas acertadas en estas pruebas, brindan información muy fiel de su capacidad comprensiva, pero también un análisis cualitativo más profundo nos ofrecerá abundante información respecto al tipo de actividades mentales relacionadas con la lectura (qué es capaz de hacer y cuáles no). Viendo el tipo de respuesta que ha dado, si ha elegido las alternativas más próximas a la correcta, o si se ha alejado mucho de ella, podremos inferir el tipo de dificultad que manifiesta: de vocabulario, de opinión, de deducción, de capacidad de síntesis. Con todo lo anterior, es importante enfatizar, que lógicamente dichas pruebas van dirigidas a alumnos que ya han superado la fase de descodificación del lenguaje escrito y que muestran una cierta agilidad en su manejo.

1.3.5. IMPORTANCIA DE LA ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Anteriormente se admitía a la evaluación de la lectura como una simple constatación de las deficiencias de comprensión de los alumnos, sin que a partir de aquí se deriven elementos objetivos que ayuden a tener un conocimiento más profundo sobre lo que se esta evaluando, y aún más, cómo y con qué se esta evaluando. Estos dos últimos puntos son los que en realidad no deben perder de vista las personas dedicadas a la docencia o alguna actividad relacionada con la enseñanza. El comprender lo que se lee (dentro del proceso enseñanza-aprendizaje), es una base principal para la adquisición, modificación o incremento de conocimiento en general, y esto en el ámbito de la educación tiende a ser valorado, pero esta valoración se lleva a cabo mediante instrumentos cuyos objetivos se podrían ubicar en evaluar la memoria y no la comprensión.

Estas acciones de evaluar la comprensión lectora con instrumentos que hasta cierto punto podríamos denominar como “obsoletos”, no es más que el resultado de la apatía por parte de los docentes que se han dejado arrastrar por la inercia monótona de sus actividades. Esto anterior difiere totalmente con varios de los discursos expuestos por Coll (1987), en donde propone un modelo de “docente investigador”. Un docente preocupado por las causas y soluciones de las problemáticas que pudieran surgir durante el proceso enseñanza-aprendizaje. En relación con la evaluación de la comprensión lectora, esto anterior podría utilizarse como incitador a reflexionar sobre la existencia de problemáticas con respecto a este tema, incitador a la búsqueda de solución de las mismas, incitador en la búsqueda y creación de nuevas herramientas que ayuden a la mejora de todo lo que engloba la acción docente.

Tal es el caso del presente trabajo, en donde la problemática de una inadecuada evaluación de la comprensión lectora fue detectada y se buscaron posibles soluciones, obteniendo como resultado el diseño de un Instrumento de Evaluación de la Comprensión Lectora. Tal diseño ayudó a enfrentar de una manera más real, situaciones o problemáticas en el ámbito educativo que se encuentran latentes en nuestro país, como la inadecuada Comprensión Lectora, que se ve reflejada en las pruebas aplicadas por parte del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*PISA, por sus siglas en inglés*), en donde México ha salido reprobado, no sólo en los resultados de la OCDE, en la que participan países de diversas partes del mundo, sino también en el Primer Estudio Internacional Comparativo, elaborado por la UNESCO en naciones de América Latina.

El análisis comparativo, aplicado en el 2003 a once naciones de la región, colocan a México en sexto lugar en comprensión de lectura. De acuerdo con el reporte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, los estudiantes de primaria mexicanos no asimilan los conocimientos ni desarrollan competencias en la lectura.

En la prueba de lenguaje, México se colocó por debajo de la media regional de 261 puntos, al obtener 250. Este rubro fue encabezado por Cuba con 342; Argentina 277; Chile 272; Brasil, 269; Colombia 253. Abajo de México se ubicaron Paraguay, 250; Bolivia, 244; Venezuela, 242; República Dominicana, 233, y Honduras, 230.

El estudio del organismo de Naciones Unidas aclaró que los resultados de la prueba se expresó en una escala especial, basada en el Modelo de Rasch, con una media aritmética de 250 puntos y una desviación estándar de 50 puntos.

Los resultados anteriores denotan que la mayoría de los estudiantes realiza una comprensión fragmentaria de los textos que leen, reconocen las palabras incluidas en el texto, pero no consiguen determinar qué se dice lo que se dice y para qué se dice. Indican también que a los niños se les está enseñando a decodificar, es decir, a traducir las palabras escritas al lenguaje oral pero sin entender el significado del texto, ni interpretar lo que leen.

CAPITULO II

METODOLOGÍA

2.1 TIPO DE ESTUDIO

Basándose en lo postulado por Sampieri (1998), el estudio que se llevó a cabo fue mediante un diseño de investigación “no experimental” (*ya que no existió ninguna manipulación intencional ni asignación al azar de los sujetos estudiados*), bajo los criterios que éste presenta en su modalidad de: “transversal y/o transeccional” (*ya que éste se presta para analizar cuál es el nivel, estado o la presencia de una o diversas variables en un momento dado*).

2.2 PROBLEMA

¿El instrumento para evaluar la comprensión lectora que se utilizó en el presente trabajo, es válido y confiable para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de sexto año?

2.3 ESCENARIO

Una Zona Escolar de la Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México (*conformada por 6 escuelas oficiales*).

2.4 SUJETOS

36 grupos de sexto grado de primaria conformados por un total de 1191 alumnos de ambos sexos con una edad promedio de 11.5 años. *Cabe mencionar que los resultados que se presentarán posteriormente, fueron basados solamente en 912*

alumnos, ya que por diferentes causas de ausentismo, a 279 alumnos no fue posible aplicarles el instrumento.

2.5 INSTRUMENTO

Se utilizó un instrumento de Evaluación de la Comprensión Lectora, cuyo diseño surge por la iniciativa del autor del presente trabajo^{*}, tal instrumento consta de:

- Un primer ejercicio en donde se le proporcionó al alumno una lectura (*fragmento*) y se le pidió que la leyera.
- Un segundo ejercicio en donde se le pidió al alumno que escribiera lo que entendió de la lectura.
- Un tercer ejercicio en donde el alumno tuvo que escoger un dibujo que representaba cada uno de los principales momentos de la lectura.
- Un cuarto y último ejercicio en donde el alumno tuvo que escoger un párrafo, el cual creyó que era el que continuaba con la lectura que leyó.

(véase anexo 1ª)

2.6 PROCEDIMIENTO

La puesta en práctica de dicha investigación se realizó de la siguiente manera:

- La aplicación del instrumento fue de manera grupal, es decir, a cada uno de los grupos preestablecidos dentro de cada una de las escuelas.

^{*} La validación y confiabilidad del instrumento como son parte del objetivo general de este trabajo, se presentarán en el capítulo de resultados.

- La aplicación a cada uno de los grupos, se llevó a cabo conforme a los pasos de aplicación recomendados dentro del mismo instrumento (*véase anexo 1 en el apartado de instrucciones de aplicación*).
- La aplicación del instrumento a los grupos de sexto grado en ambos turnos de cada una de las escuelas de la zona, fue mediante la dinámica de una escuela por día, es decir, si una escuela contó con dos grupos en cada turno, se trabajó con cada uno en diferentes horarios con respecto al turno.

CAPITULO III

RESULTADOS

En este apartado se comenzará compartiendo los resultados obtenidos con respecto a la confiabilidad y validez del instrumento, ésto con el fin de atender el objetivo general del presente trabajo. Por otro lado, es importante comentar que dichos resultados se lograron obtener mediante los datos cuantitativos arrojados por la aplicación del instrumento, estos últimos datos serán dados a conocer posteriormente.

3.1 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO.

3.1.1 CONFIABILIDAD.

Para conocer el nivel de confiabilidad del instrumento, se hizo uso de la fórmula 21 de Kuder-Richardson que se presenta a continuación:

$$\text{Coeficiente de Confiabilidad (KR21)} = 1 - \frac{M(K - M)}{Ks^2}$$

Donde: K = número de ítemes del test.

M = la media de las puntuaciones del test.

s = la desviación estándar de las puntuaciones del test.

Realizando la conversión con los datos de la aplicación, se obtuvo lo siguiente:

- **K = 100**, ya que es la puntuación máxima que se puede obtener en el instrumento. Es importante recordar, que estos puntos se encuentran repartidos entre los ejercicios que se presentan en el instrumento.

- **M = 58**, este dato se obtuvo mediante la suma de las puntuaciones totales de cada instrumento aplicado, siendo ésta de 52950. Después, el resultado de dicha suma, fue dividido entre el número de instrumentos aplicados (912); así que el resultado obtenido de tal división fue 58.
- **s = 20.9**, se obtuvo este dato, gracias a que se le restó la suma de la sexta parte inferior de las puntuaciones a la suma de la sexta parte superior; después el resultado fue dividido entre la mitad del número de instrumentos aplicados. Para clarificar lo anterior, se presenta lo siguiente en la tabla 1.

Tabla 1
FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES

PUNTUACIONES	No. DE INSTRUMENTOS UBICADOS EN CADA PUNTUACIÓN
100	13
90	69
80	136
70	177
60	135
50	134
40	106
30	71
20	40
10	22
0	9
TOTAL	912

La tabla anterior ayudó a conocer la desviación estándar. Primeramente se obtuvo la sexta parte de las puntuaciones superiores e inferiores, siendo ésta 152 y se obtuvo dividiendo el número de instrumentos entre 6. Esto quiso decir, que se tomaron las 152 puntuaciones superiores y se sumaron (o sea, se sumaron 13

puntuaciones de 100, 69 puntuaciones de 90 y 70 puntuaciones de 80) obteniendo como resultado 13110. Por otro lado, con las puntuaciones inferiores se realizó la misma acción de sumar las puntuaciones (se sumaron 9 puntuaciones de 0, 22 puntuaciones de 10, 40 puntuaciones de 20, 71 puntuaciones de 30 y 10 puntuaciones de 40) obteniendo así un resultado de 3540.

Contando ya con los datos de las sumas de las puntuaciones superiores e inferiores se procedió a lo siguiente:

$$\text{Desviación Estándar} = \frac{13110 - 3540}{456}$$

$$\text{DE} = \frac{9570}{456}$$

$$\text{DE} = 20.9$$

Gracias a este último dato, se pudo obtener el Coeficiente de Confiabilidad, siendo éste el siguiente:

$$\text{Coeficiente de Confiabilidad (KR21)} = 1 - \frac{M(K - M)}{Ks^2}$$

$$\text{C. C. (KR21)} = 1 - \frac{58(100 - 58)}{100(20.9)^2}$$

$$\text{C. C. (KR21)} = 1 - \frac{58 \times 42}{100 \times 436.8}$$

$$\text{C. C. (KR21)} = 1 - \frac{2436}{43680}$$

$$\text{C. C. (KR21)} = 1 - 0.05$$

$$\mathbf{C. C. (KR21) = 0.95}$$

Este Coeficiente de Confiabilidad es catalogado por Sampieri (1998) como elevado, ya que la puntuación máxima de confiabilidad que postula es de 1.

Para estar aún mas seguros de éste Coeficiente de Confiabilidad, se decidió encontrar el Error Estándar de Medida, para eso, se hizo uso de la Desviación Estándar (DE) y del Coeficiente de Confiabilidad (r) en la siguiente fórmula:

$$\text{Error Estándar de Medida} = DE (\text{raíz cuadrada de } 1 - r)$$

$$\text{ESm} = 20.9 (\text{raíz cuadrada de } 1 - 0.95)$$

$$\text{ESm} = 20.9 (\text{raíz cuadrada de } 0.05)$$

$$\text{ESm} = 20.9 \times 0.22$$

$$\mathbf{\text{ESm} = 4.59}$$

El valor de este Error Estándar es similar al calculado por Diederich (1964) con base únicamente en el número de ítemes del test. Para un test que tenga de 90 a 109 ítemes, éste autor sugiere el uso de un Error Estándar de **5**. Lo postulado por Diederich se presenta en la tabla 2.

Tabla 2

ERROR ESTANDAR CON BASE AL NUMERO DE ITEMES

No. DE ITEMES DEL TEST	ERROR ESTANDAR
<i>MENOS DE 24</i>	2
<i>25 A 47</i>	3
<i>48 A 89</i>	4
<i>90 A 109</i>	5
<i>110 A 129</i>	6
<i>130 A 150</i>	7

3.1.2. VALIDEZ.

Con respecto a la validez del instrumento, se hizo uso de una *Validez de Contenido* tal y como menciona Norman (1974), mediante una revisión de expertos y un muestreo o piloteo.

De la revisión de expertos se puede decir que:

El instrumento fué revisado por ocho personas expertas en el área, de las cuales podemos localizar a:

- Un redactor de estilo.
- Una Directora general de edición de una revista.
- Una Jefa de información de una revista.
- Un profesor a nivel medio superior de la materia lectura y redacción.
- Una profesora a nivel de diplomados con respecto a la temática de literatura y teatro infantil.

- Tres profesores de educación básica (secundaria) de la materia de español.

A estas personas se les pidieron observaciones y/o sugerencias para el instrumento, tales observaciones y sugerencias sirvieron para realizar una serie de cambios en el instrumento como: *omitir algunos pasos de aplicación que estaban de más, agregar algunos que ellos propusieron como importantes, hacer uso de dibujos con un aspecto menos formal.* A partir de estos cambios realizados, fué como se logró la versión “final” del instrumento.

Sobre el muestreo o piloteo:

Se realizó en una Escuela de la Zona Escolar No. 12 de la Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México. Esta Escuela cuenta con 4 grupos de sexto año en el turno matutino, cada grupo tiene 32, 34, 35 y 35 alumnos respectivamente. En le turno vespertino cuenta con un grupo de 25 alumnos.

El piloteo se llevó a cabo de manera normal, sin ningún acontecimiento que afectara el desarrollo u objetivo de la aplicación. El resultado obtenido fué conocer que dicha Escuela, cuenta con una estimación de Comprensión Lectora Suficiente (70 Pts.).

3.2 RECOPIACIÓN DE DATOS

La recopilación de datos otorgó elementos cuantitativos que sirvieron sobre todo para conocer el nivel de confiabilidad del instrumento y para detectar en un aspecto secundario, el nivel de Comprensión Lectora de la Zona Escolar a la que se aplicó el instrumento de evaluación.

Para llevar acabo la recopilación, se dividió el proceso de ésta en cinco fases que fueron denominadas como: *Evaluación Particular, Evaluación de Fusión, Evaluación de Meridiano, Evaluación General y Evaluación Universal*. A continuación se presentan los resultados arrojados de cada evaluación, así como una descripción de cada una de las mismas.

3.2.1. Evaluación Particular.

Los datos recopilados de esta evaluación, se obtuvieron mediante la examinación de cada uno de los instrumentos aplicados (912). Consecuentemente, se conoció el nivel de Comprensión Lectora de cada alumno al que se le aplicó el instrumento. También se pudo detectar la frecuencia de cada estimación de Comprensión Lectora. Cabe mencionar, que dicha evaluación se rigió por el método de evaluación preestablecido en el mismo instrumento**.

En la tabla 3 y gráfica 1 se muestran los datos obtenidos de la evaluación *particular*.

Tabla 3
FRECUENCIA DE CADA ESTIMACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

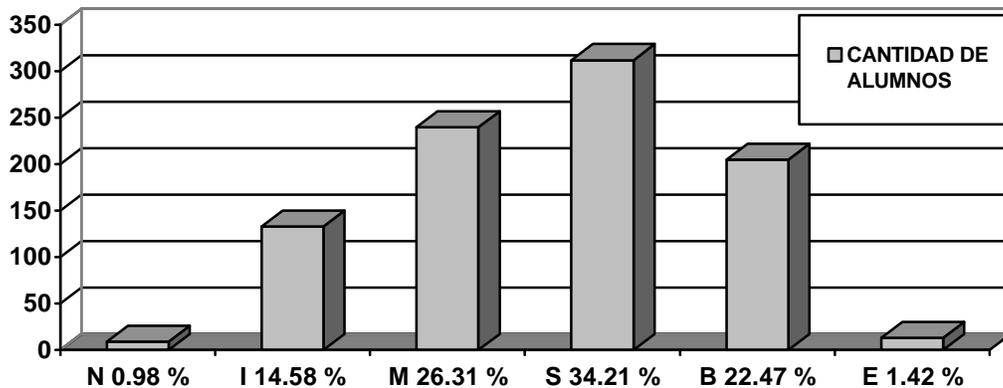
ESTIMACIÓN Y PUNTAJE CORRESPONDIENTE	<u>NULA</u> 0 PTS	<u>INSUFICIENTE</u> 10, 20, ó 30 PTS	<u>MINIMA</u> 40 ó 50 PTS	<u>SUFICIENTE</u> 60 ó 70 PTS	<u>BUENA</u> 80 ó 90 PTS	<u>EXCELENTE</u> 100 PTS
CANTIDAD DE ALUMNOS UBICADOS EN CADA ESTIMACIÓN	9	133	240	312	205	13
PORCENTAJE DE ALUMNOS UBICADOS	0 . 98 %	14 . 58 %	26 . 31 %	34 . 21 %	22 . 47 %	1 . 42 %

** Se recomienda hacer una revisión de las instrucciones de evaluación del instrumento (anexo 1), para una mejor comprensión de los datos a presentar.

EN CADA ESTIMACIÓN						
--------------------	--	--	--	--	--	--

Gráfica 1

FRECUENCIA DE CADA ESTIMACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA



3.2.2. Evaluación de fusión.

En esta evaluación, se ordenaron los instrumentos ya evaluados con respecto a los grupos y turno de cada una de las escuelas y se les otorgó una estimación de Comprensión Lectora en base a un promedio grupal. Cabe mencionar, que dicho promedio se rigió por el método de evaluación grupal preestablecido en el mismo instrumento en su apartado de: Evaluación de la Comprensión Lectora (*anexo 1*).

En las siguientes tablas (*de la tabla 4 a la tabla 15*), se muestran las estimaciones de Comprensión Lectora de las escuelas con respecto a cada grupo de sus dos turnos.

*Escuela 1 (E1)

Turno Matutino

Tabla 4

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	50	MINIMA
2	70	SUFICIENTE
3	60	SUFICIENTE
4	70	SUFICIENTE
5	60	SUFICIENTE

Turno Vespertino

Tabla 5

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	70	SUFICIENTE
2	70	SUFICIENTE
3	70	SUFICIENTE
4	50	MINIMA
5	60	SUFICIENTE

*Escuela 2 (E2)

Turno Matutino

Tabla 6

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	70	SUFICIENTE
2	50	MINIMA
3	60	SUFICIENTE
4	60	SUFICIENTE
5	70	SUFICIENTE

Turno Vespertino

Tabla 7

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	50	MINIMA
2	50	MINIMA

*Escuela 8 (E3)

Turno Matutino

Tabla 8

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	50	MINIMA
2	70	SUFICIENTE
3	60	SUFICIENTE

Turno Vespertino

Tabla 9

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	60	SUFICIENTE
2	50	MINIMA

*Escuela 4 (E4)

Turno Matutino

Tabla 10

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	50	MINIMA
2	50	MINIMA

Turno Vespertino

Tabla 11

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	60	SUFICIENTE
2	40	MINIMA

*Escuela 5 (E5)

Turno Matutino

Tabla 12

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	50	MINIMA
2	60	SUFICIENTE

Turno Vespertino

Tabla 13

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	40	MINIMA

*Escuela 6 (E6)

Turno Matutino

Tabla 14

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	60	SUFICIENTE
2	50	MINIMA

Turno Vespertino

Tabla 15

GRUPO	PUNTUACIÓN GRUPAL PROMEDIO	ESCALA ESTIMATIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA GRUPAL
1	50	MINIMA

3.2.3. Evaluación de Meridiano.

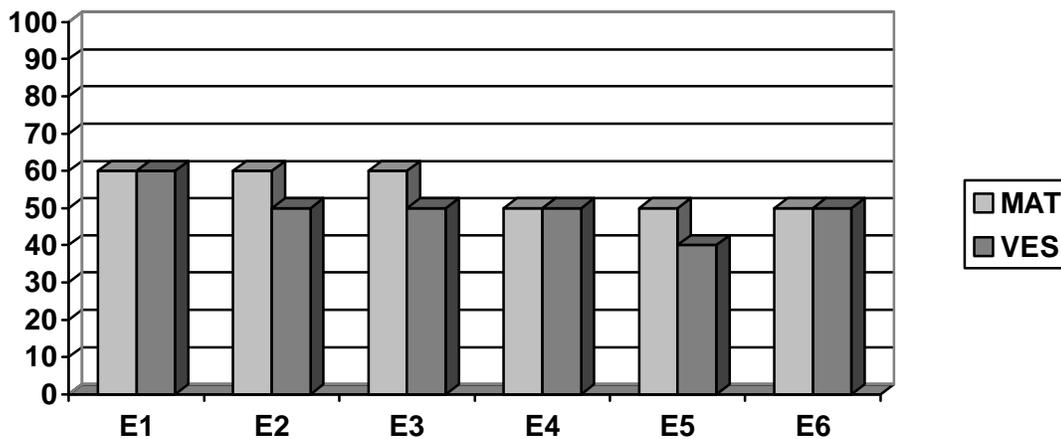
Como la mayoría de las escuelas cuentan con más de un grupo por turno, dicha evaluación se refiere a que se le otorgó una estimación a cada uno de los turnos de las escuelas, esto con base en un promedio de las estimaciones de los grupos que conforman cada turno de las escuelas.

En la tabla 16 y gráfica 2 se muestra lo obtenido.

Tabla 16

ESCUELA	TURNO	
	MATUTINO (NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA)	VESPERTINO (NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA)
E1	SUFICIENTE (60 PTS)	SUFICIENTE (60 PTS)
E2	SUFICIENTE (60 PTS)	MINIMA (50 PTS)
E3	SUFICIENTE (60 PTS)	MINIMA (50 PTS)
E4	MINIMA (50 PTS)	MINIMA (50 PTS)
E5	MINIMA (50 PTS)	MINIMA (40 PTS)
E6	MINIMA (50 PTS)	MINIMA (50 PTS)

Gráfica 2



3.2.4.- Evaluación General.

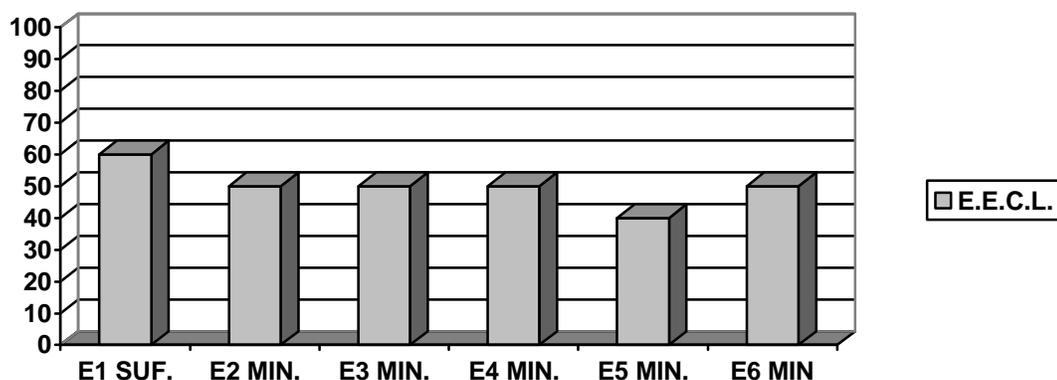
Con respecto a esta evaluación se puede decir que: al contar con las estimaciones de los turnos de cada escuela, éstas se promediaron para poder obtener una estimación de Comprensión Lectora general que se les otorgó a cada una de las escuelas.

Tales estimaciones resultantes se presentan en la tabla 17 y gráfica 3.

Tabla 17

ESCUELA	NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LA ESCUELA
<i>E1</i>	SUFICIENTE (60 PTS)
<i>E2</i>	MINIMA (50 PTS)
<i>E3</i>	MINIMA (50 PTS)
<i>E4</i>	MINIMA (50 PTS)
<i>E5</i>	MINIMA (40 PTS)
<i>E6</i>	MINIMA (50 PTS)

Gráfica 3



3.2.5.- Evaluación Universal.

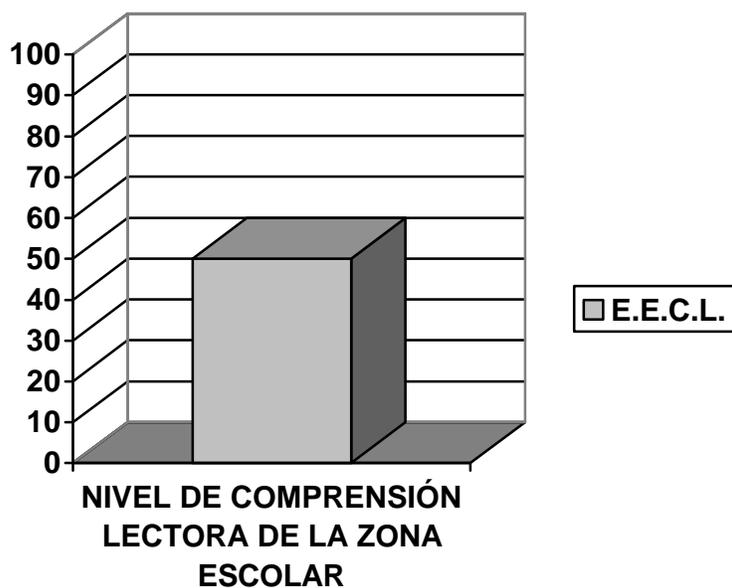
En esta evaluación, como ya se contaba con las estimaciones generales de Comprensión Lectora de cada escuela, se promediaron para obtener una sola y última estimación de Comprensión Lectora, que reveló el Nivel de comprensión Lectora de la Zona Escolar.

Tal estimación se presenta en la tabla 18 y gráfica 4.

Tabla 18

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LA ZONA ESCOLAR
<u>MINIMA (50 PTS)</u>

Gráfica 4



Con este dato se pudo atender el objetivo particular del presente trabajo, afirmando así, que los alumnos de sexto grado de la Zona Escolar del Estado de México a la que se le aplicó el instrumento, cuenta con un nivel de Comprensión Lectora **Mínima** de acuerdo con los parámetros establecidos en el instrumento aplicado.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

Con respecto al objetivo general del presente trabajo el cual fue: *Diseñar, aplicar y confiabilizar un instrumento para evaluar la comprensión lectora de alumnos de sexto año*. Se cumplió de manera satisfactoria, ya que analizando el instrumento diseñado se puede decir que:

- En el primer ejercicio en donde se le proporcionó al alumno una lectura (*fragmento*) y se le pidió que la leyera, ésta tuvo una base esencialmente diacrónica ya que se caracterizó por una alta orientación al agente (protagonista) que se expresó por la utilización de la primera persona. Es importante remarcar que este texto manejó temáticas, vocabulario y conceptos acordes al grado escolar que cursan los niños con los que se realizó la aplicación. Lo anterior permite dar importancia a lo estipulado por autores expertos en la evaluación de la comprensión lectora, tales como Cagney (1988), que señala cuatro factores relacionados con la comprensión de la lectura al momento de su evaluación (*sólo se mencionarán dos de ellos, que son los que empalman con el ejercicio*): a) Los conocimientos previos que posee el lector y que actúan como mediadores entre las palabras y el sentido de las mismas; b) Las competencias lingüísticas del sujeto que lee (*el vocabulario que posee*).
- En el segundo ejercicio se le pidió al alumno que escribiera lo que entendió de la lectura, con el fin de que se expresara por escrito lo comprendido de lo que leyó, esperando así una construcción totalmente elaborada mediante el proceso interactivo entre el autor, el texto y el lector (alumno).
- En el tercer ejercicio en donde el alumno escogió un dibujo que representaba cada uno de los principales momentos de la lectura (*el*

principio, el nudo o desarrollo y el final), tuvo como objetivo, el brindar al alumno otra “manera” de expresar lo comprendido de la lectura leída, mediante un sentido meramente pictográfico preestablecido (*ya que las imágenes le son proporcionadas*). Esto le permitió corroborar ó incrementar la comprensión de lo leído por medio de escenificaciones mentales (*por llamarlas de algún modo*) del contenido de la lectura, que se van formando a la par con la acción de leer; lo anterior se puede sustentar mediante los procesos cognitivos que se accionan al leer y que son denominados por Forgas (1975) como “transducciones sensoriales”.

- En el cuarto y último ejercicio, el alumno tuvo que escoger un párrafo, el cual creyó era el que daba continuidad a la lectura leída, dio lugar en este ejercicio al uso de inferencias, tal y como lo menciona Johston (1989), ya que para este autor la comprensión lectora es activa y no pasiva, es decir, comprender lo que se lee implica efectuar bastantes inferencias.

Con respecto a la aplicación del instrumento, existen ciertos datos que son merecedores de un análisis particular para comprender el manifiesto de éstos. En la tabla 19 se presenta la puntuación y porcentaje alcanzado de Comprensión Lectora de la Zona Escolar mediante cada reactivo del instrumento, así como una comparación entre la *situación real* de la zona y una *situación idónea*, lo cual ayudará a una mejor asimilación de lo analizado después de la aplicación.

Tabla 19

COMPARACIÓN ENTRE SITUACIÓN REAL Y SITUACIÓN IDEAL

	SITUACIÓN REAL	% DE COMPRESION LECTORA		SITUACIÓN IDEAL
INSTRUMENTOS APLICADOS	912	—	—	912
PUNTUACIÓN TOTAL EN EL EJERCICIO 2	18670	19 %	50 %	45600
PUNTUACIÓN TOTAL EN EL EJERCICIO 3	19780	21 %	30 %	27360
PUNTUACIÓN TOTAL EN EL EJERCICIO 4	14500	15 %	20 %	18240
PUNTUACIÓN TOTAL OBTENIDA	52950	55 %	100 %	91200
NIVEL DE COMPRESION LECTORA	MINIMA	—	—	EXCELENTE

En la tabla anterior se puede percibir que existe una significativa diferencia entre los puntajes y porcentajes de la situación real y la ideal, pero lo más relevante es que el 21 % (*que es el porcentaje mas alto*) de la comprensión lectora obtenida en la situación real, se logro en el ejercicio 3 del instrumento (*selecciona un dibujo que describa cada uno de los siguientes momentos del texto que leíste*), esto se cree que es (*a manera de reflexión*) debido a:

Que vivimos en la era de la imagen y sobretodo de la inmediatez de la misma, dicen que una imagen vale más que mil palabras, pero no se cree que esta sentencia sea tan confiable. Cuando se suplanta el conocimiento y la capacidad de abstracción, las palabras se vuelven vacías y entonces, sin el valor de las palabras, la imagen no tiene ya peso. Antes de la existencia de la televisión y de

la supremacía de la imagen, el mundo se nos revelaba a través de la palabra, las historias y leyendas se prodigaban de boca en boca, se enriquecían los detalles según el orador, el lenguaje se extendía, la imaginación se desbordaba, se permitía la reflexión, la abstracción. Ahora, el ser humano desde corta edad se ve bombardeado por miles de imágenes que en un principio no le dicen nada, pero que lo van formando, primero es la televisión, la “nana” preferida, antes de enfrentarse a la lectura y la escritura se encuentran frente a ella, a través de la televisión logra “ver más allá”, ¿pero realmente comprende lo que sus ojos perciben?. Después se enfrenta a los videojuegos, una serie de imágenes y retos, donde también importa la inmediatez de la reacción, se dice que desarrolla habilidades, pero ¿en realidad desarrolla habilidades o sólo responde a ciertos parámetros ya dados por el sistema del videojuego?, finalmente, el internet, una herramienta que evidencia fuertemente la necesidad del pensamiento abstracto, pues aunque con sólo poner dos palabras en el buscador se acceda a la información, ésta no es siempre la que se requiere, sin la capacidad de abstracción se deteriora la capacidad de discernir entre información de calidad e información superflua. Consecuencia: si antes con la oralidad el lenguaje se enriquecía, ahora con solo la imagen el lenguaje se empobrece o se vuelve incluso desconocido. Como lo menciona Sartori (1997), estamos ante el Homo videns que ha desplazado al homo sapiens, imagen desplazando a la palabra, lo concreto desplazando a lo abstracto, la capacidad de reflexión reducida a su mínima expresión. Dice Sartori: “casi todo nuestro vocabulario cognoscitivo y teórico consiste en palabras abstractas que no tienen ningún correlato en cosas visibles, y cuyo significado no se puede traducir ni trasladar en imágenes. Ciudad es algo que todavía podemos “ver”, pero no nos es posible ver *estado*, *nación*, *soberanía*, todos ellos, conceptos abstractos elaborados por procesos mentales de abstracción que están contruidos por nuestra mente como entidades”.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos de la aplicación y al análisis de éstos, se puede concluir que:

El instrumento diseñado y aplicado en este trabajo **es válido y confiable** para evaluar la Comprensión Lectora de alumnos de sexto grado de primaria, ya que se comprobó mediante datos de autores expertos en la materia, que su nivel de confiabilidad es alto, encontrando así una similitud (por ejemplo) con lo postulado por Sampieri (1998) con respecto a la confiabilidad de instrumentos. Otra similitud localizada fue la del dato en el error estándar del instrumento, ya que concuerda demasiado con lo mencionado por Diederich (1964) sobre este tema.

A partir de los comentarios proporcionados por los expertos que revisaron el instrumento, se pudo consolidar aún más el sustento teórico que respalda a cada ejercicio que lo conforman, permitiendo así un “claro” reconocimiento de las instancias de la comprensión lectora que se evalúan tras la aplicación de éste. También se logró comprobar que para evaluar la Comprensión Lectora, es necesario el uso de instrumentos que realmente recopilen lo que el sujeto ha comprendido de lo leído.

Por otro lado, se tiene que reconocer que existen factores que pueden afectar de manera significativa la comprensión de la lectura, tanto

positiva o negativamente, como pueden ser la ortografía, el manejo de vocabulario y la falta del significado de las palabras. Por tal motivo el evaluador de la Comprensión Lectora debe tomar en cuenta estos factores y tratar de proporcionar herramientas que ayuden al sujeto a la resolución (por llamarlo así) del instrumento que se les aplique.

En relación a los resultados arrojados se puede afirmar que la mayoría de los alumnos a los que se les aplicó el instrumento, ingresarán al nivel de Secundaria, con carencia de habilidades para comprender textos. Esta afirmación origina algunas interrogantes interesantes por contestar: ¿Qué ha pasado durante los cinco grados anteriores de su educación primaria con respecto a la Comprensión Lectora? y aún más ¿Cómo fue ó bajo que circunstancias se dió su proceso de adquisición de la Lecto-escritura?. Estas son algunas incógnitas que nos reflejan la realidad que “sobrellevan” los alumnos a los que se les aplicó el instrumento. Esta aplicación y subsecuentemente los resultados obtenidos, ofrecen datos que se convierten en bases cuantitativas de posibles investigaciones futuras, tal es el caso, que se detectaron más sujetos de sexo femenino con una excelente Comprensión Lectora. Otro dato que se detectó al momento de la revisión de cada instrumento, fue la inadecuada redacción que ofrecieron los sujetos con los que se llevó a cabo la aplicación.

Otro punto, que es importante mencionar, es la similitud de resultados de ésta investigación con los datos de el reporte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, en donde encontramos gran coincidencia en

los niveles de Comprensión de Lectura, tanto en ésta investigación como en la de el LLECE, los alumnos se encuentran por de bajo de la media establecida.

Finalmente, y concientes de que éste trabajo tuvo un objetivo muy preciso, el cual fue el de confiabilizar y validar un instrumento, se debe tomar cartas en el asunto de cómo mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos de educación básica, ya que se reconoce que la labor del Psicólogo Educativo no es solamente la de detectar fallas, sino también la de buscar posibles soluciones que encaminen al mantenimiento ó mejora de la situación.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, J. (1985), Infancia y Aprendizaje, Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación, Vol. 31, 32.

AUSUBEL. et al (1983), Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo, México, Trillas.

BIGGE, M. (1975), Teorías del aprendizaje, México, Trillas.

Cagney, M. (1988), Alternative Diagnostic Approaches, Nework, Delaware.

CAIRNEY, T.H. (1996), Enseñanza de la comprensión lectora, España, Morata.

CATALA, G. (1995), Evaluación de la Comprensión Lectora, Barcelona, Graó.

COLL, C. (1987), Psicología y Curriculum, Barcelona, Laia.

CHALL, J. (1967), Learning to Read: The Great Debate. New York, McGrawhill.

CHI, M., (1977), Age differences in memory span, Journal of Experimental, Child Psychology. Vol 23, p. 266-281.

CHOMSKY, N. (1959), Review of Verbal Behavior, by B. F. Skinner. Language, 35, 26-58.

DIEDERICH, P. (1964), Evaluation and Advisory Service Series, Number 5. N. J. Educational Testing Service.

FERMOSO, P. (1990), Aprendizaje, México, Trillas.

FIEDLER C. (1999), El verano de los animales, Alfaguara, México.

FLAVELL, J. (1979), La Psicología Evolutiva de Jean Piaget, Argentina, Paidós

FORGUS, R. (1975), Percepción. Procesos Básicos en el Desarrollo Cognoscitivo. México, Trillas.

GARCIA, G. (1989), Lectura y Vida, Discusión sobre comprensión lectora; nuevos aportes, Año 10, No. 3.

GOMEZ, P. M. (1993), Indicadores de la comprensión lectora, México, Interamer.

GOMEZ, P. M. (1995), La lectura en la escuela, México, Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.

H. SAMPIERI, R., (1998), Metodología de la Investigación, Mc. Gran Hill, México.

HALL, W. (1986), Skilled reading and Language Development, en Orasanu, Reading Comprehension, pp. 89-111. Hillsdate, N.J: Erlbaum.

JACOBS B. (1999), Las siete fugas de Saab, alias el Rizos, Alfaguara, México.

JOHNSTON, PETER (1989), La evaluación de la comprensión lectora, Madrid, Visor.

KINTSCH, W. (1978), Toward a Model of Text Comprehension and Production, Psychological Review, 85, 363-394.

LAFOURCADE, D. (1973), Evaluación de los aprendizajes, Buenos Aires, Kapeluse.

LEÓN, J., "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 56, pp. 77-91, 1991.

MILLER, G. (1956), The Magical Number Seven plus or minus two: Some Limits on our Capacity to Process Information. Psychology Review, 63, 81-97.

MILLER, G. (1965), Some Preliminaries to Psycholinguistics. American Psychologist, 20, 15-20.

MILLER, G. (1973), Linguistic Communication: Perspectives for Research. Newark, DE: International Reading Association.

NORMAN, E., G., (1974), Elaboración de test de aprovechamiento, España, Prentice-Hall.

ORASANU, J. (1986), Reading Comprehension. Hillsdale, N. J: Erlbaum.

ORTEGA, R. et.al. (1995) Constructivismo y práctica educativa escolar, en Cero en conducta, México

PASSMORE, J. (1992), Desarrollo lingüístico y currículo escolar. Enseñanza de la comprensión, México, Grafo Magna S. A de C.V. U.P.N.

PUENTE, A., (1991), Comprensión de Lectura y Acción Docente, Pirámide, Madrid.

SARMIENTO, S. (1995), Leer y comprender, México, Planeta.

SARTORI, G. (1997), Homo videns: La Sociedad Teledirigida, Madrid, Santillana.

SMITH, F. (1983), Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje, México, Trillas.

SOLÉ, I. (1994), Estrategias de Lectura, Grao, Barcelona.

SOMMER BODENBURG. (1998), El pequeño vampiro, Alfaguara, México.

TAPIA, JESÚS (1997), Orientación Educativa, (Teoría, Evaluación e Intervención), España, Síntesis Psicológica.

TAYLOR, W. (1953), Clozo Procedure. A New Tool for Measuring Readability, Journalism. Quarterly, No. 30, 415-433.

TRABASSO, T., (1979), On the Making of Inferences during Reading and their assessment, Urbana Universidad de Illinois, Center for the Study of Reading. Enero (ed. 181-429).

VEGA, M., (1990), Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva, Alianza, Madrid.

WEBER, R. C (1970), The study of oral reading errors: a survey of the literature, Nueva York, Basic Books.

ANEXO

PRESENTACIÓN

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la lectura ha sido un instrumento de gran importancia en la adquisición de otros conocimientos; sin embargo, a pesar de la relevancia que tiene en la educación, se ha detectado dentro de la práctica docente cotidiana problemas en la comprensión de textos.

Durante mucho tiempo la evaluación de la lectura se ha centrado en aspectos como la entonación, dicción, fluidez, pausa, etc., sin darle mayor importancia a la comprensión de texto. Con esto no se quiere decir que los aspectos mencionados no tengan importancia, incluso, pueden ser factores que ayuden a tener una buena comprensión, sino que éstos no son indicadores de que lo leído haya sido entendido o comprendido. Al hablar de comprensión de textos equivaldría a formarse una representación de lo que en él se dice, representación en la que influye tanto el texto como las ideas y conocimientos con que el sujeto afronta su lectura y la propia actividad que realiza al leer. En consecuencia, la evaluación de la comprensión lectora, debe orientarse a determinar la comprensión desde una perspectiva con un alto porcentaje de integridad, y no confundirla con un simple acto de memorización.

Por tal motivo, se quiere dar a conocer el presente instrumento que se enfoca en evaluar la comprensión lectora de alumnos de sexto grado de nivel básico y consta de:

- Un primer ejercicio en donde se le proporciona al alumno una lectura (*fragmento*) y se le pide que la lea.
- Un segundo ejercicio en donde se le pide al alumno que escriba lo que entendió de la lectura.
- Un tercer ejercicio en donde el alumno tiene que escoger un dibujo que represente cada uno de los principales momentos de la lectura.
- Un cuarto y último ejercicio en donde el alumno tendrá que escoger un párrafo, el cual crea que es el que continua con la lectura que leyó.

(véase anexo 1a de este instrumento)

Así mismo, se dan a conocer las instrucciones de aplicación como las de evaluación para un buen desarrollo global del instrumento.

Este instrumento puede encontrarse en otras dos versiones, en las cuales no cambia el método de aplicación ni el de evaluación, lo único que varía son las lecturas.

(véase anexo 1b de este instrumento)

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

Con el propósito de que el aplicador realice una evaluación convincente, se presentan a continuación una serie de pasos que se recomiendan seguir para un desarrollo satisfactorio de la aplicación.

- El instrumento puede ser aplicado colectivamente o de forma individual.
- En el caso de aplicar colectivamente, el instrumento debe ser el mismo para todos los alumnos *(es decir, el instrumento debe estar basado en una misma lectura)*
- La aplicación debe realizarse dentro del aula de clases *(lo más recomendable)* o en algún sitio escolar *(concurrido cotidianamente por los alumnos)* libre de distractores que pudieran viciar la aplicación.
- La aplicación del instrumento deberá llevarse a cabo entre las primeras dos horas del horario de clases con respecto al turno *(según sea el caso)*.
- Antes de proporcionarle el instrumento a los alumnos, se debe verificar que éstos cuenten con diferentes herramientas que puedan utilizar para desarrollar los ejercicios del instrumento; tales herramientas deben ser: *Diccionario, lápiz, bolígrafos, goma, corrector, sacapuntas y regla.* En el

caso de que algunos alumnos no contasen con alguna de las anteriores, se recomienda atender esa carencia, con el fin de que todos los alumnos estén en igualdad de resolución para el instrumento.

- Los asientos de los alumnos deberán estar convenientemente alejados, para prevenir que se pueda copiar (*en el caso de que las butacas sean compartidas, se puede recurrir a métodos tradicionales como el de poner algún objeto en la mitad de la superficie compartida entre los alumnos*).
- El aplicador **deberá** dar a conocer a los alumnos el objetivo que tiene la aplicación de este instrumento.
- La adquisición del instrumento por parte de los alumnos, debe venir de manos directas del aplicador, quién deberá dirigirse hasta el asiento de cada uno de los alumnos.
- Después de corroborar que todos los alumnos a los que se les va aplicar el instrumento lo tengan en su poder, el aplicador **debe** mostrarle a los alumnos (*de manera resumida*) cada uno de los ejercicios del instrumento a la par de una breve explicación de cada uno de éstos.
- Dar la indicación de que comuniquen al aplicador de manera individual las dudas que pudieran surgir con respecto a las instrucciones del instrumento, ya que serán a las únicas con las que se les podrán auxiliar.
- El aplicador **no** debe hacer aclaraciones de vocabulario, pues los alumnos cuentan con las herramientas anteriormente citadas.
- El instrumento puede ser solucionado con lápiz o bolígrafo.

- Los alumnos podrán retomar la lectura cada vez que ellos lo requieran (*acción que **no** se les debe de comunicar al menos que del alumno surgiera la inquietud de esto*).
- El tiempo de resolución que se les otorgue a los alumnos, debe de ser totalmente libre, ya que se tiene que tomar en cuenta que cada alumno ejerce diferentes habilidades lectoras.
- A medida de que los alumnos vayan terminando, el aplicador recogerá el instrumento de cada uno, evitando producir algún ruido que pudiera turbar la concentración de otros.
- Si se llegase a un tiempo moderado de resolución y aún existen alumnos con instrumentos en su poder, el aplicador **deberá** comunicarles que cuentan tan sólo con 15 minutos más para dar solución al instrumento.
- En el caso de cumplirse el tiempo máximo de resolución (*45 minutos*), el aplicador **deberá** apoderarse de los instrumentos de los alumnos que no lo hayan logrado concluir.

INSTRUCCIONES DE EVALUACION

Para evaluar los instrumentos aplicados a los alumnos, se ha tenido que otorgar puntuación solamente a los ejercicios dos, tres y cuatro del instrumento, siendo ésta de: 50 puntos, 30 puntos y 20 puntos respectivamente. Quedando así, la cantidad de 100 puntos como escala máxima en este instrumento.

A continuación, nos dedicaremos a explicar y revisar el procedimiento de evaluación de cada uno de los ejercicios que se les ha otorgado su respectiva puntuación, y también la evaluación general como tal, del instrumento.

EVALUACIÓN DEL EJERCICIO DOS

Para la evaluación de este ejercicio, se formularon una serie de puntos esenciales, a los cuales se les han denominado como: “*ideas del experto*”.

Estas *ideas del experto*, no son mas que el consenso de las cinco ideas principales de cada una de las lecturas; se espera que estas ideas deben ser “manejadas” –por llamarlo así de aquí en adelante- por los alumnos al momento en que den solución a este ejercicio del instrumento. Estas “ideas” fueron establecidas bajo los criterios del autor de este instrumento.

El consenso de las cinco ideas principales de cada una de las lecturas recomendadas son las siguientes:

Para: “**Las siete fugas de saab, alias el rizos**”

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ▪ Una de las hermanas de Saab quiere ser escritora. |
| ▪ La hermana de Saab (<i>la que quiere ser escritora</i>) lo persigue y revisa sus pertenencias. |
| ▪ Saab le inventa una historia falsa a su hermana (<i>a la misma</i>), |

sobre como es que sus padres lo concibieron a él.

- Saab se entera que su hermana quiere escribir un libro sobre él.
- Saab toma un libro antes de dormir, y lo lee hasta quedarse dormido, y tiene un sueño con respecto a lo que leyó.

Para: **“El pequeño vampiro”**

- Los padres de Antón saldrían de paseo y él deseaba saber la hora en que regresarían, ya que él quería ver una película.
- Antón se quedó en su cama leyendo un libro sobre Frankenstein.
- Antón decidió comer algo y fue a la cocina, pero le daba miedo atravesar el pasillo.
- Antón imaginándose ser un naufrago, tomó lo necesario del refrigerador pero de pronto al regresar a su cuarto escuchó una voz.
- Antón pensó que un ladrón había entrado a su cuarto, pero al entrar vio a un vampiro.

Para: **“El verano de los animales”**

- Todo parecía perfecto para Hugo ese verano, hasta que se encontró con un anuncio que cambiaría sus vacaciones.
- En ese anuncio se invitaba a los niños a dejar sus mascotas en la pensión de animales de Hugo, solo que Hugo no tenía ninguna pensión.
- Hugo pensó que se trataba de una broma de su amigo Alfi, y estaba dispuesto a buscarlo cuando aparecieron sus primeros clientes.
- Alfi se apareció y se dispuso a dar informes y tomar datos a los niños, Hugo entre sorprendido y molesto le dijo que no siguiera con la broma.
- Alfi le dijo a Hugo que esa pensión era el plan para tener dinero en vacaciones.

Para poder asignar la puntuación correspondiente a éste ejercicio, se debe considerar lo siguiente:

- Una revisión minuciosa del escrito ofrecido por parte del alumno, con el objetivo de encontrar la concordancia que tenga con las *ideas del experto*.
- En esta acción de búsqueda, no se deben de tomar en cuenta variantes como la de redacción, ortografía, etc., simplemente se debe enfocar a encontrar las *ideas del experto*, que el alumno haya manejado.
- Las ideas del experto que el alumno utilice, no tienen que ser completamente idénticas a las ya preestablecidas, éstas pueden encontrarse estructuradas de manera distinta, pero con el mismo fondo que las del experto. Con lo anterior, se trata de dejar en claro que las ideas del experto, sirven de punto de partida para evaluar las ideas manejadas por el alumno, pero este punto de partida tiene que ser totalmente flexible bajo el criterio del evaluador, ya que se podría encontrar en las redacciones de los alumnos, ideas del experto omitidas en su totalidad pero, se podrá detectar que tal omisión fue reemplazada por alguna consecuencia directa de lo que hace mención la idea del experto.
- Las *idea del experto* manejadas por el alumno, no tienen que seguir el orden presentado anteriormente, éstas pueden ser utilizadas en diferentes momentos de su escrito, contando igualmente con el mismo valor.
- Así entonces, cada *idea del experto* que maneje el alumno en su escrito, sin importar orden o estructura, se tendrá que ir registrando en la tabla de recopilación de datos, ubicada en la parte inferior derecha de la hoja del mismo ejercicio, con un valor de 10 puntos cada una. (*nomenclatura de la tabla: TRDE2= Tabla de Recopilación de Datos del Ejercicio 2; IE= Idea del Experto; PTE= Puntuación Total del Ejercicio*).

- Las *ideas del experto* que no sean manejadas por el alumno, se les otorgará el valor de 0 puntos.
- Por último, no queda mas que sumar los puntos acumulados, y recopilar el resultado, en el recuadro de puntuación total del ejercicio, localizado en la misma tabla.

EVALUACIÓN DEL EJERCICIO TRES

Para la evaluación de éste ejercicio, se elaboró un patrón de soluciones correctas, que ayudarán de guías al momento de contrastarlas con las de los alumnos. Los patrones son los siguientes:

Para: “***Las siete fugas de Saab, alias el rizos***”

Debe encontrarse la letra **C** representando el inicio de la historia.

Debe encontrarse la letra **A** representando la mitad de la historia.

Debe encontrarse la letra **B** representando el final de la historia.

Para: “***El pequeño vampiro***”

Debe encontrarse la letra **C** representando el inicio de la historia.

Debe encontrarse la letra **B** representando la mitad de la historia.

Debe encontrarse la letra **A** representando el final de la historia.

Para: “***El verano de los animales***”

Debe encontrarse la letra **B** representando el inicio de la historia.

Debe encontrarse la letra **A** representando la mitad de la historia.

Debe encontrarse la letra **C** representando el final de la historia.

Después de conocer los patrones, se comienza a evaluar como tal al ejercicio, para esto se debe de:

- Realizar la comparación de las soluciones que eligió el alumno para concluir éste ejercicio, con los patrones preestablecidos de la lectura correspondiente.
- Otorgar la puntuación de 10 a cada solución del alumno, que concuerde con la del patrón; en caso contrario, la puntuación deberá ser de 0.
- Registrar los puntos de cada momento en la Tabla de Recopilación de Datos del ejercicio, ubicada en el mismo lugar que en el ejercicio anterior. (*Nomenclatura de la tabla: TRDE3= Tabla de Recopilación de Datos del Ejercicio 3, M1T= Momento uno del Texto, M2T= Momento dos del Texto, M3T= Momento tres del Texto, PTE= Puntuación Total del Ejercicio*)
- Realizar la suma de los puntos acumulados y registrarlos en el recuadro PTE de la tabla, para conocer la puntuación total del ejercicio.

EVALUACIÓN DEL EJERCICIO CUATRO

Para evaluar éste ejercicio, igualmente se tubo que construir un patrón de soluciones correctas que ayudarán de guías al momento de contrastarlas con las de los alumnos. Los patrones son los siguientes:

Para: **“Las siete fugas de Saab, alias el rizos”**

El número del párrafo seleccionado debe ser el **II**.

Para: **“El pequeño vampiro”**

El número del párrafo seleccionado debe ser el **I**.

Para: **“El verano de los animales”**

El número del párrafo seleccionado debe ser el **III**.

Después de conocer los patrones de solución de las lecturas correspondientes, para evaluar este ejercicio, entonces se debe de:

- Realizar la comparación de la solución que eligió el alumno para concluir éste ejercicio, con el patrón preestablecido de la lectura correspondiente.
- Otorgar la puntuación de 20 a la solución del alumno si concuerda con la del patrón; en caso contrario, la puntuación deberá ser de 0; en el caso de encontrar no resuelto el ejercicio o dos o mas soluciones, también la puntuación será de 0.
- Registrar los puntos en la Tabla de Recopilación de Datos del ejercicio, ubicada en el mismo lugar que en los ejercicios anteriores. (*Nomenclatura de la tabla: TRDE4= Tabla de Recopilación de Datos del Ejercicio 4, P=Puntos, PTE= Puntuación Total del Ejercicio*)
- Registrar el total de puntos en el recuadro PTE de la tabla, para conocer la puntuación total del ejercicio.

EVALUACIÓN GENERAL DEL INSTRUMENTO

Para la evaluación general del instrumento, bastará con sumar las puntuaciones totales de cada uno de los ejercicios, y registrar el resultado en el recuadro de Puntuación Total del Instrumento (*PTI*) que aparece en la Tabla de Recopilación de Datos del mismo, ubicada en la parte inferior derecha, de la portada del instrumento.

EVALUACIÓN DE LA COMPRESION LECTORA

Por otro lado, y cumpliendo con la premisa de éste instrumento que es el evaluar la comprensión lectora, se tiene que dar forma y sentido a los datos arrojados por el instrumento.

Para dar un valor (*por llamarlo así*) a la puntuación de cada instrumento, se estableció una “*Escala Estimativa de Comprensión Lectora*”, que servirá para conocer el nivel de comprensión lectora con el que cuenta cada alumno y el grupo en general; las estimaciones que componen ésta escala son las siguientes:

PUNTUACION	ESTIMACION
0 puntos	NULA
10, 20 ó 30 puntos	INSUFICIENTE
40 ó 50 puntos	MINIMA
60 ó 70 puntos	SUFICIENTE
80 ó 90 puntos	BUENA
100 puntos	EXCELENTE

Entonces, gracias a las estimaciones establecidas, se podrá concluir la evaluación que se lleva hasta estos momentos, convirtiéndola en una mera Evaluación de la Comprensión Lectora, con el simple acto de sustituir la puntuación total por la estimación correspondiente. *(ésta sustitución, debe registrarse en el recuadro de Escala Estimativa de Comprensión Lectora (EECL) que aparece en la Tabla de Recopilación de Datos del instrumento, ubicada en la parte inferior derecha, de la portada del mismo)*

Ahora bien, si el deseo es obtener una Evaluación de la Comprensión Lectora a nivel grupo, se debe de:

- Hacer el llenado de la Tabla Grupal de Escala Estimativa de Comprensión Lectora, para dar cierta formalidad al manejo de los datos.

(véase anexo 1c de este instrumento)

- Promediar las puntuaciones totales de los alumnos, esto se consigue, sumando las puntuaciones y dividiendo el resultado por la cantidad de alumnos a los que se les aplicó el instrumento.
- Sustituir el resultado obtenido (*promedio*) por la estimación correspondiente. *(las estimaciones que sustituirán al promedio, son las mismas que aparecen en la tabla anterior)*
- “Redondear” los promedios para obtener una sustitución exacta (terminación 1, 2, 3, 4 y 5 bajan; 6, 7, 8, 9 suben). *(ejemplo: 83 de promedio, baja a 80 que es igual a una estimación de comprensión lectora buena)*