

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

COMO ANALIZAR PRUEBAS DE DIAGNOSTICO  
DE LECTURA INICIAL (PREPARATORIA  
O PRIMER GRADO DE PRIMARIA)

EMILIA AVILA DE HAHMANN

Modelo de trabajo profesional presentado para optar  
al grado académico de Licenciada en Educación

Guatemala

1988

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

COMO ANALIZAR PRUEBAS DE DIAGNOSTICO  
DE LECTURA INICIAL (PREPARATORIA  
O PRIMER GRADO DE PRIMARIA)

EMILIA MARIA AVILA DE HAHMANN

Guatemala

1988

TE  
UVE  
EDU  
a 948  
1988  
E.2

COMO ANALIZAR PRUEBAS DE DIAGNOSTICO  
DE LECTURA INICIAL (PREPARATORIA  
O PRIMER GRADO DE PRIMARIA)

Vo. Bo.:

(f) ~~*E. de Méndez*~~  
Licenciada Eva Sazo de Méndez  
Asesor

Tribunal:

(f) ~~*E. de Méndez*~~  
Licenciada Eva Sazo de Méndez

(f) ~~*Gloria Aguilar*~~  
Licenciada Gloria Aguilar Pérez

(f) ~~*B. Barrios*~~  
Licenciada Beatriz Barrios de Estrada

Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 1988.

A mi esposo,  
a mis hijos,  
a mis profesores,

mi cariño y  
agradecimiento.



## CONTENIDO

	Páginas
RESUMEN	
I. INTRODUCCION	1
II. EL PROBLEMA	5
A. Delimitación del problema	5
B. Antecedentes y justificación	6
C. Tipo de investigación	10
D. Limitaciones	11
III. FUNDAMENTACION TEORICA	13
A. La lectura como parte del lenguaje	13
B. El proceso de la lectura	15
C. Requisitos necesarios para el aprendizaje de la lectura	18
1. Madurez	18
2. Aprestamiento	22
3. Funciones básicas	23
a. Percepción	24
b. Psicomotricidad	25
c. Cognición	27
d. Lenguaje	29
D. Factores externos que inciden en el aprendizaje de la lectura	31
1. El ambiente familiar	31

	Páginas
2. La escuela	32
3. La comunidad	33
E. Métodos más usados para la enseñanza de la lectura	34
1. Método alfabético	34
2. Método fonético	35
3. Método silábico	37
4. Método global	38
F. Evaluación	41
1. Concepto	41
2. Instrumentos de medición	42
3. Pruebas elaboradas por el maestro y pruebas estandarizadas	44
4. Otros instrumentos de evaluación	48
a. Listas	48
b. Escalas	48
5. Pruebas de medición para la lectura	49
6. Planificación de una prueba	52
IV. METODOLOGIA	55
A. Objetivo de la investigación	55
B. Procedimientos	56
1. Primera fase	56
2. Segunda fase	57
a. Exploración inicial	57

	Páginas
1) Muestra	57
2) Instrumento	58
3) Resultados	58
b. Observación y caracterización de la prueba más usada según la muestra	61
1) Justificación de su uso	61
2) Descripción	61
3) Comentario	63
3. Tercera Fase	64
a. Elaboración del instrumento para el análisis de pruebas de lectura inicial	64
1) Formato	64
2) Criterios	66
3) Opinión de expertos para la prueba piloto	67
b. Instrumento: Lista de Cotejo	67
c. Tabla para Análisis de Resultados	73
d. Prueba piloto del instrumento	74
1) Aplicación	74
2) Resultados	74
V. CONCLUSIONES y RECOMENDACIONES	79
A. Conclusiones	79
B. Recomendaciones	79
VI. BIBLIOGRAFIA	81

APENDICES	85
A. Encuesta para investigar cuáles son los tests utilizados para evaluar lectura inicial	87
B. Cuadro de los resultados obtenidos en cada ítem de la Lista de Cotejo	89
C. Resultados globales de las Listas de Cotejo contestadas por los maestros	91

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito investigar la propiedad de las pruebas de medición para lectura inicial empleadas en Guatemala, y elaborar un instrumento que ayude a determinar si dichas pruebas se adaptan a las características y necesidades del medio donde se quieren aplicar.

En el primer capítulo se presenta la introducción y en el segundo, el problema con su delimitación, justificación y limitaciones. En el tercero se resume la fundamentación teórica sobre los distintos aspectos que intervienen en el aprendizaje de la lectura. En el cuarto capítulo se describe la metodología, se presenta el objetivo del estudio y el procedimiento utilizado para alcanzarlo. Este procedimiento comprende tres fases: en la primera, se hace mención de la revisión bibliográfica llevada a cabo para fundamentar el trabajo y tomar los elementos necesarios para la elaboración del instrumento, objetivo de este estudio; la segunda fase, comprende una investigación de campo con una muestra tomada en establecimientos educativos de la ciudad de Guatemala, sobre las pruebas de medición más usadas en el área de lectura inicial. Esta fase incluye también la observación y caracterización de la prueba más usada según la muestra. La tercera fase,

presenta el formato, los criterios y la opinión de expertos que sirvieron de base para el diseño del instrumento; la Lista de Cotejo, compuesta de 60 ítemes, que es el instrumento elaborado y la Tabla para Análisis de Resultados con las recomendaciones para su uso. Esta fase concluye con una prueba piloto del instrumento y la tabulación y análisis de los resultados obtenidos al aplicarlo a la prueba de la Serie Interamericana, Nivel 1. Finaliza el trabajo con las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

Se incluye como cierre la bibliografía consultada y una sección de apéndices que contiene un ejemplar del instrumento utilizado para la exploración inicial de campo y los cuadros de los resultados obtenidos en la prueba piloto del instrumento.

## I. INTRODUCCION

La enseñanza de la lectura y su evaluación adecuada, ha sido motivo de preocupación para los educadores, dada la importancia que tiene tal aprendizaje, no sólo para lograr un buen rendimiento académico, sino también para el aprendizaje autónomo y como consecuencia el enriquecimiento personal.

La evaluación de la lectura inicial, de acuerdo con este estudio, se efectúa al final del primer ciclo lectivo en que se introduce al niño al proceso enseñanza - aprendizaje de la lectura. Esta evaluación es importante para afianzar las bases del proceso, para establecer el grado de avance de los alumnos en este aprendizaje, y para tomar decisiones sobre el incremento de dificultad, empleo de metodología, diseño de programas compensatorios o remediales, etc. La evaluación puede hacerse por medio de observaciones, pruebas estandarizadas o con instrumentos elaborados por el maestro. En cuanto al uso de pruebas estandarizadas, es necesario verificar la adecuación del instrumento a una población determinada, y en los casos de observación y pruebas elaboradas por el maestro, es aconsejable contar con lineamientos que permitan una observación objetiva o el diseño de una prueba que abarque en su totalidad las complejidades involucradas en el

proceso lector.

El propósito fundamental de este trabajo es ayudar al maestro en el diseño o selección de instrumentos adecuados, para evaluar lectura inicial. La propuesta consiste en una lista de cotejo, que contiene características que debe poseer una prueba de lectura para establecer la adecuación de un instrumento a la cultura, al léxico y a otras particularidades de un determinado grupo de alumnos. Esto ayudará a que los juicios que se emitan respecto a los resultados, redunden en una toma de decisiones acertada, lo cual no sucedería, si la prueba utilizada no se adecua al medio en que se aplique. En lo posible se quiere evitar la adopción ciega de instrumentos elaborados en otras partes, por el error que comúnmente se comete de creer que el uso de pruebas estandarizadas garantiza que su aplicación va a ser confiable, para cualquier región o país en que se aplique. La lista de cotejo puede utilizarla también el maestro, para evaluar las pruebas que él mismo elabore, para detectar puntos débiles, rectificarlos y superarlos.

En Guatemala se dan altas tasas de repitencia tanto en la escuela primaria, como en la secundaria, y en especial en el primer grado de primaria. A través de estudios realizados en Guatemala, Campos de Vargas (1974) y Ortiz (1982), se señala que la causa más frecuente del fracaso escolar es la insuficiencia en la comprensión de la

lectura. Según la legislación actual, para aprobar el primer grado de primaria son requisitos básicos saber leer y escribir. La evaluación de estas dos destrezas se hace generalmente de manera informal y en algunos casos, a través del uso de pruebas estandarizadas. La profundización en el conocimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura en niños guatemaltecos y de su evaluación, es muy necesaria para superar los problemas que se están enfrentando en la actualidad.

El instrumento presentado en este estudio, va a llenar una necesidad, en cuanto a la adecuación de las pruebas que son utilizadas para medir la lectura inicial en Guatemala y, como consecuencia, la correcta toma de decisiones.

Este trabajo presenta, en orden capitular: el problema con su justificación y limitaciones; la fundamentación teórica que detalla los conocimientos y aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje de la lectura; la metodología, capítulo en el que se plantean el objetivo y el procedimiento, para llegar a la elaboración del instrumento que ayudará a analizar pruebas de diagnóstico de lectura inicial. Le siguen la prueba piloto y los resultados de su aplicación, y finalmente, las conclusiones y recomendaciones que surgieron como producto de este estudio.



## II. EL PROBLEMA

En esta sección del trabajo se presenta el problema. Se inicia con la delimitación del mismo e incluye las inquietudes que motivaron esta investigación y la meta que se pretende alcanzar. Aparecen después, la justificación del trabajo y las limitaciones que se encontraron al desarrollarlo.

### A. Delimitación del problema

En Guatemala, no se encuentra difundido el empleo de instrumentos para evaluar el proceso de aprendizaje de la lectura; en contados establecimientos educativos se hace evaluación diagnóstica, pronóstica y de proceso. Por otro lado, si se utiliza instrumentos estandarizados, generalmente no se tiene el cuidado de escoger aquellos que se adaptan en su totalidad al medio en que se desean aplicar. Por lo general no se toma en cuenta, al momento de evaluar, las deficiencias que puedan tener los test escogidos, y como consecuencia de esto las decisiones derivadas de los resultados obtenidos, pueden estar equivocadas.

Esta investigación pretende analizar los tests que son utilizados en Guatemala para evaluar la habilidad en lectura en la primera etapa de su aprendizaje, y luego

elaborar un instrumento que ayude al maestro a analizar y seleccionar las pruebas que aplique, para garantizar la adecuación a su grupo de alumnos.

## B. Antecedentes y justificación

Desde que el hombre inventó la escritura y más tarde la imprenta en el siglo XV, el aprendizaje de la lectura ha sido necesario para poder satisfacer el deseo de ampliar el contacto del hombre con el hombre, de conocer el mundo que le rodea, de penetrar en la intimidad de las cosas, y de romper las barreras del tiempo y el espacio.

Antonia Saez (1948:16) dice:

"Se impone un sistema educativo en que la lectura sea actividad pensante, continuadora de las actividades naturales del lenguaje, complementadora y aclaradora de las necesidades del vivir, ennoblecedora de los anhelos y deseos, comunicadora de experiencias humanas de la más alta calidad. Así será actividad superadora del vivir cotidiano, medio de traspasar las fronteras del hoy y del ayer, del aquí y del allá, vínculo de unión entre los hombres y los pueblos."

La misma autora (1948:13) también comenta:

"No se lee por leer, se lee por algo y para algo. Si la lectura no está movida por esa ansia ennoblecedora, reveladora de la profunda significación de las cosas, pierde toda su verdadera eficacia y significación."

El aprendizaje de la lectura y su perfeccionamiento hacen de ella un instrumento básico para la superación permanente de los seres humanos. La lectura ha sido un factor de marcada importancia en la civilización del mundo

y está ligada con el desarrollo intelectual, social y espiritual del hombre.

Vargas et. al. (1970:64) dice: "El adulto completa sus conocimientos, amplía su visión del mundo y se perfecciona en su profesión, mediante la lectura."

Más adelante dice el mismo autor (1970:65):

"Consideramos que la lectura es el instrumento más valioso que la escuela puede darle al hombre para la adquisición del conocimiento. Esto no quiere decir, desde luego, que neguemos la importancia de los medios audiovisuales aplicables a la educación; pueden ser magníficos instrumentos complementarios nada despreciables, pero secundarios."

En esta época, de acentuado empleo de medios audiovisuales, la lectura sigue siendo primordial para acrecentar el acervo cultural, ya que la información escrita tiene muchas ventajas sobre la información oral. Una de ellas es su permanencia, lo que permite retomarla cuantas veces sea necesario; otra, la velocidad, que puede variarse para comprenderla mejor y captar así el sentido de la misma sin temor a equivocarse; además, permite también la selección del material de acuerdo a su nivel de dificultad y de los intereses y necesidades de la persona.

Bamberger (1979:9) dice al respecto:

"Comparada con el cine, la radio y la televisión, tiene la lectura ciertas ventajas únicas: en vez del forzoso conformarse con elegir la limitada disponibilidad que proporcionan el anunciador, el canal, la emisión o las películas que se proyectan, el lector puede elegir entre las mejores obras del presente o del pasado; puede también leer dónde y cuándo mejor le convenga;

puede ir saboreando las palabras escritas o tragándose las páginas a toda velocidad; interrumpir la lectura si lo desea; releer todo el texto o partes del mismo; leer en silencio o en voz alta. O sea, que puede leer lo que quiera y cómo y dónde guste. Esta flexibilidad garantiza el valor permanente de la lectura tanto para la educación como para el entretenimiento."

La lectura es un proceso que se va adquiriendo poco a poco en forma sistemática y así se va perfeccionando a lo largo de la vida de la persona.

Respecto de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, así como del tiempo requerido para dominarla, Saez (1948:19) comenta:

"No es tarea fácil la enseñanza de la lectura. Si su aprendizaje se inicia al comenzar la labor escolar, su dominio es proceso continuo a través de toda la existencia. Nunca se acaba de aprender a leer."

Condemarin et. al. (1982:18) dice a ese respecto:

"Aprender a leer lleva muchos años. Superada la etapa del dominio del código, el aprendizaje de la lectura, prácticamente, se confunde con el desarrollo intelectual de la persona. El adecuado manejo de textos escritos cada vez más complejos implica el aprendizaje de nuevas habilidades de lectura. Por estos motivos, hoy se encuentra totalmente superada la posición que confinaba el aprendizaje de la lectura al primer año de educación básica. Hoy se sabe que hay que enseñar a leer a lo largo de toda la escolaridad y que se puede estar aprendiendo a leer toda la vida."

Esto significa que el hecho de dominar la codificación y descodificación, no garantiza un dominio total de la destreza ni un uso eficiente y eficaz de ella. Su aprendizaje se prolonga y se hace más complejo, profundo y eficiente con la práctica continua. Es un componente

estructural y funcional constante en la vida del hombre.

Dada la importancia del aprendizaje de la lectura, su inicio llega a ser una de las labores escolares de mayor trascendencia y de mayor responsabilidad para el maestro. Para lograr afianzar ese importante aprendizaje sobre las bases firmes que el mismo necesita y para que el maestro pueda ir dando al alumno el reforzamiento que requiera, es indispensable evaluarlo periódicamente.

Condemarin et. al. (1982:18) dice al respecto:

"Este aprendizaje, naturalmente, para ser llevado en forma adecuada necesita ser evaluado en sus diversas etapas de logro, especialmente en las iniciales."

En Guatemala, existen algunas pruebas estandarizadas para medir y evaluar el rendimiento en lectura, y otras, informales, que los mismos maestros elaboran para ello. Sin embargo, en el caso de las primeras, no todas, aunque sean muy valiosas, se adaptan totalmente a las características y necesidades del medio en que se desea aplicarlas. Muchos maestros, al utilizarlas, no toman en cuenta algunos aspectos que las hacen inadecuadas y esto tiene como consecuencia que la medición de la lectura no sea confiable, ni válida. Los datos obtenidos en esta forma no se ajustan a la realidad. Es muy común aplicar una prueba que es considerada buena por ser estandarizada para una determinada población, pero que, al ser empleada en medios diferentes proporciona resultados que no

tendrán, necesariamente, la validez esperada.

Estas son algunas de las razones por las cuales se consideró conveniente elaborar un instrumento que sirviera de guía a los maestros para la selección y utilización de instrumentos de evaluación del rendimiento en lectura inicial. Se desea propiciar la reflexión, el análisis y la selección crítica de los instrumentos, así como la búsqueda de soluciones a los desajustes detectados en las pruebas.

El instrumento mencionado también podría ser de utilidad en la elaboración de pruebas diseñadas por el propio maestro, ya que proporciona pautas de todo aquello que un test diagnóstico de lectura debe incluir para abarcar la mayoría de aspectos involucrados en una destreza de tal complejidad.

### C. Tipo de investigación

Este trabajo, presenta un estudio de tipo descriptivo. Está basado especialmente en la observación y se llevó a cabo con el propósito de analizar tests de lectura que son aplicados en nuestro medio y que, en su mayoría, han sido elaborados y estandarizados en otros países. Tiene como finalidad ayudar a los maestros a detectar los aciertos y fallas que estos tests pudieran tener al ser aplicados en medios diferentes.

Se pretende elaborar un instrumento, que ayude a los

maestros no sólo a escoger adecuadamente entre las pruebas existentes, sino a diseñar sus propios tests de medición para lectura inicial, adecuados a las características y necesidades de sus alumnos. En esta forma, las decisiones que se tomen, serán apropiadas y a la vez ajustadas a la realidad de cada población.

#### D. Limitaciones

Algunas de las limitaciones que se encontraron al desarrollar el trabajo fueron las siguientes:

1. La muestra de establecimientos tomada para obtener información acerca de los tests utilizados para evaluar lectura en la primera etapa de su aprendizaje, fue únicamente urbana capitalina y relativamente pequeña, pues la conformaron 20 establecimientos (5 públicos y 15 privados).
2. No se hizo prueba piloto del cuestionario que se utilizó para hacer la encuesta en la exploración inicial. En realidad su función fue únicamente recolectar información de base para determinar las pruebas a las que se les aplicaría el instrumento.



### III. FUNDAMENTACION TEORICA

Para llevar a cabo esta investigación se consideró importante presentar algunos estudios sobre la lectura, su proceso de aprendizaje y los requisitos necesarios para alcanzarlo. Se consideró asimismo, necesario, presentar los factores que afectan el alcance de un dominio eficiente de ella, los métodos más usados para enseñarla, y las formas de evaluación e instrumentos que se le aplican.

#### A. La lectura como parte del lenguaje

El lenguaje es el medio por el cual el ser humano concibe y objetiva la realidad, y logra la comunicación con otros seres de su misma especie. Es el instrumento indispensable para el logro de la socialización.

Sazo de Méndez (1985:1) dice:

"El lenguaje es un instrumento de aprendizaje, el medio por el que se manifiestan las ideas, los sentimientos y deseos; el vehículo básico de la convivencia y cooperación social."

El lenguaje permite a las personas intercambiar información, intenciones, significados, así como expresar las emociones y organizar los pensamientos. Es un elemento indispensable en la evolución y funcionamiento mental del hombre. Abarca mucho más que los actos de escuchar,

hablar, leer y escribir, pues es un medio de percepción y determina los modos de observación y de interpretación del mundo. Dice May (1975:11): "En gran medida, del modo como usemos el lenguaje, dependerá la percepción de la realidad que nos rodea."

Galo de Lara (1984:50) cita a Tomaschewsky, quien indica:

"El desarrollo completo de los pensamientos está estrechamente relacionado con el desenvolvimiento del lenguaje. Si no se expresa una idea en un juicio con palabras claras, esta idea no se puede desarrollar. El lenguaje no solamente es un medio para transmitir ideas, sino también un medio para pensar."

El desenvolvimiento del lenguaje está, pues, íntimamente correlacionado con el desarrollo del pensamiento. Ambos son procesos permanentes e instrumentos para el crecimiento y perfeccionamiento personal.

Condemarin et. al. (1972:16) menciona las siguientes etapas secuenciales del funcionamiento verbal:

- 1) Adquisición del significado.
- 2) Comprensión de la palabra hablada.
- 3) Expresión de la palabra hablada.
- 4) Comprensión de la palabra impresa (lectura).
- 5) Expresión de la palabra impresa (escritura)."

Las unidades fundamentales del lenguaje articulado son las palabras. Cada palabra está formada por los sonidos elementales de una lengua, que se llaman fonemas. Los fonemas, que en su mayor parte son vocales y consonantes, equivalen aproximadamente a las letras del alfabeto.

Hay una íntima relación entre el lenguaje, el

pensamiento, la lectura y la escritura. El idioma es un instrumento para pensar y un medio para expresar lo pensado y para recibir el pensamiento de los demás; esta posibilidad de hacerlo se incrementa, tanto para el emisor como para el receptor, a través del tiempo y la distancia por medio de la palabra escrita. En las diferentes modalidades comunicativas, un sujeto puede ser emisor, cuando habla, escribe o hace señas y receptor si escucha, lee o interpreta.

Leer es un proceso individual, que conlleva un dominio previo de ciertas destrezas. Su aprendizaje está determinado no sólo por la naturaleza misma del proceso de lectura y por la metodología empleada, sino también por la capacidad de quien aprende y por su actitud frente a ese aprendizaje. La lectura está colocada a niveles altos del desarrollo lingüístico. Es una parte importante de la socialización y una forma de enriquecimiento personal.

#### **B. El proceso de la lectura**

La lectura es un proceso complejo, que involucra en su adquisición y desarrollo distintos aspectos perceptivos, psicomotores e intelectuales. Se perfecciona paulatinamente y es producto de una construcción mental activa.

Vargas et. al. (1970:66) dice:

"Por la lectura se entiende el proceso de

reconocimiento e interpretación de los símbolos de la escritura y su traducción en sonidos articulados cuando se trata de lectura oral."

Condemarin et. al. (1972:15) refiriéndose al proceso de la lectura comenta:

"La lectura, como proceso de doble función, es utilizada por el niño para adquirir conocimientos y para cambiar sus propias actitudes, ideales y aspiraciones."

Las mismas autoras (1972:15) agregan: "La lectura no constituye una destreza aislada, sino que pertenece a un proceso lingüístico complejo."

El fin primordial de la lectura, es comprender y descubrir exactamente lo que el autor quiere decir.

Downing et. al. (1974:7) dice:

"La lectura, es el arte de reconstruir, sobre la base de la página impresa, las ideas, los sentimientos, los estados anímicos y las impresiones sensoriales del escritor."

Para lograr este fin es indispensable, dice Saez (1948:23):

"...que el lector realice, lleve a cabo, de manera eficiente las diversas operaciones que constituyen la lectura: primero, el reconocimiento del símbolo escrito; segundo, los movimientos de los ojos a través de la página escrita, de manera correcta y efectiva; tercero, el logro de razonable rapidez en el reconocimiento de los símbolos, actividad mental que envuelve toda la complejidad del humano pensar."

Refiriéndose a la lectura oral, Toro (1980:12) dice que es:

"...Un conjunto de respuestas verbales articulatorias, emitidas selectivamente ante un

conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras o textos".

Es decir que, para la persona que ha aprendido a leer, los estímulos visuales dejan de ser neutros y pasan a ser discriminativos para que en su presencia, el sujeto responda adecuada y específicamente a ellos. Esta es la parte del proceso que, en gran medida, concierne directamente al maestro, quien debe estimular las respuestas acertadas, hasta conseguir que las letras y las palabras lleguen a ser discriminativas.

El complicado proceso de la lectura atraviesa diferentes fases. Por un lado la discriminación de los estímulos visuales que se denominan letras, luego el conjunto de trazos que forman las palabras y con las cuales debe procederse a su análisis, aislando cada una de sus unidades o letras. Este aislamiento visual de cada letra, va acompañado de la atribución de un sonido determinado, a cada una de ellas. La relación entre la letra y su sonido es unívoca.

Paralelamente a la fase del análisis se produce la de síntesis. Las palabras son percibidas como estímulos visuales unitarios que cuentan con la connotación de su significado, ellas están espaciadas entre sí, como un claro discriminativo, pero unidas a la vez en oraciones y frases que llegan a percibirse también con un significado unitario. Estos procedimientos de análisis y de síntesis,

de discriminación de estímulos visuales simples y de estímulos visuales complejos, parecen aprenderse en forma simultánea e indisoluble.

Cuando en la enseñanza de la lectura se habla del método analítico y del método global, se está haciendo referencia a dos tecnologías que hacen hincapié en los procesos analíticos y en los sintéticos pero, en la lectura, ambos procesos son indisolubles. Podría decirse que, análisis y síntesis forman las dos caras de una misma moneda.

### C. Requisitos necesarios para el aprendizaje de la lectura

Para el aprendizaje de la lectura, existen requisitos previos que son indispensables. Ellos son, en primer lugar, la madurez y luego, juegan una gran importancia también, el aprestamiento y el dominio de las funciones básicas. De todos ellos se tratará a continuación.

1. Madurez. Es preciso estar preparado física, intelectual, emocional y socialmente para aprender a leer, así como para cualquier otro tipo de aprendizaje. A ese conjunto de condiciones, que deben preexistir a fin de que sea posible aprender algo, los psicólogos lo denominan "disposición o madurez".

El concepto de madurez ha sido definido ampliamente por expertos pedagogos y psicólogos; Remplein (1966:104)

lo define como:

"...la capacidad que aparece en el niño de apropiarse de los valores culturales tradicionales junto con otros niños de su misma edad, mediante un trabajo sistemático y metódico."

Para Gesell, en Müssen, *et. al.* (1982:123), "...la maduración es un proceso interno por el cual el individuo alcanza su desarrollo completo," o sea, que se está apto para asimilar en el tiempo requerido por la persona. Madurez, pues, para cualquier clase de aprendizaje, es aquel momento en que el niño puede adquirirlo con facilidad, sin tensión y con resultados positivos.

Dice Hendrix (1980:8):

"No deis a los alumnos sino asuntos que ellos estén en condiciones de comprender y que sean de naturaleza que les interese."

Piaget, en Müssen, *et. al.* (1982:278) se refiere a un proceso, mediante el cual un niño se va transformando en adulto pasando por "...varias etapas de desarrollo con características bien definidas..."

Hiebsch, *et. al.* (1966:42), considera al niño maduro para la escuela:

"...cuando está en condiciones de incorporarse a una comunidad de niños de su misma edad y de adquirir conocimientos en el seno del grupo. La mayoría de los niños alcanza ese estado de desarrollo en el curso de su sexto año de vida."

Lagos (1972:11/12), considera que:

"... en la adquisición de los mecanismos de lectura y escritura, el niño necesita cierto grado de madurez que implica lo siguiente: Nivel mental adecuado (edad mental 6 / 7 años),

integración de las funciones cognoscitivas y prácticas que intervienen en los procesos perceptivos, visuales, auditivos y kinestéticos, así como capacidad motriz en las fases de organización verbal, expresiva y comprensiva y desarrollo adecuado de los sentidos..."

El niño debe poseer cierto grado de "madurez" para la adquisición de cualquier conocimiento y por ende, de la lectura. Esto supone el desarrollo previo de todas las habilidades y destrezas que son indispensables para lograrlo.

Downing et. al. (1974:8) define madurez para la lectura como:

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

Son muchas las capacidades, aptitudes, intereses, habilidades y destrezas que pueden desarrollarse mediante la experiencia, ejercitación y aprendizajes previos y contribuir de esta manera, a crear el punto de "madurez" para aprender a leer.

Existen algunas pruebas que pueden ayudar a determinar si un niño tiene la adecuada madurez para el aprendizaje de la lectura, una de ellas es la prueba ABC de Lorenzo Filho. Este autor refiriéndose a la madurez (1974:104) dice:

"A los 7 años, declinan las características del comportamiento egocéntrico de las edades anteriores. El niño alcanza un nivel de madurez que le interesa observar, analizar y sacar conclusiones por sí mismo, puede fijar su

atención en un mismo asunto durante periodos más o menos largos. Un alto porcentaje alcanza el nivel de madurez que le habilita para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura y escritura."

Existen factores que determinan la madurez para la lectura; éstos pueden resumirse en fisiológicos, ambientales, emocionales e intelectuales.

Downing et. al. (1974:12) especifica lo que abarca cada grupo de factores, de la manera siguiente:

"Factores fisiológicos, que incluyen la madurez general y el crecimiento; el predominio cerebral y la lateralidad; consideraciones neurológicas; la visión; la audición; el estado y funcionamiento de los órganos del habla.

Factores ambientales, que incluyen los antecedentes lingüísticos del hogar y las experiencias sociales de distintas clases.

Factores emocionales, motivacionales y de personalidad, que incluyen la estabilidad emocional y el deseo de aprender a leer.

Factores intelectuales, que incluyen la aptitud mental general, las aptitudes especiales de raciocinio y pensamiento que implica la solución de problemas al aprender a leer."

Para determinar el desarrollo adecuado de los factores mencionados, puede utilizarse la ayuda del maestro y de personas especializadas. En el aspecto fisiológico, es necesaria la observación del maestro respecto del estado de salud general del niño y referirlo en caso de necesidad a médicos y paramédicos, con el objeto de orientar a los padres y superar las limitaciones observadas. Los factores ambientales pueden determinarse con la observación al alumno, entrevistas con los padres, así como con visitas al hogar. Los factores emocionales, motivacionales y de

personalidad pueden evaluarse a través de actividades organizadas por el maestro que motiven al niño a compartir experiencias; también pueden determinarse, con la ayuda del psicólogo en entrevistas con el alumno y con las personas que, en el hogar, se relacionan con él. En el aspecto intelectual es conveniente tanto la observación al alumno de parte del maestro, como también el uso de pruebas psicológicas que determinen el desarrollo de las aptitudes mentales del niño. Heilman (1961:28) comenta al respecto:

"Datos experimentales sugieren que los tests de aptitudes, de inteligencia y evaluaciones del maestro, parecen ser de igual efecto en la predicción del éxito para iniciar lectura."

2. Aprestamiento. El término aprestamiento implica la preparación previa a un aprendizaje, o sea, el desarrollo de las habilidades necesarias, la motivación para despertar el interés o disposición para aprender, la ayuda para lograr "estar listo para" en este caso, la adquisición de la lectura.

En el proceso de aprestamiento se conduce al niño hacia la maduración en los aspectos físico, psicológico y social. En el aspecto físico, el niño debe desarrollar las destrezas visuales que le permitan percibir con claridad formas tan pequeñas como una palabra. Requiere, asimismo, un desarrollo de las destrezas auditivas que le faciliten la discriminación de sonidos próximos, entre un fonema y

otro. En el aspecto psicológico, el niño debe poseer una madurez intelectual que le permita, mediante los procesos mentales, manejar las letras como símbolos y dominar la estructuración espacio-temporal necesaria para la codificación y descodificación de las claves idiomáticas, lo cual se logra mediante ejercicios específicos durante el periodo de aprestamiento. Necesita el alumno también una madurez emocional y social, así como un desarrollo del lenguaje que le permita interpretar adecuadamente lo que lee y transmitir su significado a los demás, en su medio.

Procep (1980:110) dice que el aprestamiento hace que el niño:

"...tenga experiencias más específicas en las destrezas básicas involucradas en la adquisición de la lecto-escritura, después de la ejercitación sensorial y psicomotora recibida en periodos anteriores (0 - 4 años)."

El mismo autor (1980:111) continúa, refiriéndose siempre al aprestamiento en los siguientes términos:

"... se presentan una serie de objetivos y actividades, mediante las cuales se pretende que el niño logre destrezas para iniciarlo en el proceso de la lecto-escritura, tales como: reconocer las formas de las líneas, de figuras circulares, cuadradas y triangulares, punteado, trazado de líneas de izquierda a derecha, arriba y abajo, asociación entre objetos, etc..."

Podría decirse, entonces, que el aprestamiento para la lectura es el logro, con la ejercitación, de todo aquello que hace que el alumno "esté listo" para su aprendizaje.

**3. Funciones básicas.** La lectura requiere de procesos

complejos de pensamiento que le van a permitir al niño, no sólo la discriminación visual y auditiva necesarias para el reconocimiento de formas y de signos, sino también la comprensión de lo leído que lo capacitará gradualmente para la solución de sus problemas y los de la sociedad en que se desenvuelve. Se consideran como funciones básicas para la lectura: la percepción, la psicomotricidad, la cognición y el lenguaje.

A nivel de conducta, se dan funciones íntimamente relacionadas y con un grado de superposición; ésto hace difícil determinar el inicio y el final de cada una de las funciones; sin embargo, los procedimientos diagnósticos tienden a delimitarlas.

Las funciones básicas también son denominadas "funciones del desarrollo" (Frostig, 1964) y "destrezas y habilidades preacadémicas" (Kephart, 1978). Las funciones que están más relacionadas con el aprendizaje de la lectura se clasifican, como ya fue mencionado, bajo rubros de percepción, psicomotricidad, cognición y lenguaje. Para la estimulación y desarrollo de cada una de ellas, se necesitan estrategias que conducen a una mejor comprensión del mundo, a una capacitación para expresarse mejor y a una acertada participación en la solución de problemas.

a. Percepción. Este es un proceso sensorial por medio del cual el individuo extrae, organiza e interpreta información del ambiente. Es la aprehensión de

la realidad, por medio de los datos recibidos por los sentidos.

La vista y el oído son, en especial, los sentidos que ayudan a la percepción necesaria para la adquisición de la lectura. La vista permite discriminar las letras en su forma y orientación y logra el recorrido de palabras y oraciones de izquierda a derecha con breves movimientos rápidos y pausas alternadas. Refiriéndose al proceso visual en la lectura, pero, específicamente, en lenguas de origen indoeuropeo, Barrios de Estrada (1980:12) dice:

"...para leer, los ojos se mueven de izquierda a derecha, en una serie de pausas alternadas y rápidos movimientos espasmódicos. Las pausas llamadas fijaciones, duran fracción de segundos cada uno. Los ojos registran la imagen solamente durante esas fijaciones. El lector incipiente registra una sílaba por fijación, en cambio un lector avanzado, puede ver varias palabras por fijación. La cantidad de palabras registradas en cada fijación se denomina "rango de conocimiento".

El oído también ayuda al desarrollo de la percepción para la adquisición de la lectura, al lograr la acuidad auditiva necesaria para encontrar diferencias en cuanto a sonoridad y tono. Ej.: en el sonido de las letras s, t, d, p, v, etc. Ayuda también a obtener la discriminación requerida para detectar semejanzas y diferencias entre fonemas.

b. Psicomotricidad. Se refiere este proceso a la relación entre las funciones motoras del organismo humano y los factores psicológicos que

intervienen en ellas, condicionando su desarrollo.

Este proceso comprende los siguientes conceptos: imagen corporal e integración psicomotora, relación espacial, lateralidad, relación temporal y ritmo.

La imagen corporal e integración psicomotora, se refiere a la conciencia del propio cuerpo mediante la integración de experiencias sensoriomotoras e interpersonales. Estas desarrollan en el niño autonomía y autoconcepto, así como punto de relación con el mundo circundante.

La relación espacial, consiste en la habilidad de percibir las relaciones que existen en el espacio y se deriva de la conciencia del propio cuerpo, la relación de sus partes entre sí y de éstas con los objetos en el espacio. Estas relaciones pueden darse en pares opuestos: adelante - atrás, arriba - abajo, adentro - afuera, cerca - lejos, etc.

Lateralidad, significa el predominio que hay en cada persona de un hemisferio cerebral definido, el izquierdo para el diestro y el derecho para el zurdo.

La relación temporal, es la capacidad de establecer relaciones en el tiempo y está íntimamente relacionada con el espacio. Comprende nociones como ayer, hoy y mañana, que son las que se adquieren primero, y más tarde pasado, presente y futuro. La adquisición de la relación temporal hace que el niño capte la sucesión de

letras en las palabras y de palabras en las oraciones.

El ritmo, finalmente, es la regularidad y uniformidad con las cuales se repiten impresiones. Se debe aprender a relacionar patrones rítmicos, con reproducciones visuales de esos patrones. El ritmo tiene relación con el tiempo y el espacio y, para la lectura, se requiere del traslado de una secuencia en el espacio a una secuencia en el tiempo.

c. Cognición. La cognición, cuyo sinónimo es "conocimiento" significa el proceso en el cual interviene la percepción, la memoria, el razonamiento, la reflexión y el discernimiento.

Müssen et. al. (1982:231) dice referente a cognición:

"El término cognición designa a los procesos que intervienen en: a) la percepción o descubrimiento, organización e interpretación de la información procedente tanto del mundo exterior como del ambiente interno; b) la memoria o almacenamiento y recuperación de la información recibida; c) el razonamiento o uso del conocimiento para hacer inferencias y sacar conclusiones; d) la reflexión o valoración de la calidad de las ideas y soluciones, y e) el discernimiento o reconocimiento de nuevas relaciones entre dos o más segmentos del conocimiento."

La percepción, que es una de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectura, interviene también en la cognición al captar el sonido de una letra, interpretarlo y transferirlo a su correspondiente símbolo escrito. Esto mismo sucede con las palabras y oraciones, pero en este caso, se agrega la comprensión de su significado.

La memoria es parte del proceso cognoscitivo por medio de la cual se almacena la información recibida y se mantiene "viva" en la conciencia, para utilizarla de nuevo a corto o largo plazo. En la lectura se necesita la memoria para lograr captar el sentido de lo que se lee, guardarlo y aplicarlo cuando se desee.

El razonamiento y la reflexión son parte también de las funciones cognoscitivas y tienen por objeto producir ideas, reflexionar sobre ellas y escogerlas para dar posibles y adecuadas soluciones a problemas. En la lectura, interviene el razonamiento cuando se hacen inferencias a sucesos y problemas del medio.

El discernimiento, que es también parte del proceso cognoscitivo, hace que al recibir el conocimiento, lo relacione y a la vez lo distinga de otros ya adquiridos, procesados y almacenados.

Todas las aptitudes cognoscitivas tienen su proceso específico, de acuerdo con la edad. Müssen *et. al.* (1982:233) dice al respecto:

"Podría concebirse al desarrollo cognoscitivo como una serie de funciones de crecimiento, una por cada aptitud, en la que la ordenada es el número de contextos en los que se activa la aptitud y la abscisa es la edad."

Las unidades de la actividad cognoscitiva son: los esquemas que hacen referencia a la presentación de un estímulo físico como es el conocimiento de un árbol, una flor, etc.; las imágenes que son representaciones más

detalladas y complejas creadas a partir del esquema y los símbolos que son maneras arbitrarias de representar acontecimientos, características o cualidades de acciones u objetos.

Los ordenamientos arbitrarios de líneas que llamamos letras y palabras, son símbolos. El niño que nombra y puede señalar la "a" cuando se le pide, conoce el símbolo de esa letra y puede poseer a la edad de 5/6 años el esquema de las letras del alfabeto. Por último, también son unidades de la actividad cognoscitiva, los conceptos que representan los atributos que se descubren en los esquemas, imágenes o símbolos.

d. Lenguaje. El lenguaje en su forma oral y gestual es otra función básica necesaria para la adquisición de la lectura.

El lenguaje articulado es el medio de expresión del pensamiento, como ya se dijo anteriormente, y el instrumento por el cual el hombre manifiesta sus ideas y sentimientos y logra la socialización, al comunicarse con los demás hombres.

Es importante que el niño enriquezca su vocabulario y pueda expresar sus ideas y pensamientos, antes de empezar a leer. Es conveniente recordar que la lectura es un medio de comunicación, es recibir y comprender el mensaje de quien escribe, para aplicarlo en el momento adecuado, en la solución de los problemas de la vida.

El desarrollo de un idioma en un niño normal es muy rápido durante sus 6 primeros años de vida; de 50 palabras que tiene aproximadamente su vocabulario en su segundo año, hasta 8000 a 14000, en su sexto año. Este desarrollo lingüístico depende de las experiencias y motivaciones que tenga en el ambiente donde se desenvuelve.

Braslavsky (1962:252) se refiere a la importancia del lenguaje articulado para la adquisición de la lectura al decir:

"Es probable que los niños que no hablan correctamente en el momento de empezar a leer no han alcanzado todavía la madurez mínima que se requiere para esa adquisición y, por consiguiente, tampoco para la adquisición de la lectura que es un automatismo más elevado. Pero también es probable que su pobreza de lenguaje o las imperfecciones de su articulación estén además interfiriendo el correcto desarrollo de las percepciones y de otras condiciones del pensamiento abstracto que deben hallarse maduras para que el niño pueda leer."

Podría decirse que la lectura es una de las habilidades descodificadoras del proceso de comunicación. Como en toda comunicación, existe en la lectura un emisor, que transmite el mensaje codificado a través de símbolos impresos; un lector, que es el receptor del mensaje y quien descodifica los símbolos y los interpreta y un mensaje que, en el caso de la lectura, sería el libro, artículo, etc. que se está leyendo.

Berlo (1976:13) dice a ese respecto:

"Cualquier situación humana en que intervenga la comunicación implica la emisión de un mensaje por

parte de alguien, y, a su vez, la recepción de ese mensaje por parte de otro. Cuando alguien escribe, otro debe leer lo que ha sido escrito; si alguien pinta, otro ha de mirar lo pintado, y si alguien habla, también tiene que haber alguien que escuche lo que se dice."

#### D. Factores externos que inciden en el aprendizaje de la lectura

Factores son aquellas características, elementos o causas que contribuyen a un efecto. Entre los factores externos que inciden en el aprendizaje de la lectura, pueden mencionarse los siguientes: el ambiente familiar, la escuela y la comunidad.

1. El ambiente familiar. Las condiciones del hogar deben ser propicias para la socialización del niño y para su desenvolvimiento escolar.

El estrato socioeconómico de los padres tiene influencia en el aprendizaje de la lectura, pues los padres con amplio vocabulario ayudan a enriquecer el lenguaje del niño, lo que a su vez, facilitará la adquisición de la lectura. En un ambiente familiar de escasa formación académica, el vocabulario utilizado en sus conversaciones es, en general, distinto al lenguaje formal utilizado en la escuela.

El medio familiar influye en el aprendizaje de la lectura, ya que en los hogares donde prevalece el cariño, el apoyo, la motivación, el estímulo para las relaciones

interpersonales y el reforzamiento adecuado para la adquisición del vocabulario, los efectos en el aprendizaje del niño podrán ser halagadores. Los padres deben preocuparse, asimismo, de que el niño reciba alimentación adecuada; haga ejercicio físico, y duerma el tiempo suficiente para su edad.

El control de todos estos factores en el hogar, garantizará un mejor ambiente para aprendizaje.

2. **La escuela.** En el ambiente escolar, el maestro debe enriquecer el vocabulario del niño con su forma de expresarse, y el uso que haga del lenguaje debe ser esmerado, para evitar en él malos hábitos al expresarse.

Rodríguez Bou (1954:136) comenta acerca del desarrollo lingüístico:

"Desde pequeño el niño viene adquiriendo experiencias de comunicación y ampliando su vocabulario. Cuando llega a la escuela continúa la socialización de sus formas expresivas. Aprende a escuchar con detenimiento al maestro, a los compañeros y a los adultos que encuentra en la escuela."

El maestro debe estimular al niño para que participe en las conversaciones; asimismo, planificar una serie de actividades diversas que le proporcionen experiencias enriquecedoras. Por los tanto, también es importante para el aprendizaje de la lectura, la ejercitación del lenguaje y el reforzamiento adecuado de respuestas correctas.

Debe haber coherencia entre las actitudes del maestro

y las del hogar, ya que un mismo alumno puede estar sometido a incongruencias, cuando en su casa la exigencia de los padres en cuanto al aprendizaje de la lectura, difiere radicalmente de la forma en que el maestro conduce el proceso de enseñanza.

El maestro debe tomar en cuenta las diferencias individuales para ayudar a cada alumno de acuerdo a su nivel de necesidades. El error que se observa con más frecuencia es el de saltar etapas, o sea, dar por supuesta la obtención de ciertos aprendizajes previos, imprescindibles, como sería por ejemplo, asumir que el niño ha alcanzado un determinado nivel en el desarrollo del lenguaje, sin la adecuada verificación previa.

Es conveniente recordar que el proceso de aprendizaje de la lectura, requiere de determinadas conductas jerarquizadas, y de niveles de integración progresivos, donde cualquier aprendizaje no realizado, puede obstaculizar el progreso adecuado de la lectura o incapacitarlo parcialmente para ella.

3. La comunidad. El ambiente social donde se desarrolla el niño puede influir también en su vocabulario y facilitar la adquisición de la lectura cuando éste es propicio. Si la comunidad donde vive el niño, le ofrece oportunidades educativas, como reuniones culturales, convivencia en actividades de la vida diaria, reuniones sociales, y exposición a los medios de

comunicación, tiene posibilidad de mejorar su lenguaje y expresarse con más fluidez; en tanto que el niño de una comunidad de escasos recursos culturales, encuentra más dificultades en la adquisición de vocabulario y la habilidad para el aprendizaje de la lectura puede verse afectada.

Rodriguez Bou (1954:10) comenta:

"El enriquecimiento del vocabulario se facilita mediante la adquisición de experiencias variadas en un ambiente de familiaridad, condición indispensable para que el principiante se exprese espontáneamente."

#### **E. Métodos más usados para la enseñanza de la lectura**

Mucho se ha escrito sobre la enseñanza de la lectura y los métodos más usados, entre ellos el método alfabético, el fonético, el silábico y el global son, talvez, los que más se mencionan. Cada uno de estos métodos son recomendados por educadores y pedagogos y pueden tener sus ventajas y desventajas, pero todos llevan la finalidad de facilitarle al niño el complejo aprendizaje de la lectura. El elegir el método adecuado, dependerá del repertorio conductual y de las habilidades del alumno, pues cada método tiene sus exigencias discriminativas propias, las cuales requieren ciertas habilidades previas. No debe elegirse, pues, un método por gusto o inclinación del maestro, sino de acuerdo a las necesidades del alumno.

1. **Método alfabético.** El método alfabético se usó

antiguamente en casi todo el mundo, desde las épocas de Grecia y Roma, hasta finales de la Edad Media. En muchos países subsistió hasta avanzado el siglo XIX y en otros hasta una fecha más reciente.

En el proceso de desarrollo de este método, se empieza con el conocimiento de las letras pero con sus nombres. Ej. (con referencia al idioma español): eme, ese, te, etc. Al conocer todas las letras las empezaban a unir con las vocales así: eme+a =ma, ele+o =lo, para formar sílabas. Luego unían sílabas para llegar a las palabras, a las frases y finalmente a las oraciones.

Como el nombre de las letras no es gran ayuda para identificar palabras nuevas, ni ayudan a la pronunciación de la palabra, el método alfabético fue, poco a poco, sustituido por otros métodos más eficaces y hoy día casi no se usa.

2. Método fonético. El educador alemán Valentín Ickelsamer, en 1530, fue el iniciador de este método que fue difundido en el siglo XIX.

El método fonético se basa en que la palabra se forma pronunciando el sonido de las letras y no su nombre; una vez que se han aprendido los sonidos, deben combinarse en sílabas y palabras, y luego en elementos lingüísticos más complejos. En general, para el inicio del alumno en este método, se asocia el sonido de cada letra a alguna palabra que empiece con ella. Ej.: a como en árbol, s como en

sapo. Generalmente se presentan en carteles ilustrados y preparados para el efecto.

La unión de letras en sílabas, como al asociar una consonante con una vocal, se logra con sólo mantener el sonido de la consonante hasta pronunciar la vocal; se señala a los alumnos la consonante "m", por ejemplo, y sin dejar de emitir su sonido característico, se señala la "a" que le sigue, que unen al sonido que vienen pronunciando. Después de las sílabas se pasa a las palabras y luego a las frases y oraciones. Al comprender la unión de las letras por sus sonidos y conociéndolas ya todas, se motiva a los alumnos a leer en el aula palabras y oraciones cortas, luego se les estimula a leer otras cosas como: letreros en la calle, anuncios, etc. y no solamente lo visto en clase.

Condemarin et. al. (1972:215) comenta refiriéndose a este método:

"Según la teoría clásica de inducción y deducción, una idea general se construye así: percepciones simples que luego se asocian. Así es también la lectura y escritura. Para la primera se aprenden primero los sonidos y las letras, luego se pasa a la sílaba y a la palabra para llegar a la frase. El elemento más simple y concreto es la letra..."

Hendrix (1980:7) dice a ese respecto:

"Este método seduce por su lógica y claridad. Parte del elemento más simple: el sonido, y se encamina, paso a paso, graduando sabiamente las dificultades, hacia lo complejo. Es un método constructivo..."

Cutts (1968:38) se refiere a la importancia del conocimiento de los sonidos de las letras al empezar el aprendizaje de la lectura cuando dice:

"Los niños deben aprender los nombres y sonidos de las letras, para convertirse en buenos lectores y para realizar algo más que adivinaciones afortunadas sobre las palabras que leen. No basta tener simplemente impresiones generales sobre las palabras y frases enteras, como propugnaron durante mucho tiempo los extremistas de la Gestalten. Los maestros que se apoyan en métodos de instrucción que fomentan el uso casi exclusivo de la configuración en el reconocimiento de la palabra, nutren la confusión y alientan las frustraciones futuras en la lectura."

Este método tiene, sin embargo, la limitación que no es aplicable a todos los idiomas.

3. Método silábico. El método silábico difiere de otros métodos sintéticos, en que las unidades empleadas en la enseñanza de la lectura, son sílabas. Se utiliza desde hace varios años con eficacia, en algunas escuelas públicas y privadas de Guatemala.

Este método consta de varias cartillas, que se van dando a los alumnos en forma progresiva, para el aprendizaje simultáneo de la lectura y de la escritura. Se basa, como su nombre lo indica, en las sílabas que forman las palabras. Consta de barajas que tienen un dibujo en el anverso, y en su reverso la primera sílaba del nombre de dicho dibujo. Ejemplo: Dibujo de un sapo, y atrás la sílaba "sa".

Con este método los alumnos, utilizando juegos de

barajas, asocian la palabra de la figura con la primera sílaba de ella y viceversa. Ellos mismos, al ver la primera sílaba, dirán la palabra; comprobarán luego si la acertaron, dándole vuelta a la baraja.

El profesor podrá, con barajas grandes, hacer frases mostrando las sílabas que los alumnos convertirán en las palabras adecuadas; luego, al voltear los naipes podrán comprobar si lo dicho fue correcto. Se les da también a los niños barajas, para que lo que dicte el maestro, puedan formarlo individualmente en sus mesas.

Una de las críticas de este método es que recarga demasiado la memoria del alumno en las primeras etapas, y luego, que no es adaptable a idiomas que tienen una estructura silábica compleja.

4. Método global. El método global, es un método que se empezó a usar en Bélgica en 1904 y pasó a América en 1906. Sus precursores fueron Nicolás Adams en Inglaterra, en 1787 y Friedrich Gedike en Alemania, en 1791.

Se aplica así: Se escoge un tema que sugieran los alumnos, de preferencia producto de sus vivencias. Ej.: "El pino".

Paso 1. Si se puede, se va cerca del árbol de pino y se hacen comentarios acerca de él: su tamaño, su forma, diámetro del tronco, utilidad, etc. De lo que van diciendo los niños, se toma nota de las oraciones que expresan,

para hacer un cartel de lectura que resuma sus experiencias, ideas y pensamientos.

Paso 2. Ya en clase se sigue hablando, se resume y se escribe las oraciones que ellos sugieran en el pizarrón; se les dice a los niños que dibujen algo de lo que vieron para ilustrar el texto del cartel. Debe tenerse mucho cuidado de que se expresen con oraciones completas, y hacer énfasis en la ortografía al escribirlas.

Paso 3. Después de escribir y leer varias veces cada oración, se hace tiras en cartulina, se ponen en la pared y se pide a los niños que las lean varias veces, para que internalicen los símbolos que expresan sus pensamientos.

Paso 4. Cuando ya perciben las oraciones, se pasa al análisis de la oración para que conozcan las palabras que la integran. Se trabaja con las tiras de palabras ya conocidas en las oraciones y se les guía para que formen con ellas otras diferentes.

Paso 5. Se pasa al análisis de las palabras en sílabas y finalmente a los sonidos de cada una de las letras.

Una de las críticas más frecuentes contra este método es que, en general, no desarrolla la exactitud e independencia necesarias para identificar las palabras y, por lo tanto, retrasa considerablemente el aprendizaje de la lectura.

Como se habrá observado, al detallar los métodos más usados para la lectura, la finalidad de todos ellos es

aprender a reconocer el significado de las palabras a través de los símbolos escritos. Los métodos son formas de enseñar al niño que existe una estrecha correspondencia entre los signos de la lengua escrita y las palabras de la lengua hablada; esto nos permite hacernos comprender de los demás por escrito y entender lo que otros escriben.

Todos los métodos tienden a lograr la tarea básica de la lectura, que es descubrir el significado de lo leído. Es necesario recordar que el verdadero valor de la lectura no está en el simple hecho de obtener la mecánica, sino que, el fin de la escuela, debe ser que el niño comprenda lo que lee y desarrolle el gusto por la lectura como un medio de ampliar su cultura y de obtener nuevos conocimientos y distracción sana.

Margaret B. McKim (1955:11) dice:

"Se necesita entender lo que se lee..."

"Leer es un arma. Se lee para algo, para entretenimiento, para obtener información, para seguir direcciones, para resolver un problema."

No es difícil deducir por todo lo expuesto, que la labor del maestro en la enseñanza adecuada de la lectura es una de las más arduas y difíciles. Su enseñanza, realizada eficazmente, exige un conocimiento profundo del lenguaje y de su desarrollo, de la dinámica de su aprendizaje, de los mejores enfoques y del dominio de técnicas de evaluación para corregir las deficiencias encontradas y encaminarse al objetivo.

## F. Evaluación

1. Concepto. La educación, en general, es un proceso permanente de perfeccionamiento integral del individuo que debe ser evaluado para comprobar los logros.

Se ha definido evaluación de distintas maneras, pero éstas concuerdan en que es una forma de obtener la información indispensable, para una toma eficaz de decisiones en la educación. Stufflebeam (1971:25) la define de la siguiente manera: "La evaluación es el proceso para definir, obtener y proporcionar la información indispensable para juzgar las alternativas en una decisión."

Todo aprendizaje significa algún cambio de conducta en el individuo y es aquí, precisamente, donde interviene la evaluación, con el propósito primario de describir los cambios esperados por la educación e influir en ellos.

Bloom et. al. (1975:23) dice acerca de la evaluación:

"Tal como nosotros la consideramos, la evaluación es la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante."

Estos cambios buscados dependerán de los objetivos que el maestro se plantee, sin embargo, la formulación verbal de los propósitos, no asegura que las metas implícitas sean congruentes con la explícitas, ni tampoco asegura la realización de las metas explícitas. La evaluación, servirá para relacionar las realidades del cambio en el

estudiante, con la enunciación de los cambios buscados y ayudará a los docentes a obtener las evidencias apropiadas, para encaminarse al logro de los objetivos propuestos.

La evaluación, es una parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, que permitirá formular juicios y trazar nuevos objetivos que servirán para guiar el quehacer educativo.

Dice Goring (1971:13):

"La evaluación es una de las partes más necesarias del quehacer educativo. Sin ella no sería posible cotejar nuestro trabajo y ya sea de manera formal o informal, es necesario evaluar los resultados de la enseñanza."

El propósito principal de la evaluación educativa es obtener la información necesaria para diagnosticar y detectar si el educando, con ayuda del maestro, está logrando los objetivos señalados. Asimismo, sirve para tomar las decisiones adecuadas y realizar en el camino las modificaciones necesarias para encaminarse a las metas propuestas, modificando a la vez las estrategias y métodos que el maestro está utilizando.

**2. Instrumentos de medición.** Para obtener la información que se necesita en la evaluación, se utilizan los instrumentos de medición, y con el análisis de los datos obtenidos al aplicarlos, se puede juzgar las alternativas y decidir las acciones a tomar. De los instrumentos que se utilizan para medición, aquí se

hará referencia a dos tipos: las pruebas de ensayo y las objetivas. Las pruebas de ensayo requieren que la persona organice sus ideas y exprese su respuesta en sus propias palabras. Las objetivas requieren respuestas cortas o la elección de la respuesta correcta entre varias alternativas. Ambas son útiles y tienen importantes papeles que desempeñar en la evaluación del avance de los alumnos.

Como ventaja de la prueba de ensayo puede mencionarse, la libertad que proporciona al estudiante de expresarse en forma original; esto va a reflejar su creatividad, capacidad, facilidad de expresión y habilidad de síntesis. Entre las restricciones de la prueba de ensayo podrían mencionarse, un limitado muestreo de contenido y una baja confiabilidad en relación con el corrector.

La prueba objetiva permite un muestreo más amplio del contenido y tiene una mayor confiabilidad en relación con el corrector. En la prueba de ensayo la muestra es más restringida y si no se definen adecuadamente los criterios de corrección interviene la subjetividad del corrector.

Mehrens et. al. (1982:15) refiriéndose a los instrumentos de medición y específicamente a las pruebas objetivas dice:

"Se entiende por prueba a la presentación de un conjunto normal de preguntas que se han de contestar. Como resultado de las respuestas de una persona a una de estas series de preguntas, se obtiene una medida (o sea, un valor numérico)

de una característica de esa persona."

El mismo autor (1982:15) se refiere más adelante a otras formas de medición:

"La medición puede realizarse por medio de observaciones, escalas de evaluación o cualquier otro instrumento que nos permita obtener información en una forma cuantitativa. Asimismo, la medición puede referirse a la puntuación obtenida y al proceso utilizado."

Aquí se ha presentado la diferencia existente entre prueba, que es el instrumento utilizado, y medición que es la puntuación obtenida, es decir, una información expresada en forma cuantitativa. La evaluación, que es el concepto más amplio abarca ambas y encamina a la toma de decisiones.

Villa (1972:1), refiriéndose a la información cuantitativa que se obtiene con los instrumentos de medición dice: "La evaluación recoge esos datos, los estudia, averigua las causas de ese comportamiento y recomienda las técnicas necesarias para encauzarlo."

Es importante establecer que nunca se mide o se evalúa a las personas, sino a sus características o propiedades.

**3. Pruebas elaboradas por el maestro y pruebas estandarizadas.** Las pruebas de rendimiento escolar utilizadas por los maestros, pueden ser preparadas por ellos mismos (no estandarizadas) o elaboradas por expertos en medición, con fines científicos, como son las pruebas estandarizadas.

Las pruebas elaboradas por el maestro se adaptan a un contenido y momento determinado de su labor educativa. Se deben elaborar cuidadosamente para que tengan la validez y confiabilidad necesarias para emitir juicios adecuados en la evaluación.

Las pruebas estandarizadas son objeto de un cuidadoso y largo proceso de elaboración, que incluye pasarlas a grupos heterogéneos para observar las variaciones. Los punteos obtenidos en las numerosas y sucesivas aplicaciones servirán de base para la elaboración de las normas.

Entre las pruebas no estandarizadas y las estandarizadas existen diferencias. La principal es que, en estas últimas, la puntuación del alumno se obtiene siguiendo instrucciones específicas de administración; en tanto que en las primeras, esto no es tan estricto. También hay diferencias en cuanto a muestreo de contenido, procedimientos de elaboración, normas a seguir, así como usos y propósitos.

El cuadro de la siguiente página, presentado por Mehrens *et. al.* (1982:470), muestra las diferencias entre las pruebas estandarizadas y las no estandarizadas.

CARACTERÍSTICAS	PRUEBAS DE RENDIMIENTO ELABORADAS POR MAESTROS	PRUEBAS ESTANDARIZADAS DE RENDIMIENTO
Instrucciones de administración y clasificación	Por lo general no se especifican instrucciones uniformes	Instrucciones específicas estandarizan los procedimientos de administración y calificación
Muestreo de contenido	Muestreo y contenido ambos determinados por el maestro	Contenido determinado por expertos en programación y en la(s) materia(s) examinada(s); implica extensiva investigación de silabarios, libros de textos y programas existentes; (por ejemplo, incluye el material abarcado en muchos, cuando no en la mayoría de los grupos); el muestreo del contenido es sistemático.
Elaboración	Puede ser apresurada y aproximada: la frecuente falta de planos de prueba, ítems probados, análisis o revisión de ítems, la calidad del instrumento puede ser bastante mala	Utiliza meticolosos procedimientos de elaboración que incluyen la especificación de objetivos y planos de prueba, el uso de ítems de muestra, los análisis y revisión de los ítems
Normas	Únicamente normas de grupos	Además de normas locales, las pruebas estandarizadas suelen proporcionar normas nacionales, de distrito escolar y de instituciones
Propósitos y uso	Más apropiadas para la medición de objetivos particulares establecidos por el profesor y para comparaciones intergrupo	Más apropiadas para la medición de objetivos más amplios de programa y para comparaciones intergrupo, entre escuelas privadas y nacionales

El cuadro anterior describe en forma clara la manera estricta en que las pruebas estandarizadas son elaboradas; sin embargo, las pruebas hechas por los maestros tienen sus ventajas, pues permiten evaluar la medida y grado de avance de los alumnos, en relación con actividades escolares específicas.

Entre los diferentes tipos de pruebas las de diagnóstico, son las que interesan especialmente para este trabajo, ya que son las que miden las habilidades o destrezas necesarias e inherentes a un cierto aprendizaje. Para la lectura inicial se necesita, no sólo determinar adecuadamente el rendimiento obtenido, sino que muestre las áreas en que existen deficiencias.

Mehrens et. al. (1982:477) dice que:

"Las pruebas de diagnóstico se refieren principalmente a las destrezas o capacidades, que en la opinión de los expertos, son esenciales para el aprendizaje de una materia determinada."

En las pruebas de diagnóstico se miden, pues, diferentes áreas, para evaluar el logro de destrezas o habilidades; el maestro podrá obtener con ellas un índice de rendimiento en la materia, así como también detectar las áreas fuertes y las débiles.

Dice Mehrens et. al. (1982:480):

"Las pruebas de diagnóstico en lectura, por lo general, miden factores como rapidez, comprensión, vocabulario, discriminación visual y auditiva, así como destrezas motoras."

#### 4. Otros instrumentos de evaluación.

a. Listas. Existen otros instrumentos que ayudan a determinar, no tanto lo que la persona sabe, cuanto lo que hace. Se les llama "pruebas o técnicas de ejecución" y evalúan tanto los procedimientos, como los productos obtenidos.

Para evaluar un procedimiento o un producto se debe observar primero y luego verificar el producto que se obtuvo utilizando "listas de verificación" o "listas de cotejo o comprobación".

La Fourcade (1978:160) define las listas de cotejo de la siguiente forma:

"...consisten en listas de palabras, frases u oraciones que expresan conductas positivas o negativas, secuencias de acciones, etc., ante las cuales el examinador tildará su ausencia o su presencia, como resultado de su atenta observación."

Las listas de cotejo se utilizan, para evaluar productos o procesos sobre tareas específicas y en ellas se deben incluir todas las cualidades significativas del producto. Son muy utilizadas en salud, educación física, artes industriales, dibujo, música, y en todo campo donde se deba recurrir a la observación para evaluar determinados aprendizajes.

b. Escalas. Las escalas son utilizadas para evaluar procesos y productos a semejanza de las listas de cotejo, pero difieren de éstas, en que se

dan grados en escala, y se utilizan en especial para situaciones que exigen una observación controlada y donde las características o cualidades que se miden, existen en un grado determinado. En las escalas no se dan valoraciones absolutas.

Goring (1975:191) define las escalas de la siguiente manera:

"...consisten en una serie de enunciados relacionados con lo que se ha de evaluar, cada uno de ellos seguido por una escala de opciones de graduado valor calificativo."

Existen diferentes tipos de escalas: Las escalas numéricas, donde los grados en que puede ser apreciada la intensidad del rasgo observado, se representa por números y su significación previamente reconocida, se mantiene constante a lo largo de todos los rasgos. Las escalas gráficas, son aquellas en que el rasgo o característica es seguido por una línea horizontal sobre la cual se marca la característica detectada por el observador. Las escalas descriptivas cuando se presentan diferentes categorías que se deben describir en forma breve pero, a la vez, de manera clara y exacta. Estas escalas evitan que el observador asigne un significado personal al ítem. Su mayor dificultad se presenta en la construcción. A veces, por ejemplo, una respuesta afirmativa puede tener connotación negativa y viceversa.

5. Pruebas de medición para la lectura. Antes de

iniciar el aprendizaje de la lectura, es indispensable evaluar la capacidad que el niño tiene para ello. El maestro brasileño Lorenzo Filho logra predecir esa capacidad con su test de madurez A.B.C. ya que ésta, según Filho, puede ser medida.

Dice Villa (1972:55), refiriéndose al test de madurez de Filho:

"Los tests A.B.C. son de:

- a) Diagnóstico, en cuanto señalan las deficiencias en los diferentes aspectos que miden, y de
- b) Pronóstico, en cuanto nos dicen el tiempo probable en que un niño aprenderá a leer."

Para evaluar el rendimiento de lectura, el mismo autor, Villa (1972:3), dice que es necesario referirse a tres tipos de lectura con evaluación diferente:

"1.- Lectura oral mecánica. 2.- Lectura oral expresiva. 3.- Lectura comprensiva. Las dos primeras se evalúan individualmente y la lectura comprensiva, aún cuando se puede evaluar en forma individual, resulta más práctico hacerlo en forma colectiva."

La evaluación de la lectura oral, mecánica y expresiva debe hacerse en forma individual, con trozos adecuados al nivel de los alumnos. La lectura comprensiva puede evaluarse en forma individual y colectiva por medio de pruebas de diagnóstico.

La medición de la lectura es importante y las puntuaciones obtenidas en los tests pueden ser usadas, no sólo como medidas de logro en lectura en sí, sino como base para estimar la habilidad del trabajo escolar en

Otras áreas en las cuales la habilidad de la lectura está relacionada con su logro.

Existen algunas pruebas de diagnóstico para la lectura ya estandarizadas, adaptadas a la primera etapa de su aprendizaje, (Preparatoria, Primer grado); una de ellas es la de Stanford (SDRT: Stanford Diagnostic Reading Tests) que, de sus 4 niveles, el Rojo que tiene 6 puntuaciones es el que se adapta a una edad mental de 6/7 años. Están también, para esa etapa, de aprendizaje de lectura, las pruebas de la Serie Interamericana, Nivel 1 que en su Forma A mide en su parte I Vocabulario y en su parte II Comprensión; en su forma B, mide además Nivel y Velocidad. En la parte de Vocabulario se trata más que todo de seleccionar la palabra que describa correctamente a una ilustración; la de Comprensión contiene oraciones de distinta longitud que describen una de las ilustraciones y la cual debe seleccionarse. El tiempo para cada una de las pruebas es limitado.

Otras pruebas son las de Pre-lectura y Lectura Inicial de Marion Monroe que miden habilidades y aptitudes como: comprensión, inferencias, percepción de rimas, interpretaciones, similitudes, etc.

Está también la Prueba C.L.P. Formas Paralelas (Complejidad Lingüística Progresiva), por F. Alliende, M. Condemarín y N. Milicié, que en su Nivel 1 mide la comprensión lectora, para alumnos en la primera etapa de

aprendizaje de lectura.

Las pruebas de diagnóstico para la lectura no necesariamente deben ser estandarizadas; puede elaborarlas el maestro y sería valioso que así lo hiciera ya que se adaptaría mejor a las características propias del alumno, al momento y al contenido enseñado, pero, como dice Mehrens *et. al.* (1982:477) deben elaborarse:

"...tomando en cuenta dos postulados importantes: 1) Capacidad de subdividir destrezas o conocimientos en subdestrezas componentes y 2) Capacidad de elaborar ítems de prueba que permitan una medición válida de estas subdestrezas. De hecho una importante debilidad de las pruebas de diagnóstico en lectura son las bajas confiabilidades y las altas intercorrelaciones de los diferentes subtests que las componen..."

El instrumento para analizar pruebas de diagnóstico de lectura inicial, que se pretende elaborar en este trabajo, puede ayudar al maestro a diseñar sus propias pruebas, ya que incluirá aspectos importantes involucrados en la compleja destreza de la lectura.

**6. Planificación de una prueba.** Cuando un maestro desea elaborar una prueba o utilizar una ya existente, hay algunos factores que deben tomarse en cuenta. Uno de los más importantes es considerar qué debe medir la prueba; si se trata de medir el conocimiento del alumno o su capacidad de interpretación, es preferible utilizar una prueba objetiva para lograr mayor validez de contenido y mayor confiabilidad de puntuación. La prueba

de ensayo, será conveniente usarla con alumnos que ya escriban con facilidad, para medir por ejemplo la autoexpresión escrita.

Al planificar una prueba debe considerarse asimismo, la edad de los alumnos para que, si son niños pequeños, el formato y las instrucciones a seguir sean consistentes respecto de las habilidades y destrezas que se han desarrollado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para no poner en peligro la validez y confiabilidad de los resultados.

La longitud de una prueba se planifica de acuerdo con la unidad de trabajo que se quiere evaluar; si es poco el contenido, no hay necesidad de muchos ítemes para lograr un muestreo adecuado; en cambio para fines diagnósticos sí se necesita mayor número de ítemes porque el maestro desea información más completa, ya que se trata de una prueba exploratoria. Es conveniente recordar también que el grado de confiabilidad es mayor, mientras más ítemes tenga la prueba.

Mehrens et. al. (1982:196) comenta a ese respecto:

"...mientras más larga sea la prueba, más confiable tiende a ser, ya que los errores distribuidos al azar se anulan entre sí. El grado deseado de confiabilidad influirá en la longitud de la prueba."

Es importante también el tiempo planificado para que la prueba sea contestada. En general, los niños pequeños tienden a leer y a pensar más lentamente que los mayores;

por esa razón, el tiempo para contestarla debe adecuarse tanto a la longitud de la prueba como a la edad de los alumnos.

Antes de elaborar los ítemes de la prueba, se debe preparar una tabla de especificaciones. Todo ítem debe poseer las dos cualidades que son indispensables para la totalidad del instrumento: confiabilidad y validez. Para que un ítem sea confiable, es necesario formularlo en forma clara y sin ambigüedades; asimismo, no debe incluir términos que proporcionen al alumno pautas para la respuesta correcta, y luego, para la calificación que debe ser objetiva, es aconsejable preparar una clave de calificación.

Para que un ítem sea válido, debe medir exactamente lo que se pretende que éste mida. Una prueba elaborada por el maestro, que está bien planificada, tiende a ser más conveniente que una prueba comercial, ya que, en general, se ajusta mejor a los objetivos que el maestro se ha propuesto y se adapta más fácilmente a las necesidades, intereses y aptitudes de su grupo de estudiantes.

#### IV. METODOLOGIA

En este capítulo se define el objetivo principal del trabajo y se describe el procedimiento que se llevó a cabo para alcanzarlo. Este último fue dividido en tres fases que engloban los pasos que se siguieron en el curso de la investigación.

##### A. Objetivo de la investigación

Este trabajo tiene como principal objetivo elaborar un instrumento que permita analizar los tests de lectura utilizados, específicamente, para el grado en el cual los alumnos inician el aprendizaje de la lectura: Preparatoria o Primer grado de primaria. El instrumento permitirá mostrar la adecuación de los tests examinados, al medio en el que se les desea aplicar.

Previo a la iniciación del trabajo, se estudió distintas estrategias para diseñar el instrumento y se consideró que para lograr el objetivo propuesto, el tipo de instrumento que ayudaría más al análisis de los tests, sería una "Lista de Cotejo", ya que la misma permite evaluar productos descritos basados en la observación; se pueden incluir en ella, todas las cualidades significativas que debe poseer un test de lectura inicial; todo aquello que entra en juego para su logro y que debe

ser tomado en cuenta en el momento de su medición. Una lista de cotejo, asimismo, tiene la ventaja que las posibilidades de respuesta son dicotómicas, lo que disminuye fuentes de error como las asociadas a las escalas de evaluación (efecto de halo, error de tendencia central etc.)

## B. Procedimientos

El procedimiento para llevar a cabo este trabajo y lograr el objetivo propuesto, incluye tres fases. En la primera, se describe la fundamentación teórica lograda después de una detenida revisión bibliográfica. La segunda presenta, en primer lugar, una exploración inicial de campo acerca de la lectura y su evaluación, y luego, una justificación de su uso, descripción y comentario sobre la prueba de lectura inicial que, en la muestra que se tomó, resultó ser la más usada. Se inicia, entonces, la tercera fase que describe los pasos llevados a cabo para la elaboración del instrumento, el formato, los criterios, e incluye la opinión de algunos expertos para detectar errores y pulir la prueba. En otro inciso y dentro de esta misma fase se presenta el instrumento: la Lista de Cotejo y luego la Tabla para Análisis de Resultados. Termina esta fase con la aplicación de la prueba piloto y los resultados obtenidos.

1. Primera fase. Para la fundamentación teórica, se

inició el trabajo revisando en distintas bibliotecas universitarias, todo libro que hiciera referencia, tanto al desarrollo del lenguaje, como al proceso de enseñanza de la lectura y a su evaluación. Esto se utilizó para la estructuración del marco teórico del presente trabajo, que aparece en el capítulo anterior.

## 2. Segunda fase

### a. Exploración inicial

1) Muestra. Para llevar a cabo este trabajo, se consideró indispensable tomar una muestra de establecimientos educativos para determinar qué tests son utilizados para evaluar el aprendizaje de la lectura al final del año, en Preparatoria o Primer grado, es decir, en el grado en el cual se inicia su aprendizaje. Se seleccionó una muestra al azar, sin ningún criterio en especial, de 20 establecimientos: 15 privados y 5 públicos, tomándolos de una lista de todos los establecimientos educativos urbanos del Ministerio de Educación.

La forma cómo se distribuyó la muestra se detalla en el siguiente cuadro.

<u>ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS ENCUESTADOS POR SECTOR Y SEXO</u>					
<u>I Sector</u>	<u>Sexo</u>	<u>Número de establecimientos</u>			
		<u>Total</u>	<u>Masculino</u>	<u>Femenino</u>	<u>Mixto</u>
<u>I Total</u>		20	6	7	7
<u>I Privado</u>		15	4	5	6
<u>I Público</u>		5	2	2	1
<u>I</u>					

2) Instrumento. Se elaboró un cuestionario con seis preguntas y sus respectivas opciones de respuestas, para guiar la encuesta sobre qué tests se utilizan para medir lectura en la primera etapa de su aprendizaje; vea Apéndice A. Su aplicación se planificó en forma oral, para tener mayor oportunidad de diálogo con la persona encuestada. Las respuestas obtenidas se anotaron en un hoja de registro y se detallan en la siguiente sección de resultados.

3) Resultados. Los datos obtenidos de la aplicación del instrumento en los 20 establecimientos educativos que conformaron la muestra, se procesaron y tabularon, dando los siguientes resultados:

Pregunta 1. ¿Acostumbran Uds. iniciar la enseñanza de la lectura en Preparatoria o en Primer grado de primaria?

Respuesta: a) Preparatoria 14  
b) Primer grado 6

Pregunta 2. ¿Utilizan Uds. algún test escrito para evaluarla?

Respuesta: a) Sí 14  
b) No 6

Pregunta 3. ¿Utilizan Uds. algún test estandarizado para el propósito mencionado?

Respuesta: a) Sí 14

b) No 6

Pregunta 4. En caso afirmativo ¿cuál o cuáles?

Respuesta: a) ABC 6

b) Nivel 1 Serie Interamericana 7

c) Pintner - Cunningham 1

d) No usan 6

Pregunta 5. ¿Utilizan algún test elaborado por el maestro?

Respuesta: a) Sí 0

b) No 20

Pregunta 6. En caso afirmativo ¿sería posible obtener una muestra?

Respuesta: Queda anulada, por la respuesta negativa anterior.

Analizando los resultados obtenidos después de la tabulación, se puede comentar y concluir respecto de esta exploración inicial lo que sigue:

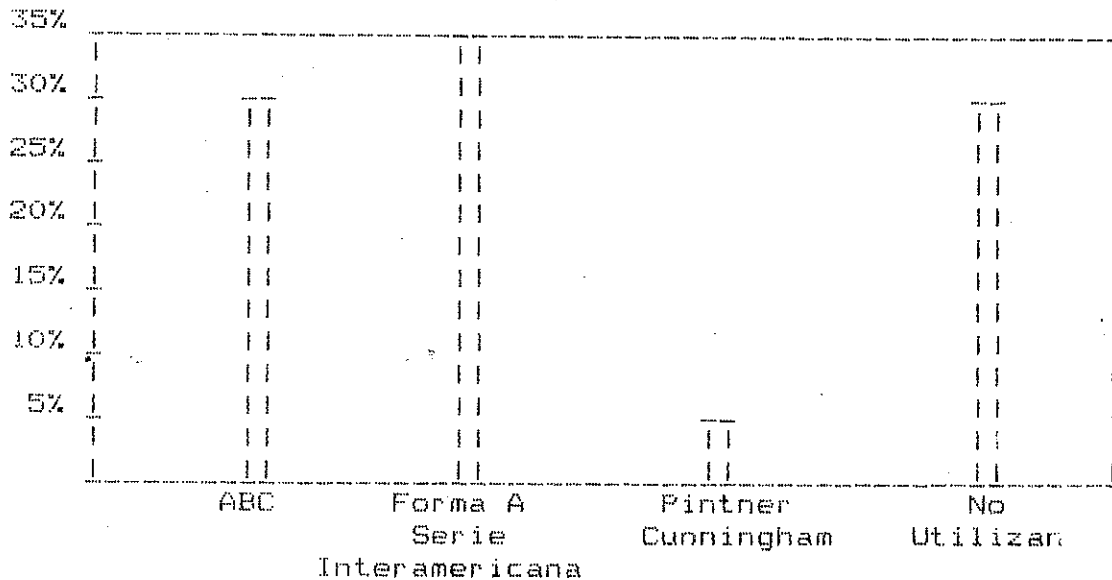
- En un 70% de los establecimientos educativos encuestados, se enseña a leer en Preparatoria.

- En un 70% se utilizan tests escritos estandarizados.

Este porcentaje incluye los distintos instrumentos empleados.

- Un 30% utiliza el test ABC que no es específico para evaluar rendimiento en lectura, sino que mide madurez y su propósito es de pronóstico.
- Un 30% no utiliza test alguno y un 5% usa el Pintner-Cunningham que es un test de habilidad general y no de lectura.
- La prueba de la Serie Interamericana en su Nivel 1, que se utiliza para evaluar rendimiento en lectura inicial, alcanzó un porcentaje de 35% en la muestra. Puede observarse esto en la gráfica que aparece en la siguiente página.
- Debido a que las pruebas ABC y Pintner Cunningham no son específicas para medir rendimiento en lectura podría decirse que un 65% de los establecimientos que conformaron la muestra, no utilizan tests escritos para evaluar lectura inicial.
- Ningún maestro, en los establecimientos encuestados, elabora sus propias pruebas para medir rendimiento en lectura.
- En el 65% de los establecimientos que no utilizan tests escritos para evaluar lectura, existe el riesgo de hacerlo en una forma asistemática y subjetiva, ya que quedan dos posibilidades: hacer la medición en forma oral (individual o colectiva), o no hacer medición alguna.

## GRAFICA DE LOS TESTS UTILIZADOS EN LA MUESTRA



b. Observación y caracterización de la prueba más usada según la muestra

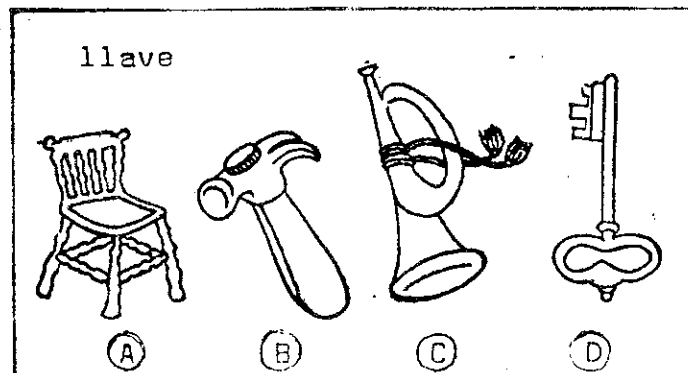
1) Justificación de su uso. En este trabajo se utiliza la prueba de la Serie Interamericana Nivel 1 para su observación y caracterización, ya que es la única utilizada en el 35% de los establecimientos encuestados. Esta se usa como base, junto con otros elementos teóricos extraídos de la revisión bibliográfica, en la elaboración del instrumento para analizar pruebas de lectura inicial, objetivo de esta investigación.

2) Descripción. Las pruebas de lectura de la Serie Interamericana, han sido elaboradas para usarse en el Hemisferio Occidental en sus dos versiones: inglés y español. Estos tests han sido

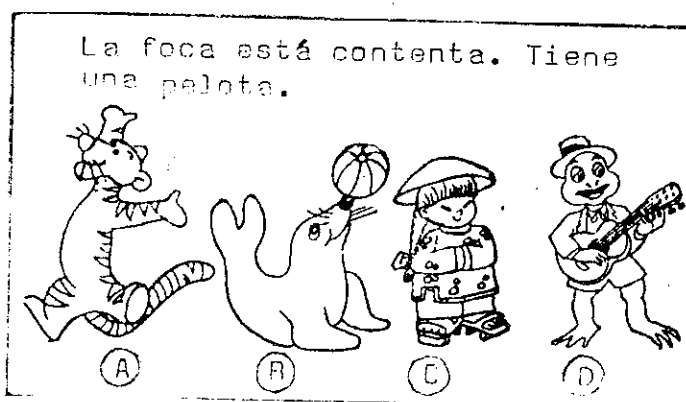
diseñados especialmente para medir, tanto vocabulario como comprensión de lectura. Es después del Nivel 1 que la comprensión es medida con dos subtests: velocidad de comprensión y nivel de comprensión.

La prueba, en su Nivel 1, está presentada en forma de folleto, con impresión clara de color verde. El orden correlativo de la numeración va en forma vertical de arriba hacia abajo y en dos columnas, primero se lee la columna de la izquierda y luego la de la derecha.

El Nivel 1 tiene dos formas, A y B; en su Forma A presenta dos subtests; el primero sobre vocabulario y el segundo sobre comprensión. Para el subtest de vocabulario se presentan 6 ítemes como ejercicios de práctica y para el de comprensión 3. El subtest de vocabulario consta de 40 ítemes, en los cuales una palabra es representada por 4 dibujos con 4 opciones de respuesta. Cada ítem está separado de los demás por líneas que forman rectángulos. Ejemplo:



La segunda parte es el subtest de comprensión que está distribuido en la misma forma que el anterior con 40 ítemes de cuatro opciones de respuesta, pero en esta sección, los dibujos representan el significado o la relación de una o más oraciones presentadas. Ejemplo:



3) Comentario. Las pruebas de la Serie Interamericana fueron diseñadas por expertos en la materia y más tarde estandarizadas, para ser aplicadas donde se requiriera, con un buen porcentaje de adecuación. Esto, sin embargo, no indica necesariamente, que por ello sea aplicable sin limitaciones, en medios diferentes de aquél o aquéllos para los cuales fue estandarizada. Es posible que en algunos medios no se acostumbre, por ejemplo, la forma de expresar algo, el significado de alguna palabra, el seguimiento de los ítemes presentado en la prueba (de arriba a abajo o de izquierda a derecha), etc. y que esto afecte los resultados, dando lugar a decisiones que no estén de acuerdo con la realidad del momento, grupo o

lugar; fue precisamente este problema, una de las motivaciones para llevar a cabo este trabajo, que culminó con la elaboración de un instrumento que ayude al maestro a establecer la adecuación que un test para lectura inicial pueda tener, al aplicarse en medios diferentes de aquél para los cuales fue diseñado.

### 3. Tercera Fase.

#### a. Elaboración del instrumento para el análisis de pruebas de lectura inicial

1) Formato. Para la elaboración de la Lista de Cotejo (vea página 69), instrumento que se utilizará para analizar tests de lectura inicial, se tomaron en cuenta las características que, según los expertos en el campo, están involucradas en el proceso de la lectura y deben medirse en una prueba de lectura inicial.

Se decidió poner como referencia, después del encabezamiento de la Lista de Cotejo y antes del inicio de los ítemes, la identificación, tanto de la prueba que se está evaluando como del evaluador y la fecha. A continuación aparecen el nombre del establecimiento y el grado que se desea evaluar. Luego siguen las instrucciones que sirven de guía sobre la forma como se debe contestar y valorar el instrumento.

En la elaboración de la Lista de Cotejo se tomó en cuenta las características que se refieren tanto al

formato como al contenido de las pruebas que se sometan a análisis. Por ello la Lista se dividió en dos partes: formato y contenido.

La parte llamada formato, contiene 17 ítemes reunidos en 14 numerales. La parte que analiza el contenido está formada por un total de 43 ítemes englobados en 15 numerales y todo el instrumento abarca un total de 60 ítemes.

Como complementación de la Lista de Cotejo y para facilitar su uso, se elaboró una Tabla para Análisis de Resultados (vea página 75), en la cual se consideró valores numéricos que corresponden a diferentes grados de adecuación, expresados en notas literales. Estas a su vez orientan la toma de decisiones respecto de la adecuación de la prueba.

Se estableció para la apreciación del total de respuestas correctas, cuatro categorías de adecuación expresadas en letras así:

Categoría A

Categoría B

Categoría C

Categoría D

Los valores numéricos correspondientes a los cuatro literales se establecieron en forma arbitraria y se detallan a continuación:

A - De 48 a 60 puntos

B - De 33 a 47 puntos

C - De 18 a 32 puntos

D - De 0 a 17 puntos

El máximo puntaje que puede obtenerse en la Lista de Cotejo es de 60 ya que éste es el número de ítems en la lista, valorados a 1 punto cada uno.

2) Criterios. En la Lista de Cotejo, la parte llamada formato tiene menor número de ítems (17) que la parte del contenido (43), por abarcar este último más características que son necesarias en el contenido de un test. Ello no significa, sin embargo, que el formato sea menos importante, ya que sus características tienen gran influencia en el alumno, en el momento de aplicar el test.

Referente a la Tabla para Análisis de Resultados, fueron englobados los puntajes que pueden obtenerse en la Lista de Cotejo dentro de cuatro categorías de adecuación expresadas en los literales: A, B, C y D. El literal A, que abarca puntajes de 48 a 60, indica un grado de adecuación satisfactorio y en consecuencia se establece el criterio de pasar la prueba analizada sin limitaciones. El literal B con menores puntajes que el anterior, de 33 a 47, establece el criterio de que si la prueba es estandarizada, se tome en cuenta sus limitaciones dentro del medio en que se desea aplicar y si no es estandarizada se aconseja hacer las modificaciones pertinentes. El

literal C abarca punteos de 18 a 32, y se aconseja no pasar la prueba, sin antes modificar aspectos deficientes en el caso de una no estandarizada y si lo fuera, controlar aspectos externos a ella. Por último, dentro del literal D están incluidos los punteos de 0 a 17 que, si son obtenidos con una prueba estandarizada, no es aconsejable pasarla y en el caso de que no sea estandarizada, se aconseja reconstruirla.

### 3) Opinión de expertos para la prueba piloto.

El instrumento, después de su elaboración, fue presentado para su utilización a un grupo de maestros y expertos en lectura, a quienes se les pidió que la utilizaran para externar su opinión respecto de la misma, con el fin de detectar errores y pulir el instrumento diseñado. Después de recibir las opiniones, se hicieron las correcciones pertinentes, con base en las mejoras sugeridas, y así se redactó la Lista de Cotejo modificando los ítemes que presentaban alguna deficiencia.

b. Instrumento: Lista de Cotejo. Este instrumento permite analizar los tests de lectura inicial que se desea aplicar, para comprobar su adecuación al medio.

#### IDENTIFICACION:

Prueba evaluada: \_\_\_\_\_

Maestro evaluador: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Establecimiento: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:**

Marque con una equis (X), en el espacio en blanco, a la derecha de cada ítem, si la característica descrita está presente en la prueba analizada; si no lo está, marque con (0).

Valore las características presentes con 1 punto cada una. Compare luego el total obtenido, con los presentados en la Tabla para Análisis de Resultados.

(Vea pág. 75).

**A FORMATO DE LA PRUEBA**

- 1.- La impresión de la prueba es clara .....
- 2.- La prueba se presenta en una forma a la cual los alumnos ya están acostumbrados (folleto, hojas sueltas, cuadernillo, etc.).....
- 3.- La presentación de la prueba es de fácil manejo para el alumno.....
- 4.- El tamaño de la letra es adecuado para la lectura inicial (3 a 4 mm.).....
- 5.- El tipo de letra utilizado es conocido por los alumnos.....
- 6.- Los dibujos son:
  - a. claros en un 100%.....
  - b. representativos del concepto utilizado....
  - c. adecuados en un 100% al medio.....
  - d. adecuados en un 100% al mensaje presentado.....

- 7.- La separación entre los ítemes permite distinguir en forma clara cada uno de ellos y sus opciones.....
- 8.- La distribución de los ítemes se hace a una columna, o a dos columnas pero con el seguimiento de los ítemes de izquierda a derecha..
- 9.- El tamaño de los dibujos en cada ítem, es lo suficientemente grande para distinguirlos en forma clara.....
- 10.- Todas las palabras están completas en una misma línea, sin separación de guión.....
- 11.- Cada ítem está completo en una misma página.....
- 12.- El lugar para la respuesta de cada ítem se localiza fácilmente.....
- 13.- El número de opciones de respuesta es igual en todos los ítemes.....
- 14.- Hay variación en la ubicación de las respuestas correctas en los ítemes.....

## B CONTENIDO DE LA PRUEBA

- 1.- Las instrucciones son claras.....
- 2.- Las instrucciones están presentadas en una forma similar a la que el maestro utiliza en clase, ya sea en forma oral, escrita o mixta.....
- 3.- El test tiene ejemplos para que los alumnos los realicen con ayuda del maestro, antes de proceder a contestarlo.....
- 4.- Los ejemplos son suficientes para que el alumno comprenda el trabajo que debe hacer....
- 5.- Las respuestas se piden con marcas prefijadas (cruz, círculo, etc.) familiares al alumno.....

- 6.- El tiempo estipulado para la prueba, es suficiente para que, al menos, un 80% del grupo de alumnos pueda completarla.....
- 7.- El test se adapta en su totalidad para ser usado en la medición del logro de los objetivos propuestos.....
- 8.- La prueba mide mecánica oral de lectura a través de los criterios de:
- a. velocidad.....
  - b. entonación.....
  - c. dicción.....
  - d. comprensión.....
- 9.- La prueba mide comprensión de lectura silenciosa a través de:
- a. vocabulario.....
  - b. nivel de comprensión.....
  - c. velocidad.....
- 10.- El vocabulario usado en la prueba es comprensible en un 100% para los alumnos.....
- 11.- El vocabulario evaluado específicamente en el test:
- a. contiene palabras conocidas, en un 100% por los alumnos.....
  - b. tiene palabras que en un 100% son utilizadas con el mismo significado por todos los alumnos.....
  - c. es usual en un 100% en el medio en el que el test se va a aplicar.....
  - d. está adaptado en un 100% a la edad de los alumnos.....
  - e. contiene palabras precisas (no ambiguas) en un 100% .....

- 12.- Todos los ítemes están enunciados afirmativamente.....
- 13.- La prueba está presentada en orden gradual de complejidad con:
- a. palabras progresivamente más largas.....
  - b. palabras formadas por sílabas progresivamente más difíciles (Ej. en español: Consonante/Vocal - VC - VCV - CVC, etc.)..
  - c. palabras progresivamente más infrecuentes.....
  - d. palabras, en función sintáctica, progresivamente más difíciles.....
  - e. frases y oraciones progresivamente más largas.....
  - f. signos de puntuación utilizados con frecuencia progresiva.....
  - g. oraciones de simples a compuestas.....
  - h. expresiones de ideas y pensamientos de concretos a abstractos.....
- 14.- La prueba contiene ítemes que miden:
- a. identificación.....
  - b. asociación.....
  - c. discriminación.....
  - d. relación.....
  - e. ordenamiento.....
  - f. clasificación.....
  - g. categorización.....
  - h. generalización.....
  - i. inferencia.....
- 15.- La parte de comprensión en el test contiene ítemes con una o más oraciones:

- a. de las cuales ninguna contiene ambigüedades.....
- b. que ayudan al niño a entender el mensaje en todos los ítemes.....
- c. que son todas necesarias para la elección de la respuesta.....
- d. todas relacionadas con un problema central único.....
- e. con un mensaje adaptado a la edad de los alumnos.....

c. Tabla para Análisis de Resultados

D	C	B	A
0	17-18	32-33	47-48 60

VALOR INUMÉRICO	LITERAL	PRUEBA ESTANDARIZADA	PRUEBA NO ESTANDARIZADA
48 -60	A	Puede pasarse.	Puede pasarse.
33 -47	B	Puede pasarse tomando en cuenta las limitaciones en el medio, al momento de evaluar.	Puede pasarse, haciendo las modificaciones pertinentes.
18 -32	C	Antes de pasar la prueba analizar los aspectos externos que puedan controlarse y tratar de hacerlo. Si no se pueden controlar no debe pasar la prueba.	No debe pasar la prueba, sin antes modificar los aspectos deficientes.
0 -17	D	NO PASAR la prueba.	Reconstruir la prueba.

**Recomendación:** Para la elaboración de una prueba, utilice la Lista de Cotejo, cuantas veces sea necesario, hasta que el puntaje obtenido quede en el intervalo A, de 48 a 60.

#### d. Prueba piloto del instrumento

1) Aplicación. Para comprobar la efectividad del instrumento elaborado, se decidió hacer una prueba piloto, analizando la Prueba de la Serie Interamericana, Nivel 1. Para dicho objeto se tomó los 7 establecimientos que, según la muestra estudiada en la exploración inicial, utilizan el mencionado test para evaluar la lectura en la primera etapa de su aprendizaje. Estos establecimientos educativos son privados, del área urbana y localizados en diferentes zonas de la capital.

Se reprodujo el instrumento para pasarlo al mayor número posible de maestros que, en los 7 establecimientos mencionados, utilizan la prueba de la Serie Interamericana para la medición de lectura inicial. Se logró obtener un total de 15 instrumentos contestados.

2) Resultados. Las respuestas dadas por los maestros a cada uno de los ítemes de la Lista de Cotejo fueron tabuladas; los resultados obtenidos se detallan en el Apéndice B de este trabajo. A continuación se tabularon los resultados globales de las Listas de Cotejo contestadas y éstos se encuentran detallados en el Apéndice C de este estudio.

Antes de presentar los porcentajes obtenidos en el análisis de cada una de las respuestas dadas, se considera necesario hacer notar que los resultados no ponen en duda el valor de la prueba analizada en sí, ya que se trata de

una prueba estandarizada; éstos se refieren únicamente a la adecuación de la prueba, a los grupos de alumnos de los maestros encuestados.

Los resultados obtenidos al analizar las respuestas a cada uno de los ítemes, en porcentajes, fueron los siguientes:

- a) Un 40% de los maestros que utilizan la Prueba de la Serie Interamericana Nivel 1 para evaluar lectura inicial, consideran que sus alumnos no están acostumbrados al estilo de folleto en que se presenta la prueba.
- b) Un 80% de los maestros dice que la prueba es de fácil manejo para sus alumnos, pero un 20% no lo considera así.
- c) Un 20% no considera adecuado el tamaño de la letra para sus alumnos de lectura inicial.
- d) Un 40% piensa que el tipo de letra utilizado en la prueba, no es conocido por ellos.
- e) Respecto de los dibujos presentados en la prueba, un 60% los considera claros para sus niños y representativos del concepto utilizado, mientras que un 40% opina lo contrario.
- f) Un 100% no considera los dibujos adecuados al medio donde se desenvuelven sus alumnos, pero sí adecuados al mensaje presentado.
- g) De los maestros encuestados, un 60% considera la

separación de los ítemes adecuada para que sus alumnos los distingan y localicen fácilmente el lugar de las respuestas.

- h) Un 100% de los maestros está de acuerdo en que las instrucciones son claras, aunque un 40% no las expresa en forma similar en clase. Asimismo, están de acuerdo en que los ejemplos son apropiados.
- i) Un 80% considera suficiente el tiempo, para que al menos un 70% de sus alumnos pueda completar la prueba.
- j) La totalidad de los maestros considera que la prueba contiene palabras no conocidas por sus alumnos y que algunas son ambiguas.
- k) Referente al orden gradual de complejidad, un 60% lo considera adecuado para su grupo, en lo referente a la presentación de palabras, longitud de oraciones y signos de puntuación. Un 80% lo considerará gradual en cuanto a la secuencia de las oraciones de simples a compuestas y a la expresión de ideas y pensamientos de concretos a abstractos.
- l) Acerca del subtest de comprensión de la prueba, un 80% de los maestros considera que las oraciones expresadas en los ítemes no ayudan a sus niños a comprender los mensajes presentados en ellos.
- m) Un 40% considera las oraciones presentadas en los ítemes, necesarias para la elección de la respuesta, mientras que un 60% no lo siente así con su grupo.

n) Un 60% de los maestros encuestados considera que no todos los mensajes presentados en los ítemes se adaptan a la edad de sus alumnos y que hay algunos que contienen ambigüedades.

En el análisis de los resultados globales, se observó que los 15 totales obtenidos oscilan entre 33 y 46 puntos. Estos puntajes, según la Tabla para Análisis de Resultados propuesta en este estudio, corresponden al literal B; esto indica que la Prueba de la Serie Interamericana Nivel 1, no es del todo adecuada al medio donde fue aplicada. En el literal B de la tabla se recomienda tomar en cuenta estas limitaciones al momento de evaluar, cuando la prueba es estandarizada, y no pasar la prueba sin antes hacer las modificaciones pertinentes, en el caso de pruebas no estandarizadas.

Los resultados obtenidos demuestran la necesidad del análisis previo de cada prueba, antes de pasarla a un grupo de alumnos, porque es una forma de comprobar su adecuación al medio y de asegurar que los resultados que se obtengan en la medición sean confiables para que haya una base sólida en la toma de decisiones.



## V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### A. Conclusiones

1. Para evaluar adecuadamente el aprendizaje de la lectura se necesitan instrumentos de medición adaptados al medio donde se van a aplicar.
2. Ningún maestro, en los establecimientos que se encuestaron al inicio de este estudio, elabora sus propias pruebas para medir lectura inicial. Utilizan, en general, la prueba estandarizada de la Serie Interamericana.
3. El uso de un instrumento, como el presentado en este trabajo, es necesario antes de utilizar una prueba, porque ayuda a realizar un análisis para determinar las cualidades y deficiencias que ésta pueda presentar, al ser aplicada en un ambiente ajeno a aquél para el cual fue diseñada.
4. La Lista de Cotejo, por las características generales de su diseño, tiene cierto grado de universalidad, por lo que podría ser aplicada en otros lugares, a instrumentos semejantes al evaluado en este estudio.

### B. Recomendaciones

1. Las pruebas estandarizadas para medir el

aprendizaje de la lectura inicial, no deben ser aceptadas pasivamente sin someterlas a estudio y a análisis, porque no necesariamente son adecuadas para todos los contextos etnolingüísticos.

2. En vista que ninguno de los establecimientos encuestados utiliza pruebas elaboradas por sus maestros, se recomienda que intenten, con ayuda de la Lista de Cotejo, el diseño de pruebas de lectura inicial ajustadas a su medio, ya que son los maestros quienes lo conocen mejor; en esa forma podrán tener la seguridad de evaluar con más propiedad a sus alumnos.

3. Al diseñar una prueba para medición de lectura inicial, es aconsejable evaluarla utilizando la Lista de Cotejo cuantas veces sea necesario, e ir haciendo los cambios pertinentes después de cada ensayo, hasta que la prueba que se está elaborando alcance los puntajes más altos.

## VI. BIBLIOGRAFIA

- Bamberger, Richard. Importancia de la lectura para el individuo y la sociedad. Caracas, Venezuela 1979. Ministerio de Educación. 234 pp.
- Barrios de Estrada, Beatriz Del do re mi al ABC. La música como experiencia previa para el aprendizaje de la lectura. Guatemala, Tesis Universidad del Valle. 44 pp.
- Berlo, David K., El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica. Buenos Aires, Editorial El Ateneo. 239 pp.
- Bloom, Benjamín S., Hastings T. y Madaus G., Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires, Editorial Troquel, S.A. 419 pp.
- Braslavsky, Berta P. de La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Argentina, Editorial Kapelusz. 294 pp.
- Campos de Vargas, Argelis E. Relación entre habilidad de lectura de los alumnos y el nivel académico de los padres. Guatemala, Universidad del Valle 36 pp.
- Condemarín M., Alliende F. y Miliciè N., Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica. 147 pp.
- Condemarín, Mabel G. y M.L. Blomquist. Manual de la lectura correctiva. Santiago de Chile, Editorial Universitaria. 401 pp.
- Cutts, Warren G. La enseñanza moderna de la lectura. Buenos Aires, Editorial Troquel. 142 pp.
- Downing, J. y Thackray, D.V. Madurez para la lectura. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 127 pp.
- Filho, Lourenco. Organización y administración escolar. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 242 pp.

- Frostig M. y Horne D. The frostig program for the development of visual perceptions.  
1964 Chicago, Ill., Follet Publishing Company.  
44 pp.
- Galo de Lara, Carmen Ma. "Fines y objetivos de la enseñanza, desarrollo de un modelo para su formulación". Investigación y Educación.  
1984 IIME, No.1, Universidad de San Carlos de Guatemala. pp. 41-68
- Goring, Paul A. Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 204 pp.
- Gray, William S. La enseñanza de la lectura y la escritura. Paris, Ediciones Atar. 324 pp.
- Heilman, Arthur W. Principles and practices of teaching reading. Ohio, U.S.A., Charles E. Merrill Books, Inc. 465 pp.
- Hendrix, C. Cómo enseñar a leer por el Método Global.  
1980 Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 81 pp.
- Hiebsch, H. y Clauss, G. Psicología del niño escolar.  
1966 México, Editorial Grijalbo, S. A. 307 pp.
- Kephart, Newell C. El Alumno retrasado. Barcelona, Editorial L. Miracle, 356 pp.
- Lafourcade, Pedro D. Evaluación de los aprendizajes.  
1978 Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 855 pp.
- Lagos, O. N. Dislexia escolar. Montevideo, Uruguay, Editorial Harper & Row Latinoamericana.  
1972 202 pp.
- Lemus, Luis Arturo. Pedagogía temas fundamentales.  
1969 Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 348 pp.
- López M., Emilia. La enseñanza de la lectura y escritura. Universidad del Valle de Guatemala.  
1957 44 pp.
- McKim, Margaret B. Guiding growth in reading. Nueva York, The Macmillan Co. 528 pp.  
1955
- May, Frank B. La Enseñanza del lenguaje como comunicación. Buenos Aires, Editorial Paidós. 235 pp.  
1975

- Mehrens, William A. y Lehmann, Irving. Medición y evaluación en la educación y en la psicología. México, D.F., Editorial Continental, S.A. 754 pp.
- 1982
- Mello Carvalho, Irene El proceso didáctico. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 316 pp.
- 1979
- Müssen, Conger y Kagan. Desarrollo de la personalidad del niño. México, Editorial Trillas. 563 pp.
- 1982
- Ortiz Franco, Juan V. Relación entre habilidad en lectura en escolares de cuarto grado de nivel primario y la repetencia escolar. Guatemala. 82 pp.
- 1982
- Ottaway, A.K.C. Educación y sociedad. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 231 pp.
- 1965
- Procep (Programa Regional de Estimulación Precoz) Curriculum de estimulación precoz. Guatemala, Editorial Piedra Santa. 157 pp.
- 1980
- Remplein, H. Tratado de psicología evolutiva. Barcelona, Editorial Labor. 314 pp.
- 1966
- Rodriguez Bou, Imael. Apuntes sobre la enseñanza de la lengua hablada y escrita en la escuela elemental. Puerto Rico, Universidad de Puerto, (Publicaciones pedagógicas). 303 pp.
- 1954
- Saez, Antonia. La lectura, arte del lenguaje. San Juan, Puerto Rico, Imprenta Venezuela. 363 pp.
- 1948
- Sazo de Mendez, Eva M. Análisis de vocabulario, en niños de primer año de primaria en una area marginal de la ciudad de Guatemala. Guatemala, Tesis Universidad del Valle. 129 pp.
- 1985
- Stufflebeam, D. L. Educational evaluation and decision making. Bloomington Ill., Prentice-Hall. 177 pp.
- 1971
- Toro, José y Monserrat Cervera Test de análisis de lectoescritura. Madrid, Pablo del Río - Editor, S.A. 91 pp.
- 1980

Vargas G., Octavio; Rubio de Contreras, Amparo; Becerra de Celis, Concepción; Celis, Enrique; Sanchez de Rovelo, Aurora y Villareal, Tomás Didáctica de la lectura oral y silenciosa. México, Ediciones Oasis, S.A. 425 pp

Villa, Ismael Armando Evaluación de la lectura. Santa Ana, El Salvador, Colección Ariel. 138 pp.

**APENDICES**



## APENDICE A

Encuesta para investigar cuáles son los tests  
utilizados para evaluar lectura inicial.

Nombre del establecimiento \_\_\_\_\_

Nombre de la persona encuestada \_\_\_\_\_

Puesto que desempeña \_\_\_\_\_

1.- Acostumbran Uds. iniciar la enseñanza de la lectura en  
Preparatoria o en Primer grado de primaria?

a) Preparatoria \_\_\_\_\_

b) Primer grado \_\_\_\_\_

2.- Utilizan Uds. algún test escrito para evaluarla?

a) Sí \_\_\_\_\_

b) No \_\_\_\_\_

3.- Utilizan Uds. algún test estandarizado para el  
propósito mencionado?

a) Sí \_\_\_\_\_

b) No \_\_\_\_\_

4.- En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles?

a) \_\_\_\_\_

- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

5.- Utilizan algún test elaborado por el maestro?

- a) Sí \_\_\_\_\_
- b) No \_\_\_\_\_

6. En caso afirmativo, ¿sería posible obtener una muestra?

- a) Sí \_\_\_\_\_
- b) No \_\_\_\_\_

APENDICE B

Resultados obtenidos en cada ítem de la Lista de Cotejo

N° de ítem	Respuestas		N° de ítem	Respuestas	
	Si	No		Si	No
A 1	15	0	13	15	0
2	9	6	14	15	0
3	12	3	B 1	15	0
4	12	3	2	12	3
5	9	6	3	15	0
6 a	9	6	4	15	0
6 b	9	6	5	15	0
6 c	0	15	6	12	3
6 d	6	9	7	15	0
7	9	6	8 a	0	15
8	0	15	8 b	0	15
9	12	3	8 c	0	15
10	14	2	8 d	0	15
11	15	0	9 a	15	0
12	12	3	9 b	15	0

sigue

## Resultados obtenidos

N° de item	Respuestas		N° de item	Respuestas	
	Si	No		Si	No
9	6	9	13 h	12	3
10	0	15	14 a	15	0
11 a	0	15	14 b	15	0
11 b	3	12	14 c	15	0
11 c	0	15	14 d	15	0
11 d	12	3	14 e	15	0
11 e	0	15	14 f	15	0
12	12	3	14 g	15	0
13 a	9	6	14 h	15	0
13 b	9	6	14 i	15	0
13 c	9	6	15 a	6	9
13 d	9	6	15 b	3	12
13 e	9	6	15 c	6	9
13 f	9	6	15 d	15	0
13 g	12	3	15 e	6	9

APENDICE C

Resultados globales de la Listas de Cotejo  
contestadas por los maestros

Maestro	Puntaje	Literal obtenido
Evaluador	obtenido	según Tabla
Maestro 1	46	B
Maestro 2	46	B
Maestro 3	46	B
Maestro 4	45	B
Maestro 5	45	B
Maestro 6	45	B
Maestro 7	45	B
Maestro 8	44	B
Maestro 9	43	B
Maestro 10	41	B
Maestro 11	40	B
Maestro 12	40	B
Maestro 13	34	B
Maestro 14	33	B
Maestro 15	33	B