

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

ESTUDIO COMPARATIVO DEL RENDIMIENTO EN
LECTURA ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE 7 Y 8
AÑOS, INDIGENAS Y LADINOS EN EL
DEPARTAMENTO DE GUATEMALA

VILMA RENE SILVIA LEDESMA MOSCOSO

Guatemala
1992



ESTUDIO COMPARATIVO DEL RENDIMIENTO EN
LECTURA ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE 7 Y 8
AÑOS, INDIGENAS Y LADINOS EN EL
DEPARTAMENTO DE GUATEMALA.



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Educación

**ESTUDIO COMPARATIVO DEL RENDIMIENTO EN
LECTURA ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE 7 Y 8
AÑOS, INDIGENAS Y LADINOS EN EL
DEPARTAMENTO DE GUATEMALA**

VILMA RENEE SILVIA LEDESMA MOSCOSO

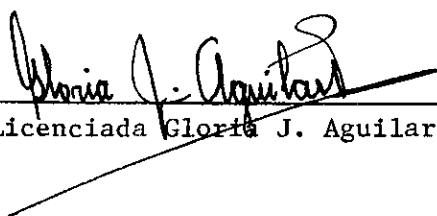
Trabajo de investigación presentado para optar
el grado de Maestría en Educación, especializada en
Medición, Evaluación e Investigación Educativa

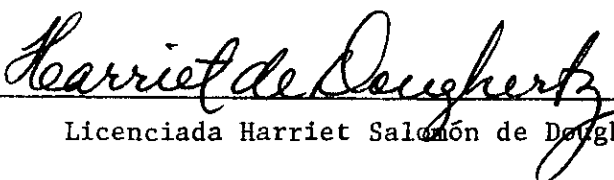
Guatemala
1992

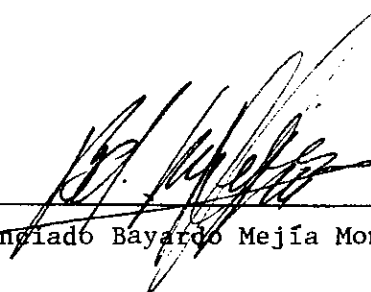
Vo.Bo.:

(f) 
Licenciada Harriet Salomón de Dougherty

Tribunal:

(f) 
Licenciada Gloria J. Aguilar P.

(f) 
Licenciada Harriet Salomón de Dougherty

(f) 
Licenciado Bayardo Mejía Monzón

Fecha de aprobación: 27 de mayo de 1993



RECONOCIMIENTO

Deseo expresar mi gratitud a la Licenciada Gloria J. Aguilar P., Decana de la Facultad de Educación, al Licenciado Ricardo Grijalva, Director del Programa de Maestría, y a los Catedráticos de dicho programa porque con sus consejos y el aporte de sus conocimientos y experiencias contribuyeron a mi formación durante el desarrollo de la Maestría en Educación, especializada en Medición, Evaluación e Investigación Educativa; en particular, con relación al presente estudio, a la Licenciada Harriet Salomon de Dougherty, asesora de esta tesis, por sus valiosas contribuciones.

Al Doctor Otto E. Gilbert, a la Licenciada Blanca Solé de Mendizabal y demás personal del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle Guatemala, encargado del Estudio Longitudinal del Desarrollo del Niño y del Adolescente Guatemalteco, porque me dieron orientaciones muy acertadas en el campo de la investigación y me facilitaron la información necesaria para el desarrollo del presente trabajo.

Al Doctor Robert Klein, Catedrático del curso de Diseño Experimental por su valiosa orientación, enseñanza y apoyo constantes.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que directa o indirectamente contribuyeron en la realización de este trabajo.



A mis padres
A mi esposo
A mis hijos



RESUMEN

La presente investigación "*Estudio comparativo del rendimiento en lectura entre niños y niñas de 7 y 8 años, Indígenas y Ladinos, en el Departamento de Guatemala*" está catalogada como un estudio *ex-post-facto*.

El estudio tiene por objeto determinar la relación existente entre las variables independientes sexo y etnia y la variable dependiente rendimiento en lectura en sus tres niveles: comprensión de lectura, velocidad de comprensión y vocabulario, entre los estudiantes de segundo grado de Educación Primaria de dos escuelas oficiales urbanas mixtas del departamento de Guatemala.

Las hipótesis plantean que hay diferencia significativa en el rendimiento en lectura entre los estudiantes indígenas y ladinos y entre los estudiantes de sexo masculino y femenino.

La investigación se llevó a cabo con una muestra de 100 alumnos de 7 y 8 años de edad a quienes el Centro de Investigaciones Educativas, del Instituto de Investigaciones de la Universidad del Valle, les había aplicado la prueba de lectura Serie Interamericana, Nivel 2, Forma B, en 1991. De esta muestra, 19 son indígenas de sexo femenino, 13 indígenas de sexo masculino, 27 ladinos de sexo femenino y 41 ladinos de sexo masculino.

Los resultados del estudio se analizaron por medio de la prueba estadística Análisis de Varianza de 2 factores replicado por cada uno de los niveles de lectura.

Los resultados indican que únicamente hay diferencia significativa en el nivel de comprensión de lectura, entre las etnias, siendo las medias más altas las correspondientes al grupo indígena tanto femenino como masculino. No se encontró alguna diferencia estadísticamente significativa en este nivel entre los alumnos de uno y otro sexo. En general, se puede decir que no existe diferencia significativa en el rendimiento de lectura entre los alumnos de uno y otro sexo, ni entre los alumnos indígenas y ladinos.

CONTENIDO

RESUMEN

I. INTRODUCCION	1
II. MARCO CONCEPTUAL	3
A. Antecedentes	3
B. La importancia del problema	7
C. El planteamiento del problema	8
D. Alcances y límites del problema	8
III. MARCO TEORICO	11
A. El aprendizaje: Teorías del aprendizaje	11
1. Teoría de las facultades	12
2. Teoría de la asociación	12
3. Visión de la totalidad	13
B. La lectura: Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura	14
1. Factores inherentes a la persona: El factor sexo en el rendimiento de lectura.	19
2. Factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.	21
3. Factores ambientales: El factor etnia en el rendimiento de la lectura.	21 22
C. Comprensión de lectura	28

D. Velocidad de comprensión	33
E. Vocabulario	34
F. Valoración total de la lectura (Rendimiento)	36
IV. MARCO METODOLOGICO	39
A. Hipótesis	39
Hipótesis general	39
B. Variables	41
C. Definiciones conceptuales de las variables	42
D. Definiciones operacionales de las variables	43
E. Población y muestra	45
F. Los instrumentos	46
G. El tipo de investigación	49
H. Diseño estadístico para las pruebas de hipótesis	50
I. Análisis estadístico	51
IV. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	73
A. Conclusiones	73
B. Sugerencias	74
V. BIBLIOGRAFIA	75
APENDICES	79

LISTA DE TABLAS Y GRAFICAS

Primera sección: estadísticas descriptivas.	Pág.
Cuadro 4.1	
Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo indígena.	52
Cuadro 4.2	
Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo ladino.	53
Cuadro 4.3	
Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo de alumnos del sexo femenino.	54
Cuadro 4.4	
Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo de alumnos del sexo masculino.	55

	Pág.
Cuadro 4.5	
Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo indígena de sexo masculino.	56
Cuadro 4.6	
Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo indígena de sexo femenino.	57
Cuadro 4.7	
Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo ladino de sexo masculino.	58
Cuadro 4.8	
Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo ladino de sexo femenino.	59
Cuadro 4.9	
Resumen de las observaciones de la variable dependiente rendimiento en lectura en sus tres subtests, atendiendo a las variables independientes sexo y etnia.	60

Segunda sección: análisis estadístico

Cuadro 4.10	
Resultados del ANOVA de la variable dependiente comprensión de lectura de los alumnos por sexo y etnia.	61
Cuadro 4.11	
Resultados del ANOVA de la variable dependiente velocidad de comprensión de los alumnos por sexo y etnia.	63
Cuadro 4.12	
Resultados del ANOVA de la variable dependiente vocabulario de los alumnos por sexo y etnia.	64
Cuadro 4.13	
Resultados del ANOVA de la variable dependiente rendimiento en lectura (puntaje total) de los alumnos por sexo y etnia.	65
Cuadro 4.14	
Gráfica de interacción de la variable independiente etnia.	66

	Pág.
Cuadro 4.15	
Gráfica de interacción de la variable independiente sexo.	67
Cuadro 4.16	
Medias de las variables dependientes con las cuales se elaboraron las gráficas de interacción.	68

I. INTRODUCCION

De acuerdo con la información que aparece en el documento escrito por la Licenciada Linda Asturias de Barrios (1991:11), se puede afirmar que la población de Guatemala se distribuye entre 21 étnias, un sector de ladinos y otros grupos étnicos pequeños: garífunas y xincas. La mayor parte de la población es rural (62%), dispersa en 19,000 pequeñas comunidades de menos de dos mil habitantes cada una.

En el documento Situación y Perspectivas de la educación en Guatemala, SIMAC, Ministerio de Educación (1992: 3 y 4) se señala que según la Secretaría General del Consejo Nacional de Planificación Económica (SEGEPLAN), en 1990 se estimaba una población de 9,197,345 habitantes, con una tasa de crecimiento anual de 2.8%; el 46% tenía menos de 15 años de edad y las mujeres representaban el 49.5%. De acuerdo con información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística, el mismo año la población indígena se estimaba en 4.4 millones (48% de la población total). Es necesario indicar que algunos departamentos del país registran elevados índices de población indígena: Alta Verapaz (95%), Sololá (85%), Totonicapán (85%), San Marcos (80%), El Quiché (80%) y Huehuetenango (85%).

En lo que se refiere a la educación, no obstante los esfuerzos realizados en los últimos años, prevalecen todavía situaciones deficitarias tanto en los aspectos de cobertura como cualitativos.

Al respecto, la Licenciada Carmen María Galo de Lara (1990:9) concluye que

"el análisis cuantitativo realizado entre los datos de demanda y oferta educativa no solamente muestra que no existe equilibrio entre ambas, es decir que no todos los niños en edad escolar tienen la oportunidad de ingresar a la escuela primaria, sólo 6 de cada 10, sino que señala claramente que la ausencia de oportunidad es mayor para los niños que habitan en el área rural, los que pertenecen a los grupos indígenas y los niños de estas mismas culturas".

Desde el punto de vista cualitativo la ineficiencia del sistema se evidencia en los altos índices de deserción y repetencia que afectan principalmente a los alumnos de los primeros grados. En estos grados el aprendizaje de la lectura y escritura constituye un elemento primordial para facilitar los aprendizajes en las diferentes áreas del curriculum.

El presente trabajo responde a la inquietud de la autora por los problemas relacionados con el aprendizaje de la lectura de los escolares del segundo grado, de dos grandes grupos étnicos de Guatemala: indígenas y ladinos, con el propósito de realizar una comparación del rendimiento en lectura entre niños de dichos grupos, de uno y otro sexo. Con este fin se utilizaron los resultados de la prueba de lectura Serie Interamericana Nivel 2, Forma B, que ya fue aplicada en 1991 por el Centro de Investigaciones Educativas (CIE) del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala, como parte del estudio longitudinal del desarrollo del niño y del adolescente. Se espera de esta manera obtener datos e informaciones que ilustren la situación y que puedan ser utilizados como referencia para otros estudios, con el objeto de contribuir al mejoramiento de la educación en Guatemala.

II. MARCO CONCEPTUAL

A. Antecedentes

El interés por la enseñanza de la lectura a niños indígenas ha ido evolucionando a lo largo de la historia de Guatemala, en la que usualmente la sociedad guatemalteca se presenta como una unidad, donde se resaltan y prevalecen los elementos de la cultura dominante de corte occidental, a pesar de su situación multilingüe y pluricultural.

Desde la época de la colonia (siglo XVI) se ha tratado de sustraer al niño indígena de su realidad cultural y lingüística para incorporarlo a la "cultura occidental". Más tarde, durante los años de la década de 1940; esta tendencia comenzó a cambiar al haber un desarrollo de procesos de castellanización, previa al ingreso a la escuela de educación primaria, para pasar luego a la enseñanza del castellano como segunda lengua. En la actualidad el Programa Nacional de Educación Bilingüe, PRONEBI, el Sistema de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular, SIMAC, y la Universidad Rafael Landívar están trabajando más en esta orientación. Asimismo, hay otras tendencias como la Enseñanza Bilingüe Yuxtapuesta, del Dr. Demetrio Cojtí, y la Educación Intercultural como medio para contribuir al fortalecimiento de una identidad nacional.

Sin embargo, al margen de las realizaciones todavía limitadas y las ideas propuestas, como indica la Licenciada Carmen María Galo de Lara (1990:16)

"hay evidencias que los aprendizajes básicos en Lenguaje y Matemática logrados en la escuela primaria sector público y sector privado son insatisfactorios".

La presente investigación toma en cuenta esta realidad, además del aporte de otros estudios realizados en este campo.

Una de las contribuciones más importantes para esclarecer aspectos relacionados con el aprendizaje de la lectura es el *Estudio longitudinal del desarrollo del niño y del adolescente guatemalteco*, que lleva a cabo el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle. El Estudio se inició en 1953 en el Colegio Americano de Guatemala con alumnos de dicha institución, para recabar información acerca del crecimiento y desarrollo del niño y del adolescente. En 1963 se amplió a escuelas nacionales y particulares de la ciudad de Guatemala, con el propósito de elaborar normas de crecimiento de niños guatemaltecos. En 1979 se incluyó una muestra de población indígena urbana.

Como parte del Estudio Longitudinal sobre el desarrollo del escolar guatemalteco, desde 1976 el Centro de Investigaciones Educativas ha estado aplicando cada año, en los meses de julio y agosto, tests estandarizados de lectura de la Serie Interamericana a todos los alumnos incluidos en el estudio. Dentro de esa muestra se encuentran niños de nivel socioeconómico bajo, medio y alto de la ciudad de Guatemala, que estudian en escuelas oficiales y colegios privados. También se ha incorporado a niños indígenas cuya lengua materna es el kaqchikel. Estos niños estudian en una escuela oficial urbana mixta que se encuentra en otro municipio del departamento de Guatemala, aproximadamente a 20 Km. de la capital.

Las pruebas estandarizadas de lectura en español que se aplican en estas escuelas son las de nivel 1, 2, 3 y 4, correspondientes a primero, segundo, cuarto y sexto grado, respectivamente. No se aplican pruebas de lectura de esta serie a los alumnos de tercero y quinto grados. Gilbert A., Otto E. (1992:15-21).

Para efectos del presente estudio se tomaron en cuenta los resultados de las pruebas de lectura del Nivel 2 correspondiente al segundo grado, aplicadas en 1991, teniendo cuidado en seleccionar los resultados que correspondían a niños de 7 y 8 años, indígenas y ladinos, de uno y otro sexo, que no repitieron el grado.

Asimismo, se revisó literatura producida por educadores e investigadores de la educación que han realizado diversos estudios comparativos a nivel de una y dos instituciones educativas, con base en los resultados obtenidos por el Centro de Investigaciones Educativas, entre ellos los siguientes:

- Soler, E.B. (1978) Relación entre habilidad general mental, hábitos de estudio y actitudes hacia el estudio y rendimiento escolar.

- Azofeifa (1979) exploró la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes del primer año básico y su habilidad general en la lectura, por sexos. Encontró que la habilidad en lectura es similar en niños de uno y otro sexo 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.

- Bogin, B.A. y Mac Vean R.B. (1982) Las Influencias étnicas y ambientales en el tamaño y madurez de niños de siete años que viven en la ciudad de Guatemala.

- León de Enríquez, B. (1981) Comprensión de la Lectura de alumnos del segundo grado de primaria del "Grupo Escolar Centroamericano" y de la "Escuela de San Pedro Sacatepéquez". En este estudio se infiere 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. La autora afirma que esta superioridad no se debe a características ligadas al sexo, sino probablemente a factores culturales y sociales.

- Ortiz, J.V. (1982) Relación entre la habilidad de lectura en escolares de cuarto grado de nivel primario y la repitencia escolar.

- Córdova Ramos, E. (1987) Comparación de las habilidades de lectura entre alumnos de sexo masculino y femenino del sexto grado de primaria.

- Gilbert A., Otto E. (1992:15-21) Enseñanza-aprendizaje de la lectura en dos escuelas nacionales primarias coeducativas, con alumnos indígenas en una escuela y ladinos en la otra. Los principales resultados obtenidos en la investigación son:
 - "Durante el período de 6 años, de 1980 a 1985, el aprendizaje de la lectura que lograron los alumnos indígenas de primer grado, de ambos sexos, fue muy reducido, si se compara con el aprendizaje de lectura que lograron los alumnos ladinos en el mismo grado."

- "Se observa que hay un patrón de habilidades para la lectura que se mantiene a lo largo de toda la escuela primaria", pues se encontró que en los grados siguientes los niños de ambas escuelas conservan las diferencias de habilidad para la lectura, detectadas ya en el primer grado.
- "Existe una diferencia significativa entre los niños ladinos y los niños indígenas de primero, segundo, cuarto y sexto grados de la escuela primaria en sus habilidades para la lectura."
- "Se encontraron diferencias significativas en las habilidades para la lectura entre los alumnos del sexo masculino y femenino, de ambas etnias."
- En general, "el análisis reveló el siguiente orden de magnitud de las habilidades para la lectura de mayor a menor: 1) varones ladinos, 2) niñas ladinas, 3) varones indígenas y 4) niñas indígenas. Se exceptúa el cuarto grado, en el cual las niñas ladinas obtuvieron un promedio menor que el de los varones indígenas."

B/ La importancia del problema

Una de las grandes preocupaciones dentro del campo de la educación es el logro de una adecuada comunicación y comprensión de la palabra escrita. Como la lectura es una habilidad que va íntimamente unida al lenguaje hablado y que es importante como una de las formas de adquirir conocimientos, es necesario conocer los factores que intervienen en su aprendizaje y las diferencias con que los niños llegan a dominar dicho proceso.

Considerando que no existe un conocimiento exacto del rendimiento en lectura de niños de diferentes grupos culturales (etnias) la autora considera importante contribuir a dicho estudio, proporcionando resultados de la investigación

que puedan servir para ampliar los conocimientos referentes a la influencia del factor etnia. En muchas áreas de Guatemala principalmente rurales y urbanas marginales, los niños de uno y otro sexo poseen dominio de un idioma distinto del español y al llegar a la edad escolar enfrentan el problema de un nuevo idioma, pues las clases en la mayoría de las escuelas son impartidas en español. Poco a poco incrementan su conocimiento del vocabulario español, sin embargo en sus hogares siguen hablando la lengua materna, por lo que se puede pensar que estos niños no tienen la misma facilidad de comprensión de la lectura con relación a los niños que practican el idioma español desde su nacimiento.

C. Planteamiento del problema

Esta investigación pretende responder a la siguiente pregunta o problema:

¿Difiere el rendimiento en lectura entre niños indígenas y ladinos de 7 y 8 años de ambos sexos?

D. Alcances y límites del problema

Alcances

Se espera que los resultados de esta investigación puedan servir, en primer lugar para constatar si existen diferencias en el aprendizaje de la lectura en los escolares de distintas etnias y sexos; y en segundo lugar, para identificar resultados que puedan servir como motivo o referencia para otras investigaciones, con el fin último de contribuir a mejorar la calidad de la educación en Guatemala.

Límites

Los resultados obtenidos en la presente investigación pueden generalizarse únicamente a poblaciones que muestren características similares a la de la población considerada en este estudio y no se podría generalizar a grupos de indígenas o ladinos de otras regiones porque cada grupo tiene sus propias características.

También se podrían generalizar a las poblaciones escolares de las dos escuelas de la muestra, en años próximos a los que se realizó esta investigación.

El estudio se limita al análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos utilizados en la exploración de lectura, dichos resultados podrían variar al utilizar otros instrumentos.



1. Teorías de las facultades

El hombre siempre ha tenido algunas ideas sobre la forma cómo aprende. Los círculos de estudio de Platón abrieron el camino a las meditaciones aisladas en monasterios durante el Medioevo, luego al sistema de aprendices y finalmente a la teoría de las facultades en el siglo XIX. Esta consideraba que el cerebro estaba provisto de diversos compartimientos donde se desarrollaban aspectos específicos, incluyendo elementos tales como el cálculo, los números, la modestia, la ingenuidad, etc. Se identificaron y numeraron más de 80 de tales puntos dentro del cerebro. En consecuencia, el *aprendizaje* provenía de un método de estudio para ejercitar cada uno de estos compartimientos cerebrales; por ejemplo, se estudiaba matemática, no con el propósito de usarla, sino para ejercitar la comprensión de los números. Comparativamente, el profesor y el estudiante carecían de importancia; *las claves eran disciplina mental y ejercicio.*

En la actualidad, la teoría de las facultades está totalmente desacreditada, pero todavía hay muchos que aplican los métodos planteados con base en esta teoría. El concepto erróneo más persistente de esta teoría del aprendizaje es que el curriculum es todo lo que importa, y que el profesor, el estudiante e incluso el entorno no tienen en realidad mucha trascendencia. En primer lugar se organizan los planes y programas y luego viene la preocupación por su implementación.

2. Teoría de la asociación

La teoría de la asociación tiene su fundamento en las teorías de estímulo-respuesta, con relación a elementos tales como la transferencia del aprendizaje, la aptitud para aprender o el ritmo de aprendizaje.

III. MARCO TEORICO

En este capítulo se exponen los fundamentos teóricos de la investigación efectuada con relación al rendimiento en lectura.

A. El Aprendizaje: Teorías del aprendizaje

Para poder comprender el término aprendizaje es importante separar la habitual combinación descriptiva "enseñanza-aprendizaje" y distinguir claramente entre los dos términos. No son sinónimos. Lemke, D.A. (1986:69) expresa

"suponemos que el aprendizaje es un subproducto de la enseñanza, el resultado de todos los esfuerzos en el área de la instrucción. Pero cabe preguntarse, ¿es esto claramente cierto?"

La enseñanza es un proceso organizado, a través del cual una persona o maestro trata de comunicar y de impartir a otra algunos de sus conocimientos, destrezas y habilidades. También se le denomina proceso didáctico o de instrucción. Una persona ocupa el rol de proveedor y otra, o sea el alumno, la posición de receptor. Se desarrollan dos roles diferentes.

El aprendizaje es más que un proceso de reflexión. Es un proceso de internalización por medio del cual una persona llega a comprender. Es un proceso en el cual existen fuerzas activas que se mueven y toman posesión de la perspectiva individual de una persona. Es un proceso de comprensión o percepción de situaciones y problemas. Es un proceso experiencial que ayuda a modificar la percepción de la persona que participa en él."

Los términos asociación y conexión se ubicaron en el foco central. Si se consideraba el aprendizaje como un proceso donde había pasos o progresos definidos, entonces la tarea del profesor era (y así se sigue considerando en la mayoría de casos) encontrar esos vínculos que asocian un elemento de aprendizaje con el otro. Y el proceso estímulo-respuesta era el que guiaba al profesor. Como resultado, la formación docente se centraliza en la *motivación* como proceso, como un elemento externo que el maestro debe proporcionar si desea que el alumno aprenda; naturalmente existen muchas variaciones, desde las motivaciones negativas extremas (por ejemplo castigos severos) hasta motivaciones más positivas (premios o notas en recompensa por el buen trabajo). Esta teoría sostiene también que es importante establecer una conexión entre el estímulo y las respuestas que producen satisfacción, como medio más apropiado para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta teoría ha dado paso a nuevas corrientes en la búsqueda de respuestas para determinar la naturaleza del comportamiento humano. Así tenemos, para los conexionistas la definición de la educación se encontraba en las respuestas conductuales; decían que la educación es un cambio de conducta que se produce como resultado de la experiencia. Los conductistas fijaron normas de comportamiento "deseado" y éstas se relacionaron con cada aspecto del curriculum, cada materia y cada acción en la sala de clase. Se diseñaron modelos que debían mantener su relación con el *realismo científico*.

3. Visión de la totalidad

A comienzos de este siglo empezó una corriente de oposición a la Teoría

asociacionista, sobre la base de la idea que la totalidad de cualquier situación desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Gradualmente se cristalizó en torno a una pregunta aparentemente simple:

¿Es el todo la suma de sus partes?

Los asociacionistas dijeron que sí y este nuevo grupo dijo que no.

La corriente visión de la totalidad, bautizada inicialmente en base al término descriptivo alemán "Gestaltqualität" o configuración de la totalidad, reducida más tarde a *Gestalt*, se ha centrado bajo la denominación de la teoría del aprendizaje de campo-cognitivo (que no se debe confundir con las actuales divisiones del conocimiento en dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor). Esta nueva interpretación psicológica, tal como las teorías asociacionistas, tiene sus términos y frases claves, entre las que encontramos:

- Las partes sólo tienen sentido con relación al todo
- Todo aprendizaje va dirigido hacia un fin, tiene un propósito
- Comportamientos o percepciones psicológicas
- Experiencias
- Comprensión (percepción interna)
- Campo propio o entorno personal.

B. La lectura: factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura

La lectura se ha definido de diferentes maneras; para algunos es el acto de

interpretar símbolos, para otros es una actividad mental creativa ligada íntimamente con el pensamiento. En general la lectura es considerada como el medio más eficaz para obtener información y adquirir conocimientos, es un instrumento muy importante para el éxito escolar, para la comunicación y para ampliar la experiencia infantil del lenguaje, porque mediante ella el niño aumenta sus conocimientos del mundo que lo rodea.

En la lectura, los símbolos impresos o escritos encierran una estrecha unión con las palabras que representan y las palabras a su vez representan ideas y pensamientos que deben ser comprendidos por el que lee. Para que el niño comprenda lo que lee es necesario que posea cierto dominio del lenguaje.

En lo que se refiere a la lectura Strang, R. (1969:3-24) dice 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 la lectura e interiores del individuo; la experiencia de vida, tanto como sus experiencias específicas de lector, su habilidad como tal, su concepto de sí mismo, sus actitudes, su estado general..."

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".

La misma autora Strang, R. (1969:25-26) especifica

"que la percepción de la lectura implica un proceso físico y otro psicológico". Agrega que es necesario reconocer "la influencia de las condiciones ambientales sobre la percepción, las condiciones internas del individuo..., los conflictos internos que pueden impedirle que se concentre, la resistencia a la lectura proveniente de actitudes y tensiones de la familia,..."

En las etapas iniciales del aprendizaje, la lectura consiste en reconocer la significación auditiva y semántica de las palabras impresas o escritas. Para aprender a leer, el niño debe descifrar lo impreso traduciéndolo a la forma hablada del idioma y a su significado lingüístico.

La lectura y la escritura son dos procesos correlacionados pero diversos entre sí. Es corriente que un niño aprenda a leer antes que a escribir. Sensorialmente la lectura se basa en percepciones visuales; la escritura, en cambio, se basa en el desarrollo de la motricidad fina de la mano en coordinación con la visión (coordinación óculo-manual).

El lenguaje escrito se diferencia del lenguaje oral en que utiliza sólo símbolos gráficos que se captan por la vista. El lenguaje escrito es "convencional", no natural como el lenguaje hablado.

En la actualidad se puede encontrar diferentes métodos para iniciar a los niños en la lectura. Entre otros los siguientes: de palabras generadoras, silábico-fonético, ecléctico e integrado.

En la enseñanza de la lectura es importante tener un conocimiento de los factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura.

Las principales teorías acerca del por qué y cómo aprenden los niños el lenguaje, por lo general relacionan las influencias del ambiente y de la herencia.

Los más empeñados en creer en la influencia de los factores ambientales son los conductistas; les siguen los relativistas culturales, los deterministas culturales, los interaccionistas y, finalmente, los predeterministas.

Los conductistas, que son ambientalistas, sostienen que el lenguaje se aprende mediante el condicionamiento operante: los padres y los maestros refuerzan selectivamente las vocalizaciones infantiles dando forma a la conducta verbal; gradualmente este reforzamiento de los adultos se orienta más a aquellos sonidos que se aproximan al lenguaje adulto.

Los relativistas culturales y los deterministas culturales hacen hincapié en el papel de la cultura y restan importancia a las diferencias individuales y de la herencia. Consideran que los niños tienen predisposiciones innatas para aprender el lenguaje y que lo aprenden naturalmente porque es una necesidad social. Estas teorías subrayan que existen diferencias entre los idiomas, que cada sistema lingüístico es único y que es difícil expresar los temas dominantes de una cultura de determinado grupo lingüístico en otro idioma. Al respecto, Nieto H, Margarita (1987:44-45) considera que el idioma específico que aprendemos ejerce influencia sobre nuestros procesos mentales, de modo que las personas que hablan diferentes idiomas perciben el mundo en forma diferente y también piensan diferentemente;

y concluye que:

"el lenguaje orienta la organización de nuestra percepción y pensamiento y determina nuestra visión del mundo".

Los interaccionistas, con su enfoque piagetiano, sostienen que el desarrollo del lenguaje se produce a partir de la interacción entre la herencia, la maduración y las relaciones con el ambiente. El lenguaje es una parte del desarrollo humano. Los niños desarrollan un sistema de representaciones o símbolos, mediante el cual ciertas palabras representan determinadas personas u objetos; dado que el lenguaje y el pensamiento son procesos interrelacionados, dicho sistema resulta esencial para el desarrollo cognoscitivo posterior.

Los predeterministas sostienen que los seres humanos poseen una predisposición biológica innata para el lenguaje, que aparece en forma natural como caminar; en consecuencia, todos los niños normales aprenden su lengua nativa, sin importar cuán compleja sea. En todas las culturas, los niños siguen los mismos estadios para el habla prelingüística y lingüística. Estos investigadores desafían al conductismo al afirmar que el conocimiento del lenguaje es infinito, porque siempre podemos crear oraciones nuevas y más largas; y que sería imposible haber aprendido todo el lenguaje que somos capaces de expresar, simplemente por condicionamiento operante. Uno de los representantes de esta teoría es Noam Chomsky.

Los deterministas también hacen hincapié en la universalidad del lenguaje: en cada sociedad humana, conocida desde la Edad de Piedra, existe un lenguaje que

es mucho más complejo que los sistemas rudimentarios de comunicación.

Cada una de estas teorías determinan en mayor o menor grado los factores que influyen en el aprendizaje del lenguaje y por ende de la lectura. Según Smith, J. (1968:10) "la lectura exige tres tipos de funciones: experimentar, pensar y aprender," lo cual evidencia que el proceso de aprendizaje de la lectura está determinado por diversos factores que hay que tener presentes. Para efectos de esta investigación se consideran los factores inherentes a la persona, los relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y los ambientales.

1. Factores inherentes a la persona

Entre los cuales tenemos: la constitución física, la capacidad de percepción, el nivel intelectual, el desarrollo de ciertas funciones psicobiológicas, como la relación espacio temporal, la concepción de su esquema corporal, y el desarrollo de la función simbólica que permite el establecimiento de relaciones entre pensamiento y símbolo y su sustitución por objetos reales y viceversa.

El factor sexo en el rendimiento de lectura

Las diferencias de sexo aparecen marcadas con relación al crecimiento y la maduración para el aprendizaje escolar. Algunos autores afirman que los niños maduran después que las niñas, y éstas, como grupo, aprenden a leer primero.

Algunos autores interpretan esta diferencia como producto de factores hereditarios en el desarrollo fisiológico. Con relación al lenguaje, las niñas

comienzan a hablar más temprano que los niños, tienen mejor discriminación visual y auditiva y poseen luego un vocabulario más amplio. En general, son más eficientes en el manejo de la escritura y en el dominio de la ortografía.

Los niños, como grupo, se desvían de la norma con mayor frecuencia: presentan más tartamudez, mayor índice de dislexia, mayor incidencia en zurdería, ambidextreza y pérdida de los sonidos de alta frecuencia.

Por otro lado, hay observaciones que niegan la importancia de cualquier factor hereditario ligado al sexo y explican las diferencias por factores culturales.

Los autores que postulan la importancia de las influencias culturales en la determinación de las diferencias de niñas y niños en rendimiento escolar aducen las siguientes razones:

- La mayor parte de maestros son mujeres, por lo tanto es más fácil para las alumnas identificarse con sus maestras.
- Hay un nivel de expectativas y de exigencias más alto para los varones. En general, se les presiona más, consciente o inconscientemente, y esta presión se polariza en el aprendizaje escolar por su influencia en los índices comparativos de rendimiento.

Podría concluirse que independientemente de las hipótesis causales, los niños y niñas maduran a diferente ritmo y algunas fases del crecimiento, tales como

agudeza visual, actividad muscular y lenguaje, están relacionadas al éxito en el aprendizaje escolar. Pese a lo concluyente de los datos en cuanto a maduración más temprana de las niñas, se considera una misma edad cronológica como criterio de selección sobre todo en el primer grado de primaria, niñas y niños participan simultáneamente en las mismas actividades y, aunque un grupo es más maduro que el otro, se espera que ambos realicen discriminaciones visuales y auditivas finas, mantengan el mismo nivel de atención, cooperen y realicen las mismas tareas.

2. Factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje

Generalmente el niño inicia el aprendizaje sistemático de lectura en la escuela, por lo tanto las experiencias de este aprendizaje deben ser adecuadas y positivas y favorables a un exitoso desarrollo de la lectura. Los métodos de enseñanza, el material didáctico, la motivación empleada, los textos, las ejercitaciones, el maestro y aun el edificio escolar, son aspectos que influyen por lo que hay que tomarlos muy en cuenta, sin perder de vista las diferencias individuales.

3. Factores ambientales

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

Según Schonell (1961) mencionado por los autores citados, entre los aspectos que conforman el clima hogareño se pueden mencionar los siguientes:

- "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.
- Oportunidades de juego y de experiencias sociales, de diferentes clases, éstas, por supuesto, están vinculadas con el desarrollo de los conceptos y el vocabulario.
- Naturaleza y modo de los patrones de lenguaje de los niños, en particular cuando están influidos por el habla de sus padres.
- 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.
- 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".

El factor etnia en el rendimiento de lectura

La diferencia étnica también es un factor que tiene influencia en el aprendizaje de la lectura.

La enseñanza del lenguaje a niños que estudian en un contexto sociolingüístico diferente al suyo se ha desarrollado en forma diversa a lo largo de la historia.

Durante la época colonial, la evangelización representó una modalidad de educación formal para las poblaciones indígenas del continente, al mismo tiempo que se formulaban políticas lingüísticas para el "Nuevo mundo" (destierro de las lenguas vernáculas versus utilización de las mismas para penetrar en las conciencias

indígenas).

En las siguientes etapas de la historia latinoamericana, particularmente en el momento de la instauración de las repúblicas, tanto liberales como conservadores pensaban que la educación consistía únicamente en la alfabetización castellanizante de las poblaciones indígenas, exclusiva manera de acabar con el "atraso" de los indígenas.

Ya en este siglo, ante los reclamos de la "necesidad de la integración", se cree que la castellanización forzada, como sustitución de la lengua materna de los indígenas, es el mejor vehículo para lograr dicha integración. Cada país debe ser culturalmente homogéneo para un perfecto calco de una sociedad occidentalizada. Lo cual implica una lucha férrea contra la diversidad cultural representada por los indígenas.

Estas concepciones homogeneizantes se expresan en políticas lingüísticas, culturales y educativas establecidas sobre y desde fuera de los grupos étnicos, objeto de dichas políticas, negando la participación de los mismos en sus diseños y gestión e ignorando las relaciones contextuales específicas en las cuales cada grupo ha desarrollado y desarrolla su vida social.

Frente y paralelamente a estas formas de pensamiento y acción, se plantean otras que postulan la necesidad de realizar la educación de los grupos étnicos en sus respectivas lenguas maternas y, en pasos sucesivos, enseñar la segunda lengua, que a veces es la lengua indígena, dentro de un contexto educativo en el

cual los contenidos sean interculturales, partiendo de aquellos que determina la cultura del propio grupo étnico enriquecidos con los aportes nacionales y universales. Esta segunda corriente se ha ido abriendo paso, poco a poco, en los últimos años y representa una búsqueda descolonizadora en cada caso específico.

En cuanto a la dimensión lingüística, tomada en su acepción más amplia y profunda, se piensa que la lengua es la matriz referencial para cada *etnia* y, por lo tanto, tiene gran relación en la forma como se percibe la realidad y se actúa sobre ella. A la vez las lenguas indígenas son expresiones simbólicas de sus culturas que permiten entender la relación existente entre la conciencia del educando y el proceso educativo. Es decir, permiten delimitar los elementos básicos a través de los cuales se transmiten los sistemas de vida étnicos fundamentales, como son las concepciones sobre el origen de los pueblos, los sistemas de valores expresados en las normas que rigen para cada grupo, las relaciones con la naturaleza, de los hombres entre sí y hacia afuera del ámbito étnico y los sistemas conceptuales que ordenan y clasifican la naturaleza y la sociedad. De esto último se derivan formas muy precisas tanto en la ordenación del tiempo, directamente vinculadas con las actividades productivas, domésticas y comerciales, como en la clasificación del espacio para su uso potencial o real, según necesidades individuales, familiares, comunales o regionales. A lo anterior se le agrega una forma didáctica que determina un estilo cultural preciso de transmisión de los conocimientos de cada grupo étnico.

"En general, la adquisición de una lengua es un proceso paulatino. Si el niño, por ejemplo, no alcanza su propio grado de desarrollo en su lengua materna, por el aprendizaje temprano de otra lengua, tendrá problemas para consolidarla, y por lo tanto ésta dejará de servir de marco conceptual preciso para la simbolización adecuada de su cultura". Instituto Indigenista

Interamericano - UNESCO (1983:XXVI).

La mayoría de los grupos indígenas en América Latina todavía no poseen escritura y por lo tanto carecen de alfabetos. Tanto la escritura como la lectura son objetivos primarios de toda educación elemental formal y en el caso de los pueblos indígenas esta forma de expresarse es aún cultural y socialmente desconocida o aparece esporádicamente en forma fragmentada y diversificada. Si bien es cierto que algunos grupos han desarrollado la escritura y lectura en sus lenguas y producen expresiones estéticas, son experiencias todavía limitadas.

Dentro de este marco, la educación bilingüe debe considerar, por lo menos, las siguientes necesidades específicas de los niños, tomando en cuenta sus culturas:

- Orientación de valores

Los niños indígenas llegan a la escuela con un conjunto de valores y experiencias propios de su cultura. El maestro debe propiciar al respeto por los mismos y evitar la burla y el rechazo de los otros niños, si estos valores y experiencias son diferentes a los de la cultura ladina.

- Socialización

Las diferencias culturales muchas veces llevan a diferencias de comportamiento sociales. Toca al maestro ayudar a los niños a desarrollar hábitos sociales y evitar tener prejuicios acerca de la raza o las diferencias socioeconómicas. Debe transformar las diferencias culturales en ventajas para enriquecer el aprendizaje escolar.

- Sentimiento de la valía personal

Es importante que el niño logre una atmósfera escolar feliz en la que tenga libertad para relacionarse, divertirse y compartir experiencias, usar su lengua materna, cometer errores y corregirlos. Si el niño habla en su casa una lengua distinta del español, o bien un dialecto diferente del estándar, el maestro debe estar dispuesto a aceptar la lengua o dialecto con la que el niño esté más familiarizado. Se le debe ayudar para que acepte su lengua y la siga usando con su familia y amigos. Un niño se da cuenta rápidamente si el maestro rechaza su lengua; tal rechazo por parte del maestro sólo sirve de barrera para la comunicación entre él y el alumno.

- Aprendizaje de la segunda lengua

Antes de que el niño bilingüe aprenda a leer en español debe ser capaz de entenderlo y hablarlo. Con frecuencia hay maestros que obligan al niño a leer en español antes de que pueda comprenderlo bien y hablarlo con fluidez, lo cual puede generar actitudes contrarias a la lectura.

Muchos niños no llegan a comprender lo que leen en la escuela porque les faltan las experiencias vitales de primera mano, que necesitan para ampliar su base de conceptos e información general, y porque su experiencia vital ha transcurrido en el ámbito de sus propias culturas y éstas no están representadas en los libros y textos que leen.

- Discriminación acústica

La capacidad de discriminación auditiva o acústica tiene una correlación

significativa con el éxito en el aprendizaje de la lectura, pues los niños deben familiarizarse con los sonidos del habla antes de poder dominar los símbolos que se emplean para representarlos en una página impresa. La discriminación auditiva desarrollada inadecuadamente explica muchas de las dificultades que los niños bilingües tienen con la fonética cuando aprenden a leer.

Desarrollo del vocabulario

Un niño indígena puede tener un vocabulario limitado por haber aprendido nombres y desarrollado conceptos sólo en su lengua materna, porque en el hogar le faltan estímulos para la práctica de un lenguaje más rico y amplio y por otras causas. El maestro debe compensar estas carencias mediante la organización de un ambiente motivador para el desarrollo del lenguaje; experiencias de aprendizaje que permitan la expresión y lectura de nuevas palabras, frases y oraciones; el uso habitual del diccionario, etc.

Sintaxis

Con frecuencia el niño bilingüe está familiarizado con una estructura sintáctica que varía bastante en relación con lo que oye o trata de leer en la escuela. Para ayudar al alumno en la adquisición de esquemas lingüísticos del español, el maestro debe darle muchas ocasiones de oír y usar la lengua española en situaciones diversas, tales como oír y contar cuentos, cantar y escuchar canciones, aprender e interpretar poemas o escenas teatrales y participar en la lectura coral.

Desde luego, en cada uno de los niños bilingües no tienen porqué estar presentes todos y cada uno de los aspectos negativos y carencias que se han nombrado. Pueden presentarse en grados diversos o no existir en absoluto. Conviene que el maestro de niños bilingües tenga un conocimiento elemental de la fonética y estructura de la lengua materna del niño, para poder darse cuenta de las divergencias lingüísticas entre la lengua materna y la lengua utilizada en la escuela, y de las posibles interferencias de sonido y de estructura.

C. Comprensión de lectura

Tanto el habla como la lectura presentan una estructura superficial dada por las palabras habladas o escritas y una estructura profunda que apunta al significado o al mensaje.

La comprensión de la lectura es un problema de cognición que ha sido tratado por psicólogos, filósofos y educadores desde distintos puntos de vista.

Al respecto, en el estudio realizado por encargo de la UNESCO, William Gray (1957: 86-87) señala que:

"Antes de 1900 el objetivo principal de la enseñanza de la lectura era el reconocimiento de las palabras. Se suponía que la lectura era primordialmente un acto de percepción y que no era esencial lograr otros propósitos en materia de lectura. Como la lectura oral constituía una prueba de exactitud en el reconocimiento de las palabras, ese tipo de lectura se usaba casi exclusivamente en la sala de clase.

A partir de 1900 ocurrieron grandes cambios sociales en diferentes

lugares del mundo, y se dejó sentir cada vez más la necesidad de saber leer y de poder comprender y disfrutar en mayor medida lo que se leía. Al mismo tiempo, las investigaciones revelaron que la lectura silenciosa es mucho más rápida y más eficaz que la oral".

Con relación a la edad mental más conveniente para aprender a leer, el mismo autor Gray (1957:156) llegó entre otras a la siguiente conclusión:

"una edad mental de seis años y medio permite generalmente un rápido progreso en el aprendizaje de la lectura si los alumnos están preparados para la lectura en otros aspectos".

Asimismo, parafraseando lo que indica Gray (1957:73) en lo que se refiere a la comprensión de lectura - interpretación inteligente - se puede afirmar que:

- 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. Esta conclusión supone la necesidad de tomar medidas, desde el principio para cultivar la actitud de buscar los significados en todas las experiencias de lectura;
- La velocidad con que el lector interpreta pasajes simples mejora en forma rápida y constante a través de los grados. De esta conclusión se deduce que debiera concederse atención especial a la velocidad de comprensión en los grados superiores;
- La profundidad de la interpretación aumenta paulatinamente en el transcurso de la educación primaria y secundaria; y

- La capacidad de pronunciar palabras excede habitualmente a la capacidad de interpretar los significados cuando los alumnos llegan al tercer grado.

En general, con base en el análisis del estudio de Gray, que se ha venido citando, la autora del presente trabajo plantea las siguientes proposiciones relacionadas con la comprensión de lectura:

- Repetir de memoria lo que se ha leído no prueba que se ha comprendido su significado.
- El lector debe saber interpretar lo leído.
- No se puede reaccionar ante lo que se lee si se desconoce el tema.
- Existe contraste entre la lectura oral y la lectura silenciosa.
- La comprensión de lo leído alcanza su mayor perfección mediante la lectura silenciosa.
- Leer es un proceso del pensamiento.
- La lectura es un proceso de aprendizaje individual.
- Existe una íntima relación entre el lenguaje, el pensar y el leer.
- Aprender a identificar lo leído es un proceso que continúa aún después de terminada la edad escolar.
- Comprender el significado de lo leído está determinado por la capacidad del lector para comprender el tema.

La mayor parte del aprendizaje escolar se realiza por medio del lenguaje y de los símbolos, es por eso que la *comprensión de la lectura* es de vital importancia para el alumno que inicia sus estudios, pues a través de la lectura podrá adquirir gran parte de los conocimientos.

La habilidad de comprensión de la lectura está en estrecha relación con la maduración y con el aprestamiento. Cada persona da un sentido a su lectura, de acuerdo a cómo percibe los estímulos y forma sus conceptos. Asimismo, las experiencias previas tienen relación directa con la interpretación de la lectura.

Para que el niño pueda comprender lo que lee, también es necesario que domine la mecánica de la lectura, la cual está íntimamente relacionada con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, con el material de lectura que se utiliza. Gates, Arthur I. (1949:178-203) dijo que:

"el programa de enseñanza de la lectura debe alinear técnicas que ayuden al alumno a la comprensión, al pensamiento, a la imaginación, al juicio, a la evaluación, al análisis y al razonamiento".

Igualmente, en la misma línea de pensamiento, Gans, Roma (1963:188-212) opina que:

"leer no es simplemente una destreza mecánica, no es una herramienta escolar estrecha. Si se cultiva apropiadamente, es esencialmente un proceso de pensamiento".

En general, los científicos que han hecho investigaciones en este campo están de acuerdo en que el pensamiento debe ser estimulado para que el niño normal tenga un buen rendimiento. Los maestros deben saber estimular a los niños para que al leer piensen y al pensar comprendan. Si no se hace pensar al alumno, se está desperdiciando potencial intelectual.

Cuando el niño posee ya suficiente vocabulario para comenzar el aprendizaje de la lectura, generalmente está también en posibilidad de comprender el significado

de cada palabra. Si desde el principio se hace énfasis en la ejercitación de la comprensión se hará del niño un mejor lector, y con esto se le facilitará todo el aprendizaje académico.

Es labor del maestro motivar al niño. Un niño que lee lo que le interesa, superará en rendimiento al que lee sólo lo que es forzado leer. Algunos alumnos tienen mayor facilidad que otros para interpretar lo que leen.

Algunos alumnos leen palabras pero no interpretan las ideas que éstas encierran. El lector efectivo debe interpretar el significado correcto que tienen las palabras dentro del contexto para comprender lo que está leyendo y conocer el propósito de esa lectura.

Carter H. L. et al (1949:64-70) hicieron las siguientes recomendaciones al respecto:

- 1) "Ayude a sus alumnos a hacer preguntas y plantear problemas con respecto al tema, para que la lectura tenga una motivación.
- 2) Procure que sus alumnos voluntariamente hagan reportes orales de algún tópico definido o de temas de interés personal.
- 3) Ayude a sus alumnos a hacer informes en sus propias palabras sobre lo leído y aplicar lo leído a un problema personal.
- 4) Estimule a los alumnos a leer por placer frecuentemente, esto puede hacerse a través de lecturas escogidas leídas de cuando en cuando por el maestro.
- 5) Enseñe a los alumnos a escoger y localizar lecturas que sean útiles, amenas y de su interés.
- 6) Insista en que sus alumnos lean las instrucciones: al principio de una prueba, en sus libros, en el pizarrón y en cualquier material informativo.

7) Desarrolle el hábito de preparar cada actividad dando instrucciones claras y concisas".

D. Velocidad de comprensión

La velocidad de comprensión de lectura se refiere a la captación y asimilación del contenido de un texto en un período de tiempo dado. Fry, Edward (1970:14) menciona que:

"Es necesario tener un conocimiento claro de la velocidad de 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 sola 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 y su trasfondo de conocimientos también determinan la velocidad con que se lee".

Teniendo en cuenta lo anterior, el maestro debe recomendar a los estudiantes que lean despacio, sobre todo si el material es difícil y se desea mayor comprensión y retención.

Según el mismo autor Op. Cit., la comprensión es de un 70% cuando se lee a una velocidad media, y de un 90% cuando se lee con poca velocidad.

Gray (1957:177) dice que en muchos casos los alumnos no adquieren el hábito de leer líneas con razonable velocidad y suele ser necesario adoptar algunas medidas para aumentar la fluidez en la lectura. Un medio eficaz es la práctica de

la lectura comprensiva, utilizando abundante material con textos de gran interés. Más importante que la velocidad con que el alumno lee es la manera cómo asimila lo leído.

E. Vocabulario

A menudo, el proceso de aprendizaje de la lectura se encuentra con dificultades cuando los niños no tienen un vocabulario básico de palabras iniciales, del cual se pueda partir hacia la fonética y otros métodos de análisis. Este vocabulario básico es el que posibilita a los niños relacionar los sonidos de las letras y partes desconocidas con las que tienen sentido para ellos.

La capacidad del niño para desarrollar un vocabulario básico adecuado depende, además de su desarrollo audiovisual, de su vocabulario hablado y del que es capaz de comprender.

Diversos investigadores mencionan que en la medida de su madurez, el niño amplía su intelectualidad, su vocabulario y sus facultades de expresión oral que le permiten comunicarse y alrededor de los seis años de edad, reunir las condiciones esenciales para iniciar el aprendizaje de la lectura.

En el período de lectura inicial se desarrollan las habilidades visuales y auditivas del niño, ejercitándose en la diferenciación de formas, tamaño y direcciones, en dibujos y símbolos. aprenden a discriminar semejanzas y diferencias en determinadas palabras y sonidos.

Con relación al vocabulario, Ausubel (1976:67) menciona en párrafos separados lo siguiente:

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

"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 se igualen a las imágenes relativamente concretas y específicas de lo que tales referentes significan".

También el mismo autor Ausubel (1976:70) señala que:

"El aprendizaje de vocabulario como aprendizaje significativo no se 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 consecuencia, el vocabulario implica conocer muchas posibilidades semánticas de una palabra, así como las diferentes acepciones que tiene 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 niño debe 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 niño depende en gran parte del medio familiar en el que ha nacido y se desarrolla. Por su parte el maestro

debería dar un mayor valor a la enseñanza directa del vocabulario, es decir dedicar más tiempo y esfuerzo a la enseñanza del significado de las palabras y estimular en los alumnos el uso frecuente del diccionario, por medio de la búsqueda conjunta de nuevas palabras.

F. La valoración total de la lectura o rendimiento

El rendimiento en lectura está relacionado con la habilidad que demuestran los niños para reconocer los símbolos escritos y comprender lo que expresan. En tal sentido, para su valoración es necesario tomar en cuenta la comprensión de la lectura, la velocidad de comprensión y el vocabulario.

Según Saenz (1948:23):

"para lograr una valoración total de la lectura es necesario verificar con el educando diversas operaciones: primero, el reconocimiento del símbolo escrito; segundo, los movimientos de los ojos al leer una página escrita, de manera correcta y efectiva; tercero, el logro de una razonable rapidez en el reconocimiento de los símbolos; y cuarto, la comprensión del contenido de los símbolos, actividad mental que envuelve toda la complejidad del pensar".

En su estudio correlativo del test L-3-CES y el rendimiento en la asignatura de lenguaje, Gloria Fuentes (1983:6) menciona que, en 1927, Bayey fue el primero en elaborar una escala o baremo de lectura y, en 1924, T. Simón logró una primera medición de la lectura silenciosa. En los Estados Unidos de América el uso sistemático de pruebas en la escuela comenzó con la introducción de la escala de inteligencia individual de Binet-Simón en 1911, perfeccionada luego por Terman en

1916; la mayoría de estas pruebas se realizan sobre la base de la comprensión de lectura, la velocidad en la comprensión de la lectura y el dominio del vocabulario.

Al respecto, Gronlund (1978) afirma que la comprensión de lectura se puede medir pidiendo a los alumnos que interpreten el material o que lo extrapolen, es decir que demuestren que entienden el significado más allá de los datos presentados.

Bloom (1975) dice que cuando se enfrenta a los estudiantes con alguna comunicación se espera que entiendan lo que se les transmite y que, de alguna manera, puedan hacer uso de las ideas y material que contiene.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores y la estructura de la prueba de lectura Serie Interamericana, Nivel 2, Forma B, para el presente estudio se han considerado la comprensión de lectura, la velocidad de comprensión de lectura y el vocabulario como partes de la valoración total de lectura o rendimiento.



IV. MARCO METODOLOGICO

A. Hipótesis

Las hipótesis que se probaron estadísticamente para determinar si en el rendimiento de lectura de los niños de segundo grado existen diferencias asociadas con la etnia y el sexo, fueron:

Hipótesis general

Hay diferencia significativa en el rendimiento de la prueba de lectura entre niños indígenas y ladinos de 7 y 8 años, de ambos sexos, en dos escuelas del departamento de Guatemala.

La hipótesis general se ha sometido a prueba a través de las hipótesis nulas siguientes:

Hipótesis No. 1

No hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel $\alpha \leq 0.05$ entre las medias de rendimiento en lectura de estudiantes varones indígenas y varones ladinos.

Hipótesis No. 2

No hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel $\alpha \leq 0.05$ entre las medias de rendimiento en lectura de estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas.

Hipótesis No. 3

No hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de comprensión de lectura de estudiantes varones indígenas y varones ladinos.

Hipótesis No. 4

No hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de comprensión de lectura de estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas.

Hipótesis No. 5

No hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de velocidad de comprensión de lectura de estudiantes varones indígenas y varones ladinos.

Hipótesis No. 6

No hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel $\alpha \leq 0.05$ entre las

medias del nivel de velocidad de comprensión de lectura de estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas.

Hipótesis No. 7

No hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de vocabulario de estudiantes varones indígenas y varones ladinos.

Hipótesis No. 8

No hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de vocabulario de estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas.

B. Variables

Las hipótesis planteadas en el presente estudio se refieren a las siguientes variables:

1. Variables independientes

- a) Etnia: indígena y ladino
- b) Sexo: masculino y femenino

2. Variables dependientes

- a) Nivel de comprensión de lectura (CL)
- b) Velocidad de comprensión (VL)

- c) Vocabulario (Voc)
- d) Valoración total o Rendimiento (R)

C. Definiciones conceptuales de las variables

Para los fines de esta investigación el enfoque de las definiciones es el manejado por el Centro de Investigación Educativa de la Universidad del Valle.

1. Variables independientes

- a) Etnia: Es el grupo humano de una determinada raza o pueblo. Los criterios que se emplean para distinguir a los grupos étnicos son la raza, lugar de residencia, vestimenta, ocupación y tradiciones. Para fines de esta investigación se definió la etnia indígena como el grupo humano que posee una identidad común maya, definida en términos de vestimenta, religión, costumbres, lenguas que habla, rasgos físicos, lugar de residencia (rural), ocupaciones, etc. El lenguaje del grupo indígena de la muestra es el Kaqchikel. Igualmente se definió la etnia ladino como el grupo de guatemaltecos que hablan español y cuyo estilo de vida y valores tienen generalmente una orientación "occidental". Bogin, Barry (1981:2)
- b) 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) Comprensión de lectura (CL): Es la capacidad de la persona para captar y asimilar el contenido de un texto y de los conceptos en él vertidos.
- b) Velocidad de comprensión (VL): Es la captación y asimilación del contenido de un texto y de los conceptos en él vertidos, en un periodo de tiempo dado.
- c) Vocabulario (Voc): Es el conjunto de palabras que el alumno utiliza para expresarse.
- d) Valoración total de lectura o Rendimiento (R): Es el resultado de respuestas correctas de los niveles de comprensión de lectura, velocidad de comprensión y vocabulario (CL + VL + Voc).

D. Definiciones operacionales de las variables

1. Variables independientes

- a) Etnia: Característica mayoritaria de los alumnos de la escuela **A** considerados indígenas y de la escuela **B** considerados ladinos.
- b) Sexo: Característica personal del alumno que estaba registrada en su ficha individual al momento de obtener los datos de las pruebas de lectura.

2. Variables dependientes

- a) Comprensión de lectura (CL): Es el puntaje o nota obtenido por los alumnos indígenas y ladinos de 7 y 8 años, masculinos y femeninos, en el subtest "comprensión de lectura" (CL) de la prueba de Lectura Serie Interamericana, Nivel 2, Forma B.
- b) Velocidad de comprensión (VL): Es el puntaje o nota obtenido por los alumnos indígenas y ladinos de 7 y 8 años, masculinos y femeninos, en el subtest "velocidad de comprensión" (VL) de la prueba de Lectura Serie Interamericana, Nivel 2, Forma B.
- c) Vocabulario (Voc): Es el puntaje o nota obtenido por los alumnos indígenas y ladinos de 7 y 8 años, masculinos y femeninos, en el subtest "vocabulario" (Voc) de la prueba de Lectura Serie Interamericana, Nivel 2, Forma B.
- d) Valoración total o Rendimiento (R): Es la suma de los puntajes obtenidos por los alumnos indígenas y ladinos de 7 y 8 años, masculinos y femeninos, en los subtest de comprensión de lectura, velocidad de comprensión y vocabulario, de la prueba de Lectura Serie Interamericana, Nivel 2, Forma B, aplicada en 1991.

En la relación anterior no se descarta la existencia de otras variables que pudieran influir en el rendimiento de lectura, éstas se consideran

incluidas en el factor de error que es característico en todas las mediciones de la conducta y la investigación social.

E. Población y Muestra

Este estudio se realizó con una muestra de la población escolar de segundo grado del nivel primario de dos escuelas oficiales urbanas mixtas incluidas en el estudio longitudinal del desarrollo del niño y del adolescente guatemalteco, que lleva a cabo la Universidad del Valle de Guatemala, medidas durante el año 1991. Vea apéndice A.

Las escuelas consideradas son:

1. Escuela Oficial Urbana Mixta (A) de un municipio del departamento de Guatemala, situado a 22 kilómetros de la ciudad capital, con un 98% de población indígena que habla Kaqchikel, si bien es cierto que muchas personas hablan el español como segunda lengua; los niños hablan el kaqchikel en sus hogares, y en la escuela hablan español. La mayoría de los padres de familia trabajan en la agricultura, las artesanías, la maquila y el comercio de productos agrícolas y artesanales, sobre todo de tejidos típicos. El local de la escuela es un edificio bien construido, amplio, de un nivel, pero resulta insuficiente por la gran cantidad de alumnos. Tiene dos patios grandes que se utilizan durante los recreos; no dispone de salones especiales; la gimnasia se realiza en un parque cercano. En la escuela funcionan secciones de párvulos y de los seis grados del nivel de educación primaria; la mayoría de maestros sólo habla español y la enseñanza de la lectura es monolingüe,

en español.

2. Escuela Oficial Urbana Mixta (B) del municipio de Guatemala, localizada en la zona 1 de la ciudad capital. Aproximadamente el 98% de los estudiantes son ladinos, provienen principalmente de áreas urbanas marginales y hogares pobres, y están distribuidos en los seis grados de educación primaria. La mayoría de los padres de familia trabajan en oficios domésticos, carpintería, pintura, albañilería, plomería y hojalatería, zapatería y sastrería, como obreros; muy pocos son técnicos, comerciantes y agricultores. El local de la escuela es un edificio de tres pisos que reúne las condiciones adecuadas. Tiene áreas para recreo y salones especiales para gimnasia, música y biblioteca; funciona en jornada doble, matutina y vespertina, también en la noche es utilizado para la enseñanza a nivel medio.

La muestra del estudio fue integrada por 100 alumnos; de estos, 32 fueron de la escuela A: 13 de sexo masculino y 19 de sexo femenino, de 7 y 8 años que cursaron el segundo grado en 1991, y 68 alumnos de la escuela B, 41 de sexo masculino y 27 de sexo femenino, de 7 y 8 años que cursaron el segundo grado en 1991.

F. Los instrumentos

Se utilizaron los punteos burdos obtenidos en la prueba de lectura Serie Interamericana, Nivel 2, Forma B, aplicada en 1991 por el Centro de Investigación Educativa.

1. Diseño de la prueba

Según el manual del examinador, pruebas de lectura GTA (Guidance Testing Associate: 1980):

"Las pruebas de Lectura Serie Interamericana fueron diseñadas para ser usadas en todo el Hemisferio Occidental. Con el propósito de lograr resultados comparables, al ser aplicadas a personas de diferentes lenguas y distintos medios culturales, las pruebas han sido elaboradas sobre la base de ítemes construidos con las siguientes características:

- a) Selección de materiales comunes a las culturas de los angloparlantes y de los hispanoparlantes del Hemisferio Occidental.
- b) Uso de los mismos dibujos, diseños y números en la parte no verbal de los folletos de las pruebas.
- c) Uso de las mismas instrucciones y del mismo contenido verbal".

El lenguaje de las pruebas fue seleccionado, evitando modismos locales tanto como era posible, y usando Inglés y Español comunes para que pudiera ser comprendido en diferentes lugares del Hemisferio Occidental.

Las pruebas pueden servir en áreas geográficas diferentes como instrumentos de medición común, sin cambios significativos. Están diseñadas para estimar la habilidad y el rendimiento en relación a la "corriente principal" de vida.

2. Desarrollo de la prueba

En la construcción de las pruebas participaron educadores angloparlantes e hispanoparlantes para encontrar ítemes que requirieran actividades comunes a las

dos culturas, aunque no necesariamente iguales.

Con el propósito de acercarse al ideal de contenidos comunes del texto para las diferentes culturas y de ítemes verbales con significados y dificultades semejantes, se tomaron importantes decisiones respecto de tópicos como los objetivos a ser medidos por la prueba, los niveles requeridos para una cobertura efectiva y el número de ítemes necesarios para las formas finales de las pruebas.

Las pruebas de Lectura de la Serie Interamericana fueron desarrolladas en cinco niveles de dificultad: para las edades 6 - 7, 7 - 8, 9 - 11, 12 - 14 y 15 - 18 años, respectivamente. Se desarrollaron dos formas diferentes CEs (A) y DEs (B) para cada lengua y nivel.

En este estudio se consideraron las pruebas de la forma B y nivel 2.

3. Valoración de la Prueba

Las pruebas del nivel 2 constan de tres partes: I nivel de comprensión, II velocidad de comprensión y III vocabulario. Las partes I y II se pueden combinar para dar una valoración de comprensión. La valoración de cada parte corresponde al número de preguntas contestadas correctamente, los resultados correspondientes se encuentran en los Apéndices B, C y D. La suma de las respuestas correctas de estas tres partes constituye la valoración total de lectura o rendimiento, vea Apéndice E.

Los puntajes que obtuvieron los alumnos de la muestra en las pruebas

realizadas en 1991 se encuentran en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad del Valle de Guatemala.

G. El tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo *ex-post facto*, porque el investigador no manipula la variable independiente ni la asignación aleatoria de los alumnos seleccionados para cada grupo de la muestra.

Al respecto, 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 manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes".

Jacobs, Ary (1985:283-306) nos dice:

"El término *ex-post facto* viene del Latín y significa *con posterioridad al hecho*. Sirve para indicar que la investigación se efectúa después de determinar las alteraciones de la variable independiente en el curso natural de los hechos. Las investigaciones logran la variación que desean, no por manipulación directa de la variable, sino relacionando a los individuos en los cuales la variable está presente o ausente, es fuerte o es débil".

Scott (1988:120) afirma que el investigador, al realizar este tipo de investigación,

estudia sus efectos y sus supuestas causas que ya han ocurrido. Es decir, él no manipula la(s) variable(s) independiente(s).

Las principales características de este tipo de investigación son:

- Trata de conocer las variables a nivel conceptual.
- No hay manipulación ni intervención por parte del investigador, sino sólo inferencias desde fuera sobre las diferencias entre variables.
- El investigador toma las cosas como son o han sido e intenta analizarlas.
- Estudia la influencia de una o más variables (independientes) en otra u otras (dependientes).
- El investigador no puede asignar aleatoriamente a los grupos ni a los sujetos ni a los instrumentos.

H. Diseño Estadístico para las pruebas de Hipótesis

Se utilizó como técnica estadística el Análisis de Varianza (ANOVA) de dos factores: 2 (sexo) x 2 (etnicidad), replicado para cada una de las tres variables. Estos análisis de varianza fueron:

1. ANOVA para la comparación entre calificaciones de comprensión de lectura.
2. ANOVA para la comparación entre las calificaciones de velocidad de comprensión.
3. ANOVA para la comparación entre las calificaciones de vocabulario.

4. ANOVA para la comparación entre las calificaciones totales o rendimiento de lectura.

Los datos para obtener las diferencias y el análisis de varianza de dos factores fueron procesados en una computadora marca JADE, cuyas características son:

Procesador 386

Velocidad 25 MHZ

4 MB Memoria RAM

El paquete estadístico usado es el SYSTAT. Esta computadora y el paquete estadístico pertenecen a la oficina: LAB. 4 MERTU/G. (Medical Entomology Research and Training Unit/Guatemala). Universidad del Valle de Guatemala.

I. Análisis estadístico

Se hizo un análisis de los resultados de 100 pruebas de lectura, correspondientes a los niños de la muestra de dos escuelas oficiales urbanas mixtas, una con población escolar indígena y la otra con población escolar ladina.

Los resultados se presentan en dos secciones. En la primera se incluyen los cuadros referentes a las estadísticas descriptivas de las variables involucradas en esta investigación y, en la segunda, se encuentran los resultados de los análisis de varianza.

1. Primera sección: estadísticas descriptivas

Cuadro 4.1

Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo indígena.

Total de observaciones: 32

	Comprensión de Lectura	Velocidad de Comprensión	Vocabulario	Puntaje Total
No. de casos	32	32	32	32
Puntaje mínimo	10.000	3.000	15.000	30.000
Puntaje máximo	25.000	13.000	35.000	71.000
Media	17.281	6.688	25.156	49.125
Desviación estándar	3.929	2.278	5.280	10.169

La amplitud de los resultados en el puntaje total es de 30 a 71 puntos, cuando la amplitud posible es de 0 a 110 puntos.

Cuadro 4.2

Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo ladino.

Total de observaciones: 68

	Comprensión de Lectura	Velocidad de Comprensión	Vocabulario	Puntaje Total
No. de casos	68	68	68	68
Puntaje mínimo	2.000	2.000	3.000	7.000
Puntaje máximo	28.000	14.000	40.000	82.000
Media	15.147	5.882	23.471	44.500
Desviación estándar	4.767	2.935	7.810	14.576

La amplitud de los resultados en el puntaje total es de 7 a 82, cuando la amplitud posible es de 0 a 110 puntos.

Cuadro 4.3

Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo de alumnos del sexo femenino.

Total de observaciones: 44

	Comprensión de Lectura	Velocidad de Comprensión	Vocabulario	Puntaje Total
No. de casos	44	44	44	44
Puntaje mínimo	2.000	0.000	3.000	7.000
Puntaje máximo	24.000	12.000	36.000	69.000
Media	15.636	5.886	23.250	44.773
Desviación estándar	4.730	2.730	8.683	15.126

La amplitud de los resultados en el puntaje total es de 7 a 69 puntos, cuando la amplitud posible es de 0 a 110 puntos.

Cuadro 4.4

Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo de alumnos del sexo masculino.

Total de observaciones: 56

	Comprensión de Lectura	Velocidad de Comprensión	Vocabulario	Puntaje Total
No. de casos	56	56	56	56
Puntaje mínimo	4.000	1.000	11.000	18.000
Puntaje máximo	28.000	14.000	40.000	82.000
Media	15.982	6.339	24.607	46.929
Desviación estándar	4.543	2.785	5.601	12.026

La amplitud de los resultados en el puntaje total es de 18 a 82 puntos, cuando la amplitud posible es de 0 a 110 puntos.

Cuadro 4.5

Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo indígena de sexo masculino.

Total de observaciones: 16

	Comprensión de Lectura	Velocidad de Comprensión	Vocabulario	Puntaje Total
No. de casos	16	16	16	16
Puntaje mínimo	10.000	3.000	19.000	34.000
Puntaje máximo	25.00	13.000	34.000	71.000
Media	17.000	6.688	25.188	48.875
Desviación estándar	4.442	2.750	4.446	10.589

La amplitud de los resultados en el puntaje total es de 34 a 71 puntos, cuando la amplitud posible es de 0 a 110 puntos.

Cuadro 4.6

Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo indígena de sexo femenino.

Total de observaciones: 16

	Comprensión de Lectura	Velocidad de Comprensión	Vocabulario	Puntaje Total
No. de casos	16	16	16	16
Puntaje mínimo	12.000	3.000	15.000	30.000
Puntaje máximo	24.000	9.000	35.000	66.000
Media	17.563	6.688	25.125	49.375
Desviación estándar	3.464	1.778	6.152	10.072

La amplitud de los resultados en el puntaje total es de 30 a 66 puntos, cuando la amplitud posible es de 0 a 110 puntos.

Cuadro 4.7

Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo ladino de sexo masculino.

Total de observaciones: 40

	Comprensión de Lectura	Velocidad de Comprensión	Vocabulario	Puntaje Total
No. de casos	40	40	40	40
Puntaje mínimo	4.000	1.000	11.000	18.000
Puntaje máximo	28.000	14.000	40.000	82.000
Media	15.575	6.200	24.375	46.150
Desviación estándar	4.574	2.821	6.037	12.595

La amplitud de los resultados en el puntaje total es de 18 a 82 puntos, cuando la amplitud posible es de 0 a 110 puntos.

Cuadro 4.8

Puntajes mínimos y máximos, medias aritméticas y desviaciones estándar en los distintos subtests de lectura del grupo ladino de sexo femenino.

Total de observaciones: 28

	Comprensión de Lectura	Velocidad de Comprensión	Vocabulario	Puntaje Total
No. de casos	28	28	28	28
Puntaje mínimo	2.000	0.000	3.000	7.000
Puntaje máximo	24.000	12.000	36.000	69.000
Media	14.536	5.429	22.179	42.143
Desviación estándar	5.051	3.084	9.787	16.979

La amplitud de los resultados en el puntaje total es de 7 a 69 puntos, cuando la amplitud posible es de 0 a 110 puntos.

Cuadro 4.9

Resumen de las observaciones de la variable dependiente rendimiento en lectura en sus tres subtests, atendiendo a las variables independientes sexo y etnia.

Subtests de Lectura	Etnia	Sexo							
		Masculino			Femenino				
		\bar{X}	S	Amplitud Posible	Amplitud Observada	\bar{X}	S	Amplitud Observada	Amplitud Posible
CL	Indígena	17.000	4.442	10-25	0-40	17.567	3.464	12-24	0-40
	Ladino	15.575	4.574	4-28	0-40	14.536	5.051	2-24	0-40
VL	Indígena	6.688	2.750	3-13	0-30	6.688	1.778	3-9	0-30
	Ladino	6.200	2.821	1-14	0-30	5.429	3.084	0-12	0-30
Voc	Indígena	25.188	4.446	19-34	0-40	25.125	6.152	15-35	0-40
	Ladino	24.375	6.037	11-40	0-40	22.179	9.787	3-36	0-40
Total N=100	Indígena	48.875	10.589	34-71	0-110	49.375	10.072	30-66	0-110
	Ladino	46.150	12.595	18-82	0-110	42.143	16.979	7-69	0-110

2. Segunda sección: análisis estadístico

Las variables involucradas se investigaron por medio del análisis de varianza de dos factores para establecer si las diferencias entre las medias eran estadísticamente significativas.

Cuadros resumen del ANOVA:

Cuadro 4.10

Resultados del ANOVA de la variable dependiente comprensión de lectura de los alumnos por sexo y etnia.

N = 100

Fuente	SC	GL	MC	F	P
Sexo	1.224	1	1.224	0.059	0.808
Etnia	106.714	1	106.714	5.172	0.025
Sexo x Etnia	13.815	1	13.815	0.670	0.415
Error	1980.677	96	20.632		
Total		99			

Los niveles de las variables independientes son:

Sexo: femenino y masculino

Etnia: indígena y ladino

En el cuadro se observa que la probabilidad de la F calculada para la variable independiente sexo resultó mayor que la probabilidad máxima establecida para estas investigaciones, la que debe ser $\alpha \leq 0.05$; y para la variable independiente

etnia resultó menor que la probabilidad establecida. Lo cual quiere decir que a un nivel $\alpha \leq 0.05$ hay diferencia significativa en el rendimiento de comprensión de lectura únicamente entre las etnias. No es significativa la interacción entre etnia y sexo ni la diferencia de la comprensión de lectura entre los sexos.

Cuadro 4.11

Resultados del ANOVA de la variable dependiente velocidad de comprensión de los alumnos por sexo y etnia.

N = 100

Fuente	SC	GL	MC	F	P
Sexo	3.204	1	3.204	0.422	0.517
Etnia	16.423	1	16.423	2.165	0.144
Sexo x Etnia	3.204	1	3.204	0.422	0.517
Error	728.132	96	7.585		
Total		99			

Los niveles de las variables independientes son:

Sexo: femenino y masculino

Etnia: indígena y ladino

En el cuadro se observa que la probabilidad de la F calculada para la variable independiente sexo resultó mayor que la probabilidad máxima establecida para estas investigaciones, la que debe ser $\alpha \leq 0.05$ y para la variable independiente etnia también resultó mayor que la probabilidad establecida. Lo cual quiere decir que a un nivel $\alpha \leq 0.05$ no hay diferencia significativa del rendimiento en velocidad de comprensión de lectura entre los sexos ni entre las etnias. Tampoco es significativa la interacción entre sexo y etnia.

Cuadro 4.12

Resultados del ANOVA de la variable dependiente vocabulario de los alumnos por sexo y etnia.

N = 100

Fuente	SC	GL	MC	F	P
Sexo	27.476	1	27.476	0.541	0.464
Etnia	76.082	1	76.082	1.499	0.224
Sexo x Etnia	24.520	1	24.520	0.483	0.489
Error	4871.670	96	50.747		
Total		99			

Los niveles de las variables independientes son:

Sexo: femenino y masculino

Etnia: indígena y ladino

En el cuadro se observa que la probabilidad de la F calculada para la variable independiente sexo resultó mayor que la probabilidad máxima establecida para estas investigaciones, la que debe ser $\alpha \leq 0.05$ y para la variable independiente etnia también resultó mayor que la probabilidad establecida. Lo cual quiere decir que a un nivel $\alpha \leq 0.05$ no hay diferencia significativa del rendimiento en vocabulario entre los sexos ni entre las etnias. Tampoco la interacción entre sexo y etnia resultó significativa.

Cuadro 4.13

Resultados del ANOVA de la variable dependiente rendimiento en lectura (puntaje total) de los alumnos por sexo y etnia.

N = 100

Fuente	SC	GL	MC	F	P
Sexo	66.231	1	66.231	0.370	0.544
Etnia	533.856	1	533.856	2.984	0.087
Sexo x Etnia	109.385	1	109.385	0.611	0.436
Error	17174.029	96	178.896		
Total		99			

Los niveles de las variables independientes son:

Sexo: femenino y masculino

Etnia: indígena y ladino

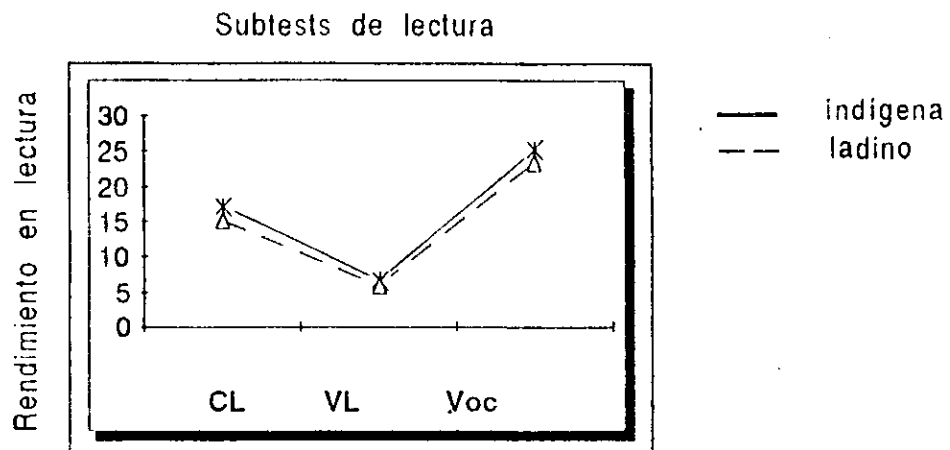
En el cuadro se observa que la probabilidad de la F calculada para la variable independiente sexo resultó mayor que la probabilidad máxima establecida para estas investigaciones, la que debe ser $\alpha \leq 0.05$; y para la variable independiente etnia también resultó mayor que la probabilidad establecida. Lo cual quiere decir que a un nivel $\alpha \leq 0.05$ no hay diferencia estadísticamente significativa de Rendimiento en lectura entre los sexos ni entre las etnias. Tampoco es significativa la interacción entre sexo y etnia.

Se puede observar que en la variable independiente etnia, la probabilidad de la F calculada se aproximó al punto establecido, aunque no llegó a ser significativa.

Esto se debe, principalmente, a que el grupo indígena alcanzó mayor puntaje en comprensión de lectura que es un componente del rendimiento.

Cuadro 4.14

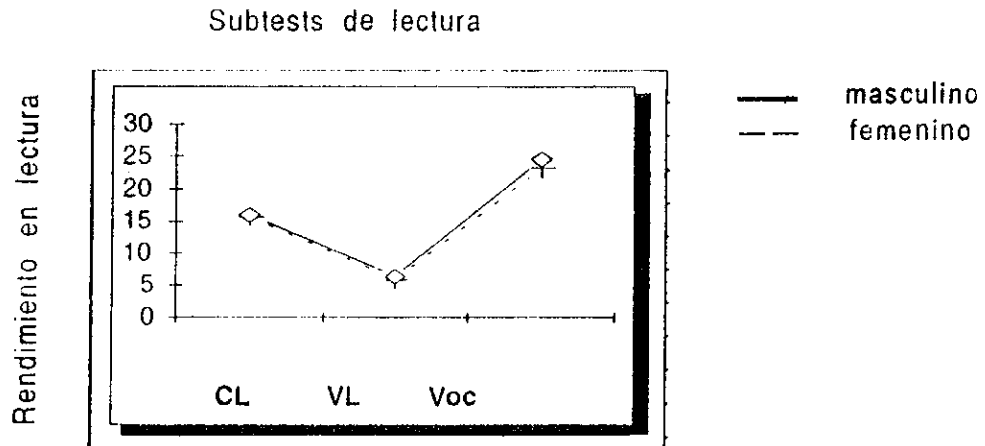
Gráfica de interacción de la variable independiente etnia.



El efecto de la variable independiente etnia sobre la variable dependiente rendimiento en lectura en sus tres niveles se mantiene superior, lo cual ejemplifica lo afirmado anteriormente de que no existe interacción.

Cuadro 4.15

Gráfica de interacción de la variable independiente sexo.



El efecto de la variable independiente sexo sobre la variable dependiente rendimiento en lectura en sus tres niveles se mantiene superior, lo cual ejemplifica lo afirmado anteriormente de que no existe interacción.

Cuadro 4.16

Medias de las variables dependientes con las cuales se elaboraron las gráficas de interacción.

	Indígenas	Ladinos
CL	$\bar{X} = 17.281$	$\bar{X} = 15.147$
VL	$\bar{X} = 6.688$	$\bar{X} = 5.882$
Voc	$\bar{X} = 25.156$	$\bar{X} = 23.471$

	Femenino	Masculino
CL	$\bar{X} = 15.636$	$\bar{X} = 15.982$
VL	$\bar{X} = 5.886$	$\bar{X} = 6.339$
Voc	$\bar{X} = 23.250$	$\bar{X} = 24.607$

De acuerdo con los resultados de los Análisis de Varianza, a continuación se presentan las deducciones con relación a la aceptación o rechazo de cada una de las hipótesis estadísticas formuladas en el presente estudio.

La hipótesis No. 1 plantea que no hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $\alpha \leq 0.05$ entre las medias de rendimiento en lectura de estudiantes varones indígenas y varones ladinos. Como el ANOVA para estos datos (cuadro 4.13) muestra que la probabilidad de la F calculada es mayor que la probabilidad establecida, se acepta esta hipótesis y se infiere que no hay diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento de lectura entre estudiantes varones indígenas y varones ladinos.

La hipótesis No. 2 plantea que no hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $\alpha \leq 0.05$ entre las medias de rendimiento en lectura de estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas. Como el ANOVA para estos datos (cuadro 4.13) muestra que la probabilidad de la F calculada es mayor que la probabilidad establecida, se acepta esta hipótesis y se infiere que no hay diferencia estadísticamente significativa en el rendimiento de lectura entre estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas.

La hipótesis No. 3 plantea que no hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de comprensión de lectura de estudiantes varones indígenas y varones ladinos. Como el ANOVA para estos datos (cuadro 4.10) muestra que la probabilidad de la F calculada es menor que la probabilidad establecida, se rechaza esta hipótesis y se infiere que sí hay diferencia

estadísticamente significativa en el nivel de comprensión de lectura entre estudiantes varones indígenas y varones ladinos.

La hipótesis No. 4 plantea que no hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de comprensión de lectura de estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas. Como el ANOVA para estos datos (cuadro 4.10) muestra que la probabilidad de la F calculada es menor que la probabilidad establecida, se rechaza esta hipótesis y se infiere que sí hay diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión de lectura entre estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas.

La hipótesis No. 5 plantea que no hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de velocidad de comprensión de lectura de estudiantes varones indígenas y varones ladinos. Como el ANOVA para estos datos (cuadro 4.11) muestra que la probabilidad de la F calculada es mayor que la probabilidad establecida, se acepta esta hipótesis y se infiere que no hay diferencia estadísticamente significativa en el nivel de velocidad de comprensión de lectura entre estudiantes varones indígenas y varones ladinos.

La hipótesis No. 6 plantea que no hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de velocidad de comprensión de lectura de estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas. Como el ANOVA para estos datos (cuadro 4.11) muestra que la probabilidad de la F calculada es mayor que la probabilidad establecida, se acepta esta hipótesis y se infiere que no hay diferencia estadísticamente significativa en el nivel de velocidad de comprensión de

lectura entre estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas.

La hipótesis No. 7 plantea que no hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de vocabulario de estudiantes varones indígenas y varones ladinos. Como el ANOVA para estos datos (cuadro 4.12) muestra que la probabilidad de la F calculada es mayor que la probabilidad establecida, se acepta esta hipótesis y se infiere que no hay diferencia estadísticamente significativa en el nivel de vocabulario entre estudiantes varones indígenas y varones ladinos.

La hipótesis No. 8 plantea que no hay diferencia estadísticamente significativa a un nivel de $\alpha \leq 0.05$ entre las medias del nivel de vocabulario de estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas. Como el ANOVA para estos datos (cuadro 4.12) muestra que la probabilidad de la F calculada es mayor que la probabilidad establecida, se acepta esta hipótesis y se infiere que no hay diferencia estadísticamente significativa en el nivel de vocabulario entre estudiantes mujeres indígenas y mujeres ladinas.

Por último, es necesario indicar que al revisar los punteos burdos se encontraron cuatro casos anómalos en el grupo ladino, tres con notas muy bajas y uno con notas muy altas, respecto al promedio. Si se hubieran eliminado estos casos, la relación en rendimiento de lectura entre los grupos étnicos habría seguido igual porque dichas notas se compensan entre sí.



V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A. Conclusiones

Del análisis e interpretación estadística de los datos, relacionados con las hipótesis sometidas a prueba, se puede deducir las siguientes conclusiones que dan respuesta a la pregunta de la investigación:

1. En el nivel de comprensión de lectura, se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos de las dos etnias de la muestra, pues el grupo indígena supera al grupo ladino para esta variable.
2. En el nivel de velocidad de comprensión de lectura se encontró que no existe diferencia significativa entre los alumnos indígenas y los alumnos ladinos ni entre los estudiantes varones y las estudiantes mujeres.
3. En el nivel de vocabulario, tampoco se encontró alguna diferencia estadísticamente significativa entre las etnias ni entre los sexos.
4. Los resultados en general mostraron que no hay diferencias significativas del rendimiento en lectura entre los alumnos por razones de etnia o de sexo. Sin embargo, en el cuadro 4.13 se puede observar que en la variable etnia la probabilidad de la F calculada (0.08), aunque no llegó a ser significativa, se aproximó al punto establecido, esto se debe principalmente a que el grupo indígena alcanzó mayor puntaje en comprensión de lectura, que es un

componente importante del rendimiento en lectura.

B. Sugerencias

1. Estudiar los factores que, en el caso de la muestra del estudio, han determinado una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de comprensión de lectura entre las etnias, a favor de los estudiantes indígenas.
2. Investigar cómo influyen dichos factores en el rendimiento de lectura en grupos similares de estudiantes indígenas de otros ámbitos, y en grupos de alumnos indígenas que inician sus estudios sin el dominio del español, en contextos socioculturales predominantemente indígenas.
3. Efectuar un estudio comparativo acerca del rendimiento en lectura, con énfasis en la comprensión de lectura, entre alumnos de segundo grado de la escuela B y estudiantes del mismo grado de otras escuelas oficiales de la ciudad de Guatemala. Este estudio podría proporcionar información relacionada con el nivel de lectura en la ciudad capital que serviría de base para tratar de mejorar la lectura en general y coadyuvar al mejoramiento cualitativo de la educación.
4. Aplicar a los niños de la escuela A una prueba de lectura en kaqchikel y correlacionar los resultados con los punteos de rendimiento en lectura en español, particularmente del nivel de comprensión de lectura.

VI. BIBLIOGRAFIA

- Asturias de Barrios, Linda. Aspectos Sociolingüísticos de la Educación Bilingüe en Guatemala. 1991. Asociación de Investigación y Estudios Sociales. Guatemala. Centro Impresor Piedra Santa. 38 pp.
- Ausubel, D. P. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 1976. 1a. edición en español. México. Editorial Trillas.
- Azofeifa, Ana. Relación entre el rendimiento académico y la habilidad general, la habilidad en la lectura y el sexo en estudiantes de primer año básico. 1979. Guatemala. Universidad del Valle de Guatemala. 43 pp.
- Bloom, Benjamín. Una taxonomía de objetivos educacionales. 1956. New York. Editorial McKay. 364 pp.
- Bogin, Barry; R. Mac Vean. Estado del crecimiento de indígenas en Guatemala. 1984. Guatemala. Universidad del Valle de Guatemala. 14 pp.
- Carter, H. L. Teaching individuals to read. 1949. Boston, Heath. 229 pp.
- Cojti, Demetrio. Ensayo sobre las variedades de enseñanza bilingüe. Guatemala. 1987. Dirección de Desarrollo Socio Educativo Rural, PRODEPRIR/BID 787-SF-GU
- Córdova, Estuardo. Comparación de las habilidades de lectura entre alumnos de sexo masculino y femenino del sexto grado de primaria. 1987. Guatemala. Universidad del Valle de Guatemala. 66 pp.
- Downing, J.; Thacknay. Madurez para la lectura. 1974. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. 127 pp.
- Fry, Edward. Técnica de la lectura veloz; manual para el docente. 1970. Buenos Aires. Editorial Paidós. 175 pp.
- Fuentes, Gloria. Estudio correlativo del test L-3-CES y el rendimiento en la asignatura de lenguaje. 1984. Guatemala. Universidad Rafael Landívar. 92 pp.

- Galo de Lara, Carmen María. Cómo está la escuela primaria en Guatemala. 1990 Asociación de Investigación y Estudios Sociales. Guatemala. Centro Impresor Piedra Santa. 42 pp.
- Gans, Roma. This business of reading, progressive education. New York, Bobbs-Merril. 1963 414 pp.
- Gates, Arthur I. The improvement of reading; a program of diagnostic and remedial methods. New York, MacMillan. 1949 657 pp.
- Gilbert A., O. E. "Enseñanza-aprendizaje de la lectura en dos escuelas nacionales primarias coeducativas, con alumnos indígenas en una escuela y ladinos en la otra". Revista de la Universidad del Valle (Guatemala); (2):15-21
- Gray, William. La enseñanza de la lectura y de la escritura. Un estudio internacional. Suiza, UNESCO. 1957 324 pp.
- Gronlund, Norman. Medición y evaluación de la enseñanza. México. Editorial PAX. México y Agencia para el Desarrollo Internacional(AID). 1973 630 pp.
- Guatemala. SIMAC. Ministerio de Educación; Situación y perspectivas de la educación en Guatemala. Proyecto PNUD-UNESCO. 1992 24 pp.
- Guatemala. Instituto Nacional de Estadística. VII Censo de población. Guatemala. 1975
- Jacobs L., Ary, D. Introducción a la investigación pedagógica. 2a. edición. México. 1985 Editorial Interamericana.
- Kerlinger, F. N. Investigación del comportamiento, técnicas y metodología. 1982 México. Editorial Interamericana.
- Lemke, Donald A. Nuevos pasos hacia un currículo flexible. Vol. 1. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). 1986 UNESCO. 116 pp.
- León de Enríquez. Comprensión de la lectura de alumnos de segundo grado de primaria del "Grupo escolar centroamericano" y de la "Escuela de San Pedro Sacatepéquez". Guatemala. Universidad del Valle de Guatemala.

- Manual del examinador, pruebas de lectura G.T.A. Guidance Testing Associates.
1980 Impreso en Universidad del Valle de Guatemala. 19 pp.
- Nieto H., Margarita. ¿Por qué hay niños que no aprenden? México. Ediciones científicas La Prensa Médica Mexicana, S.A. 310 pp.
- Ortiz, J. V. Relación entre la habilidad de lectura en escolares de cuarto grado de nivel primario y la repetencia escolar. Guatemala. Universidad del Valle de Guatemala.
- Pruebas de lectura. Serie Interamericana. Nivel 2, forma B. Guidance Testing
1962 Assosiates. Impreso en U.S.A. 11 pp.
- Sáenz, Antonia. La lectura, arte del lenguaje. San Juan de Puerto Rico. Sin editor.
1948 363 pp.
- Scott, Patrick B. Introducción a la investigación y evaluación educativa. Universidad
1988 de San Carlos de Guatemala. 147 pp.
- Smith, J. A. Creative teaching of the social studies in the elementary school. Boston,
1968 Allyn and Bacon. 281 pp.
- Strang, Ruth. The improvement of reading. MacGraw Hill. New York. Book
1969 Company, Inc.
- UNESCO. Instituto Indigenista Interamericano. Educación, etnias y descolonización
1983 en América Latina, volumen 1. México. 280 pp.
- UNESCO. La enseñanza de la lectura y escritura. Suiza
1957



APENDICES



Apéndice A

Listado de Sujetos de la Muestra

Num. Ord.	Num. Clave	Sexo	Edad	Etnia	CL	VL	VOC	TOT
1	72661	F	8	I	20	7	21	48
2	72531	F	8	I	12	5	24	41
3	72615	F	8	I	17	8	28	53
4	72632	F	8	I	12	3	15	30
5	72633	F	7	I	16	7	23	46
6	72315	M	8	I	17	11	24	52
7	72549	M	8	I	18	9	28	55
8	72564	M	8	I	14	4	23	41
9	72567	M	8	I	10	3	21	34
10	72592	M	8	I	17	8	27	52
11	72492	M	8	I	10	6	23	39
12	72300	M	8	I	15	4	22	41
13	72635	M	8	I	23	8	30	61
14	72529	F	8	I	22	9	24	55
15	72554	F	8	I	14	4	16	34
16	72588	F	8	I	19	9	31	59
17	72610	F	8	I	21	8	28	57
18	72671	F	8	I	19	5	27	51
19	72678	F	8	I	15	7	26	48
20	71804	M	7	I	17	6	24	47

Num. Ord.	Num. Clave	Sexo	Edad	Etnia	CL	VL	VOC	TOT
21	72597	M	8	I	19	7	26	52
22	72306	M	8	I	15	4	25	44
23	72660	M	8	I	20	6	21	47
24	72511	F	8	I	17	7	35	59
25	72616	F	8	I	18	8	30	56
26	72625	F	8	I	24	8	34	66
27	72673	F	8	I	15	5	15	35
28	72650	F	8	I	20	7	25	52
29	72323	M	8	I	14	4	22	40
30	72578	M	8	I	14	6	19	39
31	72596	M	8	I	24	13	34	71
32	72655	M	8	I	25	8	34	67
33	37564	M	8	L	12	2	18	32
34	37570	M	7	L	10	3	19	32
35	37575	F	8	L	13	5	22	40
36	37586	F	8	L	7	0	5	12
37	37591	M	8	L	15	4	26	45
38	37608	M	8	L	11	4	15	30
39	37609	M	7	L	12	5	19	36
40	37457	F	8	L	14	6	23	43
41	37624	F	8	L	16	7	29	52
42	37626	M	8	L	18	6	30	54
43	37633	M	8	L	18	8	26	52
44	37634	F	8	L	17	8	34	59

Num. Ord.	Num. Clave	Sexo	Edad	Etnia	CL	VL	VOC	TOT
45	37657	F	8	L	9	5	19	33
46	37657	F	8	L	16	4	11	31
47	37664	F	8	L	13	3	17	33
48	37671	F	8	L	10	2	11	23
49	37673	F	7	L	19	8	26	53
50	37678	M	8	L	18	9	31	58
51	37685	F	8	L	20	10	36	66
52	37700	F	8	L	19	7	30	56
53	37582	M	8	L	16	7	32	55
54	37575	M	8	L	17	7	19	43
55	37584	M	8	L	13	4	27	44
56	37590	F	8	L	14	8	22	44
57	37592	M	8	L	13	8	23	44
58	37596	M	8	L	13	6	26	45
59	37600	F	7	L	11	2	4	17
60	37605	M	8	L	15	5	24	44
61	37617	M	7	L	17	9	24	50
62	37623	M	7	L	17	7	24	48
63	37654	M	8	L	16	7	22	45
64	37662	M	8	L	13	4	24	41
65	37674	F	7	L	17	7	31	55
66	37677	F	8	L	11	2	14	27
67	37684	F	8	L	17	8	24	49
68	37697	F	8	L	15	3	30	48

Num. Ord.	Num. Clave	Sexo	Edad	Etnia	CL	VL	VOC	TOT
69	37699	F	8	L	15	4	26	45
70	37546	F	8	L	2	2	3	7
71	37556	M	8	L	19	9	34	62
72	37559	M	8	L	17	7	25	49
73	37562	F	8	L	13	5	23	41
74	37576	M	8	L	27	13	33	73
75	37579	M	8	L	4	3	11	18
76	37692	M	8	L	15	4	21	40
77	37607	M	8	L	19	7	28	54
78	37614	F	8	L	5	2	8	15
79	37620	F	8	L	24	10	34	68
80	37622	M	8	L	23	9	34	66
81	37630	F	7	L	13	3	20	36
82	37641	M	8	L	12	6	26	42
83	37516	M	8	L	18	7	24	49
84	37692	M	8	L	28	14	40	82
85	37555	M	8	L	13	5	21	39
86	37558	M	8	L	11	1	15	27
87	37566	M	8	L	21	10	28	59
88	37568	M	8	L	8	1	18	27
89	37587	M	8	L	16	8	25	49
90	37593	M	8	L	10	5	21	36
91	37612	F	8	L	20	12	28	60
92	37636	F	8	L	16	3	27	46

Num. Ord.	Num. Clave	Sexo	Edad	Etnia	CL	VL	VOC	TOT
93	37636	M	8	L	14	7	19	40
94	37690	M	8	L	15	4	15	34
95	37656	M	8	L	17	7	28	52
96	37661	F	8	L	18	6	28	52
97	37663	M	8	L	19	8	30	57
98	37682	M	8	L	15	3	23	41
99	37530	M	8	L	18	6	28	52
100	37689	F	8	L	23	10	36	69

Apéndice B

Distribución de Frecuencias con Datos no Agrupados

Comprensión de Lectura

Puntaje	Frecuencia	Puntaje	Frecuencia
40	0	19	8
39	0	18	8
38	0	17	13
37	0	16	7
36	0	15	11
35	0	14	7
34	0	13	9
33	0	12	5
32	0	11	4
31	0	10	5
30	0	9	1
29	0	8	1
28	1	7	1
27	1	6	0
26	0	5	1
25	1	4	1
24	3	3	0
23	3	2	1
22	1	1	0
21	2	0	0
20	5		

Apéndice C

Distribución de Frecuencias con Datos no Agrupados

Velocidad de Comprensión de Lectura

Puntaje	Frecuencia	Puntaje	Frecuencia
30	0	14	1
29	0	13	2
28	0	12	1
27	0	11	1
26	0	10	4
25	0	9	7
24	0	8	15
23	0	7	18
22	0	6	9
21	0	5	11
20	0	4	13
19	0	3	9
18	0	2	6
17	0	1	2
16	0	0	1
15	0		

Apéndice D

Distribución de Frecuencias con Datos Agrupados

Vocabulario

Puntaje	Frecuencia	Puntaje	Frecuencia
40	1	19	6
39	0	18	2
38	0	17	1
37	0	16	1
36	2	15	5
35	1	14	1
34	7	13	0
33	1	12	0
32	1	11	3
31	3	10	0
30	6	9	0
29	1	8	8
28	9	7	0
27	4	6	0
26	7	5	1
25	5	4	1
24	10	3	1
23	7	2	0
22	5	1	0
21	6	0	0
20	1		

Apéndice E

Distribución de Frecuencias con Datos no Agrupados

Puntaje	Frecuencia	Puntaje	Frecuencia	Puntaje	Frecuencia
110	0	73	1	36	3
109	0	72	0	35	1
108	0	71	1	34	3
107	0	70		33	2
106	0	69	1	32	2
105	0	68	1	31	1
104	0	67	1	30	2
103	0	66	3	29	0
102	0	65	0	28	0
101	0	64	0	27	3
100	0	63	0	26	0
99	0	62	1	25	0
98	0	61	1	24	0
97	0	60	1	23	1
96	0	59	4	22	0
95	0	58	1	21	0
94	0	57	2	20	0
93	0	56	2	19	0
92	0	55	4	18	1

Puntaje	Frecuencia	Puntaje	Frecuencia	Puntaje	Frecuencia
91	0	54	2	17	1
90	0	53	2	16	0
89	0	52	9	15	1
88	0	51	1	14	0
87	0	50	1	13	0
86	0	49	4	12	1
85	0	48	4	11	0
84	0	47	2	10	0
83	0	46	2	9	0
82	1	45	4	8	0
81	0	44	5	7	1
80	0	43	2	6	0
79	0	42	1	5	0
78	0	41	6	4	0
77	0	40	4	3	0
76	0	39	3	2	0
75	0	38	0	1	0
74	0	37	0	0	0