

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

COMPARACION DE LA LECTURA COMENTADA Y NO
COMENTADA Y EL RENDIMIENTO
DE LOS ESTUDIANTES

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

ELIZABETH SEJAS LEDEZMA

Trabajo de investigación presentado para optar
al Grado Académico de Maestría en Medición,
Evaluación e Investigación Educativas

Guatemala

1978

Vo. Bo. del Asesor:

(f) Freeman F. Clark
Doctor Freeman Clark

Fecha de aprobación: 3 de noviembre de 1978

A la memoria de mis padres,

A mis hermanos y amigos

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento a la Organización de Estados Americanos que me brindó la oportunidad de participar en el V Programa de Maestría en Medición, Evaluación e Investigación Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala.

También van mis agradecimientos para el Doctor Freeman Clark por su valiosa asesoría, al Colegio Americano de Guatemala, Autoridades, Profesores y demás personas que en una u otra manera colaboraron para hacer posible el presente trabajo.

A todos ellos mi sincero reconocimiento.

INDICE

		Página
I.	INTRODUCCION	1
	A. Planteamiento del problema	2
	B. Justificación	3
	C. Alcances y límites	5
II.	FUNDAMENTACION TEORICA	7
	A. Desarrollo de la comprensión e interpretación de la lectura	12
	B. El pensamiento	16
	C. Comprensión y reacción crítica	16
	D. Velocidad de lectura	17
	E. La comprensión de lectura	18
	F. Factores que intervienen en el proceso de la lectura	21
	1. Factores físicos	21
	2. Factores fisiológicos	22
	3. Factores psicológicos	24
	4. Factores sociales	27
III.	METODOLOGIA	33
	A. Las hipótesis	33
	Sub-hipótesis	34
	B. Variables	35

	Páginas
Definición operacional de las variables	35
1. Variables independientes	35
2. Variables atributivas	37
3. Variables dependientes	38
C. Diseño de la investigación	38
1. Diseño estadístico	39
2. Análisis de los datos recogidos	40
D. Sujetos - población	40
E. Instrumentos de medición	41
1. Pruebas de lectura - Nivel 3 - Elemental - Forma DEs	41
2. Pruebas de lectura - Nivel 3 - Elemental - Forma CEs	41
3. Validez y confiabilidad	42
F. Tratamiento	44
G. Material de lectura	47
H. Recolección de datos	48
IV. RESULTADOS	51
V. DISCUSION, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	59
A. Discusión de resultados	59

	Páginas
B. Conclusiones	62
C. Recomendaciones	63
VI. BIBLIOGRAFIA	65
APENDICE	69
A. Pruebas de lectura Serie Inter- americana Nivel 3, Elemental	69

LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
3.1	Variables usadas en este estudio	36
3.2	Las correlaciones de secciones internas de las pruebas	40
3.3	Correlación entre formas CEs y DEs en prueba de lectura	41
3.4	Distribución del tiempo dedicado al aprendizaje de lectura, durante el transcurso del experimento	42
4.1	Comparación de las medias totales entre pre-test y post-test para los tres grupos	51
4.2	Comparaciones para los tres grupos en las medias en velocidad de comprensión, entre pre-test y post-test	52
4.3	Comparación de las medias totales en el post-test entre los tres grupos	54
4.4	Comparaciones de las medias totales entre pre-test y post-test para varones de los tres grupos	55
4.5	Comparaciones de las medias totales entre pre-test y post-test para mujeres de los tres grupos	56
4.6	Comparaciones de las medias totales en el post-test entre varones y mujeres	57

I. INTRODUCCION

En el campo educativo actual se siente la necesidad de cambios de estructuras, dentro de ese proceso enseñanza-aprendizaje, ésto obliga a los maestros a buscar las mejores estrategias de planificación, ejecución y verificación de ese proceso; como también la conducción de la niñez y la juventud en la formación de sus actitudes, comprensión, habilidades, aspectos emocionales, pautas de pensamiento, etc. Para esta búsqueda se necesita una vasta información, no sólo sobre la situación real de la educación, sino acerca de estrategias que han sido llevadas a la práctica en situaciones similares, tomando lo positivo y evitando lo negativo.

Por otro lado, es imperiosa la necesidad del estudio científico en el campo de la educación, el manejo adecuado de las técnicas de lectura y su comprensión de las mismas.

Se estima conveniente realizar este estudio investigativo para ofrecer a los maestros una información a través del trabajo de tipo experimental. El principal propósito es aportar ideas que contribuyan a mejorar la tarea del docente y solucionar algunos problemas que se presentan especialmente dentro del aula.

A. Planteamiento del problema

El problema de la presente investigación es determinar: si ¿Existe diferencia significativa entre las medias obtenidas por los alumnos de cuarto grado de primaria con la técnica de lectura comentada y los puntajes obtenidos con la lectura no comentada? investigación que se realizó en el Colegio Americano de la ciudad de Guatemala.

Para resolver esta interrogante se formularon las hipótesis generales y las subhipótesis respectivas. Entre las hipótesis generales están determinadas: la hipótesis nula y la alternativa sometidas ambas a la prueba de significación estadística (puntos que se desarrollan en el capítulo de la Metodología).

El planteamiento y elaboración de la investigación aparece en los siguientes capítulos, así, en este capítulo aparecen la introducción, el problema, la justificación, sus alcances y sus límites; en las que se describen la situación problemática que motivó la investigación, su importancia, los resultados y las limitaciones.

En el segundo capítulo aparece la fundamentación teórica, donde se expone sobre los escritos de expertos en el campo

educativo, sobre el papel del docente y las técnicas de enseñanza, principalmente sobre las técnicas de lectura y su comprensión; se indican los factores maestro-alumno; sistema educativo; aspectos socio-económicos y culturales y aspectos que intervienen en el proceso de la lectura.

En el tercer capítulo se presenta la metodología seguida en la investigación: formulación de hipótesis, variables definidas operacionalmente, diseño y modelos estadísticos utilizados en la comprobación de hipótesis, instrumentos y procedimientos que se han utilizado.

En posteriores capítulos se presentan los resultados alcanzados estadísticamente, en cuadros determinados. Luego la discusión, las conclusiones y las recomendaciones.

B. Justificación

La actividad conjunta maestro-alumno y en relación con los contenidos del programa, su planeamiento, realización y evaluación de los resultados, tienen una mejor orientación. Del complejo de factores que influyen en el rendimiento, es posible centrar la atención en algunos de estos aspectos, con el fin de observarlos en forma controlada.

Así por ejemplo, en las técnicas de enseñanza y los

medios auxiliares que juegan un papel importante en el aprendizaje de los educandos.

Dentro de ese proceso complejo enseñanza-aprendizaje tiene lugar la comunicación; el maestro debe estar conciente de las características de este proceso para poder orientar eficazmente las actividades de los alumnos. Luego al asignar este tipo de tareas, si la comunicación del docente se evita, pueden surgir las dudas en la clase y/o en el grupo, esa duda queda en cada uno de los alumnos; este fenómeno también surge en las clases de lectura.

Los conocimientos y experiencias anteriores determinan, en gran parte al grado de comprensión de las lecturas. En ésto cabe distinguir las diferencias individuales de los educandos; es decir, la manera de comprender.

Por lo expuesto y con el objeto de buscar la información necesaria en la práctica educativa y, asimismo, aportar ideas que ayuden al maestro a realizar decisiones acertadas sobre alternativas educacionales, se formula el problema antes mencionado, al buscar la solución, permitirá el control de algunas variables. En consecuencia, el propósito del presente estudio, es determinar en qué forma influye la lectura

comentada por el profesor en los alumnos de cuarto grado de primaria del Colegio Americano. Para alcanzar este propósito se llevó a cabo la investigación de tipo experimental, estableciendo los elementos de observación, análisis, selección de estrategias y se procedió a su ejecución.

C. Alcances y límites

Dado que el estudio se realizó con sujetos de una sola institución educativa, los resultados y conclusiones son válidos para esa población, es decir que se extiende a las secciones del cuarto grado de primaria del Colegio Americano de la ciudad de Guatemala, en la asignatura de lenguaje (clases de lectura) para el año 1978.

Como los estudiantes que conformaron la población estaban distribuidos en grupos intactos, secciones de clase; la asignación al azar, de los sujetos a grupos de experimentación y control no fue posible.

Para obviar esta situación fue necesario equilibrar los grupos mediante el procedimiento estadístico y con el uso de un pre-test.

Es también preciso señalar que: los alumnos del colegio seleccionado para el experimento, normalmente utilizan libros

de textos de lectura, por tanto, no fue una situación nueva para los sujetos en aplicación, además, no podía influir en los resultados.

Los profesores involucrados en el experimento fueron los mismos que los de la clase, ésto tampoco fue una situación nueva que pueda influir en los resultados.

II. FUNDAMENTACION TEORICA

La enseñanza sistemática, se planifica, ejecuta y verifica en base a fines y objetivos, ya que en la educación existe una interacción que puede variar según el lugar, que además propende a formar al hombre, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que ambos se influyen y estimulan. La didáctica, como teoría general de la enseñanza, contempla esta doble función y ofrece al educador principios y reglas para el trabajo en la clase, partiendo de los principios generales del aprendizaje. Los maestros tienen acción intencional directa sobre los estudiantes, pesan fundamental e insustituiblemente en su educación sólo con el docente, pero hacerlo únicamente con material didáctico, organización didáctica o métodos es imposible. (Nérici; 1972; pp. 98-99).

Dentro de los principios modernos de la didáctica se expone la técnica de la interpretación de la lectura y su comprensión, indicando que es la manera más primitiva y natural de transmitir conocimientos y habilidades es la comunicación verbal; la presentación de los objetos mismos y la demostración de las habilidades y actividades por el maestro. Todas las formas en las que el educador, como portador de la labor

didáctica, expone, enseña, demuestra o presenta el objeto de enseñanza de una manera coherente a los alumnos, bajo la denominación de formas didácticas expositivas.

La principal característica de la exposición reside, pues, en la actividad del maestro y la actitud receptiva de los alumnos.

Se distingue dos grupos de exposición:

1. La exposición por la palabra del maestro en forma de narración, discurso, lectura, descripción, etc.
2. La exposición que se realiza demostrando, presentando y produciendo los objetos, habilidades y procesos.

La exposición por la palabra del maestro tuvo su máxima aplicación en la escuela verbalista. La forma expositiva debe aplicarse cuando no es posible la elaboración. Se puede elegir como relatos, la descripción, narración, informe acerca de un suceso. Esto se presenta en casos:

1. Cuando el tema es desconocido por el alumno.
2. Para lograr más impresión.

En el primer caso, cuando las experiencias del alumno no

tienen relación con el tema. En el segundo caso las observaciones y las objeciones precipitadas que podrían malograr la impresión general (Stoker; 1971; pp. 118-121).

Se plantean sobre los límites de la exposición, de acuerdo con la edad de los educandos, así, por ejemplo, Nérici (1972) dice que no debe sobrepasar un máximo de diez minutos sin que haya sido efectuado un pequeño interrogatorio, presentación de material didáctico. También se debe seleccionar el material de lectura y debe reunir las siguientes cualidades:

1. Ser actualizado y ecléctico, de modo que permita un panorama amplio.
2. Estar fundado en un lenguaje científico accesible al nivel intelectual de los alumnos a los cuales está destinado.
3. Ser escrito para alumnos y no para profesores.
4. Ofrecer resúmenes, lecturas, problemas e indicaciones bibliográficas relativas a los asuntos estudiados.
5. Contener motivaciones o indicaciones para la ampliación del aprendizaje.

6. Ser un libro de trabajo, capaz de ofrecer estímulos para un quehacer libre y creador, sobre la base de preguntas, problemas y observaciones. También el profesor debe conocer cómo leen sus alumnos, tomando en cuenta la capacidad y el hábito de lectura. Al respecto hace referencia Gray, (1957; p. 146), que dice que es imposible determinar cuál de los métodos de lectura actualmente empleados es el mejor. Cada uno tiene sus ventajas y limitaciones y ningún método produce idénticos resultados en todas las circunstancias. Esta última observación sugiere que hay otros factores que influyen en el aprendizaje de la lectura. Cada método destaca diferentes aspectos de la lectura e inicia a los alumnos por diversos caminos hacia el desarrollo pleno en esa actividad. Para ser un lector eficaz, se tiene que adquirir tarde o temprano madurez en todas las operaciones psicológicas esenciales de la lectura (en páginas posteriores se planteará este aspecto). En general, los mejores resultados se obtienen insistiendo desde un principio en el significado y la identificación de las palabras.

Nérici (1973) menciona, como método activo de enseñanza, el método de lectura y dice que éste introduce al alumno en estudios efectuados totalmente bajo su responsabilidad.

Los pasos que se propone son los siguientes:

1. El profesor indica el texto para ser estudiado por los alumnos.
2. A continuación se verifica el aprendizaje por medio de preguntas en base al texto.
3. El profesor recoge los posibles errores o impresiones, que después serán discutidos.

Además, señala que los maestros tienen acción intencional directa sobre los estudiantes, pesan fundamental e insustituiblemente en su educación. La responsabilidad del maestro es indiscutible, y por ello no debe improvisar el conocimiento de sus alumnos, de las técnicas de enseñanza, del medio social o de la materia que imparte.

Para asumir esta responsabilidad, el maestro debe estar preparado técnicamente, esto naturalmente, conlleva el dominio de los métodos, procedimientos y formas para orientar la enseñanza y dirigir el aprendizaje.

Las técnicas de enseñanza son muchas, pueden variar según la asignatura, el nivel de los educandos, las circunstancias y las metas que hayan sido fijadas.

Néreci (1972) opina que no se puede hablar de técnicas viejas o nuevas, todas son válidas si pueden ser aplicadas de modo activo, propician la reflexión y el espíritu crítico de los alumnos.

A. Desarrollo de la comprensión e interpretación de la lectura

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

El escritor sólo puede utilizar una clase de símbolos y hacer una fotografía tridimensional con sonidos u otras clases de impresiones sensoriales. No puede añadir mensajes mediante su voz, expresiones faciales o gesticulaciones.

El lector debe crear sus propias imágenes para extraer las ideas de las palabras del escritor, de ahí surgen las inevitables variaciones por los diferentes procesos mentales de los que leen, por mala percepción de las palabras, por equivocaciones en el significado de las mismas, falta de concordancia en la estructura de las oraciones, etc. A pesar de

estas limitaciones, en las palabras escritas en circunstancias dadas, existe suficiente "fuerza" para transmitir ideas y las emociones del escritor al lector.

La comprensión de la lectura es el mejor juicio de la habilidad del niño para traducir las palabras del escritor en imágenes, ideas, emociones, planes o acciones. La comprensión de la lectura es algo vivencial y la meta que el maestro se propone alcanzar de los alumnos (Duarell; 1949; pp. 193-200).

La comprensión de la lectura supone destrezas fundamentales incluyendo destrezas para una simple comprensión, destrezas asociadas con la repetición oral o escrita, destrezas de comprensión de lectura hablada, etc. No existe una clasificación definida entre estas habilidades, sin embargo podría considerarse, las siguientes:

1. La simple comprensión. Esta destreza se refiere al vocabulario, a la estructura de las oraciones, organización y a la atención.
2. Algunas personas adolecen de una percepción básica y ven el mundo "al revés", como el caso de la transposición de letras.

Generalmente las grandes dificultades para entender las ideas e interpretar a los autores, depende de reconocer las palabras o el significado de las mismas. Esta simple comprensión es la meta de los primeros grados escolares. Sin embargo, aún el lector adulto, comete errores a este respecto.

El significado de las palabras crea dificultades en todas las etapas de las destrezas de lectura, sobre todo en las palabras de doble significado o de significados de uso familiar, que es diferente entre el autor y el lector.

Muchos significados dependen de las raíces de las palabras, prefijos o afijos, derivaciones, prácticas de uso o contextos de frase, período o tema tratado.

La mayor parte de los autores reconocen que muchas dificultades de comprensión de lectura, son causadas por la estructura de las oraciones. Se han realizado muchas investigaciones en este campo. Estos trabajos sugieren el análisis de formas simples, la observación de las relaciones entre las palabras de la oración, observación de las funciones de un grupo de palabras y la interpretación del uso de las puntuaciones.

El estudio sistemático de la organización de los párrafos de lectura parece de mucha efectividad en la comprensión de la misma. Varios libros de ejercicios de lectura se fundamentan en este principio. Buscar la idea central de la oración, frase y período o párrafo. Por otra parte, una lectura desatenta puede causar una mala comprensión: toda persona tiene sus experiencias agradables y desagradables y la mente retorna a ellos una y otra vez. Esto es habitual en los niños cuando leen, su mente divaga después de la primera oración y no comentan las ideas. Estas dificultades han sido probadas por varias investigaciones (Cutts; 1953).

Una pregunta objetiva solamente requiere la identificación de las respuestas o la reorganización del material entregado al niño. Pero si las ideas fundamentales son destacadas satisfactoriamente, el niño está en capacidad de responder a cualquier cuestión objetiva.

Los procesos mentales más elevados como las comparaciones, aplicaciones, la búsqueda de relaciones entre lo leído y las experiencias requiere mayores entrenamientos. Por esta razón, varios autores sugieren que el comentario oral o escrito de lo leído es de mucha importancia para la comprensión de la lectura.

B. El pensamiento crítico

Esto es la evaluación de varios aspectos de la realidad con diferentes criterios en base a destrezas y juicios concretos hacia las finalidades particulares. Se distingue entre hechos y opiniones, evaluar la verdad o la mentira, distinguir lo obvio de lo elaborado, etc. Supone mucho entrenamiento en comentarios de lectura (Duarell; 1949; pp. 203-204).

C. Comprensión y reacción crítica

Las cuatro tentativas de conclusión alcanzadas por Gray (1925; pp. 97-98), brindan aún importantes pautas para los interesados en el mejoramiento de la comprensión de la lectura. Sobre la base de sus propias investigaciones y de otras relacionadas sobre el desarrollo de la comprensión, (interpretación inteligente), llegó a las siguientes conclusiones:

1. La capacidad de interpretar pasajes simples con exactitud aumenta con rapidez en los grados inferiores y puede alcanzar un nivel elevado hacia fines de tercer grado.
2. La velocidad con que el lector interpreta pasajes simples mejora rápida y constantemente a través de los grados.
3. La profundidad de la interpretación aumenta paulatinamente durante la escuela elemental y secundaria.

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

De estas conclusiones parecen surgir diversas deducciones importantes para la educación, aún cuando Gray las llama tentativas, y aunque se han realizado pocas investigaciones desde 1925 que pueden apoyar o refutar los tentativos de Gray.

D. Velocidad de lectura

Muchas investigaciones prestan apoyo a la conclusión de que la velocidad de la lectura puede ser mejorada considerablemente mediante la práctica. Algunas de las pruebas más convincentes son las presentadas por Bridges (1949; pp.314-320), y Cutts (1953; pp. 168-173).

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

Uno de los elementos más importantes de la lectura con significado es el propósito; la comprensión depende en gran medida del punto hasta el cual existe un fin real para la lectura. Otro aspecto de vital importancia para obtener una comprensión significativa es la paciencia (tanto en el maestro como en el alumno).

E. La comprensión de lectura

El punto hasta donde las actitudes por el maestro tienden a afectar los puntajes de los tests, fue demostrado en la experiencia de Good (1949) que trató de determinar el efecto de incentivar comparado con el de no hacerlo y el de la educación para hojear comparada con la instrucción para leer con el fin de aprehender lo que se ha leído. Todas estas actitudes diversas fueron implantadas en un grupo de estudiantes de escuela secundaria antes de someterlos a la prueba de la Escala de Lectura Thorndike-McCall.

Los resultados revelaron una marcada superioridad en el grupo de alumnos que fue urgido a leer con rapidez. Tal vez los resultados del experimento de Good (1949), señalen una posible debilidad de los tests uniformizados, en el total, o sea que la lectura rápida y bastante superficial conduce a menudo a la obtención de puntajes más elevados que los de la

lectura crítica y cuidadosa. Basados sobre estas experiencias, los maestros deberían realizar previsiones definitivas para ambos tipos de métodos, como fases del plan de estudios.

En otra experiencia Good (1949) observó que cada grupo obtuvo ciertas ventajas cuando se analizó la retención de lectores intensivos y extensivos.

Estos últimos tendían a obtener mejor puntaje en los tests de información, pero aquellos los superaban en otros tests que suponían reproducción de material leído. Se llegó a la conclusión de que dedicar un período equivalente a la lectura de material adicional sobre una materia en particular, tiene más valor que releer varias veces el mismo texto.

En general, los niños debieran ser alentados a leer con amplitud y a encontrar orientaciones diferentes en el cuerpo de ideas de un asunto determinado. Por otra parte, los maestros de lectura no debieran descuidar la importancia de proporcionar a los niños cierta práctica en la lectura atenta de una obra para su posterior reproducción exacta y detallada. Debiera exigirse, además, algún tipo de ejercitación en lectura dirigida en la cual los alumnos leyeran el mismo texto nuevamente, pero con diferentes propósitos.

La capacidad de leer no es un factor completamente generalizado que puede ser logrado de una vez y para todos los fines. En su aplicación a diversas materias y cuando es empleada para varios fines, la lectura implica ciertas técnicas específicas que son enseñadas más adecuadamente en una situación de aprendizaje práctico como en la utilización de materiales de lectura dentro de contextos destinados.

Un estudio de Helseth (1926) demostró el valor de ayudar a los alumnos a desarrollar sus propias técnicas de estudio mediante la estimulación, a realizarse ciertas preguntas sobre el estudio de la narración y a contestarlas de acuerdo con planes elaborados independientemente. Los estudiantes mostraron progresos significativos en su capacidad de ubicar y presentar problemas, y de resolverlos, así como en su atención conciente a sus propios métodos y condiciones habituales de trabajo.

Esta es probablemente la mejor aproximación a los hábitos de lectura y de estudio, porque logra inmediatamente el alumno se encuentre envuelto personalmente en un problema significativo y da origen a una motivación intrínseca. Requerirá también el más alto grado de capacidad por parte del maestro, como así también cualidades de dirección de alumnos.

F. Factores que intervienen en el proceso de la lectura

En páginas anteriores se dio definición de lectura, indicando como una función integral del sujeto. En esta parte trataremos de ver ligeramente los factores que intervienen, y entre éstos tenemos: factores físicos, fisiológicos, psicológicos y factores sociales.

Cada uno de estos factores determina en mayor o menor grado el nivel de desarrollo de la habilidad de lectura del sujeto, por esta razón se hará referencia a cada tipo de factor.

1. Factores físicos. Los factores físicos, llamados por Basurto García (1953) factores higiénicos, no son propios de la naturaleza del lector. Estos factores son propios del medio físico en que se realiza la lectura. Ejemplos de estos factores físicos son la iluminación, el tamaño y el tipo de la escritura y la distancia y altura a que se coloque el escrito.

a. Iluminación. Para el logro de una percepción visual satisfactoria, es necesario contar con iluminación adecuada y suficiente. En ausencia de buena iluminación, el proceso de lectura se obstaculiza. Una iluminación deficiente redundaría en decremento del proceso de lectura.

b. Tipo y tamaño de la escritura. Aún en casos de discriminación visual normal, si la escritura es muy pequeña o de rasgos confusos, se dificulta la lectura. Este aspecto está relacionado con la distancia y altura a que se ubique el escrito que se desea leer.

El tipo y tamaño de la escritura debe ser considerado por el maestro al escribir en el tablero para que los niños lean. Las frases y leyendas que aparecen en láminas y murales dentro del aula deben colocarse a una altura proporcional a la estatura de los alumnos. También es necesario cuidar la forma como el sujeto tome el libro y la distancia a que lo coloque para la lectura.

2. Factores fisiológicos. Este factor también influye en el proceso de la lectura, es propio de la naturaleza biológica del sujeto. En este factor algunos autores incluyen la coordinación viso-motriz, la visión, la audición y la salud en general.

a. Coordinación viso-motriz. Este es un factor básico en la lectura. Durante el proceso de la lectura el sujeto requiere de un adecuado control de los músculos del ojo, que le permita mover éstos con rapidez y precisión de palabra a palabra y de una línea a otra.

b. Visión. Este factor, resultado de un desarrollo normal del ojo, determina en gran parte el desarrollo de la habilidad de la lectura. Defectos visuales como la miopía, la hipertropía, el estrabismo, etc. son causantes de confusión en la percepción de símbolos gráficos. Dicha confusión obstaculiza el desarrollo de la habilidad de lectura.

c. Audición y dicción. Estos son factores relacionados entre sí, además están vinculados a la lectura (de manera indirecta). Algunos sujetos omiten sonidos al leer porque no los escuchan bien. Esto se evidencia también al tomar dictado, toda vez que una audición disminuida ocasiona confusión en la captación de sonidos parecidos. Un sujeto con dificultades auditivas, generalmente tiene problemas de dicción.

d. Salud y nutrición. Se considera salud y nutrición como factores de importancia en el desarrollo de la lectura, dado que una salud precaria, al igual que una dieta deficiente, son causa de cansancio, fatiga, pereza, ausencias a clases, inestabilidad emocional, agresividad, depresión, etc. Los estados mencionados afectan negativamente

el rendimiento del sujeto en general, y en la lectura en particular.

3. Factores psicológicos. Los factores psicológicos de mayor influencia en la habilidad de lectura son: la madurez mental, la madurez emocional, la inteligencia y el concepto de sí mismo (auto-imagen).

a. Madurez mental. Esta es la capacidad que tiene el sujeto de interpretar las estimulaciones sensoriales que percibe. Es el resultado de la interacción de factores genéticos y ambientales.

Durante la década del treinta, se realizaron estudios (Harrison, 1936; Gates, 1937) que llegaron a la conclusión de que a los seis años y medio de edad, normalmente los niños tienen la madurez mental necesaria para iniciarse en el aprendizaje de la lectura. No obstante, hay quienes logran esta condición antes o después de los seis años y medio de edad.

b. Madurez emocional. Este es otro de los factores que interactúa en el proceso de la lectura. Este varía de una edad a otra, manifestándose en la conducta general del sujeto. La madurez emocional es la que permite al

sujeto actuar con independencia, propiedad y asumir responsabilidades. El sujeto emocionalmente maduro demuestra seguridad y confianza en sí mismo. Tiene una conducta consistente que le ofrece satisfacciones al favorecer sus relaciones interpersonales. La confianza del sujeto en sí mismo activa y enriquece su capacidad de rendimiento. Estudios clínicos realizados por Saunders et. al. en 1958, han revelado que gran cantidad de sujetos que tienen dificultades en lectura han sido niños emocionalmente inmaduros, con gran dependencia de un adulto.

c. Autoimagen o concepto de sí mismo. El concepto de sí mismo que se forja el sujeto, tiene según Carter y McGinnis (1962), serias implicaciones en el desarrollo de la habilidad de lectura, especialmente negativas cuando el concepto de sí mismo está desvalorizado. Algunos sujetos desarrollan la idea de que ellos no pueden leer y ésta les hace adoptar una actitud totalmente negativa que afecta seriamente sus progresos. Roth (1959), en un trabajo realizado con estudiantes de primer año de colegio, obtuvo resultados que señalan amplias diferencias en el desarrollo de la habilidad de lectura entre sujetos que subestiman sus propias capacidades y aquellos que tienen una justa autoimagen, e incluso en los que se sobreestiman.

d. Inteligencia. La inteligencia es otro de los factores psicológicos que influye en el desarrollo de la habilidad de lectura.

Un grupo de psicólogos, encabezado por Spencer y sus discípulos Stern y Claparede, (Cerdá; 1971), definen la inteligencia como

"la aptitud personal para enfrentarse con nuevas situaciones haciendo uso del pensamiento como medio".

Para los propósitos de este estudio se considera la inteligencia como (Cerdá; 1971), la

"flexibilidad para aprender y utilizar lo aprendido, para adaptarse a nuevas situaciones y resolver nuevos problemas".

Aunque la inteligencia influye en todo proceso de aprendizaje hay otros factores que también influyen en dicho proceso, en mayor o menor grado, según el tipo de aprendizaje de que se trate.

En el caso de la lectura, se ha encontrado que existe alta correlación entre el C.I. y los logros en lectura (Harrington; 1955). No obstante, Chansky (1963), enfatiza en los resultados de su estudio, que sujetos de alto C.I.

obtuvieron resultados iguales e incluso inferiores a los logrados por sujetos de C.I. menores. Esto es así porque hay factores del medio social que conducen al éxito en la lectura y ejercen influencia (Hage, 1950; Gunderson, 1960; Chansky, 1963).

4. Factores sociales. Son muchos los factores sociales que influyen en el desarrollo de la lectura. Se hará referencia en este estudio, sólo a cuatro de ellos y estos son: la escuela, la comunidad, la televisión y el hogar.

a. Escuela. Generalmente el niño inicia el aprendizaje sistemático de la lectura en la escuela. Es responsabilidad de ésta cuidar de que las experiencias que se le ofrecen al niño sean adecuadas y positivas, favorables a un exitoso desarrollo de la habilidad para la cual se está instrumentando al niño. Los métodos de enseñanza, el material didáctico, la motivación empleada y la ejercitación son aspectos que influyen en el aprendizaje de todo arte o disciplina. La lectura es susceptible a esta influencia, por lo cual hay que tomar en cuenta estos aspectos, sin perder de vista las variaciones que serán necesarias de introducir a menudo, debido a las diferencias individuales.

b. Comunidad. Se ha mencionado a la comunidad como un factor social que influye en el desarrollo de la habilidad de lectura. Aunque no ejerce una influencia tan directa como es la del hogar, las costumbres y oportunidades que ofrece una comunidad a sus habitantes crea cierto tipo de estimulación de necesidad que orienta en alguna forma la conducta del sujeto. La existencia de bibliotecas, librerías, la presentación de eventos culturales, tales como concursos literarios, temporadas teatrales, conferencias sobre diferentes tópicos de interés, etc., son un incentivo hacia la lectura. En comunidades donde las condiciones son otras, lógicamente ocurrirá lo contrario, salvo excepciones de algunos sujetos que frecuentemente alternan en otros medios sociales o que provienen de otros círculos, con el hábito de la lectura ya formado.

c. Televisión. También adelantos tecnológicos, incorporados al medio social, afectan el desarrollo del nivel de lectura, algunas veces esta influencia es positiva y otras veces negativa. Tal es el caso de la televisión (Heideman; 1957). Una buena programación televisada puede ayudar a enriquecer el caudal de experiencias del sujeto, aumentar su vocabulario y motivar su actitud científica. Ello

podría orientar o reforzar su interés hacia la lectura y facilitar la comprensión de lo que lee. No obstante, se observa con frecuencia que los sujetos, independientemente de la edad, leen menos porque el tiempo libre lo ocupan frente a la pantalla del televisor (Howard; 1960).

En los hogares se conversa menos por la misma causa. La televisión ha introducido en el léxico popular una serie de modismos, términos incorrectos y expresiones que van en menoscabo de la pureza del idioma, lo cual no favorece la comprensión de la lectura, sino que muchas veces contribuye a darle sentido equivocado.

d. Hogar. Se considera al hogar como el factor más importante en el desarrollo de la habilidad de lectura (Carter y McGinnis; 1962). Los padres pueden crear un ambiente de estímulo adecuado para la lectura y actitudes favorables hacia la ejercitación de la misma. Esto se debe en parte al hecho de que los niños se identifican con la conducta de sus padres y tienden a imitarlo. Los niños que crecen viendo a sus padres leer, que sostienen conversaciones con ellos, que escuchan cuentos, poemas o historias leídas por sus padres, se sienten estimulados a aprender a leer prontamente para disfrutar de los placeres de la lectura.

Potter (1950), enfatizó la importancia que tienen para el desarrollo de la habilidad de la lectura, las actividades emanadas del ambiente familiar. Los intereses de los padres y las oportunidades culturales ofrecidas a través de la vida familiar, estimulan la curiosidad intelectual de los niños. Los beneficios resultantes de los padres amantes de la lectura van más allá del fomento de una actitud favorable hacia los libros, involucrando un reforzamiento saludable de la facultad de comprensión del niño. Una buena disposición del niño hacia la lectura es según Evans (1957), el primer factor importante en la motivación hacia esta actividad; tal es el ejemplo de padres lectores.

Un estudio conducido por Brazziel y Torrel en 1962, indica que las limitaciones culturales del hogar pueden ser compensadas al menos en parte, informando e implicando a los padres en los programas de lectura organizados por la escuela.

Chalip (1957) y Frazier (1957) realizaron sendos estudios que los llevaron a concluir que existe relación directa entre el nivel socio-económico de la familia y el rendimiento en lectura y actividades lingüísticas.

Roster (1955), a través de investigaciones que realizó,

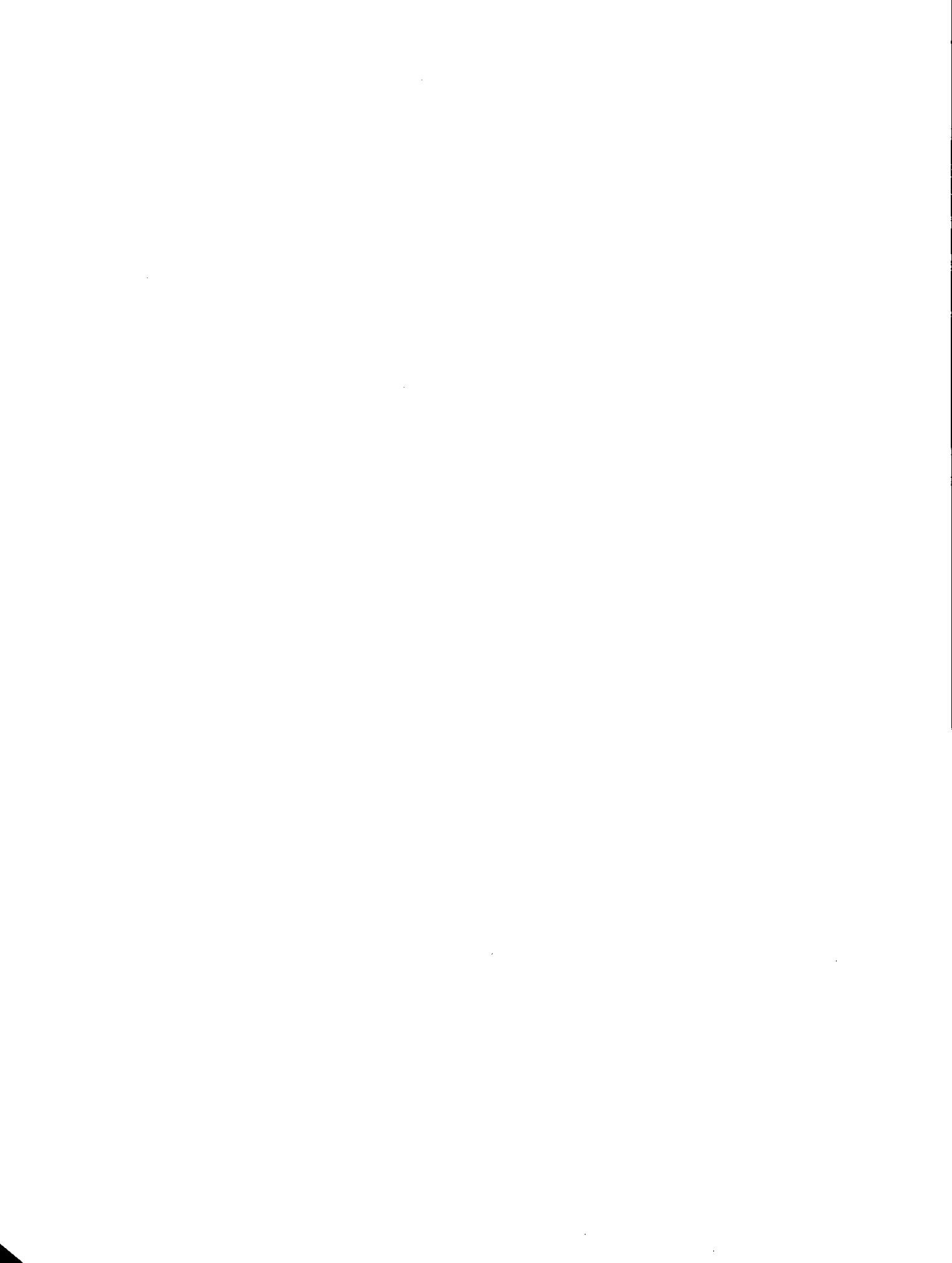
arribó a resultados que indican que el status socio-económico de la familia es más determinante en el desarrollo de la habilidad de lectura, que el C.I. y el sexo.

Goldstein et al (1970), examinaron las relaciones entre la habilidad de lectura y otras variables de la estructura familiar, status socio-económico, empleo de los padres, relaciones familiares y la discordia familiar en casa. Múltiples análisis indicaron que las relaciones dentro de la familia son generalmente los mejores pronosticadores del desenvolvimiento escolar. La variable de mayor importancia en relación al desarrollo de la habilidad de la lectura resultó ser la ocupación del padre y las relaciones familiares.

Muchos factores parecen influir en el aprendizaje de lectura. Uno de estos factores es el método usado en el aula.

Para estudiar la influencia del método tenemos que controlar hasta donde sea posible los otros factores.

Por lo tanto, el presente estudio es un intento de explorar las diferencias en lectura asociadas con diferentes métodos dentro de una situación donde hemos tratado de controlar diferencias en los otros factores.



III. METODOLOGIA

En esta parte se describen elementos y pasos realizados en la solución del problema que motivó la investigación.

Se parte del planteamiento de las hipótesis, diseño y modelo estadístico; variables involucradas, población, instrumentos y, finalmente, los procedimientos en cada situación.

De acuerdo con la índole del problema se estableció la siguiente proposición: sí ¿Existe diferencia significativa entre las medias obtenidas en una prueba de lectura por los alumnos del cuarto grado de primaria con la "técnica de lectura comentada" y los puntajes obtenidos por los alumnos del mismo grado con la "técnica de lectura no comentada"? Para este estudio son examinados dos tipos de la "técnica de lectura comentada": comentada sólo entre los alumnos y comentada por el profesor y los alumnos.

Para probar las hipótesis que aparecen a continuación se fijó un nivel de significación de $P_{\alpha} = 0.05$.

A. Las hipótesis

Hipótesis nula (H_0): no hay diferencia estadísticamente significativa en las medias de los puntajes obtenidos en una

prueba de rendimiento entre tres grupos comparables que recibieron enseñanza en lectura con diferentes métodos: comentado sólo por estudiantes (G1), comentado por el profesor y los alumnos (G2) y no comentada (G3).

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

Hipótesis alternativa (H1); Sí existe diferencia estadísticamente significativa en la variable dependiente (Y) media de los puntajes obtenidos en una prueba de rendimiento entre los tres grupos: lectura comentada por los alumnos (G1), comentario de lectura por el profesor y los alumnos (G2) y, la lectura no comentada (G3).

Sub-hipótesis

(H0) No hay diferencia estadísticamente significativa en las medias de los puntajes de velocidad de comprensión de lectura (variable dependiente) entre pre-test (DEs) y post-test (CEs), con los tres grupos.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

(H1) Sí existe diferencia estadísticamente significativa en las medias de los puntajes de velocidad de comprensión de

lectura (variable dependiente) entre pre-test (DEs) y post-test (CEs), con los tres grupos.

$$H1: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$$

B. Variables

Para explorar las hipótesis desarrolladas anteriormente se llevó a cabo un estudio experimental, en que los tres tipos de tratamientos (descritos a continuación), fueron usados con tres grupos de alumnos, los que fueron supuestamente comparables en términos de C.I., edad y nivel socio-económico.

Para explorar las hipótesis planteadas, las variables presentadas en la tabla 3.1 fueron usadas en el estudio. (ver página siguiente).

Definición operacional de las variables

1. Variables independientes

- a. Lectura comentada entre los alumnos, (X1): variable independiente definida como preguntas y respuestas que se hacen los alumnos acerca de lo leído, en cada uno de los párrafos de la lectura.

- b. Lectura comentada por el profesor y los alumnos, (X2): variable independiente definida como

recordar el título de lo leído, extracción de las ideas principales, hechos y personajes sobresalientes e identificación de palabras desconocidas. Ambos, el profesor y los estudiantes participaron en el comentario.

Tabla 3.1

Variables usadas en este estudio

Variables	Notación
<u>Independientes</u>	
1. Lectura comentada entre los alumnos	X1
2. Lectura comentada por el profesor y los alumnos	X2
3. Lectura no comentada	X3
<u>Variables atributivas</u>	
a. C. I. (cociente intelectual)	X4
b. Sexo	X5
c. Edad	X6
<u>Variables dependientes</u>	
Rendimiento total en una prueba de lectura	Y1
Velocidad de comprensión (una parte de la prueba entera)	Y2

c. Lectura no comentada, (X3): variable independiente definida como lectura realizada por un alumno o por el profesor y escuchada por los otros alumnos. Después de la lectura no había comentario acerca de lo leído.

2. Variables atributivas

a. C.I. (cuociente intelectual), (X4): variable atributiva, definida como el puntaje obtenido en las pruebas sicométricas; datos suministrados por la Oficina de Primaria del Colegio Americano de Guatemala. Esta variable fue considerada desde el puntaje 90 al 110.

b. Sexo, (X5): variable atributiva, tomada de los registros de matrícula del año 1978 de la Oficina de Primaria del Colegio Americano de Guatemala.

En la investigación se toman en cuenta los dos sexos.

c. Edad, (X6): variable atributiva, suministrada por los datos de la Oficina de Primaria del Colegio Americano de Guatemala, matrícula de 1978. Esta edad va desde los 10 a los 12 años.

En base a los datos proporcionados por los grupos se

suponen equivalentes tanto en el número de sujetos, sexo, edad, C. I. y nivel socio-económico, porque los grupos fueron formados sólo basados en habilidad con el idioma español.

3. Variables dependientes. Estas variables están representadas por los puntajes obtenidos por los alumnos en el rendimiento sobre comprensión de lectura (Y1) y los puntajes sobre velocidad de comprensión (Y2); (ver sección de instrumentos para una discusión del cálculo de puntajes).

C. Diseño de la investigación

En la prueba empírica de las hipótesis se utilizó el siguiente diseño experimental:

G1	Ya	^a X1	Yd	grupo experimental
<hr/>				
G2	Ya	X2	Yd	grupo experimental
<hr/>				
G3	Ya	X3	Yd	grupo control

En el experimento el número de grupos es de tres, dos experimentales y uno de control. La asignación de los sujetos a estos grupos está parcialmente azarizado, ya que están determinadas las secciones de cuarto grado, tan sólo se azarizó

para la aplicación del tratamiento. Es decir, que el tratamiento que cada grupo recibió, se determinó aleatoriamente.

En el diseño conceptual están:

- a = Parcialmente azarizado
- G1 = grupo uno
- G2 = grupo dos
- G3 = grupo tres
- Ya = pre-test (Prueba de lectura DEs)
- Yd = post-test (Prueba de lectura CEs)
- X1 = tratamiento (lectura comentada por los alumnos)
- X2 = tratamiento (lectura comentada por el profesor
y los alumnos)
- X3 = tratamiento (lectura no comentada)

1. Diseño estadístico

G1	G2	G3
Puntuaciones de los alumnos		
$\bar{Y}_{aG1} - \bar{Y}_{dG1}$	$\bar{Y}_{aG2} - \bar{Y}_{dG2}$	$\bar{Y}_{aG3} - \bar{Y}_{dG3}$

Mediante este diseño se comparan, se contrastan y se establecen diferencias de los puntajes entre pre-test (CEs) y

post-test (DEs) en los puntajes totales y de la velocidad de comprensión entre los tres grupos.

2. Análisis de los datos recogidos. El análisis estadístico se realizó por medio del análisis de varianza, puesto que se trata de un análisis estadístico inferencial de tres grupos (ver Capítulo de Resultados).

D. Sujetos - población

La población con la cual se realizó este estudio estuvo constituida por los alumnos, de ambos sexos (equivalentes), del cuarto grado de primaria del Colegio Americano de Guatemala.

Fue integrada por 97 alumnos que figuran en la matrícula escolar de primaria del Colegio Americano en el año 1978, la cual está distribuida en tres secciones. (Ver la sección, recolección de datos acerca de formación de los grupos).

Las edades de los alumnos estuvieron comprendidas entre los 10 y los 12 años, tomándose como un sólo rango de edad. De esta manera se consideró que en cierto modo quedaba controlada esta variable.

Los C.I. de los alumnos estuvieron comprendidos entre 90

y 110, lo que se considera como un intervalo de C.I. normal. En esta forma se consideró parcialmente controlada dicha variable.

En cada grupo la proporción por sexo era casi igual, la que era de más o menos 50:50 en cada uno.

E. Instrumentos de medición

Los instrumentos utilizados en la investigación se informan así:

1. Pruebas de lectura - Nivel 3 - Elemental - Forma DEs.

L-3-DEs - Serie Interamericana. Copyright 1962 by Herschel T. Manuel, Printed in U.S.A.
Guidance Testing Associates.

2. Prueba de lectura - nivel 3 - Elemental - Forma CEs.

- Serie Interamericana. Copyright 1962 by Herschel T., Manuel, Printed in U.S.A.
Guidance Testing Associates.

La prueba DEs en esta investigación sirvió de pre-test y la prueba CEs de post-test, administrándose ambas a cada alumno, entregándoles el folleto, la hoja de instrucciones y la hoja de respuestas.

Ambas pruebas están conformadas de tres partes:

	Tiempo
Parte I Vocabulario	10 minutos
Parte II Velocidad de comprensión	6 minutos
Parte III nivel de comprensión	25 minutos

Una vez aplicadas estas pruebas, se procedió a la valoración. Esta consistió en el número de contestaciones correctas. La suma de las valoraciones de las partes I, II y III fue la valoración total de lectura. (Ver Apéndice A).

Tomando en cuenta ambos tests se dará una breve descripción: fueron iniciados en 1964, completados en 1966, en Estados Unidos de América. Son empleados en México, Panamá, Venezuela, Chile y Centro América.

Fueron elaborados por el Hemisferio Occidental, adaptándose a las diferencias de cada una de las naciones.

3. Validez y confiabilidad. La validez de las pruebas (Interamerican Test y Reading-Spanish Edition) ya no ha sido establecida. Por lo tanto, estamos suponiendo que las formas alternativas usadas en este estudio tienen validez de constructo.

En torno a la confiabilidad hay dos dimensiones de importancia. Primero las correlaciones internas de secciones que están presentadas en la tabla 3.2, para las dos formas usadas en este estudio.

Tabla 3.2

Las correlaciones de Secciones Internas
de las Pruebas

	<u>L-3-CEs</u>	<u>L-3-DEs</u>
	r	r
Vocabulario con velocidad	.63	.80
Vocabulario con nivel de comprensión	.68	.79
Velocidad con nivel de comprensión	.74	.80
	n=90	n=96

En segundo lugar están presentadas en la tabla 3.3 las correlaciones entre la forma CEs y la forma DEs para cada sección de la prueba y el puntaje total (ver página siguiente). Aparecen dos correlaciones dado que fueron calculadas con dos muestras separadas.

Los datos de la tabla 3.3 fueron suministrados en Manuel, Herschel T. "Technical Report. Tests of General ability and Tests of Reading. Interamericana. Series Forms CE, DE, CEs,

DEs". Austin, Texas, Guidance Testing Associates, 1967. . pp. 16 y 21 respectivamente. En esta presentación no están completamente claras las muestras usadas ni cuándo fueron administradas las pruebas, para sacar estas cifras.

Tabla 3.3

Correlación entre Formas CEs y DEs
en Prueba de Lectura

	r	r
Vocabulario	.69	.85
Velocidad	.64	.77
Nivel de comprensión	.80	.80
Total	.87	.90
	n=90	n=96

F. Tratamiento

Para el tratamiento se tomó el mismo horario de las clases de lectura. El tiempo empleado para lectura en los tres grupos fue el mismo de quince minutos durante cada clase. Para el comentario otros quince minutos fueron usados exceptuando para G3 en que el tiempo restante se cubría con las clases de gramática. Los grupos experimentales G1 y G2, pasaron el tiempo total de treinta minutos de cada clase para

nueve días, distribuidos de la siguiente manera: quince para la lectura y quince para el comentario. De éste último, el grupo G2, el profesor disponía de diez minutos para hacer el comentario y los otros minutos restantes dejaba el comentario a los alumnos para conjugar ambos comentarios de lectura. La tabla 3.4 presenta la distribución del tiempo dedicado a lectura para cada grupo.

Tabla 3.4

Distribución del tiempo (en minutos) dedicado al aprendizaje de lectura, durante el transcurso del experimento

	G1	G2	G3
Lectura	135	135	135
Comentario del profesor	-	90	-
Comentario de los estudiantes	135	45	-

En este tratamiento no hubo elementos extraños o ajenos a los maestros de clase, porque fueron designados los mismos profesores para tal efecto. Solamente la investigadora observó a los distintos grupos, pero supuestamente pasó desapercibida, ya que los alumnos están acostumbrados a personas ajenas a sus maestros.

Cabe recalcar que durante el tiempo del tratamiento no hubo contaminación de personas extrañas, sino la de sus propios maestros que regularmente pasan clases.

El grupo G1, lectura comentada sólo por los alumnos, el profesor permaneció en el grupo para observar durante la lectura. Pasada esta fase, es decir, después de realizarse la lectura, el profesor únicamente dirigía, es decir, daba la palabra al alumno que deseaba hacer el comentario sobre lo leído.

En el grupo G2, lectura comentada por el profesor y los alumnos, el comentario lo realizaban tanto el profesor como los alumnos de acuerdo a un plan trazado de antemano. Este contemplaba: título de capítulo leído, extracción de ideas principales, hechos y personajes sobresalientes, encontrar detalles que sirven de apoyo, interpretación de palabras desconocidas, ampliación del vocabulario, comprender los sentimientos del autor y de los personajes. En este grupo, de acuerdo a las observaciones de los profesores, las reacciones fueron normales y hubo más comentarios y preguntas que los que se contemplaban en el plan.

El G3, grupo en el que no se comentó la lectura, fue el

grupo control. De acuerdo a lo observado, hubo manifestaciones de inquietud en los alumnos, pero se pudo evitar el comentario, porque el profesor antes del inicio de la lectura les ponía en antecedentes que se abstuvieran de hacer comentarios. Se debe hacer notar que este grupo, G3, en las clases de lectura era el grupo de mayor participación y de mayor rendimiento durante el año.

También se debe aclarar que el tratamiento se asignó al azar a los tres grupos.

G. Material de lectura

El texto utilizado en el tratamiento como material de lectura fue: "Aventuras por mundos desconocidos", libro V, los autores son: Carmen Gómez Tejera, Angeles Pastor, et. al; impreso en los Estados Unidos de América, 1963.

De este libro se tomó los siguientes capítulos:

"Los sueños de Julio Verne", pp. 204 a la 207.

"Por el reino de la música", pp. 216 a la 221.

"Juana de Arco, Heroína de Francia", pp. 245 a la 251.

El texto fue proporcionado por el Colegio Americano, la

cantidad necesaria, el mismo que fue distribuido a cada alumno antes de iniciar el tratamiento.

La materia usada para los 135 minutos de lectura fue igual para todos los grupos.

H. Recolección de datos

Los procedimientos en cada fase son descritos a continuación.

Para la recolección de los datos era necesario establecer el tipo de datos y las fuentes de donde se obtendrían.

El acceso al Colegio Americano, institución de experimentación fue fácil, gracias a la colaboración de la Directora de Primaria. La misma que sirvió como primera fuente de información, aportando con datos básicos sobre características de los educandos: sexo, edad, naturaleza y funcionamiento de la institución (matrícula, secciones, horarios y textos utilizados). También el profesor de curso fue otro elemento de información.

Se procedió a una reunión conjunta con la Directora, profesores y el autor de esta investigación para recabar las últimas informaciones, planear el tratamiento y la aplicación de pre-test y post-test.

En base a la información obtenida y a los criterios pre-establecidos, se determinó la población (ver página 40).

La distribución de los grupos ya estaba determinada desde la iniciación de labores escolares, tomando el criterio idioma, es decir, que se selecciona a los que saben y tienen el dominio del idioma Español. Por esta razón, no se pudo azarizar los tres grupos; simplemente se azarizó el tratamiento que recibió cada grupo (como ya se indicó anteriormente).

La aplicación del pre-test (DEs) y post-test (CEs) se realizó dentro del calendario y horarios de lectura, lo mismo se programó el tratamiento (ver tabla 3.4).

La parte experimental fue efectuada por los profesores regulares.

El material de lectura utilizado durante el tratamiento se entregó en sus aulas respectivas a cada niño, por tanto, los instrumentos, forma y condiciones fueron los mismos para los tres grupos.

Cabe aclarar que los alumnos sometidos a la experimentación hacen uso de texto en forma sistemática, por tanto, en este caso no era un instrumento nuevo.

La aplicación del pre-test se realizó el 25 de agosto, a todos los alumnos de los tres grupos como están indicados en el diseño. Para que contestaran esta prueba se les entregó hojas de respuestas especiales (Forma No. 17104), se les explicó la forma de llenarlas. También se entregó las instrucciones del test. El tiempo del test fue de 41 minutos, incluidas las tres partes: I. Vocabulario, II. Velocidad de comprensión y III. Nivel de comprensión. Las aplicaciones fueron realizadas por los profesores, en días, horas y aulas que normalmente utilizan (horas entre 8:15 y 14:45)..

Después de haber sido aplicado el pre-test, se inició el tratamiento (dos días después); el mismo que duraba nueve días de clases. El procedimiento en la aplicación del post-test (CEs) fue el mismo que el del pre-test, tanto en la manera y condiciones; fue aplicado el 8 de septiembre de 1978.

IV. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la presente investigación. La tabla 4.1 presenta la comparación de las medias totales del pre-test y del post-test, entre los tres grupos. Para esto se igualaron los grupos a 30 cada uno de ellos por la eliminación de siete alumnos con menos habilidad en el idioma Español.

Tabla 4.1

Comparación de las medias totales entre pre-test y post-test para los tres grupos

Grupos	N	Media		Fo.	Fc.	%	Gl
		Pre-test	Post-test				
G1	30	76.7	71.86	0.43			2,28
G2	30	66.0	69.13	0.27	3.34	.05	
G3	30	77.26	69.46	1.15	5.45	.01	

En la tabla anterior se puede notar que: en el G1, la F observada (Fo) es de 0.43 y es menor que la F crítica (Fc) de 3.34 al nivel .05; en el G2 la Fo. es de 0.27, también es menor que la Fc. y en el G3 la F observada es de 1.15 que es

menor que la Fc. Por tanto, no existe diferencia significativa en los tres grupos, comparando pre-test y post-test, al nivel .05.

Se compararon también las medias de la velocidad de comprensión, para ver las diferencias en esta variable dependiente, entre los tres grupos en pre-test y post-test. Los resultados los presenta la tabla 4.2.

Tabla 4.2

Comparaciones para los tres grupos en las medias en velocidad de comprensión, entre pre-test y post-test

Grupos	N	Media		Fo.	Fc.	%	Gl.
		Pre-test	Post-test				
G1	34	17.84	14.85	3.49	2.36	.05	2,32
					3.31	.01	
G2	32	14.03	13.84	0.024	3.15	.05	2,30
					4.98	.01	
G3	31	17.62	13.32	7.42	3.99	.05	2,29
					7.06	.01	

Se puede observar en la tabla 4.2, tomando las comparaciones de los tres grupos, en pre-test y post-test de la velocidad de comprensión de lectura que: en el grupo G1

(lectura comentada por los alumnos), se puede notar que la F observada (F_o) es de 3.49 es mayor que la F crítica (F_c) de 2.36 al nivel .05 y de 3.31 al nivel .01. Según esto, podemos deducir que existe diferencia significativa en el rendimiento (velocidad de comprensión de lectura) con el pre-test y el post-test. Se presenta en la discusión algunas ideas acerca de este decremento.

Las comparaciones en el grupo G2 no existe diferencia pues la F_o de 0.024 es inferior a la F crítica de 3.15 y más aún, de 4.98 al uno por ciento.

El tercer grupo, el G3, presenta diferencia significativa al nivel de cinco por ciento pues su F observada es 7.42 y la F crítica de 3.99. También al nivel del uno por ciento con F_c de 7.06 es significativa. Este decremento será discutido enseguida.

Se comparó también las medias totales (rendimiento en lectura) variable dependiente de los tres grupos sólo tomando el post-test. Los resultados los presenta la tabla 4.3 de la página siguiente.

En la tabla 4.3 se puede observar que las enes son iguales.

Esto se hizo para ver si era significativo con grupos iguales, tomando sólo el post-test.

Tabla 4.3

Comparación de las medias totales en el post-test entre los tres grupos

Grupos	N	Medias	Fo.	Fc.	%	Gl.
G1	30	71.86				
G2	30	69.13	0.6784	2.36	.05	2,88
G3	30	69.46		3.31	.01	

Por otro lado, se puede ver que la F observada (Fo) de 0.67 es menor que la F crítica (Fc.) de 2.36 al nivel .05. Según esto se puede juzgar que no existe diferencia significativa entre las medias de los puntajes entre los tres grupos.

Además, se compararon las medias del pre-test en el post-test para el sexo masculino.

Se presenta esta prueba estadística para ver si había diferencias en las medias para los varones entre los tres grupos. Los resultados los presenta la tabla 4.4.

Tabla 4.4

Comparaciones de las medias totales entre pre-test y post-test para varones de los tres grupos

Grupos	N	Medias		Fo.	Fc.	%	Gl.
		Pre-test	Post-test				
G1v.	15	82.93	81.6	0.038			
					3.80	.05	2,13
					6.93	.01	
G2v.	15	65.4	68.33	0.25			
G3v.	15	81.21	73.0	0.51			

Puede observarse en la tabla anterior que las efes observadas para los varones en los tres grupos son menores que la F crítica al nivel de .05, por tanto no es significativo, comparando pre-test y post-test en los grupos del sexo masculino.

También se compararon las medias totales para las mujeres de los tres grupos, entre pre-test y post-test. Los resultados los presenta la tabla 4.5 de la siguiente página.

En dicha tabla se puede ver que las efes observadas para las mujeres en los tres grupos son menores que la F crítica, al nivel de 0.05; por tanto no existe diferencia significativa, comparando pre-test y post-test en los grupos del sexo femenino.

Tabla 4.5

Comparación de las medias totales entre pre-test y post-test para mujeres de los tres grupos

Grupos	N	Medias		Fo.	Fc.	%	Gl.
		Pre-test	Post-test				
G1m.	15	70.46	62.13	1.66			
					3.34	.05	
G2m.	15	67.86	68.46		5.45	.01	2,13
				0.32			
G3m.	15	73.81	66.37				
				1.59			

Se comparó también las medias totales del post-test, comparando los sexos dentro de los grupos. Estos resultados se presentan en la tabla 4.6 siguiente página.

Como puede observarse en la tabla 4.6, al comparar estadísticamente las medias totales del post-test, entre los grupos de varones y mujeres, la diferencia resultó significativa en ambos niveles de 0.05 y 0.01. Además, los valores absolutos de las medias de los varones resultó más altas que la de las mujeres. (La Fo corresponde a los tres grupos).

Tabla 4.6

Comparaciones de las medias totales en el post-test
entre varones y mujeres

Grupos	Ns.	Medias		Fo.	Fc.	%	Gl.
		Varones	Mujeres				
G1	15	81.6	62.13				
G2	15	68.33	68.46	9.47			
					3.34	0.05	2,28
					5.45	0.01	
G3	15	73.0	66.37				

Mediante tablas 4.4 y 4.5 se puede notar que en el pre-test los puntajes de los varones fueron más altos que los de las mujeres. En base a ésto podemos sugerir que la diferencia entre los sexos fue ya existente y no debida a los tratamientos.

V. DISCUSION, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. Discusión de resultados

De los resultados obtenidos en la investigación, expuestos en el capítulo anterior, puede anotarse lo siguiente:

1. Hipótesis general. Al someter a prueba las hipótesis sobre las diferencias de medias de puntajes entre los grupos experimentales y de control, a través de un análisis de varianza, se encontró que, entre las medias de los puntajes (totales) entre los tres grupos, no hubo efecto principal de tratamiento, ni diferencia estadísticamente significativa al nivel de $P_{\alpha} = .05$, por consiguiente, las medias de los puntajes de los grupos experimentales que recibieron el tratamiento: comentario de lectura entre alumnos (X1) y comentario de lectura entre el profesor y los alumnos (X2); y las medias del grupo de control, sin comentario de lectura (X3), fueron consideradas iguales. Mediante el análisis por separado para los varones y las mujeres, tampoco hubo una diferencia en el rendimiento entre los tres grupos después de haber recibido los tratamientos diferentes. Es decir, que el tratamiento no ejerció ninguna influencia para mejorar el rendimiento de los alumnos de cuarto grado de

primaria del Colegio Americano de Guatemala. Con comentario o sin comentario, los alumnos rindieron lo mismo.

El hecho de comparar las medias entre un pre-test y post-test, hace referencia a los cambios intraindividuales operados o por efecto de un tratamiento o que se puedan explicar por cierta inestabilidad en las respuestas dadas por los mismos sujetos a un test, o a su forma paralela después de haber transcurrido algún período de tiempo.

Se notó que la media de los puntajes de velocidad de comprensión dados por los grupos uno y tres al post-test, fue sistemáticamente más baja que las dadas en el pre-test. Es difícil dar una explicación que separe claramente lo que correspondió a efecto propio del tratamiento de lo que pertenece a errores propios del instrumento. En este primer aspecto hay que anotar que en el grupo de control se operó un cambio significativo hacia una media menor en el post-test que probablemente puede explicarse, ya que los sujetos recibieron clases de gramática durante la mitad del tiempo en que los otros dos grupos recibieron clases de lectura, lo cual puede considerarse como un tratamiento adicional para el grupo control, que al centrarse en aspectos diferentes a la misma comprensión de lectura, posiblemente ejerció el influjo negativo,

sobre los puntajes dados al post-test haciéndolo aparecer más difícil a este grupo de sujetos.

En cuanto al grupo G1 que recibió el tratamiento "comentario de lectura por los alumnos", cuyo efecto fue significativo en velocidad de comprensión, parece sugerir que el hecho de permitir a éstos discutir libremente párrafos de lectura y centrarse en sus detalles o en lo que ellos sugerían, ejerció un influjo significativamente negativo sobre las respuestas de velocidad de comprensión dados al post-test. Esto se puede explicar posiblemente por cierto sesgo hacia el análisis que tomó el tratamiento de comentario libre y que de alguna manera, pudo inhibir las respuestas sintéticas que demandan en los tests, ya que el principal tipo de preguntas en los tests fue el de completar o sintetizar oraciones y resumir ideas centrales de párrafos.

En cuanto al grupo dos que recibió el tratamiento del comentario de lectura con el profesor y cuyos puntajes de velocidad de comprensión no fueron significativamente diferentes entre pre-test y post-test, este hecho puede explicarse por el efecto que posiblemente pudo tener el comentario del profesor, quien pudo centrarse en los aspectos relevantes, dirigir su comentario hacia una connotación sintética que fue

que de por sí, demandaban los tests. Aunque no con la suficiente maximización para lograr que los sujetos emitieran una media en velocidad de comprensión significativamente mayor en el post-test.

Se puede notar en la tabla 3.4, que sólo en el grupo dos los sujetos recibieron la intervención del profesor en el comentario. En los grupos uno y tres, esta intervención no ocurrió. La interpretación sugerida anteriormente implica que cuando el profesor no intervenga, los alumnos despliegan su atención más hacia el análisis que a la síntesis. Dado que esta parte de la prueba, velocidad de comprensión, requiere una orientación sintética más que analítica, nos lleva a la sugerencia de que la diferencia notada entre grupo dos y grupos uno y tres, fue posiblemente atribuible a la intervención diferencial del profesor para los grupos.

B. Conclusiones

En base a los resultados, puntajes totales del post-test y, la comparación entre los tres grupos (tomando en cuenta sexo) obtenidos en la presente investigación, pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- 1.. Posiblemente este resultado se deba a que: el comentario de lectura no influye en los niños de esa edad.

2. Acaso el poco tiempo empleado al tratamiento (nueve períodos de clases en cada grupo) no fue lo bastante largo para detectar cambios.

3. Las preguntas que miden velocidad de comprensión en los tests son altamente sintéticas y la actitud directiva del profesor en el grupo dos que comentaba el texto pudo crear posiblemente en este grupo cierta predisposición o aprestamiento actitudinal en los alumnos para efectuar una síntesis de los párrafos, centrando la atención más en el detalle e inhibiendo las respuestas de tipo analítico que demandaban los tests.

C. Recomendaciones

Se hacen las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones:

1. Realizar el experimento en una población mayor de sujetos, por ejemplo en instituciones educativas públicas y privadas, en la misma asignatura.

2. Que los sujetos sean asignados al azar a los grupos experimentales y de control. Esto aumentaría al poder inferencial y a la validez interna.

3. Que en el tratamiento se emplee mayor tiempo, especialmente cuandos los alumnos han cursado clases de lectura con otro método durante mucho tiempo.
4. Que se averigüe si el método regular que se usa en las clases de lectura tiene más connotación hacia el análisis o hacia la síntesis.
5. Se sugiere que en una investigación posterior asignando a los grupos al azar y para el análisis estadístico, se use ANCOVA.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, Floyd Henry. Theories of Perception and the Concept of Structure; a Review and Critical Analysis with an Introduction to a Dynamic Structural Theory of Behavior. New York, Wiley, 1955.
- Anastasi, Anne. Tests psicológicos, versión española, Madrid (España), 3a. ed., 1973.
- Basurto García, Alfredo. La lectura; principios y bases para la enseñanza y mejoramiento en todos los grados de la escuela primaria. México, editor Luis Fernández G., 1953.
- Bond, Guy L., and Eva Bond. Develop Mental Reading in High School. New York, The Macmillan Company, 1941.
- Blair, Glenn Myers. Diagnostic and Remedial Teaching. Rev. ed. New York, The Macmillan Company, 1956.
- Brazziel y Tornel (1962), citado por Cutts, Warren, Budges, 1949.
- Bruner, Jerome. Hacia una teoría de la instrucción. Manuales UTEHA, número 373, sección 17, educación. México, 1972.
- Campbell, Donald T. y Julian C. Stanley. Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires (Argentina), Amorrortu, 1970.
- Carter, Homer. Teacher Individuals to Read by Homer L. J. Carter and Dorothy J. McGinnis. Boston, Heath, 1962.
- Cerdá (1971) citado por Downing, John, 1974.
- Cerna, Manuel M. La lectura selecta en la escuela. México, Luis Fernández G. editor, 1955.
- Cutts, Warren. "Dealing with Reading Problems at the Precollege Level". New York, 1953.

- Chansky (1963), citado por Mark R. Rosenzweig, 1978.
- Chang, Contreras, Elisa. Iniciación a la dislexia. Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1975.
- Dolch, Edward William. A Manual for Remedial Reading. 2da. ed. I. Garrard Press, 1945.
- Downing, John. Madurez para la lectura. Buenos Aires (Argentina), Editorial Kapelusz, 1974.
- Duarrel, Donald D. and Helen, Murphy. "The Auditory Discrimination Factor in Reading Readiness and Reading Disability". Journal of Genetic Psychology, vol. 59, 1959.
- Evans (1957), citado en Rosenzweig, 1978.
- Frazier (1977), citado por Rosenzweig, 1978.
- Fry, Edward. Técnica de la lectura veloz, Manual para el docente, traducción de Marcelo Ricardo Michel. Buenos Aires (Argentina), Editorial Paidós, 1970.
- Gagne, Robert M. Principios básicos del aprendizaje. México, Editorial Diana, 1975.
- Gates (1937), citado por Newton J., 1960.
- Good (1949), citado por Newton, 1960.
- Goldstein, (1970), citado por Rosenzweig, Mark, 1978.
- Gray S., William. Summary of Investigations Relating to Reading. Illinois, University of Chicago, 1925.
- Gray S., William. La enseñanza de la lectura y la escritura. Suiza, UNESCO, 1957.
- Gómez Tejera, Carmen y Angeles Pastor et al. Aventuras por mundos desconocidos. Impreso en los Estados Unidos de América, 1963.
- Gunderson (1960), citado por Rosenzweig, Mark, 1978.

- Harris, Albert J. How to Increase Reading Ability, 3ra. ed. New York, Longmens, Green & Co., Inc., 1956.
- Harrington (1955), citado por Rosenzweig, Mark, 1978.
- Harrison (1936), citado por Rosenzweig, Mark, 1978.
- Heideman (1957), citado por Rosenzweig, Mark, 1978.
- Helseth, Inga. Olla. "Childrens Thinking, Teachers College Contributions to Education", No. 209, Bureau of Publications Teacher College, Columbia University, New York, 1926.
- Howard (1960), citado por Rosenzweig, Mark, 1978.
- Irving H. Anderson and Walter F. Dearborn. The Psychology of Teacher Reading. New York, The Ronald Press Company, 1952.
- Kerlinger, Fred N. Investigación del comportamiento, técnicas y metodología. México, Editorial Interamericana, S. A., 1975.
- Luzuriaga, Lorenzo. Historia de la educación y de la Pedagogía. Argentina, Editorial Lozada, 1971.
- Manuel, Herschel T. Pruebas de lectura - nivel 3 - Elemental - Forma DEs. L- 3 - DEs. Serie Interamericana, Copyght, Printed in U.S.A., Guidance Testing Associates. Austin, Texas, 1962.
- Manuel, Herschel T. Pruebas de lectura - nivel 3 - Elemental - Forma CEs. L- 3 - CEs. Serie Interamericana, Copyght, Printed in U. S.A., Guidance Testing Associates. Austin, Texas, 1962.
- Nassif, Ricardo. Pedagogía de nuestro tiempo. Buenos Aires (Argentina), Editorial Kapelusz, 1969.
- Néreci, Imedeo G. Hacia una didáctica general dinámica. Buenos Aires (Argentina), Editorial Kapelusz, 1973.
- Newton J. Reading in Your School. New York, Mc Graw, Hill Book Company, Inc., 1960.

Potter (1950), citado por Newton, 1960.

Robinson, Helen M. Why Pupils Fail in Reading. Chicago, University of Chicago Press, 1946.

Rosenzweig, Mark y Lyman W. Porter. "Annual Review of Psychology". Volume 29. 1978.

Roster (1955), citado por Downing, John, 1974.

Roth (1959), citado por Downing, John, 1974.

Saenz, Antonia. La lectura, arte del lenguaje. San Juan de Puerto Rico, 1948.

Spencer, Zane A. Flair; A Handbook of Creative Writing Techniques for the Elementary School Teacher. Stensville, Michigan, Educational Service Inc., 1972.

Stocker, Karl. Principios de didáctica moderna. Buenos Aires (Argentina), Editorial Kapelusz, 1971.

Tirado Bonadí, Domingo. La enseñanza del lenguaje. Barcelona (España), Editorial Labor, 1972.

Villa, Ismael Armando. Evaluación de la lectura. Santa Ana, (El Salvador, C. A.), 1972.

APENDICE A

Pruebas de Lectura Serie Interamericana Nivel 3, Elemental

L - 3 - CEs - DEs

Parte I, Vocabulario

"Ahora tomen su folleto, pasen a la página 3 y doblen la primera página hacia atrás, así." (Demuestre.) "Miren las instrucciones de la Parte I. En cada pregunta busquen la palabra que se define o se describe. Después miren la hoja de contestaciones, Parte I., para ver cómo está marcada la contestación."

XI. "Miren la pregunta XI." (Pausa.) "Algo que da luz. La contestación correcta es B, vela. Busquen la Parte I, XI, en la hoja de contestaciones, y fíjense que el espacio entre las líneas dobles bajo la B ha sido marcado para indicar que B es la contestación correcta." ((Pausa.)

X2. "Ahora miren la pregunta X2." (Pausa.) "L, sombrero, es la contestación correcta. Fíjense cómo está marcada en la hoja de contestaciones." (Pausa.)

"Ahora lean las preguntas X3 y X4, y miren la hoja de contestaciones para ver cómo están marcadas las contestaciones. Después, esperen más instrucciones."

Permita un minuto, más o menos.

Cuando todos estén listos, diga:

"Han estado leyendo las instrucciones de la Parte I. Habrá dos partes más. Les diré cuándo deben empezar y cuándo deben dejar de trabajar en cada parte. Deberán trabajar en cada parte solamente en el tiempo permitido. Marquen solamente entre las líneas dobles de la hoja de contestaciones."

"Ahora estamos listos para la Parte I. Pasen a la página 4 y dóblenla hacia atrás, así." (Demuestre.) "Esperen la señal para empezar a trabajar." (Fíjese que todos lo hagan.)

"¿Listos? Empiecen la Parte I."

Anote el tiempo. No confíe en su memoria.

El examinador (o el ayudante) debe caminar silenciosamente para asegurar que los alumnos estén trabajando en el lugar

correcto del folleto y de la hoja de contestaciones. No debe explicarse el procedimiento después de la señal, Empiecen. Si algunos alumnos hacen preguntas en este punto, diga sencillamente que lean las instrucciones, que busquen la contestaciones a las preguntas, y que marquen las contestaciones en la hoja de contestaciones.

Permita exactamente 10 minutos. Luego diga:

"Basta. Pasen a la página 7 y doblen las otras páginas hacia atrás, así." (Demuestre.) Fíjese que todos lo hagan.)

Parte II, Velocidad de Comprensión

"Ahora lean las instrucciones de la Parte II en la página 7. En esta parte de la prueba deben leer tan rápidamente como puedan sin cometer errores. En cada oración busquen la palabra que falta. Después, miren la hoja de contestaciones, Parte II, para ver cómo está marcada la contestación."

Y1. "Miren Y1." (Pausa.) "No había luna, y había tantas nubes que la noche estaba muy ___?___. La contestación correcta es C, obscura. Ahora busquen Y1 en la hoja de contestaciones. El espacio bajo la C ha sido marcado para indicar que C es la contestación correcta." (Pausa.)

Y2. "Ahora miren Y2." (Pausa.) "La contestación correcta es J. Busquen Y2 en la hoja de contestaciones." (Pausa.) "El espacio bajo la J ha sido marcado."

"Ahora pasen a la página 8 y dóblenla hacia atrás, así." (Demuestre. Fíjese que todos lo hagan.) "Acuérdense de marcar solamente entre las líneas dobles en la hoja de contestaciones. Trabajen rápidamente."

"¿Listos? Empiecen la Parte II."

Anote el tiempo. No confíe en su memoria. Fíjese que los estudiantes estén trabajando en el lugar correcto del folleto y de la hoja de contestaciones.

Permita exactamente 6 minutos. Luego diga:

"Basta. Pasen a la página 10 y dóblenla hacia atrás, así." (Demuestre. Fíjese que todos lo hagan.)

Parte III, Nivel de Comprensión

"Ahora lean las instrucciones de la Parte III, Nivel de Comprensión. Lean el párrafo y luego busquen las contestaciones a las preguntas. Lean el párrafo otra vez si es necesario. Cuando hayan encontrado la contestación, miren la hoja de

contestaciones, Parte III, para ver cómo está marcada la contestación."

"El lunes pasado yo vi algo que era más grande que un automóvil. Tenía alas y podía volar más rápido que un águila. Llevaba pasajeros. No le tenía miedo ni a la tierra ni al agua."

Z1. "Z1. ¿Qué era?"

"La contestación correcta es D, un aeroplano. Busquen la Parte III, Z1, en la hoja de contestaciones. El espacio bajo la D ha sido marcado para indicar que D es la contestación correcta." (Pausa.)

"Ahora miren las preguntas Z2 y Z3, y busquen las contestaciones correctas. Luego miren la hoja de contestaciones para ver cómo están marcadas las contestaciones."

(Pausa.)

"Ahora den vuelta al folleto y pasen a la página 11."

(Demuestre. Fíjese que todos lo hagan.)

"¿Listos? Empiecen la Parte III."

Anote el tiempo. No confíe en su memoria. Fíjese que los alumnos estén trabajando en el lugar correcto.

Permita exactamente 25 minutos. Luego diga:

"Basta. Cierren el folleto."

Recoja los materiales de la prueba.

Instrucciones para la Valoración

La valoración consiste en el número de contestaciones correctas. No se da crédito a una pregunta si el estudiante ha marcado más de una contestación a menos que se vea con toda claridad que la contestación correcta sea la que el estudiante ha escogido. Si no se calcula la valoración por medio de máquina, las contestaciones múltiples a una misma pregunta deben marcarse con lápiz rojo para que no sean contadas. Se usa la misma clave de valoración para los Niveles 3, 4 y 5.

Se pueden combinar las Partes II y III para dar una valoración de Comprensión. La suma de las valoraciones de las Partes I, II, y III es la Valoración Total de Lectura.

Para asegurar la precisión, es conveniente calcular dos veces la valoración de las pruebas y comprobar cuidadosamente todas las operaciones.