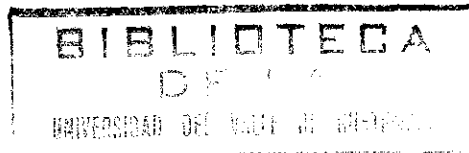


TEST ABC (Filho) COMO PREDICTOR DE LA MADUREZ PARA EL
APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN PRIMER GRADO
SECCION "A" DE LA ESCUELA PABLO VI

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Ciencias y Humanidades

TEST ABC (Filho) COMO PREDICTOR DE LA MADUREZ PARA EL
APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN PRIMER GRADO
SECCION "A" DE LA ESCUELA PABLO VI

MARIA MAGDALENA OCANO CASTILLO

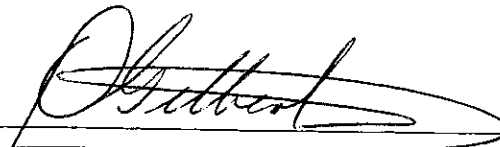


Trabajo de investigación presentado
para optar al Grado Académico de
Licenciatura en Psicología

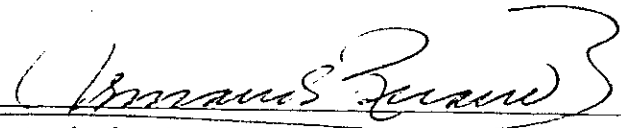
Guatemala

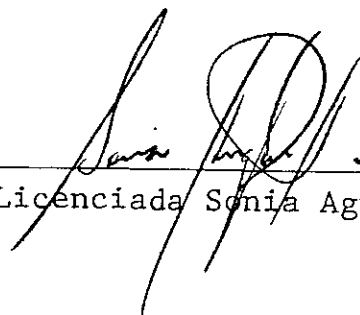
1982

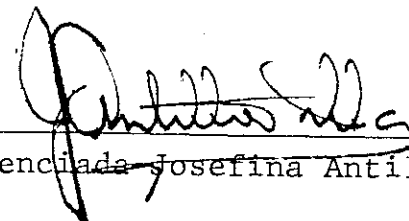
Vo. Bo. :

(f) 
Dr. Otto E. Gilbert A.
Asesor

Comité:

(f) 
Licenciado Armando Ruano

(f) 
Licenciada Sonia Aguilera

(f) 
Licenciada Josefina Antillón M.

Fecha de aprobación: 16 de noviembre de 1982.

A mis padres

AGRADECIMIENTO

Agradezco en especial a mi asesor Doctor Otto E. Gilbert A. quien me prestó invaluable ayuda para realizar el presente trabajo.

A la Licenciada Josefina Antillón y la Psicóloga Blanca de Mendizábal por sus valiosos aportes.

Al Departamento de Investigación de la Universidad del Valle de Guatemala por proporcionar información útil a la investigación.

A las autoridades de la Escuela Pablo VI, así como a los profesores y alumnos del primer grado, sección "A" que me permitieron desarrollar esta tesis.

A todas aquellas personas que de una u otra forma me brindaron su cooperación.

ABSTRACTO

La investigación consiste en verificar si el test ABC tiene validez predictiva del resultado del aprendizaje de la lectura en niños de la Escuela Pablo VI. Con ese propósito se pasó el test ABC a los niños de primer grado, sección "A", de dicha escuela, en febrero de 1982 y se aplicaron después tres comprobaciones de lectura a intervalos de seis semanas. Simultánea pero independientemente de las comprobaciones de lectura se pidió al maestro la apreciación del alumno en su habilidad de lectura y, finalmente, se aplicó el test Interamericano de lectura en el mes de agosto.

Se calcularon correlaciones: 1) entre los resultados del test ABC y las comprobaciones de lectura; 2) entre el ABC y las apreciaciones del maestro; y 3) entre el ABC y el test Interamericano de lectura, tanto entre el punteo total como entre los dos punteos parciales.

Se confirmaron las hipótesis de validez predictiva del ABC, tanto con las comprobaciones de lectura como con las apreciaciones del maestro, excepto con la tercera de éstas.

Se encontró correlaciones estadísticamente significativas ($p_{\alpha} = .05$) entre los punteos totales del test ABC y los punteos de vocabulario, comprensión y total del test Interamericano de lectura.

CONTENIDO

	Páginas
I. INTRODUCCION	1
II. REVISION DE LITERATURA	7
A. Cómo nació el test ABC	7
B. Edad cronológica	8
C. Edad mental	10
D. Desarrollo del test ABC	14
E. Validez del test ABC	16
F. Confiabilidad del test ABC	19
G. Criterios de apreciación de la madurez para la lectura	19
1. Edad cronológica y sexo	22
2. Inteligencia	24
3. Nivel socioeconómico e inteligencia	24
4. Problemas neurológicos	26
5. Lateralidad	27
6. Percepción visual	28
7. Imagen corporal e integración visomotora	29
8. Percepción auditiva	30
9. Lenguaje oral	31
10. Integración intersensorial	32

	Páginas
11. Factores emocionales	32
12. Predicción usando combinaciones de variables	34
13. Tests de madurez para la lectura	34
14. Baterías de tests predictivos	36
15. Juicio del maestro	37
16. Método predictivo propuesto por Jansky y Hirsch	38
17. Criterios de autores hispano-americanos	41
III. METODO DE INVESTIGACION	43
A. El problema	43
B. Planteamiento de las hipótesis	43
C. Descripción de variables	44
D. 1. Variable independiente	44
2. Variables dependientes	44
D. Instrumentos	46
E. Población y muestra	48
F. Procedimiento	49
IV. RESULTADOS	53
V. DISCUSION DE RESULTADOS	57

	Páginas
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	61
APENDICES	
A. Comprobaciones de lectura	65
B. "Indice Tamizador" de Jansky y Hirsch	73

I. INTRODUCCION

Cada año miles de niños, en toda la república de Guatemala, se enfrentan al complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Muchos de ellos fracasan. En 1980, según listados proporcionados por USIPE, 290,843 niños se inscribieron en primer grado. El 16 por ciento de éstos desertó y el 32 por ciento de los niños que terminaron el año no fueron aprobados. Lo anterior representa un porcentaje elevado de niños que fracasaron en el aprendizaje de la lectura, que constituye el criterio básico de promoción en el primer grado.

La lectura es de vital importancia, no como fin en sí misma, sino como instrumento para la formación integral del ser humano. Permite al hombre mantenerse actualizado, hacer una reflexión del pasado y una proyección hacia el futuro. Según Sánchez (1972:40)

"Lo importante es enseñar a amar la lectura mientras se aprende a leer".

por lo que él considera que la enseñanza de la lectura viene a ser un problema ético, ya que su valor depende del uso que de ella se haga. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura es complejo y fundamental. Sánchez (1972:36) señala el hecho de que los alumnos que no obtienen en los primeros años una sólida formación lectora suelen fracasar en los pensos de Educación Media y Superior debido a que los programas

en tales niveles se desarrollan esencialmente en base a lectura. Muchos de los fracasos en el aprendizaje de la lectura se deben a que el niño no había alcanzado la madurez necesaria para adquirir esta habilidad.

Son muchos los recursos humanos y materiales que se desperdician prodigando una enseñanza a aquéllos que no están preparados para asimilarla. Las estadísticas de 1980, citadas anteriormente, indican que de los niños inscritos en primer grado, uno de cada tres no fue aprobado. Además de la pérdida económica está la de tiempo y esfuerzo, tanto del niño como del maestro, los cuales no son recompensados. Algunos niños, que aún no han alcanzado la madurez para el aprendizaje de la lectura, se ven sometidos a presiones de padres y maestros que acrecientan sus sentimientos de incompetencia. Los mismos compañeritos hacen comparaciones y se burlan de él. Aunque después de muchos esfuerzos este niño "aprenda a leer" (lectura mecánica), no será una persona que "ame" precisamente la lectura y lo que ella pueda proporcionarle.

Braslavky (1962:9) expresa que:

"La lectura multiplica enormemente el poder específico de expresión que ha transformado a la especie".

No sólo modifica las particularidades de su pensamiento. sino también influye sobremanera en su carácter. Siendo la lectura un aprendizaje tan capital, es importante encontrar un medio para poder determinar si un niño está listo para recibir la enseñanza formal de la lectura y asimilarla, evitando la

frustración maestro-alumno y los consiguientes problemas emocionales.

Entre los métodos que existen actualmente para verificar la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura está el test ABC de Lorenço Filho. Este es un test de aplicación individual que mide la madurez del niño al iniciarse en el aprendizaje de la lectura. Da un pronóstico aproximado del tiempo que requerirá al niño aprender y una estimación del grado de dificultad que encontrará. Consta de ocho subtests, cada uno de los cuales mide habilidades necesarias para dicho aprendizaje. Una descripción detallada del test se encuentra en el Capítulo III, Metodología y una lista de las ventajas del test ABC para usarse en Guatemala se encuentra al final de este capítulo.

La validez predictiva del test ABC fue verificada en Brasil por el propio autor. La presente investigación es un intento para establecer la validez predictiva del test ABC en alumnos de una escuela de la capital de Guatemala.

La investigación representa una contribución importante en el estudio científico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en el país.

De confirmarse la validez predictiva del test, en el estudio, se estaría contribuyendo al uso del test ABC en Guatemala y se daría respaldo a decisiones que se basen en los resultados del test. Esto alentaría a los establecimientos que ahora

no lo emplean, a considerarlo como un método para hacer una apreciación rápida, simple y eficiente de la capacidad para aprender a leer de determinado niño.

De no confirmarse la validez predictiva del test, el estudio aún sería de utilidad, ya que plantearía la duda de si el test es eficaz e invitaría a una investigación que incluyera mayor diversidad de escuelas y mayor número de alumnos. El test es usado actualmente en varios establecimientos educativos del país y, si su validez predictiva no se confirma, no se debería confiar en sus resultados, ni seguir aplicándolo.

El test ABC, como método para verificar la madurez del niño para el aprendizaje de la lectura, reúne las siguientes ventajas.

Es un test que se encuentra a disposición de los maestros en librerías de la capital. Está a la venta un folleto editado por Kapelusz que tiene 40 formularios y todo el material e instrucciones necesarias para la aplicación del test. También está disponible (a la venta) el libro de Lorenço Filho: Test ABC que contiene la descripción detallada del test y cómo fue efectuada su validación en el Brasil.

Es de fácil aplicación: puede ser aplicado por maestros, apegándose estrictamente a las instrucciones mencionadas.

Es de aplicación rápida: la duración aproximada de aplicación es de ocho minutos por niño.

Costo bajo: el valor del folleto mencionado anteriormente, que contiene 40 formularios, es relativamente bajo.

El test ABC, según su autor lo plantea, mide la madurez del niño para el aprendizaje de la lectura y escritura. En la presente investigación, se trata de verificar la validez predictiva del test solamente en el aspecto de lectura.

II. REVISION DE LA LITERATURA

La existencia de una necesidad induce al hombre a la búsqueda y al eventual surgimiento de mecanismos que ayuden a satisfacerla. Para satisfacer algunas necesidades, puede resultar muy útil aprovechar las experiencias que se han tenido en otros países y utilizar los procedimientos, que allí han resultado eficaces, para resolver problemas similares en Guatemala. Sin embargo, se considera que los instrumentos desarrollados guardan una relación íntima con la situación en que fueron creados y no siempre tendrán la misma validez en situaciones diferentes. Este podría ser el caso del test ABC, creado y desarrollado en el Brasil para determinar el grado de madurez alcanzado por los niños, de ese país, para iniciar el aprendizaje de la lectura.

A. Cómo nació el test ABC

Filho (1960:5-12) afirma que el test ABC nació en respuesta a un problema de analfabetismo existente en Brasil antes de 1931. Se deseaba encontrar un instrumento para verificar la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura, con el propósito de homogeneizar las clases e imprimirles mayor eficiencia o rendimiento. Esto representaría un evidente progreso en eficiencia y economía del aprendizaje en general. El problema del analfabetismo en el Brasil fue enfocado desde el punto de vista de la Escuela Nueva, Filho (1960:12), que decía:

"estudiemos la materia prima antes de ajustar las máquinas que deben elaborarla".

De acuerdo con este principio era necesario sustituir el criterio empírico que establecía la edad de siete años para aprender a leer, por otro de mayor garantía científica que permitiera, según Filho (1960:13):

"de un lado, la apreciación rápida, simple y eficiente de la capacidad de aprender el simbolismo de la lectura y escritura, y de otro, la organización selectiva para la distinta velocidad en la enseñanza".

La consiguiente economía de tiempo y energía de los maestros redundaría en el aumento de la producción útil total de la máquina escolar.

Ahora bien, si el problema era homogeneizar los grupos en cuanto a su capacidad para aprender la lectura y la escritura, ¿Por qué no utilizar tests mentales o simplemente la edad cronológica como criterios?

B. Edad cronológica

Filho (1960:14-16) cita algunas investigaciones que se han realizado en esta área, como por ejemplo los estudios de Vaney para verificar los buenos o malos resultados de aprendizaje de lectura a los cinco, seis y siete años. Vaney concluye que la ventaja de iniciar la enseñanza a los seis años es evidente. Sin embargo, Filho (1960:14) aclara que estas investigaciones estuvieron sujetas a múltiples errores y que hoy tienen solamente un valor histórico.

En experiencias clínicas realizadas en la Universidad del Estado de Kent (EE.UU.) y dirigidas por Cutts (1968:24) se observa con respecto al lector seriamente retrasado que:

"A menudo está cronológicamente por debajo de su edad en el momento de ingresar en la escuela, en comparación con sus compañeros; y muy frecuentemente el problema se intensifica a causa de la sobre-ansiedad de los padres que empujan al niño más allá de los límites de su capacidad".

Por lo anterior, Cutts (1968:24) opina que

"sería educativamente estratégico elevar la edad mínima de ingreso en primer grado a los seis años y medio".

Sin quitar valor a esta opinión, Filho (1960:15) afirma que lo importante, para propósitos prácticos reales, no es saber cuál es la edad en que el término medio de los niños aprende a leer, sino cuál es el momento en que determinado niño está listo para recibir la enseñanza.

Es obvio que el problema a investigar es de madurez. Los trabajos relativos a la edad cronológica, como criterio para agrupar a los niños, han evidenciado su poca utilidad debido a que unos niños maduran antes que otros.

Filho (1960:16) agrega que:

"El pronóstico de aprendizaje, mediante la edad cronológica puede hacerse con grandes probabilidades de exactitud, en relación a grupos suficientemente numerosos de niños de diferentes edades. Nunca para determinado individuo. La razón es simple. Aquello que denominamos capacidad de aprender influye en

procesos evolutivos que apenas están subordinados a una época variable de la vida. Mas así, también, hay otras que no se presentan en forma idéntica en cada niño, son por el contrario, muy personales. Juzgar la capacidad de aprender solamente por la edad cronológica, sería desconocer los fundamentos del propio proceso de desarrollo".

C. Edad mental

El hecho de que no se puede utilizar la edad cronológica como criterio único y confiable para establecer la madurez del niño en aprendizaje de la lectura y escritura, ha llevado a muchos autores a considerar variables como la edad mental o la inteligencia para establecer grupos de niños con edad mental similar en el primer grado de primaria para el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.

Son numerosas las investigaciones que se han hecho utilizando la edad mental o el CI como criterio para la organización escolar. Según menciona Filho (1960:23), cuando se trata de organizar clases de tercero, cuarto y quinto grados de primaria, las correlaciones entre el resultado final del aprovechamiento y las medidas en que se basan, edad mental o CI, es siempre positiva. Pero cuando se trata de primero y segundo grados, en especial de primer grado, la situación cambia. La razón es que el aprendizaje central en esos grados es el de la lectura y escritura. Filho (1960:27) continúa diciendo que, al examinar las investigaciones realizadas en ese campo, impresiona sobremanera la variabilidad entre los coeficientes encontrados en las correlaciones entre inteligencia y capacidad general para la lectura. Entre ellas Filho (1960:29)

encuentra que para True las correlaciones oscilan entre -0.10 y $+ 0.87$; para Hilliard, entre $+ 0.38$ y $+ 0.90$; para Gates, entre -0.02 y $+ 0.69$. A este respecto, Gray (1925:48) comenta:

"El hecho de que correlaciones varíen tanto no está satisfactoriamente explicado. Ciertamente es que cuando se usan diferentes tests, diferentes son también las habilidades que se pueden medir. El problema, además, merece un estudio más detenido, porque las correlaciones han variado también, y ampliamente, aún cuando hayan sido empleados los mismos tests. En este aspecto de investigaciones sobre la inteligencia y la lectura, me parece importante hacer resaltar que la medida de las habilidades debe ser perfeccionada y que la amplitud de la variabilidad de correlación debe ser examinada".

Más adelante Gray (1925:48), agrega:

"Estos datos indican que otros factores, además de la inteligencia, deben ser considerados en la enseñanza de la lectura en las primeras clases. Otros factores determinan el progreso en lectura, además de la inteligencia".

Otros autores como Cutts (1968:26), señalan que,

"si bien existen otros factores tanto o más importantes, el desarrollo mental del niño es el más importante en cuanto a su éxito en la lectura, tanto a nivel inicial como posteriormente".

Downing y Thackray (1974:53) explican que la estrecha relación entre la inteligencia general y la lectura es de esperarse por dos razones. La primera, porque el objetivo final de la lectura es la comprensión de una comunicación por escrito lo que implica una interpretación de las ideas del autor. La segunda, porque aprender a leer requiere el desarrollo de nuevos

conceptos de elementos lingüísticos, así como de razonamiento y solución de problemas que implica la decodificación. Los mismos autores Downing y Thackray (1974:54), citan investigaciones como las de Mc Laughlin (1928), Raybold (1929), Deputy (1930), Tinker (1932) y Hayes (1933) quienes coinciden en afirmar que la capacidad mental general es el más importante de los factores que determinan el progreso en la lectura. Pero a la vez citan autores posteriores como Schonell (1942), Monroe (1932) y Stroud que instan a interpretar con más cautela los datos obtenidos. Schonell (1942) señala:

"Esta relación, si bien alta, no es en modo alguno absoluta. Hay no pocos niños inteligentes que no hacen progresos normales en la lectura, y numerosos ejemplos de alumnos nada brillantes que leen con fluidez".

Aún con esta evidencia, muchos autores insisten en que es necesario cierto nivel de inteligencia antes de que un niño pueda lograr aprender a leer. Esta conclusión ha sido, según Downing y Thackray (1974:56), la de la mayor influencia y la más difundida en la bibliografía existente sobre la madurez de la lectura. Ellos dicen que:

"En experimentos y estudios similares, Bigelow (1934), Witty y Kopel (1936), Dolch y Bloomster (1937) y Dean (1939) afirman todos haber hallado que, para el buen éxito de la lectura, se requiere una edad mental mínima y mencionan las edades de seis, seis y medio y siete años. Un cuidadoso estudio de esas investigaciones pone de manifiesto el hecho de que la edad mental mínima considerada necesaria para el buen éxito en la lectura depende por entero de los criterios de éxito en la lectura, es decir, de lo que los investigadores consideran 'lectura'.

En otras palabras, lo más que se podría decir en favor de esos estudios es que descubrieron la edad mental mínima requerida para desempeñarse en el aprendizaje con ese método de enseñanza particular y con esos libros y materiales didácticos particulares".

El concepto de edad mental mínima ha sido muy criticado, y Thackray, (1965:35,352-4) ha probado que ésta puede estar muy por debajo de los seis años. Gates (1937) citado por Downing y Thackray (1974:59-60), concluye:

"Las aseveraciones concernientes a la edad mental necesaria para que un alumno pueda ser instruído con respecto al aprendizaje de la lectura carecen de significado. La edad para aprender a leer con un programa o con los métodos empleados por un maestro, puede ser completamente distinta de la que se requiere en otras circunstancias".

Del tema anteriormente tratado, el lector podrá llegar a las siguientes conclusiones:

1. La inteligencia juega un papel muy importante en el aprendizaje de la lectura. Esta relación no es absoluta ya que otros factores, además de la inteligencia, intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.
2. La edad mental como criterio para establecer la madurez de un niño para el aprendizaje de la lectura no es, en ningún modo, suficiente. Se ha citado información acerca de niños que aprenden a leer con edades mentales muy por debajo de los seis años.
3. Aunque el criterio de edad mental fuera exacto, representaría un costo demasiado alto en tiempo y dinero

como para ser considerado como método para la selección de alumnos a los cuales se va a proporcionar dicho aprendizaje.

En el subtítulo: Métodos de apreciación de la madurez para la lectura, en este mismo capítulo, se presenta una discusión más amplia sobre este tema.

D. Desarrollo del test ABC

Descartados, la edad cronológica, la edad mental y los tests mentales, como criterios apropiados para organizar grupos en cuanto a la capacidad o a la velocidad para el aprendizaje de la lectura, Filho (1960:37) se dedicó a investigar qué condiciones concurren en el aprendizaje de la lectura y escritura.

En base a estos estudios y observaciones realizadas escogió una serie de 22 pruebas con las cuales se realizaron los primeros ensayos. La obtención de altas correlaciones entre las pruebas le permitió eliminar las de técnica más difícil de aplicar. Las 22 pruebas fueron reducidas sucesivamente a 16, 12, 10 y finalmente a ocho, tomando en cuenta los resultados obtenidos de 814 exámenes. (Con niños del Jardín de Infantes y de la Escuela Modelo anexos a la antigua Escuela Normal de la Capital, en San Pablo -Brasil- en diciembre de 1928).

Cada una de las pruebas trata de atender a uno o varios de los puntos del análisis, esbozado por Filho y sus colaboradores, que se detalla en el Cuadro 1, siguiente página.

Cuadro 1*

Coordinación visual motora:	{	Test 1: copia de figuras
	{	Test 3: reproducción de movimientos
	{	Test 7: recorte en papel
Resistencia a la inversión en la copia de figuras:	{	Test 3: reproducción motora y gráfica de movimientos
Memorización visual:	{	Test 2: denominación de siete figuras presentadas en conjunto, durante 30 segundos
Coordinación auditivo motora:	{	Test 6: reproducir polisílabas no usuales
Capacidad de pronunciación:	{	Test 4 reproducción de palabras usuales
Resistencia a la ecolalia:	{	y 6: y no usuales
Memorización auditiva:	{	Test 4: reproducir palabras de uso corriente
Indice de infatigabilidad:	{	Test 8: punteado en papel cuadrícula
	{	Test 7: recorte de papel
Indice de atención dirigida:	{	Test 2: denominación de siete figuras
	{	Test 5: reproducción de un relato
	{	Test 7: recorte
	{	Test 8: punteado
Vocabulario y comprensión	{	Test 2: denominación de figuras
	{	Test 5: reproducción de un relato
	{	Todas las pruebas por lo que envuelven la ejecución de una orden dada

* Tomado de Filho (1960:58)

La selección de las pruebas se llevó a cabo haciendo correlaciones entre éstas, de dos en dos. Cuando se obtenía un coeficiente alto de correlación, se escogía una de las pruebas, dando preferencia a la de técnica más fácil de aplicar y/o la de material menos costoso. La correlación entre cada una de las ocho pruebas que finalmente formaron al test es baja, lo que evidencia que cada prueba mide, por sí, algo que no es medido ni apreciado por las demás, separadamente.

E. Validez del test ABC

La contrastación y estandarización del test ABC fue efectuada en forma cuidadosa con millares de individuos (dos veces en San Pablo y una en el Distrito Federal -Brasil-). Sus pasos en detalle están descritos en el libro de Filho (1960:61-100): "Test ABC".

La fijación de la técnica de examen se efectuó de manera simple e inequívoca, logrando un test objetivo en su aplicación.

Los resultados del test ABC se adaptaron a la curva normal de la distribución. Filho (1960:72) explica que:

"La anotación para cada test fue determinada en vista de las curvas parciales, en tres grados únicamente: débil, medio y fuerte, a que correspondían, respectivamente, los números uno, dos y tres".

Posteriormente esta graduación fue corregida, para distinguir la categoría de "nulo" a la que corresponde el número cero. Con esta correlación la amplitud de variación, que se había

fijado entre ocho y 24, pasó a ser de cero a 24, apegándose más a las curvas normales de distribución.

Las correlaciones del test con la edad cronológica, la edad mental, el sexo y el cociente intelectual fueron bajas, como se esperaba. Quedó demostrada la fidelidad de esta serie de pruebas en el aspecto de sensibilidad y coherencia.

En cuanto a la validez predictiva, fue observada una elevada concordancia entre los resultados del pronóstico del test y el resultado real del aprendizaje de la lectura. Filho (1960:94), dice con respecto a la primera aplicación en 1930, que:

"La correlación con el aprendizaje, al final del año, verificada con test de lectura silenciosa, velocidad de lectura oral, velocidad y perfección de escritura y prueba de dictado, presentose como $r=0.75 \pm 0.026$ ".

En una aplicación realizada en 1932 el coeficiente de correlación obtenido fue de $r=0.61 \pm 0.04$.

Fuera de estos resultados positivos, Filho (1960:95), se refiere a una experiencia en donde el test ABC fue utilizado como método eficaz en la organización de clases de distinta velocidad para la enseñanza:

"La gran aplicación, sobre los 15,605 niños en 1931 en San Pablo, permitió que la medida general de promoción de los alumnos, creciera un 18 por ciento sobre la media de los tres últimos años, lo que representó un aumento del 30 por ciento en el rendimiento del trabajo escolar, en gran parte explicable por la homogeneización de las clases, que permitió la clasificación por los test ABC".

Con los datos expuestos Filho comprueba que los tests ABC pueden ser utilizados como un instrumento de medida digno de confianza ya que llena los requisitos de sensibilidad, consistencia y coherencia.

También prueba, por medio de los análisis estadísticos realizados, que los tests ABC pueden tener un valor pronóstico, o sea, que los alumnos que obtienen mayores puntajes en la prueba son los que aprenden más fácil y rápidamente a leer, en comparación con los que obtienen puntajes menores que son los que aprenden más lenta y dificultosamente.

De lo anterior se infiere el valor práctico que tienen los tests ABC, tanto como instrumento para homogeneizar a los grupos, según la velocidad de aprendizaje en la lectura, como para evaluar si determinado individuo está ya maduro para recibir la enseñanza formal de la lectura y en qué grado va a aprovecharla.

Es necesario recordar, en este punto, que lo anteriormente descrito tiene validez para el Brasil. La intención de este estudio, como ya se dijo anteriormente, es verificar si el instrumento tiene validez predictiva para un sector del medio guatemalteco. Debido al tamaño reducido de la muestra de niños guatemaltecos, las inferencias no se podrán extrapolar al país en general, pero sí será de utilidad como se explicó en la introducción.

F. Confiabilidad del Test ABC

Filho (1960:93-94) cita investigaciones hechas en otros países que han confirmado la confiabilidad del test ABC.

En una investigación realizada en el Instituto Nacional de Pedagogía en México fue reexaminado el grado de constancia o consistencia de los resultados que se obtenían por aplicaciones sucesivas, con intervalo de una semana. Los datos obtenidos revelan la confiabilidad del test por el método de test-retest.

Filho (1960:94), dice:

"Los tests, ABC satisfacen como instrumento de medida digno de confianza".

G. Criterios de apreciación de la madurez para la lectura

El presente inciso está organizado de la siguiente manera: 1) algunas consideraciones generales sobre los criterios de madurez para la lectura utilizados. 2) En los numerales del 1 al 16, páginas 22 a 41, se incluye un resumen de la descripción que hacen Jansky y Hirsch (1972:1-38, 61-66) sobre este punto, la cual le pareció a la autora muy completa y actualizada y debido a que no se encuentra tal información en español, se consideró necesario incluir dicho resumen. 3) Finalmente se presentan algunos criterios de autores hispanoamericanos (ver numeral 17, página 41).

Jansky y Hirsch (1972:1-3) dicen que la respuesta de los educadores, ante la presencia de dificultades en la lectura y

escritura, ha sido proporcionar una educación remedial al niño después que el problema ha sido claramente establecido y ya demasiado tarde para evitar o prevenir el daño emocional y los costos que ocasiona el fracaso en la lectura. No se puede seguir esperando a que el niño presente problemas en el aprendizaje. Aquí radica la importancia de la predicción temprana de dificultades para aprender a leer.

Downing y Thackray (1974:95-111) dicen que no existe un criterio único que se aplique a todos los niños y a todas las situaciones de enseñanza en lo que concierne a la madurez para la lectura. A ellos les parece más sensato plantearse la pregunta de esta manera: ¿Cuándo está "este" niño en particular listo o maduro para aprender a leer con "este" programa específico de lectura? Los autores proponen tres métodos para recoger información acerca de la madurez. Estos son:

- 1) tests de madurez de lectura; 2) tests de inteligencia; y
- 3) observación directa del maestro.

Downing y Thackray (1974:96) citan los hallazgos de Robinson y Hall, que analizaron los datos de más de 20 investigadores. Encontraron que la correlación media entre el éxito en el aprendizaje de la lectura y los tres tipos de medida eran: tests de madurez de lectura 0.58, tests de inteligencia 0.51, escalas de clasificación de los maestros 0.62.

Sobre los tests de madurez, Downing y Thackray (1974:96-97), dicen que se ha incrementado su uso a partir de 1930 en los Estados Unidos de América. Por lo general, son de aplicación

en grupo, de tipo lápiz y papel y difieren de los tests de inteligencia en que apuntan específicamente a las aptitudes y habilidades relacionadas con la lectura. Entre éstas, por ejemplo, se mencionan: discriminación visual, vocabulario, tests motores y memoria. Los tests de madurez más ampliamente usados en Estados Unidos, según Downing y Thackray (1974:96), son:

- Gates Reading Readiness Tests (Gates, 1939)
- Harrison-Stroud Reading Readiness Profiles (Harrison y Stroud, 1956)
- Metropolitan Readiness Tests (Hildreth y Griffiths, 1948)
- Monroe Reading Aptitude Test (Monroe, 1935)

Estos tests pueden usarse no sólo para averiguar el punto de madurez del niño, sino que también para descubrir en qué áreas necesita ejercitación para lograr dicha madurez. Los autores, ya citados anteriormente, Downing y Thackray (1974: 98) mencionan el test ABC como un método usado en las escuelas de habla castellana.

En relación a los tests de inteligencia Downing y Thackray (1974:98) opinan que han sido muy usados para predecir el éxito o fracaso en la lectura ya que la inteligencia general es un factor importante en la madurez requerida para su aprendizaje. Entre los tests de inteligencia más usados se mencionan:

- Stanford-Binet Intelligence Scale (Terman y Merrill, 1961)

- Wechsler Intelligence Scale for Children (1955)
- Moray House Picture Intelligence Test (Mellone, 1944)

El uso de estos tests no es accesible para la mayoría de maestros ya que los dos primeros son de aplicación individual y requieren considerable tiempo y entrenamiento específico para su aplicación y evaluación. En cuanto al tercero, señalan que es demasiado difícil para niños de edad menor a seis años.

El tercer método descrito por Downing y Thackray (1974:99) es el de la observación directa del maestro. Los juicios del maestro han demostrado ser muy exactos y las correlaciones entre apreciación del maestro y aprovechamiento en lectura, cercanos a 1.00. Lo anterior lo explican diciendo que el maestro que llega a conocer a sus alumnos se vuelve sensible al desarrollo individual de cada uno, en una amplia variedad de aspectos.

A continuación se presenta una descripción de los métodos usados para predecir el éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura según Jansky y Hirsch (1972:1-38, 61-66).

1. Edad cronológica y sexo. Jansky y Hirsch (1972:3-5).

El 68 por ciento de las escuelas primarias de los Estados Unidos en 1963, según el reporte de Harvard, usaban la edad cronológica como criterio de admisión. Este punto de vista ya no prevalece hoy día. Existe una amplia variabilidad

de estado a estado o aún entre comunidades, sobre cuál es la edad ideal para exponer al niño al aprendizaje de la lectura. Los educadores asumen, generalmente, que un niño entre los cinco y los siete años tiene el desarrollo cognoscitivo, perceptual, social y emocional necesario para enfrentar el aprendizaje de la lectura. Para la mayoría de los niños ésto es cierto. Si el criterio para inscribir a un niño en primer grado es la edad, debe considerarse la relación con el sexo.

La mayoría de niños catalogados como "inmaduros" son varones. Gran parte de los estudios reportan que las niñas están listas antes que los niños para emprender las tareas de lectura. Aún no se sabe con certeza si este fenómeno está determinado socialmente; si existen factores psicodinámicos relacionados; o si obedece a un ritmo de maduración más lento en los varones. Tanner (1961) dice que los niños están 12 meses por debajo de las niñas en su maduración ósea.^{/1/} Los estudios sobre la relación entre edad y sexo cambian la perspectiva en cuanto al uso de la edad cronológica para entrar a primer grado. Si ésta se usa, debería, al menos, diferir entre niños y niñas.

/1/ En Guatemala se han hecho estudios sobre el desarrollo óseo de niños y niñas. Ketcham (1965) encontró diferencias de medias significativas a favor de las niñas en cuanto a la maduración ósea, en alumnos de siete a 15 años del Colegio Americano de Guatemala. Sabogal (1977: 126), concluye que no existen diferencias significativas entre sexos en cuanto a la edad ósea en niños del mismo nivel educativo, pero sí se nota una tendencia de mayor madurez ósea en la mujer.

2. Inteligencia. Jansky y Hirsch (1972:5-8). Los educadores han pensado, por mucho tiempo, que la inteligencia es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Debe enfatizarse que, en este contexto, la palabra inteligencia significa una "medida" de inteligencia. Esto representa una interacción, talvez desconocida, entre el ambiente y el potencial medido. La edad mental (EM) y el cociente intelectual (CI) vinieron a ser la vara para determinar el momento óptimo para comenzar el aprendizaje de la lectura. Citan a Morphett y Washburne (1931) quienes establecieron la edad mental de seis años y medio como deseable. Las correlaciones reportadas entre edad mental y las calificaciones en lectura van de 0.43 a 0.75.

Se ha observado que dificultades en lectura ocurren en todos los niveles intelectuales. Actualmente los maestros y pedagogos ya no ven la edad mental o el CI como predictores del aprovechamiento en los primeros grados (primero y segundo grados). Los tests de inteligencia predicen más el rendimiento en los grados superiores. Fransella y Gerber (1965) reportan que al observar los coeficientes de correlación entre el CI, medido con el WISC, y los punteos en lectura, se nota que los coeficientes incrementan con la edad.

3. Nivel socioeconómico e inteligencia. Jansky y Hirsch (1972:7-8). Por otra parte, los punteos en los tests de inteligencia raramente indican la habilidad real de los niños deprivados culturalmente. Los punteos en el test reflejan la riqueza ambiental del niño y cuánto la ha aprovechado éste.

Los niños deprivados no están familiarizados con los tests ni tampoco con ese estilo de comunicación. Weiner y Feldmann (1950) encontraron relación entre el nivel socioeconómico de la familia del niño y los resultados del test de pronóstico para la lectura, que ellos elaboraron. Concluyeron que el contenido, el formato y el método de los tests que existen están repletos de palabras, conceptos y experiencias que no pertenecen al mundo del niño deprivado. La clase social es un factor crucial en la ejecución del niño en el test, por lo tanto, hay una clara necesidad de identificar los factores socioeconómicos y culturales específicos que serán útiles predictores tempranos de éxito o fracaso en el aprendizaje. Entre estos factores estarían, por ejemplo, la educación de los padres, el ingreso monetario y la lengua hablada en la familia.

Un niño está expuesto a diferentes patrones de aprendizaje mucho antes de que reciba la educación formal. El aprender es un mediador del grupo social y el estilo de vida del niño deprivado no encaja con la instrucción formal.

Hess y sus colaboradores han explorado la interacción entre el niño y la madre y han demostrado su importancia en el desarrollo cognoscitivo subsiguiente. La actuación del niño en tareas cognoscitivas está asociada con el "estilo de enseñar" de la madre, quien es la impulsadora de la educación en los años pre-escolares. Esta asociación es tan cercana como la que existe entre el CI y la clase social. El "estilo de

enseñar" de la madre puede ser usado como predictor independientemente del nivel socioeconómico. Muchos niños con dificultad en aprender a leer, o con problemas de dislexia, eran niños deprivados que provenían de hogares donde el inglés no era la lengua materna. Estos niños empezaban la escuela con retardos lingüísticos. Muchos de estos niños eran de habla hispana y no existían instrumentos predictores que se pudieran ajustar a ellos. Los autores concluyen este tema diciendo que los estudios en esta área deben ser explícitos acerca de la relación entre inteligencia, nivel socioeconómico y aprendizaje.

4. Problemas neurológicos. Jansky y Hirsch (1972:8-10)

citan a Kawi y Pasamanick (1958) quienes, en su estudio, concluyeron que 45 por ciento de los niños con problemas en lectura habían tenido complicaciones en el parto, en contraposición con 28 por ciento en el grupo control. Lo anterior sugiere que un daño cerebral mínimo puede estar implicado en las dificultades de lectura. Masland (1968) dice que esta asociación, si existe, no es directa ya que el daño cerebral mínimo incluye una variedad de disfunciones, como daño intelectual, desórdenes de conducta, disturbios sensoriales y motores, o deficiencias en el lenguaje, dependiendo del área dañada, la seriedad de la lesión y la edad en que ésta ocurrió. La asociación con problemas de lectura es entonces indirecta.

Existen reservas en usar el término de lesión cerebral

mínima en relación con la lectura porque es un diagnóstico inferencial que varía de un lugar a otro. Sin embargo, experiencias clínicas parecen indicar que signos neurológicos "suaves" son concomitantes frecuentes de problemas en lectura. La relación predictiva entre la integridad neurológica y los problemas en el aprendizaje de la lectura no ha sido clarificada suficientemente.

5. Lateralidad. Jansky y Hirsch (1972:10-11) dicen que las experiencias de Kimura (1961) han demostrado que la organización neurológica correspondiente a la dominancia del hemisferio izquierdo es básica para la función verbal simbólica. Este trabajo demuestra que la información verbal simbólica (lenguaje) es procesada en el hemisferio izquierdo, mientras la no verbal en el derecho. Así, la dominancia cerebral tiene que haber sido establecida antes de que el niño comience a leer, ya que leer es una actividad verbal (Lieberman, 1971). La verdad es que no se sabe si el establecimiento de una mano dominante indica que la dominancia cerebral ha sido alcanzada. Ya en 1935 Monroe había establecido que la lateralidad ambigua era un precursor de dificultades en el aprendizaje de la lectura, aunque esto ya no afecta a la lectura en los grados superiores.

La lateralidad probablemente está en función de la maduración, y la relación entre ambidextros y lectores deficientes, viene a representar una disfunción en la maduración, común a ambos. No se sabe con seguridad qué funciones están

involucradas en la conciencia de izquierda-derecha. Algunos autores, como Benton (1968) dicen que es un fenómeno complejo que involucra componentes somatosensores (esquema corporal) y lingüísticos simbólicos. Sería muy interesante incorporar esta variable en las baterías predictivas.

6. Percepción visual. Jansky y Hirsch (1982:12-16). La percepción visual, como dice Piaget, no es un mecanismo ya hecho para registrar estímulos, sino un sistema en desarrollo que viene a ser adaptativo con el tiempo. La percepción visual se va diferenciando desde un estado difuso hasta llegar a ser un mecanismo complejo y bien integrado. Para poner un ejemplo, a un niño pre-escolar se le muestra un círculo unido a un triángulo. El niño podrá distinguir las dos formas pero no percibe su unión. La síntesis, que implica la unión de dos figuras, es una función más avanzada, que adquiere el niño cuando es mayor. Rotaciones e inversiones son frecuentes en los niños pequeños y se van haciendo menos frecuentes en los mayores. De acuerdo con Weintraub (1967:60), para leer son esenciales tres funciones visuales: 1) eficiencia visual; 2) función estructural, donde entra la discriminación visual de tamaños y formas, y 3) la percepción visual funcional, que añade significado a lo que es visto. Ha sido explorado el potencial predictivo de la percepción visual, tanto verbal como no verbal, del rendimiento en lectura.

Goins (1958) observó correlaciones significativas entre la copia de patrones y las calificaciones obtenidas en lectura.

Sin embargo, los autores coinciden con Barrett (1965), quien dice que el uso predictivo de los tests no verbales es limitado y depende de la complejidad de la tarea. Olson (1958) y Gavel (1958) demostraron la superioridad del "nombramiento de letras", que tiene mayor grado de función simbólica verbal, sobre el "apareamiento de letras" en el grado de potencial predictivo. Esto es lógico pues el criterio medido es más cercano al que se desea predecir.

Lo que se puede concluir con certeza es que la percepción visual juega un papel importante en las primeras fases del proceso de aprendizaje de la lectura y es menos importante en grados superiores donde la cognición y funciones simbólicas son más necesarias. Barrel (1965) agrega que la percepción visual no es un indicador suficiente para predecir el desempeño futuro del niño en la lectura.

7. Imagen corporal e integración viso-motora. Jansky y Hirsch (1972:15-16). La imagen corporal resulta de la integración de experiencias propioceptivas, sensorio-motoras, emocionales e interpersonales. La habilidad de percibir las relaciones espaciales se deriva de la conciencia que el niño tiene de su cuerpo, sus partes y la relación de estas partes entre sí.

Las palabras impresas son patrones de formas en secuencias espaciales. Por eso se esperaba que el dibujo de la figura humana del niño tuviera alguna asociación predictiva con el aprendizaje de la lectura.

En el estudio de Hirsch, Jansky, et al (1966) se probó que el test Bender era uno de los mejores predictores de la habilidad para leer, 30 meses después de aplicado. El dibujo de la figura humana y el Bender posiblemente no miden habilidades aisladas únicas, sino grupos de ellas. Su principal uso está en el potencial que tienen de evaluar funciones integrativas que son de interés considerable para la predicción. Debe enfatizarse en el uso del puntaje total y no de los detalles.

8. Percepción auditiva. Jansky y Hirsch (1972:16-19).

Tiene tres dimensiones cruciales: secuencia, discriminación y memoria auditiva. Stamback (1951) apuntó al rol de la secuencia auditiva, aún a niveles no verbales. en el aprendizaje de la lectura. La secuencia de los eventos auditivos está estrechamente relacionada con la amplitud de la memoria auditiva que, de acuerdo con Masland y Case (1965), se refiere no sólo a la duración de la atención, sino también a la cantidad de información que puede ser asimilada en un tiempo dado. Usualmente esta destreza ha sido evaluada con repeticiones de material numérico o verbal (números, sílabas, palabras u oraciones). Fallas en la discriminación auditiva se traducen en dificultades en la lectura y escritura. Lo anterior no es aplicable a niños que hablan un dialecto diferente al que se utiliza en la prueba ya que esto, inevitablemente, interfiere con la habilidad del niño para discriminar sonidos que no pertenecen a su lengua materna. Poco se sabe

acerca de la naturaleza de la relación entre discriminación auditiva, CI y clase social.

Para concluir, se ha encontrado que los niños con deficiente discriminación auditiva tienen también dificultades con conceptos tales como "igual" y "diferente" y problemas con el procesamiento del lenguaje oral.

9. Lenguaje oral. Jansky y Hirsch (1972:19-21). Existe una relación cercana entre aspectos perceptivos y expresivos del lenguaje oral por un lado y lectura por el otro, Antes de entrar a la escuela el niño aprende las reglas gramaticales del lenguaje y su función. El niño espera que las oraciones que lee se comporten igual que las estructuras que ya conoce. Robinson (1963) encontró una correlación de .80 entre vocabulario, escritura, lectura, capacidad de escuchar y lenguaje. El conocimiento del significado de las palabras y de la estructura de las oraciones es esencial para la comprensión. Se mencionan dos estudios importantes sobre el potencial predictor del lenguaje oral. En el primero, Moe (1957), reporta que la habilidad del niño para interpretar historias, predice el rendimiento en lectura, con más exactitud que dos de los tests de madurez o que ninguna de las medidas psicométricas aisladas. El segundo estudio, efectuado por Lauderville (1958), concluyó que una prueba de capacidad para escuchar era tan efectiva como los tests estandarizados de madurez, para predecir. El pronóstico del test Metropolitano

de lectura se acercó más al aprendizaje real con la aución de ítemes lingüísticos (Bougere, 1969).

Es necesario aclarar que las medidas lingüísticas que han sido estandarizadas en la clase media no son apropiadas para medir niños de diferente grupo social, cuya fonética y sistema sintáctico difieren del lenguaje utilizado en la prueba.

10. Integración intersensorial. Jansky y Hirsch (1972: 21). Los estudios de Stamback (1951) sugieren que algunos de los niños con problemas en lectura tenían dificultades de asociar patrones rítmicos con reproducciones visuales de estos patrones. Esto, así como la lectura, requiere del traslado de una secuencia en espacio a una secuencia en el tiempo. Lo que representa según Blank y Bridger (1967), un alto grado de conceptualización. Se trata de dificultades intramodales y su relación con integración intersensorial.

11. Factores emocionales. Jansky y Hirsch (1972:22-24). Algunos autores dicen que en el niño que presenta problemas en lectura, los desórdenes emocionales son el resultado y no la causa de éstos. Sin embargo, las dificultades en el aprendizaje de la lectura no son necesariamente preludio de trastornos emocionales. Pueden existir ambos y reforzarse mutuamente o ser ambos causados por un tercer factor. La interacción, entre la psicodinamia del individuo, el ambiente y los aspectos psicológicos del fracaso en el aprendizaje de la lectura, es compleja. Existen investigaciones en el campo pero

no son suficientes para aclarar el potencial predictivo de los factores emocionales. Muir et al (1969) sugieren que el stress ambiental puede causar daño en las funciones del ego, lo que interfiere en el aprendizaje.

Para que el niño funcione adecuadamente en los primeros grados debe estar listo para separarse del hogar, estar relativamente libre de conflictos de las fases anteriores y haber aprendido a posponer la gratificación y a controlar su impulsividad.

Lindemann (1963) basó sus pronósticos en el ajuste social y emocional del niño medido utilizando el juego de muñecos, entrevistas con los padres y la historia familiar. Fue útil para predecir la adaptación académica y emocional, pero no identificó el fracaso escolar.

Hirsch y Jansky et al (1966), en su estudio, encontraron que la fuerza del ego, evaluada clínicamente, resultó asociada significativamente con el progreso en lectura y escritura 30 meses más tarde. Muir et al (1969) pretendieron evaluar la relación entre las categorías del desarrollo cognoscitivo, según Piaget, y una escala de neurotismo. Encontraron que mientras mayor era el punteo en la escala de neurotismo, menor era el desarrollo cognoscitivo del niño. Esto prueba el concepto que Piaget llama la "indivisibilidad del funcionamiento cognoscitivo y afectivo".

Aunque no se ha sometido a investigación, es importante

señalar que Anna Freud dijo que el niño para aprender debe haber pasado del principio del placer al principio de la realidad.

12. Predicción usando combinaciones de variables. Jansky y Hirsch (1972:24). La utilización de variables combinadas representa un enfoque más complejo del problema de predicción. Todos los investigadores están de acuerdo con que la combinación de variables da un nivel mayor de predictividad que una sola variable.

13. Tests de madurez para la lectura. Jansky y Hirsch (1972:25-28). Austin y Morrison (1963) reportan que más del 80 por ciento de escuelas nacionales (EE.UU.) usan tests de madurez antes de exponer al niño a la enseñanza formal de la lectura. Se hace con dos propósitos: el primero, de identificar a los niños que tienen posibilidades de fracasar en el aprendizaje de la lectura y el segundo, para observar las deficiencias individuales en destrezas implicadas en el proceso de la lectura. Entre los tests generalmente usados menciona: Gates-Mc Ginitie Readiness Test (1968); Metropolitan Readiness Test (Hildreth y Griffiths, 1950); y el Lee-Clark Readiness Test (1962). Muchos de estos tests se han correlacionado con el resultado real del aprendizaje obteniendo correlaciones entre .40 y .60 con pocos extremos, lo que demuestra una utilidad moderada estos tests como predictores. Algunos autores, como Karlin (1957) y Weitraub (1967),

dicen que estos instrumentos hacen un "buen trabajo" sólo en los extremos de la curva normal. ¿En qué extensión los tests de madurez miden las destrezas que ellos suponen medir? Dykstra (1967) encontró correlaciones bajas entre medidas de "audición", lo cual quiere decir que no evaluaban la misma dimensión, o que los tests no eran confiables.

Pero un niño puede fallar en el test porque es tan abstracto que es incapaz de movilizar la cantidad suficiente de energía en servicio de un objetivo que tiene tan poco significado para él. También puede fallar por falta de control de su impulsividad.

En resumen, no es suficiente saber que el test se correlaciona altamente con el subsecuente logro. Una intervención adecuada requiere que la capacidad en que el test ha sido basado, esté claramente identificada.

Bond y Dykstra (1967), en el Programa Cooperativo de Investigación de la Instrucción del Primer Grado de Primaria, encontraron que el subtest de "nombramiento de letras" de Murphy-Durrell era el predictor individual más acertado.

A manera de conclusión, Dykstra (1967) dice que los tests de inteligencia, el Bender, el Rorschach o el juicio del maestro predicen el rendimiento del niño en lectura tanto como lo hacen los tests de madurez. Si el objetivo es hacer el diagnóstico de un individuo, la administración en grupo no es aconsejable pues no se sabría a qué se debe el bajo punteo del

niño en el test. Podría ser como mencionamos anteriormente, que no entendió las instrucciones, que no está familiarizado con los conceptos que se utilizan (como igual y diferente), que se confundió con tanta figurita, que fue incapaz de poner atención o que tiene una habilidad perceptiva inferior.

14. Baterías de tests predictivos. Jansky y Hirsch (1972: 28-30). Los tests que incluyen estas baterías usualmente reflejan lo que el autor de ellas considera que constituye el proceso de lectura. En este rubro el primer instrumento más sobresaliente es el de Monroe (1935), que actualmente está siendo utilizado de nuevo. Monroe estableció tablas de resultados esperados.

Entre el percentil 40 y 60 el pronóstico era dudoso y menos estable. Los maestros y psicólogos debían determinar la diferencia entre éxito y fracaso, en forma individual, para los niños cuyos punteos cayeran en esta área. Arriba de los percentiles citados, el éxito era seguro y por debajo de éstos existían muchas probabilidades de fracaso. Monroe enfatizó que el fracaso en la lectura no se debía a un factor específico, sino a una combinación de ellos, por lo que ningún test podía hacer un diagnóstico cuidadoso de las dificultades del niño.

Jean Simon (1952) administró una batería de tests, la mayoría de ellos de tipo cognoscitivo. El estableció un punto abajo del cual era probable el fracaso del párvulo en lectura.

El 85 por ciento de las predicciones fueron correctas, por lo que concluyó que la inhabilidad de abstraer y analizar era la característica del fracaso en lectura.

La mayoría de los métodos predictivos que existen basan su validez predictiva por coeficientes de correlación. Jansky y Hirsch (1972:30) opinan que ésta es una medida vaga del poder predictivo y que los tests deberían tener puntos que separan el fracaso del éxito en la lectura.

15. Juicio del maestro. Jansky y Hirsch (1972:30-31). El juicio de maestros de párvulos, basado en una variedad de observaciones, ha sido usado por un gran número de escuelas para predecir el futuro aprovechamiento del niño. El hecho de que los maestros de párvulos estén más orientados al desarrollo del niño es una ventaja y sus predicciones son bastante exactas. Bliesmer (1951) revisó varios estudios concernientes a la relación entre juicio del maestro y desempeño futuro y encontró correlaciones de .50 a .80, con algunos reportes superiores a .85. Estos coeficientes son más altos que los encontrados con otros predictores. Estudios recientes han confirmado lo anterior.

Es interesante especular por qué el juicio del maestro es tan efectivo. Por supuesto está el hecho de que el maestro tiene la oportunidad de observar a sus alumnos en situaciones variadas. Ellos conocen que tan motivado está el niño, el grado de tolerancia a la frustración que posee y su habilidad

para trabajar por un objetivo distante. Maestros, así como clínicos, se basan en su intuición y experiencia. Esto hace su juicio más valioso aunque no siempre pueden verbalizar en qué se basaron para emitir su juicio. La habilidad de hacer predicciones certeras depende de la sensibilidad del maestro y de su familiaridad con el grupo étnico con el que trabaja. Esta habilidad difiere de maestro a maestro y no puede ser duplicada. Lo que la hace tan especial, es que el maestro aprecia el funcionamiento total del niño, que no es lo mismo que la suma de sus cualidades y deficiencias.

16. Método predictivo propuesto por Jansky y Hirsch (1972: 61-66). Este método trata de integrar los datos objetivos y los subjetivos. Usa índices objetivos medibles junto con las apreciaciones del maestro. Además está diseñado para que se puedan adaptar las normas al establecimiento dado, según sean las expectativas académicas de éste.

La apreciación del maestro es tomada muy en cuenta en este método por el conocimiento de los niños y de las expectativas del establecimiento que ellos poseen. Esta información subjetiva combinada con datos objetivos va a mejorar, necesariamente, la exactitud de la predicción y resultará especialmente útil en aquellos casos de duda.

Para obtener la información se procede de la siguiente manera:

- a. El maestro ordena a los niños de acuerdo a la

probabilidad de tener un aprendizaje exitoso de la lectura. Tomando en cuenta: las actitudes de los padres hacia la educación de sus hijos, el record del niño, su habilidad para trabajar durante períodos largos de tiempo, el grado de independencia alcanzado, la capacidad de persistir a pesar de las frustraciones, la habilidad de escuchar, el uso del lenguaje oral, el interés del niño en la lectura y su deseo de aprender. El maestro debe ser alentado a basarse en su intuición aunque no pueda verbalizar el porqué de su juicio y también debe considerar las demandas que se harán al niño en los próximos años, según el establecimiento, grupo social o sexo.

b. El maestro divide la lista en cuatro categorías:

- 1) Los que se espera que lean bien
- 2) Los que se espera que tengan un rendimiento promedio
- 3) Los que se tiene duda, y
- 4) Los que tienen muy pocas probabilidades de éxito.

c. Una persona, de preferencia que no sea el maestro, aplica el índice "tamizador". Este índice está compuesto de cinco subpruebas de baterías conocidas. (Véase Apéndice B).

Se recomienda que sea el maestro de primer grado quién aplique las pruebas ya que ésto le dará oportunidad de empezar

a conocer a sus futuros alumnos. Una vez aplicada la batería de tests se ordena a los niños según el puntaje obtenido.

d. El siguiente paso es decidir el punto particular, entre los puntajes de los tests, que va a separar a los que tienen "alto riesgo" de fracasar en el aprendizaje de la enseñanza de la lectura. Esto debe hacerse de acuerdo a los estándares de la escuela en particular y a lo que ellos considerarían como inaceptable. Una manera de hacerlo, es determinar el porcentaje de niños que pierden segundo grado (puede hacerse un promedio de los tres últimos años) ya que éste definirá el porcentaje de niños de párvulos que van a formar el grupo de "alto riesgo". Es aconsejable agregar un 10 por ciento de margen de error al porcentaje sacado.

e. El maestro de párvulos y la persona que aplicó los tests comparan las listas para definir qué niños formarán el grupo de "alto riesgo". Las discrepancias en las listas deben ser resueltas por las dos personas mencionadas (el maestro y la persona que aplicó los tests). Si el desacuerdo o la duda continúa, se refieren estos casos para que se les aplique un test de diagnóstico y así obtener más información antes de tomar la decisión final.

Este método predictivo tiene varias ventajas sobre los otros métodos anteriores. Primero, es una manera diferente de enfrentar el problema y propone tests que ayudan a predecir que niños en particular tienen "alto riesgo" de fracasar

en el aprendizaje de la lectura. Combina información objetiva y subjetiva de cada niño, lo que proporciona una idea más cercana del funcionamiento individual.

Segundo, los procedimientos son fácilmente adaptables a una gran variedad de situaciones. Los tests son adaptables a niños de varios niveles socioeconómicos o intelectuales. Está destinado para adaptarse a diferentes expectativas académicas.

Finalmente, los tests requieren solamente de 15 a 20 minutos y pueden ser aplicados por maestros entrenados.

17. Criterios de autores hispanoamericanos. Saez (1948: 82,89), de Puerto Rico, habla de factores que determinan la madurez para el aprendizaje de la lectura. Entre ellos menciona la madurez mental, un desarrollo físico adecuado, salud, estabilidad emocional (en la que incluye independencia, seguridad y atención), madurez social, habilidades lingüísticas y habilidades específicas de la lectura.

Basurto (1953:43-56) autor mexicano, enumera seis tests que pueden ser utilizados:

- a. Escala de inteligencia (Binet-Simón-Santamarina)
- b. Tests parciales de lenguaje de Alicia Descoedres
- c. Perfil psicológico de Vermeylen
- d. Tests de clasificación de Detroit-Engels
- e. Tests de clasificación Pithner-Cunningham
- f. Prueba ABC de Filho

El único que describe es el test ABC y se refiere a él como muy importante y valioso.

Acevedo (1958:19-24) menciona el test ABC como uno de los medios con que cuenta el maestro, en Guatemala, para explorar la aptitud para la lectura.

Villa (1972:55) de El Salvador, encuentra que el test ABC es útil para el diagnóstico y pronóstico del rendimiento en lectura, así como para clasificar a los alumnos en grupos más homogéneos.

III. METODO DE INVESTIGACION

La presente investigación se realizó en la escuela privada "Pablo VI" localizada en la colonia del mismo nombre, zona 7, Mixco. Este es un municipio del departamento de Guatemala, situado a inmediaciones de la ciudad capital. La colonia Pablo VI se entremezcla con la capital pero está bajo jurisdicción de la municipalidad de Mixco.

A. El problema

¿Tiene validez predictiva el test de verificación de la madurez en lectura ABC para niños guatemaltecos de primer grado de primaria?

B. Planteamiento de las hipótesis

Las hipótesis que se sometieron a prueba en la presente investigación son las siguientes:

El punteo total del test ABC se correlaciona en forma positiva, y estadísticamente significativa, a un nivel de $p_{\alpha} = .05$ con:

H ₁	la comprobación de lectura	1
H ₂	la comprobación de lectura	2
H ₃	la comprobación de lectura	3
H ₄	la apreciación del maestro	1

- H5 la apreciación del maestro 2
- H6 la apreciación del maestro 3
- H7 el punteo total en el test Interamericano de Lectura
- H8 el punteo de vocabulario en el Test Interamericano de Lectura
- H9 el punteo de comprensión en el Test Interamericano de Lectura

Las hipótesis se aplican sólo a los niños de primer grado sección "A" de la escuela Pablo VI y pretenden establecer la validez predictiva del test ABC en este medio.

C. Descripción de variables

1. Variable independiente. El punteo total del test ABC es el resultado de la suma de los punteos obtenidos por el niño en las ocho sub-pruebas que componen el test, al aplicársele éste. El resultado numérico total va de 0 a 24 puntos. En el instructivo del test está claramente explicado cómo se lleva a cabo la evaluación de cada prueba para obtener el resultado numérico.

2. Variabes dependientes. Se especifica a continuación como se definen operacionalmente cada una de las variables dependientes.

La comprobación de lectura 1 es el punteo obtenido por el niño al leer el trozo de lectura "Pepe" (véase Apéndice A, página 65), aplicado a finales del mes de abril de 1982. Se

evaluó escuchando al niño leer el trozo especificado y ubicándolo en una de las 11 categorías descritas en las instrucciones de aplicación detallada en el Apéndice A. A cada categoría corresponde una calificación numérica, que puede oscilar entre cero y 10 puntos, y que es lo que forma el punteo del niño.

La comprobación de lectura 2 es el punteo obtenido por niño al leer el trozo de lectura "Ana" (ver Apéndice A), aplicado a principios del mes de junio del mismo año. El punteo fue obtenido siguiendo los pasos explicados anteriormente para la comprobación 1.

La comprobación de lectura 3 es el punteo obtenido por niño al leer el trozo de lectura "Rita", aplicado en el mes de agosto del año mencionado. El punteo fue obtenido de la misma manera que en las comprobaciones 1 y 2. (Véase Apéndice A).

La apreciación del maestro 1 es el juicio de maestro, acerca del rendimiento del niño en lectura a finales del mes de abril, expresado en un punteo numérico. Se le pidió al maestro que evaluara a sus alumnos, de acuerdo con su rendimiento en lectura, en una escala de cero a diez. El punteo fue otorgado comparando el rendimiento de los niños entre sí.

La apreciación del maestro 2 es el punteo, asignado por el maestro a cada niño a principios del mes de junio, de la manera descrita anteriormente para la apreciación del maestro 1.

La apreciación del maestro 3 es el punteo asignado por el profesor a cada niño en el mes de agosto, obtenido de la misma manera que en la apreciación 1 y 2.

El punteo total del Test Interamericano de Lectura, Nivel 1, Forma A, es la suma de las respuestas correctas en las dos partes de que consta el mismo. Estas son: vocabulario y comprensión. Al sujeto se le acredita un punto por cada acierto, la suma de éstos da el punteo total.

El punteo de vocabulario, en el Test Interamericano de Lectura, Nivel 1, Forma A, está constituido por el número de respuestas correctas que dio el alumno en la primera parte del test.

El punteo en comprensión, en el Test Interamericano de Lectura, Nivel 1, Forma A, es el número de respuestas correctas que tenga el niño en la segunda parte del test.

D. Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Test ABC de verificación de la madurez para la lectura (Filho, 1960). Para una descripción del test y detalles de cómo fue efectuada su validación en Brasil, vea el Capítulo II de Revisión de Literatura, página 7.

- Comprobaciones de lectura 1, 2 y 3. Fueron elaboradas por la investigadora con el propósito de tener más objetividad al evaluar a los niños en el rendimiento de lectura.

Las tres comprobaciones tienen el mismo nivel de dificultad y las historias se adaptan a la edad e intereses de los niños. En el Apéndice A se incluye: el material para su aplicación; las instrucciones de aplicación y evaluación; y las correlaciones efectuadas para darle validez a las pruebas.

- Apreciaciones del maestro 1, 2 y 3. Se pidió al maestro que en base a las observaciones efectuadas a sus alumnos y al conocimiento que tenía de ellos, evaluara a cada uno en lectura, en una escala de 0 a 10. La evaluación, como se explicó al maestro, debía efectuarse comparando el rendimiento de los niños entre sí. La calificación máxima era 10 puntos y la mínima 0 puntos.

Las apreciaciones del maestro 1, 2 y 3 constituyen la evaluación del rendimiento en lectura de los niños, realizadas en tres fechas distintas.

- Test Interamericano de Lectura, Nivel 1, Forma A. Este test fue aplicado por el Departamento de Investigación de la Universidad del Valle con el propósito del estudio del Desarrollo del Niño, programa que tiene varios años de realizarse. Se utilizaron los resultados de éste en la presente investigación. La aplicación fue llevada a cabo la tercera semana del mes de agosto. La serie Interamericana de tests de lectura es bastante conocida por su validez y confiabilidad.

E. Población y muestra

Los sujetos de esta investigación son niños que estudian en la escuela Pablo VI. Esta escuela está a unos 20 minutos del centro de la ciudad, transportándose en automóvil por una carretera que, en su mayoría, está asfaltada. La escuela cuenta con una sección de preprimaria y con los seis grados de primaria. En total son 11 secciones distribuidas así: una sección de preprimaria, dos secciones del primero al cuarto grados y una sección de quinto y de sexto grados. Tiene trece aulas, dos patios amplios, un dispensario médico, clínica dental, oficina o dirección, tienda escolar, siete servicios sanitarios y el convento donde viven las monjas que tienen a su cargo dicho establecimiento educativo. El edificio, en su conjunto, posee abundante luz y ventilación, cuenta con amplias ventanas que dan al patio. Hay mucho polvo en el ambiente interno debido a que las calles circundantes son de tierra. Las secciones tienen entre 40 y 60 niños, todas son atendidas por maestros graduados. La Escuela Pablo VI es uno de los establecimientos incluidos en el Estudio del Desarrollo del Niño y es donde los estudiantes de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala, realizan sus prácticas.

El criterio usado en esta escuela para asignar a los niños a las diversas secciones es la edad del niño. Los niños de menor edad son inscritos en las secciones "A" y los mayores en las secciones "B". La población del estudio está constituida por los niños del primer grado sección A de la escuela

Pablo VI, y la muestra por los niños inscritos en ese grado y sección durante el año de 1982.

Las características de la muestra son las siguientes: los sujetos estaban comprendidos entre las edades de seis años dos meses y ocho años dos meses. La mayoría oscilando entre siete y siete años y medio de edad. El primer grado "A" tenía, en febrero de 1982, 40 niños atendidos por una maestra titular. La muestra se redujo a 36 niños en el transcurso del año, ya que dos de ellos dejaron de asistir y dos fueron cambiados de sección. (La maestra fue sustituida por un profesor en el mes de julio).

Los sujetos de la investigación provienen de familias de nivel socioeconómico bajo.

F. Procedimiento

A comienzos de febrero de 1982 la investigadora realizó la primera visita al establecimiento, en carácter de observación, toma de contacto con el personal y obtención de información. Fueron realizadas actividades especiales para conocer a los niños, dirigidas por la investigadora. Se aplicó el test ABC, individualmente, a los 40 niños inscritos en primer grado, sección "A". La aplicación se inició la tercera semana de febrero y la realizó la investigadora, quien contaba con la experiencia de varios años en la aplicación del test ABC y conocía el manejo de niños de esa edad. Se llevó a cabo en la forma especificada en el manual. Las condiciones de

aplicación del test variaron un poco, ya que al principio no se contaba con un salón adecuado y el test era aplicado en un corredor. El salón, donde fueron aplicados la mayoría de tests (27 tests), es sobrio, sencillo y llena los requisitos indispensables de iluminación, ventilación y amplitud. El mobiliario usado era inadecuado para la aplicación del test, pues la superficie de la mesa era muy reducida, hubo algunas interrupciones causadas por ruidos exteriores.

Se terminó la aplicación del test ABC la segunda semana del mes de marzo. La evaluación de los tests se llevó a cabo por la misma persona que los aplicó, apegándose a las normas objetivas del test. Para evitar el efecto de la catatimia, las pruebas se evaluaron cubriendo el nombre del niño.

Seis semanas más tarde, a finales de abril, se aplicó la primera comprobación de lectura. Tanto la primera comprobación de lectura como las efectuadas posteriormente, fueron aplicadas en forma individual y siguiéndose las instrucciones de aplicación elaboradas, (véase Apéndice A, página 65). Se utilizó una grabadora, lo que permitió, por un lado, que la evaluación se llevara a cabo con mayor precisión, y por el otro, que se pudiera corroborar el punteo de la comprobación con el juicio de una persona externa a la investigación.

La maestra de sección, y posteriormente el profesor, impartieron sus clases normalmente. Nunca tuvieron a su disposición los resultados del test ABC ni de las comprobaciones

de lectura, para que este conocimiento no influyera en la manera de impartir las clases. Las tres comprobaciones fueron aplicadas a los 36 niños que asistían regularmente. La aplicación se hizo bajo condiciones similares para todos los sujetos y por la misma persona.

A principios del mes de junio de 1982, seis semanas después de aplicada la primera comprobación de lectura, fue efectuada la segunda comprobación.

La tercera y última comprobación fue aplicada la segunda semana de agosto.

A la par de las comprobaciones de lectura se pidió a la maestra de sección, que evaluara a los niños, en lectura, en una escala de 0 a 10. La evaluación, como se explicó a la maestra, debía verificarse comparando el rendimiento de los niños entre sí. Poniendo la calificación de 10 a los que leyeran más y de 0 a los que leyeran menos. Esta calificación es lo que constituye la apreciación del maestro.

La tercera semana del mes de agosto, el departamento de investigación de la Universidad del Valle de Guatemala aplicó el Test Interamericano de Lectura a los niños de la escuela Pablo VI y seguidamente proporcionó a la investigadora, los tests de los niños de primer grado "A", para ser evaluados y obtener los datos necesarios para la investigación.

Obtenidos los puntajes de las diferentes variables, se

procedió a calcular las correlaciones: 1) entre los resultados del test ABC y las comprobaciones de lectura; 2) entre el ABC y las apreciaciones del maestro; y 3) entre el ABC y el Test Interamericano de Lectura, tanto entre el punteo total, como entre los dos punteos parciales.

También se calcularon correlaciones entre las comprobaciones de lectura y las apreciaciones del maestro, especialmente entre las que fueron realizadas al mismo tiempo. (Esto es, la comprobación 1 con la apreciación 1, la 2 con la 2 y así sucesivamente).

IV. RESULTADOS

A continuación se describen cada una de las variables, según el número de casos evaluados (n), la media estadística (\bar{x}), la desviación típica (s), la amplitud posible (a.p.) y la amplitud observada (a.o.).

Cuadro 4.1

Estadísticas descriptivas del test ABC, las comprobaciones de lectura y las apreciaciones del maestro

Prueba	n	\bar{x}	s	a.p.	a.o.
Test ABC	36	14.75	2.56	0 a 24	9 a 20
Comprobación 1	36	3.5	2.41	0 a 10	0 a 10
Comprobación 2	36	4.53	2.58	0 a 10	0 a 10
Comprobación 3	36	7.08	2.09	0 a 10	3 a 10
Apreciación 1	36	5.22	3.64	0 a 10	0 a 10
Apreciación 2	36	6.44	3.18	0 a 10	0 a 10
Apreciación 3	36	7.56	2.53	0 a 10	1 a 10

En el test ABC se obtuvo un valor modal de 16 y la mediana calculada fue de 14.5. Los puntajes del test ABC se aglutinan en el centro y el 66 por ciento central de los casos obtuvo un punteo entre 13 y 16 (24 casos).

Al observar el Cuadro 4.1 notamos que en las comprobaciones de lectura las medias aumentan gradualmente con el tiempo. De esto se infiere que los niños aprendieron con el transcurso del tiempo, y que las comprobaciones detectaron estos cambios.

Las medias de las apreciaciones del maestro también aumentan con el paso del tiempo, como era de esperarse, por el efecto del aprendizaje. Comparando las comprobaciones con las apreciaciones se observa que las medias de las apreciaciones del maestro son mayores, en los tres casos, que las medias de las comprobaciones. Las desviaciones típicas de las apreciaciones también son mayores.

Cuadro 4.2

Estadísticas descriptivas del Test
Interamericano de Lectura

Test Interamericano de Lectura	n	\bar{x}	s	a.p.	a.o.
Punteo total	36	46.97	18.19	0 a 80	13 a 78
Punteo vocabulario	36	28.08	10.68	0 a 40	4 a 40
Punteo comprensión	36	18.94	8.31	0 a 40	6 a 38

La media del punteo en vocabulario es mucho mayor que la media en el punteo de comprensión. Esto hace pensar que la parte de vocabulario presentó menor grado de dificultad que la de comprensión a los sujetos de la investigación.

Al concluir la descripción de las variables, seguidamente se presentan los cuadros con las estadísticas inferenciales.

Cuadro 4.3

Correlaciones entre los punteos del Test ABC
y las tres comprobaciones de lectura

Comprobaciones de lectura	Test ABC
1	0.429**
2	0.415*
3	0.362*

** Significativo a nivel $p_{\alpha} = .01$

* Significativo a nivel $p_{\alpha} = .05$

En el cuadro anterior se observa que las correlaciones decrecen conforme pasa el tiempo. O sea, mientras más se aleja la comprobación, de la fecha en que fue aplicado el Test ABC, el coeficiente de correlación se vuelve menor.

En el Cuadro 4.4 que aparece en la siguiente página, se observa el mismo fenómeno comentado en el cuadro anterior.

Las correlaciones entre los punteos del test ABC y las comprobaciones de lectura 1 y 3 son mayores que las encontradas entre el test ABC y las apreciaciones del maestro 1 y 3. En

la segunda medida se observa una correlación mayor entre el test ABC y la apreciación del maestro 2.

Cuadro 4.4

Correlaciones entre los punteos del Test ABC
y las apreciaciones del maestro

Apreciación del maestro	Test ABC
1	0.351*
2	0.344*
3	0.282

* Significativo a nivel $p_{\alpha} = .05$

Cuadro 4.5

Correlaciones entre el Test ABC y el Test
Interamericano de Lectura

Test Interamericano de Lectura	Test ABC
Punteo total	0.401*
Punteo vocabulario	0.360*
Punteo comprensión	0.414*

* Significativo a nivel $p_{\alpha} = .05$

V. DISCUSION DE RESULTADOS

Las hipótesis enunciadas al inicio de la investigación planteaban que el Test ABC se correlaciona en forma positiva y estadísticamente significativa, a un nivel $p_{\alpha} = .05$ con:

- H₁ La comprobación de lectura 1
- H₂ La comprobación de lectura 2
- H₃ La comprobación de lectura 3
- H₄ La apreciación del maestro 1
- H₅ La apreciación del maestro 2
- H₆ La apreciación del maestro 3
- H₇ El punteo total en el Test Interamericano de Lectura
- H₈ El punteo de vocabulario en el Test Interamericano de Lectura
- H₉ El punteo en comprensión en el Test Interamericano de Lectura

¿En qué medida se comprueban estas nueve hipótesis?

De acuerdo a los resultados, analizados en el Capítulo anterior, se confirman ocho de las nueve hipótesis; la H₆ no se confirmó, ya que la correlación encontrada entre los resultados del test ABC y la apreciación del maestro 3, aunque es positiva, no es estadísticamente significativa a nivel $p_{\alpha} = .05$.

La H₁ quedó confirmada a un nivel $p_{\alpha} = .01$.

Las hipótesis: H2, H3, H4, H5, H7, H8, H9 quedaron confirmadas a un nivel $p_{\alpha} = .05$.

Las correlaciones indican que el test ABC tiene una utilidad moderada como predictor. Se ha señalado, anteriormente, (Capítulo II, página 37) que la correlación no es la medida más adecuada para averiguar el potencial predictivo de una variable. Es más acertado que se fije un punto que separe el éxito del fracaso en la lectura. Haciéndolo de esta manera, se encontró que el pronóstico dado por el Test ABC fue acertado en el 66 por ciento de los casos.

Se puede concluir que el Test ABC es un predictor aceptable, tanto como otros de los métodos mencionados en el Capítulo II de la revisión de literatura (páginas 7 a 42).

Se debe tener presente que el Test ABC es, ante todo, "un instrumento" de medida y como tal, puede ser muy útil si se emplea adecuadamente. El valor de cualquier instrumento de medida debe basarse en la interpretación de sus resultados por el psicólogo o maestro aplicador, quien debe estar conciente de las habilidades que el test pretende medir y de las que deja de medir. Si el aplicador conoce, tanto las cualidades del instrumento que utiliza, así como sus limitaciones, estará en capacidad de utilizar los resultados objetivos del test y combinarlos con sus observaciones e impresiones subjetivas para dar un juicio más acertado con respecto a determinado individuo. Por ejemplo, sería de invaluable utilidad agregar las

variables de lateralidad, esquema corporal y factor emocional al test ABC. Se harían observaciones acerca de: las posiciones que adopta el niño para trabajar (esquema corporal); la manera de tomar el lápiz y sujetar el papel; la mano o manos que utiliza para efectuar las diversas tareas que se solicitan y las reacciones de tipo emocional frente a la tarea (inflecciones en el tono de voz, hiperactividad, llanto e inhibición). Se destaca la importancia de que el test sea aplicado en forma individual, para detectar el área en que, determinado individuo, tiene mayor dificultad.

Se considera que se debe combinar el resultado del Test ABC con el juicio del maestro que, como se señaló en la revisión de literatura (Capítulo II, páginas 7 a 42) ha sido exacto en la mayoría de las predicciones. Se ha señalado la inconveniencia de que el maestro que imparte las clases formule un pronóstico del rendimiento del niño, arguyendo que esto puede hacer que el maestro modifique su actitud de manera que se cumpla el pronóstico dado en un principio. Sin embargo, se considera que el maestro de todas formas elabora expectativas, concientes o inconcientes, sobre el rendimiento de sus alumnos y el pedirle que verbalice éstas, no altera su actitud hacia el alumno en forma significativa.

Se sugiere que quienes evalúen la habilidad del niño para la lectura, combinen los criterios subjetivos y objetivos para obtener un pronóstico más adecuado. En el Capítulo II,

al final, se describe un método para efectuar esta combinación, propuesto por Jansky y Hirsch (1972:61-66), que se adapta a cualquier grupo socioeconómico y nivel académico de la escuela. Se podría usar el procedimiento que ellos plantean para combinar el criterio subjetivo del maestro con el Test ABC, en vez del "Índice Tamizador", como criterio objetivo.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acevedo, Marta Isabel. Técnicas de la prelectura. Guatemala, 1958. la, Colegio Americano de Guatemala. pp. 19-24.
- Arce, Manuel. La enseñanza de la lectura por el método de oraciones completas. Guatemala, 1961. Ministerio de Educación Pública, Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. 152 pp.
- Arias Galicia, Fernando. Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento. México, 1977. Trillas.
- Arheim, D.; Sinclair, W. El niño torpe. Un programa de terapia motriz. Buenos Aires, 1976. Editorial Médica Panamericana. 266 pp.
- Adis Castro, Gonzalo. Instrumentos de medición psicológica centroamericana. Guatemala, 1963. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME), Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Balager, M.R.; Blanes, H.; Mingot; Moltó; Picher; Tormo. Mi pequeño mundo. (1 y 2). Madrid, 1977. Anaya.
- Bastin, Georges. Los tests sociométricos. Buenos Aires, 1966. Editorial Kapelusz.
- Basurto García, Alfredo. La lectura. México, 1953. Luis Fernández Editor.
- Bond, Guy L.; Tinker, M.A. Reading difficulties. Their diagnosis and correction. New York, 1957. Appleton-century-crofts. 486 pp.

- Braslavsky, Berta P. de. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 294 pp.
- 1962
- Brueckner, L.J.; Bond, G.L. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. 6a. Ed., Madrid, Ediciones Rialp, S.A. 509 pp.
- 1975
- Camors, Silvia M. de. Educación "directiva" y educación "no directiva". Un enfoque experimental comparativo con niños preescolares. Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala, Tesis de Graduación, 201 pp.
- 1980
- Cutts, Warren G. La enseñanza moderna de la lectura. Buenos Aires, Troquel. 142 pp.
- 1968
- Davidson, H.P. Genetic Psychology Monographs. IX, 3-4, 119 pp.
- Delacato, Carl H. The Treatment and Prevention of Reading Problems. The Neuro-Psychological Approach, Illinois, (EE.UU.), Charles C. Thomas publicista.
- 1959
- Dechant, E.; Smith, H. Psychology in Teaching Reading. 2a. Ed. Englewood Cliffs (EE.UU.), Prentice-Hall. 436 pp.
- 1977
- Downing, J.; Thackray, D. Madurez para la lectura. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 128 pp.
- 1974
- El tren en colores. Cartilla de lectura. Método activo global. Educación preescolar 2o. Madrid, Anaya.
- Filho, Lorenço. Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura. 6a. ed. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 239 pp.
- 1960
- Furth, H.; Wachs, H. La teoría de Piaget en la práctica. Buenos Aires, Kapelusz, 285 pp.
- 1978

- Gates, Arthur. The Improvement of Reading. A program of diagnostic and remedial methods. New York, Macmillan. 1958 657 pp.
- Gibson, Janice. Psicología educativa. Texto programado. 1974 México, Trillas, 398 pp.
- Gray, William S. Summary of Interpretation Relating to Reading. Chicago, University Press. 1925
- _____, La enseñanza de la lectura y de la escritura. UNESCO 1957 324 pp.
- Jansky, J.; Hirsch, K. Preventing Reading Failure. Prediction, diagnosis, intervention. New York, Harper & Row. 1972 207 pp.
- Ketcham, Warren E. Normas semilongitudinales, tablas de estadísticas descriptivas y diferencias de medias. Folleto del Departamento de Investigación de la Universidad del Valle de Guatemala. 1965
- López de Cruz, Angela. Elementos básicos sobre el curso de didáctica especial de educación preprimaria. Guatemala. 1972
- Magnusson, David. Teoría de los test. México, Trillas. 1972
- Palau, Antonio. Método fotosilábico Palau. Cartillas 1, 2 y 3. Madrid, Anaya.
- Sabogal, Fabio. VARIABLES DEL DESARROLLO DEL NIÑO. Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala, 384 pp. 1977
- Saez, Antonia. La lectura, arte del lenguaje. San Juan de Puerto Rico. 1948
- Sánchez, Benjamín. Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz, 112 pp. 1972

- Santos, Manuel Antonio. Una experiencia con los tests ABC.
1950 Guatemala, Universitaria.
- Smith, James. Creative Teaching of Reading and Literature
1968 in the Elementary School. 2a. Ed. Bosto, Allyn
and Bacon. pp. 28-29.
- Trackray, D.V. A Study of the Relationship Between Some
1965 Specific Evidence of Reading Progress in the
Infant School. Inglaterra, British Journal of
Educational Psychology, pp. 35, 252-54).
- Thorndike, R. Hagen, E. Test y técnicas de medición en psi-
1973 cología y educación. México, Trillas, 733 pp.
- Thurstone, LL. et al. La medición de la inteligencia, la
1967 aptitud y el interés. Buenos Aires, Paidós.
- True, S.A. Study of Interpretation in Silent Reading. Chicago,
1922 University of Chicago (UU.EE.).

APENDICE A

Comprobaciones de Lectura

1. Condiciones

Se deben pasar individualmente. El salón debe llenar los requisitos indispensables de comodidad, amplitud, iluminación y ventilación. La decoración interior debe ser sencilla, sin elementos que puedan distraer al niño. El aplicador debe ser una persona de preferencia conocida por los niños pero que no sea su maestro.

2. Material necesario

Hoja de texto

Hoja de registro o de evaluación

Grabadora con cassette en blanco.

3. Instructivo de aplicación

Se inicia con un saludo habitual como BUENOS DIAS y se le pide que se siente. Luego se le indica: LO QUE VAMOS A HACER HOY ES LEER. ESTA ES UNA HISTORIA (mostrándole la hoja de texto). QUIERO QUE LEAS EN VOZ ALTA TODO LO QUE TU PUEDES Y LUEGO ME CUENTES LO QUE ENTENDISTES. VAMOS A USAR ESTA GRABADORA. PRIMERO TE VOY A PREGUNTAR TU NOMBRE Y LUEGO TE DARE LA HOJA PARA QUE LA LEAS. ¿DE ACUERDO? Se pone a funcionar la grabadora y se pregunta: ¿COMO TE LLAMAS? Luego se le entrega la hoja y se espera. Si después de un momento el niño no

dice nada, se le dice: ¿RECONOCES ALGUNAS PALABRAS O LETRAS? DI CUALES SON. Si el niño lee alguna palabra o letra se agrega: ¿ALGO MAS? Se suspende la prueba cuando el niño dice "solo eso" o no contesta. Si lee la historia o parte de ésta se le hacen las preguntas de comprobación y se puede preguntar: ¿QUIERES AGREGAR ALGO MAS?

4. Análisis

Cada comprobación de lectura está compuesta por una historia sencilla de contenido similar. Son historias adecuadas a la edad y los intereses del niño guatemalteco. Tienen como título un nombre propio disílabo. Contienen 50 palabras de las cuales 26 son sustantivos, adjetivos o verbos y 24 son preposiciones o artículos. Están distribuidos en 10 renglones. Están escritas con letra scrip clara y la presentación es homogénea para las tres comprobaciones.

5. Evaluación de las comprobaciones de lectura

La evaluación de las comprobaciones de lectura trata de tomar en cuenta los aspectos mecánicos de la lectura, tales como la velocidad en que lee el niño y los errores que comete. También explora el aspecto de comprensión de la lectura por medio de preguntas hechas al final. Después de escuchar al niño y hacerle las preguntas adecuadas, el examinador trata de ubicar la lectura del niño en una de las categorías especificadas en la tabla A.1. A cada categoría corresponde un número que representa el punteo del niño en la prueba. Se computan como error cuando el niño cambia una sílaba o sonido

de ésta por otra dentro de la palabra, sin corregirla. También se computan como errores omisiones de letras, palabras o renglones. La omisión de un renglón se computa como dos errores.

Tabla A.1

Categorías para la evaluación de las comprobaciones de lectura y su punteo correspondiente

Categorías	Punteo
- No lee nada, reconoce algunas vocales (menos de cinco)	0
- Distingue sólo las vocales o vocales y algunas consonantes por su nombre, sin formar sílabas	1
- Reconoce algunas sílabas (una a cinco sílabas) que no logra agrupar en palabras	2
- Reconoce y lee más de cinco sílabas pero sin entender su significado como palabras	3
- Logra formar palabras agrupando las sílabas y las entiende (de dos a cinco palabras)	4
- Forma más de cinco palabras disílabas que entiende aisladamente, no dentro de la historia	5
- Une mejor las sílabas que en las categorías anteriores y contesta al menos una pregunta. Comete muchos errores (más de 10)	6

Continúa Tabla A.1

Categorías	Punteo
- Comete menos errores que la categoría anterior (menos de 10) y contesta dos preguntas correctamente	7
- Lee más de corrido, cometiendo menos de cinco errores. Contesta dos preguntas correctamente	8
- Lee de corrido, comete menos de tres errores y contesta tres de las cuatro preguntas o las cuatro pero en forma incompleta	9
- Lee de corrido, comete menos de tres errores y contesta las cuatro preguntas en forma completa	10

6. Validez de las comprobaciones de lectura

Para corroborar la validez de las comprobaciones de lectura se calcularon correlaciones entre la comprobación y la apreciación del maestro, efectuada simultáneamente. Las correlaciones encontradas fueron:

Entre la comprobación de lectura 1 y la apreciación del maestro 1, $r = 0.767$; entre la comprobación y la apreciación 2, $r = 0.764$; y entre la comprobación y la apreciación 3, $r = 0.784$.

Las correlaciones anteriores indican que existe bastante cercanía entre lo que mide la comprobación de lectura y lo que se considera la apreciación del maestro en lectura.

Comprobación de Lectura 1

Pepe

Esta mañana Pepe visitó a su abuelita. La abuelita vive en una granja cerca de la ciudad. El niño iba muy contento y llevaba pantalones largos y sombrero de petate. Al llegar a la granja ayudó a su abuela a ordeñar las vacas y les dio comida a las gallinas.

Preguntas de comprensión

1. ¿A dónde fue Pepe?
2. ¿Qué llevaba puesto Pepe?
3. ¿Cómo se sentía Pepe?
4. ¿Por qué crees que Pepe se sentía así (contento)?

Comprobación de Lectura 2

Ana

Ana fue a pasear con sus padres a la Aurora. Iba muy arreglada con un vestido azul y zapatos blancos. Al llegar al parque vieron los micos y los leones. A Ana le gustaron más los pájaros. Sus papás le compraron poporopos. Regresaron a su casa muy contentos los tres.

Preguntas de comprensión

1. ¿A dónde fue Ana?
2. ¿Qué llevaba puesto Ana?
3. ¿Cómo se sentía Ana?
4. ¿Por qué crees que Ana se sentía así (contenta)?

Comprobación de Lectura 3

Rita

Rita llegó a la escuela muy temprano. Llevaba sus libros y su pan en un bolsón. La maestra llegó y dió la bienvenida a todos. Luego preguntó los nombres de los niños y les dijo que serían amigos. Rita se puso contenta al conocer a su maestra y sus compañeritos.

Preguntas de comprensión

1. ¿A dónde llegó Rita?
2. ¿Qué llevaba en el bolsón?
3. ¿Cómo se sentía Rita?
4. ¿Por qué crees que Rita se sentía así (contenta)?

APENDICE B

"Indice Tamizador" de Jansky y Hirsch

El "Indice Tamizador" de Jansky y Hirsch (1972:150) está compuesto de cinco subpruebas de baterías conocidas.

La primera consiste en aplicar el test gestáltico visomotor de Bender, las tarjetas: a, 1, 2, 4, 6, y 8. El punteo del Bender se obtiene poniendo un punto por cada figura dibujada en forma aceptable (de 0 a 6).

La segunda subprueba es el test de "apareamiento de palabras" de Gates. El punteo puede oscilar entre 0 y 12 puntos según el número de parejas que el niño pudo aparear.

La tercera subprueba es el "nombramiento de letras" y su punteo va de 0 a 6 según las letras que el niño diga correctamente.

La cuarta subprueba es de vocabulario o "nombrar dibujos" donde se muestran al niño 22 figuras para ver cuáles puede nombrar correctamente.

La quinta y última subprueba es la memorización de oraciones de Binet. El puntaje puede oscilar entre cero y tres puntos.

El puntaje total es la suma de los cinco puntajes parciales. Para más detalles sobre las subpruebas, consultar Jansky Hirsch (1972:150-155).

