

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

COMPARACION DE LAS HABILIDADES DE
LECTURA ENTRE ALUMNOS DE SEXO MASCULINO
Y FEMENINO DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

ESTUARDO CORDOVA RAMOS

Guatemala

1987

COMPARACION DE LAS HABILIADES DE
LECTURA ENTRE ALUMNOS DE SEXO MASCULINO
Y FEMENINO DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

COMPARACION DE LAS HABILIDADES DE
LECTURA ENTRE ALUMNOS DE SEXO MASCULINO
Y FEMENINO DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

ESTUARDO CORDOVA RAMOS

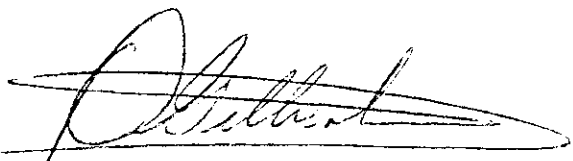
Trabajo de investigación presentado para optar
al grado académico de Maestría en Medición,
Evaluación e Investigación Educativas

Guatemala

1987

Vo. Bo.:

(f)



Doctor Otto E. Gilbert A.
Asesor

Fecha de aprobación: 3 de noviembre de 1987

A mis padres
a mis hermanos
a mis hijos

AGRADECIMIENTO

Al Doctor Otto E. Gilbert A., asesor de esta tesis

A los catedráticos de la Maestría

Al personal administrativo de la Universidad del Valle de
Guatemala

Al Doctor Antonio García Sánchez

A los compañeros del Programa de Maestría

A C.P. Sara Elsa Méndez Roveló

A mis amigos



CONTENIDO

	Página
RESUMEN	X
I. INTRODUCCION	1
A. Antecedentes	3
B. Justificación	4
C. Importancia del estudio	5
II. FUNDAMENTACION TEORICA	7
A. La lectura	7
B. ¿Qué es leer?	9
C. Beneficios que la lectura proporciona al lector	11
D. Madurez para la lectura	12
E. Diferencias en la madurez debidas al sexo	13
F. Factores que influyen en la madurez para la lectura	18
1. Factores fisiológicos	18
a) La madurez general y el crecimiento	
b) Aspectos neurológicos	
1. La visión	
2. La agudeza auditiva	
3. El habla	
2. Factores ambientales	24
3. Factores emocionales	25
4. Factores intelectuales	26

	Página
G. Habilidad de lectura	29
H. Vocabulario	35
I. Velocidad de comprensión	39
J. Nivel de comprensión	41
K. La valoración total de la lectura	43
L. Sexo	44
M. Relación entre sexo y habilidad de lectura	45
III. METODOLOGIA	47
A. Problema	47
B. Hipótesis	47
C. Variables	49
1. Variable independiente	
2. Variables dependientes	
D. Definiciones conceptuales de las variables	49
1. Variable independiente	
2. Variables dependientes	
E. Definiciones operacionales de las variables	50
1. Variable independiente	
2. Variables dependientes	
F. Diseño de investigación	51
G. Población	52
H. Muestra	52

	Página
I. Instrumentos	52
J. Procedimiento	53
K. Análisis estadístico	54
IV. RESULTADOS	55
A. Estadísticas descriptivas	55
B. Estadísticas inferenciales	60
V. DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	63
A. Pruebas de hipótesis	63
B. Conclusiones	65
C. Recomendaciones	65
VI. BIBLIOGRAFIA	67

LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
4.1 Estadísticas descriptivas de la variable dependiente: Vocabulario (Vo), medida por el Test CEs, nivel 4 intermedio. (N = 539)	55
4.2 Estadísticas descriptivas de la variable dependiente: Velocidad de comprensión (VC), medida por el Test CEs, nivel 4 intermedio. (N = 539)	57
4.3 Estadísticas descriptivas de la variable dependiente: Nivel de comprensión (NC), medida por el Test CEs, nivel 4 intermedio. (N = 539)	58
4.4 Estadísticas descriptivas de la variable dependiente: Velocidad total de lectura (VTL), medida por el Test CEs, nivel 4 intermedio. (N = 539)	59
4.5 Estadísticas inferenciales de las variables dependientes, medidas por el Test CEs, nivel 4 intermedio. (N = 539)	60

RESUMEN

El estudio compara las habilidades para la lectura entre alumnos de sexo masculino y femenino de sexto grado de primaria, por medio del Test de lectura, forma CEs, nivel 4 intermedio, Serie Interamericana.

La investigación se realizó con una muestra de 539 alumnos: 370 de sexo masculino y 169 de sexo femenino, que cursaron el sexto grado de primaria, durante los años 1978 a 1986, a quienes se les había aplicado el Test de Habilidad de Lectura.

Los resultados de esta investigación se analizaron por medio de la "t" de student de diferencias entre medias para muestras independientes mayores de 30 casos; variables dicotómicas; y el significado estadístico de las diferencias se fijó a un nivel de probabilidad de error tipo alfa de 0.05.

Los valores de "t" encontrados indican que sí existen diferencias estadísticamente significativas en todas las habilidades de lectura medidas por el test, entre alumnos y alumnas de sexto grado de primaria, teniendo los varones mayores habilidades para la lectura.



I. INTRODUCCION

La lectura ha sido un factor de marcada importancia en la civilización del mundo y está ligada con el desarrollo intelectual, social y espiritual del hombre. La lectura es una habilidad indispensable para la formación integral del ser humano. Se puede afirmar que leer es un proceso individual que está determinado por la naturaleza del que aprende y por su actitud frente al aprendizaje. La lectura contribuye a lograr los grandes objetivos de la educación, así como los objetivos específicos y de mediano alcance.

El proceso de lectura es una tarea compleja que va más allá de un mero reconocimiento de símbolos o de una simple repetición, visualización o interpretación de palabras. La lectura es una habilidad y, como tal, demanda el desarrollo de aptitudes y el empleo de una metodología adecuada para su enseñanza.

La lectura está considerada como el medio más eficaz para obtener información y adquirir conocimientos y es básica para el éxito escolar, las deficiencias en la misma implican consecuencias escolares negativas inmediatas en todas las otras áreas de aprendizaje.

Difícilmente podría concebirse una actividad académica de aprendizaje que no utilice la lectura como un medio para su desarrollo. Tal hecho es aplicable, porque cada día los materiales impresos adquieren mayor relevancia como instrumentos que facilitan el aprendizaje académico. Por supuesto, para que la lectura cumpla su función en ese sentido, se requiere que el escolar posea un grado suficiente de habilidad para comprender lo que lee, condición necesaria, porque la comprensión constituye la base del aprendizaje.

Lamentablemente, es un hecho comúnmente aceptado que la escuela ha fallado en su tarea de proveer a los estudiantes habilidad suficiente para leer con un grado apropiado de comprensión. De esta manera ha fallado en atender debidamente a la persistente demanda que en ese sentido le imponen, por una parte, el propio sistema educativo en todos sus niveles y, por la otra, la sociedad en general.

La existencia de las diferencias individuales plantea problemas particulares a la educación, puesto que por medio de ésta se pretende desenvolver las capacidades humanas, conduciéndolas a niveles superiores de desarrollo. Entre las diferencias individuales, aparte de las evidentes limitaciones que imponen las circunstancias personales o ambientales que afectan al desarrollo de las habilidades que la escuela trata de estimular, se encuentra siempre presente la dife-

rencia de sexo entre los individuos.

¿Hasta dónde influye la diferencia de sexo de los escolares en sus habilidades para la lectura? Esta pregunta estimuló la presente investigación a fin de conocer si la diferencia de sexo es determinante en el aprendizaje de los escolares.

A. Antecedentes

Uno de los problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura estriba en que conforme los escolares avanzan en los grados de escolaridad, los maestros enfatizan cada vez más en la información académica, basados en la suposición de que los alumnos poseen la suficiente habilidad para leer, adquirida en grados anteriores al que cursan, sin ocuparse en averiguar (por medio de pruebas de diagnóstico) cuál es el grado de habilidad de lectura que poseen y cómo se incrementa esta habilidad. Una de las causas más frecuentes del fracaso escolar es la insuficiencia en la habilidad de comprensión de la lectura. El nivel de rendimiento académico de los alumnos es influido por la interacción de muchos factores, entre ellos está la habilidad en la lectura.

Como se sabe, el éxito en la escolaridad depende casi totalmente del dominio de la lectura, por lo que, el mayor esfuerzo del maestro en los primeros años de vida escolar

del alumno va orientado hacia la enseñanza de la lectura para que el estudiante pueda asimilar los conocimientos de las materias del plan de estudio.

Sin embargo, el maestro desconoce hasta cierto punto las habilidades para la lectura que existe entre los alumnos debido a las diferencias de sexo, lo que trae serios problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por esto, la lectura debe desarrollarse con especial cuidado y su éxito depende enormemente del modo de cómo se oriente el desarrollo de las habilidades para la lectura en los escolares.

B. Justificación

Como existe un desconocimiento de las habilidades de lectura debidas a las diferencias de sexo en los escolares y sus consecuencias en el aprendizaje, el autor de la presente investigación decidió abordar esta problemática desde el punto de vista científico a fin de ofrecer información objetiva que ayude a los profesores en su diaria tarea docente.

Por lo tanto los objetivos que se esperan lograr a través de la presente investigación son:

1. Establecer la diferencia en habilidad de lectura debida a la diferencia de sexos en escolares de sexto grado de primaria en la Escuela Justo Rufino Barrios.

2. Motivar a los docentes para que, al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, apliquen pruebas de diagnóstico para conocer el grado de habilidad de lectura en el que se encuentran sus alumnos de ambos sexos.

3. Crear conciencia en los docentes de la necesidad de desarrollar la habilidad de lectura en escolares de ambos sexos.

C. Importancia del estudio

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura involucra factores cognoscitivos y afectivos en los que las funciones cerebrales desempeñan un papel importante.

La lectura requiere previamente de la información y desarrollo de determinadas destrezas y habilidades que, necesariamente, implican la preparación sistemática para el aprendizaje de la misma. Por lo tanto es necesario conocer, de antemano, los factores que intervienen en la adquisición de dichos mecanismos y las diferencias con que los sujetos llegan a dominar dicha habilidad.

Se espera que los resultados obtenidos en este trabajo puedan ser utilizados para analizar objetivamente la problemática de la habilidad para la lectura, y pueda contribuir al proceso de toma de decisiones y planificación académica por parte del maestro para la solución de tal problema.

II. FUNDAMENTACION TEORICA

A. La lectura

La lectura es considerada universalmente como el medio más eficaz para obtener información y adquirir conocimientos, es la herramienta básica para el éxito escolar, las deficiencias en la misma implican consecuencias escolares negativas y trae consigo dificultades inmediatas en todas las áreas de aprendizaje. Ante cualquier problema de estudio el escolar necesita de la lectura, requiere ante todo leerlo e interpretar su enunciado y si no tiene las destrezas básicas para la lectura, fracasará en su intento de resolverlo.

La lectura es uno de los medios más poderosos para ampliar la experiencia infantil del lenguaje, porque mediante ella el niño aumenta sus conocimientos del mundo físico, de la sociedad, de las relaciones humanas y de su legado cultural. Es mediante la lectura que el niño entra en contacto con conceptos cada vez más complejos, para aprehender el medio y hacerlo suyo de tal manera que se vaya acercando al mundo de la abstracción. El niño tiene que aprender a distinguir entre la diferentes formas escritas, es decir, aprender a leer.

Para Downing y Thackray (1974:8) la lectura es:

"Toda esa variedad de conductas que el común de la gente incluye cuando dice que alguien 'está leyendo'. Esto supone la traducción de la palabra impresa, tanto a los sonidos de la lengua hablada como a su significado. Ambas cosas son importantes desde el comienzo, por lo tanto, la lectura en las etapas iniciales del aprendizaje consiste en reconocer la significación auditiva y semántica de las palabras impresas o escritas. Para aprender a leer, el joven principiante debe descifrar lo impreso traduciéndolo a la forma hablada del idioma y a su significado lingüístico".

Por medio de la lectura el hombre puede enterarse de casi todo lo que sucede a su alrededor, puede recrearse, y sobre todo, puede adquirir los conocimientos básicos para aprender un oficio o perfeccionar el que ya tiene. La lectura también está siendo utilizada por los medios no convencionales de educación para enseñar, ampliar, complementar o aclarar aquellos contenidos que servirán para alcanzar los objetivos de aprendizaje y, la educación presencial utiliza la lectura para propiciar en los alumnos el hábito de la investigación bibliográfica que es, uno de los medios más eficientes para que los profesionales se mantengan actualizados. Pero para lograr que la lectura sirva para estos fines es necesario que el lector desarrolle su habilidad para leer.

La enseñanza de la lectura implica la atención a niños que están comprendidos entre la segunda y la tercera infan-

cia, cuyas edades oscilan entre los cinco y siete años. Esta etapa de aprendizaje es importante para el niño, porque deja el hogar para continuar su desarrollo en la escuela, donde la acción pedagógica se proyecta sobre él para motivar así sus niveles al desarrollo: moral, emocional, y social, que inciden en la formación integral de su personalidad.

B. ¿Qué es leer?

En relación a esto Bourcier, mencionado por Vayer, (1977:58) dice que:

"Leer no es descifrar. Por el contrario, leer significa dominar el texto, es decir, comprenderlo, captar su significación a la primera lectura, no tener necesidad de andar analizando cada palabra".

Ruiz (1977:80-90), está de acuerdo con esto, ya que menciona que la lectura no implica solamente leer palabras, sino que:

"Saber leer no consiste sólo en descifrar mecánicamente un texto, sino comprenderlo; implica entrar en comunicación con el pensamiento del autor. En consecuencia el aprendizaje de la lecto-escritura es esencial en el proceso de comunicación y socialización. Contribuye a la formación y estabilización de los conceptos".

Debido a la importancia que reviste el saber leer, el maestro debe distribuir el tiempo asignado para la lectura en los diferentes grados, en función de las siguientes su-

gerencias:

En primero y segundo grados darle prioridad a la lectura oral, sin abandonar la silenciosa. En tercero y cuarto grado distribuir en forma equitativa el tiempo entre las dos formas lectoras. En quinto y sexto grado reducir al mínimo la lectura oral y darle prioridad a la lectura silenciosa.

Los grados cuarto, quinto y sexto son períodos de enriquecimiento de experiencias. En relación a lo anterior, Sáesz (1948:176) menciona que:

"Generalmente se caracterizan los grados cuarto, quinto y sexto por la amplitud que adquiere la lectura como instrumento de enriquecimiento de las experiencias de los niños, ya que en ellos el horizonte se ensancha y, del conocimiento del medio inmediato, se pasa a una mayor comprensión y conocimiento de otros ambientes, tanto físicos como sociales y para ello se utiliza, con mayor abundancia, la lectura".

Para lograr lo anterior, al iniciar al niño en la lectura se le deben dar bases seguras de aprendizaje, utilizando métodos adecuados para que más adelante tenga una buena lectura. Una lectura eficaz debe reunir dos requisitos: primero, comprensión de lo que se lee y luego rapidez. Iniciándolo con la lectura oral y luego la lectura en silencio se le dan los lineamientos indispensables para que domine los requisitos de la lectura.

Para alcanzar los objetivos que la lectura persigue se necesita perseverancia y voluntad en el dominio de ciertos hábitos. Entre los hábitos primarios a inculcar en el niño están los que se refieren a la mecánica de la lectura, v.gr.: conocimiento del significado de las palabras, reconocimiento exacto de las mismas, formar grupos apropiados de palabras y renglones consecuentemente, pronunciación clara y expresión fluida, para lo cual el maestro emplea la lectura oral.

Otros hábitos que se podrían denominar secundarios, que persiguen obtener información, están v.gr.: utilizar un índice de materias, un índice alfabético, uso del catálogo y material de referencia.

Por último, los hábitos que se refieren a la condensación de los informes obtenidos, valorizarlos, resumirlos, hacer esquemas de los puntos importantes.

En consecuencia, proveer y fomentar en el escolar la habilidad de la lectura, para que tenga mayor éxito en su vida académica, debe ser una de las finalidades del profesor de primaria.

C. Beneficios que la lectura proporciona al lector

Comparándola con los medios masivos de comunicación como el cine, la radio y la televisión, existe una gran di-

ferencia, pues en aquéllos el espectador se conforma con elegir lo que le presentan en el momento. En cambio en la lectura, la situación es diferente, el lector puede leer obras del pasado y del presente, leer y releer del texto lo que más le interesó o desea profundizar, interrumpe la lectura si lo desea, puede leer en silencio o en voz alta, en el momento que quiera, dónde, cómo y cuándo le guste. En la lectura las personas pueden encontrar la información que necesita para lograr los objetivos que desean alcanzar. La lectura proporciona la experiencia estática y emocional que permite al lector apreciar mejor la vida. El leer permite al lector relacionar entre sí asuntos que leyó, vió, escuchó días o meses atrás. Fomenta la investigación y el razonamiento; ayuda a formar juicios y criterios propios.

Esta flexibilidad garantiza el valor permanente de la lectura tanto para la educación como para el entrenamiento.

D. Madurez para la lectura

Para, Downing y Thackray (1974:8) madurez para la lectura es:

"el momento del desarrollo en que, ya sea por obra de la maduración o de un aprendizaje previo, o de ambos, cada niño, individualmente, puede aprender a leer con facilidad y provecho".

También mencionan los autores op. cit. que el término específico "madurez" es relativamente nuevo en educación, habiéndose usado por primera vez en el "Report of the National Committee on Reading", Twenty-fourth Year Book of the National Society for the Study of Education (1925).

Según Downing y Thackray (1974:11) el estudio sobre la madurez para la lectura que ejerció mayor influencia fue el de Morphett y Washfuone (1931) y, que a partir de esa fecha aproximadamente, los estudios experimentales de varios aspectos de la madurez se hicieron sumamente numerosos, aumentando rápidamente año tras año hasta 1938-40, cuando llegaron posiblemente al período cumbre en la investigación de la naturaleza del concepto.

E. Diferencias en la madurez debido al sexo

Las diferencias entre los sexos en cuanto a la madurez necesaria para comenzar a leer se debe a que es evidente que las niñas y los varones son fisiológicamente distintos y de ahí se afirma con frecuencia que sus constituciones biológicas diferentes son causa de diferencias en sus rendimientos en la lectura y la escritura.

Downing y Thackray (1974:16) mencionan que:

"generalmente se ha expresado la teoría de que las niñas tienden a madurar, física, intelectual y emocionalmente más temprano que los varones, y a estar por lo tanto preparadas para

leer antes que aquéllos y a llevarles ventaja en la lectura en los años siguientes".

Condemarín, et al. (1981:18) dice que las diferencias de sexo aparecen marcadas en relación a crecimiento y maduración para el aprendizaje escolar, y que:

"algunos autores afirman que los niños maduran después que las niñas y éstas, como grupo aprenden a leer primero. Las investigaciones de G. Prescott (1955), basados en resultados del "Metropolitan Readiness Test" confirman la superioridad de las niñas en grupos pareados por edad cronológica. Este investigador evaluó 7,000 niños y 7,000 niñas al comienzo del primer grado, con el fin de demostrar que el Test aludido señalaba diferencias de sexo. Algunos autores interpretan esta diferencia como producto de factores hereditarios en el desarrollo fisiológico; las niñas tienden a alcanzar la pubertad más o menos un año y medio antes que los niños y los aventajan en la aparición de los dientes y en la osificación del esqueleto".

Viitaniemi (1965) mencionado por Downing y Thackray (1974:19), examinó las diferencias entre sexos en cuanto a capacidad para la lectura en escuelas de Finlandia, y dice que:

"Los varones obtuvieron resultados significativamente superiores a los de las niñas en dos tests de comprensión, mientras que las niñas estuvieron ligera pero no significativamente mejores en lectura oral".

Las diferencias a favor de los varones pudieran ser de que las niñas tienen menor asistencia a la escuela que los varones. Esto a su vez se debe al hecho de que, si hay algún trabajo que hacer en la casa, se hace quedar a la niña

en el hogar para que lo haga, mientras se permite al varón que vaya a la escuela. Es decir, las actitudes de los padres y de la sociedad difieren según el sexo del alumno.

En Nigeria, mencionan Downing y Thackray (1974:20):

"se retiene a la niña en casa para hacer el trabajo, mientras el varón va a la escuela, porque los padres dan más valor a la educación de sus hijos que a la de sus hijas.

Así, la actitud de los padres y de la sociedad explican el éxito en la lectura obtenido por los varones, en comparación con el de las niñas en Nigeria".

En el patrón cultural Latinoamericano, los padres tienen, por lo general, ideas marcadamente diversas acerca de cómo deben conducirse sus hijos y el comportamiento que deben observar sus hijas. Estas diferencias de conducta no están determinadas biológica ni fisiológicamente, sino que resultan de las presiones culturales representadas por esas ideas de los padres acerca de lo que debe hacer un varón y lo que debe hacer una niña. Por ejemplo, se espera que los varones dediquen más tiempo y energía --y se los anima a hacerlo-- a los ejercicios físicos, mientras que se espera que las niñas --que por consiguiente lo hacen-- dediquen más tiempo a actividades sedentarias. Hasta se espera que el lenguaje de las niñas sea "mejor" que el de los varones, y es mucho más probable que ese lenguaje "mejor" sea similar al buen español que se encuentra en los libros de lectura

escolares. Si una niña en edad preescolar pasa mucho tiempo mirando libros, su conducta es socialmente muy aceptable, pero, si un padre latinoamericano ve a su hijo "con la nariz en los libros" en la misma proporción, es muy probable que piense que su hijo debería estar haciendo algo "más varonil", como correr detrás de una pelota fuera de la casa. Hasta cuando ingresan en la escuela, los niños que son muy buenos en las actividades escolares tienen que estar en guardia para no serlo "demasiado", a menos que sean también buenos en ejercicios físicos, pues de lo contrario, su papel como varones será objeto de críticas por parte de la gente, que los llamará "mujercitas".

Otro factor social que se oculta detrás de las aparentes diferencias de capacidad para la lectura entre los sexos es la creencia generalizada de que los alumnos más pequeños deben tener mujeres por maestras. Esto significa que, cuando una niña va a la escuela, puede identificarse casi en seguida con su maestra, que lee bien y que quiere que sus alumnos lean como ella. El niño, en cambio, no puede identificarse así con su maestra. Tiene que ser diferente. Esta discriminación determinada por la sociedad en contra de los varones podría bastar para explicar porqué los niños tienen menos disposición para aprender a leer que las niñas.

Gates (1961) mencionado por los autores op. cit. dice

que la:

"superioridad de las niñas sobre los varones se mostraba tan grande en los grados superiores de las escuelas norteamericanas como en los niveles de edad inferiores. Por lo tanto, concluye:

"la información actual sugiere una explicación ambiental más bien que hereditaria. Es probable que haya más niñas que varones que llevan un tipo de vida en la que un mayor respeto por la lectura, más incentivos y más oportunidades de leer se les presentan antes y persisten durante más tiempo."

Llegamos por lo tanto a la conclusión de que las diferencias entre la capacidad para la lectura de las niñas y la de los varones, halladas en la mayoría de las investigaciones norteamericanas y en algunas británicas, no se deben a diferencias fisiológicas propias de cada sexo. Es mucho más probable que sean el efecto de los diferentes modos en que varones y mujeres son criados y educados. En particular, los padres parece que esperan que los varones se dediquen a ciertas actividades que tienen menos probabilidades de fomentar la madurez necesaria para la lectura. Asimismo, la práctica de emplear maestras y no maestros en las clases inferiores es una desventaja para muchos varones.

El maestro en la práctica profesional, aunque sea mujer, tendrá en cuenta estas diferencias determinadas por la sociedad, que hacen que los varones estén menos preparados para recibir su ayuda en el aprendizaje de la lectura y hallará los medios de hacer ver a sus alumnos cuán importante son la lectura y la escritura para los "hombres" y para las cosas que los hombres y a los niños les gusta hacer".

Como se observa existe mucha inconsistencia sobre la diferencia en la madurez para la lectura debida al sexo, esto conlleva a pensar que son otros los factores que

influyen en la habilidad de la lectura o tal vez es necesario realizar investigaciones longitudinales para sexo masculino y sexo femenino.

F. Factores que influyen en la madurez para la lectura

Tanto investigadores como teóricos han tratado de determinar las relaciones entre un gran número de variables y la madurez para la lectura. Es difícil medir así como ponderar la importancia de cada factor en particular, debido a que ninguno opera en forma aislada y porque otras variables que afectan la madurez no están bien identificadas.

Sin embargo, hay ciertos factores reconocidos y analizados en general, de los cuales se hablará a continuación:

1. Factores fisiológicos

a) La madurez general y el crecimiento

Downing y Thackray (1974:15) mencionan que las investigaciones relacionadas con la lectura, la madurez necesaria para ella y el desarrollo total a nivel de maduración del niño se vieron estimuladas por el trabajo de Olson (1949) y colaboradores, quienes dicen que:

"el éxito en la lectura es función de la madurez general o del completo desarrollo, y que, recíprocamente, el fracaso en la lectura proviene de la falta de madurez".

Los autores op. cit. también mencionan que los estudios de Olson (1940) han caracterizado:

"el método longitudinal de investigación, en el cuál se hacen mediciones periódicas del mismo grupo de niños durante un prolongado período de tiempo. Las medidas tomadas son, por lo general, la altura, el peso, la fuerza de aprehensión de la mano, los dientes que hayan aparecido, los huesos de la mano y la muñeca, así como las realizaciones en materia de educación".

En función de éstos estudios descubrieron que el éxito escolar individual se encuadra en el patrón del desarrollo total, conduciendo a la hipótesis de que:

"el buen éxito es función del organismo como un todo".

Olson y Hughes (1942) mencionados por Downing y Thackray (1974:15), usan el término "edad del organismo" o "edad orgánica" para representar:

"el promedio de un cierto número de edades de crecimiento en un momento particular. Las edades de las que se calcula el promedio para este concepto son la edad mental, la edad dental, la edad con respecto a la lectura, la edad de acuerdo con el peso, con la estatura, la edad según los huesos de la mano y la muñeca y la edad según la fuerza de aprehensión".

Olson y Huges afirman que:

"el éxito del niño en la lectura está relacionado con su edad orgánica, aunque señalan que no existe ninguna fórmula fácil respecto del número o de la selección de medidas, necesarias para obtener una edad orgánica adecuada".

En un estudio longitudinal de 28 varones y 28 niñas, Olson llega a la siguiente conclusión:

"Cuando con fines de contraste, uno observa al niño y a la niña con más alto promedio, y al niño y a la niña con el promedio más bajo de la serie, se obtiene un cuadro sumamente expresivo del concepto general de que la lectura tiende a ser un aspecto del desarrollo del niño como un todo".

Sin embargo, en las investigaciones llevadas a cabo por Stroud (1955) mencionado por Downing y Thackray (1974:16), encontró sólo una ligera relación con bajas correlaciones entre las medidas mentales y las físicas. Stroud (1956) señala que esos coeficientes de correlación rara vez exceden de 0.20, cifra de la cual dice:

"El valor como pronóstico de los coeficientes de esta magnitud no merece tomarse en cuenta, pues se sitúa a menos del 2 por ciento por encima del azar".

Stroud (1956) llega a la conclusión de que:

"el crecimiento anatómico y fisiológico no está relacionado con el éxito en la lectura ni con el desarrollo mental".

Se puede decir entonces que las investigaciones acerca de la relación entre la lectura y la madurez general parecen suministrar pruebas contradictorias. Por lo tanto, existen pocas pruebas que apoyen la opinión de que la madurez general es un factor importante en la madurez necesaria para leer.

b) Aspectos neurológicos

Una proporción muy pequeña de niños tiene

dificultad persistente para aprender a leer en los primeros tiempos y esa incapacidad se atribuye a veces a causas neurológicas. Este concepto se ha difundido y a veces se sugiere que el niño debe alcanzar cierto nivel de desarrollo neurológico antes de estar preparado para aprender a leer.

Sin embargo, Downing y Thackray (1974:21) mencionan que:

"los datos en que se basa esta opinión de que la madurez para la lectura tiene una importante base neurológica proviene del estudio de pacientes con lesiones cerebrales o de niños que sufren serios problemas relacionados con la lectura".

Debido a estos datos se dice que niños disléxicos son aquéllos que presentan síntomas de trastornos en la lectura. Algunos investigadores creen que la dislexia es un defecto cerebral congénito, y que es la causa real del fracaso en el aprendizaje en la lectura.

Pero, como señalan Downing y Thackray (1974:24):

"hasta ahora, la evidencia que revela la existencia de un defecto neurológico en la dislexia como causa común de incapacidad para la lectura en los niños sin historia conocida de lesión cerebral no es en lo absoluto convincente".

Por lo que se puede concluir en que si existe un factor neurológico en la madurez para la lectura, el mismo no es importante para los métodos de enseñanza en el aula.

1) La visión

Algunos de los primeros estudios realizados en el campo de la lectura investigaron la relación entre los defectos de la vista y el rendimiento de los lectores, pues se suponía que la causa de la lectura deficiente podía descubrirse en alguna especie de defecto visual. Downing y Thackray (1974:32), señalan que:

"a pesar de que gran número de estudios han sido realizados en ese campo, tanto por oculistas como por psicólogos, los resultados obtenidos han diferido ampliamente, y no puede aún afirmarse con exactitud el grado en que la lectura deficiente es causada por defectos de visión".

Sin embargo, el maestro debe observar cuidadosamente cualquier signo de molestia visual o si sospecha la existencia de algún defecto visual, debe consultar a un especialista competente y ubicar convenientemente al niño para leer.

2) La agudeza auditiva

Según, Burton (1956) mencionado por Downing y Thackray (1974:34):

"Una persona con agudeza auditiva normal puede a) oír sonidos que abarcan una extensa variedad de frecuencias de onda, b) distinguir entre sonidos de diferentes frecuencias y tonos y c) puede mezclar o fusionar eficazmente los sonidos mediante el uso de los dos oídos. Una audición defectuosa podría originar dificultades en la lectura".

Sin embargo, las investigaciones realizadas por Bond

(1935) y Gates y Bond (1936) mencionados por los autores op. cit. acerca de la agudeza del oído y el rendimiento en la lectura no dan una prueba clara de que los grupos de malos lectores sean inferiores en capacidad auditiva a los grupos de lectores normales.

Las investigaciones parecen indicar que, cuando el niño posee un grado de audición suficiente como para permitirle participar de las actividades del aula común, la agudeza auditiva no está estrechamente vinculada con el éxito en la lectura. En cuanto a la madurez para la lectura, la conclusión más importante para la práctica docente es que los niños deben ser examinados por especialistas con el fin de descubrir posibles defectos en su capacidad auditiva cuando ingresan en la escuela, o antes de que empiecen a leer.

3) El habla

Según Downing y Thackray (1974:35), los niños que tienen dificultad para hablar hallan a menudo difícil aprender a leer, ya que:

"las dificultades del habla afectan a la lectura de varias maneras, de las cuales las más comunes son el tartamudeo, el balbuceo, la mezcla y la confusión de las palabras y la falta general de claridad".

Los estudios existentes indican una relación definida, pero las pruebas son insuficientes para afirmar una relación causal. Aunque no se comprende la causa, los datos

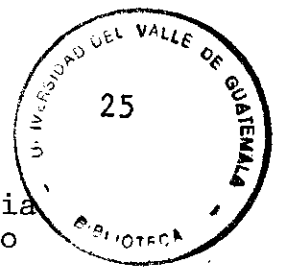
muestran claramente que los niños con problemas de elocución tales como el balbuceo y el tartamudeo tienen a menudo dificultad para aprender a leer.

2. Factores ambientales

Downing y Thackray (1974:36) mencionan que el clima cultural del hogar tiene relación con la madurez para la lectura y los progresos de la misma. Los factores que conforman el llamado con frecuencia "clima hogareño", comprenden una cantidad de aspectos ambientales, una más importante que otras, pero que afectan toda la experiencia total que el niño trae a la situación de aprender a leer.

Entre los aspectos que conforman el clima hogareño están, según Schonell (1961) mencionado por los autores op. cit., están:

- 1- condiciones económicas, como las relacionadas con los ingresos de la familia, las dimensiones de la casa, la suficiencia y regularidad de las comidas y el sueño,
- 2- oportunidades de juego y de experiencias sociales, de diferentes clases, éstas, por supuesto, están vinculadas con el desarrollo de los conceptos y el vocabulario,
- 3- naturaleza y monto de los patrones de lenguaje de los niños, en particular cuando están influidos por el habla de sus padres,
- 4- actitudes para con la lectura y la escritura, cuando se lee en el hogar, y la posibilidad de obtener libros de diversos niveles de dificultad.
- 5- calidad de la vida familiar, en cuanto a las



relaciones entre los padres, y su influencia sobre la seguridad del niño y el desarrollo de su personalidad en general".

Estos aspectos determinan la calidad de la experiencia que el niño aporta a la situación de lectura, y la experiencia es un requisito previo básico para leer.

3. Factores emocionales

La mayoría de los investigadores de estos factores concuerdan en que los trastornos emocionales y las perturbaciones de la personalidad aparecen frecuentemente donde existe dificultad para aprender a leer.

Gates (1936) mencionado por Downing y Thackray (1974:47) confeccionó una lista de diferentes síntomas de desequilibrio emocional y de la personalidad en 100 casos de niños que tenían dificultad para leer. Los síntomas más frecuentes que encontró son los siguientes:

1- timidez muy acentuada; se ofende fácilmente; pronto a ruborizarse; tiene maneras curiosas y egocéntricas; sentimientos de inferioridad.

2- Inclínación a la sumisión, indiferente, desatento, aparentemente perezoso.

3- Distante; sueña despierto, tiene reacciones evasivas, forma parte de pandillas, falta a la escuela, se aleja de la sociedad.

4- Tensión nerviosa, hábitos nerviosos, tales como morderse las uñas, inquietud, tartamudeo, insomnio".

Los síntomas anteriores hacen que surja la siguiente

pregunta ¿Cuál es la causa y cuál el efecto?

En relación a esto, algunos investigadores han emitido hipótesis en el sentido de que los trastornos emocionales preceden y causan las dificultades para la lectura, o de que esas dificultades son uno de los síntomas de un equilibrio de la personalidad fundamentalmente inadecuado.

El maestro no debe apresurarse a atribuir las dificultades en la lectura de tan solo un niño a problemas emocionales y/o sociales.

La suposición que debe hacerse es que las perturbaciones emocionales son el resultado, y no la causa, del fracaso en la lectura.

4. Factores intelectuales

Desde las primeras investigaciones experimentales acerca de la madurez para la lectura, la mayoría de los especialistas han insistido en que el nivel de la capacidad mental general es un factor extremadamente importante, de la madurez para la lectura y del progreso de ella. Es de esperarse una estrecha relación entre la inteligencia y la lectura. Downing y Thackray (1974:53) mencionan que la inteligencia general incluye:

"todas esas capacidades: comprensión, interpretación, aprendizaje de conceptos, solución de problemas y razonamiento. Por lo tanto, es de

esperar que la inteligencia esté estrechamente relacionada con la madurez para la lectura, especialmente si se desarrolla bien su aplicación a las habilidades vinculadas al lenguaje".

Estando la inteligencia tan estrechamente relacionada con la capacidad para la lectura, los autores op. cit. razonablemente afirman que es necesario un cierto nivel de inteligencia antes de que el niño pueda lograr aprender a leer.

Trow, et al. (1970:220) mencionan que:

"En los grados primarios e intermedios, los alumnos que poseen inteligencia y capacidad escolar media tienen más desarrolladas las cualidades de la atención que la de la lectura. Si se les da a elegir, los niños de este nivel de edad prefieren escuchar antes que leer. Se prefiere escuchar porque es un acto más "habitual", una actividad en la que el alumno cuenta con muchos años de experiencia. Por otra parte, leer es un proceso más lento y menos eficaz, tanto en lo que se refiere al reconocimiento de las palabras como al ritmo de pensamiento. Como resultado, el alumno que escucha puede comprender mejor y retener más que el que lee.

Sólo en la parte final de sexto grado o en séptimo grado, la lectura parece adquirir eficiencia suficiente para que se la prefiera al acto habitual de escuchar en muchas situaciones de aprendizaje.

En sexto o séptimo grado se prefiere escuchar cuando el contenido es "fácil", y leer cuando se cree que el contenido es difícil. La explicación de este hecho quizá resida en que es el expositor quien determina el ritmo de la atención, y en que en general expone las ideas de manera constante, relativamente ininterrumpida, en cambio, cuando

lee, el alumno establece su propio ritmo, puede controlar y releer, y detenerse y reflexionar cuando es necesario. Por lo tanto, la lectura le ofrece al alumno más posibilidades de desmenuzar las ideas de contenido difícil.

En los grados previos al sexto o séptimo, hay alumnos que tienden a preferir la lectura si su capacidad para leer iguala o excede el nivel de su eficacia para escuchar. Si su capacidad de lectura es reducida, continúan dependiendo más de la atención aun después del séptimo grado.

Después del séptimo grado, hay una visible preferencia por la lectura, comparada con la atención, en la mayoría de las situaciones de aprendizaje, de suerte que aquélla determina un más elevado nivel de retención. A medida que pasan los años, aumenta la eficacia en lectura y también se acentúa la complejidad del material, que es necesario aprender. Estos factores alientan una preferencia aún más acentuada por la lectura.

En general, los alumnos menos capaces, aquéllos a quienes se juzga menos inteligentes y los que desde el punto de vista educativo son inferiores al promedio, prefieren mucho más escuchar que leer en la mayoría de las situaciones de aprendizaje y, en efecto, mediante ese método tienen mayor posibilidad de retención. Muchas de las causas que el alumno más lento comprende dependen de las características especiales del proceso de atención. Cuando escucha, la fraseología y la expresión del expositor le ayuda a interpretar el contenido, pero cuando lee debe construir sus propias unidades lingüísticas para entender el sentido. Al escuchar, la presencia del expositor, sus gestos, las expresiones del rostro y el modo de transmitir el contenido, confieren color e interés y también enriquecen el significado de las palabras. En comparación con lo anterior, la letra impresa de un libro parece fría y desnuda.

En su paso por los grados, los alumnos menos capaces tienden a valerse fundamentalmente de los mecanismos de la atención auditiva para

aprender, a pesar de que poseen menos cualidades específicas de atención y de que se distraen más fácilmente que los alumnos más adelantados.

Los alumnos más capaces, aquéllos a quienes se juzga más inteligentes y avanzados desde el punto de vista educativo, son lectores y oyentes mensurablemente más capaces que los alumnos menos destacados. Aunque pueden utilizarse ambas vías de comunicación, los mejores alumnos prefieren y adelantan más mediante la lectura. Su preferencia por la lectura es especialmente acentuada cuando es necesario retener contenidos complejos, pues la lectura le ofrece al lector eficaz la oportunidad de ajustar su propio ritmo a las demandas del contenido y de reflexionar y releer ciertas partes cuando ello es necesario. Por otra parte, también es posible que los mejores alumnos prefieran escuchar cuando el material es más sencillo, a causa de la atracción intrínseca de una presentación viva y porque, en esos casos, escuchar les permite alcanzar un nivel de comprensión igual al que obtienen con la lectura.

En resumen: En las situaciones en que el alumno puede asimilar fácilmente el contenido escuchando, casi siempre prefiere este método. Pero cuando el contenido exige más de su capacidad de atención, prefiere la lectura, a menos que en esta última tenga menos habilidad que para escuchar".

G. Habilidad de lectura

Generalmente cuando se habla de habilidad para la lectura se refiere a la capacidad del individuo que involucra un proceso mental complejo para la percepción y la comprensión de la información escrita.

La lectura, como un proceso complejo, requiere de la acción oportuna y especializada de profesionales capaces de involucrarse en el mundo psíquico del alumno para

desarrollar su potencial intelectual de modo que el escolar pueda llegar a los niveles de percepción y comprensión que debe alcanzar.

Travers (1978:116-117), menciona que:

"La mayoría de nosotros puede leer. ¿Por qué entonces no tenemos suficiente conocimiento sobre la lectura para describir lo que involucra? La razón principal parece ser que la habilidad, aun en el caso del lector deficiente, implica muchos procesos que tienen lugar a una velocidad relámpago y, en consecuencia, no pueden observarse fácil o directamente. Aun cuando la tarea de la lectura pueda parecer simple para el lector eficiente, es extremadamente compleja. Inclusive las ejecuciones, que tienen lugar a una velocidad relativamente lenta, pueden ser muy difíciles para que las describa el ejecutante.

De una manera paralela, el lector tiene que concentrarse no en la habilidad misma mientras está leyendo, sino en el significado que quiere derivar de las palabras. Nadie puede ser un buen observador de lo que hace cuando lee, y, por esta razón, carecen de utilidad las descripciones intuitivas de lo que la lectura involucra. Pero ha sido posible una comprensión de lo que involucra la lectura por medio del desarrollo de técnicas psicológicas que permiten, de alguna manera, el hacer lento el proceso de la percepción hasta el punto en que los componentes de éste pueden identificarse.

La habilidad de la lectura se desarrolla a lo largo de una serie de etapas. La primera de éstas involucra el aprender a diferenciar los símbolos gráficos de todas las demás formas visuales que se encuentran en el ambiente. En la segunda, debe reconocerse que las letras solas difieren unas de otras o que las palabras difieren en la misma forma. En la tercera, debe comprenderse que los símbolos, o los grupos de símbolos, corresponden a sonidos particulares. Finalmente, debe hacer algún tipo de análisis en cuanto a lo que los sonidos significan, ya

que el niño puede decir las palabras pero no entender el significado. Estas etapas no tienen lugar una tras otra sino que están intrínsecamente entrelazadas.

La primera de estas etapas requiere que existan las condiciones que llamen la atención del niño hacia los símbolos gráficos. Un niño que vive en una barriada donde nadie lee nunca, y donde sus cuartos están casi desprovistos de cualesquier símbolos escritos, puede llegar a la edad escolar sin haber reconocido nunca que hay símbolos gráficos en el mundo, que los adultos les atienden o que la atención de los adultos a los símbolos tiene varias consecuencias. El desarrollo del niño del ghetto se debe contrastar en este respecto con el del niño blanco de clase media, que aprende, tal vez tan temprano como son los dos años de edad, que los adultos que miran símbolos gráficos son capaces de hacer cosas tales como contar cuentos, hallar el nombre de una calle, recibir noticias sobre otras personas por intermedio del correo, etc. El niño de posición desahogada percibe los símbolos gráficos como objetos de gran importancia muy pronto en la vida y atenderá a los símbolos mucho antes de que pueda leer. A un niño así, comúnmente podrá verse con un libro abierto frente a sí y haciendo ruidos como si leyese. Muy pronto pedirá al adulto que le diga qué dicen los símbolos. Un niño tal reconoce el concepto de que los símbolos particulares representan sonidos particulares o inclusive que está involucrada una serie de símbolos diferentes. Sin embargo, en términos de lo que se ha dicho en capítulos anteriores, se puede suponer que la exposición repetida a los símbolos da como resultado una diferenciación gradual de ellos. La exposición repetida lleva a un aumento en la información que puede extraerse de ellos, incluyendo la diferenciación entre ellos".

Skinner (1951:386-387) entiende por habilidad para leer, como:

"dar significado a una página impresa. Los símbolos impresos sobre una página sirven como

estímulos ante los cuales el individuo es capaz de reaccionar en términos de significado derivados de anteriores experiencias. Las imágenes, recuerdos, pensamientos, emociones, etc., que van asociados a las combinaciones de símbolos usadas en el lenguaje y que son suscitadas por dichos símbolos, podrían designárseles más adecuadamente con el término de lectura".

También menciona que:

"Cuando el niño entra en la escuela posee ya un buen caudal de palabras que se hallan asociadas a objetos y condiciones. El maestro, al comenzar la lectura, presenta un símbolo o grupo de símbolos al niño por el sentido de la vista y, al mismo tiempo, provoca ciertas significaciones relacionadas con un objeto o acción por el sentido del oído. La palabra hablada y el símbolo impreso se asocian de tal manera, por ejemplo, a la palabra caballo, cuando se perciben, que tiene el mismo significado que la palabra oral. El símbolo visual caballo adquiere el mismo significado que la voz hablada caballo por su asociación con dicha palabra, mientras que la voz caballo recibió el significado al ser pronunciada cuando el animal estaba presente y se percibían al mismo tiempo las sensaciones de la vista y probablemente también las del tacto y las del oído.

El significado que posee un objeto o una palabra es un resultado de la experiencia. Las palabras y los objetos no tienen por sí mismos significación alguna. El significado es más bien puesto o leído en ellos por algún individuo y este significado es un resultado de la experiencia del mismo y no es algo inherente a los símbolos que llamamos palabras. El significado de una cosa o acontecimiento es, pues, un resultado de la experiencia y, por lo tanto, puede ser enriquecido o desarrollado por experiencias adicionales".

Peterson (1983:71-72) dice que la habilidad de la lectura consiste en coordinar los movimientos de los ojos,

durante los cuales el ojo permanece estacionario. Además menciona que:

"durante los movimientos del ojo no hay lectura con carácter práctico, y que la mayor parte del tiempo empleado en la lectura se gasta en fijaciones".

Y cuando el niño se vuelve un lector hábil, es porque:

"Disminuye el número de fijaciones por línea y el tiempo gastado en cada fijación decrece, así como el número de movimientos retroactivos (regresivos) sobre el material que ya leyó. El movimiento de una fijación a otra forma una fracción de segundo, y es posible que más del 90% del tiempo de lectura se emplee en fijaciones".

También dice que los movimientos de los músculos no son los componentes más importantes de la habilidad de lectura; sino que lo más significativo es lo que ocurre durante las fijaciones. Las señales gramaticales ayudan al lector, y el conocimiento de lo que ya pasó prepara para lo que ha de venir.

Brown, mencionado por Peterson (1983:71-72) señala que la habilidad de lectura ha sido comparada con un proceso de muestreo en el que los estímulos visuales se integran a lo que el lector conoce acerca del lenguaje y en relación a la materia de la que se trata en particular. Este procedimiento depende no solamente de la amplitud del vocabulario del lector, sino también de su habilidad para organizar y captar frases.

A este respecto Gray (1957:68) menciona que mediante la observación y el empleo de diversos medios, se han comprobado algunos hechos acerca del comportamiento de los ojos en la lectura:

"1- Los ojos se mueven de izquierda a derecha a lo largo de las líneas, con breves movimientos rápidos y pausas, seguidos de una vuelta rápida desde el final de una línea al principio de la siguiente. Se demostró que los ojos no se mueven en forma continua a lo largo de la línea, como antes se suponía.

2- En general, los ojos hacen de cuatro a diez pausas a lo largo de una línea de longitud corriente. La primera pausa ocurre a corta distancia del principio de la línea, y la última un poco más lejos del final de la línea.

3- Las personas varían enormemente en el número de pausas que efectúan en la lectura de determinados pasajes y, por ende, en la velocidad con que leen. El material de lectura absorbido por algunas personas en un período dado es cinco o más veces superior a la cantidad leída por otras.

4- El número de pausas de un mismo lector varía considerablemente según el conocimiento del material de que se trate, su dificultad e interés.

5- En el caso de un lector moderno, el número de pausas por línea es relativamente pequeño cuando se trata de material de lectura sencillo y ese número es casi igual a medida que prosigue línea por línea. En los pasajes difíciles, el número de pausas por línea puede ser mucho mayor."

Es evidente que la lectura es por todo, una compleja actividad que envuelve el reconocimiento visual de los símbolos, la asociación de éstos con las palabras que encarnan, la relación de las palabras con las ideas y sentimientos

que contienen.

Por esto, la lectura es una habilidad valiosa para la formación integral del escolar. Saber leer es disponer de un instrumento adecuado para adquirir conocimientos.

Si en la escuela se inicia al alumno dentro del concepto de la educación general, necesariamente sabrá hacer uso adecuado de la lectura. Sabrá emplearla para ampliar y aclarar la información obtenida con otras lecturas que le lleven a la raíz de los problemas y al acercamiento de los hechos.

Sáesz (1948:13) menciona que:

"La lectura es un aprendizaje constante y sistemático. Es labor susceptible de mejoramiento continuo y de constante enriquecimiento".

Naturalmente que si su aprendizaje se inicia al comenzar la labor escolar, su dominio se convierte en un proceso formativo a través de toda la experiencia.

El maestro debe mejorar la habilidad de lectura en sus alumnos, si ellos no desarrollan hábitos deseables de lectura debe proporcionárseles una práctica sistemática para la formación de tales habilidades.

H. Vocabulario

El vocabulario es uno de los aspectos al que el maestro

debe brindarle mayor atención para que el escolar adquiriera mayor habilidad de lectura. Ya que el vocabulario y el contenido de conocimiento que de él resultan, tienen gran influencia en la habilidad de lectura.

El niño que ha de aprender a leer, debe estar preparado debidamente con un aprestamiento que incluya el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes porque la lectura en sus primeras etapas consiste generalmente en la correspondencia entre la forma visual de una palabra con su significado conocido a través del idioma.

Diversos investigadores mencionan que el niño en la medida de su madurez, amplía su intelectualidad, extiende su vocabulario y las facultades de expresión oral que le permiten contar con las condiciones esenciales para entrar al período de lectura inicial sistematizada.

El período de lectura inicial comprende la formación del vocabulario visual básico y la introducción al primer libro de lectura; es el período en que se desarrollan las habilidades visuales del niño, ejercitándose en la diferenciación de formas, tamaños y direcciones, en dibujos y símbolos, aprenden a discriminar semejanzas y diferencias en determinadas palabras.

La capacidad del niño para desarrollar un vocabulario

básico adecuado depende además de su visión, de su vocabulario hablado y del que es capaz de comprender.

En relación al vocabulario o aprendizaje de representaciones, Ausubel (1976:67-90) menciona que:

"los seres humanos están predeterminados genéticamente y potencialmente para el aprendizaje de representaciones".

Además dice que existen diferentes etapas de aprendizaje de vocabulario:

"En las primeras etapas del aprendizaje de vocabulario las palabras tienden a representar objetos y acontecimientos reales y no categóricos; de ahí que sus significados sean iguales a las imágenes relativamente concretas y específicas de lo que tales referencias significan".

En cuanto al aprendizaje de vocabulario como aprendizaje significativo, menciona que:

"el aprendizaje de vocabulario como aprendizaje significativo no lo considera como manifestación de aprendizaje por razonamiento o verbal por repetición, sino que refleja un proceso cognoscitivo, significativo y activo, en el cual interviene el establecimiento de la estructura cognoscitiva de equivalentes representativos de símbolos nuevos y de los contenidos cognoscitivos diferenciales que significan sus referentes".

En relación a la adquisición de significados en el aprendizaje de lectura, menciona que:

"aprender a leer es, un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognosci-

tiva a fin de comprenderlo. La característica psicológica predominante del aprendizaje en la lectura es, por consiguiente, que el proceso de aprendizaje depende del dominio previo del lenguaje hablado, y también de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos".

En relación a esto, el vocabulario implica conocer muchas posibilidades semánticas de una palabra, así como las diferentes acepciones que tiene y la capacidad para poder determinar por el contexto cuál de éstos corresponde a la situación en que se encuentra. También las posibilidades de matices y de funciones que presentan los cambios morfológicos.

El escolar tiene que comprender, por su propia experiencia con la lengua hablada, el uso de las palabras, las posibilidades expresivas de éstas, sus relaciones de familia y sus transposiciones del plano de la experiencia sensible al del sentimiento y viceversa. Naturalmente que la riqueza de vocabulario del escolar, depende enormemente del medio familiar en el que ha nacido, pues los niños con padres que tienen una mayor preparación académica y posibilidades económicas para viajar y divertirse manejan un vocabulario más extenso que aquéllos donde son escasas estas situaciones.

El profesor debe tener conocimiento de lo anterior para que promueva actividades para aquellos alumnos que no tienen

un amplio vocabulario para que puedan adquirir nuevos vocablos. Además, el maestro puede planificar de acuerdo a los intereses y necesidades del niño, unidades que contengan expresión oral en general, el niño, hablando, aprenderá a hablar y comunicando aprenderá a comunicar.

I. Velocidad de comprensión

Cuando se habla de velocidad de comprensión se refiere a la captación y asimilación de los contenidos de un texto y de los conceptos en él vertidos, en un período de tiempo dado.

Esto es importante porque si se considera a la lectura como un medio primordial para adquirir conocimientos, es comprensible el interés de parte del lector por aumentar la velocidad con la que lee.

Fry (1970:14) se pregunta si la velocidad de la lectura disminuye la comprensión y dice que generalmente no.

Sin embargo menciona que, es necesario tener un conocimiento claro de la velocidad y comprensión que poseen los estudiantes al comienzo del curso, la lentitud extrema es, a menudo, reflejo de deficiente comprensión.

Los lectores eficientes hacen pocas regresiones, ven, dos o tres palabras en una sóla fijación mientras que un lector menos eficiente ve una palabra. Las fijaciones son

importantes, porque de ellas depende la Velocidad de Comprensión de la lectura.

La dificultad del material que se lee, la propia habilidad del estudiante para esto y su trasfondo de conocimientos, también determinan la velocidad con que se lee.

El maestro debe tener presente lo anterior y recomendar a sus estudiantes que cuando estudien, lean despacio, sobre todo si el material es difícil y cuando se desea mayor comprensión y retención. Según el autor op. cit., la comprensión es de un 70% cuando se lee a una velocidad media, y de un 90% cuando se lee a una velocidad lenta.

Para algunos autores la comprensión va más allá de la retención que es sencillamente retener los sucesos y recordar las ideas. Comprender significa llegar a una conclusión, aplicar la inteligencia, un conocimiento previo obtenido de las lecturas anteriores, y de la participación activa en diversos campos.

Es evidente, entonces, que el escolar que lee mucho, y que además ha sometido a experimentación lo que lee, lleva ventaja en la comprensión, porque aporta su cultura general a lo leído.

Gray (1957:177) dice que en muchos casos los alumnos no adquieren el hábito de leer líneas con razonable veloci-

dad, suele ser necesario adoptar algunas medidas para aumentar la fluidez en la lectura. El medio más eficaz es la lectura abundante de material de gran interés.

J. Nivel de comprensión

Nada es tan importante en la lectura como comprender el contenido de lo que se lee. El docente debe conocer si el alumno logra comprender lo que está leyendo, para llegar con mayor facilidad al conocimiento esperado.

En este sentido Jossette y Glotón (1978:47) reconocen que:

"No basta con saber leer: hay que comprender lo que se lee".

A este respecto Cutts (1968:76-77), menciona que:

"Muchas dificultades de comprensión residen en el material de lectura. Numerosos investigadores han analizado y criticado los vocabularios de los textos de estudios sociales. Uno de esos trabajos realizado por AYER, incluía 23 libros de historia de quinto grado, en los cuales encontró "dificultades asombrosas de diversos tipos, adornos literarios, palabras y pensamientos abstractos, lenguaje técnico y oraciones de estructura amplia". AYER presentó dos tests de historia diferentes a 23 alumnos que tenían capacidad de lectura corriente para quinto grado, de acuerdo con la escala de lectura Thorndike-McCall. Los tests comprendían materiales idénticos, pero uno de ellos estaba escrito con las mismas palabras extraídas de párrafos de libros de textos, mientras que el otro estaba escrito en lenguaje simplificado. Los puntajes obtenidos por los examinandos que leyeron los párrafos simplificados fueron dos veces más elevados que los de los párrafos extraídos de libros de

texto. De este modo pareciera que muchos textos de estudios sociales son innecesariamente difíciles de leer, y sugeriría la conveniencia de que los autores de dichos libros utilizaran fórmulas de legibilidad popular".

Sin embargo, no basta que el alumno sepa leer y comprender lo que está leyendo, lo más importante es la cantidad de conocimientos que adquiere a través de la lectura.

En relación a esto Ginitie (1975:57-58) dice que:

"el alumno puede que haya leído el pasaje, comprendiéndolo en su integridad, pero sin aprender nada, debido a que ya poseía todos los conocimientos que aquél podía brindarle".

El problema que reviste la baja comprensión de la lectura, debe ser objeto de cuidadosa atención por parte de los maestros, y éste debe preparar suficientes ejercicios que le permitan al niño desarrollar aquellas habilidades lectoras en las cuales ha mostrado deficiencias.

Los maestros deben seleccionar o redactar un gran número de lecturas, con sus respectivas preguntas, para facilitar a los niños un mayor desarrollo de la comprensión en la lectura, deben utilizar todos los recursos para hacerles tomar conciencia a los alumnos de que nada hay tan importante en la lectura como comprender lo que se lee.

La comprensión es una habilidad que debe empezarse a formar desde que el escolar principia a tener contacto con

la lectura y continuarse a lo largo de los estudios posteriores.

Ruffinelli (1984:9), menciona que todo lo que lee el ser humano siempre le deja algún conocimiento, lo que equivale a decir que toda lectura es siempre comprendida y que lo único que varía es la calidad de esa comprensión. Por lo tanto, es necesario que el escolar que lee comprenda bien lo que está leyendo. Lamentablemente, la escuela primaria no está formando lectores funcionales, no está fomentando la comprensión en la lectura, ya que está enseñando a leer con métodos tan rutinarios que el aprender a leer resulta tan dificultoso para los alumnos que en cuanto pueden, evitan repetir esta experiencia evitando así el hábito de la lectura. Esto hace que cada día haya menos lectores, fomentando de esta manera el analfabetismo funcional y absoluto.

K. La valoración total de la lectura

Se refiere a la habilidad o capacidad que manifiesta el escolar para procesar la información contenida en el material escrito.

Naturalmente que, para lograr este fin, el escolar debe llevar a cabo las diversas operaciones que constituyen la lectura.

Para Sáesz (1948:23) estas operaciones son:

"Primero, el reconocimiento del símbolo escrito; segundo, los movimientos de los ojos a través de la página escrita, de manera correcta y efectiva; tercero, el logro de razonable rapidez en el reconocimiento de los símbolos; cuarto, la comprensión del contenido de los símbolos, actividad mental que envuelve toda la complejidad del humano pensar".

La valoración total de la lectura en esta investigación se refiere a los puntajes que alcanzaron los alumnos de ambos sexos en el Test de Habilidad de Lectura en las secciones de vocabulario, velocidad de comprensión y nivel de comprensión.

L. Sexo

Una de las premisas de la psicología y de la medición de las variables psicológicas es la existencia de diferencias individuales en las diversas manifestaciones de la conducta humana, de manera que, aunque todos los seres humanos poseen ciertas características como la inteligencia, el afecto y la sociabilidad, no todos la poseen en el mismo grado ya que existen diferencias entre los individuos respecto a un mismo atributo o característica.

Entre estas diferencias están las habilidades mentales debidas al sexo. En relación a esto, Anastasi y Foley (1954:84) señalan que:

"En la mayoría de los tests de inteligencia del tipo verbal común, las diferencias por sexo son ligeras, pero más frecuentemente en favor de las muchachas que de los muchachos".

Maccoby (1972:21) señala que las diferencias entre sexos en cuanto a capacidad para la lectura se deben a:

"Que existe un cierto número de aspectos de la actividad intelectual en los que los sexos difieren de modo consistente en los rendimientos contenidos, y haya o no diferencia en los niveles medios en una tarea dada, las hay sustanciales en las correlaciones entre rendimiento intelectual y otras características del individuo o su medio".

Sin embargo, existen observaciones que niegan la importancia de cualquier factor ligado al sexo, explicando que estas diferencias se deben a factores culturales.

M. Relación entre sexo y habilidad de lectura

A continuación se presentan las investigaciones previas relacionadas con el presente estudio.

Azofeifa (1979) mediante una investigación de tipo ex post facto y tomando como referencia la información del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala, exploró la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes de primer año básico y su habilidad general en lectura por sexo. Encontró que la habilidad en lectura es similar en ambos sexos del mismo nivel socioeconómico. El instrumento que utilizó para

medir la habilidad en lectura fue el Test de Lectura, nivel 5 avanzado, forma CEs, Serie Interamericana.

Walter y Harriet mencionados por Lesser (1981:446) señalan que las niñas aprenden a leer más pronto que los niños, pero los niños las alcanzan aproximadamente a la edad de diez años.

En un estudio que realizó Nila (1953) mencionada por Condemarín (1981:19) en el que sometió a tests de aprestamiento individuales y colectivos a 300 alumnos durante la primera semana de iniciación del año escolar. Sobre la base de los resultados ella concluyó que:

"tanto el grupo de niños como el de niñas estaban igualmente listos para aprender a leer".

III. METODOLOGIA

En este capítulo se dan a conocer los problemas, las hipótesis, las variables, las definiciones operacionales, el diseño de investigación, la población y las muestras, los instrumentos y los procedimientos empleados para efectuar la investigación.

A. Problema

La finalidad del presente trabajo de investigación es dar respuesta al problema que lo motivó.

¿Existen diferencias de habilidad de lectura entre alumnos de sexo masculino y femenino de sexto grado de primaria?

B. Hipótesis

El problema anterior dio origen a las hipótesis que a continuación se presentan:

H_1 : Existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_\alpha = 0.05$, entre los punteos de vocabulario de alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

H_0 : No existe una diferencia estadísticamente significati-

va a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los punteos de vocabulario de alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

H_2 : Existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los punteos de velocidad de comprensión en alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

H_0 : No existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los punteos de velocidad de comprensión en alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

H_3 : Existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los punteos de nivel de comprensión en alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

H_0 : No existe diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los punteos de nivel de comprensión en alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

H_4 : Existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los punteos de valoración total de lectura en alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

H_0 : No existe una diferencia estadísticamente significativa a nivel de $p_\alpha = 0.05$, entre los puntajes valoración total de lectura en alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

C. Variables

Las variables consideradas para esta investigación fueron las siguientes:

1. Variable Independiente

a. Sexo: masculino y femenino

2. Variables Dependientes

a. Vocabulario (Vo)

b. Velocidad de comprensión (VC)

c. Nivel de comprensión (NC)

d. Valoración total de lectura (VTL)

D. Definiciones conceptuales de las variables

1. Variable Independiente

a. Sexo: Es la condición orgánica que distingue a los individuos de una especie con relación a su forma de intervenir en los procesos reproductivos, diferencia que permite clasificarlos como masculino y femenino.

2. Variables Dependientes

a. Vocabulario (Vo): Es el conjunto de palabras que el alumno emplea para expresarse.

b. Velocidad de comprensión (VC): Es la captación y asimilación de los contenidos de un texto y de los conceptos en él vertidos, en un período de tiempo dado.

c. Nivel de Comprensión (NC): Es la capacidad del individuo para captar y asimilar los contenidos de un texto y de los conceptos en él vertidos.

d. Valoración total de lectura (VTL): Es la suma de respuestas correctas de las secciones de vocabulario, velocidad de comprensión y nivel de comprensión en el test de lectura.

E. Definiciones operacionales de las variables

1. Variable Independiente

a. Sexo: Característica personal del alumno que estaba registrada en sus fichas individuales, al momento de obtener los datos de las pruebas de habilidad de lectura.

2. Variables Dependientes

a. Vocabulario (Vo): Es el punteo obtenido por los alumnos; masculinos y femeninos, en la subprueba de vocabulario del Test de Habilidad de Lectura, forma CEs, nivel 4 intermedio, Serie Interamericana.

b. Velocidad de Comprensión (VC): Es el punteo obtenido por los alumnos: masculinos y

femeninos, en el Test de Habilidad de Lectura, forma CEs, nivel 4 intermedio, Serie Interamericana.

c. Nivel de Comprensión (NC): Es el punteo obtenido por los alumnos: masculinos y femeninos, en la subprueba de Nivel de Comprensión del Test de Habilidad de Lectura, forma CEs, nivel 4 intermedio, Serie Interamericana.

d. Valoración Total de Lectura (VTL): Es la suma total de respuestas correctas; en las subpruebas de Vo, VC y NC obtenida por los alumnos: masculinos y femeninos, en el Test de Habilidad de Lectura, forma CEs, nivel 4 intermedio, Serie Interamericana.

F. Diseño de investigación

El diseño experimental de la presente investigación corresponde a un estudio de tipo ex-post-facto. En éstos, el investigador no manipula la variable independiente ni la asignación aleatoria de los sujetos de la muestra a los grupos. Se hacen inferencias sobre la relación que existe entre las variables, sin la intervención directa del investigador y sin que éste pueda ejercer algún control de las variables independientes.

Kerlinger (1982:228) define la investigación ex-post-facto como:

"Una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las

variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes".

A este tipo de estudio Rodríguez Nacaria (1978:140) lo define como:

"El tipo de investigación en el cual se parte de la observación de la variable dependiente, para estudiar su relación con una o varias variables independientes, que han ocurrido con anterioridad a la realización de la investigación que se lleva a cabo".

G. Población

La población seleccionada para este estudio la constituyen los alumnos de ambos sexos que cursaron el 6o. grado de primaria en la Escuela "Justo Rufino Barrios" de San Pedro Sacatepéquez, Guatemala.

H. Muestra

La muestra fue integrada por 539 alumnos: 370 de sexo masculino y 169 de sexo femenino, que cursaron el 6o. grado de primaria durante los años 1979 a 1986, a los que se les aplicó el Test de Habilidad de Lectura, forma CEs, nivel 4 intermedio, Serie Interamericana.

I. Intrumentos

Para esta investigación se hizo uso de los resultados obtenidos del Test de Habilidad de Lectura que aplicó el

Centro de Investigación Educativa de la Universidad del Valle de Guatemala.

Para medir la habilidad de lectura de los alumnos de sexto grado de primaria se aplicó la Prueba de Lectura, forma CEs, nivel 4 intermedio, Serie Interamericana, de la "Guidance Testing Associates" de Texas, Estados Unidos.

La prueba está compuesta de tres secciones: la primera parte es de vocabulario y tiene 45 ítemes; la segunda parte, que mide velocidad de comprensión, contiene 30 ítemes; la tercera sección, que mide el nivel de comprensión, contiene 50 ítemes.

Los punteos que obtuvieron los alumnos de sexto grado en las pruebas utilizadas se encuentran registradas en tarjetas individuales en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad del Valle de Guatemala.

J. Procedimiento

La investigación comprendió las siguientes etapas:

Lectura del informe sobre el Estudio Longitudinal del Desarrollo del Niño, para conocer aspectos generales y antecedentes, estudios realizados y situación actual. Esto permitió la selección de un aspecto de dicho estudio para realizar éste. Selección de la escuela que reunía los requisitos preestablecidos, mediante el empleo de una lista

de centros educativos incluidos en el Estudio Longitudinal. Ubicación de las tarjetas individuales de todos los alumnos de sexo masculino y femenino de 6o. grado de primaria de los años 1979 a 1986. Ubicación de los punteos de la Prueba de Habilidad de Lectura, de los alumnos de sexo masculino y femenino de la Escuela Justo Rufino Barrios que constituyeron la población definitiva, extrayendo los datos de vocabulario, velocidad de comprensión, nivel de comprensión y valoración total de lectura. En esta etapa se eliminaron los sujetos que no tenían puntaje en el test y año correspondiente. Codificación de los datos definitivos y tabulación de los mismos. Análisis estadísticos, descriptivos e inferenciales, para llegar a las conclusiones y proceder a la elaboración del informe final.

K. Análisis estadístico

El análisis estadístico que se utilizó para someter a prueba las hipótesis fue la "t" de studente de diferencias de medias para muestras independientes mayores de 30 casos y variables dicotómicas. Se trabajó por medio de una computadora HP 3000, utilizando el T-TEST del paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS).

IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan las estadísticas descriptivas e inferenciales de los datos obtenidos en esta investigación y sus correspondientes análisis.

A. Estadísticas descriptivas

Se calcularon los siguientes estadígrafos para cada una de las variables; media, desviación estándar, amplitud observada y posible.

Esta sección se inicia con los cuadros que contienen las estadísticas descriptivas, para cada una de las variables según el sexo.

Cuadro 4.1

Estadísticas descriptivas de la variable dependiente Vocabulario (Vo), medida por el Test CEs, nivel 4 intermedio.

(N = 539)

Variable	Número de casos	\bar{X}	S	$\bar{X} + S$	Amplitud		
					Observada	Posible	
Vo	Grupo 1	370	10.9996	5.585	16.584	1 - 29	0 - 45
	Grupo 2	169	8.4438	4.799	13.242	1 - 22	0 - 45

Grupo 1 = sexo masculino
Grupo 2 = sexo femenino

En el cuadro 4.1 se puede observar que la media del grupo (sexo masculino) fue más alta que la media del grupo 2 (sexo femenino), y mayor homogeneidad en el grupo 2 (sexo femenino) que en el grupo 1 (sexo masculino).

En la columna de media más una desviación típica ($\bar{X} + S$), que indica el límite de la zona de normalidad hacia el extremo superior de la distribución, se observa que, para el grupo 1 (sexo masculino), el límite se encuentra aproximadamente a una desviación típica abajo de la mitad del número total de respuestas correctas posibles, mientras que para el grupo 2 (femenino) se encuentra aproximadamente a dos desviaciones típicas abajo de la mitad del número total de respuestas correctas posibles.

El análisis de la amplitud observada permite ver que el grupo 1 (sexo masculino) tiene un rango mayor que el del grupo 2 (sexo femenino).

Cuadro 4.2

Estadísticas descriptivas de la variable dependiente
Velocidad de comprensión (VC), medida por el Test
 nivel 4 intermedio (N = 539)

Variable	Número de casos	\bar{X}	S	$\bar{X} + S$	Amplitud		
					Observada	Posible	
VC	Grupo 1	370	5.4108	2.960	8.370	0 - 16	0 - 30
	Grupo 2	169	4.1538	2.268	6.421	0 - 12	0 - 30

En el cuadro 4.2 también se observa que la media del grupo 1 (sexo masculino) fue más alta que la media del grupo 2 (sexo femenino) y que existe mayor homogeneidad en el grupo 2 (sexo femenino) que en el grupo 1 (sexo masculino).

En la columna de media más una desviación típica ($\bar{X} + S$), que indica el límite superior de la distribución, se observa que, para el grupo 1 (sexo masculino), el límite se encuentra aproximadamente a más de dos desviaciones típicas abajo de la mitad del número total de respuestas correctas posibles, mientras que para el grupo 2 (sexo femenino) se encuentra aproximadamente a más de tres desviaciones típicas abajo de la mitad del número total de respuestas correctas posibles.

El análisis de la amplitud observada permite apreciar que el grupo 1 (sexo masculino) tiene un rango mayor que

el del grupo 2 (sexo femenino).

Cuadro 4.3

Estadísticas descriptivas de la variable dependiente
Nivel de comprensión (NC), medida por el Test CEs,
 nivel 4 intermedio (N = 539)

Variable	Número de casos	\bar{X}	S	$\bar{X} + S$	Amplitud		
					Observada	Posible	
NC	Grupo 1	370	10.3649	4.629	14.9939	1 - 29	0 - 50
	Grupo 2	169	8.7811	3.595	12.3761	1 - 19	0 - 50

En el cuadro 4.3 la media del grupo 1 (sexo masculino) es mayor que la media del grupo 2 (sexo femenino) y se aprecia que existe mayor homogeneidad en el grupo 2 (sexo femenino) que en el grupo 1 (sexo masculino).

En la columna de media más una desviación típica ($\bar{X} + S$), que indica el límite superior de la distribución, se observa que para el grupo 1 (sexo masculino), el límite se encuentra aproximadamente a más de dos desviaciones típicas abajo de la mitad del número total de respuestas correctas posibles, mientras que para el grupo 2 (sexo femenino) se encuentra aproximadamente a más de tres desviaciones típicas abajo de la mitad del número total de respuestas correctas posibles.

El análisis de la amplitud observada permite apreciar que el grupo 1 (sexo masculino) tiene un rango mayor que el del grupo 2 (sexo femenino).

Cuadro 4.4

Estadísticas descriptivas de la variable dependiente
Valoración Total de Lectura (VTL), medida por el
Test CEs, nivel 4 intermedio (N = 539)

Variable	Número de casos	\bar{X}	S	$\bar{X} + S$	Amplitud		
					Observada	Posible	
VTL	Grupo 1	370	26.7324	11.463	38.1954	7 - 71	0 - 125
	Grupo 2	169	21.2959	9.072	30.3679	7 - 50	0 - 125

Se puede apreciar en el cuadro 4.4 que la media del grupo 1 (sexo masculino) es mayor que la media del grupo 2 (sexo femenino), y se aprecia mayor homogeneidad en el grupo 2 (sexo femenino) que en el grupo 1 (sexo masculino).

En la columna de media más una desviación ($\bar{X} + S$), que indica el límite superior de la distribución, se observa que para el grupo 1 (sexo masculino), el límite se encuentra aproximadamente a más de dos desviaciones típicas abajo de la mitad del número total de respuestas correctas posibles.

El análisis de la amplitud observada permite apreciar

que el grupo 1 (sexo masculino) tiene un rango mayor que el del grupo 2 (sexo femenino).

B. Estadísticas Inferenciales

Para el análisis estadístico de los resultados se calculó la prueba de "t" de la diferencia entre medias independientes, correspondientes a los grupos de alumnos de sexo masculino y de sexo femenino para cada una de las variables.

A continuación se presentan las estadísticas inferenciales pertinentes a las hipótesis planteadas en el Capítulo III.

Cuadro 4.5

Estadísticas inferenciales de las variables dependientes medidas por el Test CEs, nivel 4 intermedio (N = 539)

Variables	Valor "t"	gl
Vo	5.13*	537
VC	4.90*	537
NC	3.94*	537
VTL	5.44*	537

* Significativas

En el cuadro 4.5 se observa que hay diferencia estadísticamente significativa a nivel $p_{\alpha} = 0.05$ con 537 gl entre

las medias de alumnos masculinos y femeninos en las cuatro variables en estudio.

V. DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación pueden generalizarse a poblaciones con las mismas características de las poblaciones aquí estudiadas.

A. Pruebas de hipótesis

A continuación se explica el rechazo o aceptación de las hipótesis formuladas en el presente estudio.

La primera hipótesis planteada en esta investigación establece que existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los punteos de vocabulario de alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

De acuerdo a las estadísticas inferenciales para estos datos (cuadro 4.5) se confirmó esta hipótesis a un nivel de significación de $p_{\alpha} = 0.05$. De ese resultado se infiere que los alumnos de sexo masculino son más hábiles en vocabulario que los de sexo femenino.

La segunda hipótesis planteada establece que existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$ entre los punteos de velocidad de comprensión en lectura en alumnos de sexto grado de sexo masculino

y femenino.

En función a las estadísticas inferenciales para estos datos (Cuadro 4.5) se confirmó esta hipótesis a un nivel de significación de $p_{\alpha} = 0.05$. De tal resultado se infiere que los alumnos de sexo masculino son más hábiles en velocidad de comprensión en lectura que los de sexo femenino.

La tercera hipótesis planteada establece que existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los puntajes de nivel de comprensión en lectura en alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

De acuerdo a las estadísticas inferenciales (Cuadro 4.5) se confirmó esta hipótesis a un nivel de significación de $p_{\alpha} = 0.05$. De esta manera se infiere que los alumnos de sexo masculino son más hábiles en nivel de comprensión de lectura que los de sexo femenino.

La última hipótesis formulada establece que existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los puntajes de valoración total de lectura en alumnos de sexto grado de sexo masculino y femenino.

En función a las estadísticas inferenciales (Cuadro 4.5) se confirmó esta hipótesis a un nivel de significación $p_{\alpha} = 0.05$, de lo que se infiere que los alumnos de sexo

masculino obtiene una valoración total de lectura mayor que los de sexo femenino.

B. Conclusiones

1. Los resultados de este estudio se pueden generalizar a las poblaciones de la Escuela Justo Rufino Barrios.
2. El presente estudio permite inferir que los alumnos de sexo masculino tienen mayor probabilidad de éxito en sus estudios que los de sexo femenino, debido a que tienen mayor habilidad para la lectura.
3. Si se considera a la lectura como un medio primordial para la adquisición de conocimientos, el estudio en cuestión permite inferir que los alumnos de sexo masculino logran mayor aprendizaje que los de sexo femenino.
4. La superioridad en habilidad de lectura que mostraron los alumnos de sexo masculino sobre los de sexo femenino, de acuerdo a la literatura revisada, no se debe a características ligadas al sexo sino que probablemente a factores culturales y sociales.

C. Recomendaciones

Con base en los resultados de este estudio se hacen las siguientes recomendaciones a investigadores, adminis-

tradores de la educación y a los maestros:

1. Que se complemente la presente investigación realizando otras similares en otras instituciones y estratos sociales, para determinar el comportamiento de las variables: sexo y habilidad de lectura.

2. Que se apliquen pruebas de habilidad de lectura al inicio de cada grado de la escuela primaria con la finalidad de diagnosticar si los alumnos tienen deficiencias en esta habilidad, para corregirlas a tiempo.

3. Considerando que los alumnos de sexto grado explorados no alcanzan ni la mitad de los punteos posibles en el test de habilidad de lectura que se les aplicó, se sugiere que se incremente y desarrolle más la habilidad para la lectura en los escolares de la escuela primaria

Justo Rufino Barrios.

VI. BIBLIOGRAFIA

- Azofeifa, Anna. Relación entre el rendimiento y la habilidad en lectura y el sexo en estudiantes de primer año básico. Tesis de Maestría. Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala.
1979
- Anastasi, A. y Foley, J. P. Differential psychology. Edición revisada. New York, MacMillan.
1954
- Ausubel, D.P. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Primera edición en español. México, Editorial Trillas.
1976
- Bannatyne, A. La lectura. Traducción de Sofía Golman. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
1978
- Condemarín, M. et. al. Madurez escolar. Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar. Segunda edición. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
1981
- Cutts, W. La enseñanza moderna de la lectura. Buenos Aires. Editorial Troquel.
1968
- Downing, J. y Thackray, D. V. Madurez para la lectura. Primera edición. Buenos Aires, Editorial Kapeluz.
1974
- Fry, E. Técnica de la lectura veloz. Manual para el docente. Versión castellana de Marcelo Ricardo Miguel. 1a. edición. Buenos Aires, Paidós.
1970
- Ginitie, W. H. Mac. La comprensión del lenguaje en la educación. Compiladores: Joel R. Davitz, Samuel Bell. Buenos Aires, Editorial Paidós.
1975
- Gray, W. S. La enseñanza de la lectura y de la escritura. Un estudio internacional. Suiza, UNESCO.
1957
- Jossette, J. y R. Gloton. El poder leer. Barcelona, Editorial Gidesa.
1978
- Kerlinger, F. N. Investigación del comportamiento. 23 edición. México, Editorial Interamericana.
1982

- Lesser, G. S. La psicología en la práctica educativa.
1981 La naturaleza y el desarrollo de las diferencias psicológicas entre sexos. Primera edición en español. México, Editorial Trillas.
- Maccoby, E. Desarrollo de la diferencias sexuales. Traducción de Alicia Ríos Ivars y Miguel de Unamuno Adorraza. Madrid, Editorial Marova.
- Peterson, L. R. Aprendizaje. Traducción de Carlos A. García Ferrer. México, Editorial Trillas.
- Rodríguez, N. Introducción al diseño de experimentos.
1978 Caracas, Universidad Central.
- Ruiz, C. Psicopedagogía del aprendizaje de la lectura y sus trastornos. Revista de Orientación Didáctica.
- Sáez, A. La lectura. Arte del lenguaje. San Juan de Puerto Rico. Sin editor.
- Skinner, Ch. E. Psicología de la educación. Traducción de Domingo Tirado Benedi. Tomo II. México, Editorial UTEHA.
- Travers, R. M. W. Psicología Educativa. Una base científica para la práctica. Traducción de Laura Delgado. México, Editorial El Manual Moderno.
- Trow, W. C. et al. El aprendizaje y sus problemas conexos. Biblioteca Nueva Pedagogía. Buenos Aires, Editorial Librería del Colegio.
- Vayer, P. El niño frente al mundo: en la edad de los aprendizajes escolares. Primera edición en español. Barcelona, Científico-Médica.