



**UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL**

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

**"IMPORTANCIA Y EVALUACION DE LA COMPRESION
LECTORA EN NIÑOS DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA"**

TESIS

Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

Presentan:

LAURA ACOSTA DOMINGUEZ

NORMA PATRICIA CHAVEZ MERLOS

DIRECTOR: MA. DEL PILAR MIGUEZ FERNANDEZ

MEXICO, D.F.

JULIO 1996

2016 y 2016

DEDICATORIAS

A mis padres:

Por la oportunidad de permitirme realizar una carrera profesional, ya que gracias a las sólidas bases que me otorgaron, a su confianza y apoyo, hoy puedo realizar este sueño.

A mis hermanos:

Por su apoyo, confianza y en especial por el cariño brindado.

A mi esposo:

Gracias Amor por el apoyo, confianza y estímulo para llegar a esta meta; y en especial por estar a mi lado para compartir mi felicidad.

A mis familiares:

Por su ayuda incondicional. Gracias.

A Patty:

Por haber llegado juntas a nuestra meta, deseando ser amigas por siempre.

LAURA.

DEDICATORIAS

A mis padres:

Como muestra de mi dedicación y esfuerzo, contando siempre con su ejemplo y comprensión... GRACIAS.

A mi esposo:

Por su amor, confianza y apoyo que me ha demostrado en todo momento que hemos compartido.

A mis hermanos:

Por todo lo que representan en mi vida.

PAJRSIA.

AGRADECIMIENTOS

Profra. Ma. del Pilar Míguez:

Gracias por guiarnos para llegar a nuestra meta y en especial por el tiempo compartido.

Prof. Cuauhtémoc E. Pérez:

Gracias por el apoyo brindado no solo al inicio de este sueño, sino durante toda su realización.

A nuestros profesores:

Por que gracias a sus enseñanzas y al conocimiento compartido, hoy podemos realizarnos como profesionistas.

INDICE

INTRODUCCION

I.- LA COMPRESIÓN LECTORA.

1.1 Definición.	4
1.2 Aspectos de la comprensión lectora.	7
1.2.1 Lector	7
1.2.2 Contexto.	8
1.2.3 Texto.	9
1.3 La lectura en los programas actuales de Español.	12

II.- EVALUACIÓN DE LA COMPRESION LECTORA.

2.1 Evaluación educativa.	17
2.1.1 Tipos de evaluación educativa.	18
2.2 Evaluación en el aula.	21

2.3 Instrumentos de evaluación de la lectura.	22
---	----

2.3.1. Evaluación de la comprensión lectora.	25
--	----

III.- LA ELABORACION DE PRUEBAS DE COMPRENSION LECTORA.

3.1 Aproximaciones metodológicas para la evaluación de la comprensión lectora.	26
--	----

3.2 Características de una prueba.	29
------------------------------------	----

3.2.1 Demandas cognitivas de los métodos de evaluación.	33
---	----

IV.- DESCRIPCION DE LA PRUEBA "INDICADORES DE LA COMPRENSION LECTORA.

4.1 Situación de evaluación.	35
------------------------------	----

4.2 Material de evaluación.	36
-----------------------------	----

4.3 Desarrollo de una situación de evaluación.	37
--	----

4.4 Interpretación de resultados.	39
-----------------------------------	----

4.5 Ventajas y desventajas.	41
-----------------------------	----

V.- EVALUACION DE NIÑOS DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA.

5.1 Planteamiento del problema.	43
5.2 Objetivos.	44
5.3 Método.	45
VI.- RESULTADOS.	49
VII.- CONCLUSIONES.	55
BIBLIOGRAFIA.	60
ANEXOS.	

RESUMEN

Problema de investigación

La reconceptualización teórica de la lectura, que tiene como objetivo principal lograr la comprensión del texto, debe propiciar la búsqueda de alternativas que proporcionen al docente instrumentos útiles y prácticos para ejercitar y conocer las habilidades de la comprensión lectora. Para ello deben propiciarse métodos y formas de evaluación al alcance de los maestros, que faciliten la búsqueda de alternativas para mejorar y entender el proceso de comprensión.)

Actualmente la comprensión lectora es conceptualizada como la interacción que se establece entre lector, texto y contexto. Entre las características del lector se encuentran las estrategias de lectura, entre las que destacan las inferencias. A partir de la verificación de esta estrategia se puede conocer el proceso lector y si se hace uso del conocimiento previo y de la información que se obtiene del texto.)

En nuestra investigación intentamos conocer las características de lectura de los niños de 2° año, próximos a aprobar y próximos a reprobar, con el objetivo de describir y conocer las inferencias que realizan estos alumnos al abordar los diferentes tipos de textos: narrativos y expositivos. Así como determinar la correlación entre comprensión lectora y desempeño escolar.

Para ello se seleccionó una muestra de 78 alumnos de 2° grado, de 10 escuelas públicas de D.F., del turno matutino.

Se utilizó la prueba "Indicadores de la comprensión lectora" de Margarita Gómez Palacio, como una opción para evaluar algunos aspectos relevantes de la comprensión de lectura, utilizando en particular la estrategia de inferencia y su clasificación.

Por medio de esta prueba obtuvimos los siguientes resultados: a) existen diferencias significativas entre los dos grupos de la muestra en cuanto al total de inferencias que realizan de los textos, b) existe diferencias significativas en cuanto a la comprensión de los tipos de textos, y c) existe una correlación alta entre la comprensión lectora y el desempeño escolar.

Concluimos de manera general que es importante estimular la lectura de los niños ante todo tipo de texto y ayudarlos a inferir lo que está implícito en la lectura para su mejor comprensión; ya que ello forma parte del éxito escolar.

INTRODUCCION.

En el marco de la modernización educativa surgieron importantes cambios dentro del sistema educativo, destacando la agrupación de los seis grados de primaria en tres ciclos. Dentro de estos ciclos se pretenden modificaciones que anteriormente no eran consideradas dentro de la escolarización destacando entre otras, la comprensión de la lectura.

Los programas actuales de Español consideran la comprensión lectora como un proceso importante que permite al alumno adquirir el sentido de lo enseñado en la escuela, mediante el uso y disfrute de la información que un texto escrito proporciona.

En la lectura se busca primordialmente llegar a la comprensión, que es el resultado de la interacción del lector, con el texto y el contexto. Es un proceso mental para la construcción de un significado individual, en el que la competencia lingüística, el pensamiento, los conocimientos y experiencias del lector juegan un papel importante.

Dentro de este proceso de construcción, uno de los factores relacionados con el lector son las estrategias de lectura, las cuales le permiten poner en juego sus habilidades para usar la diversidad de información que el texto no provee para poder obtener una organización e interpretación de éste.

Para lograr esto, existen varias estrategias de lectura: predicción, anticipación, muestreo e inferencias. Todas y cada una de ellas participan en la

comprensión, aunque destacan las inferencias porque permiten acceder a la información no explícita del texto.

Las inferencias son un indicador de la comprensión, pues permiten establecer relaciones entre las ideas del texto, así como entre palabras, facilitando al lector la adquisición del significado.

Así mismo, representan un avance en la investigación, y para el profesor que desee ampliar sus conocimientos, sobre la comprensión y la importancia de su evaluación, ya que permitirán conocer la situación de cada uno de sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y, rescatar la experiencia obtenida como medio para superar las dificultades de cada alumno.

El presente trabajo tuvo como objeto conocer las diferencias de lectura que presentan los alumnos de segundo grado, próximos a aprobar y próximos a reprobar, en relación a la elaboración de inferencias; así como reflexionar sobre el valor de la evaluación de la lectura en la escuela. Nos propusimos conocer las características de lectura de ambos grupos, el manejo que realizan de los textos narrativos y de los textos expositivos; y la correlación entre la comprensión de lectura y el desempeño escolar.

Para ello se utilizó la prueba de Margarita Gómez Palacio, titulada "Indicadores de la comprensión lectora", que tiene como principal objetivo conocer qué tipo de inferencias elaboran los lectores para construir sus significados.

El presente trabajo se dividió en cinco capítulos:

El primer capítulo conceptualiza la comprensión lectora y los factores que intervienen en ella. Así mismo se reflexiona acerca de la enseñanza de la lectura y su comprensión con base en los programas de 2° año de Español.

El segundo capítulo destaca la importancia de la evaluación; especialmente en el ámbito educativo, sus objetivos y sus implicaciones en la lectura, específicamente en relación a aquellos aspectos involucrados.

El tercer capítulo describe ciertas investigaciones sobre la evaluación de la comprensión lectora y se plantean algunas características que deben ser consideradas para elaborar pruebas de evaluación.

El cuarto capítulo describe la prueba "Indicadores de la comprensión lectora" de Margarita Gómez Palacio, creada sobre las bases de principios teóricos y metodológicos expuestos por autores como Ana T. de Bendito, Trabasso, Jonhston y la misma autora, contenidos en los capítulos anteriores.

En el quinto capítulo se describe el desarrollo de la investigación seguida para lograr comparar los 2 grupos de nuestra muestra (próximos a aprobar y próximos a reprobar), se seleccionaron 78 alumnos de 2° grado de primaria de 10 escuelas públicas del D.F.. Así mismo se plantean los objetivos e hipótesis que guiaron el trabajo.

En el sexto capítulo se describen los resultados obtenidos en la investigación observando de manera general que: a) las inferencias son un elemento importante para facilitar la comprensión lectora; y b) los textos narrativos son más fáciles de comprender; y la comprensión es necesaria en todas las áreas educativas.

I.- LA COMPRESION LECTORA.

1.1 Definición.

En la historia de la educación primaria en México, podemos percibir una destacada preocupación por el aprendizaje de la lengua escrita, en la que se busca primordialmente mejorar los métodos de enseñanza y los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (alumno-maestro).

En la actualidad se ha buscado mejorar el nivel educativo propiciando importantes cambios en este campo, que se ha dado en función de la reconceptualización del papel del maestro, del alumno y de la lengua escrita (lectura y escritura).

Tradicionalmente la lectura se ha considerado como la decodificación de los signos escritos impresos en un texto. A partir de ello, la enseñanza se había centrado en la correcta decodificación de las letras impresas aunado a la fluidez de la lectura.

La reconceptualización de la lectura y escritura plantea que la lectura es una interacción entre el texto y el lector, donde el principal objetivo es llegar a la comprensión. Para lograrlo el lector aporta una serie de conocimientos previos, adquiridos a partir de la relación con su medio, que interactúan con el texto para la construcción del propio significado, como una adquisición cognoscitiva.

El significado dependerá de las capacidades y desarrollo propio, del texto y propósitos de la lectura; existiendo así tantos significados como número de lectores. "La comprensión de lectura es entonces relativa como es la construcción del mundo

en general, porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas, a lo largo de las cuales la complejidad y extensión crecientes de la estructura intelectual hacen posible un conocimiento más objetivo." (Lerner, 1985, pág. 11).

En la construcción mental de un nuevo significado el lector hace uso de algunas estrategias de lectura, es decir, "de una serie de habilidades empleadas para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas con el fin de comprender el texto. Algunas estrategias utilizadas por los lectores son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección." (Gómez Palacio, 1986, pág. 17).

Margarita Gómez Palacio (1986), define estas estrategias de la siguiente forma:

Muestreo: le permite al lector seleccionar -de la totalidad impresa- las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos, así como, dejar de lado la información redundante.

Predicción: le permite al lector predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido.

Anticipación: mientras que el lector efectúa la lectura va haciendo anticipaciones sobre las palabras siguientes.

Inferencia: se refiere a la posibilidad de inferir o deducir información no explícita en el texto.

Confirmación: implica la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas.

Autocorrección: permite localizar el punto del error y reconsiderar o buscar más información para efectuar la corrección.

Dentro de esta clasificación diversos autores coinciden en destacar la importancia de las inferencias ya que son las que permiten relacionar y unir frases y proposiciones básicas para lograr la comprensión de lo leído. Es decir, las inferencias ayudan al lector a entender el significado de palabras y oraciones a ordenar y relacionar el contenido del texto:

Trabasso (citado por Dubois, 1984) manifiesta que el lector infiere para encontrar las relaciones lógicas y semánticas entre las proposiciones o sucesos contenidos en el texto, o bien para completar la información requerida, a fin de establecer esas relaciones entre sucesos.

Johnston (1989) plantea que la comprensión no es memorizar y repetir lo leído, sino establecer conexiones lógicas entre las ideas y expresarlas de otra manera. Para lo que son indispensables las inferencias ya que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones, frases y completar información ausente.

De Bedito (1985) manifiesta que las inferencias son inseparables de la comprensión, dado que permiten al lector establecer relaciones entre las diferentes proposiciones de un texto y aportar la información que no está explícita. Sin ellas, el lector reconstruirá el texto palabra por palabra, pero no establecerá relaciones lógicas entre las ideas incluidas en él, ni podrá expresarlas con sus propias palabras.

Para Goodman (1991) la inferencia sirve para completar la información disponible utilizando el conocimiento previo conceptual, lingüístico y los esquemas que ya posee el lector.

Gómez Palacio (1993) sostiene que la inferencia tiene la función de acceder a la información implícita en el texto, y retoma la postura planteada por Johnston.

A partir de esta diversidad de conceptos y la destacada importancia de las inferencias definimos a la comprensión lectora como: proceso cognoscitivo que implica captar y reconstruir el contenido de un texto que conduce a la elaboración de un significado a partir del uso de ciertas estrategias, donde destacan las inferencias por que permiten al lector establecer relaciones entre las distintas proposiciones de un texto y aportar la información que no está explícita . Proceso en el que influyen el conocimiento previo del lector, las características del texto y el contexto donde se lleva a cabo la lectura.

1.2 Aspectos de la comprensión lectora.

Autores como Jonhston (1989), De Bendito (1985), Gómez Palacio (1993), entre otros plantean que la construcción del significado implica la transacción entre lector, texto y contexto; ejerciendo cada uno influencia sobre el proceso individual de lectura.

1.2.1 Lector

Juega un papel primordial ya que durante el proceso de lectura hace uso del conocimiento previo con que cuenta sobre el tema. Conocimiento que está

construido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva (es decir, la forma en que está organizado su conocimiento (esquemas de conocimiento) y los instrumentos de asimilación de que dispone, por su competencia lingüística en general y por su conocimiento de la lengua escrita en particular.

Los lectores que comparten conocimientos, cultura y experiencias similares; compartirán también significados cuando lean el mismo texto. Igualmente las características individuales del lector, conducirán de manera invariable a que cada uno construya un texto único cuando lee.

1.2.2 Contexto.

Se refiere a las características en que se está llevando a cabo la lectura: lingüística, situacional, actitudinal, requerimiento de tarea, etc.; determinando los objetivos del lector.

Dentro del contexto de clase las indicaciones o lo que se le solicite al niño al realizar una lectura le guiará sobre la forma de abordar el texto. Ya sea que se le demande la lectura para resolver un cuestionario, hacer un resumen, participar en clase, etc.. Igualmente influirá si la lectura se realiza por placer o como cumplimiento de una tarea.

Por ejemplo; dirigir la atención del alumno hacia una tarea de memoria, implica guiarlo sobre la superficie del texto y la reproducción posterior de las palabras; en cambio una tarea de comprensión lo dirige hacia la estructura conceptual del texto y al significado de las palabras y oraciones que lo componen.

Dentro de este marco es importante el conocimiento previo del sujeto, el lenguaje utilizado en el texto y la estructura y contenido del mismo. De estos factores el conocimiento resulta de primordial importancia ya que si carece de información sobre el tema abordado difícilmente realizarán las inferencias necesarias y no se podrá relacionar la información del texto con las estructuras de conocimiento del lector, limitando el proceso de la comprensión.

1.2.3. Texto.

Es importante reconocer su relevancia dentro del proceso de comprensión lectora, dado que su contenido, lenguaje y estructura influirán en la construcción del significado por parte del lector:

El contenido guarda estrecha relación con el conocimiento previo del lector, ya que la familiaridad con el tema a tratar, le permitirá acceder de forma directa al contenido y realizar fácilmente la lectura. Así mismo, el texto debe estar al nivel cognoscitivo del lector y cuanto más concreto, imaginable e interesante sea, mejor se recordará.

El lenguaje influye de manera directa en el proceso individual de lectura ya que se debe tener conocimiento sobre el significado de las palabras (semántica) y su uso adecuado. De lo contrario se dedicará más tiempo a identificar palabras desconocidas y difícilmente se podrá construir un modelo de significado.

La estructura se refiere a la forma en que un autor organiza sus ideas, por lo que el lector debe estar conciente de estas diversas formas de organizar el conocimiento y que cada una de ellas le plantean diversas exigencias al abordar el

contenido. "Los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, priman diversos objetivos y plantean diversas exigencias al lector" (Cairney, 1993, pág 31).

Los elementos presentes en el texto, son tomados por el lector para su organización e interpretación; para establecer relaciones, categorizar, comparar, buscar semejanzas y diferencias. Es decir, darle coherencia y cohesión al texto.

La cohesión es "una propiedad del texto determinada por la relación particular entre las proposiciones que la constituyen, a partir de los recursos sintácticos y semánticos que tienen esta función.

Uno de los recursos de la cohesión es la endofora, que se define como la relación que permite que un elemento del texto pueda ser interpretado por la referencia que hace a otro elemento que también forma parte de él.

Las relaciones endofóricas pueden ser de dos tipos: anafóricas y catafóricas.

a) anafóricas: es cuando nos remitimos a un elemento que le antecede a otro, para poder interpretar una parte del texto.

b) catafóricas: para interpretar una parte del texto es necesario remitirse a otro que aparece más adelante en el mismo texto.

La cohesión que se obtenga depende del tipo de texto abordado. Existen dos tipos básicos de texto (Cooper, 1990):

a) Narrativos: "cuentan una historia y están organizados en terminos generales, en torno a un patrón donde se incluyen varios personajes, el escenario, el o los

problemas, la acción, la resolución del o los problemas y el tema" (Cooper, pág 328). Al identificar tales elementos, el lector reconoce la estructura gramatical o plan fundamental de la historia.

b) Expositivos: "nos presentan datos y hechos organizados en un patrón que establece las relaciones existentes entre las diversas ideas presentadas" (Cooper, pág 330). Brindan información acerca de un tema o contexto; no presentan una modalidad única, que el lector pueda prever siempre: el modo de organizar la información en un texto expositivo depende del tipo y el objetivo que busca dicha información.

Según Alonso (1984, pág 8), los alumnos, principalmente en el nivel primaria, tienen mayor dificultad para leer textos expositivos que narrativos por las diferencias que existen entre los dos:

1) La información de un texto expositivo es cierta, en la narración es ficticia y por lo tanto el lector no tiene que evaluar la verdad de las afirmaciones en relación con su propio conocimiento.

2) En la narración son específicos el espacio y el tiempo, en la exposición tienden a ser generales.

3) La narración se encuentra más próxima al lenguaje conversacional que la estructura expositiva.

4) La narración se estructura en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal y causal, mientras que en la exposición se hacen una serie de descripciones.

5) Se hacen más inferencias a partir de los textos narrativos que de los expositivos.

6) La narración tiene la finalidad de entretener y la exposición de informar.

7) Los niños están más familiarizados con las narraciones, sus intereses están centrados en los cuentos, las aventuras, los juegos y los animales, así como en aquellos textos que les brinden información sobre algo en particular y les ayuden a comprender el mundo y a satisfacer su curiosidad natural. Los textos expositivos causan cierto conflicto a los lectores dado que su uso es menos frecuente y los temas y vocabulario manejado son más técnicos. Requieren contar con información previa para lograr comprender ciertos conceptos e informaciones. Pero no por ello deben ser menos abordados, sino por el contrario se debe propiciar en mayor medida su lectura.

1.3. La lectura en los programas actuales de segundo año de Español.

La importancia de la evaluación de la lectura debe ser reconocida por los maestros para que pueda mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es necesario proporcionarles bases teóricas y metodológicas que sean funcionales a sus contextos de clase. A continuación reflexionaremos sobre los propósitos de los programas de segundo año de Español, destacando los puntos que pueden apoyar la labor del maestro, agregando algunas aportaciones y reflexiones sobre el papel de la evaluación como un elemento enriquecedor de las prácticas escolares.

1) Los programas actuales de segundo año suscriben cambios en el enfoque de lectura a seguir para la práctica docente. Destacando los siguientes puntos (SEP 1993):

El propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita ,en particular que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto estético.

A partir de la lectura del programa de Español de Segundo año, se puede destacar al lector, el texto , contexto y profesor como elementos indispensables para mejorar la enseñanza de la lectura, misma que se concibe a partir de factores como las vivencias, experiencias y conocimientos que suceden en torno a ella. Además se infiere que el maestro es libre de utilizar técnicas, materiales e instrumentos que ayuden o motiven a encontrar el significado de los textos escolares.

Gómez Palacio (1993) y De Bendito (1985), coinciden en señalar que la transformación de las prácticas escolares será posible en la medida en que el maestro tenga acceso a una reconceptualización de la lectura y al tener en cuenta al sujeto lector, la estructura y contenido de los textos. Es por tanto vital que el maestro disponga no solo de una concepción clara y adecuada de la comprensión lectora, sino de instrumentos que le sirvan para evaluar, como un apoyo al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

2) Surge la necesidad de destacar los puntos del programa actual de segundo año de Español, que coinciden con los fundamentos teóricos trabajados:

a) La importancia de enseñar la lectura a partir de las experiencias previas, intereses del alumno, y principalmente considerarla como un medio para el enriquecimiento del aprendizaje del alumno.

b) La utilidad de enfrentarse a toda la diversidad de tipos de textos existentes para conocer, manejar y reforzar las estrategias de lectura utilizadas en cada uno.

c) La idea de que los textos comunican significados y fomentar la actividad en busca de éste.

d) La comprensión lectora se estimula por el uso de diferentes tipos de texto para que el alumno disfrute, valore y critique lo leído. Siendo el maestro libre de utilizar el método que convenga a sus fines, buscando siempre llegar a la comprensión del significado, evitando caer nuevamente en la sola decodificación de los signos.

e) La lectura no es una materia escolar, sino un medio para enriquecer nuestra cultura y lenguaje.

f) La creación de ambientes escolares en donde se permita la interacción entre alumnos y maestros; a partir del intercambio de ideas, opiniones y actividades que enriquezcan al proceso de aprendizaje de la lectura.

g) La utilización de diferentes materiales y una dinámica activa le permite al alumno encontrar sentido a sus propias tareas.

3) Es importante reconocer la evaluación como un paso necesario en todo momento del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que permite al profesor conocer la problemática, avances y/o limitaciones de sus alumnos.

Sin pretender analizar y discutir los programas actuales de segundo año de Español, podemos decir que en ellos no se especifica claramente como debe evaluar el profesor, pero se deduce que éste es libre de utilizar cualquier tipo de evaluación; acorde a los mismos propósitos y métodos del programa escolar, permitiéndole encontrar estrategias que motiven el aprendizaje de los alumnos y les ayuden a superar sus incapacidades.

Sin embargo, el proporcionar o sugerir alternativas de evaluación, parece ser una carencia de estos programas, que enfatice, aún más, la necesidad de proporcionar a los profesores procedimientos e instrumentos de evaluación que faciliten su labor educativa.

La prueba utilizada en la presente investigación es un ejemplo del esfuerzo en ese sentido, por lo que su valoración permitirá conocer los niveles y tipos de procesos lectores; los cuales pueden orientar al maestro en la enseñanza de la lectoescritura.

II.- EVALUACION DE LA COMPRESION LECTORA.

2.1 Evaluación educativa.

La evaluación es importante en toda actividad humana, para valorar cosas, personas y circunstancias que nos rodean. Es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno e interpretar dicha información a fin de seleccionar entre alternativas distintas de decisión" (Livas, 1988, pág 14). En cualquier ámbito su función principal es servir de base para tomar decisiones.

En el área educativa, específicamente en el salón de clases es indispensable para que el docente conozca el nivel de aprendizaje de los alumnos y tome medidas necesarias y optimas para un avance más satisfactorio. Las ^{p 29-17} decisiones tienen que relacionarse con la necesidad de obtener una orientación tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la detección de alguna posible alteración que limite o interfiera en el aprendizaje escolar.

González (1994), afirma que el grado de eficiencia con que se efectúe la evaluación podrá determinar en buena medida el éxito o fracaso de la enseñanza; ya que las desiciones más frecuentes son las que se toman con referencia a los alumnos.

La evaluación debe permitir al docente conocer las adquisiciones de los alumnos al interactuar con un determinado conocimiento en el contexto educativo e incidir en la implementación de medidas en relación con los resultados obtenidos.

De manera general consideramos la evaluación educativa como un elemento enriquecedor del proceso Enseñanza-Aprendizaje que permite al docente obtener información acerca del desempeño de sus alumnos sobre algún conocimiento específico, sobre la cual pueda aplicar medidas de solución a ciertos problemas.

2.1.1 Tipos de evaluación educativa.

Según Miras y Solé (1990) la evaluación educativa puede ser de tres tipos que corresponden a varios motivos:

a) Sumativos: Permite realizar un balance de los conocimientos adquiridos por los alumnos y formular un juicio relativo a su acreditación académica.

b) Diagnósticos: Informa acerca de las capacidades (aptitudes, conocimientos previos, potencial de aprendizaje, etc.) que posee un alumno determinado para abordar un nuevo contenido de aprendizaje.

c) Formativos: Permite proporcionar informaciones acerca del desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objeto de que el profesor pueda ajustarlo progresivamente.

La evaluación en el aula puede orientarse como un diagnóstico que permita conocer las características de los alumnos en cuanto a su potencial de aprendizaje facilitando la realización de una planeación más acorde a las características de los alumnos; y como un proceso porque proporciona conocimiento sobre el progreso del alumno y la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Es importante señalar que el profesor no debe restringirse al cumplimiento de los requerimientos administrativos en materia de evaluación, sino de utilizar los recursos que le permitan tomar decisiones para mejorar la enseñanza.

Pozo (1992) señala que la evaluación debe estar en consonancia con la relevancia con respecto de la unidad temática del curriculum que se evalúa. Así mismo que las actividades de evaluación deben corresponder a las que se realizan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación será más válida en la medida que se diferencie menos de las actividades propias del proceso.

Por otra parte el profesor puede realizar la evaluación a un nivel formal e informal que le permita obtener un mejor conocimiento de sus alumnos y por ende un mayor aprovechamiento escolar.

La evaluación formal permite obtener información objetiva, supone campos de conducta a observar bien definidos y estructurados, sentando las bases para elegir qué tipo de alternativas son las más adecuadas para el propósito que se persigue. Cuenta con todos los elementos necesarios para ser sistemática, además que permite al maestro una mejor y oportuna intervención en el proceso de la enseñanza.

Esta evaluación es la de mayor utilidad en el aula y por ello debe ser eficaz y eficiente; y requiere ser planificada y establecer claramente los criterios o estándares que se tendrán en cuenta al juzgar la calificación o valor de los resultados.

Chadwick (1991), considera que este es el tipo de evaluación que el profesor debe realizar cuando:

-tiene que estudiar el punto de partida del proceso de enseñanza.

-quiere saber si el alumno tiene dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje con el propósito de ayudarlo oportunamente.

-quiere saber si los alumnos han alcanzado los objetivos terminales de una o más unidades de aprendizaje de un curso.

Por otra parte, la evaluación informal se refiere a la observación no sistemática de cualquier evento que sucede en el salón de clase, permitiéndole al maestro tomar decisiones en torno a cualquier situación que se le presente.

Chadwick, asegura que esta evaluación puede ayudar a:

-motivar el aprendizaje estudiantil.

-diagnóstico y remediar las dificultades del proceso de aprendizaje.

-acrecentar la retención.

-promover la autoevaluación.

-aumentar la comprensión de los alumnos.

-ayudar a la clasificación de los objetivos del aprendizaje.

La evaluación informal es el medio más utilizado por los maestros en clase, porque no recurre a instrumentos estandarizados, sino a aquellos que le son funcionales en el momento de evaluar ciertos conocimientos y elaborados por él mismo. Este tipo de evaluación debe permitir al docente obtener y aplicar sus experiencias.

2.2 Evaluación en el aula.

Regularmente la evaluación en el aula tiene el objetivo de valorar al alumno dentro de las diferentes asignaturas y cubrir un requisito institucional. Como resultado el docente solo obtiene una calificación numérica para ubicar al alumno en un rango determinado, dejando de lado la situación real del aprendizaje del alumno. Pero detrás de esto, existe una problemática para el docente: quién realmente sabe y quién no, pero, primordialmente, cómo resolver esta situación y con qué instrumentos cuenta para salvarla.

Desafortunadamente el docente no cuenta con elementos para valorar o diagnosticar el avance y limitaciones de sus propios alumnos, a excepción de sus propias experiencias que como se mencionó, muchas veces son subjetivas.

Es necesario que el docente sea conciente de que la evaluación no solo sirve para asignar calificaciones sino como un medio para fortalecer su propia actividad, implementando acciones que se ajusten a las necesidades de sus alumnos, para lo cual puede recurrir al uso de instrumentos.

Debido a lo anterior, surge la necesidad de brindar al docente opciones para resolver este problema de manera más rápida y eficaz, donde el mismo pueda

planear y llevar a cabo la evaluación, dado que es quien conoce el problema y está más directamente en contacto con él.

Específicamente, en los primeros grados de primaria, la evaluación de las habilidades básicas, que son la base de conocimientos subsecuentes, debe brindar al docente medios que hagan más sencilla y estimulante su labor.

Por desgracia, en México son contados los instrumentos que evalúan directamente el desarrollo de las habilidades de un sujeto en áreas de lectura y escritura; por lo que es necesario enfocar la evaluación educativa hacia esta problemática.

2.3 Instrumentos de evaluación de la lectura.

El campo educativo enfrenta una búsqueda de instrumentos de medición que colaboren en el proceso de la evaluación y que permitan valorar al alumno en su proceso de aprendizaje, principalmente en el área de habilidades básicas (lectura, escritura y matemáticas).

La lectura involucra diversos aspectos en su evaluación y ninguno de los instrumentos utilizados hasta el momento la evalúa completamente. Las pruebas más bien estudian algunos factores parciales relacionados con ella.

Algunas conductas evaluadas por las pruebas de diagnóstico son (Salvia, 1988):

- 1.- Lectura oral: requieren la precisión y fluidez de la lectura.

2.- Comprensión: su evaluación puede ser de tres tipos:

a) Literal: requiere el recuerdo específico del material leído por medio de preguntas.

b) Inferencial: requiere una interpretación y extensión de lo que se ha leído.

c) 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: requiere el reconocimiento visual de palabras.

5.- Taza de lectura: considera el tiempo y errores de la lectura.

En México las pruebas son utilizadas para valorar a los escolares con el objetivo de diagnosticar determinados problemas de aprendizaje; incluyendo los relacionados con lectura, que no es evaluada de manera completa.

González (1994) señala las pruebas más utilizadas para la evaluación de la lectura:

Test de análisis de lectoescritura, de Josep Toro (1990).

Test Stanford de diagnóstico en lectura (SRDT), de Karisen, Madden y Garden (1976).

Test de diagnóstico en lectura en silencio (SRDT), de Bond, Balow y Hoyt (1970).

Escalas diagnósticas en lectura, de M. Spache (1963).

Test de destreza en lectura, de A. Woodcock (1973).

La mayor parte de estos instrumentos no están estandarizados ni confiabilizados para la población escolar mexicana. Existen solo dos pruebas adaptadas a la población de México y que evalúan directamente el desarrollo de un sujeto en el área de habilidades básicas: Inventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) y el Test Diagnóstico en Habilidades Básicas (TEHBA).

Actualmente existe una prueba dirigida solo a la evaluación de la comprensión lectora: Indicadores de la Comprensión Lectora creada por la Dra. Margarita Gómez Palacio en 1993, que tiene como objetivo conocer respecto del desarrollo lector: las características de lectura que realizan de determinados textos, los tipos de inferencias que elaboran para construir significados y las dificultades a las que se enfrentan para comprenderlos. Esta prueba es un avance hacia el acercamiento del proceso de comprensión del lector, basada en la teoría de las inferencias como un indicador de la comprensión lectora.

Es una prueba que puede adaptarse al aula , desafortunadamente aún no ha sido trabajada su validez y confiabilidad.

2.3.1 Evaluación de la comprensión lectora.

La práctica pedagógica que caracteriza la enseñanza de la lectura, desde la perspectiva teórica planteada, requiere por parte del maestro el reconocimiento de: primero, una teoría a partir de la que generar hipótesis sobre la actuación del lector; segundo, conocer las capacidades y limitaciones de las técnicas de evaluación y; tercero, tener en cuenta los factores que representan las condiciones en que se esta llevando a cabo la comprensión.

El profesor que conozca dichos factores será un observador más sensible y un evaluador continuo y discreto.

Es por ello que surge la necesidad de proveer al maestro de instrumentos que le permitan una evaluación más objetiva, que proporcione una idea más acertada sobre la comprensión lectora de los alumnos.

Instrumentos que deben permitir avanzar hacia el conocimiento de los aspectos implicados en este proceso, como son el lector, el texto y el contexto; y que permitan al maestro mediante su aplicación retomar estos aportes para un mejor acercamiento al proceso lector.

III.- LA ELABORACION DE PRUEBAS DE COMPRESION LECTORA.

En el siguiente capítulo describiremos dos investigaciones que nos permiten contextualizar el tipo de evaluación utilizada en el presente trabajo, que nos aportan algunos datos interesantes.

3.1 Aproximaciones metodológicas para la evaluación de la comprensión lectora.

Con el objetivo de conocer el proceso de comprensión lectora y explicar los factores que intervienen en ella, se han realizado diversas investigaciones que intentan explicar este fenómeno a partir del uso de diversos instrumentos. A continuación se mencionan algunas que incluyen su procedimiento de evaluación, así como sus resultados:

1) Alejandra Pellicer (1993) investigó las relaciones que establecen los niños al enfrentarse a un texto y cómo organizan las diferentes partes del relato para formar un todo significativo, partiendo de la idea de que es un todo constituido por diferentes partes, con el que los niños interactúan haciendo uso de su propio conocimiento del mundo.

En la investigación mencionada se utilizó una muestra de 115 alumnos regulares de escuelas primarias públicas de la ciudad de México, dividida en tres grados escolares: 2º, 4º y 6º año. Se les presentaron tres textos narrativos,

compuestos por tres elementos: items cohesivos, anáforas (anticipaciones sobre items referenciales aún no leídos) y catáforas (relaciones con elementos presentes previamente en el texto).

Los resultados indicaron que todos los niños de la muestra buscan dar coherencia y cohesión al texto. Sin embargo la manera en que lo hacen es diferente:

a) Los niños de segundo grado utilizan información extratextual para rescatar el contenido del texto.

b) Los niños de cuarto año logran elaborar sus interpretaciones a partir de las contradicciones entre las informaciones textuales y extratextuales.

c) Los niños de sexto año son capaces de formular hipótesis y de confirmarlas a través del resto del texto, considerando al texto suficiente para comprenderlo.

El estudio anterior nos permite suponer lo siguiente:

- El sujeto para obtener significado de un texto determinado necesita realizar una organización e interpretación de los elementos presentes en el texto, haciendo uso de diversas estrategias que implican establecer relaciones, categorizar y comparar.

- La forma de abordar un texto es diferente en cada edad y grado escolar, porque existen ciertas habilidades determinadas por un período de desarrollo. Como resultado los niños utilizan diferentes estrategias de acuerdo a su edad para lograr coherencia de un texto.

- Dentro de las estrategias a utilizar podemos decir que las inferencias juegan un papel importante, pues permiten al lector comprender la información extratextual; aportando él experiencias que enriquecen aún más el texto.

2) De Bendito (1985) realizó un estudio basado en las inferencias a 152 alumnos de 6° grado en seis escuelas públicas adscritas al programa de la Escuela Básica de la ciudad de Mérida. La selección se hizo al azar entre los 17 grupos escolares adscritos a este programa.

Se utilizó un solo texto llamado "la silla de suela", que se consideró estaba al alcance del conocimiento de los niños a quienes iba a aplicarse la prueba.

Se realizó un estudio del texto, en donde se hizo el análisis de las proposiciones contenidas en el pasaje, con base en las reglas de la gramática generativa transformacional. Comparando las proposiciones que constituían la estructura profunda del texto con las oraciones que aparecían realmente en él, se elaboró una lista de las inferencias que el lector debería realizar para llegar al significado obteniéndose 45 diferentes inferencias utilizándose solo 20 ítems de elección múltiple por las condiciones de los alumnos y las características del contexto de enseñanza.

Dado que la confiabilidad que más interesaba determinar era la interna, se utilizó el método de división en mitades, resultando adecuado. Se realizó un análisis de los ítems, un 65% de ellos resultó ser de dificultad media lo cual es un índice también de la homogeneidad y consistencia interna de una prueba.

De acuerdo a este estudio podemos concluir lo siguiente:

- El uso y creación de instrumentos de evaluación de la lectura debe planearse considerando las características y conocimientos previos del sujeto, así como la estructura del texto, entre otros.

- Las inferencias forman parte de un proceso continuo de investigación, pues pertenecen a un grupo de estrategias de lectura que permitirán conocer el desarrollo de la comprensión.

Todas estas investigaciones contribuyen al enriquecimiento de una concepción más acertada de la comprensión lectora e inciden en el ámbito escolar donde se desarrolla ésta, y en la forma de evaluarla como un medio para mejorar las prácticas escolares.

3.2 Características de una prueba.

Para elaborar una prueba de comprensión es necesario disponer de ciertos elementos ; el conocimiento de una concepción acertada de lo que significa la comprensión lectora y una taxonomía adecuada a dicha concepción.

En este intento para evaluar la comprensión de lectura se han desarrollado varias taxonomías para definir que se quiere medir, cómo se va a medir y los factores que pueden influir en esa medición.

De Bendito propone una taxonomía basada en el análisis del texto que plantea y describe algunos puntos a considerar en la elaboración de pruebas. Siendo

su objetivo proveer de un procedimiento que permita construir una prueba que ayude a determinar el nivel de los alumnos de acuerdo a un criterio específico. Para ello se requiere seguir los siguientes puntos:

a) En el análisis del texto

Primero: determinar si existen palabras que estén vinculadas con la comprensión. Palabras clave que puedan ayudar a recordar la información leída.

Segundo: determinar las proposiciones fundamentales contenidas en el pasaje.

Tercero: determinar si el texto está al alcance del conocimiento previo de los sujetos a quienes se va aplicar la prueba en cuanto a su contenido y complejidad sintáctica.

b) Con base a las proposiciones contenidas en el pasaje y en las palabras vinculadas con la comprensión, se lleva a cabo un análisis de las inferencias necesarias para comprenderlas.

c) Los items de la prueba se elaboran con base en las inferencias que son necesarias para llegar a la comprensión.

De Bedito refuerza su taxonomía con la ideada por Trabasso, por que explica que dentro de la comprensión de un texto juegan un papel fundamental las inferencias que el lector realiza pues son las que permiten establecer relaciones entre las diferentes proposiciones de un texto y aportar la información que no está explícita.

Para este autor las inferencias llevan a cabo cuatro funciones:

a) Resuelven ambigüedades léxicas: permitiendo explicar el significado de las palabras y entender conceptos.

b) Resuelven las referencias pronominales y nominales: el uso que se le está dando a una palabra en diferentes situaciones.

c) Establecen el contexto necesario para la comprensión de oraciones: permiten buscar la oración de acuerdo al desarrollo de una historia.

d) Establecen un marco de referencia para la interpretación del texto, o sea, un modelo que sirve de base para el procesamiento y permite completar la información a partir de lo que esta proporcionando el texto.

De Bendito (1985 pág 15) considera que la " taxonomía de Trabasso ha sido punto de partida para la elaboración de algunas pruebas de evaluación de la comprensión, dado que presenta las ventajas de indicar las inferencias requeridas para entender conceptos, la relación entre los distintos conceptos presentados por el texto, y posibilita clasificar las preguntas que se utilizan para evaluar la comprensión de acuerdo con una taxonomía, además permite conocer el punto en el que el lector ha fallado y el tipo de inferencia que no ha realizado".

Los planteamientos anteriores representan una opción sobre como elaborar una prueba de comprensión, pensamos que una una forma de apoyar la labor del docente consiste en ofrecerle las bases teóricas más relevantes en torno a la

comprensión lectora y en mostrarle una manera de evaluarla, para que logre incidir en la práctica con sus alumnos.

Un ejemplo de ello es la prueba "Indicadores de la comprensión lectora" elaborada por la Dra. Margarita Gómez Palacio, constituida sobre la base de los principios de autores como Ana T. de Bendito y Trabasso y Johnston, misma que se describe en el capítulo siguiente.

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

- 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 la 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.

3.2.1. Demandas cognitivas de los métodos de evaluación.

La evaluación de la comprensión lectora, mediante la actuación de un individuo en una prueba basada en un texto determinado, requiere de un análisis del texto para elaborar los items en dos dimensiones: a) determinar la información del texto que requiere cada pregunta y su relación con el conocimiento previo del sujeto; b) especificar las demandas cognitivas que las preguntas plantean, permitiendo caracterizar la naturaleza de los resultados y su interacción e interrelación en el proceso de lectura (Johnston, 1989).

En la primera dimensión existen las preguntas "dependientes del pasaje e independientes del pasaje" (Johnston, 1989, pág 67). Las primeras requieren una información específica contenida en el texto y pueden utilizarse para desligar los efectos del conocimiento previo y conocer en que medida la información textual se integra a él. Las segundas requieren una información independiente del texto pero relacionada con el contenido, permiten detectar no solo la falta de conocimiento previo adecuado, sino la existencia de un conocimiento diferente capaz de provocar respuestas incorrectas a otras preguntas.

La segunda dimensión se refiere al tipo de demanda cognoscitiva de cada pregunta y depende del tipo de pregunta : abierta, opción múltiple y de cierre (Johnston, 1993).

Las preguntas abiertas pueden decir algo sobre la organización de la información almacenada. El sujeto requiere de la memoria para entender y almacenar la información y ser capaz de recuperarla cuando sea preciso; además

requiere ciertas habilidades de producción (oral y escrita) y estas difieren de un sujeto a otro.

Los items de opción múltiple requieren de la comprensión del enunciado que hay que conservar en la memoria inmediata y emplear estrategias para valorar las opciones. Las preguntas de cierre al eliminar una palabra cada determinado número de palabras, implica activar técnicas de búsqueda y utilizar la memoria inmediata.

IV.- DESCRIPCION DE LA PRUEBA "INDICADORES DE LA COMPRENSION LECTORA".

"Indicadores de la comprensión lectora" es un novedoso aporte en el campo de la evaluación y constatación del aprendizaje de la lectura. "Muestra de manera explícita la vinculación que existe entre el aprendizaje de la lectura como herramienta para la comprensión e interpretación del mundo y el desarrollo de los tipos de habilidades que de manera progresiva, conforman este aprendizaje". (Gómez Palacio, 1993, pág V).

Esta prueba podemos ubicarla en el enfoque interactivo de la comprensión lectora, puesto que contempla características del lector en cuanto a los textos.

Los elementos que contiene pueden ser aprovechados en actividades de entrenamiento y capacitación de maestros y en el desarrollo de la labor educativa por maestros y educadores.

La prueba "Indicadores de la comprensión lectora" consiste en:

4.1 Situación de evaluación.

Una situación de evaluación que se diseña con el propósito de conocer el estado en que se encuentra un alumno o un grupo; permite respecto del desarrollo del lector, conocer: cuáles son las características de lectura que realizan de determinados textos, qué tipos de inferencias elaboran para construir sus significados y cuáles son

las dificultades a las que se enfrentan para comprenderlos y para dar cuenta de esto mediante respuestas a ciertas preguntas.

A.- Situación de evaluación:

Una situación de evaluación consta de cuatro momentos:

El primero consiste en una breve indagación del conocimiento previo que los niños poseen sobre el tema del texto que posteriormente se les pedirá que lean.

El segundo consiste en la lectura, por parte de cada niño, del texto correspondiente.

En el tercer momento cada niño responderá a un cuestionario sobre el contenido del texto previamente leído.

En un cuarto momento se realizará un análisis de las respuestas que cada niño dio, para interpretarlas y conocer la comprensión lectora de ellos.

4.2 Material de evaluación.

Textos:

El material para la evaluación está constituido por 33 textos y sus correspondientes cuestionarios. Trece textos corresponden al género narrativo y doce al informativo. Uno es un recado, otro es una instrucción y tres oraciones (con y sin imágenes).

Cuestionarios.

La selección de los ítems (preguntas y reactivos) se realizó en base a dos ideas rectoras: atendiendo las formas de plantear las preguntas y tomando en cuenta la información del texto en relación con el tipo de trabajo intelectual que implica para el lector.

El planteamiento de las preguntas responde a la necesidad de conocer cómo un niño es capaz de evidenciar su comprensión ante las diferentes formas en que le son presentadas las preguntas, para deslindar -hasta cierto punto- entre las diferencias que éstas pueden presentar por sí mismas y las características de la comprensión alcanzada.

Por otra parte, la elaboración de los ítems, se orientó con el fin de observar y analizar con mayor detalle el tipo de inferencias (relaciones de información, lógicas y de evaluación) que el niño debe realizar al enfrentarse al texto y a los mismos cuestionamientos.

Los tipos de ítems elegidos son: preguntas abiertas, reactivos con una forma similar a la técnica "cloze", planteamientos de opción múltiple, algunos que implican paráfrasis y preguntas de opinión.

4.3 Desarrollo de una situación de evaluación.

Para desarrollar una situación de evaluación de la comprensión lectora es necesario leer detenidamente cada uno de los materiales que se utilicen con los alumnos.

Actividad grupal (primer momento).

Una vez seleccionados los textos se realiza una nueva lectura de éstos, con el fin de diseñar una situación didáctica para explorar, mediante un diálogo con los alumnos, el conocimiento previo que éstos poseen respecto del tema elegido.

Antes de solicitar la lectura individual del texto se informa a los niños el propósito por el cual se realiza la lectura, indicándoles que lean detenidamente para que respondan al cuestionario que les será entregado posteriormente.

Actividad individual (segundo momento).

Después se entrega el texto al niño, solicitándole que realice la lectura en voz alta o en silencio (como el niño prefiera).

Actividad individual (tercer momento).

Cuando el niño haya terminado la lectura se le pregunta si está listo para responder el cuestionario, si la respuesta es negativa y si el niño así lo desea, se le permite realizar nuevamente la lectura, si es afirmativa se le entrega el cuestionario para que lo responda.

Si se observa que el niño no responde a alguna pregunta se indaga la causa y, según se crea necesario, se le sugiere leer nuevamente el texto para que posteriormente concluya el cuestionario.

Otras formas de desarrollar la evaluación son:

-Formar grupos pequeños (5 niños aproximadamente) para conocer el desarrollo lector de algunos niños en particular.

Estas opciones resultan de las condiciones físicas, materiales, número de alumnos, exigencias institucionales, etc., por lo que pueden modificarse de acuerdo a las condiciones de la situación de evaluación.

4.4 Interpretación de resultados.

El análisis e interpretación de las respuestas que den los niños en cada evaluación se realiza sobre las bases de los aspectos implicados en ellas y sirven de parámetro para el diseño de las situaciones didácticas que en forma específica propician el desarrollo lector de los alumnos.

Los aspectos implicados se refieren a las inferencias utilizadas en cada texto, las cuales no son definidas por Gómez Palacio, por lo que nos vimos en la necesidad de definir las a partir de los ejemplos citados por ella.*

1) Conectoras: Nos permiten dar sentido a diferentes palabras.

2) Complementarias: Nos permiten unir proposiciones y frases, y completar las partes de información ausente.

Trabasso propone diferentes subclases de inferencias, definidas mediante fragmentos de diversos textos:

-Relaciones lógicas.

a) Motivacionales: Se presenta una situación dada que suponemos que es la causa para originar otra. Por ejemplo, "si un texto dice Bill no ha comido en dos días es probable que uno infiera cierta motivación por parte de Bill para encontrar comida".

b) Capacidad: Son las palabras que nos permiten conocer la situación en que se esta desarrollando la historia, más allá de lo que está explícito en el texto. Por ejemplo "si un texto alude a la riqueza se infiere sin dificultad que la riqueza permite comprar cosas."

c) Causa psicológica: Se refiere a las acciones y pensamientos de los personajes como causa de un suceso. Por ejemplo,"se infiere de un texto que presente los antecedentes apropiados, que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra."

d) Causa física: Se refiere a las características del medio como causa de un suceso. "Un texto que afirme la existencia de hielo en la carretera, puede llevar a inferir que éste hizo que el coche patinara".

-Relaciones informativas:

a) Espacial y temporal: Hace referencia a la causa y efecto de los sucesos, así como al orden en que sucedieron. Por ejemplo "si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.

* La autora retoma las inferencias definidas de: Peter Johnston, La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo. 1989.

b) Pronominal y léxica: "Se conoce el antecedente de "el" en una frase y cual de los significados de una palabra polisémica es el correcto."

-Evaluación: "Inferencias basadas en juicios morales y sociales, por ejemplo Pedro pega a su mujer, se infiere que Pedro no es una buena persona."

4.5 Ventajas y desventajas de la prueba.

Ventajas:

-Puede ser aplicada e interpretada por el mismo profesor.

-No es costosa, ni laboriosa y es fácil de utilizar.

-Su uso tiene fines diagnósticos y didácticos.

-Puede utilizarse en cualquier momento de la acción educativa.

Desventajas:

-No está confiabilizada ni validada metodológicamente, pero su fundamento está dado por la teoría.

-No incluye un análisis de cada lectura; no establece el tipo de inferencia que requiere cada una. Lo que hace necesario realizar un análisis de las lecturas para obtenerlo, lo que requiere tiempo y un proceso laborioso (Ver anexo 1).

V.- EVALUACION DE NIÑOS DE 2º AÑO DE PRIMARIA.

5.1 Planteamiento del problema.

La reconceptualización teórica de la lectura, que tiene como objetivo principal lograr la comprensión del texto, debe propiciar la búsqueda de alternativas que proporcionen al docente instrumentos útiles y prácticos para ejercitar y conocer las habilidades de la comprensión lectora.

Para ello deben propiciarse métodos y formas de evaluación al alcance de todos los maestros, que faciliten la búsqueda de alternativas que permitan mejorar y entender el proceso de comprensión.

Es necesario subrayar que dentro del proceso lector influyen notablemente las estrategias de lectura, destacando una, que si no es la única importante, si influye considerablemente en el proceso de comprensión: la inferencia. A partir de la verificación de esta estrategia se puede supervisar el proceso lector y conocer si se hace uso del conocimiento previo y de la información que se obtiene del texto.

"Indicadores de la comprensión lectora", es un instrumento propuesto por Margarita Gómez Palacio, como una opción para evaluar algunos aspectos relevantes de la comprensión de lectura, utilizando en particular la estrategia de inferencia y su clasificación.

Si bien este instrumento requiere ser evaluado con cierta profundidad, abre una luz en el proceso de investigación que debe seguirse a partir de la reconceptualización planteada de la lectura. No solo porque permite conocer el

proceso lector y los factores que intervienen en ella, sino porque aporta elementos que apoyan la evaluación en el aula.

En este marco es como surge nuestro problema de investigación:

¿Cuáles son las características de lectura que presentan los alumnos de segundo grado próximos a aprobar y próximos a reprobar?.

5.2 Objetivos.

Objetivos generales:

Describir y conocer las inferencias que realizan los alumnos próximos a aprobar y próximos a reprobar, en la comprensión lectora.

Determinar las relaciones entre comprensión lectora y desempeño escolar.

Describir y comparar el desempeño en los textos narrativos y en los expositivos.

Hipótesis:

1.- El nivel de comprensión lectora de los alumnos próximos a aprobar es significativamente mejor que el de los próximos a reprobar.

2.- En ambos grupos existe una mayor comprensión de los textos narrativos que de los expositivos.

3.- Existe una correlación alta entre comprensión lectora y desempeño escolar.

5.3 Método.

Sujetos.

La muestra estuvo constituida por un total de 78 alumnos de 2° año, pertenecientes a 10 escuelas públicas del D.F. del turno matutino, fueron seleccionados 39 próximos a aprobar y 39 próximos a reprobar, elegidos de acuerdo al criterio de su profesor, canalizando a los más altos y los más bajos. Sus edades fluctuaron entre los 7 y 8 años. Se seleccionaron 8 alumnos de cada escuela (4 próximos a aprobar y 4 próximos a reprobar), de los que uno de cada grupo no completo su proceso de evaluación por inasistencias.

Escenario.

La aplicación de la prueba "Indicadores de la comprensión lectora" se realizó en las escuelas: Ponciano Quiroz, Calmecac, Jesus Torres Acevedo, Guillermo García, Arqueles Vela, Antonio de Mendoza, Telpochcalli, Juan Bautista Molina, Lic. Julio Jiménez Rueda y Eduardo R. Coronel; en el turno matutino. El estudio se llevó a cabo en el salón de usos múltiples de cada escuela y en ocasiones en algún aula desocupada, esto de acuerdo a las posibilidades de cada institución. El mobiliario consistió en mesas y sillas adecuadas para los niños con buena iluminación.

Diseño.

Los datos arrojados en la aplicación se organizan en función de:

Dos grupos de 39 alumnos cada uno, siendo próximos a aprobar y próximos a reprobar (muestras independientes), a los que se les aplicó 3 textos de tipo narrativo y 3 expositivos (muestras relacionadas). Con la finalidad de conocer y comparar su desempeño lector a través de las inferencias.

Así mismo, se realizó la correlación entre calificaciones como un indicador de rendimiento escolar y nivel alcanzado en la comprensión (muestras relacionadas).

Procedimiento.

1.- Una vez seleccionados los textos (de acuerdo al cuadro de secuencias de textos propuesto por Gómez Palacio, en donde se indica un orden de complejidad eligiendo 3 textos narrativos de menor, regular y mayor complejidad; y 3 textos expositivos de la misma forma), se inició el diálogo con los 8 niños, correspondientes a cada escuela, para explorar el conocimiento que éstos poseían respecto al tema elegido.

Las preguntas en las que se basó el diálogo fueron:

1) ¿Qué es?

2) ¿Cómo son?

3) Los conocen?

Además algunas preguntas relacionadas con el tema del texto. Estas preguntas se realizaron al grupo en general. Los niños respondían mientras eran escuchados por los demás.

En cada escuela se trabajó grupalmente con los 8 niños a la vez (4 próximos a aprobar y 4 próximos a reprobar). Las aplicaciones se realizaron durante la finalización del segundo grado, es decir del primer ciclo escolar.

Instrumentos.

Se utilizó la prueba Indicadores de la comprensión lectora, propuesta por Margarita Gómez Palacio. (Sus características se explican en el capítulo IV).

Se seleccionaron 6 textos impresos con sus respectivos cuestionarios, elegidos con anterioridad de acuerdo con la propuesta de la autora, mismos que fueron proporcionados de manera individual en el siguiente orden:*

- 1.- Un narrativo: "El duendecillo".
- 2.- Un expositivo: "El pájaro más pequeño del mundo"
- 3.- Un expositivo: "Un secreto para el mensaje secreto"
- 4.- Un narrativo: "El dueño de la luz".

* Ver textos, anexo 2.

5.- Un narrativo: "Hip, hip, hipo".

6.- Un informativo: "Las plantas carnívoras".

2.- Después se le entregó a cada niño los textos solicitándoles que realizarán la lectura en voz alta o en silencio (como lo prefirieran).

3.- Una vez terminada su lectura se les preguntó si estaban listos para responder al cuestionario, si la respuesta era negativa y si el niño lo deseaba se le permitía realizar nuevamente la lectura, si era afirmativa se le entregaba el cuestionario para que lo resolvieran.

4.- Las aplicaciones se realizaron en dos días seguidos en cada escuela. El primer día se trabajaron los textos 1, 2 y 3; al día siguiente el 4, 5 y 6.

VI. RESULTADOS.

ANALISIS CUANTITATIVO.

Todos los cuestionarios obtenidos se calificaron conjuntamente de acuerdo a criterios establecidos según la teoría de Gómez Palacio (1993) y Jonhston (1989), mediante acierto y error, obteniéndose un total de 30 reactivos.

Posteriormente se clasificaron los reactivos de acuerdo a la inferencia requerida, para conocer cuántas de cada tipo realizaron; siendo separados los próximos a aprobar y próximos a reprobar, para ser comparados y así mismo obtener la correlación entre éstos resultados y sus calificaciones.

Para obtener éstos datos se utilizó la prueba U Mann de Whitney ya que permite comparar 2 grupos independientes, de datos cuyo nivel de medición es ordinal.

A continuación se resumen los resultados:

a) La ejecución de los grupos próximos a aprobar (PA) y próximos a reprobar (PR), de acuerdo al número de inferencias realizadas correctamente, y al tipo de ellas que acertaron correctamente:

En el total de aciertos, existen diferencias altamente significativas entre los próximos a aprobar y los próximos a reprobar, destacando el primer grupo ($p .05$);

lo que suponemos se debe a que el grupo de los próximos a aprobar se apoya en el dominio de habilidades individuales que influyen en su comprensión; como podrían ser: la comprensión del lenguaje oral y escrito, y el dominio de la lectura (veloz, lenta, silabeo, etc)

Las diferencias entre los dos grupos por cada una de las 5 categorías de tipo de inferencias se resume de la siguiente forma:

-Complementaria: Tiene un nivel de significación considerable tendiendo a ser más alta en el grupo PA ($p < 0.05$). Creemos que estas diferencias se atribuyen a que este tipo de inferencias requiere que el sujeto relacione proposiciones y frases para completar la información implícita del texto. Una de las posibles razones de un bajo puntaje es que el lector no atiende a ciertas claves, como por ejemplo: relacionar el título con alguna palabra del texto.

-Conectora: Las diferencias entre ambos grupos son altamente significativas ($p < 0.05$), destacando los PA. Debido a que este tipo de inferencias permiten dar sentido a diversas palabras y puede dificultarse si el lector no lleva la lógica de la historia y si su lectura solo se queda en la decodificación.

-Relaciones lógicas: En este tipo de inferencia, las diferencias entre ambos grupos son altamente significativas ($p < 0.05$), destacando el grupo PA. Esta inferencia requiere al lector establecer una relación entre causa y efecto de los pasajes de la historia. Si el lector no organiza los sucesos de acuerdo a la causa o motivos que los originaron no puede establecer la lógica del texto.

-Relaciones informativas: Tiene un nivel de significación de ($p < 0.05$) y requiere que el sujeto establezca relaciones relaciones entre el espacio y tiempo de los

sucesos. Durante la lectura, el lector debe organizar la historia para ello tiene que relacionar los sucesos en tiempo y lugar, de lo contrario, se dificulta la comprensión de la misma.

-Inferencia de evaluación: No proporciona un puntaje que indique diferencias significativas entre los dos grupos ($p > .05$), suponemos que se debe a que se solicita al sujeto una opinión sobre lo leído, lo que implica relacionar sus experiencias previas con el conocimiento obtenido del texto, influyendo de manera considerable su riqueza cultural, la competencia lingüística y comunicativa dentro del aula. Por tratarse de una respuesta de opinión, la variable de la misma es mayor para su aceptación y mantiene un menor apego al texto.

Lo anterior nos permite corroborar nuestra primer hipótesis de investigación: "El nivel de comprensión lectora de los alumnos próximos a aprobar es significativamente mejor que el de los próximos a reprobar".

PROMEDIO EN EL NUMERO DE INFERENCIAS POR GRUPO

POR TIPO DE INFERENCIA

	CONECTORA	COMPLEMENTARIA	RELACIONES LOGICAS	RELAC. INFORM.	EVALUACION	TOTAL
PROXIMOS A APROBAR	55.86	49.91	52.9	55.33	43.95	55.19
PROXIMOS A REPROBAR	26.14	29.09	26.1	23.67	35.05	23.81
	$u=239.5$	$u=354.5$	$u=238.0$	$u=143.0$	$u=587.0$	$u=148.5$
VARIANZA	.0000	.0000	.0000	.0000	.0604	.0000

b) En base a las inferencias se comparó el desempeño de ambos grupos en cada tipo de texto: narrativo y expositivo.

Con respecto a la variable tipo de texto se observa igualmente un mejor nivel por parte de los PA ($p < 0.05$), sin embargo, los dos grupos tienen mejor desempeño en los textos de tipo narrativo ($p < .00$). Esto tal vez se debe a que los textos de tipo narrativo son más frecuentes en la lectura de los niños y están más acostumbrados a ellos, su estructura y contenido facilita su lectura. Los resultados obtenidos nos permiten corroborar nuestra segunda hipótesis de investigación: "En ambos grupos existe una mayor comprensión de los textos narrativos que de los expositivos".

PROMEDIO EN EL NUMERO DE INFERENCIAS POR TIPO DE TEXTO

	NARRATIVO	EXPOSITIVO
PROXIMOS A APROBAR	55.79	53.87
PROXIMOS A REPROBAR	23.21	25.13
VARIANZA	U=125.0 .0000	U=200.0 .0000

c) A partir de las puntuaciones globales (número de inferencias), se relacionan las calificaciones de los niños y el puntaje en la comprensión lectora:

Se encuentra correlación entre el total de aciertos con la variable calificaciones (.6469), lo que le permite corroborar la vinculación con la calificación otorgada por el profesor. Por lo que se verifica la tercera hipótesis de nuestra investigación "Existe una correlación alta entre comprensión lectora y desempeño escolar".

CORRELACION ENTRE TIPO DE INFERENCIA Y PROMEDIO GENERAL

CONECTORA	0.5951
COMPLEMENTARIA	0.4537
REL. LOGICAS	0.5655
REL. INFORMATIVAS	0.6765
EVALUACION	0.1669
TOTAL	0.6469

ANALISIS CUALITATIVO.

En relación al análisis anterior nos interesa destacar algunas cuestiones en relación a las respuestas que nos dieron los niños:

1) Al resolver los cuestionarios los niños tienden a guiarse por su conocimiento previo dejando de lado la nueva información que les aportó el texto leído.

Por ejemplo en el texto de las plantas carnívoras insistieron en su idea de que éstas se alimentan de gente, como lo han visto en televisión, a pesar de que en algunas preguntas se infiere que su alimentación es por medio de insectos.

2) De acuerdo a los resultados que obtuvimos consideramos que a partir de una narración podemos informar al niño sobre la explicación de un fenómeno o como resolver un problema. Por ejemplo, en el texto "hip, hip, hipo", al leer el texto obtiene varias explicaciones y opciones para quitarlo, la solución que se plantea en el texto implica que el niño comprenda qué hacer sin confundir el tipo de bolsa que debe usar.

3) En relación al tipo de preguntas observamos que tuvieron mayor problema en las preguntas abiertas debido tal vez a que son preguntas que requieren de su opinión; situación a la que los niños no están acostumbrados pues habitualmente responden olvidándose de su razonamiento y el poder expresar sus opiniones. Por ejemplo en el cuestionario del texto "las plantas carnívoras" todas las preguntas son abiertas por lo que éste texto causó mayores conflictos para su resolución.

Consideramos que en este tipo de pruebas el profesor puede localizar diferentes aspectos que impliquen fallas en la comprensión y así plantear actividades de lectura de otros textos que contengan fragmentos que planten la necesidad de realizar inferencias del tipo que les causaron problemas, y por otro lado que reflexione con el niño sobre los datos que el texto proporciona y que se han de poner en relación. Así mismo se sugiere familiarizar al niño con los diferentes tipos de planteamiento de las preguntas por que esto también les causa conflictos, ya que tal vez se les piden cosas a las que no están acostumbrados, por ejemplo en las preguntas abiertas y de opinión ellos no están familiarizados con las actividades que requieren la expresión de sus propias ideas y criterio personal.

VII.- CONCLUSIONES.

Por mucho tiempo, en el ámbito escolar, la reflexión pedagógica ha dedicado sus esfuerzos a encontrar la mejor manera de enseñar la lectura. La lectura es un tema bastante abordado en los últimos años, por ser un elemento importante dentro de la enseñanza; ya que es necesaria en todas las materias.

Se ha destacado, a partir de diversas investigaciones (Jhonston, 1989; Gómez Palacio, 1993), que la comprensión es el objetivo principal de la lectura, siendo un factor que puede determinar el éxito escolar.

La comprensión de lectura es aquella que permite relacionar las palabras y oraciones del texto para darle un significado a éste de acuerdo al contexto y experiencias previas del lector.

Es por ello que resulta necesario conocer el tipo de texto, y sus características, que se le este proporcionando al lector. Además se debe relacionar con el contexto del niño, ya que será difícil que un niño de la ciudad comprenda algún texto relacionado con la industria salinera, pues es una actividad que no se realiza dentro de su contexto.

Solo teniendo presentes estos factores (texto, lector y contexto) y en la medida en que se tenga acceso a una reconceptualización de la lectura, será posible la transformación de las prácticas escolares, en especial por parte del profesor.

En este cambio el profesor debe contar con instrumentos que faciliten su labor para un mayor y mejor avance.

Desafortunadamente, en México el desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación presenta grandes rezagos y la mayoría no está al alcance de los maestros, principalmente porque no están estandarizados a la población escolar mexicana, y su aplicación e interpretación son complicados.

Su dificultad reside en que no se cuenta con la preparación necesaria, por parte del docente, para la aplicación de pruebas; se necesita de un tiempo y un espacio para llevar a cabo la evaluación, que en la mayor parte de las ocasiones no se tiene. Otras pruebas no cuentan con la información suficiente para llevarlas a la práctica.

Sin embargo, se han realizado algunos estudios que intentan explicar que es la comprensión lectora y qué elementos intervienen en ella. La evaluación de la comprensión lectora presenta múltiples problemas debido a la falta de un marco teórico adecuado.

A nivel teórico entre los principales problemas tenemos: a) el considerar a la comprensión como un proceso o como un producto; b) considerarla como un proceso global o como un conjunto de destrezas y habilidades; c) considerarla como un proceso pasivo o activo de interacción.

No obstante, pese a estas dificultades el problema ha sido abordado, existiendo actualmente algunas importantes investigaciones que se enfocan en definir la comprensión y los elementos involucrados en ella.

Varios autores como Pellicer (1993), Jhonston (1989), Dubois (1984), Gómez Palacio (1993), entre otros; coinciden en considerar a las inferencias como un indicador importante de la comprensión lectora; ya que el autor debido al momento

de escribir deja muchas cosas implícitas, por lo que el lector se ve obligado a inferir la información del texto, de acuerdo a las claves que se le proporcionen y a su conocimiento previo.

Por otra parte, los instrumentos de medición existentes o que se lleguen a realizar, deben tener presente los elementos que intervienen en la lectura, siendo uno de ellos el texto.

El texto debe ser adecuado al nivel cognoscitivo del lector y es importante el manejo de todo tipo de texto.

Las investigaciones de Cooper (1990), De Bendito (1985), entre otras; han demostrado que los textos narrativos implican menos dificultades para su comprensión. Su contenido y estructura son más accesibles pues se utiliza un lenguaje más sencillo y personajes que van desarrollando una historia con un principio, un problema y un desenlace. Características con las que están más familiarizados los lectores, en especial los niños.

Contrariamente, los textos expositivos presentan más dificultades debido a que su estructura y lenguaje es más técnico; pero no por ello se debe rechazar su lectura y en especial ahora que se busca la comprensión de todo tipo de material de lectura. De hecho algunos textos narrativos pueden apoyar a introducir los textos expositivos, realizando alguna mezcla de ambos.

En cuanto al uso de instrumentos para evaluar la comprensión lectora, una buena alternativa es la prueba "Indicadores de la Comprensión lectora", ya que considera la experiencia previa del lector, el tipo de texto y el contexto; además de

que maneja las inferencias como el indicador más aceptable para evaluar la comprensión.

Al aplicar esta prueba en la presente investigación descubrimos datos interesantes, que motivan a trabajar la validez y confiabilidad de ella*; destacando:

- Una fuerte correlación entre comprensión lectora y desempeño escolar.
- Una mejor comprensión de los textos narrativos que de los expositivos.
- Las inferencias parecen ser un indicador válido de la comprensión.

La difusión del uso de instrumentos con las características de "Indicadores de la Comprensión Lectora" puede motivar la curiosidad del docente en la búsqueda de alternativas que sirvan para detectar tempranamente las deficiencias en la comprensión lectora de sus alumnos y les sean útiles para encontrar soluciones.

Finalmente creemos que nuestro trabajo aporta elementos que pueden ser rescatados para la evaluación educativa y en especial de la comprensión lectora.

Esta aportación nos obliga a reconocer que es necesario continuar en la búsqueda de alternativas para la solución de problemas asociados con la comprensión lectora, mediante la realización de investigaciones a diversos niveles.

* Consideramos que esta prueba debe ser recuperada por otros investigadores o por la misma autora, para lograr su validez y confiabilidad en la población Mexicana.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

La prueba no incluye un análisis de las inferencias que requiere cada texto, y tampoco indica en que pregunta es donde se debe realizar la inferencia, lo que ocasionó el tener que realizarlo nosotras, restando así tiempo a la investigación. Esto se realizó de manera individual por parte de las investigadoras, para en un segundo momentos conjuntarlo y unificar criterios, obteniendo un solo resultado.

Es importante trabajar sobre la validez y confiabilidad de la prueba, ya que demostró ser un elemento viable para evaluar la comprensión lectora, lo que se puede observar en los resultados obtenidos en esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

ALONSO, Jesús. Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación Infancia y aprendizaje. Vol. 31-32. 1985, pp. 5-19. ?

ANDERSON, Richard C. y Saust W. Geald. Psicología Educativa. México: Trillas, 1977.

ARTOLA, González T. La comprensión del lenguaje escrito: consideraciones desde una perspectiva cognitiva. Revista de Psicología general y aplicada. 42 (2), 1989, pp. 165-171.

BEUCHAT, Cecilia. La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora. Lectura y vida. año 1, No. 2, Junio, 1980, pp. 27-30. ?

BROWN, Frederick G. Principios de la medición en Psicología y educación. México: Manual Moderno, 1980.

CAIRNEY, T. H. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata, 1993. ✓

COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Aprendizaje visor, 1990. ✓

CHADWICK, C. Evaluación formativa para el docente. Madrid: Paidós, 1991.

DE BENDITO, Ana T. y Cuesta C. Algunas interrogantes sobre la elaboración de pruebas de comprensión de lectura. Lectura y vida. Año 6, no. 1, marzo, 1985, pp. 14-18.

DONALD, Ari y Luci Cheser, Jacob. Introducción a la investigación pedagógica. México: Mc Graw Hill, 1990.

DOYLE, Walter. El trabajo académico. Review of educational research. 53, pp. 159-199.

DUBOIS, M. E. Algunas interrogantes sobre comprensión de lectura. Lectura y vida. Año 5, no.4, diciembre 1984, pp. 14-19.

GAGNE, Elen D. La Psicología cognitiva del aprendizaje escolar. España: Aprendizaje Visor, 1991. ✓

GARCIA, Guillermo. Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes. Lectura y vida. Año 10, No. 3, Septiembre, 1989, pp. 8-11. ?

GARCIA, Guillermo. Reflexiones acerca de la Pedagogía constructivista de la lectoescritura inicial. Lectura y vida. Año 9, No. 2, Junio, 1988, pp. 17-22.

GOMEZ, Palacio Margarita. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México: SEP, 1986.

GOMEZ, Palacio Margarita. Indicadores de la comprensión lectora. México: Interamer, 1993. ✱

GONZALEZ, J. Rosa María. Adaptación del test diagnóstico en habilidades básicas TEHBA para población adulta analfabeta. UPN, Tesis de maestría en educación, 1994.

GOODMAN, K. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura. México: siglo XXI, 1991.

JOHNSTON, P. H. La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo. Madrid: Visor, 1989. ✓

LERNER de Zunino D. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. Lectura y vida, año 6, no. 4, diciembre 1985, pp. 10-13.

LIVAS G. Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa. México: Trillas, 1978.

MIRAS M. y Solé I. La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: Coll C: y Marchesi A. Desarrollo psicológico y educación II. 1990, p. 419-431. ✓

PELLICER, A. y Vernon S. Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles. Lectura y vida, junio, 1993.

POZO, J. y Coll C. Los contenidos en la reforma. España: Santillana, 1992. ✓

SALVIA, J. Evaluación en la educación especial. México: Manual moderno, 1988.

SEP, Plan y programas de estudio, educación básica primaria. México, 1993.

ZARZOSA, Escobedo Luis. Repertorios básicos de comprensión de lectura. Lectura y vida. Año 3, No. 2, Marzo, 1992, pp. 21-25.

ANEXOS

ANEXO 1

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS TEXTOS.

El análisis cualitativo de cada reactivo se realizó mediante la combinación de los tipos y subclases de inferencias, es decir, cada reactivo puede pertenecer a una clase y a otra al mismo tiempo, por ejemplo: en el texto "El duendecillo", la pregunta 6 corresponde a la inferencia de Relaciones informativas, espacial, temporal y léxica.

Para facilitar el análisis cuantitativo de los datos obtenidos se organizaron los 30 reactivos originales dentro de la clasificación de los 5 grupos de inferencias (motivacional, conectora, relaciones lógicas, relaciones informativas y evaluación). Esta restricción se hizo después de analizar hacia que grupo se inclinaba más la pregunta. Por ejemplo en el texto de la instrucción, la pregunta cuatro que se denominó inferencia Complementaria léxica, se agrupó finalmente en el segundo grupo (léxica).

EL DUENDECILLO.

2) Algo estalló en la cueva y el duendecillo:

Se rió

Saltó se le salieron los

Se sentó.

zapatos y corrió.

Opción múltiple. Motivacional conectora: El niño descubre/ verifica cual es la verdadera causa del susto y la consecuencia (se le salieron los zapatos).

6) ¿Qué hizo el duendecillo cuando vió que sus zapatos lo seguían?.

Se los puso y se fué riendo.

Abierta. Relaciones informativas espacial, temporal y léxica: El niño tiene que relacionar el hecho de que los zapatos del duende se le salieron y enseguida sintió que alguien lo seguía.

EL PAJARO MAS PEQUEÑO DEL MUNDO.

1) ¿Cómo se llama el pájaro más pequeño de todos?.

El colibrí.

Abierta. Complementaria: El texto no dice directamente que el colibrí es el pájaro más pequeño, lo deduce el niño a partir de las palabras "cuerpo diminuto".

2) ¿Por su tamaño a que animal se parece?.

A una abeja o mariposa.

Abierta. Complementaria: Al recordar "tamaño", tiene que relacionar "diminuto" y recordar los otros nombres de animales mencionados en todo el texto.

3) El colibrí mueve sus alas con una velocidad:

Igual a la de otros pájaros.

Muy rápida

Muy lenta.

Opción múltiple. Conectora: Nunca dice que es rápido, el niño tiene que deducirlo al conectar las palabras.

4) ¿De que se alimenta el colibrí?

Del néctar de las flores.

Abierta. Conectora: Tiene que relacionar su información previa sobre las flores.

5) El néctar de las flores es:

El color

El tallo

El jugo dulce

Opción múltiple. Conectora: tiene que relacionar la información.

6) El colibrí saca el néctar de las flores:

Con las alas.

Con el pico y la lengua.

Con las patas.

Opción múltiple. Conectora: tiene que relacionar la información.

4, 5 y 6: Engloban la idea general del texto, el niño tiene que enlazar las palabras del texto y así poder entender las preguntas y responder.

INSTRUCCION.

4) Al pintar la hoja con colores de agua el mensaje aparece porque:

Los colores de agua cubren el

Los colores de agua o de aceite

no

mensaje escrito con la vela.

se mezclan con la cera de la

vela.

Opción múltiple. Complementaria y léxica: todo el procedimiento está aquí, porque al final del texto explica como se puede ver el mensaje.

EL DUEÑO DE LA LUZ.

1) Rellenar huecos (cerrada). Conectora de relaciones informativas léxicas: Capacidad para adecuar una palabra que permita comprender el texto y conservar el contenido del mismo.

2) El hombre mandó a su hija mayor a traer la luz, cuando ella regresó:

Trajó la luz

Trajó un venado

No trajo la luz

De opción múltiple. Conectora de relaciones informativas espacial y temporal: Se debe recordar que el señor tenía un deseo, mandó a la hija y no trajo la luz por cierta causa (espacial y temporal).

3) Entonces el hombre decidió:

Ir él mismo por la luz

Olvidarse de la luz

Mandar a su hija menor

Opción múltiple. Motivacional y relaciones informativas y temporales: recordar por que mandó a la hija menor. Todo sucedió en un tiempo y en un espacio.

4) La hija menor regresó con su padre:

Después de una hora Después de varios días Después de varios años

opción múltiple. Conectora de relaciones informativas y temporales: Debe poner atención a la información y recordar el tiempo transcurrido.

5) ¿Qué hizo el padre cuando la hija menor le entregó la luz?

La colgó en uno de los troncos que sostenían su casa.

Abierta. Conectora de relaciones informativas léxicas: debe poner atención a la palabra tronco y donde se encuentra éste.

6) Las personas de otros lugares fueron a conocer la luz y nadie quería regresar a sus casas porque

No querían caminar No querían seguir viviendo No tenían comida

en la obscuridad

Opción múltiple. Conectora motivacional: Deben recordar la trama de la historia: la gente vivía en la obscuridad, la idea principal es la ausencia de luz.

7) ¿Porqué el padre de las muchachas lanzó la caja de la luz al cielo?

Para que todos tuvieran luz y se fueran a sus casas.

Abierta. Complementaria motivacional: Deben recordar que todos tenían necesidad de la luz y la situación en que se encontraba el padre.

8) Esta historia dice que el sol y la luna se hicieron cuando el hombre lanzó la caja al cielo ¿tú que opinas de esto?

Abierta. Conectora complementaria y de evaluación: El niño tiene que hacer una relación entre su conocimiento previo y la información que recién recibió.

HIP, HIP, HIPO.

1) El hipo se produce cuando:

Nos asustamos

Se irritan los ojos

Se irritan unos nervios que

llegan al diafragma

2) La irritación de esos nervios hace que el diafragma se contraiga, entonces produce:

Un susto

Una toma de aire muy brusca

Comezón

y un ruido

Estas dos preguntas de opción múltiple, son de inferencia Conectora ya que se debe recordar la trama de la historia pues no se dice de manera sobresaliente.

3) ¿Cuáles maneras de quitar el hipo conoces?

Abierta. Complementaria de relaciones informativas: es complementaria por que los remedios mencionados en el texto le dan idea de formas de quitar el hipo. Es de relaciones informativas por que hace uso de su conocimiento previo, mencionando algunos remedios no mencionados en el texto.

4) Según el texto que leiste la mejor manera de quitar el hipo es:

Recibir un susto

Respirar dióxido de carbono

Tomar agua

Opción múltiple. Conectora: Por que debe entender todo el texto para saber como se quita el hipo y verificar que no se haya quedado solo con lo que ya sabía.

5) ¿Cómo puedes hacer para respirar dióxido de carbono?

Abierta. Conectora complementaria: Por que tiene que reconocer que para quitar el hipo se necesita una bolsa de papel; y no debe confundir la bolsa de papel con la de plástico.

6) ¿Porqué es peligroso respirar en una bolsa de plástico o polietileno?

Abierta. Conectora complementaria: Debe identificar el término "poliétileno" desde la lectura del texto, dado que solo en la pregunta es donde dan a entender que es sinónimo de plástico. Y además de que el proceso es solo en una bolsa de papel.

LAS PLANTAS CARNIVORAS.

1) ¿En dónde se encuentran las plantas carnívoras?

Abierta. Complementaria: Porque debe hacer uso de información extratextual pues debe recordar algo de las características sobre los ecosistemas. Esto se debe a que en la lectura

solo mencionan "vegetación tropical, lo que el niño infiere que es la selva.

2) ¿Cómo atrapan a los insectos las plantas carnívoras?

Abierta. Conectora complementaria: Debe hacer una síntesis de la información.

3) ¿Porque los moscos y las abejas se acercan a las flores de las plantas carnívoras?

Abierta. Complementaria: Tiene que deducir que las plantas o las flores destacan notablemente y son atractivas por sus colores.

4) ¿Podrían sobrevivir las plantas carnívoras sin alimentarse de insectos? ¿porqué?

Abierta. Conectora: Tiene que recordar la información.

5) Un niño contó que en una montaña cubierta de nieve se encontró una planta carnívora ¿qué opinas de lo que dijo?

Abierta. Complementaria de evaluación: Debe recordar la lectura, y que si lee que en la vegetación tropical es donde viven las plantas carnívoras, necesariamente es un clima caliente.

6) Escribe dos diferencias entre las plantas carnívoras y las que no lo son.

Abierta. Complementaria de capacidad: Porque debe comparar la información del texto y la previa con que cuenta.

7) ¿Para qué podríamos utilizar a las plantas carnívoras?

Abierta. Complementaria de evaluación: Aquí se ve si se entendió el texto o se quedó con la información previa que ya poseía.

A N E X O 2

EL DUENDECILLO

Un día un duendecillo pasó delante de una cueva vieja y oscura.

De pronto, algo estalló en la cueva; el duendecillo saltó, se le salieron sus zapatos y se echó a correr.

De repente escuchó unos pasos detrás de él: — me siguen — pensó y corrió más rápido. Vio a lo lejos un árbol con el tronco hueco y se le ocurrió esconderse allí.

Cuando llegó al árbol, se metió y esperó un rato; seguía oyendo los pasos.

El duendecillo se animó a asomarse, ¡eran sus zapatos!

Salió del tronco, se puso sus zapatos y se fue riendo de lo que le había pasado.

EL PÁJARO MÁS PEQUEÑO DEL MUNDO

De todos los pájaros, sin duda el colibrí es el más extraordinario; como todos los pájaros, posee alas, pico y plumas, pero su cuerpo diminuto hace que se parezca a una mariposa o a una abeja grande. Tiene colores muy bonitos y su vuelo es tan rápido que el ojo humano no puede seguir el movimiento de sus alas.

Desde la mañana hasta la noche el colibrí es atraído por los vistosos colores de las flores que adornan la selva y se alimenta de su néctar. Para recogerlo introduce su pico con agilidad y precisión hasta el fondo de la flor y con movimientos veloces de su lengua extrae, en un abrir y cerrar de ojos, el precioso jugo azucarado y cualquier insecto que se halle en ese momento en el interior de la flor.

El más pequeño de estos pájaros es el colibrí abeja, casi no pesa nada y es del tamaño del dedo más chico de la mano.

EL DUENDECILLO

1. ¿Cómo era la cueva por donde pasó el duendecillo?

2. Algo estalló en la cueva y el duendecillo:

Se rió.

Saltó,
se le salieron
los zapatos
y corrió.

Se sentó.

3. De repente escuchó unos pasos detrás de él y pensó:

No son pasos.

Son unos
tambores.

Alguien me sigue.

4. Se le ocurrió esconderse:

Detrás de una
roca.

En la cueva.

En un tronco
hueco.

5. Después de un rato se asomó y vio que quien lo seguía:

Era otro duende.

Era un oso.

Eran sus
zapatos.

6. ¿Qué hizo el duendecillo cuando vio que sus zapatos lo seguían?

UN SECRETO PARA EL MENSAJE SECRETO

¿Quieres que te diga un secreto para hacer un mensaje secreto?

Tienes que conseguir una vela blanca y una hoja blanca de papel.

Como si fuera un lápiz, usa la vela apagada y escribe con ella fuertemente en la hoja.

El amigo que reciba el mensaje debe pintar toda la hoja con colores de agua o de aceite y entonces ¡el mensaje aparecerá!

EL DUEÑO DE LA LUZ

En un principio, la gente vivía en la oscuridad. Los hombres buscaban su alimento en las tinieblas y sólo se alumbraban con el fuego que sacaban de la madera. En ese tiempo no existía el día ni la noche.

Un hombre que tenía dos hijas supo un día que había un joven que era dueño de la luz. Llamó entonces a su hija mayor y le dijo:

— Vé a donde está el joven dueño de la luz y me la traes.

La muchacha se fue; pero encontró muchos caminos y no sabía por cuál debía continuar; por fin se decidió y tomó uno que la llevó hasta la casa del venado, lo conoció y allí se entretuvo jugando con él.

Luego regresó con su padre, pero no traía la luz. Entonces el padre decidió enviar a la hija menor:

— Vé a donde está el joven dueño de la luz y me la traes.

La muchacha tomó el buen camino y después de mucho andar, llegó a la casa del dueño de la luz.

— Vengo a conocerte — le dijo —, a estar contigo y a conseguir la luz para mi padre.

El dueño de la luz le contestó:

— Te esperaba. Ahora que llegaste, vivirás conmigo.

El joven tomó una caja pequeña y, con mucho cuidado, la abrió. La luz iluminó su cara y también el pelo y los ojos negros de la muchacha.

Así, ella descubrió la luz y el joven, después de mostrársela, la guardó.

Pasaron varios días. La muchacha y el joven jugaban con la luz y se divertían.

De pronto, ella recordó que tenía que volver con su padre y llevarle la luz que había venido a buscar. El dueño de la luz, que ya era su amigo, se la regaló.

La muchacha regresó con su padre y le entregó la luz encerrada en la caja pequeña. El padre abrió la caja y la colgó en uno

de los troncos que sostenían su casa. Los rayos de luz iluminaron el agua del río, las hojas de los árboles y todo lo que estaba cerca.

Cuando las personas de otros lugares supieron que una familia tenía la luz, fueron a conocerla y todos quedaban maravillados con ella. Nadie se regresaba a su casa porque no querían seguir viviendo a oscuras; con la claridad la vida era más agradable.

Por fin, el padre de las muchachas no pudo soportar más a tanta gente dentro y fuera de su casa.

Voy a acabar con esto — dijo —; si todos quieren la luz, allá va. Y lanzó la caja de la luz al cielo. Del cuerpo de la luz se hizo el sol y de la caja en la que la guardaban, surgió la luna.

Y así fue como toda la gente dejó de vivir en la oscuridad.

EL DUEÑO DE LA LUZ

1. En un principio, la _____ vivía en la oscuridad. Los _____ buscaban su alimento en _____ tinieblas y sólo se _____ con el fuego que _____ de la madera.

En _____ tiempo no existía el _____ ni la noche. Un hombre que tenía _____ hijas supo un día _____ había un joven que _____ dueño de la luz. _____ entonces a su hija _____ y le dijo:

– Vé _____ donde está el joven _____ de la luz y _____ la traes.

La muchacha se fue; _____ encontró muchos caminos y _____ sabía por cuál debía _____; por fin se decidió _____ tomó uno que la _____ hasta la casa del _____; lo conoció y allí _____ entretuvo jugando con él.

2. El hombre mandó a su hija mayor a traer la luz. Cuando ella regresó:

Trajo la luz.

Trajo un venado.

No trajo la luz.

3. Entonces el hombre decidió:

Ir él mismo
por la luz.

Olvidarse de la
luz.

Enviar a su hija
menor por la luz.

Después de
unas horas.

Después de
varios días.

Después de
varios años.

5. ¿Qué hizo el padre cuando su hija menor le entregó la caja de la luz?

6. Las personas de otros lugares fueron a conocer la luz y nadie quería regresar a su casa porque:

No querían
caminar.

No querían
seguir viviendo
en la oscuridad.

No tenían
comida.

7. ¿Por qué el padre de las muchachas lanzó la caja de la luz al cielo?

8. Esta historia dice que el sol y la luna se hicieron cuando el hombre lanzó la caja al cielo. ¿Tú qué opinas de esto?

HIP, HIP, HIPO

Un día a José le dio hipo; estaba desesperado. Le preguntó a su mamá qué debía hacer para quitárselo; ella le dijo que hay muchos remedios caseros: que tomar agua a sorbitos, que tomar mucha agua con pimienta, que dejar de respirar un ratito. José los probó todos y nada, el hipo seguía.

Fue a preguntarle a su papá; él le dijo que con un buen susto se le quitaba y si no, que se pusiera de cabeza y así tomara agua. ¡Qué difícil! —pensó José—, pero probó; probó con todos los remedios y nada, hip, hip, seguía, parecía invencible.

Por la tarde llegó su prima Elba a visitarlos; ella es doctora y José le preguntó que por qué se produce el hipo y cómo podría quitárselo.

Elba le explicó que el hipo aparece cuando se irritan unos nervios que llegan hasta el diafragma. Entonces éste se contrae y produce una brusca toma de aire que culmina en un ruido seco de las cuerdas vocales.

La forma más eficaz para que desaparezca es respirar dióxido de carbono. Basta con que respires en una bolsa de papel, inspirando y exhalando el mismo aire. Debes tener cuidado, no lo hagas en una bolsa de polietileno porque podrías ahogarte.

José buscó una bolsa de papel y siguió las instrucciones de su prima ¡por fin, el hip, hip... hipo desapareció!

HIP, HIP, HIPO

1. El hipo se produce cuando:

Nos asustamos.

Se irritan
los ojos.

Se irritan
unos nervios
que llegan
al diafragma.

2. La irritación de esos nervios hace que el diafragma se contraiga, entonces produce:

Un susto.

Una toma de
aire muy brusca
y un ruido.

Comezón.

3. ¿Cuáles maneras de quitar el hipo conoces?

4. Según el texto que leíste la mejor manera de quitar el hipo es:

Recibir un
susto.

Respirar dióxido
de carbono.

Tomar agua.

5. ¿Cómo puedes hacer para respirar dióxido de carbono?

6. ¿Por qué es peligroso respirar en una bolsa de plástico o polietileno?

LAS PLANTAS CARNIVORAS

Entre los numerosos colores de la vegetación tropical destacan algunos que corresponden a plantas o flores notablemente atractivas. Estas plantas atraen como imán a los insectos. Algunos se acercan a las hojas y otros se posan en la flor buscando su néctar o su polen, sin saber que allí acabará su existencia.

Tan pronto algún insecto rastrero toca con una pata o una antena la superficie de la hoja húmeda, como cubierta de miel, descubre que se trata de un adhesivo del que no puede liberarse. En su desesperada lucha, habrá de tocar con las otras patas la pegajosa trampa y entonces habrá llegado a su fin.

Cuando un mosco o una abeja llega volando a una hermosa flor de brillantes colores y entra al cono donde está el polen, tan pronto toca el fondo, los pétalos de la flor se cierran para atrapar al insecto. Cuantos esfuerzos haga el animal por liberarse, serán todos en vano. La flor dispone de mecanismos eficaces para aniquilar al insecto, luego desintegrarlo y finalmente digerirlo.

Estas plantas encuentran en la tierra todos los nutrientes que requieren y complementan su alimentación con los insectos.

Estas son las plantas carnívoras, un desconcertante género botánico que ha fascinado a muchos hombres de ciencia desde el siglo pasado.

LAS PLANTAS CARNÍVORAS

1. ¿En dónde se encuentran las plantas carnívoras?
2. ¿Cómo atrapan a los insectos las plantas carnívoras?
3. ¿Por qué los moscos y las abejas se acercan a las flores de las plantas carnívoras?
4. ¿Podrían sobrevivir las plantas carnívoras sin alimentarse de insectos? ¿Por qué?
5. Un niño contó que en una montaña cubierta de nieve se encontró una planta carnívora. ¿Qué opinas de lo que dijo?
6. Escribe dos diferencias entre las plantas carnívoras y las que no lo son.
7. ¿Para qué podríamos utilizar a las plantas carnívoras?