

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACION

RELACION ENTRE GRADOS DE ESCOLARIDAD
Y HABILIDAD EN LECTURA

ORTELIO ENRIQUE PARRAGA

GUATEMALA

1983

RELACION ENTRE GRADOS DE ESCOLARIDAD
Y HABILIDAD EN LECTURA

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

RELACION ENTRE GRADOS DE ESCOLARIDAD
Y HABILIDAD EN LECTURA

OTELIO ENRIQUE PARRAGA

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

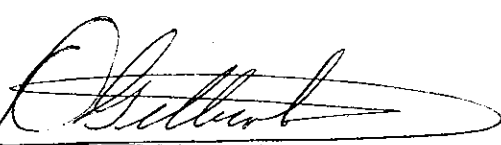
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO PARA OPTAR
AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN MEDICIÓN,
EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS

GUATEMALA

1983

Vo. Bo.:

(f)



Doctor Otto E. Gilbert A.
Asesor

Fecha de aprobación: 8 de noviembre de 1983.

"...porque ¿de qué sirve a un
hombre... dominar todas
las habilidades de la lectura
y no conocer el goce de un
buen libro?"

RECONOCIMIENTO

Paseo expresar mi sincero reconocimiento a la profesora Aura Violeta Díaz de Perales, quien en forma desinteresada me brindó apoyo en cuanto a la autorización del permiso, para realizar mis estudios.

Al Doctor Otto E. Gilbert A., por su sabia y paciente dirección y sostenido interés en ver logrados los objetivos de la presente investigación.

Al personal del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala, por hacer posible la realización de este estudio.

A los compañeros de Maestría: Pussy, Marco Tulio, Elisa, Walter y Luzmila; por la ayuda y aliento que me brindaron durante mi estadía en Guatemala.

A las personas que a través de cartas desde Venezuela me dieron aliento y apoyo moral que hicieron disipar la nostalgia de mi familia y mi querida Venezuela.

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito establecer la relación entre los grados de escolaridad y habilidad en lectura, por medio de los tests de lectura de la Serie Interamericana Forma B para segundo grado, la Prueba de Lectura Nivel 3 Elemental, Forma DES para cuarto grado y la Prueba de Lectura Nivel 4 Intermedio, Forma DES para sexto grado de educación primaria respectivamente.

Las pruebas fueron aplicadas a una muestra de 89 alumnas del Instituto Belga Guatemalteco de la ciudad de Guatemala.

Los problemas planteados fueron:

1. ¿Aumenta la comprensión y la velocidad de la lectura de las niñas conforme incrementan su nivel de escolaridad?
2. ¿Mantienen sus posiciones relativas, en cuanto a comprensión y velocidad de la lectura, las alumnas en el transcurso de su educación primaria?

Las hipótesis planteadas sostienen:

1. Que existe una diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $p_{cc} = 0.05$, entre los grados de escolaridad segundo, cuarto y sexto en la comprensión y velocidad de la lectura.

2. Existe una relación estadísticamente significativa a un nivel de $p_{cc} = 0.05$, entre los punteos que las alumnas obtuvieron en las subpruebas de lectura (comprensión) y (velocidad) en segundo, cuarto y sexto grado de primaria urbana.

Las hipótesis se comprobaron por medio del cálculo de análisis de varianza de grupos correlacionados.

Los resultados se resumen así:

1. Que respecto a la primera hipótesis se encontró que sí existen diferencias estadísticamente significativas, entre los grados segundo y cuarto; segundo y sexto; no así entre cuarto y sexto grados de primaria urbana, en la subprueba de comprensión de la lectura.

2. Que en cuanto a las hipótesis que sostienen que existe una relación estadísticamente significativa

a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre los puntajes que las alumnas obtuvieron en las subpruebas de lectura (comprensión) y (velocidad) en segundo, cuarto y sexto grados de primaria urbana. Las mismas se sometieron a prueba a través del coeficiente de correlación del momento-producto de Pearson. Los datos obtenidos muestran que sí existe correlación estadísticamente significativa entre los puntajes que las alumnas obtuvieron en las subpruebas de comprensión y velocidad de la lectura en segundo, cuarto y sexto grados de primaria urbana. De lo anterior se puede inferir que las alumnas mantienen sus posiciones relativas en la habilidad para la lectura en el transcurso de su educación primaria.

CONTENIDO

		Página
	RESUMEN	xi
I.	INTRODUCCION	1
II.	FUNDAMENTACION TEORICA	7
III.	METODOLOGIA	25
	A. Problemas	25
	B. Hipótesis	26
	C. Variables	28
	1. Variables independientes	28
	2. Variables dependientes	28
	3. Definiciones conceptuales de las variables indepen- dientes	28 28
	4. Definiciones operacionales de las variables indepen- dientes	28 29
	5. Definiciones conceptuales de las variables dependientes	28 29
	6. Definiciones operacionales de las variables dependientes	28 29
	D. Paradigma estadístico	30
	E. Diseño experimental	31
	F. Población	32
	G. La muestra	33

	Página
H. Instrumentos	34
I. Procedimiento	35
IV. RESULTADOS	37
V. DISCUSION DE RESULTADOS	45
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	49

LISTA DE CUADROS

Cuadro		Página
4.1	Estadísticas descriptivas del nivel de comprensión de la lectura, por grados: medias, desviaciones típicas, media más desviación típica, amplitud observada y amplitud posible (N=89)	37
4.2	Estadísticas descriptivas del nivel de velocidad en la lectura, por grados: medias, desviaciones típicas, media más desviación típica, amplitud observada y amplitud posible (N=89)	39
4.3	Resumen del análisis de varianza de grupos correlacionados en la subprueba de comprensión de la lectura, correspondientes a los grados segundo y cuarto de primaria urbana	39
4.4	Resumen del análisis de varianza de grupos correlacionados en la subprueba de comprensión de la lectura, correspondientes a los grados segundo y sexto de primaria urbana	40
4.5	Resumen del análisis de varianza de grupos correlacionados en la subprueba de comprensión de la lectura, correspondientes a los grados cuarto y sexto de primaria urbana	41
4.6	Resumen del análisis de varianza de grupos correlacionados en la subprueba de velocidad de la lectura, correspondientes a los grados segundo y cuarto de primaria urbana	41
4.7	Resumen de análisis de varianza de grupos correlacionados en la subprueba de velocidad de la lectura, correspondientes a los grados segundo y sexto de primaria urbana	42

Cuadro		Página
4.8	Resumen del análisis de varianza de grupos correlacionados en la subprueba de velocidad de la lectura, correspondientes a los grados segundo y cuarto de primaria urbana	42
4.9	Correlaciones entre la variable velocidad en la lectura, correspondiente a los grados segundo, cuarto y sexto de primaria urbana (valor crítico de r para 90 gl y $p_{\alpha} = 0.05$ es de 0.209)	43
4.10	Correlaciones entre la variable comprensión de la lectura, correspondiente a los grados segundo, cuarto y sexto de primaria urbana (valor crítico de r para 90 gl y $p_{\alpha} = 0.05$ es de 0.209).	43

I. INTRODUCCION

El proceso de lectura es 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 pertinente. Resulta importante analizar la evolución que ha sufrido la metodología para enseñar a leer. En un comienzo la enseñanza de la lectura era considerada como un acto mecánico, los niños aprendían de memoria el alfabeto, luego leían sílabas sin un orden lógico hasta llegar a la construcción de palabras.

La metodología, a través del tiempo, fue siendo modificada por cambios que se pueden considerar importantes: el método de enseñar por medio del alfabeto fonético o fónico propuesto por Pascal; el método Grafemático también llamado método Alfabético; el método de los Silabarios; el método silábico o psicofonético; el método Bord-Maisonny; el método global también llamado método ideovisual, del cual se derivan algunas metodologías que se limitan a establecer variaciones en torno al mismo procedimiento. Entre las metodologías están además: el método global analítico que es la versión moderna del método global original, el método de

Martha Salotti, que hace énfasis en los elementos lingüísticos de la lectura; el método Doman, que es una metodología *suigeneris*, pues va dirigido a bebés desde los 18 meses de edad. La Pedagogía actual ha evaluado negativamente algunos métodos, tales como el grafemático y el método de los silabarios que han caído en desuso, pero otros, por el contrario, han probado ser válidos y gozan de una sólida reputación pedagógica, tal el caso de los métodos fonético o fónico y el global.

La velocidad y la soltura son requisitos indispensables en el acto de leer, pero deben encaminarse -y esto es lo fundamental- hacia una adecuada comprensión e interpretación del texto que se lee.

A través de muchos estudios realizados, Campero (1974), Ortiz (1982) y Campos de Vargas (1974), se señala que la causa más frecuente del fracaso escolar es la insuficiencia de la habilidad en la comprensión de la lectura. La escuela en la enseñanza de la lectura debe perseguir un doble fin: hacer que el niño adquiera un mecanismo para leer con comprensión y despertar en él, interés por la lectura.

La responsabilidad de enseñar a leer a los niños por diacronía y tradición toda se descarga sobre los docentes de los primeros grados del nivel primario. En este supuesto hay muy poca seriedad, pero sobre todo, un desconocimiento de la

complejidad del proceso de lectura que, precisamente como proceso, reclama ejercitación y constancia. Aprender a leer no es obra de un momento. Leer viene del latín *legere*, cuya significación se acerca bastante a recoger, cosechar, y para cosechar todos los frutos de esta acción intelectual, se necesita persistencia, ejercitación, agudeza, capacidad analítica, poder de captación, así como una serie de condiciones más, que sólo un entrenamiento fervoroso puede dar.

La observación pone de manifiesto que incluso hay formas de neoanalfabetismo, si se permite el término, porque hay personas que se dicen "saber leer", como es por ejemplo el hecho de que, en vez de leer literatura grave, dirigen su atención a una literatura frívola, de pasquín, de novelita "rosa".

El problema en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura estriba en que, conforme los niños avanzan en los grados de escolaridad, los maestros enfatizan más y más lo informativo académico, basados en la precaria suposición de que los alumnos "aprendieron" a leer en grados anteriores al que cursan, sin ocuparse en averiguar, por medio de pruebas de diagnóstico (que fácilmente podrían pasarse al comienzo del curso) cuál es el grado real de comprensión y velocidad de lectura que poseen y como se incrementan estas habilidades.

La importancia de la lectura en el mundo actual es tan grande que, a pesar de los inmensos adelantos tecnológicos en el campo de la comunicación de masas, ningún medio ha logrado aventajarla. Ni el cine, ni la radio, ni la televisión, ni las grabaciones magnetofónicas poseen la simplicidad y, a la vez, la riqueza que se encierra en el acto de leer.

Al respecto, dice Bamberger (1979:9):

"Comparada con el cine, la radio y la televisión, tiene la lectura ciertas ventajas únicas: en vez del forzoso conformarse con elegir entre la limitada disponibilidad que proporcionan el anunciador, el canal, la emisión o las películas que se proyectan, el lector puede elegir entre las mejores obras del presente o del pasado; puede también leer dónde y cuándo mejor le convenga; puede ir saboreando las palabras escritas o tragándose las páginas a toda velocidad; interrumpir la lectura si lo desea; releer todo el texto o partes del mismo; leer en silencio o en voz alta. O sea, que puede leer lo que quiera y cómo y dónde guste. Esta flexibilidad garantiza el valor permanente de la lectura tanto para la educación como para el entretenimiento".

La lectura que en unas oportunidades fue oficio de siervos y esclavos, ejercido para distraer el ocio o la necesidad de información de sus señoras y, en otras fue privilegio de élites, tuvo prestigio místico. La lectura también adquirió al correr de los siglos, legítimo valor como sistema de comunicación alternativo de la palabra hablada, posee, además, la casi ilimitada posibilidad de poder transmitirse sin alteraciones o través de amplias distancias geográficas. Sobre todo, se mantiene en el tiempo para hablarlo de frente

a otras generaciones acerca del cómo y el porqué de las realidades de cada época.

La lectura hoy, es un complicado campo de estudio e investigación en el cual se encuentran interesados miles de maestros de todo el mundo, y a cuyo conocimiento contribuyen miles de investigadores. Diariamente se publican trabajos de investigación sobre la lectura, sus metodologías, sus problemáticas, sus posibilidades de corrección y de mejoramiento. El interés por conocer y difundir más esta materia se ha intensificado por medio de la creación de sociedades internacionales, cuyo fin principal es el estudio de la lectura en sus diferentes manifestaciones, se puede mencionar a la: "International Reading Association" con sede en Estados Unidos y con filiales en todo el mundo, incluyendo a Latinoamérica.

El interés por investigar sobre la lectura como proceso psíquico o mental correspondió en primer lugar a los pedagogos, quienes se enfrentaron a los múltiples problemas de los salones de clases, y posteriormente correspondió a los científicos de otras disciplinas afines, como la Psicología, la Psiquiatría y la Psicopedagogía, quienes hicieron inmensos aportes para el desarrollo de nuevas y mejores técnicas.

El razonamiento anterior fundamenta este estudio, con él se pretende investigar la *Relación entre los grados de*

escolaridad y la habilidad en lectura, si este objetivo se ajusta a los antecedentes del problema expuesto, se justifica la importancia de sus proyecciones y aplicaciones, que pueden resumirse así:

1. Establecer la relación existente entre las habilidades de lectura en las niñas de segundo, cuarto y sexto grado de primaria urbana del Instituto Belga Guatemalteco.
2. Incentivar a los docentes para que, al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, indaguen las condiciones en las que se encuentran las alumnas en cuanto a habilidad lectora.
3. Crear conciencia en los educadores de la necesidad de desarrollar la habilidad de lectura en las niñas, para beneficio propio, de sus padres, de sus maestros y del país en general.
4. Establecer la diferencia existente entre la habilidad de lectura en las niñas de segundo, cuarto y sexto grado de primaria urbana del Instituto Belga Guatemalteco.

Las dos últimas pretensiones de esta investigación contemplan incrementos de comprensión y de velocidad de lectura en forma individual y grupal.

II. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

Los estudios realizados sobre la lectura, incluyen los que tienden a determinar las variables que afectan el aprendizaje de ésta entre los niños de la escuela primaria y los que se refieren al aumento en el nivel de comprensión y en la velocidad de la lectura, conforme aumentan los grados de escolaridad de los niños.

Aunque los estudios realizados en América Latina son relativamente escasos, en diversos seminarios, conferencias y congresos educativos se ha planteado la importancia de la lectura como un medio eficaz para mejorar el sistema de vida del hombre.

Se han realizado seminarios e investigaciones en Brasil, México, Venezuela y Guatemala donde se ha valorado a la lectura como un acto de creación para enriquecer la vida personal y colectiva.

Según A. Sáez (1948:24-25):

"El estudio científico del proceso de lectura debe sus primeros descubrimientos a los laboratorios de la psicología experimental. Las primeras investigaciones relativas a la percepción visual fueron las de Valentius en 1844, quien estudiaba la extensión de la percepción. Sus experimentos mostraron

que veíamos tres o cuatro letras simultáneamente. Sin embargo, a pesar de este resultado, creía que cada letra era percibida separadamente.

En 1886 Cattell, trabajando con un taquistoscopio, en la Universidad de Leipzig, declaró que un lector percibe palabras y frecuentemente frases más bien que letras.

Erdman y Dodeo en la Universidad de Halle, por medio del taquistoscopio, confirmaron los resultados obtenidos por Cattell y agregaron que pueden reconocerse las palabras hasta cuando cada letra es demasiado pequeña para ser percibida separadamente.

En la Universidad de Berlín, Goldscheider y Müller llegaron a las mismas conclusiones haciendo intervenir un nuevo factor, la naturaleza más o menos familiar del texto y su efecto en la extensión del campo de percepción. A mayor familiaridad mayor extensión.

Messmer en la Universidad de Zúrich y Zeitter en la de Leipzig efectuaron muchos experimentos sobre la psicología de la lectura y afirmaron que ciertas letras dominan las palabras para ciertos lectores y se las hacen reconocer más cómodamente. También probaron que frases cortas y palabras largas son reconocidas tan rápidamente como las letras aisladas.

Javal en 1879 en la Universidad de París fue el primero en notar que los movimientos de los ojos durante la lectura son descontinuos y que al recorrer una línea, el ojo realiza una serie de saltos y de pausas.

Javal había previsto la teoría enunciada más tarde: que la lectura y aún la visión de las palabras y de las letras, no tiene lugar más que durante las pausas. Había dicho además, que los movimientos del ojo eran irregulares, variables en extensión y en duración y que esta irregularidad excluía la posibilidad de un ritmo. Llegó a la conclusión que el ojo descansa cada diez letras, extensión que pensaba podría ser recorrida en una sola fijación; que el punto de fijación se desliza y que los movimientos del ojo impiden la visión, excepto en las pausas.

Otros investigadores refutaron su conclusión relativa al descanso del ojo cada diez letras, porque pudieron medir más exactamente el campo de percepción..."

Un trabajo como el presente no permite anumerar las diferentes investigaciones que se han hecho en cuanto al aspecto mecánico y en lo que respecta al proceso psicológico de la lectura. Las investigaciones a las que se han hecho referencias traen como resultado las siguientes conclusiones:

1. Los movimientos del ojo durante la lectura son discontinuos.
2. La lectura se produce sólo durante las pausas de fijación del ojo. La pausa de fijación del ojo ocupa prácticamente todo el tiempo del movimiento del ojo a lo largo de la línea.
3. Las variaciones en el interior de la línea dependen del individuo que lee.
4. Las pausas son irregulares en cuanto al número y a la duración y también en cuanto a la sucesión a lo largo de la línea. Estas irregularidades dependen del individuo que lee, del texto leído y del propósito con que se lea.
5. Un individuo tiende, después de haber leído algunas líneas, a establecer un ritmo de los movimientos del ojo, que mantiene página por página.

6. El ojo lee por frase o palabras y no por letras o sílabas.
7. Al leer, el ojo no utiliza la totalidad de su campo de percepción.

Los estudios que han aportado estas conclusiones no consideraban a la lectura desde un punto de vista pedagógico, sino puramente experimental. Son los educadores y los psicólogos que, unidos y aplicando la técnica de laboratorio a los problemas prácticos de la enseñanza, han logrado resultados beneficiosos, ocasionando cambios muy importantes en la definición de la lectura, en los métodos para enseñar a leer y en el reconocimiento de la lectura como instrumento de aprendizaje, tanto en la escuela como fuera de ella.

Según A. Sáez (1948:28):

"A la labor de William S. Gray de la Universidad de Chicago se debe una de las primeras y más importantes obras de conjunto en el campo de la investigación de la lectura, Summary of Investigations Relating to Reading (Resumen de investigaciones de lectura) donde con extraordinario cuidado se hace historia de los logros de la investigación desde 1884 hasta 1924, facilitando así su aplicación a la enseñanza.

Gray divide su obra en tres períodos: primero, de 1884 a 1910, período de orígenes; segundo, de 1911 a 1915, período de transición y tercero, de 1916 a 1924, período actual, ya que su obra se publica en 1925".

La importancia de la obra de Gray se comprende mejor si se

recuerda la actitud que frente a la lectura predominaba, aún a fines del siglo pasado y comienzos del presente. La lectura era el arte de leer en voz alta, es decir, de reconocer símbolos y repetirlos oralmente. La consideración de la lectura como instrumento de aprendizaje y como medio de enriquecimiento individual no tenía sitio en el programa escolar. El verdadero aprendizaje de lectura se hacía fuera de la escuela, según las exigencias de la vida de cada cual.

Aunque las primeras pruebas (tests) iban encaminadas al estudio del mecanismo de la lectura y se relacionaban con la lectura oral, poco a poco estas mismas pruebas suscitaron el problema fundamental de la lectura -comprender lo que se lee. Gray, al compilar y clasificar los diferentes experimentos y las características de cada etapa, arroja luz sobre los factores fundamentales del proceso de lectura; determina las diferencias entre lectura oral y lectura silenciosa, y establece las bases de las reformas en la enseñanza de ambas. Estos logros podrían resumirse en las conclusiones siguientes:

1. El reproducir el contenido de los libros oralmente no es prueba suficiente de que ese contenido se ha entendido.
2. La mejor manera de probar si el lector entiende, es lograr que reaccione interpretativamente ante lo leído.

3. El comprender lo que se lee es indispensable para poder reaccionar ante lo leído.
4. Los hábitos de reconocimiento acusan contraste sorprendente entre la lectura oral y la silenciosa, en cuanto a pausas de fijación, a duración de las pausas, a movimientos de vuelta y a ritmo.
5. Los hábitos de reconocimiento en la lectura alcanzan su mayor perfección mediante la lectura silenciosa.
6. La lectura silenciosa y la oral, por tanto, son formas de leer que conllevan distintos propósitos.

Al mismo tiempo que aparece la obra de Gray en 1925, el Comité Nacional de Lectura "National Society for the Study of Education", publica su anuario 24, uno de los estudios más completos en la historia de la lectura y en el que se discuten la importancia, la significación de la lectura en la escuela y en la vida y los logros alcanzados por la aplicación a la enseñanza de la lectura de los métodos recomendados por la investigación.

El año 1937 la misma Sociedad publica el anuario 36, donde se exponen las nuevas tendencias educativas en el campo de la lectura y sugieren medios para mejorar su enseñanza. Ya en este anuario se intensifica la importancia del aspecto comprensivo de la lectura.

Lo que se inicia en 1925 como cambio notable en la enseñanza del proceso de la lectura, se puede decir que va día a día intensificándose y enseñar a leer se considera ya, esencialmente, como otra manera de orientar al individuo a pensar.

Las investigaciones referentes a la percepción visual y a los movimientos de los ojos continúan pero los métodos para enseñar a leer no tienen como punto de partida el dominio de la mecánica de la lectura, sino el adueñamiento del contenido de lo que se lee. Ya todo maestro sabe que el dominio de la mecánica va lográndose paralelamente con la comprensión de lo que se lee, y que va perfeccionándose y dominándose a través de su enseñanza en las diversas etapas de ésta. Ya nadie considera que se aprende a leer en primer grado, y después se lee en los demás. Hoy la enseñanza de lectura abarca un amplio programa en el que progresivamente el alumno va penetrando en el dominio de tan complejo y difícil instrumento vital.

El nuevo punto de vista determina la extraordinaria atención que se presta al lenguaje, y a la necesidad de que el alumno tenga de él cierto dominio, antes de iniciarse en la lectura. Si el lenguaje es instrumento que sirve para comunicar lo que piensa, siente y quiere, es necesario que para poder leer, el niño disponga de cierto dominio de éste, para hacerlo inteligentemente.

La nueva actitud ante la lectura ha sido reforzada por los recientes estudios estadísticos y, principalmente, por el desarrollo de la semántica. Prueba de ello son los múltiples estudios e investigaciones sobre lectura que constantemente se publican. Entre otros, cabe hacer especial mención a las monografías de la Conferencia de Lectura celebrada anualmente desde 1938, en la Universidad de Chicago. Los propósitos de estas conferencias son: 1) discutir problemas de lectura en los diversos niveles de la enseñanza elemental, secundaria y colegial; 2) estimular la discusión crítica de las tendencias y necesidades de la lectura en varios tipos de escuelas y en diferentes grados; 3) descubrir y evaluar los métodos de lectura y los resultados de los experimentos recientes; 4) estimular otros estudios relacionados con los variados y complejos problemas de lectura con los que se enfrenta la escuela contemporánea.

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 psicología del individuo ha ayudado mucho en la determinación de los factores que influyen en la eficacia del aprendizaje de lectura. Se ha demostrado que no aprende lo mismo un niño normal que uno anormal; que no aprende lo mismo un niño que un adulto. En resumen, ésta ha determinado

la importancia que tiene en el aprendizaje tomar en cuenta la edad, la inteligencia y el medio cultural en que se ha desarrollado el que aprende a leer.

La lectura trabaja con dobles símbolos: las palabras, símbolos de las cosas y las representaciones escritas, símbolos de símbolos. Esto ha llevado a los investigadores y a los maestros a fijar ciertas condiciones previas a la enseñanza deliberada y sistemática de la lectura.

El niño que va a aprender a leer debe tener una edad mental de seis años y medio, es decir, que haya alcanzado cierto grado de madurez mental que le permita pensar, hablar de cosas diferentes, hacer comparaciones, establecer relaciones, semejanzas y diferencias de tamaño, de forma y de color; a este desarrollo mental debe corresponder un desarrollo físico y emocional. Todos estos requisitos previos, exigen un período preparatorio, es decir, exploratorio antes del aprendizaje de lectura. Este período comienza desde que se nace y continúa a través de toda la vida del lector.

La gran dificultad de este período preparatorio en la escuela se encuentra en las marcadas diferencias individuales y en la atención especial que necesita cada niño. Estos problemas se notan sobre todo en las escuelas de América Latina, en que el número de alumnos en cada aula sobrepasa el número adecuado. Estas condiciones ambientales no favorecen

el desarrollo normal de los niños, porque el maestro descuida el desenvolvimiento del lenguaje, debido a que dispone de menos tiempo para atender individualmente a los niños.

Los grados cuarto y sexto se caracterizan por la amplitud que adquiere el uso de la lectura como instrumento de enriquecimiento de las experiencias de los niños, ya que en estos grados se incrementa el conocimiento de otros ambientes, tanto físicos como sociales y para lograrlo se utiliza la lectura. Esta condición exige, por tanto, una mayor eficacia en la enseñanza de todos los aspectos de la lectura:

1. Mayor exactitud en el reconocimiento de las palabras, en el conocimiento de sus significados, en el empleo adecuado de éstos.
2. Mayor capacidad comprensiva para penetrar con claridad en el contenido que se lee.
3. Mayor poder interpretativo para establecer relaciones y comparaciones.
4. Mayor rapidez de la lectura silenciosa y mayor capacidad de ajustar ésta al propósito con que se lee.

Si a estas características de la lectura se añade el concepto fundamental del lenguaje, instrumento del pensamiento y de la comunicación, y de la lectura, aspecto del lenguaje, se puede comprender mejor que la eficacia en la lectura depende del dominio que del lenguaje tenga el alumno.

Según Warren Cutts (1968:76-77):

"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 examinados que leyeron los párrafos simplificados fueron dos veces más elevados que los de los párrafos extraídos de libros de textos. 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..."

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 han mostrado deficiencias.

Los maestros, deben seleccionar o redactar un gran número de trozos, con sus respectivas preguntas, para facilitar a los niños un mejor 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.

Según Warren Cutts (1968:79-80)

"Muchas investigaciones prestan apoyo a la conclusión de que la velocidad de la lectura puede ser mejorada considerablemente mediante la práctica. Algunas de las pruebas más convincentes son las presentadas por Bridges, Andrews y Cutts.

Bridges comparó los efectos del entrenamiento específico para obtener velocidad, con el entrenamiento específico para lograr el desarrollo de la comprensión, en clases de lectura a alumnos de cuarto a sexto grado. Este último tipo de entrenamiento resultó mucho más beneficioso tanto en comprensión como en velocidad con respecto al primero. También descubrió que la práctica diaria no dirigida en la lectura era más efectiva que la ejercitación en lectura veloz.

En un experimento informal, Andrews descubrió que breves períodos de ejercitación dos veces por semana aumentaban la velocidad de la lectura. Sus estudiantes llevaban notas sobre el número de palabras leídas, durante cada sesión de práctica. Andrews subrayó la importancia de adaptar la velocidad de la lectura a la naturaleza y los propósitos del material.

El programa descrito por Cutts fue preparado especialmente para estudiantes que estaban a punto de ingresar en el College, y al igual que Bridges los resultados favorecieron la comprensión y el desarrollo de la capacidad para el estudio, con respecto a la velocidad de lectura por se. Aún así, los individuos duplicaron la velocidad de lectura al mismo tiempo que aumentaron sus niveles de comprensión..."

El proceso de la lectura incluye cuatro etapas: la etapa de pre-lectura en la cual se cumple el desarrollo de la madurez para la lectura, la etapa de iniciación sistemática en el aprendizaje, en la cual se enseña a leer al niño mediante un método pedagógico adecuado; la etapa de desarrollo de la comprensión y velocidad en el proceso de la

Lectura, en el cual el niño aprende a usar los recursos de la información no visual aumentando así su comprensión y su velocidad, y la etapa de enriquecimiento experiencial a través de la lectura, en la cual ya no se aprende a leer, sino que la lectura es un instrumento para ampliar nuestro mundo experiencial.

Según Sejas Ledezma (1978):

"La lectura es un proceso de interpretar símbolos, cada símbolo trae un diseño y su ubicación en relación con otros tal como la secuencia pretende generar una imagen, idea, emoción y experiencia del escritor. La eficacia de transmitir una idea de una persona a otra es muy rara cuando describe".

Las cuatro tentativas de conclusión alcanzadas por Gray (1925:87-96) citado por Sejas Ledezma (1978) brindan aún importantes pautas para los interesados en el mejoramiento de la competencia de la lectura. Sobre las bases de sus propias investigaciones y de otras relacionadas con el desarrollo de la comprensión (Interpretación inteligente) Gray llegó a las siguientes conclusiones:

1. La capacidad de interpretar pasajes simples con exactitud aumenta con rapidez en los grados inferiores y puede alcanzar un nivel elevado hacia fines del tercer grado.
2. La velocidad con que el lector interpreta pasajes simples aumenta rápida y constantemente a través de los grados.

3. La profundidad de la interpretación aumenta paulatinamente durante la escuela elemental y secundaria.
4. La capacidad de pronunciar palabras excede habitualmente la capacidad de interpretar los significados cuando los alumnos llegan a tercer grado.

De estas afirmaciones se puede llegar a importantes conclusiones para analizar la comprensión de la lectura a través de los grados de escolaridad, aunque Gray les llama tentativas y a pesar de que se han realizado pocas investigaciones que apoyan o refutan los estudios o investigaciones de Gray.

Gray (1957:146) dice:

"Hoy día se utilizan también, en grado creciente, diversos elementos visuales. Los investigadores han comprobado que las diapositivas en colores son de gran ayuda para proporcionar un ambiente común para los primeros ejercicios de lectura, evocan claramente imágenes visuales, y son especialmente útiles para los alumnos que leen mal. Se han realizado igualmente algunos estudios con cinetoscopias y películas...

De la información que hoy se dispone es imposible determinar cuál de los métodos de lectura actualmente empleados es el mejor.

Cada uno tiene sus ventajas y limitaciones y ningún método produce idénticos resultados en todas las circunstancias. Esta última observación sugiere que hay otros factores que influyen en el aprendizaje de la lectura. Cada método destaca diferentes aspectos de la lectura e inicia a los alumnos por diversos caminos hacia el desarrollo pleno de esa actividad. Para ser un lector eficaz, se tiene que adquirir tarde o temprano madurez en todas las operaciones psicológicas esenciales de la lectura".

En cuanto a la lectura, Ruth Strang (1969:3-24) citada por Campero (1975) señala que:

"El proceso de la lectura empieza con la percepción de las palabras impresas, pero la percepción de estas palabras no es cosa tan simple, ella depende de muchas condiciones de la situación de lectura e intereses del individuo; la experiencia de vida, tanto con sus específicas experiencias de lector, su habilidad como tal, su concepto de sí mismo, sus aptitudes, su estado mental... Además indica que la percepción en la lectura entraña tres labores mentales: 1) la conversión del estímulo visual en un mensaje transmitido por el sistema nervioso; 2) la identificación de la forma total o de las características distintivas de la palabra; y 3) la comprensión del significado, que entraña muchos trayectos nerviosos entre sí".

Betts (1945:6-10) en una investigación que realizó sobre la lectura, concluyó que:

"Los niños pasan por seis etapas para aprender a leer:

1. Experiencia. Lo que el niño ha visto, oído, sentido y vivido, constituye una base necesaria para desarrollar su lenguaje.
2. Comprensión auditiva. El niño desarrolla habilidad para asociar los sonidos, palabras y vocablos que escucha con sus experiencias sensoriales, objetos y situaciones.
3. Producción fonética. El niño aprende a usar sonidos para comunicarse con sus semejantes. A los cuatro meses balbucea, a los 12 comienza a decir unas pocas palabras, después de los 18 meses, su vocabulario crece rápidamente y más tarde, en los años pre-escolares mejora su uso de frases y oraciones.
4. Aprestamiento. Antes de leer, el niño pasa por una etapa de aprestamiento, etapa necesaria para desarrollar una correcta percepción visual y auditiva.

5. Escritura. El niño empieza a usar los signos en vez de sólo interpretarlos con la vista, el niño aprende a escribir.
6. Refinamiento del lenguaje. Con los años viene la maduración y con la maduración una gran variedad de experiencias que estimulan mejor la comunicación de sus ideas".

Un error que con frecuencia cometen los maestros, es darle prioridad excesiva a la lectura oral, olvidándose de la lectura silenciosa, parece que no han llegado a comprender la importancia que tiene la lectura silenciosa como una verdadera lectura para la vida, la recreación y cultura general. La lectura silenciosa es, además, la verdadera lectura de comprensión y la que favorece la concentración y la rapidez mental.

Por lo expuesto anteriormente, el maestro debe distribuir el tiempo asignado para lectura en los diferentes grados, en base a las siguientes sugerencias:

En primero y segundo grados darle prioridad a la lectura oral, sin abandonar la silenciosa.

En tercero y cuarto grados distribuir en forma equitativa el tiempo entre las dos formas lectoras.

En quinto y sexto grados reducir al mínimo la lectura oral y darle prioridad a la lectura silenciosa.

Jadoulle (1972:28-32) expresa las siguientes opiniones

respecto a las condiciones del educando para aprender a leer.

"En relación a la lectura consideramos como condiciones básicas para un buen aprendizaje de la misma la inteligencia y el medio familiar. Al respecto enfatiza que el nivel intelectual es uno de los elementos esenciales que explica las dificultades con que tropiezan los niños en su aprendizaje de la lectura y que 'una buena inteligencia' aparece como condición importante para un buen aprendizaje de la lectura".

Según Ortiz Franco (1982)

"La comprensión de la lectura se refiere al tipo de entendimiento o aprehensión, de forma que, el individuo sabe lo que se comunica y puede utilizar el material o idea sin relacionarlo necesariamente con otros materiales o advertir todas sus implicaciones.

Incluye tres elementos:

- a. Traducción. Comprensión tal como se evidencia en el cuidado y precisión con que la comunicación es parafraseada de una forma de comunicación a otra.
- b. Interpretación. Mientras que la traducción implica la transmisión objetiva, parte por parte de una comunicación, la interpretación entraña un ordenamiento, reorganización o nueva visión del material.
- c. Extrapolación. Se refiere a la extensión de tendencias más allá de los datos a fin de determinar las implicaciones y consecuencias que son compatibles con las condiciones descritas en la comunicación original".

Los maestros de todos los grados no deben olvidar que el fin primordial de la lectura es lograr una verdadera comprensión de lo que se lee, pero deben estar concientes de que

la comprensión no es un proceso fácil porque encierra los aspectos de traducción, interpretación y extrapolación, cada uno exige ejercitación permanente y cuidado especial por parte de los educadores.

Duarrei (1949:193-200) citado por Sejas Ledezma (1978:

12) dice:

"Que la comprensión de la lectura es el mejor juicio de la habilidad del niño para traducir las palabras del escritor en imágenes, ideas, emociones, planes o acciones. La comprensión de la lectura es algo vivencial y la meta que el maestro se propone alcanzar de los alumnos".

III. METODOLOGIA

En este capítulo se describen los elementos que estructuran a la investigación, el problema a investigar, las hipótesis sometidas a prueba, el conjunto de variables, la definición conceptual y operacional de las variables, el paradigma estadístico seleccionado, el diseño experimental, la identificación de la población, la conformación de la muestra, la descripción de los instrumentos utilizados y, por último, los procedimientos seguidos para la obtención, clasificación y análisis de los datos, para responder a las preguntas de la investigación.

A. Problemas

1. ¿Aumenta la *comprensión* de la lectura de las niñas conforme incrementan su nivel de escolaridad?
2. ¿Aumenta la *velocidad* de la lectura de las niñas conforme incrementan su nivel de escolaridad?
3. ¿Mantienen sus posiciones relativas, en cuanto a *comprensión* de la lectura, las alumnas en el transcurso de su educación primaria?
4. ¿Mantienen sus posiciones relativas, en cuanto a

velocidad de la lectura, las alumnas en el transcurso de su educación primaria?

B. Hipótesis

Hipótesis 1. Existe una diferencia estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$ entre la *comprensión* de la lectura de las niñas de segundo y cuarto grado de primaria urbana.

Hipótesis 2. Existe una diferencia estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *comprensión* de la lectura de las niñas de segundo y sexto grado de primaria urbana.

Hipótesis 3. Existe una diferencia estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *comprensión* de lectura de las niñas de cuarto y sexto grado de primaria urbana.

Hipótesis 4. Existe una relación estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *comprensión* de lectura de las niñas de segundo y cuarto grado primaria urbana.

Hipótesis 5. Existe una relación estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *comprensión* de las niñas de segundo y sexto grado de primaria urbana.

Hipótesis 6. Existe una relación estadísticamente

significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *comprensión* de lectura de las niñas de cuarto y sexto grado de primaria urbana.

Hipótesis 7. Existe una diferencia estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *velocidad* de lectura de las niñas de segundo y cuarto grado de primaria urbana.

Hipótesis 8. Existe una diferencia estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *velocidad* de lectura de las niñas de segundo y sexto grado de primaria urbana.

Hipótesis 9. Existe una diferencia estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$ entre la *velocidad* de lectura de las niñas de cuarto y sexto grado de primaria urbana.

Hipótesis 10. Existe una relación estadísticamente significativa a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *velocidad* de lectura de las niñas de segundo y cuarto grado de primaria urbana.

Hipótesis 11. Existe una relación estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$ entre la *velocidad* de lectura de las niñas de segundo y sexto grado de primaria urbana.

Hipótesis 12. Existe una relación estadísticamente significativa, a nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre la *velocidad* de lectura de las niñas de cuarto y sexto grado de primaria urbana.

C. Variables

Las variables incluidas en las hipótesis que se someten a prueba en esta investigación, son las siguientes.

1. Variables independientes

- a. Grados de escolaridad
- b. Diferencias individuales

2. Variables dependientes

- a. Comprensión en lectura
- b. Velocidad en lectura

3. Definiciones conceptuales de las variables independientes

a. Grados de escolaridad. Es el lapso promocional de estudio (un año académico) en el que se divide un ciclo o nivel, en consideración a la edad y aprendizaje de los educandos.

b. Diferencias individuales. Son las variaciones respecto a ciertas características que se presentan entre los miembros de un grupo o en el mismo individuo en épocas diferentes.

4. Definiciones operacionales de las variables independientes

- a. Grados de escolaridad. Es el grado escolar en

el que se encontraban las alumnas, según los registros en sus fichas individuales, al momento de tomar las pruebas de lectura.

b. Diferencias individuales. Son los diversos puntajes obtenidos por las alumnas, como consecuencia de sus características personales, en comprensión y velocidad de lectura.

5. Definiciones conceptuales de las variables dependientes.

a. Comprensión de lectura. Es una actividad mediante la cual el alumno identifica, interpreta y evalúa las ideas y puntos de vista expresados por el escritor.

Es la captación y asimilación de los contenidos de un texto y de los conceptos en él vertidos.

b. Velocidad de lectura. Es la cantidad de contenidos que se captan y asimilan, de un texto escrito, en un período de tiempo dado.

6. Definiciones operacionales de las variables dependientes

a. Comprensión de lectura. Es el puntaje obtenido por las alumnas en segundo, cuarto y sexto grado,

en las subpruebas de comprensión. Pruebas Interamericanas, nuevas series, Nivel 2, 3 y 4, Forma OES, respectivamente.

b. Velocidad de Lectura. Es el puntaje obtenido por los alumnos de segundo, cuarto y sexto grados con las subpruebas de velocidad. Pruebas Interamericanas, nuevas series, Nivel 2, 3 y 4, Forma OLS, respectivamente.

b. Paradigma Estadístico

Grados de Escolaridad	Sujetos	X_2	X_4	X_6		
					Y_n	Y_n
	1	Y_{12}	Y_{14}	Y_{15}	\bar{Y}_1	
	2	Y_{22}	Y_{24}	Y_{26}	\bar{Y}_3	
	3	Y_{32}	Y_{34}	Y_{36}	\bar{Y}_3	
	4	Y_{42}	Y_{44}	Y_{46}	\bar{Y}_4	
	5	Y_{52}	Y_{54}	Y_{56}	\bar{Y}_5	
	:	:	:	:	:	
	:	:	:	:	:	
	n	Y	Y	Y	Y_n	Y_n
		\bar{Y}_{X_2}	\bar{Y}_{X_4}	\bar{Y}_{X_6}		

C. Diseño experimental

El diseño experimental de esta investigación es de grupos correlacionados de tipo ex-post-facto. Las características de la misma cumplen con los requisitos que los investigadores señalan para estos estudios.

Rodríguez Vicarid (1976:149) define este tipo de estudio 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".

El control directo, en estos casos, no es posible. El investigador no puede usar ni la manipulación experimental ni la asignación aleatoria; su hacer inferencias sobre la relación entre las variables, sin intervención directa del investigador, sí que éste puede ejercer algún control de las variables independientes.

Kerlinger (1982:268) 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".

F. Población

La población seleccionada para este estudio la integran todas las alumnas que cursaron educación primaria entre los años 1978 y 1982 en el Instituto Belga Guatemalteco de la ciudad de Guatemala.

El Instituto Belga Guatemalteco es una establecimiento para señoritas que fue fundado en Guatemala en 1933, por dos religiosas: Las hermanas Paulina Hols y Carmen Alcaín, con el fin de promover en las alumnas:

1. El descubrir y relacionarse con el mundo, adquiriendo una conciencia crítica de él.
2. El desarrollo de una actitud científica que les permita descubrir y comprender el mundo en el cual forman parte.
3. Un equilibrio de desarrollo físico, junto con una madurez intelectual adecuada.
4. El cultivo del sentido artístico así como su creatividad en todos los aspectos de la vida.
5. Conciencia de que pertenecen al pueblo guatemalteco, y con su fe cristiana, deben estar comprometidas con él.

El Instituto Belga Guatemalteco cuenta en la actualidad

en el nivel medio de educación, con las siguientes carreras diversificadas: Secretariado Comercial y Bilingüe, Perito Contador, Magisterio (Primaria y Pre-primaria) y Bachillerato. Cuenta con un personal docente integrado por 16 religiosas y 110 profesores, con una población estudiantil de 1,874 alumnas. Así, de una pequeña semilla sembrada en 1933, ha nacido y se ha desarrollado este centro de luz y sabiduría que es ahora el Instituto Belga-Guatemalteco, el cual, en junio de 1983, cumplió 50 años de trabajo constante para que Guatemala sea mejor.

Las alumnas de este Instituto están incluidas en el Estudio Longitudinal del Desarrollo del Niño y del Adolescente que lleva a cabo el Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones de la Universidad del Valle de Guatemala.

La población está considerada desde el punto de vista socioeconómico como perteneciente al estrato social medio-alto.

6. La muestra

La muestra seleccionada quedó integrada por todas las alumnas que cursaron segundo, cuarto y sexto grado del nivel primario durante los años 1978, 1980 y 1982 respectivamente, en el Instituto Belga-Guatemalteco y a las que les fueron aplicados los tests de lectura: Pruebas Interamericanas, nuevas series, Nivel 2, 3 y 4, Formo QES.

La muestra quedó integrada por 45 casos en total.

H. Instrumentos

La presente investigación hizo uso de los tests de lectura diseñados y utilizados por el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala; entre ellos están los siguientes.

1. Para medir la comprensión y velocidad en la lectura de los alumnos de las distintas secciones de segundo grado, la Prueba de Lectura de Segundo Nivel, Serie Interamericana, Forma B, de la casa editora "Guidance Testing Associates" de Austin, Texas, Estados Unidos.

La prueba presenta una carátula donde se especifica el nombre del examinando, grado, fecha, edad, sexo, escuela y ciudad, los puntos obtenidos en las diferentes subpruebas y las normas; además, algunos ejercicios de práctica y consiste en graficación con trazos de lectura. Consta de tres partes, la primera es de comprensión con un número de 40 reactivos; la segunda, de velocidad, con 16 ítems en total, y la tercera de vocabulario, con 16 preguntas.

2. Para medir la comprensión y velocidad de la lectura de los alumnos de las diversas secciones de cuarto grado se utilizó la Prueba de Lectura, Nivel 3, Elemental Forma DES, nueva Serie Interamericana, la cual presenta una carátula que contiene instrucciones para los examinandos y consta de tres partes; la primera es de vocabulario, con un

número total de 45 reactivos; la segunda es de velocidad de comprensión, con 30 ítemes y la tercera es de nivel de comprensión, con 50 preguntas.

3. Para sexto grado se utilizó la Prueba de lectura Nivel 4, Intermedio, Forma DES, Serie Interamericana, de la casa editora "Guidance Testing Associates" de Austin, Texas, Estados Unidos.

La prueba contiene una carátula donde se le da instrucciones al examinando y consta de tres partes: la primera es de vocabulario, con 45 ítemes; la segunda es de velocidad de comprensión, con 30 reactivos y la tercera es de nivel de comprensión, con un total de 50 preguntas.

La suma de las respuestas correctas que la alumna logró en las tres partes, constituye la valoración total de los tests.

Los puntajes de las pruebas utilizadas se encuentran registrados en tarjetas individuales en el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala.

1. Procedimiento

La investigación se realizó cubriendo las etapas siguientes:

1. Selección del instituto educativo. Esta se realizó

a través de una lista de los centros educativos que están incluidos en el Estudio Longitudinal del Desarrollo del Niño y el Adolescente mencionado anteriormente.

2. Reunión con el catedrático rector, con el fin de planificar la metodología a seguir.
3. Solicitud de autorización a la directora del Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigación de la Universidad del Valle de Guatemala, para trabajar con datos de ese Centro.
4. Ubicación de los tests individuales de todas las niñas de segundo, cuarto y sexto grado de primaria del Instituto Belgo Guatemalteco que cursaron esos grados en los años 1976, 1980 y 1982, respectivamente.
5. Extracción de todos los puntajes en las subpruebas de comprensión y de velocidad de la lectura, requeridos para el estudio. En esta etapa se eliminó a las alumnas que no tenían puntaje en las subpruebas de comprensión y de velocidad de la lectura en alguno de los años a investigar.
6. Depuración de los datos deficientes.
7. Solicitud de autorización al director del Centro de Cómputos de la Universidad del Valle de Guatemala para procesar por medio de computadora los datos recolectados.
8. Interpretación y elaboración de los cuadros resúmenes de las estadísticas descriptivas e inferenciales.

IV. RESULTADOS

En este capítulo se presenta la descripción de los resultados obtenidos del análisis de los datos recolectados para la investigación.

En primer lugar aparecen los cuadros que contienen las estadísticas descriptivas de cada una de las variables dependientes: comprensión y velocidad en lectura; seguidamente se presentan los cuadros que resumen los datos relativos al análisis de varianza, y por último, las matrices de correlación entre las variables dependientes.

Cuadro 4.1

Estadísticas descriptivas del nivel de comprensión de la lectura, por grados: medias, desviaciones típicas, media más desviación típica, amplitud observada y amplitud posible (N=89)

Año	Grados	Medias			Amplitud observada	Amplitud posible
		\bar{X}	σ	$\bar{X} + \sigma$		
1978	Segundo	22.89	3.86	26.75	15-34	0-40
1980	Cuarto	19.85	6.00	25.85	7-40	0-50
1982	Sexto	18.52	5.68	24.20	7-33	0-50

Al analizar el cuadro anterior, se observa que la media

mayor corresponde a las alumnas de segundo grado del nivel primario urbano, y la media menor a las alumnas del sexto grado. Se puede apreciar también que existe una mayor homogeneidad en las puntuaciones de las alumnas de segundo grado presentando la menor desviación típica. Asimismo, se puede observar mayor variabilidad en las alumnas de cuarto grado.

El análisis de la amplitud observada en el cuadro 4.1 permite ver que las alumnas de cuarto grado tienen un rango de 7 a 46, que comparado con los demás, es el de mayor recorrido, mientras que el de segundo grado es el de menor amplitud.

La columna de media más una desviación típica ($\bar{X} + \sigma$), que indica el límite de la zona de normalidad hacia el extremo superior de la distribución, se observa que en estas alumnas, para el cuarto y sexto grados, el límite se encuentra casi a la mitad del número total de respuestas correctas posibles.

Al analizar el Cuadro 4.2, página siguiente, se observa que la media mayor corresponde a las alumnas de cuarto grado de primaria urbana, y la media menor a las alumnas de segundo grado. También se puede apreciar que existe una mayor homogeneidad en los puntajes de las alumnas de cuarto grado, presentando una menor desviación típica. Asimismo puede notarse mayor variabilidad en las alumnas de sexto grado.

Cuadro 4.2

Estadísticas descriptivas del nivel de velocidad en la lectura, por grados: medias, desviaciones típicas, medianas, desviación típica, amplitud observada y amplitud posible (N=69)

Años	Grados	Grados			Amplitud observada	Amplitud posible
		\bar{x}	s	$\bar{x} \pm s$		
1978	Segundo	14.93	4.06	14.93	3-25	0-30
1980	Cuarto	11.19	3.64	11.032	1-22	0-30
1982	Sexto	11.94	4.18	11.6	3-22	0-30

Analizando la amplitud observada del Cuadro 4.2, se puede notar que las alumnas de segundo grado tienen un rango de 3-25, que, comparado con los demás, es el de mayor recorrida.

Cuadro 4.3

Resumen de análisis de varianzas de grupos correlacionados en la subprueba de comprensión de la lectura, correspondientes a los grados segundo y cuarto de primaria urbana

Tipos de varianzas	Cuadrado medio	gl	Razón F	Probabilidad
Varianza total	32.621	177.		
Varianza entre grupos	455.979	1.	15.4509	.0003
Varianza dentro de los grupos	38.159	176.		

Se puede apreciar en el cuadro anterior que la diferencia observada entre segundo y cuarto grados en la subprueba de compensación es estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$.

Cuadro 4.4

Resumen del análisis de varianzas de grupos correlacionados en la subprueba de compensación de la lectura, correspondientes a los grados segundo y sexto de primaria urbana.

Origen de la variación	Cuadrado medio	gl	Razón F	Probabilidad
Varianza total	10.628	177		
Varianza entre grupos	763.100	1	34.6800	.000
Varianza dentro de los grupos	21.228	176		

Se puede observar que la diferencia observada entre segundo y sexto grados, en la subprueba de compensación, es estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$.

En el cuadro 4.5, página siguiente, puede observarse que la diferencia observada entre cuarto y sexto grados en la subprueba de compensación, no es estadísticamente significativa.

En el Cuadro 4.6, página siguiente, se puede observar que la diferencia observada entre segundo y cuarto grados

en la subprueba de velocidad, no es estadísticamente significativa a un nivel de $p_{ij} = 0.05$.

Cuadro 4.5

Resumen del análisis de varianzas de grupos correlacionados en la subprueba de velocidad de la lectura, correspondientes a los grados cuarto y sexto de primaria urbana

Origen de la varianza	Cuadrado medio	gl	Razón F	Probabilidad
Varianza total	38.488	177.		
Varianza entre grupos	30.778	1.	.7949	.6226
Varianza dentro de los grupos	7.708	176.		

Cuadro 4.6

Resumen del análisis de varianzas de grupos correlacionados en la subprueba de velocidad de la lectura, correspondientes a los grados segundo y cuarto de primaria urbana

Origen de la varianza	Cuadrado medio	gl	Razón F	Probabilidad
Varianza total	18.024	177.		
Varianza entre grupos	2.974	1.	.1982	.6651
Varianza dentro de los grupos	15.094	176.		

En el Cuadro 4.7, página siguiente, se puede observar que

la diferencia observada entre segundo y sexto grados en la subprueba de velocidad no es estadísticamente significativa a un nivel de $p_{ca} = 0.05$.

Cuadro 4.7

Resumen del análisis de varianza de grupos correlacionados en la subprueba de velocidad de la lectura, correspondientes a los grados segundo y sexto de primaria urbana

Origen de la varianza	Cuadrado medio	gl	Razón F	Probabilidad
Varianza total	16.183	177.		
Varianza entre grupos	.003	1.	.0002	.9865
Varianza dentro de los grupos	16.275	176.		

Cuadro 4.8

Resumen del análisis de varianza de grupos correlacionados en la subprueba de velocidad de la lectura, correspondientes a los grados segundo y quinto de primaria urbana

Origen de la varianza	Cuadrado medio	gl	Razón F	Probabilidad
Varianza total	16.577	177.		
Varianza entre grupos	2.715	1.	.1735	.6809
Varianza dentro de los grupos	15.659	176.		

Como se puede apreciar en el Cuadro 4.9, la diferencia observada entre cuarto y sexto grados en la subprueba de *velocidad de la lectura*, no es estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$.

Cuadro 4.9

Correlaciones entre la variable *velocidad en la lectura*, correspondiente a los grados segundo, cuarto y sexto de primaria urbana (valor crítico de r para 90 gl y $p_{\alpha} = 0.05$ es de 0.209)

Grados	Segundo	Cuarto	Sexto
Segundo	1.0000	.4973	.5542
Cuarto	.4973	1.0000	.5592
Sexto	.5542	.5592	1.0000

Se observa en el cuadro que todos los coeficientes de correlación, obtenidos para las niñas de segundo, cuarto y sexto grados de primaria urbana, son estadísticamente significativos a un nivel de $p = 0.05$.

En el Cuadro 4.10, página siguiente, se observa que todos los coeficientes de correlación, obtenidos para las niñas de segundo, cuarto y sexto grados de primaria urbana, son estadísticamente significativos a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$.

Cuadro 4.10

Correlaciones entre la variable comprensión de la lectura, correspondiente a los grados segundo, cuarto y sexto de primaria urbana (valor crítico de r para 90 gl y $p_{\alpha} = 0.05$ es de 0.209)

Grados	Segundo	Cuarto	Sexto
Segundo	1.000	.4600	.3346
Cuarto	.4601	1.0000	.6315
Sexto	.3346	.6315	1.0000

V. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados de los tests de *comprensión* de la lectura aplicados a las alumnas de segundo, cuarto y sexto grados de primaria urbana del Instituto Belga Guatemalteco que cursaban estudios durante los años 1978, 1980 y 1982 permite observar lo siguiente.

La aplicación del análisis de varianza de grupos correlacionados dio un valor de F mayor que el crítico que aparece en la tabla para ese número de gl, de lo cual se infiere que sí existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, entre las alumnas de segundo y cuarto grados y entre las de segundo y sexto grados de primaria urbana, confirmando las hipótesis uno y dos presentadas en el Capítulo III. No se encontró una diferencia significativa entre los grupos de cuarto y sexto grados de primaria, por lo que se rechazó la hipótesis alternativa número tres.

La diferencia en la comprensión de la lectura se debe, probablemente, a que los instrumentos utilizados para medir la comprensión de la lectura en segundo, cuarto y sexto grados de primaria urbana, tienen distintos niveles de dificultad, siendo el nivel de las pruebas de cuarto y sexto grados considerablemente mayor que el de segundo grado, por lo que

Los puntajes del mismo grupo de niños al llegar a cuarto y sexto grados son menores que los que ellos obtuvieron en segundo grado, lo cual, es lógicamente, imposible.

El valor del coeficiente de correlación momento-producto de Pearson, resultó ser mayor que el que aparece en la tabla para ese número de (grados de libertad) de lo que se infiere que las hipótesis cuatro, cinco y seis planteadas en el Capítulo III, se confirman llegándose a la conclusión de que sí existe una relación estadísticamente significativa a un nivel de $p_{\alpha} = 0.05$ entre los puntajes que obtuvieron las niñas en las subpruebas de comprensión y de velocidad en segundo, cuarto y sexto grados de primaria urbana.

No se encontró diferencia estadísticamente significativa en la velocidad de la lectura entre ninguno de los grupos de segundo, cuarto y sexto grados, por lo que se rechazan las hipótesis alternativas siete, ocho y nueve planteadas en el Capítulo III y se aceptan las hipótesis nulas correspondientes.

Al analizar los resultados del Cuadro 4.9, correspondiente a los coeficientes de correlación entre los grados segundo, cuarto y sexto en velocidad de lectura, se observa que todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos al nivel de $p_{\alpha} = 0.05$, por lo que se aceptan las hipótesis alternativas números 10, 11 y 12. De estos

resultados se infiere que existe una tendencia, de parte de las alumnas, por conservar sus posiciones relativas dentro de su grupo en la velocidad para leer, o sea que las que leían más rápido en segundo grado, siguen siendo las que leen más rápido en cuarto y en sexto grados de primaria urbana.

Los resultados obtenidos en relación a las alumnas para la población se como se tomó la muestra, brindó una consideración las limitaciones de este estudio ex-post-facto.

Como un medio para completar esta investigación, podría efectuarse con alumnos de sexo masculino o del femenino, pero de otro estrato socioeconómico, para lo cual se sugeriría que se realice un estudio para comparar la habilidad de comprensión y velocidad de lectura, de las alumnas del Instituto Balga Guatemalteco, con la habilidad de comprensión y velocidad de la lectura de alumnos de otros institutos para varones del mismo estrato socioeconómico o femenino de otro estrato socioeconómico.

La recomendación final es que en vista de que los cuadros que resumen las estadísticas descriptivas, demuestran que las pruebas de lectura correspondientes a cuarto y a sexto grados de primaria urbana que utilizó el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala, para el Estudio Longitudinal del Desarrollo del Niño

y el Alfabeto Guatemalteco, son muy difíciles, se sugiere que se busquen o se creen pruebas de comprensión y de velocidad para la lectura que sean más adecuadas a las aptitudes que actualmente tienen los alumnos de estos grados.

Que los maestros de tercero, cuarto, quinto y sexto grados de la escuela primaria, enfaticen por medio de ejercicios, el desarrollo de la habilidad de comprensión y de velocidad de la lectura en sus respectivos alumnos para que éstos lleguen al nivel de habilidad previsto por los autores de tests de lectura para estos grados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bambarger, Richarda. Importancia de la lectura para el individuo y la sociedad. Caracas, Venezuela, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, 1979.
- Basurto, Rafael, Alfredo. La Lectura. Anstos Pedagógicos. 1966. México, Luis Fernández Peña, Editor.
- Camper, Pamela, Mercedes. Relación entre el rendimiento en lectura de escolares de quinto grado de nivel primario y el estrato socio, cultural y económico de los padres. Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala.
- Campos de Vargas, Argelis E. Relación entre la habilidad de lectura de los alumnos y el nivel académico de los padres. Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala.
- Cutts, Warren C. La enseñanza moderna de la lectura. Buenos Aires, Troquel, S.A., 1968.
- _____ Dealing with Reading Problems at the Pre College Level. New York, U.S.A. 1953.
- Foley Vogts, Carolina. Cómo enseñar a leer en las escuelas elementales. México, Hispanoamericana, 1968.
- Gales, Arthur. La lectura en la escuela elemental. Chicago, Universidad de Chicago.
- Gon y Ginec. Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales. Madrid, Prince Hall.
- Gilbert, Norma. Estadística. México, Interamericana. 1980.
- Gray S. William. Summary of Reading. Illinois, Chicago, University of Chicago.
- _____ La enseñanza de la lectura y la escritura. Suiza, UNESCO, 1957.
- Harper, editores. Diccionario de Psicología. Barcelona. 1977.

- Jacouffe, Andrés. Aprendizaje de la lectura y dislexia.
1965 Buenos Aires, Kapelusz.
- Kerlinger, Fred M. Investigación del comportamiento. 2a.
1982 edición. México, Intamericana.
- B. N. D. vnia. Actas estadísticas aplicadas. México,
1980 Harla.
- Ortiz Franco, Juan V. Relación entre habilidad en lectura
1982 en escolares de cuarto grado de nivel primario y
la repetencia escolar. Guatemala, 1982.
- Rodríguez, Pascual. Introducción al diseño de experimentos.
1978 Caracas, Universidad Central.
- Sáenz, Antonio. La lectura, arte del lenguaje. Puerto Rico.
1948
- Las artes del lenguaje en la escuela elemental.
1980 Buenos Aires, Kapelusz, 1980.
- Sujas Lerezmá, Elizabeth. Comparación de la lectura comen-
1978 tada y el rendimiento de los estudiantes. Guate-
mala, Universidad del Valle de Guatemala.
- Universitat de Puerto Rico. Enseñanza de la lengua hablada
y escrita en la escuela elemental (publicaciones
pedagógicas).
- Villa, Ismael Armador. Evaluación de la lectura. Ariel,
1972.
- Marrón, Howard. Diccionario de psicología. México Fondo
1968 de Cultura Económica.



