

01985



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE VARIABLES ASOCIADAS CON EL DESEMPEÑO
EN EVALUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS
DE PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
ALDO BAZÁN RAMÍREZ

COMITÉ TUTORAL: DRA. SANDRA CASTANEDA FIGUEIRAS
DRA. SILVIA MACOTELA FLORES
DR. IGNACIO MÉNDEZ RAMÍREZ
DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS
DRA. GUADALUPE MARES CARDENAS
DRA. YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
DR. RAFAEL MORENO RODRÍGUEZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, AGOSTO 2004.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**ANÁLISIS DE VARIABLES ASOCIADAS CON EL DESEMPEÑO EN
EVALUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE PRIMARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

Aldo Bazán Ramírez

COMITÉ TUTORAL

Dra. Sandra Castañeda Figueiras	(Tutor)
Dra. Silvia Macotela Flores	(Tutor adjunto)
Dr. Ignacio Méndez Ramírez	(Tutor externo)
Dr. Javier Aguilar Villalobos	(Miembro del Comité)
Dra. Guadalupe Mares Cárdenas	(Miembro del Comité)
Dra. Yolanda Guevara Benítez	(Miembro del Comité)
Dr. Rafael Moreno Rodríguez	(Miembro del Comité)

CIUDAD UNIVERSITARIA, AGOSTO 2004

Dedicatoria

“Que me disculpen los sabios, pero la sabiduría duerme detrás de tu oreja y no en Grecia, como la historia creía...” (Juan Luis Guerra)

A Jesucristo. Por la necesidad de sabiduría permanente que ha puesto en mi, y por hacer llevadera mi dolorosa herida. ¡Ahora mis ojos te ven!.

“Me dice el corazón que no soy de este planeta, que caí de algún cometa fuera de circulación...” (Luis Eduardo Auté)

A Beatriz Adriana, quien se merecía estar en mi lugar en el doctorado.

¡¡Fuerza!! Adriana, si eres de este planeta.

“Tierra querida siento tus voces cual llamadas, que encienden mis sueños, mis ansias dormidas, mi sed de volver...” (Dúo Encuentros)

A mis familiares y amigos de aquí y de allá, que me hacen sentir terriblemente enamorado de una patria grande sin fronteras como soñaron Bolívar, Martí, y Haya de la Torre, una amerindia blanca y morena.

“Como mi cerro no hay, no hay en todo el mundo...” (Los K'jarkas)

A mi tierra andina en cuyas paredes de abobe y yeso aprendí a leer: Ocobamba, de ríos profundos y verdes praderas, heredera de la cultura Chanka.

A mi querido San Gabriel, inagotable papiro donde miles de migrantes construyen sueños y esperanzas, de arena quemante, sábana de soldados heroicos.

Agradecimientos

* A mi tutora, la Doctora, Sandra Castañeda, por saberme guiar, por la confianza delegada y creer en mí, por los sabios consejos, y por su amistad.

* A la Doctora Silvia Macotela, al Doctor Ignacio Méndez, y al doctor Javier Aguilar, por hacer suyos mi proyecto de investigación, por la paciencia y las oportunas y amenas recomendaciones y sugerencias, y por la amistad que me brindan.

* A las Doctoras Guadalupe Mares, y Yolanda Guevara, y al Doctor Rafael Moreno, por la amistad incomparable, por el tiempo dedicado, y los sabios consejos.

* A Mercedes López, Beatriz Sánchez, Guadalupe Ross, Martha Zavala, y Albina Arévalo: Mi gratitud infinita por el apoyo incondicional, y por haberme permitido formar parte de un equipo fenomenal.

* A Imelda García, Manuel Bazán, Aldo León, Diana Carrasco, Beatriz Félix, Helena Gaviño, Berenice Osuna, José Serrano, Nadia Valiente, Claudia Albarán, Lourdes Pinada, y Sonia Echeverría, por la colaboración, las porras, y la amistad.

* A los académicos y personal administrativo del Instituto Tecnológico de Sonora, por ser ejemplo de amor a la camiseta, y por el apoyo brindado.

* A Beatriz Adriana, por estar siempre a mi lado pese a todo

* A Wayra Valeria, por ayudarme con su pequeña gigante fuerza, y por los dibujos e historias con los que alimentó mi proyecto.

* A mi madre, mi padre, hermanos, tíos, y demás anexos, por el cariño infinito, y por el aliento telúrico e incansable a pesar de la distancia.

* A Isaac, "todo lo que Jehová quiere, lo hace".

* A mi añorada Universidad "Federico Villarreal" de Perú: me duele si me quedo, me muero si no estás.

ANÁLISIS DE VARIABLES ASOCIADAS CON EL DESEMPEÑO EN EVALUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE PRIMARIA

ÍNDICE

Resumen

Abstract

Introducción 1

**Capítulo 1: Fundamentos teóricos y metodológicos en enseñanza y evaluación
de la lectura y la escritura** 5

1.1 Consideraciones teóricas 5

1.2 El Programa oficial para la enseñanza de la lengua escrita en México 14

1.3 Evaluación de la lectura y la escritura, y la importancia de la validación de
constructos 23

1.4 Los modelos de ecuaciones estructurales: aplicaciones al estudio de la lectura y
la escritura 30

**Capítulo 2: Variables asociadas con la adquisición y dominio de la lectura y
escritura** 48

2.1 Influencia de la familia 49

2.1.1 Alfabetización en el hogar 49

2.1.2 Apoyo familiar e involucramiento en el aprendizaje de la lengua
escrita 54

2.1.3 Características socioeconómicas y motivacionales de los padres	57
2.2 Características del estudiante	61
2.3 Características del maestro de grupo	64
Capítulo 3. Investigación empírica	70
3.1 Definición del problema de investigación	70
3.2 Objetivos	73
3.3 Hipótesis	74
3.4 Selección de la muestra	75
3.5 Diseño de investigación	76
3.6 Definición de variables	76
3.7 Procedimiento general.	79
Capítulo 4. Estudios que conforman la investigación	80
4. 1 Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lengua escrita en el tercer grado de primaria	80
4. 2 Análisis estructural de variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de lengua escrita en el tercer grado, y prueba de modelos restringidos de las variables implicadas	96
4. 3 Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de la lengua escrita en el cuarto grado de primaria	113
4. 4 Análisis estructural de variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de lengua escrita en el cuarto grado, y prueba de modelos restringidos de las variables implicadas	123

4. 5 Análisis longitudinales de variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de lengua escrita en tercero y cuarto grados de primaria	137
---	-----

Capítulo 5. Discusión y conclusiones	142
---	------------

Ref r ncias	159
--------------------	------------

Anexos

Anexo A: Tablas de categorización del estudio 4.1

Anexo B: Instrumento de evaluación de la lengua escrita para el tercer grado, derivado del estudio 4.1

Anexo C: Cuestionario para niños sobre lectura en tiempo libre

Anexo D: Cuestionario para los padres o tutores

Anexo E: Cuestionario para niños sobre apoyo familiar

Anexo F: Ficha para el maestro, de información sobre el apoyo familiar

Anexo G: Cuestionario para el maestro

Anexo H: Evaluación de conocimiento del maestro sobre el Pronalees

Anexo I: Instrumento de evaluación de la lengua escrita para el cuarto grado de primaria, utilizado en el estudio 4.3

Anexo J: Tabla de categorías utilizados en el estudio 4.3.

Anexo K: Hoja de registro utilizado en el estudio 4.3.

RESUMEN

La presente investigación fue realizada con el propósito principal de identificar las relaciones que se estructuran entre diversas variables asociadas con el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita, en tercero y en cuarto grados de primaria. Se evaluó a niños de nueve grupos escolares seleccionados intencionalmente, provenientes de nueve escuelas públicas de Sonora, México, al término del tercer grado y al término del cuarto grado. También se aplicaron cuestionarios a los padres y tutores de los niños, y a los maestros de cada grupo escolar.

Los resultados obtenidos muestran que: 1. Tanto en tercero como en cuarto grado de primaria, las ejecuciones de los niños en evaluaciones de lengua escrita se organizan sólo en dos componentes lingüísticos: en tercer grado, en Reflexión sobre la lengua–Lectura, y Escritura, y en cuarto grado, en Reflexión sobre la lengua, y Lectura–Escritura. 2. Los datos confirmaron la organización factorial de las variables: nivel educativo de la familia, apoyo familiar, y características del maestro, tanto en tercero como en cuarto grado, y por otra parte, en ambos grados, la variable “desempeño de los niños en evaluaciones de la lengua escrita” fue influida significativamente por la variable “apoyo familiar”. 3. El desempeño en lengua escrita en tercer grado predice de manera significativa el desempeño en lengua escrita en cuarto grado de primaria. Asimismo, las variables latentes “nivel educativo de la familia”, y “apoyo familiar”, configuradas en el tercer grado, predicen de manera significativa a estas mismas variables latentes, configuradas en cuarto grado.

Palabras clave : lectura, escritura, desempeño

ABSTRACT

The following investigation was made with the main purpose of identifying the structured relationships between different variables associated with children's performance in written language evaluation in primary school third and fourth grades. Children from groups previously chosen from nine schools in Sonora, Mexico were evaluated at the end of the third and fourth grade. Questionnaires were also applied to the parents and tutors and to the teachers of each school group.

Obtained results show that 1. In third as well as in fourth grade of primary school childrens performance in the written language evaluations are organized according to only two linguistic components: in third grade, in Reflection on Reading – language and Writing and in fourth grade in Reflection on language and Reading – Writing. 2. Data confirmed that factorial organization of the variables: family educational level, family support and teachers characteristics in both grades as well as the variable children performance in written language evaluation was significantly influenced by the variable family support. 3. Performance in written language in third grade predicts in a significant way performance in written language in fourth grade. Also, latent variables such as family, educational level and family support, shaped in the third grade, predict in an important way the same variables in the fourth grade.

Key words: reading, writing, performance

INTRODUCCION

Con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua escrita en la educación básica, en México se estableció desde 1995, el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), lo cual fue implementado en todo el territorio nacional, y fue reforzado con programas gubernamentales orientados a garantizar la capacitación de todos los maestros, mediante la publicación y distribución masiva de numerosos materiales impresos y libros para los maestros, y con la distribución gratuita de textos, acuerdes con los contenidos y las actividades establecidas a partir de una organización cuya estructura incluye cuatro ejes o componentes: Expresión oral, Lectura, Escritura, y Reflexión sobre la lengua, del primero al sexto grado de primaria (Gómez Palacio y Martínez, 2000; PRONALEES, 1998; SEP, 2000a).

Aun cuando el esfuerzo ha sido importante y significativo, la propia Secretaría de Educación Pública ha señalado que todavía existen indicios de que los estudiantes, especialmente los de las zonas marginadas, tienen escaso desarrollo en las competencias básicas en lectura, escritura y matemáticas, y que presentan dificultades para la adquisición de conceptos básicos de otras disciplinas. No obstante que en esta última década se han realizado grandes inversiones en materia de infraestructura y renovación de planes y programas de estudios, así como en materiales educativos, no se tiene la certeza sobre el efecto real de los nuevos currícula, materiales y textos sobre el aprendizaje de los niños mexicanos (SEP 2001a) y, lo que es más preocupante, se carece de evidencias claras sobre lo

que los alumnos de educación básica aprenden efectivamente respecto al currículo establecido (Latapí, 2001).

También se desconoce la pertinencia empírica de los constructos "componentes lingüísticos" para la organización de los contenidos temáticos en la enseñanza de la lengua escrita, es decir, no se han realizado estudios que proporcionen soporte empírico a los diversos constructos de organización temática en ejes o componentes implicados tanto en los planes y programas de estudio, libros y materiales, y el desempeño de los niños en evaluaciones de ejecución, en las diversas materias. Tampoco se han generado instrumentos de evaluación de competencias y habilidades sobre lengua escrita, contruidos con base en los objetivos y contenidos incluidos en dichos ejes temáticos o componentes, que cumplan con criterios de confiabilidad y validez.

Por otra parte, en el proceso de evaluación de aprendizajes, en los últimos años ha tomado gran impulso el considerar diversas variables o factores asociados con el desempeño académico de los estudiantes, entre otros, estos factores están relacionados con el capital cultural de la familia; nivel socioeconómico; el interés y las expectativas de la familia; las estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje; factores étnicos y de género; factores asociados con aspectos afectivo-motivacionales de los estudiantes; la formación y superación académica del maestro entre otros (Bazán, Osuna y Ross, 2003; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Castejón y Pérez, 1998; Cervini, 2003; LLECE – UNESCO, 2000; Mella y Ortiz, 1999; Ravela, 2003; Resnick y Harwell, 2000; Schmelkes, 2003; Tiedemann y Faber, 1992). Sin embargo, en el estudio de la lengua escrita se requiere algo más que establecer *relaciones lineales* entre algunas variables para explicar las

relaciones entre variables importantes, manifiestas y latentes (no cuantificables de manera directa). Es necesario, además, enfatizar en el análisis de la estructuración de relaciones entre distintas variables del contexto y personales, que influyen en el proceso de aprendizaje y ejecución en evaluaciones de desempeño en lengua escrita, así como identificar las variables latentes o constructos a partir de los cuales se supongan que las variables manifiestas miden.

En este contexto, dos fueron los aspectos esenciales abordados en esta investigación, el primero, acerca de la estructuración de las competencias lingüísticas de los niños, en situaciones de evaluación de desempeños, en términos de componentes que el Pronalees propone. El segundo aspecto tiene que ver con las relaciones que se estructuran entre diversas variables asociadas con el desempeño de los niños en evaluaciones derivadas de los programas instruccionales y materiales educativos utilizados en el aprendizaje de la lengua escrita. Con este doble propósito se realizó una investigación con nueve grupos escolares de Ciudad Obregón, Sonora, con mediciones en tercer y en cuarto grado de primaria, y un año de intervalo entre mediciones (mayo-junio de 2002, y mayo-junio de 2003). También participaron los padres o tutores de los niños, y sus maestros de grupo, tanto en tercero como en cuarto grado.

Con la finalidad de presentar los antecedentes teóricos y metodológicos, así como los procedimientos y hallazgos de esta investigación, el reporte fue organizado en cinco capítulos. En el primer capítulo se presentan algunas consideraciones teóricas y metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua escrita, y de la utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura. En el segundo capítulo se analizan las siguientes variables

asociadas con la adquisición y dominio de la lectura y escritura: la alfabetización en el hogar, el apoyo familiar, y aspectos socioeconómicos y motivacionales de los padres; las características del estudiante; y las características del maestro de grupo. El tercer capítulo describe el método utilizado, los objetivos, hipótesis, y descripción de variables. En el capítulo 4 se describen cada uno de los estudios desarrollados:

1. Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de lengua escrita en el tercer grado de primaria,
2. Análisis estructural de variables asociadas con el dominio de la lengua escrita en el tercer grado, y prueba de modelos restringidos de las variables implicadas,
3. Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de lengua escrita en el cuarto grado de primaria,
4. Análisis estructural de variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de lengua escrita en el cuarto grado, y prueba de modelos restringidos de las variables implicadas, y
5. Análisis longitudinales de variables asociadas con el dominio de la lengua escrita y desempeños en tercer y cuarto grado de primaria.

En el capítulo 5 se presenta la discusión de los resultados obtenidos, y las conclusiones.

Capítulo 1: Fundamentos teóricos y metodológicos en la enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura

1.1. Consideraciones teóricas

La literatura contemporánea sobre lectura y escritura, en su mayoría, está orientada por enfoques que centran su atención en el individuo que aprende (alumno), en términos de habilidades cognoscitivas, personalidad y niveles de desarrollo previos. Estos enfoques podrían denominarse como enfoques cognitivos e incluyen estudios realizados con base en psicología de la cognición, en la psicogenética, en el constructivismo y enfoques comunicativos. En los siguientes apartados se abordarán: la perspectiva predominante en la enseñanza de la lectura y la escritura (o lengua escrita), la perspectiva de campo interconductual que el autor asume para el estudio de la lengua escrita, y las características principales del programa oficial vigente para la enseñanza de la lectura y la escritura en México.

Los enfoques cognitivos en la enseñanza de la lectura y escritura

Con algunas variaciones en el uso de constructos, una proporción importante de los estudiosos de la lengua escrita orientados cognitivamente, comparten la concepción de que la lectura - y escritura - es un proceso activo de construcción del conocimiento, en el cual los lectores-escritores (sujetos cognoscentes) construyen significados del impreso que ellos perciben usando el contexto y los conocimientos y experiencias previas como recursos con los cuales interpretan lo que leen.

Por ejemplo, Barr, Blachowics y Wogman-Sadow (1985) afirman que la lectura es un proceso interactivo entre el sujeto cognoscente y el objeto de

conocimiento (texto) que es apoyado por el conocimiento que tienen los sujetos de lo impreso con base en sus experiencias previas, el conocimiento del significado de palabras, y facilitado por sus estrategias de comprensión, y por el afecto o gusto por la lectura. Para Gillet y Temple (1986), la lectura es un proceso activo de construcción de significados del lenguaje escrito que consiste en procesar la información contenida en los textos y crear ideas e imágenes mentales acerca de lo escrito. Incluye desde el reconocimiento de palabras hasta procesos de memoria e involucran estrategias de lectura y de uso del contexto, vocabulario, y manejo de información para hacer predicciones acerca de lo que se va a leer en el texto.

De acuerdo con la perspectiva cognitiva, el aprendizaje de la lectura implica un engranaje de procesos que ya existen en el sistema cognitivo del sujeto, por ejemplo, la memoria, la visión, el lenguaje oral, el procesamiento fonológico, etc. (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarso, 1998; Reigosa, Pérez, Piñeiro y López, 2002), procesos que a su vez modulan el desarrollo de los mecanismos propios de la lectura. Así por ejemplo, Cuetos, Sánchez y Ramos (1996) consideran que para poder leer un texto es necesario realizar una serie de procesos mentales, como el percibir signos escritos, buscar en la memoria las letras que correspondan a esos signos, identificar la palabra, asociar la palabra con su significado, y que para escribir se requiere planificar lo que se quiere decir -elaborar esquemas mentales - y buscar en la memoria las palabras adecuadas.

En este contexto, la lectura es un proceso constructivo y significativo en el cual el significado es una propiedad que emerge de la relación entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente y surge cuando un sujeto construye una interpretación de algún estímulo u objeto de conocimiento. Ese significado construido

por un individuo es diferente al significado que construye cualquier otra persona a partir del mismo objeto de conocimiento (Hardy y Jackosu, 1998). Es decir, que un mismo texto tiene diferentes significados para diferentes lectores, debido a que cada lector interpreta un texto a través de sus propios intereses y propósitos, y porque el significado es construido por cada lector con base en su experiencia y conocimientos previos sobre el mundo y el tema en cuestión, y las características propias de los objetos de conocimiento (Schraw y Bruning, 1996).

En el estudio del proceso de adquisición y dominio de la lengua escrita, los enfoques cognitivos de tipo estructuralista y organicista, fundamentalmente basados en los trabajos de Piaget (1978; 1993; 1995), han tenido gran impacto, y aún predominan en la actualidad. De acuerdo con estos enfoques, el lector tiene un rol activo y constructivo respecto al texto, lo cual se denomina un hacer significativo en la lectura (Graves, Juel y Graves, 1998). La aplicación de la perspectiva piagetana al estudio de la lengua escrita en Latinoamérica, especialmente en México, ha sido realizada fundamentalmente por Emilia Ferreiro y colaboradores. Parte de la premisa de que lectura y escritura son objetos de conocimiento, y de que los sujetos que aprenden a leer y escribir son sujetos cognoscentes, quienes construyen su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de otros (Ferreiro y Teberosky, 1999; Ferreiro, 1998; Ferreiro, Pellicer, Rodríguez, Silva y Vernon, 1991).

También se reconoce que este aprendizaje de la lengua escrita es un proceso de construcción de conocimiento que debe concebirse como práctica cultural (Purcell-Gates, 1996), e implican un proceso en el cual los niños construyen conocimientos y significados con base en sus actividades con los adultos -maestros y parientes- (Stewart, 1992). Los niños aprenden acerca de la lengua escrita a través

de su propio interés y su activa participación en su propio aprendizaje de la lectura y escritura, y de sus interacciones con otros aprendices y con los adultos (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton, 2001). De esta forma, el aprendizaje de la lectura y escritura se da como un proceso de apropiación de la lengua escrita que es influida por las prácticas sociales (periféricas y sustanciales) y de las expectativas del lector-escritor (propósitos y finalidades). Así, el aprendizaje depende, de manera muy importante, tanto de la disponibilidad de cultura escrita, como del acceso que tenga a la cultura escrita el sujeto que aprende a leer y escribir (Kalman, 2003).

Algunos autores plantean que en psicología cognitiva, el aprendizaje ya no se considera como algo individual, sino, como un proceso constructivo y progresivo, autorregulado, colaborativo y activo, orientado a metas, basado en experiencias auténticas de los alumnos, en contextos y situaciones de la vida real (Castañeda y Martínez, 1999; De Corte, 1999), enfatizando la relación entre las estructuras de los contenidos u objetos de conocimiento y la estructura cognitiva de los estudiantes. Según Castañeda, Lugo, Pineda y Romero (1998), en la actualidad hay una tendencia fuerte para sintetizar teóricamente conceptos de desarrollo, aprendizaje, instrucción, y mente interactiva, y afirman que dentro de la tradición cognitiva se han realizado buen número de estudios sobre tres estrategias de fomento del desarrollo cognitivo: 1) la aproximación por habilidades, que propone la necesidad de enseñar directamente las habilidades intelectuales requeridas por el estudiante; 2) la aproximación por contenidos, que supone que es la misma enseñanza de las materias la que favorece el desarrollo intelectual de los estudiantes al requerir de ellos soluciones a demandas cognitivas de complejidad variada, dependientes de la estructura del qué se aprende; 3) la aproximación por infusión, que propone incrementar el desarrollo cognitivo a

partir de una comprensión de las dos anteriores donde el conocimiento de un área específica, en interacción con el escenario educativo y el contenido de las lecciones diarias fomenta el desarrollo intelectual deseado.

En los enfoques cognitivos del aprendizaje basados en el procesamiento humano de información, el aprendizaje depende tanto de la información que se le proporciona al aprendiz como de la forma en que éste procesa la misma, y el sujeto que aprende es percibido como un agente activo en la adquisición, integración y aplicación del conocimiento nuevo, a través de un proceso de organización de sus conocimientos previos con los que construye nuevas conceptualizaciones (Ausubel, 1976; Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking, 1998). Asimismo, Castañeda (2001) considera que el aprendizaje y la enseñanza sistemática de los procesos constructivos de aprendizaje basados en posiciones cognitivas modernas que enfatizan el fomento de habilidades cognitivas dependientes del contenido, han sido muy poco fomentadas, especialmente en el aprendizaje de la lectura, y por ello recomienda considerar cinco puntos para el fomento del aprendizaje efectivo de la lectura: 1 La estructura del texto como variable de entrada, 2 El modo en cómo es procesado el texto por el lector, 3 La interfase afectivo-motivacional que oriente la actividad del lector, 4 El conocimiento y habilidades de autorregulación, y 5 La cognición distribuida que tiene que ver con la internalización de procesos en interacción con otros individuos.

Lectura-escritura como interacción, delimitación del campo interconductual

En el contexto de un fuerte debate dentro de la psicología durante el primer tercio del siglo XX, entre los enfoques racionalistas y organocéntricos y los modelos

conductistas que enfatizaban en el estudio de la respuesta y la conducta operante, Kantor (1924) señaló que el dato primario de la psicología está conformado por actos bipolares, y que la respuesta de los organismos sólo es una parte de un acto, mientras que el otro componente es el objeto de estímulo o condición que está relacionado con la respuesta. De esta forma, la postura interconductual se distanció de la concepción de conducta como respuesta a estímulos, o como respuesta mantenida por estímulos consecuentes, y propuso que la conducta debe ser entendida como interconducta o segmento de conducta seleccionado de las actividades de un organismo humano o subhumano.

Así, la unidad de análisis básica de la psicología desde la perspectiva interconductual quedó definida como la interacción o interconducta de los organismos con otros organismos, eventos, y objetos - y sus propiedades atribuidas -, la cual ocurre en un campo interconductual en el cual diversos factores participan por igual, y probabilizan la ocurrencia de las interacciones psicológicas. Estos factores son: segmentos de interacción, función de estímulo, función de respuesta, medio de contacto, factores situacionales y de contexto, y la historia interconductual (Kantor, 1978; Kantor y Smith, 1975).

De acuerdo con Kantor (1990), los eventos psicológicos - interacciones - se pueden representar en la siguiente ecuación, cuyos elementos se describirán a continuación:

$$EP = C(k, ef, rf, hi, dt, md)$$

EP es el evento psicológico; **C** refiere al campo o sistema de factores que entran en interacción; **k** hace mención a la singularidad del segmento de conducta que constituye la unidad básica de análisis de una interacción que consiste de un

evento de estímulo relacionado con una respuesta; **f** es la función del objeto de estímulo que describe el cómo estos objetos de estímulo se intercomportan - relacionan - con el organismo; **rf** describe la función de respuesta como relación recíproca entre el organismo y los objetos de estímulo, por lo tanto es imposible separar la función de estímulo de la función de respuesta; **hi** es la historia interconductual y se refiere a los contactos previos del organismo y los objetos de estímulo, y se conforma por la biografía de reacciones como tendencias o patrones conductuales, y por el desarrollo de funciones de estímulo; **dt** implica a los factores disposicionales o contextuales que facilitan el que se produzca una interacción particular, o facilitan su ocurrencia en diversos grados; y **md** refiere a los medios de contacto que hacen posible la interacción, puesto que para que las interacciones psicológicas puedan ocurrir es esencial que los organismos sean capaces de entrar en contacto con los objetos de estímulo.

De acuerdo con esta concepción, si uno asume que la lectura y la escritura consisten de campos interconductuales, entonces deberá entender a la lectura o escritura como interconducta o interacción, y tendrá que suponer también que un segmento lingüístico incluye como elemento básico a la función estímulo-respuesta, e incluye interrelaciones de influencia o de dependencia - no necesariamente de causa - entre todos los factores o componentes de un campo interactivo configurado por una situación particular de lectura o escritura.

Precisamente, el constructo función de estímulo-respuesta como elemento que configura al segmento de conducta, unidad básica de análisis de los eventos psicológicos, constituye en términos de Ribes y López (1985), el elemento crítico definitorio de la organización de un campo interconductual. Como se ha mencionado

líneas arriba, la estructuración del segmento de conducta que consiste en un evento de estímulo relacionado con una respuesta, marca una distancia entre los modelos conductistas que toman el paradigma del condicionamiento reflexológico, y el modelo de campo interconductual.

Al respecto, Kantor y Smith (1975) señalaron categóricamente que la psicología interconductual no podía estar de acuerdo con el conductismo en describir el comportamiento humano complejo - como es el lenguaje - exclusivamente en términos de acciones biológicas, o como simple incremento de la tasa de respuesta. Kantor y Smith consideran que según los conductistas las interacciones psicológicas pueden ser sólo responsivas, o reactivas (o depender de su consecuencia en el ambiente), y no ajustivas, y agregan que para que una interacción sea ajustiva, debe ser construida a través de una historia de relaciones entre el individuo y los objetos o eventos de estímulo con los cuales interactúa. Este proceso interactivo de desarrollo histórico es el que constituye el dato esencial de la psicología.

Para Kantor (1924), en los segmentos de conducta ajustivos, la persona no necesita hacer alguna modificación definitiva de la situación o estatus de los objetos de estímulos con los que interactúa, puesto que, su responder es regulado por los objetos y eventos con los que interactúa. Es decir, que la persona sólo se ajusta a la variabilidad en tiempo y espacio de estos objetos o eventos. Pero, no todas las situaciones interactivas demandan solamente conductas ajustivas. Por esta razón, Kantor propuso un segundo tipo de segmento de conducta, morfológica y cualitativamente más compleja, denominado segmento de conducta adaptativa, el

cual implica que la persona debe hacer un ajuste final o arreglo - léase componer, decidir, adaptar - respecto de los objetos o eventos con los que interactúa.

Este temprano intento de Kantor por distinguir y jerarquizar los segmentos de conducta (ajustivas y adaptativas) plantea la idea de que las interacciones entre el individuo y los objetos, eventos y otros individuos, ocurren de formas cualitativa y cuantitativamente diferentes. Sesenta años después de este planteamiento publicado por Kantor, y retomando la definición de interconducta como interacción organismo-ambiente, Ribes y López (1985) desarrollan y proponen una taxonomía para describir hasta cinco distintos niveles jerárquicos de organización de las interacciones psicológicas. La taxonomía propuesta por Ribes y López está relacionada con el concepto de desligamiento funcional, el cual describe la posibilidad de que el comportamiento de los individuos sea cada vez más autónomo de las propiedades físico químicas de los eventos de estímulo y de la dimensión espacio temporal que lo define.

Por otra parte, con base al supuesto de "campo interconductual", se puede considerar que lectura y escritura configuran situaciones - o campos - interactivos que involucran relaciones entre diversos factores. Es decir, la lectura delimita un campo de interacciones en el cual un individuo lector entra en contacto con un evento referido a través de un texto escrito o impreso, y como interacción, está asociada con factores de contexto y disposicionales, y con la historia interactiva del lector y el desarrollo de funciones de estímulo, entre otros. De esta forma, por ejemplo, en una situación de enseñanza de la lectura y la escritura en el salón de clases, la interacción de los niños con eventos de referencia - tema o contenido del que se enseña - es mediado por el maestro, pero esta situación donde el maestro, el

alumno, y el tema de referencia, se relacionan recíprocamente, implica también la influencia de otros factores que participan en la interacción de los niños con el evento de referencia, tales como: la tendencia interactiva de los niños; sus creencias y valoraciones; las características de los objetos, personas y situaciones con los cuales interactúan; el tipo de instrucciones que dan los maestros, etc. (Bazán, 2002; Mares y Rueda, 1993).

La tendencia interactiva del niño tiene que ver con su historia interactiva, factor que juega un rol fundamental en el establecimiento de estilos de relacionarse con el contexto, y el desarrollo de competencias conductuales como capacidad para el logro de criterios que normalmente se establecen en las situaciones didácticas. Las creencias, valoraciones, y el grado de interés de los niños respecto del tema de referencia, y sobre la lectura y la escritura, las características de los objetos y eventos que se utilizan como referentes, el tipo de instrucciones y criterios de logro que los maestros establecen respecto de sus alumnos, y las creencias, valoraciones e intereses de los maestros, participan como factores que probabilizan o dificultan la relación maestro-alumno-evento de referencia.

También influyen factores como la actitud del lector hacia la lectura y la escritura, la atribución del éxito o fracaso en lectura, los antecedentes lingüísticos necesarios para el desempeño lector, el apoyo de los padres en actividades de lectura, las expectativas de los padres respecto del aprendizaje y dominio de la lectura, el capital cultural de la familia, entre otros.

1.2 El Programa oficial para la enseñanza de la lengua escrita en México

La reforma educativa de 1993 en México, incorpora en general, el “enfoque funcional y comunicativo” con el propósito de asegurar que todos los niños adquieran y

desarrollen las habilidades intelectuales (lectura y escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permita aprender permanente e independientemente, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana (SEP, 2001a). Bajo esa perspectiva y con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua escrita, a partir de 1995 se estableció el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronalees), que se implementó en todo el territorio nacional, siendo reforzado con programas complementarios, orientados a: capacitación de los maestros, publicación y distribución masiva de numerosos materiales impresos y libros para los maestros, y distribución gratuita de libros de texto a los estudiantes.

El fundamento teórico elemental de esta propuesta, es la perspectiva basada en el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje (Gómez Palacio, 1995; Gómez Palacio y Martínez, 2000), y establece como propósito principal que los niños adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionan sobre el significado de lo que leen y pueda valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y gusto, y que sean capaces de expresar y comprender las ideas, las emociones y las vivencias tanto propias como ajenas (SEP, 1993; SEP, 2000; SEP, 2001a). Es comunicativo, porque el programa busca fomentar que los alumnos proporcionen y reciban información en el ámbito de la vida cotidiana, a través de la lectura, la escritura, y la expresión oral. Respecto al término "funcional", este enfoque enfatiza la utilidad - el para qué - de la lectura y la escritura. Sin embargo, cuando se afirma que el enfoque es "comunicativo y funcional" al parecer lo que se quiere resaltar es más bien la pertinencia que la enseñanza de la

lengua escrita y el ejercicio de otras modalidades lingüísticas relacionadas con la lectura y escritura - como la expresión oral, y la apreciación del arte y la naturaleza -, se da en diferentes contextos sociales en los cuales el lenguaje es el elemento fundamental que media y regula las relaciones humanas. Afirmar lo contrario en la actualidad sería controvertido, puesto que plantear que la enseñanza de la lengua deba darse de forma aislada a las situaciones y eventos que regulan el desarrollo del lenguaje, sería erróneo, cualquiera que fuera el marco teórico que asuma quien hace tal planteamiento.

Por otra parte, el Pronalees concibe al niño como el elemento central de la interacción didáctica, pues es él quien construye su conocimiento en una situación que se caracteriza por un aprendizaje significativo, con base a sus conocimientos y experiencias previas. Los términos “sujeto cognoscente”, “construcción de significados”, “aprendizaje significativo”, y “conocimiento previo”, que subyacen de esta propuesta, son constructos primordiales en los enfoques cognitivos. Lo propio ocurre con el término “Adquisición de la lectura y escritura”. Estos términos emanan de los diversos documentos que sirven de fundamento al Pronalees, y denota la idea de que lectura y escritura son “objetos de conocimiento” que deben ser asimilados por el niño quien construye conocimiento significativo y es responsable de su propio conocimiento.

Paradójicamente, si bien es cierto que el Pronalees toma en cuenta eventos significativos para los niños en las situaciones de aprendizaje de la lengua escrita, al priorizar la enseñanza del español centrado en el sujeto que aprende, es decir, el niño como eje o elemento central (Gómez Palacio, 1995), minimiza tanto la naturaleza de las interacciones entre el maestro, el alumno y, la materia, como las relaciones que el

niño entabla con eventos, objetos, u otras personas en la escuela o fuera de ella. Esta propuesta descuida al menos conceptualmente, el proceso interactivo, y la dependencia funcional entre distintos factores que forman parte no sólo de la interacción didáctica, sino, del proceso mismo del desarrollo de la lengua escrita, y contradice el supuesto del aprendizaje de la lengua escrita en situaciones significativas para el niño, que implique trabajar simultáneamente las distintas competencias o modalidades lingüísticas, en lugar de priorizar sólo a una o a algunas de ellas (Torres, 2000).

Aunado a este problema de inconsistencia entre el pretender lograr el aprendizaje significativo ignorando la interrelación recíproca entre los tres elementos esenciales de la interacción didáctica (el maestro, el alumno, el tema), un punto crucial de la estructuración curricular y aplicación de los planes y programas y el diseño de materiales educativos y cursos de actualización docente, del Pronalees, fue suponer que la enseñanza de la lengua escrita en las escuelas primarias de la República, debía permitir trabajar simultáneamente, diversas modalidades lingüísticas, y por ello, se incluyeron en la enseñanza y en el aprendizaje del español de los seis grados de primaria en México, contenidos y actividades que debían ser organizados en cuatro ejes o componentes: Expresión oral, Lectura, Escritura, y Reflexión sobre la lengua (Gómez Palacio y Martínez, 2000; PRONALEES, 1998; SEP, 1993; SEP, 2000).

A pesar de que los documentos del programa consideran que estos cuatro componentes son sólo un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos, se infiere que la enseñanza-aprendizaje y la evaluación del español en la educación básica se pueden estructurar en esos cuatro

componentes o ejes, y en bloques, puesto que se proponen organizar una serie de actividades por cada componente, del primer grado, hasta el sexto grado de primaria. Las sugerencias que plantea la SEP para la organización de los contenidos en cada uno de los componentes propuestos siguen el siguiente formato:

1. Expresión oral. En este componente se busca mejorar progresivamente la comunicación oral de los niños para que puedan interactuar en diferentes situaciones tanto dentro como fuera del aula. Se propone que los contenidos en este componente se organicen en tres apartados:

A. Interacción en la comunicación. El alumno debe lograr escuchar y producir mensajes, considerando los elementos que interactúan en la comunicación, y que pueden condicionar el significado.

B. Funciones de la comunicación oral. Se busca favorecer el desarrollo de la expresión verbal utilizando el lenguaje para dar y obtener información, conseguir que otros hagan algo, y planear acciones propias, entre otras actividades.

C. Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. Se pretende que el alumno participe en la producción y escucha comprensiva de distintos tipos de discurso, identificando la estructura de estos discursos.

2. Lectura. En este componente los niños deben comprender lo que leen, y aplicar la información obtenida de la lectura para resolver problemas de la vida cotidiana. Los contenidos del componente se organizan en cuatro apartados:

A. Conocimiento de la lengua escrita. Los niños deberán comprender las características del sistema de escritura a partir del análisis de textos en situaciones significativas de lectura.

B. Funciones de lectura, tipos de textos, características y portadores. Se pretende que los niños se relacionen con las distintas funciones sociales e individuales de la lectura, así como con las convenciones de forma y contenido de los textos y sus distintos portadores.

C. Comprensión lectora. Se pretende que los niños desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.

D. Conocimiento y uso de fuentes de información. Se promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje autónomo.

3. Escritura. El propósito de este componente es que los niños logren un dominio progresivo en la producción de textos, para lo cual se fomenta el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas, dirigidos a ciertos destinatarios, y valorando la importancia de la legibilidad y la corrección. Los contenidos de este componente se organizan en tres apartados:

A. Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. Los niños deben utilizar letras cursivas y script en la producción de textos, y deben diferenciar a la escritura de otras formas de comunicación gráfica.

B. Funciones de la escritura, tipos de texto y características. Se propicia que los niños conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma, de contenido y de uso del lenguaje, propias de diversos tipos de texto y de acuerdo con los propósitos que desean satisfacer.

C. Producción de textos. El propósito de este apartado es que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar, y corregir la escritura de textos de diferente tipo y nivel de complejidad.

4. Reflexión sobre la lengua. En este componente se promueve el conocimiento de aspectos de uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación. Las actividades se estructuran en tres apartados:

A. Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. El propósito es propiciar el conocimiento de temas gramaticales y de convenciones de la escritura, integrados a la expresión oral, comprensión lectora y la producción de textos, considerando la forma como se constituyen las palabras, su relación con otras, el contexto donde se ubican y los vocablos provenientes de otras lenguas.

B. Reflexiones sobre las funciones de la comunicación. Se promueve el reconocimiento de las interacciones que definen las formas de comunicación en la lengua oral y escrita.

C. Reflexión sobre las fuentes de información. Se propone el reconocimiento y uso de las distintas fuentes de información escrita, oral, visual y mixta a las que el niño puede tener acceso.

Suponer que se debe enseñar el español con contenidos organizados en cuatro componentes: Expresión oral, Lectura, Escritura, y Reflexión sobre la lengua, trae consigo no solo implicaciones teóricas, sino, también implicaciones en la operativización de tales propuestas al trabajo en el aula, en el diseño de los materiales educativos, y en la evaluación de aprendizajes. ¿Por que suponer que son cuatro los componentes lingüísticos a enseñar, y por que suponer que son éstos componentes y no otros?. Una primera inconsistencia que se identifica de la propuesta de estos cuatro componentes, es que lectura y escritura, son dos modalidades funcionalmente y morfológicamente ligadas, por lo que su enseñanza y evaluación deben realizarse de manera conjunta. Otra inconsistencia es que el

componente Reflexión sobre la lengua, puede incluir competencias de lectura y escritura, y de expresión oral, por lo tanto, este componente debe ser considerado como integrador de los demás componentes, y en consecuencia, como una situación cualitativamente diferente en complejidad, de los otros tres componentes sugeridos.

A este problema de proximidad y diferenciación de las actividades incluidas en componentes en la propuesta para la enseñanza del español, que ya han sido señalados por Bazán y López (2002), por Carrasco (2000), y por López y Rodríguez (2003), se suma el problema de que las diversas y complejas modalidades lingüísticas son reducidas sólo a cuatro componentes. Por ejemplo, Graves, Juel & Graves (1998) sugieren incluir al menos siete componentes para lograr una alfabetización significativa y reflexiva, que describe al niño como un elemento activo y propositivo en la interacción en situaciones de enseñanza de la lengua en la escuela. Estos siete componentes son: 1. Conocimiento de impreso (idea de lo que es un texto impreso y sobre la relación entre el impreso y el discurso oral), 2. Decodificación (la relación entre el impreso y el discurso oral), 3. Vocabulario (conocimiento del significado de las palabras que lee), 4. Comprensión de narrativas (comprensión de historias y textos narrativos), 5. Comprensión de textos expositivos (lectura de textos expositivos o escritura informativa, que no implican una historia con un inicio, un desarrollo y una final), 6. Lectura y escritura (es más efectivo y eficiente cuando se enseñan de manera conjunta estas dos modalidades, que cuando se enseñan de manera separada), 7. Elaboración de conexiones (los niños establecen conexiones entre los referentes que tratan en clase, y entre lo que tratan en clase y lo que ocurre en contextos fuera de la escuela).

Proponer constructos de componentes lingüísticos para la enseñanza de la lengua escrita, de gran envergadura social, implica enormes implicaciones para el proceso de generación y aplicación del conocimiento, especialmente, de la investigación en lectura y escritura. Sin embargo, poco se sabe si la propuesta de estos componentes (constructos) de enseñanza del español, fueron derivados a partir de investigaciones empíricas con ejecuciones de los estudiantes, por lo menos en un sólo grado escolar, o teorizados a partir de la organización factorial de indicadores de ejecución, que es otra forma de construcción teórica. Por el contrario, estos componentes constituyen supuestos teóricos sobre la organización de la enseñanza de la lengua escrita, que requieren de parte de los estudiosos del tema, proporcionar evidencias empíricas que los respalden, o señalen las inconsistencias de tales planteamientos.

Asimismo, la propia Secretaría de Educación Pública señala que pese a que uno de los mayores avances en la última década en materia de educación básica ha sido la renovación de los planes y programas de estudio y la distribución masiva de diversos materiales educativos (incluido el libro gratuito), en la actualidad se carece de un sistema de información que de cuenta del efecto que ha tenido el Pronalees en el desarrollo de la lengua escrita, y del dominio en niveles lingüísticos complejos de la lectura y escritura en evaluaciones en situaciones cercanas al aprendizaje y al uso funcional de la lengua escrita (SEP 2001b).

1.3 Evaluación de la lectura y la escritura, y la importancia de la validación de constructos

La evaluación del aprendizaje aún genera, hoy en día, desacuerdos entre los especialistas y estudiosos de los problemas educativos, y resistencias por parte de los maestros, directores de escuela, y funcionarios educativos. Una de las razones de esta problemática ha sido confundir la evaluación de resultados del proceso de enseñanza - aprendizaje, con el uso casi exclusivo de tests psicométricos u otras pruebas estandarizadas.

Al menos, cinco son los elementos que cuestionan la evaluación del aprendizaje escolar solo a través de la aplicación de instrumentos estandarizados, baterías y tests: 1) miden las ejecuciones de los niños en situaciones artificiales aplicando arbitrariamente estándares o criterios de desempeño; 2) omiten el uso de textos y elementos significativos para el niño, y no fomentan el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, ni el manejo de relaciones abstractas; 3) generan confusión de lo que es evaluación del desempeño académico con el uso y calificación de tests e instrumentos psicométricos per se; 4) reducen la práctica educativa a la elaboración, aplicación e interpretación de datos; 5) sirven para determinar la promoción a grados o niveles educativos, o para determinar la aceptación o rechazo del aspirante (Díaz Barriga, 1993; Guillet y Temple, 1986; Fernández Ballesteros, 1997; Ferreiro, 1999).

Concretamente, la confusión radica en que, en lugar de evaluar el aprendizaje, lo que se hace es "medir" el aprendizaje a través de la ejecución de los evaluados en tests o pruebas estandarizadas, con una marcada incidencia de la tradición psicométrica. Por ejemplo, de ninguna manera se puede afirmar que se

evalúa el aprendizaje de un estudiante, exclusivamente con la ejecución de éste en una prueba estandarizada de 20 o 30 preguntas. El malestar entonces no apunta al uso en sí de los instrumentos, sino, al uso que se hace de los resultados obtenidos, así como a los problemas de validez ecológica de los instrumentos que muchas veces incluyen actividades muy ajenas a eventos significativos y familiares de situaciones de aprendizaje, especialmente, cuando los instrumentos fueron elaborados para evaluar a niños de otros países, o de conocimientos y habilidades de otras lenguas. Por ello, un primer aspecto que se debe delimitar es lo que implica una evaluación de aprendizaje, y lo que implica la medición como un elemento de la evaluación.

La evaluación del aprendizaje es un proceso que implica decidir con base a supuestos teóricos y los objetivos establecidos, el procedimiento, los instrumentos, y las condiciones, para recoger información del desarrollo y logro de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; decidir el tipo de análisis de la información recogida, y asumir juicios de valor. Es decir, es un proceso de obtención de información y del empleo de la misma, para formar juicios que conducen a la toma de decisiones (TenBrink, 2002), lo que va a permitir valorar los contenidos de aprendizaje (programas temáticos por ejemplo), la forma en que los estudiantes aprenden, y la identificación de las relaciones entre los sujetos y los contenidos que participan en el proceso educativo (Álvarez, 2001). Según Reimers (2003), ésta evaluación es una forma particular de investigación educativa, que se ocupa de describir y explicar diversos aspectos que inciden en las oportunidades de aprendizaje, para lo cual se relacionan distintos resultados educativos con los factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, y estas relaciones se utilizan

para proponer o establecer la efectividad de programas o políticas que podrían afectar estas condiciones.

Por otra parte, el especialista en evaluación busca recoger evidencias acerca de las características y propiedades de los fenómenos que estudia, como es el caso del aprendizaje escolar, y para ello por lo general utiliza una serie de instrumentos y herramientas que le permiten tener una mejor descripción de las propiedades relevantes de su objeto de estudio (Fernandez-Ballesteros, 1997). Estas propiedades o atributos de los objetos y eventos se expresan mediante la definición de constructos que pueden ser “identificados” en la respuesta de los estudiantes en una prueba (Martínez y Moreno, 2002), o en la interacción de los estudiantes con eventos u objetos en situaciones específicas, o en los resultados esperados al diseñar y aplicar programas educativos. Cuando se asignan valores (puntuaciones numéricas) a esas características o propiedades representadas en constructos o indicadores, se dice que se está midiendo un comportamiento.

Es conveniente señalar que la *medición* (obtención de valores) solo es uno de los elementos que el especialista debe tomar en cuenta al *evaluar* -analizar- el aprendizaje de los estudiantes en un determinado periodo, o en determinados contenidos temáticos, o en determinadas situaciones concretas de aprendizaje. Precisamente, la elaboración y/o uso de instrumentos para la evaluación de resultados del aprendizaje implica que tales instrumentos recojan evidencias confiables acerca de las propiedades y atributos definidos teóricamente, de modo que permitan obtener valoraciones flexibles de las diferencias individuales del desempeño en actividades cercanas al mundo real de los niños, y captar de manera genuina el grado de dominio en actividades de lectura y escritura, de suposiciones,

inferencias y deducciones matemáticas, o habilidades científicas básicas. Igualmente, el incremento del interés en la medición de resultados de aprendizaje, demanda también el énfasis en los criterios de la validez tanto de los instrumentos de medición, así como de los constructos implicados en la medición, y del proceso mismo de la evaluación de aprendizajes.

Cabe destacar que en las dos últimas décadas la evaluación del aprendizaje ha tenido grandes cambios que alientan al desarrollo de ésta, como un área necesariamente ligada a una teoría que sustente tanto a los métodos de medición utilizados, como a las características y propiedades a evaluar (Mislevy, 1993), tales son los casos de la evaluación adaptativa, y la modelización generativa de respuestas. En la evaluación adaptativa las pruebas no se diseñan con un carácter fijo para todas las personas, y más bien, los reactivos se seleccionan de un banco, a partir de la información inicial que se obtiene mediante el nivel de dominio de la habilidad o conocimiento que se pretende evaluar (Castañeda, López, Orduña, y Pineda, 1993). Por otro lado, la modelización generativa de respuestas supone una aproximación al diseño de pruebas desde la validación de constructos, en la cual los ítems son generados conjuntamente con la estimación de sus parámetros psicométricos en función de los intereses de evaluación particulares de cada ocasión (Bejar, 1993; Martínez y Moreno, 2002).

Los constructos, descriptivos o interpretativos, se derivan de eventos y situaciones concretas, y están sujetos a criterios de validez y significancia, puesto que estos constructos no son arbitrarios ni son impuestos sobre los eventos por influencia de la tradición o capricho (Kantor, 1978). Estos eventos o atributos son referidos con términos generales como rasgo, aptitud, habilidad o variable, que de

manera abstracta y desligada permiten incluir en ellos a cualquier característica particular evitando tener que referirse a teorías y dominios psicológicos concretos (Martínez y Moreno, 2002). La validación de constructos tiene que ver con la validez de las inferencias acerca de las variables no observables (constructos) a partir de variables observadas - sus indicadores, teóricamente supuestos - (Pedhazur y Pedhazur, 1991).

Precisamente, uno de los aspectos más importantes de la validez de constructo es su preocupación por la teoría, los constructos teóricos y la investigación empírica, incluyendo la comprobación de relaciones hipotetizadas (Kerlinger y Lee 2002). Así, la validez de constructo se refiere a la garantía de que las variables empíricas son indicadores adecuados del concepto o modelo teórico a ser evaluado, pero, las evidencias obtenidas al analizar la estructura de los constructos particulares sólo describen la utilidad de la teoría o enfoque respecto de esos constructos, y no evalúan la verdad de una teoría en sí, ni permiten decir que los eventos o acontecimientos sobre los que se elaboran tales constructos en sí mismos sean constructos (Kantor, 1978; Nunnally y Bernstein, 1995).

En la validación de constructos en medición del comportamiento, también se han dado grandes cambios en su conceptualización, y en las aproximaciones metodológicas seguidas para su abordaje. De esta forma, la validación de constructos ha girado desde el intento por interpretar la correspondencia de algún atributo o cualidad medible con un constructo o propiedad no definido operacionalmente o un grupo de indicadores relativamente independientes que convergen en un variable teóricamente definido, pasando por el interés de analizar la estructura interna de los constructos y su divergencia con otros constructos en un

contexto teórico determinado, hasta el análisis de relaciones de características medidas, con otras mediciones de diferencias individuales, otros rasgos y otros criterios de medición (Cronbach y Meehl, 1955; Campbell y Fiske, 1959; Embretson, 1983; Embretson, 1999; Pedhazur y Pedhazur, 1991; Widaman, 1985).

Retomando lo anterior, y con base en los planteamientos de Martínez y Moreno (2002), se puede considerar que la elaboración y/o aplicación de instrumentos para “medir” y evaluar el aprendizaje se encuentra necesariamente relacionada con la teoría que subyace a dichos instrumentos y a los constructos o variables que el especialista pretende medir, e implica tres condiciones necesarias:

1. Delimitación teórica del constructo a medir a partir de la abstracción de alguna propiedad de los objetos o fenómenos bajo estudio
2. Desarrollo de un diseño de observación - o recolección - que operativice la noción teórica respecto de dichos constructos mediante la construcción de un instrumento de medición, y
3. La aplicación de modelos matemáticos para obtener medidas de la propiedad o constructos a partir de la ejecución de determinadas tareas, o respuestas recogidas con los instrumentos.

Estas tres condiciones son elementales e insustituibles para aportar indicadores valiosos en la evaluación del aprendizaje, esto quiere decir por ejemplo, que un instrumento de evaluación basado solamente en complejos y novedosos sistemas informáticos y/o análisis estadísticos sofisticados, pero desligados de una teoría, o modelos teóricos que la sustenten, poco podrá contribuir a la consolidación de una teoría de la evaluación, y a una práctica evaluativa integral que permita conocer por lo menos una buena parte del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, una forma de evaluar desempeños en lectura y escritura particularmente en la fase de adquisición formal garantizando la validez ecológica de la evaluación de competencias lingüísticas, es elaborar instrumentos de evaluación tomando en cuenta los ejercicios, actividades y situaciones de evaluación implicadas en los libros de texto y los materiales de apoyo que se utilizan masivamente en el sistema educativo, bajo una concepción global sobre la similitud entre las condiciones y situaciones en las que el niño aprende y ejercita estas competencias, y las situaciones de evaluación.

Estos indicadores de dominio de lectura y escritura en situaciones de evaluación, puede ser integrada en un sistema más amplio de análisis que recoja indicadores de la influencia de otras variables o factores en el desempeño de los niños en las evaluaciones de desempeño. Asimismo, la propia evaluación del “dominio” en lectura y escritura, puede integrar otras características de tal dominio, como son: los juicios, valoraciones y propósitos de los niños respecto de los textos impresos (Barr, Blachowics y Wagman-Sadow, 1985); la observación de ejecuciones de los niños durante la situación de enseñanza o en situaciones en el que se simulen ambientes instruccionales (Gillet y Temple, 1986); datos escritos y evidencias de la producción de los niños en clase recolectados en legajos o carpetas (Gómez Palacio, 1995); el interés y la motivación para el aprendizaje, y la capacidad del alumno para mostrar qué es lo que sabe hacer (Eisner, 1991).

1.4 Aplicaciones de modelos de ecuaciones estructurales en el estudio de la lectura y escritura

En el estudio de la lengua escrita -al igual que en la mayoría de los temas abordados en las ciencias sociales- los especialistas utilizan diversos constructos o términos para referirse a sus objetos de estudio o unidades de análisis. Estos constructos se expresan en términos como, "conciencia fonológica", "interés en la lectura", "habilidades metacognitivas", "comprensión lectora", "reflexión sobre la lengua", "lectura contextual", etcétera y, en la mayoría de los casos, los especialistas deben especificar indicadores observables que hagan referencia a esas variables.

Por ejemplo, para considerar que los estudiantes "comprendieron" un texto, el especialista construye medidas que demandan al lector elaborar un resumen del contenido leído, identificar personajes principales, responder a preguntas inferenciales y elaborar dibujos que narren la historia contenida en el texto que acaban de leer, entre otros. En este ejemplo, la "comprensión lectora" es una variable que no puede ser observada o cuantificada de manera directa, por ello el especialista diseña actividades que le permitan obtener indicadores de comprensión lectora: resumir, identificar personajes, responder preguntas inferenciales y expresar, en dibujos secuenciales, la historia contenida en el texto. En otras palabras, este especialista plantea hipótesis acerca de lo que la comprensión lectora está configurada, o mejor dicho, de los constructos que subyacen a los indicadores y, en consecuencia, elabora actividades para cada indicador de cada constructo hipotetizado, subyacente a la comprensión lectora.

Una metodología útil para analizar relaciones empíricas entre los constructos o *variables latentes* (también denominadas factores) y las variables directamente observables (variables manifiestas o indicadores) de un modelo teórico o hipotético planteado, es el modelo de relaciones o ecuaciones estructurales. Un modelo de ecuaciones estructurales (MEE) determina en un mismo análisis, tanto relaciones entre variables manifiestas, y entre variables manifiestas y variables latentes, así como relaciones entre variables latentes, y permite contrastar un conjunto de relaciones propuestas -un modelo hipotético- contra las relaciones manifiestas -es decir, los datos- (Bentler, 1995; Corral, 1995; Schumacker y Lomax, 1996), y se conforma por el *modelo estructural* y por el *modelo de medición*. El análisis de trayectorias y el análisis de regresión, son componentes del modelo estructural de relaciones causales entre variables manifiestas, mientras que el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio son ejemplos concretos del modelo de medición, el cual busca establecer relaciones entre un constructo o variable latente y sus indicadores.

Coincidentemente, el uso de los modelos estructurales ha tenido un gran incremento e impacto en las ciencias sociales y de la conducta en las dos últimas décadas, debido a su poder explicativo inherente (MacCallum y Austin, 2000), y debido a que existe en el mercado una gran variedad de programas de cómputo amigables y relativamente sencillos en cuanto a su uso. Raykov y Marcoulides (2000) consideran que existen cuatro tipos generalmente utilizados de modelos estructurales:

1. Modelos de Path Análisis o análisis de trayectorias: Plantean relaciones entre variables observables (requieren bondad de ajuste)

2. Modelos de Análisis Factorial Confirmatorio: Describen relaciones entre constructos o variables latentes, y sus indicadores, y también permiten obtener validez convergente y divergente entre constructos (p.e. rasgos, métodos)
3. Modelos de Regresión estructural: Permiten probar hipótesis acerca de relaciones explicativas o causales entre varios constructos o variables latentes
4. Modelos de Cambio latente, o curva de desarrollo: Enfatizan en datos longitudinales de patrones de evolución, declive, o ambos (desarrollo)

En los siguientes apartados se presentarán algunos ejemplos de tipos de modelos estructurales frecuentemente utilizados en el estudio de la lengua escrita

El estudio de la lengua escrita con modelos de path analysis

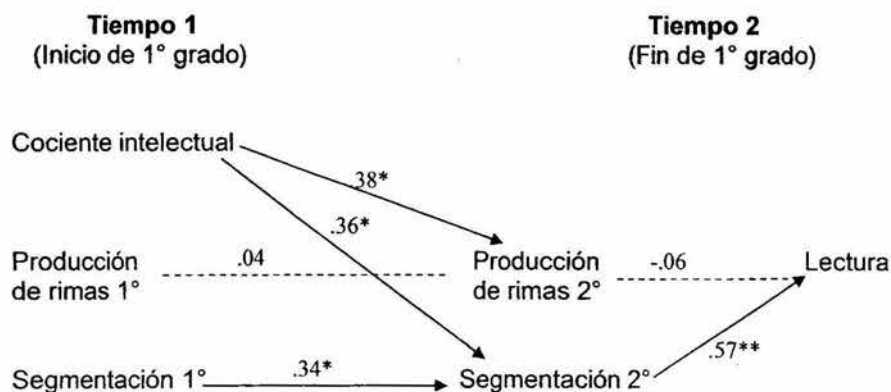
En el estudio de la lengua escrita, una de las aplicaciones más elementales de los modelos estructurales es el análisis de trayectorias o *path análisis*. Las aplicaciones de esta técnica al estudio de la lengua escrita varían en su complejidad: desde modelos muy sencillos que buscan relaciones entre antecedentes lingüísticos y variables personales, con desempeños en la lengua escrita, hasta modelos que buscan relaciones entre aspectos intrínsecos a la tarea, variables de contexto, y/o variables motivacionales, y el desempeño en lengua escrita (Barber, 1988; Bazán, Osuna y Ross, 2003; DiPerna, Volpe y Elliott, 2001; Eldredge, Quinn y Butterfield, 1990; Leseman y De Jong, 1998; Leppänen, Niemi, Aunola, y Nurmi, 2003; Mella y Ortiz, 1999; Muter, Hulme, Snowling & Taylor, 1997; Resnick y Harwell, 2000; Tiedemann y Faber, 1992). Desafortunadamente la mayoría de los estudios de tipo estructural sobre lengua escrita se caracteriza por plantear como método, un análisis de trayectoria únicamente entre indicadores cuantificables directamente, es decir, relaciones sólo entre variables manifiestas.

En lo que sigue se presentarán ejemplos de este tipo de modelos estructurales en el estudio de la lectura y escritura. Un primer ejemplo constituye el modelo de Muter, Hulme, Snowling & Taylor (1997), realizado con niños ingleses y presentado en la Figura 1.5, el cual muestra que el cociente intelectual evaluado con la escala Wechsler al inicio del primer grado (primer corte o tiempo 1), permite predecir de manera significativa los desempeños en segmentación, y en pronunciación de rimas al final del primer grado (segundo corte o tiempo 2). Se puede distinguir que de los dos desempeños en rima (segmentación, y pronunciación) evaluados tanto al inicio del primer grado como al final del mismo, sólo el desempeño en segmentación de rimas permite predecir, de manera significativa, el desempeño en pruebas de comprensión lectora al final del primer grado de primaria. También se observa que la pronunciación (producción) de rimas al inicio del primer grado no afecta en la pronunciación de rima en la segunda evaluación, ni esta última afecta al desempeño en lectura al término del primer grado, mientras que la segmentación de rimas al inicio del año escolar tiene un efecto significativo en la segmentación de rimas al terminar el primer grado.

Las relaciones hipotetizadas en este modelo son de tipo lineal y causal probabilístico y se producen entre variables manifiestas o indicadores relacionados con aspectos intrínsecos a la tarea. La limitación de este tipo de modelos es que deja de lado la influencia de otras variables de contexto importantes en la fase de adquisición de la lengua escrita, y el método de análisis es un análisis de trayectoria únicamente entre indicadores cuantificables directamente, es decir, relaciones sólo entre variables manifiestas, incluida la variable inteligencia, la cual es indicada por el valor obtenido por los niños en una prueba de inteligencia. Estos modelos poco

pueden aportar al análisis más detallado de constructos o variables latentes como inteligencia por ejemplo.

Figura 1.5. Modelo de análisis de trayectorias que predice la relación entre producción de rimas, segmentación y lectura durante el primer año de adquisición de la lectura evaluados en dos tiempos (Muter, Hulme, Snowling y Taylor, 1997).

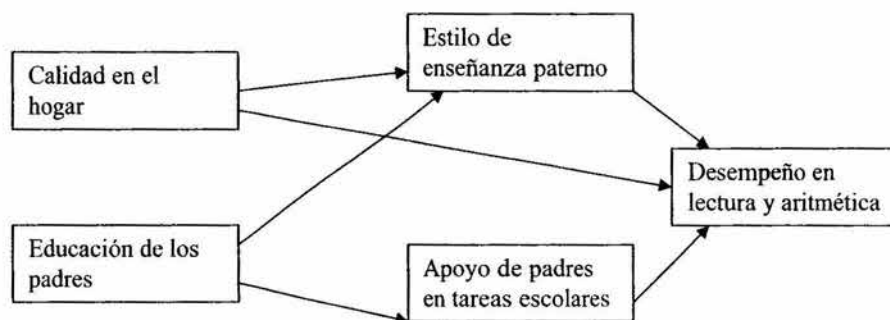


Nota: El asterisco (*) indica el nivel de significancia: * = $p < 0.05$, ** = $p < 0.001$

Un ejemplo de modelos de análisis de trayectorias que incluye variables de contexto, se presenta en la Figura 1.6, el cual recrea el modelo de Barber (1988) sobre la influencia familiar y el desempeño de niños bilingües (quechua y español) de Andahuaylas, Perú, en evaluaciones sobre: a) lectura de textos (selección y descripción de ilustraciones y comprensión lectora) y b) evaluaciones en aritmética (conteo, conceptos de más y menos, lectura de números y solución oral y escrita de problemas). Según este modelo, la calidad en el hogar (buen clima familiar) influye de manera significativa en el desempeño de los niños, tanto en lectura como en aritmética, en los estilos de enseñanza de los padres y en el apoyo que los padres proporcionan a sus hijos en sus tareas escolares. Asimismo, los estilos de enseñanza y el apoyo de los padres en las tareas escolares de sus hijos, influyen

significativamente en el desempeño de los niños en lectura y aritmética. Por otro lado, el nivel educativo de los padres influye de manera significativa en los estilos de enseñanza de los padres y en el apoyo proporcionado a los hijos en sus tareas escolares.

Figura 1.6. Modelo de análisis de trayectorias de influencias familiares en el desempeño (Tomado de Barber, 1988).

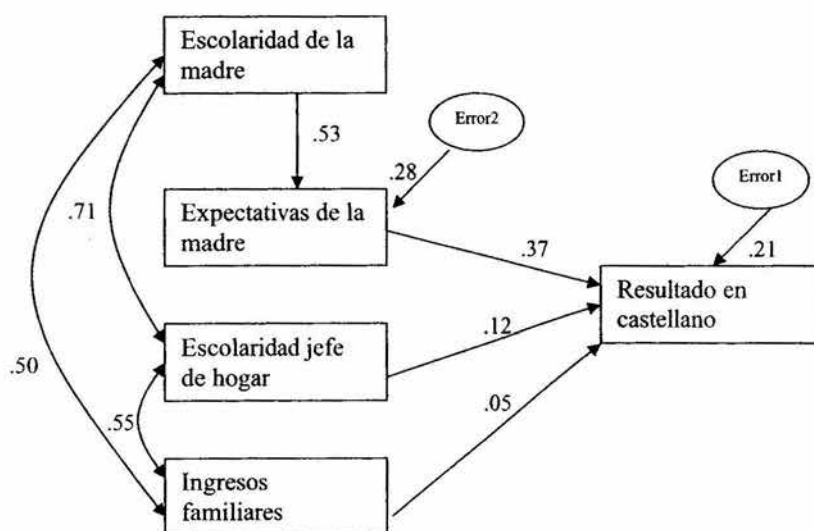


Este modelo permite identificar relaciones entre variables de contexto y el desempeño de los niños en actividades de lectura y aritmética, pero asume que los constructos (variables latentes) son variables manifiestas o directamente cuantificables, de esta forma es difícil conocer las características e indicadores que pueden incluir los constructos: calidad en el hogar, educación de los padres, estilo de enseñanza paterno, y apoyo paterno.

Otra forma de plantear y probar relaciones entre variables de contexto e indicadores de desempeño en lengua escrita utilizando modelos de trayectoria se presenta en la Figura 1.7, en la cual se muestra un modelo de relaciones entre variables de ingreso económico, escolaridad de los padres, las expectativas de la madre y el desempeño en español de 235,405 niños chilenos (Mella y Ortiz, 1999). En esta figura puede observarse que la variable expectativa de la madre respecto al

futuro académico de su hijo permite predecir mejor el desempeño de los niños en evaluaciones de español, a la vez, las expectativas de la madre son influidas significativamente por el grado de escolaridad de la madre. También se puede distinguir, que ni el ingreso económico familiar, ni el grado de escolaridad del jefe de hogar, influyen significativamente en el desempeño de los niños.

Figura 1.7. Modelo de factores extraescolares en relación con el resultado en evaluaciones en español (de Mella y Ortiz, 1999).



Una de las ventajas del modelo presentado por Mella y Ortiz es el análisis de covarianzas entre las variables predictoras consideradas como variables independientes, puesto que ninguno de los dos modelos anteriores permiten conocer el nivel de relación entre las variables que se supone, predicen o explican a la variable considerada como dependiente. Asimismo, en este modelo las relaciones causales y las relaciones de covarianza fueron establecidas y calculadas de manera simultánea. Precisamente, la fortaleza de los modelos estructurales radica en que

todos los parámetros son estimados simultáneamente y el modelo resultante se apega a criterios estrictos de bondad de ajuste (Rupley, Willson & Nichols, 1998).

Sin embargo, pese a que este tipo de modelos involucra variables de contextos importantes en la explicación de desempeños de los niños en evaluaciones de lectura por ejemplo, y puede incluir también, la relación mutua entre dos o más variables consideradas como explicativas o predictoras de la lectura y escritura, la limitación de modelos similares a los mostrados en la Figura 1.6 y en la Figura 1.7 tiene que ver con el riesgo de minimizar variables de contexto que tienen características y dimensiones complejas, a indicadores simples, como puede ser el caso de la variable "expectativa de la madre", la cual hace referencia a un constructo o variable latente. Para poder identificarla, es necesario generar una serie de indicadores o variables manifiestas. Ocurre algo similar con variables como "calidad en el hogar" y "estilos de enseñanza paterno", entre otros, incluidas en la Figura 1.6.

Por otra parte, los modelos que podrían denominarse propiamente como *estructurales* en el estudio de la lengua escrita incluyen tanto el análisis de trayectorias, regresiones, y análisis factoriales confirmatorios en la especificación y prueba de relaciones entre distintas variables asociadas con la lengua escrita (Georgiou, 1999; Koolstra, van der Voort, y van der Kamp, 1997; Lonigan, Burgess y Anthony, 2000; Purpura, 1998; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, y Colton, 2001). En los dos apartados siguientes se presentan y analizan estos tipos de modelos.

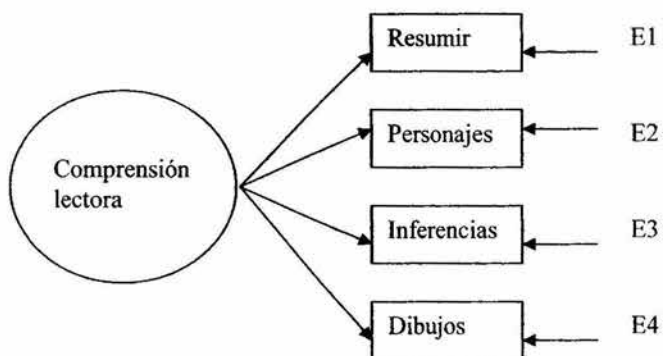
Estudio de la lengua escrita con modelos de Análisis Factorial Confirmatorio

Los modelos de análisis factorial confirmatorio AFC son comúnmente utilizados para analizar patrones de interrelación entre constructos, y relaciones entre constructos y sus indicadores o variables manifiestas, y permiten poner a prueba si los supuestos teóricos o modelos detallados a priori por los investigadores tienen relación con los datos recogidos y analizados sistemáticamente (Bollen, 1989; Byrne, 1994; Loehlin, 1992; Schumacker y Lomax, 1996). Esta metodología implica dos aspectos importantes: por un lado permite probar hipótesis de relación particular entre constructos o variables latentes (p.e. comprensión lectora) y variables observadas (sus indicadores), confirmando si un conjunto de indicadores definen al constructo (factor), y por otro lado, probar supuestos de relaciones de correlación o dependencia - y no de causalidad - entre constructos o variables latentes. En la Figura 1.8 se muestra un ejemplo acerca de la relación entre una variable latente denominada "comprensión lectora" y cuatro supuestos indicadores: resumir, identificar personajes, responder preguntas inferenciales y expresar con dibujos una historia leída.

En la terminología del modelamiento estructural, los círculos representan factores o variables latentes que no pueden ser cuantificados directamente, mientras que los rectángulos reflejan los indicadores (o variables manifiestas), los cuales pueden ser observados o medidos de manera directa (Bentler, 1995; Byrne, 1994). Asimismo, "E" hace referencia a los errores asociados con la medición u otros factores de confusión que puedan estar afectando la medición de una variable determinada. Por ejemplo, para el caso de la variable o indicador "resumir" se puede plantear la siguiente ecuación: *Elaborar un resumen a partir de la lectura de un*

texto, es igual al factor comprensión lectora + errores asociados a la medición de la variable elaborar resumen. Lo mismo puede plantearse para los otros indicadores restantes.

Figura 1.8. Modelo de análisis factorial confirmatorio del constructo "comprensión lectora" y cuatro indicadores.

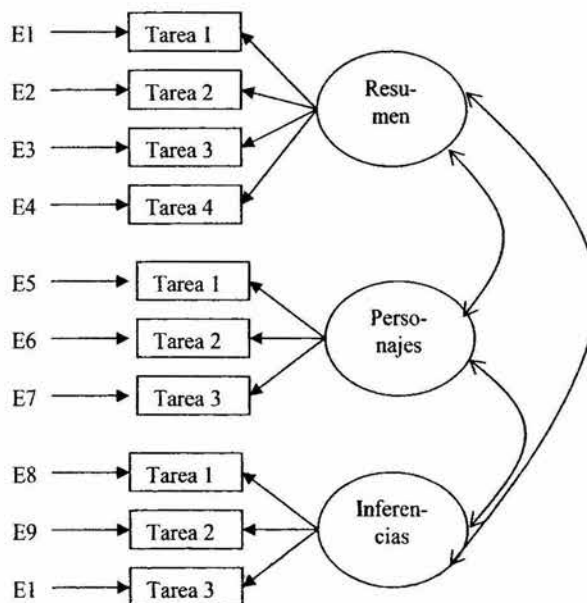


Es menester aclarar que no toda variable es en sí misma observable, por ejemplo, se dice que alguien hace inferencias cuando es capaz de realizar actividades consideradas como indicadores de "hacer inferencias". Esto quiere decir que la variable latente "hacer inferencias" puede ser considerada como variable manifiesta si se tiene un índice o valor que muestre la "cuantificabilidad" de esa variable. En el ejemplo representado en la Figura 1.8, los rectángulos sólo representan indicadores y no los constructos en sí, pero estas variables podrían modelarse en tanto variables latentes, sólo que para eso habría que identificar y medir sus respectivos indicadores observables. Por ejemplo, las flechas en un solo sentido que aparecen en este modelo señalan que esos indicadores (o variables manifiestas) se relacionan notoria y significativamente con el constructo o variable latente que el investigador especificó. Es decir, en este modelo, estas variables son

indicadores de la variable latente, o son afectadas de manera significativa por ese factor o variable latente. Asimismo, este ejemplo permite ilustrar la validez del constructo "comprensión lectora" conformada por cuatro indicadores, puesto que éstos en conjunto permiten identificar a ese constructo o variable latente.

En la Figura 1.9 se presenta un modelo un poco más completo de relaciones entre tres de las cuatro variables incluidas en el ejemplo esquematizado en la Figura 1.8.

Figura 1.9. Modelo estructural de Validez convergente y divergente de constructos "factores de comprensión lectora".



Este modelo incluye dos aspectos esenciales al modelar constructos. Por una parte, al plantear por ejemplo relaciones directas entre cada una de estas variables (ahora consideradas como variables latentes) y sus indicadores, se esperaría que los índices y pesos factoriales de estas relaciones (entre cada variable latente y sus indicadores) deben ser significativos y similares para considerar que en conjunto

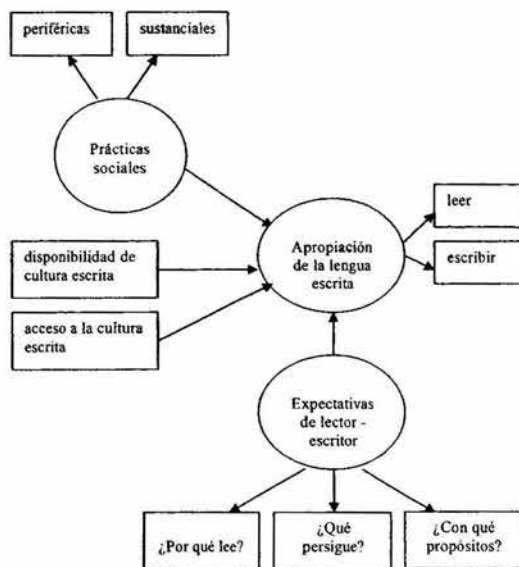
esos indicadores -actividades- permiten identificar cada una de los constructos o variables "resumen", "personajes", e "inferencias". Por otra parte, en este modelo se supone que dichas variables latentes deben divergir entre ellas para considerar que las mismas constituyen aspectos diferentes de la dimensión "comprensión lectora". Para verificar lo anterior, las covarianzas entre las variables latentes - indicadas por las flechas bidireccionales - no deben ser significativas ($p < .05$).

Asimismo, la metodología de análisis factorial confirmatorio puede ser de mucha utilidad en el campo de la evaluación y medición de aprendizajes, y la generación de instrumentos de evaluación de lengua escrita y de otras áreas de conocimiento, y en la validación multifunción multimorfología y validación convergente y divergente de constructos en ciencias de la conducta y la educación (Bazán y Corral, 2001; Bazán y López, 2002; Corral, Bazán y Sánchez, 2000; Sánchez, 2001).

Estudio de la lengua escrita con los modelos de regresión estructural

Un paso más allá de los modelos de análisis factorial confirmatorio son los modelos de regresión estructural, los cuales además de los análisis de convergencia y divergencia entre variables latentes, y de relaciones entre éstas variables y sus indicadores, permiten probar relaciones explicativas o causales entre constructos y/o variables latentes. Estos modelos pueden ser utilizados para probar - o rechazar - hipótesis o supuestos con base en una teoría acerca de relaciones explicativas entre varios constructos o variables latentes que los investigadores plantean (Raykov y Marcoulides, 2000). En la Figura 1.10 se muestra un modelo de regresión -que también incluye análisis factorial confirmatorio- a partir de un estudio realizado en México (Kalman, 2003).

Figura 1.10. Modelamiento estructural de apropiación de la lengua escrita, prácticas sociales, disponibilidad y acceso, y expectativas del lector-escritor.

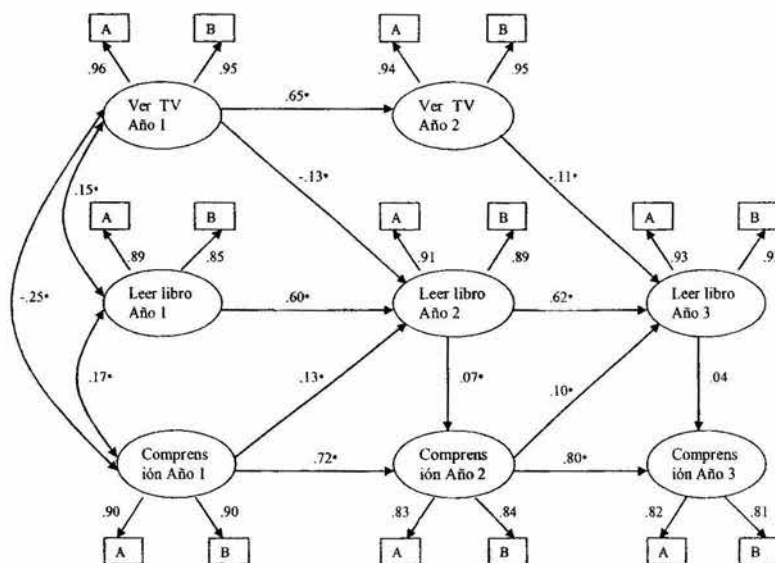


De acuerdo con este modelo se puede probar la hipótesis de que la apropiación de la lengua -constituida por lectura y escritura- es influida por dos variables latentes o constructos: las prácticas sociales (periféricas y sustanciales) y las expectativas del lector-escritor (conformada por indicadores de propósitos y finalidades) y por dos variables manifiestas o indicadores de disponibilidad de cultura escrita y acceso a la cultura escrita. La prueba de este modelo, por ejemplo, podría proveer un fuerte sustento empírico a los supuestos de apropiación de la lengua, y podría enriquecer aún más los análisis cualitativos y estudios de caso que realizan los estudiosos de la adquisición de la lengua escrita, bajo perspectivas metodológicas observacionales.

Respecto a los modelos estructurales referidos propiamente a relaciones entre variables asociadas con la lengua escrita, en la Figura 1.11 se retoma el

modelo obtenido por Koolstra, van der Voort, y van der Kamp (1997), el cual describe la influencia diferencial de tres factores tomados en el primer año del estudio con niños holandeses (mirar televisión, lectura de libros y comprensión lectora), sobre la lectura de libros y sobre la comprensión lectora en el tercer año de estudio, tomando como factores intermediarios el mirar televisión, la lectura de libros y la comprensión lectora, evaluados en el segundo año.

Figura 1.11. Modelo de relaciones estructurales longitudinales entre ver televisión, lectura de libros, y comprensión lectora.



Nota: El asterisco (*) indica que los valores residuales obtenidos son significativos al .05% ($p < .05$).

El modelo de la figura 1.11 muestra que mirar televisión influye de manera significativa y negativa sobre la lectura de libros (-0.13 en el segundo año, y -0.11 en el tercer año), asimismo, la comprensión lectora influye significativamente en la lectura de libros en el año posterior a cada evaluación (0.13 en el segundo año, y 0.10 en el tercer año), mientras que la lectura de libros sólo influye de manera significativa en la comprensión lectora cuando ambos fueron evaluados en el

segundo año del estudio (0.07). Se puede identificar claramente, tanto las relaciones funcionales o de covarianza entre variables latentes o factores, considerados como variables independientes, así como relaciones causales entre estas variables o factores (representados por círculos). De igual forma, puede observarse que cada variable latente está conformada por dos indicadores o variables manifiestas (representados en rectángulos). Este último modelo presentado constituye un ejemplo de análisis simultáneo de variables latentes (constructos) y variables manifiestas (indicadores) en el estudio de la lengua escrita.

Ambos modelos permiten tener una mejor apreciación del proceso de desarrollo de un fenómeno como la comprensión lectora. Sin embargo, ambos modelos dejan fuera a otras variables de contexto que podrían estar asociadas con el ver la televisión, con la lectura de libros, y con la comprensión lectora, por ejemplo. Estas variables podrían ser entre otros, el capital cultural de la familia, el tipo de programas que los niños ven en la televisión, los factores étnicos, entre otros.

Probablemente los modelos estructurales longitudinales de relaciones entre diferentes variables asociadas, tanto con la adquisición como con el dominio de la lengua escrita, podrían ser apoyos complementarios para los estudiosos de la lengua escrita especialmente en la fase de adquisición formal. Lo anterior debido a que permitirían probar diversos supuestos sobre relaciones entre tales variables y la adquisición y dominio de la lengua escrita, y por otro lado, porque permitirían obtener evidencias empíricas no sólo del desarrollo de competencias como escribir o leer, el interés por la lectura, la comprensión lectora, etc., sino que también posibilitarían observar la evolución de las relaciones entre esas diversas variables

asociadas con la adquisición de la lengua de acuerdo con diversos criterios de cambio, como por ejemplo, el grado escolar, la edad de los estudiantes, la experiencia profesional de los maestros, la experiencia de los niños en alfabetización, etc.

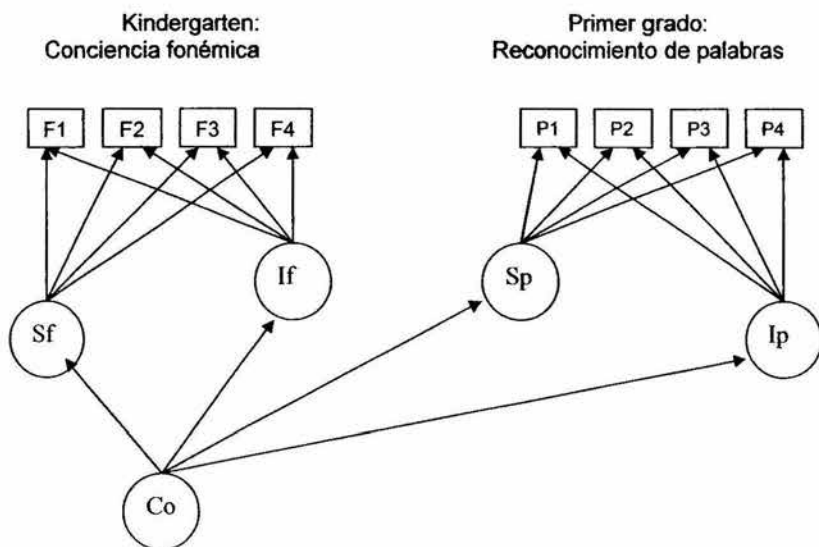
El estudio de la lengua escrita con modelos de cambio latente

Las mediciones repetidas han sido utilizadas en investigaciones longitudinales con la finalidad de conocer el proceso de cambio (incremento o declive) individual y/o grupal de los participantes en estudios de esta naturaleza. Si bien es cierto que los modelos de trayectoria y los modelos de regresión estructural permiten describir la relación causal de las variables de interés -latentes y/o manifiestas- en dos o más tiempos de medición, y poder inferir la evolución de tales variables, estos análisis son insuficientes para poder describir y explicar especialmente el proceso de cambio (incremento o declive) tanto individual como grupal en el aprendizaje y dominio de la lengua escrita. La metodología del modelamiento de ecuaciones estructurales (MEE), ofrece una alternativa complementaria al ANOVA o al MANCOVA para el análisis de datos longitudinales, el Análisis de Cambio Latente (ACL), o modelos de curva de desarrollo, o modelos de análisis de curva latente. Estos modelos han tenido un fuerte impacto en la última década en las ciencias sociales y de la conducta (Chan, Ramey, Ramey y Schmittt, 2000; Chou, Bentler y Pentz, 2000; Cribbie y Jamieson, 2000; McArdle y Bell, 2000).

Un ejemplo de aplicación de estos modelos de cambio latente al estudio de la lengua escrita, es reportado por Muthén, Khoo, Francis y Boscardin (2003), en el análisis longitudinal de la relación entre variables de conciencia fonémica medida al

finalizar el kindergarten con cuatro indicadores, y el reconocimiento de palabras medido al final del primer grado de primaria, también con cuatro indicadores (Figura 1.12).

Figura 1.12. Modelo mixto de desarrollo de conciencia fonémica y reconocimiento de palabras (Muthén, Khoo, Francis y Boscardin, 2003).



Este modelo buscó predecir el cambio en un proceso posterior (reconocimiento de palabras en primer grado de primaria) debido al cambio en una situación anterior o proceso temprano (conciencia fonémica en kindergarten). El modelo se construye tomando en cuenta como indicadores o variables manifiestas, a desempeños en cuatro evaluaciones secuenciales incluidas en cada factor (conciencia fonémica: F1, F2, F3, F4, y reconocimiento de palabras: P1, P2, P3, P4). Incluye como variables latentes, al intercepto y a la pendiente (slope) en conciencia fonémica: If y Sf, y al intercepto y a la pendiente en reconocimiento de

palabras: Ip y Sp. También se incluye una variable latente denominada constante que en este caso es el número igual de medidas para factores o competencias (Co).

Un aspecto importante encontrado por los autores, es que los niños con bajo desempeño al final del kindergarten pero que mostraron muy pocos cambios en las pruebas de conciencia fonémica a lo largo del kindergarten, continúan con desempeños pobres en las evaluaciones de reconocimiento de palabras durante el primer grado de primaria, en cambio, los niños con bajos desempeños en conciencia fonémica pero que mostraron desarrollos rápidos entre las evaluaciones de kindergarten, tuvieron desempeños significativamente mejores en las evaluaciones de reconocimiento de palabras durante el primer grado de primaria.

Capítulo 2. Variables asociadas con la adquisición y dominio de la lectura y escritura

Tanto la adquisición como el dominio de la lengua escrita reciben influencias de muy distintas variables, tales como: el contexto escolar; las características psicológicas de los alumnos, el ambiente familiar y capital cultural de la familia, los métodos de enseñanza, los métodos y estrategias de aprendizaje, el nivel del procesamiento fonológico y otros antecedentes lingüísticos, el apoyo de los padres en las tareas escolares, las expectativas de los padres respecto del aprendizaje de sus hijos, el grado de superación académica y la experiencia del maestro, etcétera. Por esta razón, el análisis de la lectura y la escritura implica tomar en cuenta las relaciones que se establecen entre dos o más de estas variables.

En esta investigación se buscó analizar la relación entre variables de apoyo familiar, capital cultural de la familia (o nivel educativo), el interés del niño por la lectura, las características del maestro, y el desempeño de los niños en evaluaciones de reflexión sobre la lengua, la lectura y la escritura. Por ello, este capítulo se enfoca al análisis de la literatura producida sobre la alfabetización en el hogar, el apoyo familiar - también denominada involucramiento familiar - en las actividades de aprendizaje de la lengua escrita, las características socioeconómicas y motivacionales de los padres, y la percepción u opinión de características de apoyo familiar. Asimismo, en este capítulo se abordará la relación entre las características del maestro, el interés del niño por la lectura, y el desempeño de los niños en evaluaciones de la lectura y la escritura.

2.1 Influencia de la familia

El contexto familiar es uno de los factores que ha sido considerado fundamental en el proceso de adquisición de competencias de lectura y escritura en niños de los primeros grados de la escuela primaria. En esta sección se abordarán los aspectos relacionados con la influencia de la familia en el aprendizaje y dominio de la lectura y escritura, en tres temas concretos que son relevantes para la presente investigación: Alfabetización en el hogar, Apoyo familiar e involucramiento en el aprendizaje de la lengua escrita, y Percepción u opinión de características de apoyo familiar.

2.1.1 Alfabetización en el hogar

La mayoría de los niños ingresan al sistema de alfabetización formal (escuela) ya con una experiencia alfabética y con diferentes niveles de dominio de las diversas modalidades lingüísticas, los cuales generalmente se desarrollan en la familia y en los grupos sociales en los cuales los niños están involucrados. El papel de la escuela consiste en cómo recuperar esas diferentes experiencias, y garantizar que las diferencias en el uso y conocimiento del lenguaje al ingresar al sistema escolarizado no devengan en desigualdades entre los niños, puesto que las evidencias muestran que las diferencias observadas en el dominio de lectura y escritura en los niños están influidas de manera significativa por las diferencias al inicio de la alfabetización escolarizada (Ferreiro, Pellicer, Rodríguez, Silva y Vernon, 1991; Griffin y Morrison, 1997; Payne, Whitehurst y Angell, 1994; Teberosky, 1998).

Esto quiere decir que el tipo de experiencia de alfabetización que el niño tiene en el hogar a través de diversas actividades de lectura y escritura, el análisis oral de

distintas experiencias y situaciones cotidianas, y actividades que promuevan que el niño indague sobre distintos aspectos a partir de materiales disponibles en el hogar, influyen de manera importante en el dominio de la lengua escrita de parte de los niños. De esta manera, la alfabetización temprana de los niños en el hogar tiene un impacto importante en sus interacciones lingüísticas, en sus actitudes y actividades de exploración y búsqueda de respuestas a sus hipótesis y curiosidades, en su acercamiento a los libros y otros materiales impresos, y en la conducta lectora, puesto que el ambiente alfabético en el hogar promueve el desarrollo en el niño de un aprendizaje activo, de habilidades para la solución de problemas, y generación de significados (Saracho, 1996). Es decir, la alfabetización en el hogar no sólo se relaciona con el desarrollo de habilidades lectoras, sino que, también influyen en el desarrollo de habilidades lingüísticas orales, comprensión de conceptos y comprensión verbal (Bus, van Ijzendoorn y Pelligrini, 1995; De Jong y Leseman, 2001).

Pero, ¿qué implica alfabetización en el hogar? o mejor dicho, ¿qué significa alfabetización familiar? Al respecto se han manejado al menos dos mitos en el estudio de este tema. Por un lado, considerar que alfabetización en el hogar implica sólo la frecuencia e intensidad de la lectura entre padres e hijos, y por otro lado, suponer que alfabetización en el hogar implica saturar al niño con tareas escolares y actividades de la escuela en lectura y escritura. Por el contrario, la alfabetización familiar es un fenómeno multifacético que incluye al menos tres factores: 1. Oportunidad para la alfabetización, 2. Calidad de la práctica alfabetizante, y 3. El aspecto socio emocional que rodea a la alfabetización en el hogar. Las investigaciones desarrolladas acerca de este tema han mostrado una relación

directa y significativa entre la alfabetización y las prácticas lingüísticas en el hogar - tomando uno o dos, o todos estos factores de alfabetización señalados previamente - y la adquisición y el dominio de la lectura y la escritura, medidas a través de distintas evaluaciones (Baker, Mackler, Sonnenschein y Serpell, 2001; De Jong y Leseman, 2001; Greenhough, y Hughes, 1999; Griffin y Morrison, 1997; Koshinen, Blum, Bisson, Phillips, Screamer, y Baker, 2000; Leseman y De Jong, 1998; Payne, Whitehurst y Angell, 1994; Purcell-Gates, 1996; Saracho, 1996; Sénéchal, LeFevre, Thomas y Daley, 1998; Scarborough, Dobrich, y Hager, 1991).

En resumen, estos factores de alfabetización en el hogar pueden ser descritos de la siguiente manera:

1. Oportunidad para la alfabetización. Se refiere a la frecuencia con que se expone al niño a materiales y situaciones que promueven la alfabetización, y a la disponibilidad en el hogar de materiales variadas que facilitan el desarrollo lingüístico, y tiene que ver con: presencia de materiales de lectura en el hogar (número de libros de dibujos, libros de lectura infantil, periódicos, revistas para niños y adultos, libros para adultos); frecuencia con que los adultos leen a sus hijos; interacciones lingüísticas padre-niños a través de lecturas, audio, videos, cuadros, pinturas, obras de teatro, títeres, y películas, y al análisis y comentarios sobre estas situaciones; frecuencia con que los padres leen; frecuencia con que los niños indagan y abren los libros y otros materiales impresos disponibles; la regulación de comportamientos que compiten con la alfabetización, como ver televisión, el internet, los video-juegos, etc.; y la frecuencia de interacciones personales de los miembros de la familia en actividades alfabetizantes.

2. Calidad de la práctica alfabetizante. Se refiere a la calidad de las interacciones entre los adultos y los niños en torno a la lectura y la escritura, así como al tipo de conversaciones que se establecen entre padres e hijos respecto a distintos temas, y al tipo de interacciones que el niño establece con los libros y materiales disponibles en el hogar. Particularmente son de vital importancia el tipo de discurso que los padres promueven en sus hijos respecto a los eventos u objetos de referencia. Discursos funcionalmente más complejos promoverán un mejor desarrollo lingüístico en los niños.

Esto quiere decir que no es suficiente con que los niños tengan acceso a materiales de lectura y escritura en el hogar, o que ellos observen que sus padres y/o hermanos mayores leen libros, revistas, o periódicos en casa, sino que, es importante el tipo de interacción entre los adultos y los niños, y entre los niños y los eventos y objetos que el adulto pone a disposición de los niños. Las conversaciones entre padres e hijos acerca de un texto o un cuento, una obra de teatro infantil, una película, una canción, un anuncio, etc., permiten al niño comprender mejor lo que leyó, vio o escuchó, y elaborar nuevas ideas y nuevos cuestionamientos. Una buena alfabetización familiar implica que los padres planteen preguntas a sus hijos respecto del texto o la situación con la cual los niños interactúan, promueven a que los niños elaboren relaciones entre un texto y sus experiencias personales, y que los padres promuevan que los niños se involucren en el texto que se les lee, el cuento que se les narra, o el audio que se les hace escuchar, haciendo que los niños imaginen a los personajes, que digan o escriban como continuaría el evento que escucharon, leyeron o vieron.

3. El aspecto socio emocional que rodea a la alfabetización en el hogar. Tiene que ver con el clima de satisfacción que debe rodear a la práctica de la lectura, escritura y elaboración de discursos orales en las interacciones adulto-infante en el hogar. Las interacciones lingüísticas en un clima positivo permiten crear en el niño una motivación para aprender a leer, y una satisfacción por la lectura de libros y el hábito por la lectura y la escritura. El estilo de los padres por establecer interacciones socio-emocionalmente positivas también promueve la cooperación padres-hijos y la estructuración de situaciones satisfactorias de lectura de libros, y elaboración de escritos.

Estos estudios realizados con muestras de niños de diferentes países (canadienses, estadounidenses y holandeses) coinciden en respaldar la presunción que un ambiente familiar que promueve una adecuada práctica lingüística de los niños, posibilita que los padres, tutores y demás familiares se involucren en el aprendizaje escolar y el dominio del niño de competencias de leer, escribir, hablar, hacer análisis convencional y/o simbólica de discursos a partir de eventos o situaciones sustituidas lingüísticamente, etc. Asimismo, una investigación con niños peruanos bilingües -hispano-quechua hablantes- de tres regiones geográficas y sus familiares, mostró que la calidad en el hogar (buen clima familiar), los estilos de enseñanza paterna, y el apoyo de los padres en las tareas escolares de sus hijos, influyen significativamente en el desempeño de los niños en lectura y aritmética (Barber, 1988).

Tan importante es el ambiente en el hogar en la alfabetización temprana, que en los últimos años se ha venido incrementando ostensiblemente programas de escolarización en el hogar, especialmente en la unión americana, donde

actualmente más de un millón y medio de niños participan en los programas de escolarización en el hogar, como una respuesta a las deficiencias en la enseñanza de la lectura y escritura en ambientes escolarizados formales (Murray, 1996; Cai, Reeve y Robinson, 2002). Precisamente, los estudios que enfatizan en la influencia de la familia en la adquisición de la lengua escrita, y el desarrollo del interés del niño por la lectura, han tenido mayor incidencia en la década de los 80 en los investigadores de alfabetización temprana de la unión americana, siendo en esa época muy escasa la publicación de estudios sobre este tema en otros países (Wagner y Spratt, 1988), aunque este panorama está cambiando.

2.1.2 Apoyo familiar e involucramiento en el aprendizaje de la lengua escrita

El apoyo familiar ha sido considerado uno de los elementos importantes en el proceso educativo y tiene que ver con el grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos el cual tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico de éstos, al igual que el tiempo dedicado por la familia a ayudar a sus hijos a realizar las tareas escolares (Becher, 1986; Fehrmann, Keith y Reimers, 1987). En este sentido, diversos estudios han mostrado que el apoyo de los padres en las tareas de sus hijos en el inicio de la alfabetización, predice significativamente el desempeño de los niños en actividades de lectura, escritura y pronunciación, y en el establecimiento de hábitos y disciplina en el estudio, y tiene gran impacto en la investigación sobre apoyo o involucramiento de los padres en el desarrollo académico de los niños en lectura y escritura, especialmente en las dos últimas décadas (Andrews y Zmijewski, 1997; Bartau, 1997; Greenhough, y Hughes, 1999; Halsall y Green, 1995; Song y Hattie, 1984; Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992; Stewart, 1995).

Al parecer, el compromiso y apoyo de los padres en el aprendizaje de sus hijos sólo es mayor cuando los niños se inician en la alfabetización formal en la escuela (Purcell-Gates, 1996). Pero, es de esperarse que en el proceso de la alfabetización formal el apoyo familiar sea un factor que juegue un papel importante, y que posiblemente deje de tener un efecto significativo en el desempeño en lectura y escritura conforme el niño avance en el sistema escolar y vaya adquiriendo mejores estrategias de autorregulación y de aprendizaje. Por ejemplo, Bazán, Vega y Acuña (2001) encontraron que la ayuda que los padres proporcionan a sus hijos en sus tareas escolares predijo significativamente el desempeño de los niños al final del primer grado de primaria en una evaluación en cinco niveles funcionales jerárquicos de la lectura y la escritura de niños del noroeste mexicano. Asimismo, un estudio longitudinal de cuatro años con niños afro americanos en Chicago, mostró que el apoyo familiar en el desarrollo de la lengua escrita (participación de los parientes en las actividades escolares de los niños), y el que los padres les leyeran libros a los niños, se correlacionaron de manera significativa con las habilidades de escritura evaluadas (Mavrogenes y Bezruczko, 1993). Otro estudio longitudinal con niños americanos mostró que el apoyo materno tiene un efecto directo en la ejecución de tareas de lectura y de pronunciación en el primer grado de primaria, aunque tiene efectos secundarios en lectura y pronunciación en segundo y en tercer grado de primaria (Tiedemann y Faber, 1992).

Reglin (2002) afirma que el involucramiento en el desarrollo académico del niño, puede definirse como una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar los esfuerzos de la escuela por el desempeño de tales actividades en la escuela, el hogar y en la comunidad, y que incluyen: 1. Proporcionar asistencia o

apoyo con las tareas escolares, 2. proporcionar el tiempo y el espacio adecuado para el estudio, y 3. mantener comunicación regular con los maestros y los directores de la escuela. Sin embargo, para que los padres sepan qué es lo que pueden hacer con sus hijos respecto a los programas y actividades que se desarrollan en la escuela, es necesario que los maestros - y los funcionarios escolares- abran una línea de comunicación con los padres de familia, especialmente acerca de las estrategias que sus hijos están utilizando para aprender a leer y escribir, y busquen desarrollar programas en la cuales se involucre a los padres (Come y Fredericks, 1995; Faires, Nichols y Rickelman, 2000; Wragg, Wragg, Haynes y Chamberlin, 1998).

De esta forma, cuando los investigadores hablan de apoyo familiar en el aprendizaje y dominio de la lengua escrita se están refiriendo al grado en que los padres de familia participan en actividades complementarias a la práctica didáctica, las cuales no se concretan solamente a la realización de las tareas escolares encargadas para el hogar, sino a la realización de actividades de repaso, de lecturas y actividades lúdicas que amplíen lo que los niños vieron en clase, como buscar dibujos o textos en revistas, bibliotecas, periódicos, llevarlos al museo, etc., además de actividades de evaluación del dominio que tienen los niños respecto a los temas que desarrollaron en clase.

El involucramiento de los padres en las actividades escolares de los niños está relacionado con diversos aspectos, tales como: la propia historia de los padres de haber recibido apoyo en sus labores escolares en sus hogares de procedencia, el nivel de escolaridad, el y tipo de ocupación, el grado de interés de los padres por el progreso académico de sus hijos, las actitudes y expectativas de los padres

respecto al aprendizaje de sus hijos. Estos factores influyen en las facilidades los padres o tutores proporcionan al niño para la realización del trabajo escolar en el hogar, así como en las actividades de evaluación y reglas disciplinarias. Hoover-Dempsey, Bassler, O. & Brissie, J. (1992) y Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, De Jong, y Jones (2001) han planteado al menos cuatro razones principales para que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos de la lengua escrita: 1, Las expectativas y creencias de los padres de que ellos pueden apoyar significativamente en la escolarización de sus hijos, de la creencia de que es importante ayudar a los hijos con sus tareas, y del interés de aprender mejores estrategias para ayudar a los niños. 2. La creencia de los padres de que su apoyo pueda hacer una diferencia positiva en la escuela a favor de sus hijos. 3. La eficacia parental – competencia o capacidad de los padres – para involucrarse en las actividades escolares de sus hijos, 4. La percepción de los padres de que se les invita -solicita- a participar o involucrarse.

2.1.3 Características socioeconómicas y motivacionales de los padres

También se han planteado como factores que predicen el rendimiento académico, a variables como nivel socioeconómico y cultural, o expectativas y motivaciones de los padres. También se ha encontrado que en ambientes urbanos, los padres con bajos ingresos muestran poco interés por involucrarse en las actividades y programas escolares respecto al progreso académico de sus hijos (Come y Fredericks, 1995). Según refieren Gorman y Politt (1999) el nivel educativo de la madre así como la calidad de la vivienda familiar, predicen el nivel de aprovechamiento escolar de niños en la escuela primaria en Guatemala.

Los factores relacionados con las condiciones socioeconómicas y demográficas han sido tomados en cuenta al estudiar las relaciones entre el ambiente familiar y el desempeño académico de los estudiantes. El estudio de Klingele y Warrick (1990) con niños de cuarto grado de 332 distritos escolares de Arkansas, mostró que el pertenecer a grupos minoritarios, formar parte de grupos que reciben becas de matrícula, y ser beneficiario del programa de lonche escolar, son variables que mejor predijeron el desempeño de los estudiantes en una evaluación con el test metropolitano de desempeño de Arkansas. Asimismo, Sutton y Soderstrom (1999) encontraron que el ingreso económico y la procedencia étnica se correlacionan de manera significativa con puntajes de desempeño en lectura y matemática en estudiantes de 3, 856 escuelas de Illinois, USA. Por otra parte, un estudio con 174 niños del Estado de Massachusetts (Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001) mostró que las variables demográficas - edad, género, etnia - y la movilidad - cambiar a los niños con frecuencia de escuela, sección o de lugar de residencia- predicen significativamente el desempeño académico.

Sin embargo, Castejón y Pérez (1998) encontraron que la influencia del nivel socioeconómico asociado con la clase social en el desempeño académico de los niños está mediatizada por el nivel cultural de las familias de procedencia, y éste a su vez por el ambiente familiar relativo a las actitudes, expectativas y valoración de la familia respecto al desarrollo académico de los niños.

Si bien es cierto que las expectativas de los padres no garantizan por sí mismas altos niveles de desempeño de los estudiantes, diversos estudios realizados especialmente en el inicio de la alfabetización formal, han aportado evidencias de que las expectativas e intereses de los padres de familia están

asociados de manera significativa con el desempeño escolar de sus hijos (Bacon e Ichikawa, 1988; Halle, Kurtz-Costes y Mahoney, 1997). Por ejemplo, Barber (1988) encontró en muestras de tres regiones poblacionales de niveles socioeconómicos bajos de Perú, que el efecto de las características sociodemográficas sobre el desempeño de los estudiantes en evaluaciones de lectura y de matemáticas, está mediado por las expectativas de los padres respecto del futuro de sus hijos, por el apoyo que le brindan a sus hijos en las tareas escolares, y por los estilos de enseñanza y apoyo proporcionado por los padres a sus hijos. De igual forma, Wagner y Spratt (1988) reportan que el desempeño de niños marroquíes de los primeros grados de primaria en evaluaciones de lectura y escritura se relaciona fuertemente con el nivel educativo y con las actitudes y expectativas de los padres respecto al futuro académico y laboral de sus hijos.

Dos estudios recientes con poblaciones de Sudamérica parecen respaldar los hallazgos arriba mencionados. En un estudio con niños chilenos, Mella y Ortiz (1999) encontraron que la variable nivel socioeconómico (ingreso familiar) tiene poco poder explicativo en el desempeño académico de los estudiantes, mientras que la expectativa de las madres sobre la carrera académica de sus hijos (as), y el nivel de escolaridad de los padres, explicaban mejor el desempeño académico de los estudiantes. Por su parte, Castro, Lubker, Bryant y Skinner (2002) realizaron un estudio con niños peruanos de primer grado de primaria y sus padres, encontrando que las creencias y expectativas de los familiares son mejores predictores que la variable nivel sociodemográfico, en el desempeño de los niños en tareas de lectura y lenguaje oral.

Los hallazgos en este campo respaldan la presunción de que aspectos relacionados con las expectativas y el interés que tienen los padres por el desarrollo académico y el futuro laboral y cultural de sus hijos, propician un mejor aprovechamiento académico de los niños en la educación básica, en relación con el efecto del nivel educativo de los padres, el ingreso familiar, o el nivel socioeconómico. De esta forma, el interés que muestran los padres en el aprendizaje de sus hijos, y las expectativas académicas y laborales respecto de sus hijos, permiten predecir mejor el desempeño de los niños en la escuela (Bartau, 1997; Castejón y Pérez, 1998; Mella y Ortiz, 1999).

En suma, la expectativa de los padres de familia sobre la carrera académica de sus hijos(as), el apoyo en las tareas escolares de sus hijos, y la exigencia para que sus hijos logren niveles altos de desempeño académico, especialmente en contextos socioeconómico bajos y medio bajos, al parecer constituyen la necesidad y expectativa de una mejora en el estatus socioeconómico a través de la educación, y por consecuencia, los padres otorgan importancia y se involucran en el aprendizaje y la educación de sus hijos, especialmente en las etapas iniciales de la adquisición de la lectura, la escritura, el discurso oral, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales, etc. En general, el que los padres se interesen por la educación de sus hijos puede indicar una especie de prolongación de sus propias expectativas y aspiraciones académico-sociales, en algunos casos, para que los hijos continúen lo que los padres han logrado, y en otras ocasiones, para que los hijos logren lo que ellos no pudieron.

2.2 Características del estudiante

La literatura referida en el punto anterior sugiere que los niños expuestos a un ambiente rico en experiencias de alfabetización, tienen mayores facilidades en la adquisición y dominio de la lengua escrita. Sin embargo no se puede afirmar que tanto la oportunidad como la calidad de la alfabetización en el hogar determinen de manera directa el nivel de desarrollo de competencias de lectura y escritura, y el lenguaje oral (Bus, van Ijzendoorn y Pelligrini, 1995; Leseman y De Jong, 1998; Saracho, 1996). En este sentido, habría que preguntarse si las actividades de alfabetización en el hogar, las características de la familia y los padres, y las prácticas de enseñanza escolar, son suficientes para garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el desempeño de los estudiantes en el proceso de aprender una serie de competencias establecidas en los programas, y en los objetivos instruccionales, así como en la evaluación de los niños en dichas competencias, participan diversas características, estilos y estrategias de los propios niños. Se han realizado diversos estudios que han pretendido establecer la influencia de las características personales y psicológicas de los estudiantes en el aprovechamiento escolar. Por otro lado, Byrne (1984) planteó un modelo jerarquizado y multifacético del auto concepto, en el cual existe un factor general y varios específicos, siendo uno de ellos el auto concepto académico. Castejón, Navas y Sampascual (1996) encontraron correlaciones positivas entre el atribuir el éxito a la destreza y al esfuerzo (causas internas), y el rendimiento académico. Asimismo, Mavrogenes y Bezruczko (1993) encontraron que las expectativas de los estudiantes, la motivación, la autoconfianza, la concentración, y el interés por la escuela, son

variables que se correlacionan de manera significativa con las habilidades de escritura en niños afro americanos de los primeros grado de primaria.

Por otro lado, De Corte (1999) afirma que además de la disposición de los niños -motivación e interés - por el estudio y el aprender, la investigación reciente en psicología cognitiva ha mostrado la influencia significativa de las habilidades cognitivas y las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje y el razonamiento. En primer plano, las habilidades cognitivas están influidas e influyen sobre las estrategias que los estudiantes utilizan para la adquisición, estructuración - recuperación y organización de lo aprendido -, así como en las estrategias para la aplicación de los conocimientos adquiridos (Castañeda y Martínez, 1999). Para Pintrich (1998) las estrategias cognitivas de aprendizaje son tres: estrategias de ensayo (ayudan al alumno a poner atención, a seleccionar la información, y a recordar datos), estrategias de elaboración (ayudan a hacer paráfrasis o resúmenes del material a ser aprendido, hacer analogías, apuntar las ideas más importantes, explicar a otros, y formular y responder preguntas), y estrategias de organización (selección de las ideas principales del texto, esquematización, uso de estrategias específicas de selección y organización de las ideas en el material).

Al parecer, son los estudiantes expertos y exitosos los que tienen mejores estrategias para analizar problemas y planear un proceso de solución (De Corte, 1999). Según señalan Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y Dierking (1998), estos estudiantes hacen uso de manera eficaz de sus repertorios de estrategias cognitivas de aprendizaje para construir significados de manera que la información nueva se vuelve una parte de su base organizada de conocimiento, y que puede en el futuro ser consultada como recordatorio, aplicación, o solución de problemas. Asimismo,

Kurdek y Sinclair (2000), en un estudio longitudinal de cinco años, del primer al quinto grado de primaria, encontraron que el autocontrol cognitivo, las habilidades para planear, para evaluar y para implementar la solución de problemas, predice habilidades de lectura y de matemáticas, ejecución en pruebas estandarizadas en lectura y matemáticas, y las calificaciones escolares en lectura.

Respecto a las creencias de los estudiantes, diversas investigaciones presentan evidencias de que las creencias, las expectativas y la autovaloración de los alumnos respecto a su dominio sobre las materias, sobre sí mismos como agentes de conocimiento, y sobre sus capacidades para el aprendizaje y la solución de problemas, se asocian significativamente con el desempeño académico (De Corte, 1999; Pintrich, 1998) e implican al menos tres características:

- a) Las creencias relacionadas con la capacidad personal para realizar una tarea o resolver problemas,
- b) Las creencias respecto de la importancia y el valor de la tarea o actividad, y
- c) Los sentimientos acerca de sí mismo y de las reacciones emocionales personales hacia la tarea o actividad.

La autovaloración de los estudiantes respecto de sus propias habilidades académicas y respecto del esfuerzo invertido en la ejecución de una tarea o solución de problemas, y el dominio percibido sobre dicha tarea o actividad es una dimensión fundamental cuando se analizan los aspectos motivacionales de los estudiantes como un elemento relacionado con otras variables que influyen en el aprendizaje (Castañeda, 2002). Así por ejemplo, Popham (2000) considera que evaluar los aspectos afectivos en situaciones de aprendizaje y ejecución es, tal vez, más importante y más significativo que el evaluar los aspectos cognitivos y el

aprendizaje (resultados o logros), puesto que las actitudes, intereses, expectativas y el gusto por los temas que estudian, por parte de los niños, influyen generalmente en las estrategias de estudio y solución de problemas que emplean los alumnos, así como en el desarrollo de estilos interactivos efectivos para el estudio, en la valoración del estudio y en la autovaloración respecto al dominio de esos temas.

Asimismo se han realizado estudios sobre la relación entre la atribución de los niños respecto a su éxito o fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y su desempeño académico. Georgiou (1999) encontró que el hecho de que los niños atribuyan su éxito académico a su esfuerzo, su habilidad y otros factores relacionados con su personalidad, se relacionó positivamente con su desempeño académico, mientras que la atribución que los niños hacen de su éxito académico a factores externos y a cuestiones de suerte o el azar, se relacionó negativamente con el desempeño académico. El estudio mostró que los niños con bajo rendimiento académico tienden a atribuir su pobre desempeño a cuestiones de suerte, o a sus parientes o al maestro. Otros estudios han encontrado relaciones significativas y positivas entre el desempeño académico y el atribuir el éxito académico al esfuerzo, la habilidad, y a la persistencia - factores internos - (Castejón, Navas y Sampascual, 1996; Miller, 1995; O' Sullivan & Howe, 1996).

2.3 Características del maestro de grupo

El éxito en la aplicación de planes y programas de enseñanza de la lengua escrita depende fundamentalmente de la calidad del conocimiento y el nivel de involucramiento de los maestros de grupo respecto de los programas de enseñanza de la lectura y escritura que en teoría se estén aplicando, puesto que los maestros de grupo son quienes ponen en práctica los planes y programas educativos para la

enseñanza del español. Adicionalmente, cuando los directores de escuela y funcionarios intermedios tienen suficiente conocimiento de los contenidos y características de los programas de enseñanza de la lengua escrita, su toma de decisiones y responsabilidades influyen significativamente tanto en las expectativas de los maestros de grupo, así como en la operación didáctica de los programas educativos (Jacobson, Reutzel y Hollingsworth, 1992).

Por ello los esfuerzos de mejoramiento de la enseñanza siempre tienen que ir acompañados de esfuerzos orientados a preparar e involucrar activamente al maestro de grupo y a los mandos intermedios, en las bases teóricas y procesos administrativos y metodológicos en la implementación de un determinado programa de enseñanza. De esta forma, los estudios orientados a describir la relación entre la práctica pedagógica, las características del maestro, y los resultados de aprendizaje de los niños a través de la implementación de planes y programas establecidos, juegan un papel importante, especialmente cuando los programas que se aplican son de interés estatal o nacional.

Un primer ejemplo a referir son los resultados obtenidos en la evaluación nacional de procesos educativos de la unión americana (NAEP, 1990) la cual muestra que sólo el 50% de los niños de los Estados Unidos de Norte América, de cuarto, octavo y doceavo grado de educación básica, fueron capaces de responder efectivamente a evaluaciones de escritura de textos narrativos e informativos.

De igual forma, tomando una muestra de 1,261 directores de escuelas primarias de una población de 41,477 directores en los Estados Unidos de Norte América, Jacobson, Reutzel y Hollingsworth (1992) encontraron que en las escuelas de la unión americana no se utilizan para el mejoramiento de la calidad de la

enseñanza de la lengua escrita, ni para la actualización de maestros de grupo, reportes de investigación a partir de libros, revistas especializadas, manuales, e informes sobre alfabetización de agencias de investigación, y que por el contrario, se prefiere utilizar periódicos, publicaciones de difusión, y contactos personales con especialistas y colegas. El estudio mostró también que estos directores demandan lecturas más accesibles e información práctica que sean significativos para el impacto de la implementación de innovaciones en la enseñanza de la lengua escrita.

Recientemente Resnick y Harwell (2000) encontraron que en el Distrito 2 de la ciudad de Nueva York, el desarrollo profesional (actualización y superación del maestro) influye significativamente en la calidad de la enseñanza de la lengua escrita, y que la calidad de enseñanza influye significativamente sobre el desempeño académico de los niños. También se encontró que el nivel socioeconómico donde se ubican las escuelas influye de manera significativa en el desempeño académico. Estos resultados confirmaron los supuestos de la teoría y política del distrito 2 de New York del mejoramiento de la enseñanza a través de mejoramiento del desarrollo profesional de los maestros.

Asimismo, un estudio reportado por Jinkins (2001) muestra que cuando los maestros se familiarizaron plenamente y aplicaron un programa de enseñanza-aprendizaje en su planeación diaria y desarrollo instruccional, el aprendizaje de los niños se incrementó notablemente en un programa de intervención de doce semanas, con seis evaluaciones en lectura y escritura durante el proceso de intervención.

En el contexto local, un estudio realizado con ocho grupos escolares de niños de primer grado de primaria en Sonora, México, mostró que el grado de apego al método de enseñanza y el número de años de experiencia del maestro en los primeros grados de primaria, permiten predecir de manera positiva y significativa el dominio de la lengua escrita de los niños medidos a través tanto de indicadores de promedio escolar en la materia de español, así como del nivel de ejecución en una evaluación de lectura y escritura (Bazán, Vega, y Acuña, 2001).

En México, la implementación del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (Pronalees) en la última década fue acompañada con programas orientados a garantizar la capacitación de los maestros, la publicación y distribución masiva de numerosos materiales impresos y libros para los maestros, y la distribución gratuita de textos para los niños, bajo la perspectiva de que formar lectores y escritores desde la escuela debe contar con maestros que hayan incorporado la cultura escrita a su vida, y además tengan formación sólida sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades comunicativas.

En este sentido y como señala concretamente el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001b), en la década pasada se avanzó en el establecimiento de un sistema nacional para la actualización de maestros en servicio, mediante la creación de centros de maestros y una oferta de cursos de actualización. Por ejemplo, para el área de español se implementó el curso nacional de actualización "La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria" destinado a maestros frente a grupo, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico (Gómez Palacio y Martínez, 2000).

Sin embargo, al parecer existen evidencias de que la formación del personal académico ha sido uno de los factores que ha dificultado la implementación efectiva de los cambios propuestos en los planes y programas de estudio (SEP, 2001b), como es el caso del diagnóstico a partir del cual se plantea el Programa Nacional de Lectura 2001-2006 que señala por lo menos dos aspectos esenciales, pero no se proporcionan cifras o características específicas que permitan conocer el nivel cualitativo y cuantitativo de estos dos puntos:

1. Se informa respecto a "formación de equipos técnicos en algunos estados que conocen los nuevos fundamentos del currículum y los lineamientos de la formación y promoción de los lectores en la escuela", pero no se dan mayores detalles respecto a si el nivel de desempeño de los niños muestra diferencias entre los estados que tienen esos equipos técnicos y aquellos estados que aún no lo tienen. Dos preguntas adicionales surgen al respecto: ¿Existe algún nivel jerárquico en la relación entre características de equipos técnicos conformados, y el conocimiento y apego de los maestros a los planes y programas, y entre éstos dos aspectos y el nivel de dominio y utilización en la vida cotidiana, por parte de los niños, de los contenidos que se les enseñó?, ¿todos los equipos técnicos ya consolidados tienen el mismo nivel de dominio cualitativo y cuantitativo respecto a conocimiento y manejo de los planes y programas para la enseñanza de la lengua escrita?.
2. Se afirma también que persisten "prácticas pedagógicas que afectan la adquisición de habilidades comunicativas de los alumnos y maestros, especialmente en su desarrollo como lectores y escritores", pero es difícil tener acceso a la información sobre cuáles son esas prácticas inadecuadas y cuáles son las adecuadas, tampoco se ha difundido de manera directa cuáles estudios y datos

respaldan esas presunciones, y cómo estos hallazgos se relacionan con las preguntas planteadas en el primer punto.

Capítulo 3. Investigación empírica

3.1 D finición del Problema de investigación

1. La Secretaría de Educación Pública de México propuso una taxonomía para clasificar las competencias lingüísticas en la enseñanza del español en la escuela primaria, en cuatro componentes: expresión oral, lectura, escritura, y reflexión sobre la lengua (SEP, 1993). Pero, no se tienen evidencias empíricas de esta posible organización de las competencias lingüísticas en estos cuatro componentes. Por una parte, no se tienen referencias que prueben empíricamente la relación entre el constructo “componente lingüístico” (factor) y las variables observadas que se supone conforman dicho componente. Por otra parte, tampoco se sabe del grado de divergencia entre estos cuatro componentes.

En el plano empírico, Carrasco (2000) ha encontrado algunos problemas de proximidad y diferenciación de las actividades y los contenidos, organizados en los componentes lingüísticos propuestos por la SEP, para la enseñanza del español en México. Asimismo, Bazán y López (2002), al evaluar a niños sonorenses de tercer grado de primaria, con 36 series de ejercicios organizados en cuatro componentes: Hablar y escuchar, Lectura, Escritura, y Reflexión sobre la lengua, no encontraron validez divergente de constructo entre estos cuatro componentes lingüísticos. En este contexto, la presente investigación estuvo orientada a reunir evidencia empírica que respalde la presunción de que las ejecuciones de los niños en evaluaciones, se estructuran efectivamente de acuerdo con tres de los cuatro componentes temáticos en la materia de Español en tercero, y en cuarto grado de primaria, según establecen los planes y programas educativos de la SEP, y se plasman en los libros de texto gratuito. Este punto tiene que ver concretamente con la validación de

constructos de ejes temáticos en esta materia, a partir de un instrumento de evaluación que cumpla con criterios de consistencia interna, y validez de constructo, elaborado en apego a las actividades incluidas en los libros de texto gratuito y los planes y programas de estudio. De esta forma se busca desarrollar actividades de evaluación, semejantes a situaciones cercanas al aprendizaje y el ejercicio de la lengua escrita, y cercanas a las actividades incluidas en el currículum, incluyendo ejercicios que permitan evaluar el grado de dominio de los niños, de diversas competencias, en varios temas, y en mas de un componente lingüístico.

2. El segundo problema está relacionado con la necesidad de plantear estudios que busquen precisar cómo se establecen relaciones entre las variables asociadas con el desempeño de los niños en evaluaciones de la lectura y la escritura en niños que inician el proceso de alfabetización formal. Tal como se ha señalado en el primer capítulo, la literatura internacional ilustra que se han desarrollado numerosos estudios que buscan establecer relaciones explicativas del dominio de la lengua escrita en el nivel básico, tomando como predictores del aprendizaje y el desempeño a distintos factores de contexto y personales de los niños, pero, no es suficiente establecer relaciones causales entre una o algunas variables en la adquisición y ejercicio de la lengua escrita, sino que, es necesario desarrollar estudios que permitan analizar la estructuración de relaciones funcionales entre las distintas variables de contexto y personales que influyen en el proceso de adquisición y dominio de la lectura y la escritura, desde una perspectiva más integral que supere el análisis causal entre una variable única y el desempeño académico de los niños, puesto que son diversos los factores que en conjunto, configuran un campo o situación de interrelaciones lingüísticas.

Si bien es cierto que en el caso de la lengua escrita, toma relevancia la necesidad de realizar estudios que busquen precisar cómo es que se establecen las relaciones entre las diversas variables asociadas con la adquisición y el dominio de la lectura y la escritura en niños que inician el proceso de alfabetización formal, la literatura contemporánea muestra numerosos estudios que buscan establecer relaciones lineales, predictivas o explicativas, del dominio de la lengua escrita en el nivel básico, tomando como variables predictoras a: habilidades fonológicas, factores familiares y de contexto, estrategias de enseñanza, factores étnicos y de género, factores asociados con aspectos afectivo-motivacionales del niño, características del maestro, implementación de planes y programas de estudio, la atribución del éxito académico a factores internos (esfuerzo, habilidad, y persistencia), y las características personales y psicológicas, entre otras (Andrews y Zmijewski, 1997; Bazán, Sánchez y Corral, 2000; Davidson y Jenkis, 1994; Dreher y Zenge, 1990; Fehrmann, Keith y Reimers, 1987; Georgiou, 1999; Goswami y Bryant, 1990; Jinkins, 2001; Mavrogenes y Bezruczko, 1993; Muter, Hulme, Snowling y Taylor, 1997; Muthén, Khoo, Francis y Boscardin, 2003; Nation y Hulme, 1997; O' Sullivan y Howe, 1996; Pintrich, 1998; Resnick y Harwell, 2000).

Pese a que la mayoría de estas investigaciones proporcionan explicaciones importantes de la influencia de diferentes factores en el desempeño académico, se requiere algo más que establecer *relaciones lineales* entre algunas variables para explicar las relaciones entre variables importantes, manifiestas y latentes (no cuantificables de manera directa). Es necesario, además, *enfaticar el análisis de la estructuración de las relaciones* entre las distintas variables del contexto y personales, que influyen en el proceso de aprendizaje y ejecución en evaluaciones

de desempeño en lengua escrita, así como identificar las variables latentes o constructos a partir de los cuales se supongan que las variables manifiestas miden. Todo esto, desde una perspectiva integral, que supere el análisis causal de la relación entre una variable única y el desempeño académico de los niños, y enfatizando en las relaciones estructurales entre estas distintas variables (Embretson, 1983; Embretson, 1993; Leseman y De Jong, 1998). En el contexto mexicano no se han reportado estudios que permitan analizar el tipo de relaciones que se estructuran entre diversas variables de contexto y personales, y el aprendizaje y/o desempeño en evaluaciones de la lengua escrita.

Por estas razones, en la presente investigación se buscó analizar las relaciones entre el desempeño de los niños en evaluaciones de lectura y escritura, la percepción de los niños, los maestros y los propios padres respecto al apoyo familiar proporcionado al niño, el nivel educativo de la familia (capital cultural), las actividades de lectura en el tiempo libre por parte de los niños, y el adulto o adultos con quien vive el niño. Asimismo se incluyeron en el modelo a prueba, un factor relacionado con el nivel de conocimiento y apego del maestro al Programa Nacional de Lectura y Escritura, y con indicadores de superación del maestro.

3.2 Objetivos de investigación

Objetivos generales:

1. Evaluar el desempeño de los niños en tercero y cuarto grados de primaria en tres componentes lingüísticos: Reflexión sobre la lengua, Lectura y Escritura, que cumplan con criterios de validez de constructo, y sean confiables.

2. Identificar las relaciones que se estructuran entre diversas variables asociadas con el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita, en tercero y cuarto grados de primaria.

Objetivos específicos:

1. Confirmar que las ejecuciones de los niños en evaluaciones de lengua escrita en tercero y cuarto grado de primaria se estructuran en tres componentes lingüísticos
2. Identificar las relaciones que se establecen entre el desempeño en evaluaciones de lengua escrita, y las variables latentes: nivel educativo de la familia, apoyo familiar, características del maestro, y las variables manifiestas: lectura en tiempo libre de los alumnos, y el adulto con quien vive el alumno.
3. Confirmar la estructuración de las variables latentes: nivel educativo de la familia, apoyo familiar, y características del maestro, a partir de sus indicadores o variables manifiestas.
4. Identificar la relación de predicción entre el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita en tercer grado, y el desempeño de los propios niños en evaluaciones de lengua escrita en cuarto grado de primaria.
5. Evaluar relaciones de predicción de las variables desempeño en evaluaciones de la lengua escrita, apoyo familiar, y nivel educativo de la familia, en dos tiempos de medición: en el tercer grado, y en el cuarto grado de primaria.

3.3 Hipótesis

1. Las ejecuciones de los niños en evaluaciones de lengua escrita, tanto en tercero como en cuarto grado de primaria, se organizan factorialmente en tres componentes lingüísticos: Reflexión sobre la lengua, Lectura y Escritura.

2. El nivel educativo de la familia, el apoyo familiar, las características del maestro, la lectura en tiempo libre de los alumnos, y el adulto con quien vive el alumno, tienen efectos directos sobre el desempeño de los niños en evaluaciones de la lengua escrita.
3. Los constructos (variables latentes); nivel educativo de la familia, apoyo familiar, y características del maestro, se estructuran a partir de sus indicadores (variables manifiestas) previamente establecidos.
4. El desempeño en tercer grado predice el desempeño en cuarto grado.
5. Las variables latentes "nivel educativo de la familia" y "apoyo familiar", configuradas en el tercer grado, predicen a estas mismas variables latentes, configuradas en cuarto grado.

3.4 Selección de la Muestra

- Se seleccionaron de manera no probabilística, nueve grupos completos de tercer grado de escuelas de Ciudad Obregón, Sonora. Se tomaron los primeros nueve grupos cuyos maestros refirieron conocer el PRONALEES y utilizarlo al menos en un 70%, y haber recibido por lo menos un curso de actualización sobre dicho programa en los últimos dos años.
- Para la validación del instrumento de tercer grado también se agregaron tres grupos escolares de tercer grado de primaria del Distrito Federal. El procedimiento de selección fue la misma que se utilizó para seleccionar los nueve grupos de Sonora.
- Para la validación del instrumento de cuarto grado, se seleccionaron de manera no probabilística cinco grupos de quinto grado de las mismas escuelas de Ciudad Obregón participantes en el proyecto.

3.5 Diseño de Investigación

Es una investigación no experimental, que incluye variaciones en el diseño, según las características de los estudios que la conforman: En los dos estudios sobre evaluación y validación del desempeño en lengua escrita, se utiliza un diseño de tipo descriptivo, pero en los dos estudios que buscaban probar el establecimiento de relaciones de causalidad (probabilística) entre distintas variables (latentes y manifiestas), y la variable latente desempeño en evaluaciones de lengua escrita, se utilizó un diseño explicativo. Asimismo, el estudio 4.5 en el que se buscó establecer relaciones de predicción entre variables en dos tiempos de medición, está relacionado con un diseño longitudinal y explicativo.

3.6 Definición de variables

En este estudio se incluyeron cuatro variables latentes o factores (desempeño en lectura y escritura, nivel educativo o capital cultural de la familia, apoyo familiar, y características del maestro), y dos variables manifiestas (indicadores de lectura en tiempo libre, y el adulto o adultos con quien vive el niño). En lo que sigue, se describe cada una de las variables incluidas en esta investigación.

Desempeño en lectura y escritura (Dominio de la lengua escrita)

Es una variable latente o constructo, conformada por indicadores de los componentes lingüísticos: reflexión sobre la lengua, lectura, y escritura. A su vez, el indicador de cada componente lingüístico, configurado como resultado de los análisis factoriales confirmatorios, es el promedio obtenido al sumar los promedios que los niños obtuvieron en cada serie de actividades o ejercicios de acuerdo con los componentes lingüísticos correspondientes. Cada serie, incluyó en tercer grado

de primaria, en general, de 1 a 5 actividades, y en cuarto grado de primaria, de 2 a 5 actividades. En cada actividad, la puntuación varió de 0 a 4, por ello, los promedios en cada serie también osciló entre 0 y 4.

Nivel educativo (capital cultural) de la familia:

Es una variable latente (constructo) conformada por indicadores de: promedio de años de estudios de ambos padres (convertido a una escala ordinal, que va de 0 = no asistió a la escuela o no completó siquiera el primer grado de primaria, hasta 4 = 15 años de estudio o más), nivel de estudios y grados académicos de ambos padres (convertido a una escala ordinal, que va de 0 = sin instrucción o primaria incompleta, hasta 4 = estudios de posgrado), promedio de horas que padre y madre (o tutores) dedican a leer libros en ratos libres y horas que la familia en general dedica a la lectura. Los indicadores de estas dos últimas variables, también fueron convertidos a escalas ordinales, cuyos valores variaban de 0 a 4.

Apoyo familiar: referido por los padres, maestro, y por el niño:

Es una variable latente conformada por tres indicadores de apoyo familiar, según tres fuentes de información (los propios padres, los niños, y el maestro), sobre cuatro tipos de comportamientos de los padres o tutores respecto al avance académico de sus hijos: ayudar en las tareas del niño, interés en el progreso académico del niño, revisar tareas del niño, y examinar el nivel de dominio del niño en lectura y escritura. Cada uno de los tres indicadores de apoyo familiar, es el promedio de los puntajes (valores) obtenidos por cada fuente de información (padres o tutores, niños, y maestro), el cual varió en una escala de 0 a 10.

Características del maestro:

Esta variable latente fue estructurada con los siguientes indicadores: 1, Autovaloración de conocimiento y apego al Programa de la SEP, Pronalees (autodominio), que es el promedio obtenido de: porcentaje de autovaloración de qué tanto conoce el Pronalees (que va de 0 = 25% o menos, a 3= del 75% al 100%), y porcentaje de autovaloración de qué tanto se apega al Pronalees (que va de 0 = 25% o menos, a 3= del 75% al 100%). 2, Formación académica y experiencia del maestro, que es el promedio de valores de los indicadores resultantes de los análisis confirmatorios a partir de los siguientes aspectos medidos en escalas que van de 0 a 3: tiempo de servicios, años de experiencia en impartir en los primeros grados, grado académico del maestro, y cursos de capacitación recibidos. 3, promedio de puntos obtenidos en una evaluación de conocimiento y apego al programa de la SEP para la enseñanza del español, Pronalees, que consiste en un instrumento de 10 preguntas, evaluadas en una escala de Likert que va de 1 = nunca, a 3 = siempre.

Lectura en tiempo libre:

Es una variable manifiesta, o indicador de cinco actividades en el tiempo libre dedicadas a la lectura por parte del niño, conformado por el promedio obtenido en un cuestionario, con valores que varían en una escala de 0 a 3.

Adulto con quien vive:

Es una variable manifiesta, indicada por el valor obtenido respecto al adulto o a los adultos con los que vive el niño (que de una escala de 0 si vive con vecinos o conocidos que no son familiares, hasta 4 si vive con ambos padres).

La validación de las variables (latentes y manifiestas) consistió, tanto en la validación de contenido por expertos, como, en la validación de constructos, vía modelos de análisis factorial confirmatorio, y modelos de regresión estructural. Asimismo, se obtuvieron índices de consistencia interna para cada variable. El proceso de validación de la medición de estas variables se incluye en cada uno de los estudios que forman parte del capítulo cuatro de esta tesis.

3.7 Procedimiento general

Esta investigación está conformada por cuatro estudios empíricos, presentados en el cuarto capítulo de esta tesis, e incluyen una descripción detallada del procedimiento, y los instrumentos utilizados en cada caso. Como quinto estudio, se desarrolló adicionalmente, análisis de predicción en dos tiempos de evaluación, de variables como desempeño en lengua escrita, apoyo familiar, y nivel educativo de la familia.

En general, todas las respuestas dadas por los participantes fueron calificadas por pares, utilizando categorías excluyentes entre sí buscando alta confiabilidad entre registradores. Los análisis de datos y prueba de modelos, se realizaron con los paquetes estadísticos EQS6, JMP4 y SPSS11.

Capítulo 4. Estudios que conforman la investigación

En este capítulo se presentarán los estudios realizados con la finalidad de lograr los objetivos especificados. En cada uno de los estudios que se presentan se describen los objetivos establecidos, el método seguido, y los resultados obtenidos.

4.1 Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de lengua escrita en el tercer grado de primaria

El propósito de este primer estudio fue construir un instrumento para evaluar el desempeño de niños que estaban concluyendo el tercer grado de primaria, en tres componentes lingüísticos: a) la reflexión sobre la lengua, b) lectura y c) escritura, con base en los planes, programas y libros de texto gratuito correspondientes. No se consideró el componente “hablar y escuchar” (expresión oral), dado que ambos son modalidades morfológicamente diferentes a las tres modalidades lingüísticas incluidas en este instrumento.

El antecedente directo de este estudio fue el trabajo de Bazán y López (2002) quienes elaboraron ejercicios de acuerdo con los lineamientos y materiales de la SEP para el tercer grado, pero evaluaron a niños que ya estaban en el segundo bimestre de cuarto grado porque se supone que en ese periodo los niños ya conocían los contenidos y dominaban habilidades y competencias de tercer grado de primaria, de acuerdo con los cuatro componentes establecidos por la SEP. Una diferencia importante entre el presente estudio y el estudio tomado como antecedente, es que en el estudio anterior, no se sabía a ciencia cierta cuáles series de ejercicios -y también cuáles ejercicios o actividades- cumplían con los criterios de consistencia interna y de covarianza con otras actividades para conformar un

componente o factor específico, por lo que se inició con un AFC para confirmar los cuatro componentes establecidos por la SEP, y al no encontrar un modelo satisfactorio se procedió a un análisis factorial exploratorio, para finalmente comprobar que una *reestructuración* organizativa de las actividades en los cuatro factores resultantes posibilitaba un mejor modelo incluyendo a 27 de las 36 series de actividades inicialmente propuestas.

MÉTODO

Sujetos

Participaron 327 niños provenientes de nueve escuelas públicas de tercer grado de primaria de Ciudad Obregón, Sonora (235 en total; 114 varones y 121 mujeres), y de dos escuelas del Distrito Federal (92 en total; 54 varones y 38 mujeres), pero en el análisis de datos se eliminaron 2 sujetos. La edad de los niños variaba entre los 9 y los 10 años. Las escuelas fueron seleccionadas de manera intencional.

Instrumento

Se elaboró un instrumento de evaluación de la lengua escrita con 17 series de ejercicios, en tres componentes: Reflexión sobre la lengua, Lectura y Escritura, retomando las actividades que cumplieron con criterios de validez de constructo, en el estudio de Bazán y López (2002). En la Tabla 4.1 se describe el instrumento diseñado en concordancia con los planes y programas de estudio de Español (SEP, 2000a), el libro de texto de Español para el tercer grado (SEP, 2000b), y el libro de Español para el maestro de tercer grado de primaria (SEP, 2000c).

Tabla 4.1. Descripción del instrumento de 17 series de ejercicios organizados en 3 componentes

COMPONENTE	SUBCOMPONENTE	SERIES DE EJERCICIOS
<p>1. Reflexión sobre la lengua: En este componente se consideraron aspectos que hacen referencia a características de la lengua para auto-regular el uso que se hace de ella, y a características de reflexión y valoración sobre el uso y la convencionalidad de la lengua.</p>	<p>Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita:</p> <p>a) Reflexión sobre las características de la lengua para auto-regular el uso que se hace de ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro actividades de formar oraciones a partir de palabras en desorden - Ocho actividades de transformar palabras para diferenciar géneros - Ocho actividades de asociar palabras con dibujos - Diez actividades de relacionar adjetivos con sustantivos - Cinco actividades de establecer relaciones de semejanza y similitud (analogías).
	<p>b) Reflexión y valoración de las convencionalidades de la lengua escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una actividad de organización alfabética de una lista de palabras - Ocho actividades de Formar palabras a partir de sílabas en desorden.
<p>2. Lectura: Se consideró en este componente el conocimiento de los códigos gráficos; funciones de la lectura, tipos de texto y comprensión lectora.</p>	<p>a) Comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leer y contestar ocho preguntas a partir de dos textos informativos: "la mosca" y "el puma". - Leer y contestar doce preguntas a partir de dos textos narrativos: "Don Lalo" y "El koala perdido". - Elaborar un resumen a partir de la lectura de un texto narrativo: "Hip, hip, hipo".
	<p>b) Usos y funciones de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un dibujo a partir de la lectura de un anuncio.
<p>3. Escritura: Se consideró en este componente la producción de textos y el uso de fuentes de información.</p>	<p>a) Producción de textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar tres enunciados a partir de ilustraciones ("señales de la naturaleza") - Escribir el inicio de dos cuentos (con dos personajes: "gorila", "hipopótamo") - Escribir un cuento eligiendo dos de cuatro dibujos de personajes. - Elaborar un anuncio (producción de un texto informativo). - Narrar experiencias propias (producción de un texto descriptivo).
	<p>b) Funciones de la escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Narrar por escrito opiniones y obligaciones respecto a una mascota en casa.

Procedimiento

Se seleccionaron de manera no probabilística 9 escuelas públicas de Ciudad Obregón Sonora, y dos escuelas públicas del Distrito Federal (en una de las escuelas del D.F. se tomaron dos grupos escolares debido a que la población escolar era muy grande). El criterio de selección fue la facilidad que los directores y maestros de grupo otorgaron para la realización de la investigación, y que además, las escuelas se apegaran a los planes y programas oficiales de la SEP para el tercer grado de primaria. En total participaron 9 grupos escolares de Ciudad Obregón (ubicados en distintos puntos de la ciudad), y tres grupos escolares del Distrito Federal (dos grupos de la Delegación Álvaro Obregón, y un grupo de la Delegación Azcapotzalco).

Las aplicaciones de los instrumentos de evaluación de la lengua escrita, fueron realizadas de manera simultánea en Ciudad Obregón y en el Distrito Federal durante el mes de junio del año 2002, siguiendo los mismos procedimientos e instrucciones. Dos evaluadores por cada grupo escolar aplicaron el instrumento de manera colectiva en tres sesiones de una hora de duración cada una con previo entrenamiento en la aplicación. Los evaluadores debían asegurarse que los niños comprendieran las instrucciones escritas en el instrumento antes de dar inicio con los ejercicios; se proporcionó apoyo al niño sólo en los casos en los que solicitaba repetición de instrucciones.

Categorización y registro

Para fines de análisis se consideró como categoría a cada una de las competencias que de acuerdo con los planes y programas de la SEP se pretende lograr en cada

uno de los subcomponentes involucrados en cada componente o bloque. Cada categoría incluyó al menos un indicador (actividad); criterios específicos de logro para definir los requisitos mínimos de la ejecución que responde a la demanda de la tarea (competencia); y la valoración de las respuestas en términos de asignación de puntajes (ver Anexo A). En todos los casos la escala de calificación de la ejecución empleada fue de 0 (actividad no realizada, la respuesta no presenta ninguno de los criterios de logro especificados) hasta 4 (realización de la actividad cumpliendo todos los criterios de ejecución); los puntajes intermedios 1, 2, y 3 se asignaban dependiendo de los criterios que satisfacía la respuesta del niño.

Previo entrenamiento y después de haber pasado por una entrevista personal en el dominio del sistema de categorización, la elaboración de los registros estuvo a cargo de un equipo integrado por una maestra en psicología, dos estudiantes de maestría en educación, dos licenciadas en psicología y una estudiante del último año de psicología; ninguna de estas personas participó en la elaboración y aplicación del instrumento, ni en la elaboración del sistema de categorización. El entrenamiento en el registro consistió en tomar al azar 10 evaluaciones de las 325 disponibles para que de manera independiente los registradores las calificaran; se formaron parejas de registro para identificar el índice de confiabilidad entre todos los registradores (acuerdos / total de observaciones, multiplicado por 100). Cada registrador calificó 10 instrumentos y cada registro fue contrastado con los correspondientes elaborados por los registradores restantes con la finalidad de identificar si había comprensión del sistema de categorización entre los cinco registradores. En los casos donde de acuerdos inferiores a .89 se procedió a identificar las tareas en específico, en las cuales había mayor número de

desacuerdos. Posteriormente se permitió la discusión entre los registradores en desacuerdo y luego les fueron asignados nuevamente 5 instrumentos tomados al azar de los 325 disponibles. Hasta que se logró un coeficiente de .90 de acuerdo entre registradores se procedió a la calificación y elaboración de los registros para elaborar la base de datos.

Una vez superado el proceso de entrenamiento de los registradores, el proceso de registro de los instrumentos fue realizado por parejas de registradores aleatoriamente asignadas a cada escuela, tratando de no repetir una misma pareja en más de una escuela. Una vez concluido el proceso de registro, un investigador externo a la pareja de registradores, identificaba las respuestas de los niños donde no había concordancia entre los registradores, y posteriormente, en sesiones plenaria, el equipo de investigación en pleno analizaba cada caso y con base en las categorías, indicadores y criterios previamente establecidas, asignaba los valores correspondientes.

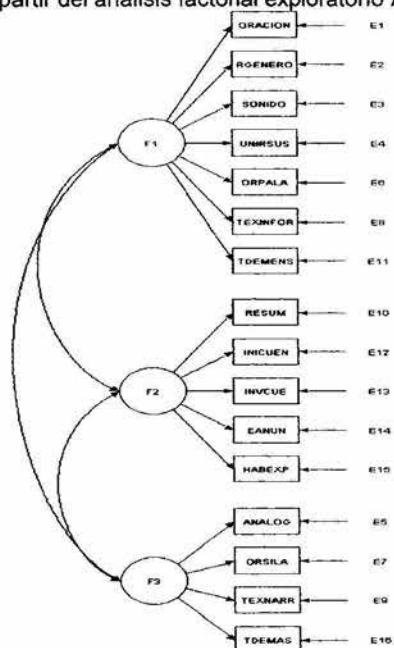
Análisis de datos

Para obtener índices de consistencia para los tres componentes antes de proceder a los análisis factoriales, utilizando el paquete estadístico JMP (SAS Institute, 2000) se procedió al análisis de alphas de Cronbach por cada serie de actividades, con excepción de las competencias (categorías) que incluían solamente un ejercicio. Una vez obtenidos los alphas de Cronbach por cada serie, se eligieron por cada serie los tres ejercicios más consistentes, y se formaron índices por competencias (promedios obtenidos en cada serie); para el caso de las competencias o categorías con un solo ejercicio se consideró el puntaje alcanzado por los niños como el valor de esa competencia, o categoría (o "serie"). Una vez

que se obtuvieron valores para las 17 series de ejercicios, se hizo un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el programa EQS6 (Bentler y Wu, 2002), resultando tres factores sólo con 16 indicadores con valores significativos.

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el programa EQS para probar un modelo de relaciones estructurales con los tres factores configurados a partir del análisis factorial exploratorio (Figura 4.1). El AFC se realizó con una doble finalidad: a) para identificar posible validez convergente y divergente de constructo entre estos tres factores, y b) para contrastar el modelo resultante con los tres componentes o factores que en teoría se organizan el desempeño de los niños en esta prueba de evaluación (reflexión sobre la lengua, lectura, y escritura).

Figura 4.1. Modelo estructural de validez de constructo con tres factores a partir del análisis factorial exploratorio AFE.



En la figura 4.1 se muestra el modelo hipotético de relaciones estructurales a través del cual se buscó validar este instrumento. Los factores o variables latentes son los tres factores configurados en el análisis exploratorio, mientras que las variables manifiestas o indicadores son los promedios obtenidos en los subcomponentes (competencias).

RESULTADOS

En la Tabla 4.2 se muestran los índices alpha de Cronbach obtenidos para cada serie de ejercicios (grupo de actividades) por competencias al interior de cada subcomponente, a partir de la cual se seleccionaron tres ejercicios o actividades para elaborar la base de datos con los índices (promedios) y los valores directos de las competencias que tenían una sola actividad con la finalidad de obtener 17 indicadores o variables manifiestas con las cuales se realizó el análisis factorial exploratorio, y el análisis convergente y divergente de constructo. En esta Tabla se puede distinguir que los índices de consistencia interna son más bajos para las actividades relacionadas con el ordenamiento de sílabas, seguidos muy de cerca por las preguntas literales e inferenciales a partir de textos informativos.

La Tabla 4.3 muestra el índice de consistencia interna por componente o factor teóricamente supuesto, y los valores alpha de Cronbach para cada indicador por factor, antes de proceder al análisis exploratorio de factores o componentes. Esta tabla refleja que al menos en la estructura que se presenta teóricamente, el componente con menor consistencia interna es el de lectura (0.45), pero que si se elimina la variable referente al subcomponente "usos y funciones de la lectura" se incrementaría el índice de consistencia interna del componente lectura (0.54).

Tabla 4.2. Índices alpha de Cronbach de series de ejercicios por competencias al interior de cada subcomponente

COMPONENTE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA				
Subcomponente	Competencia o categoría	Variable	Alpha al excluir variable	Coefficiente por serie
1. Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita ¹ : A. Reflexión sobre las características de la lengua para auto-regular el uso que se hace de ella. B. Reflexión y valoración sobre el uso y la convencionalidad de la lengua.	ORACION: Formar oraciones a partir de palabras en desorden.	ORACION1	0.47	0.63
		ORACION2	0.49	
		ORACION3	0.49	
		ORACION4	0.70	
	RGENERO: Escribir nombres de animales haciendo concordar el género y el número.	RGENERO1	0.68	0.71
		RGENERO2	0.71	
		RGENERO3	0.67	
		RGENERO4	0.67	
		RGENERO5	0.67	
		RGENERO6	0.69	
		RGENERO7	0.72	
		RGENERO8	0.68	
	SONIDO: Escribir el nombre del sonido que produce un animal (dibujo)	SONIDO1	0.65	0.69
		SONIDO2	0.61	
		SONIDO3	0.48	
		SONIDO4	0.72	
		SONIDO5	0.66	
		SONIDO6	0.64	
		SONIDO7	0.64	
		SONIDO8	0.70	
	UNIRSUS: Relacionar sustantivos y adjetivos.	UNIRSUS1	0.67	0.70
		UNIRSUS1	0.68	
		UNIRSUS2	0.69	
		UNIRSUS3	0.68	
		UNIRSUS4	0.68	
		UNIRSUS5	0.66	
		UNIRSUS6	0.66	
		UNIRSUS7	0.66	
UNIRSUS8		0.69		
UNIRSUS9		0.70		
UNIRSUS10	0.68			
ANALOG: Establecer relaciones de semejanza y similitud.	ANALOG1	0.69	0.70	
	ANALOG2	0.66		
	ANALOG3	0.59		
	ANALOG4	0.59		
	ANALOG5	0.69		
ORSILA: Formar palabras a partir de sílabas en desorden	ORSILA1	0.37	0.36	
	ORSILA2	0.22		
	ORSILA3	0.39		
	ORSILA4	0.40		
	ORSILA5	0.34		
	ORSILA6	0.34		
	ORSILA7	0.26		
	ORSILA8	0.28		
COMPONENTE LECTURA				
2. Comprensión lectora ²	TEXINFOR: Leer y responder preguntas a partir de textos informativos	TEXINFOR1	0.40	0.42
		TEXINFOR2	0.45	
		TEXINFOR3	0.40	
		TEXINFOR4	0.33	
		TEXINFOR5	0.36	
		TEXINFOR6	0.44	

¹ Se excluyó la competencia "Organizar alfabéticamente un listado de palabras" que es una lista de palabras.

² No se toman en cuenta las actividades "Leer un texto narrativo y elaborar resumen escrito", y "Usos y funciones de la lectura" porque son series que incluyen sólo un ejercicio o tarea.

		TEXINFOR7	0.34	
		TEXINFOR8	0.36	
	TEXNARR: Leer y responder preguntas a partir de textos narrativos	TEXNARR1	0.5325	0.54
		TEXNARR2	0.5367	
		TEXNARR3	0.5291	
		TEXNARR4	0.5310	
		TEXNARR5	0.5253	
		TEXNARR6	0.5419	
		TEXNARR7	0.5095	
		TEXNARR8	0.5261	
		TEXNARR9	0.5442	
		TEXNARR10	0.4614	
		TEXNARR11	0.4803	
		TEXNARR12	0.4159	
COMPONENTE ESCRITURA				
3. Producción de textos ³	TDEMENS: Elaborar enunciados a partir de ilustraciones	TDEMENS1	0.1685	0.57
		TDEMENS2	-0.0474	
		TDEMENS3	0.9279	
	INICUEN: Iniciar cuentos a partir de títulos y dibujos	INICUEN1	.	
		INICUEN2	.	

Tabla 4.3. Índice de consistencia interna por componente (factor), y los valores Alpha de Cronbach para cada indicador por factor.

COMPONENTE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA			
Subcomponente	Variable (indicador de competencia)	Alpha al excluir variable	Coefficiente por componente
1A Reflexión sobre las características de la lengua para auto-regular el uso que se hace de ella.	Formar oraciones	0.64	0.70 Reflexión sobre la lengua
	Transformar palabras	0.64	
	Asociar palabras con dibujos	0.67	
	Relacionar adjetivos con sustantivos	0.68	
	Establecer relaciones de semejanza	0.67	
	Organizar alfabéticamente	0.67	
1B Reflexión y valoración sobre uso y convencionalidad de la lengua.	Formar palabras a partir de sílabas en desorden	0.68	
COMPONENTE LECTURA			
1. Comprensión lectora	Leer y responder preguntas a partir de textos informativos	0.30	0.45 Lectura
	Leer y responder preguntas a partir de textos narrativos	0.30	
	Elaborar resumen de texto narrativo	0.41	
2. Usos y funciones de la lectura	Elaborar un dibujo a partir de la lectura de un anuncio	0.54	
COMPONENTE ESCRITURA			
1. Producción de textos	Elaborar enunciados	0.65	0.66 Escritura
	Escribir el inicio de cuentos	0.61	
	Escribir un cuento	0.60	
	Elaborar un anuncio	0.60	
	Narrar experiencias	0.62	
2.- Funciones de la escritura	Narrar por escrito opiniones y obligaciones	0.63	

³ No se tomaron en cuenta 4 competencias (escribir un cuento eligiendo dos personajes, elaborar un anuncio, narrar experiencias propias, narrar por escrito opiniones), porque éstas incluyen sólo una serie de ejercicios.

Un primer análisis -el Análisis Factorial Exploratorio AFE- mostró que efectivamente existía una organización en tres factores, lo cual permitía señalar tentativamente que la ejecución de los niños en tercer grado se agrupaba en tres factores o ejes que en teoría se suponían, pero sólo en 16 series de actividades (ver Tabla 4.4).

Tabla 4.4. Análisis Factorial Exploratorio de 17 series de ejercicios y 3 componentes o factores (rotación ortogonal).

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
ORACION	0.4886	0.2279	0.1897
RGENERO	0.4181	0.1223	0.3897
SONIDO	0.4472	0.0634	0.2049
UNIRSUS	0.3997	0.1554	0.1365
ANALOG	0.2494	0.1591	0.5179
ORPALA	0.4998	0.1797	0.1746
ORSILA	0.1800	0.1399	0.5478
TEXINFOR	0.4175	0.3037	0.2139
TEXNARR	0.4096	0.2317	0.4217
RESUM	0.1480	0.4683	0.2444
DIBUJ	0.2592	-0.0818	0.1803
TDEMENS	0.3806	0.2002	0.1236
INICUEN	0.2273	0.4078	0.1792
INVCUE	0.2614	0.4699	0.0853
EANUN	0.3556	0.4154	0.1637
HABEXP	0.1016	0.5244	0.1256
TDEMAS	0.1282	0.3506	0.4153
Valores propios	4.73	1.26	1.09

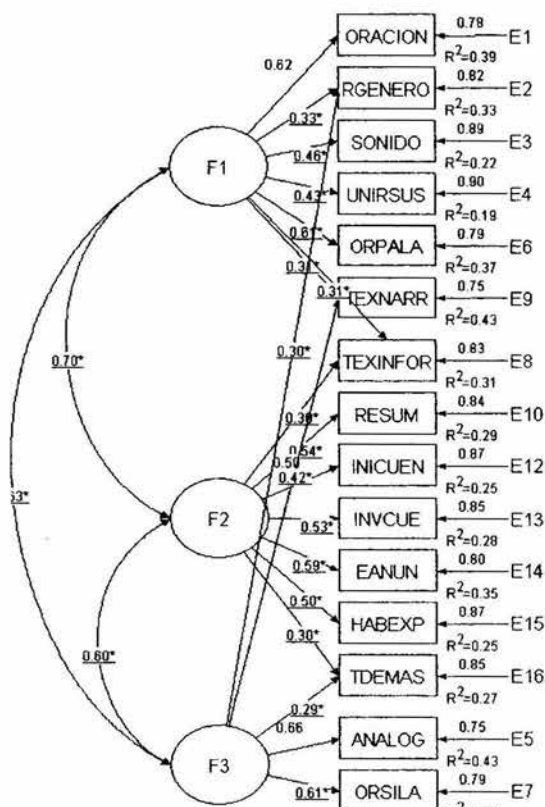
FACTOR CORRELATION MATRIX			
	FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3
FACTOR1	1.000		
FACTOR2	0.337	1.000	
FACTOR3	0.661	0.301	1.000

Esta tabla refleja que el factor 1 se constituye por los siguientes indicadores: formar oraciones a partir de palabras en desorden, transformar palabras para diferenciar géneros, asociar palabras con dibujos, relacionar adjetivos con sustantivos, organizar alfabéticamente un listado de palabras, lectura de un texto informativo, elaborar un dibujo a partir de la lectura de un anuncio, y componer tres

oraciones a partir de ilustraciones, siendo el valor propio de este factor 4.73. El factor 2 se conformó con las siguientes variables: elaborar resumen de un texto narrativo, escribir el inicio de cuentos con dos personajes, escribir un cuento eligiendo dos de cuatro dibujos de personajes, elaborar un anuncio, narrar experiencias propias; el valor propio de este factor fue 1.26. El factor 3 se conformó con las siguientes variables: establecer relaciones de semejanza, formar palabras a partir de sílabas en desorden, lectura de texto narrativo, y narrar por escrito opiniones y obligaciones; el valor propio de este factor 3 fue 1.09. En la parte inferior de Tabla 3 se puede observar la matriz de correlación entre factores, la cual indica bajas correlaciones del factor 1 con los factores 2 y 3, pero, la correlación entre los factores 2 y 3 es ligeramente alta (.66).

Para el análisis confirmatorio de estos tres factores no se tomó en cuenta la variable elaborar un dibujo a partir de la lectura de un anuncio dado el peso factorial bajo que cargó en el AFE. La Figura 4.2 presenta el modelo resultante del análisis factorial confirmatorio (AFC) con tres factores, en ella puede observarse que no se obtuvo un modelo satisfactorio a pesar de que el modelo tuvo buena bondad de ajuste (Chi cuadrada = 98.97, $p = .11$; indicador práctico de bondad de ajuste CFI = .98), dado que al menos cuatro variables podrían formar parte simultáneamente de dos factores, además cuatro de las cinco variables del factor 3 en el modelo resultante se corresponden morfológicamente con variables agrupados en el primer factor. Este modelo aceptó sólo 15 variables (el programa estadístico empleado eliminó la variable "componer oraciones a partir de ilustraciones" para lograr bondad de ajuste). La Figura 4.2 también muestra que las covarianzas entre los tres factores son significativas.

Figura 4.2. Modelo resultante del análisis factorial confirmatorio AFC de validez de constructo con tres factores o componentes.



Con la finalidad de obtener un instrumento en el cual los ejercicios no pertenezcan a la vez a más de un factor o componente, se buscó obtener un modelo que permitiera separar con claridad los ejercicios al menos en dos factores. Para ello, en primer lugar se realizó un análisis factorial exploratorio con 16 indicadores y dos factores. En la Tabla 4.5 se puede distinguir que un primer factor quedó conformado por las 7 variables propuestas para el componente reflexión sobre la lengua, por dos variables del componente lectura (lectura de textos informativos y lectura de textos narrativos), y por una variable del componente escritura (componer tres oraciones a partir de ilustraciones). Un segundo factor

quedó conformado por una variable del componente lectura (resumen a partir de un texto narrativo) y las cinco restantes variables del componente escritura.

Tabla 4.5. Análisis Factorial Exploratorio de 16 series de ejercicios y 2 factores (rotación ortogonal), N=325.

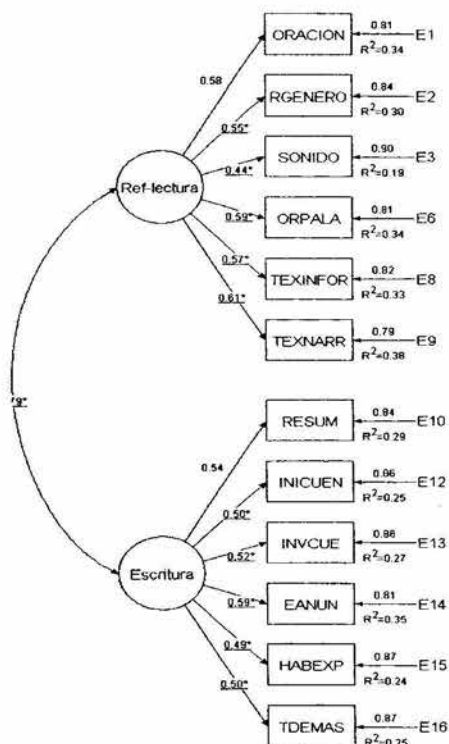
	FACTOR 1	FACTOR 2
ORACION	0.5036	0.2435
RGENERO	0.5391	0.1934
SONIDO	0.4617	0.1142
UNIRSUSS	0.4006	0.1707
ANALOG	0.5053	0.2049
ORPALA	0.4902	0.2125
ORSILA	0.4757	0.1817
TEXINFOR	0.4158	0.3571
TEXNARR	0.5546	0.2908
RESUM	0.2333	0.4802
TDEMENS	0.3413	0.2455
INICUEN	0.2226	0.4590
INVCUE	0.2078	0.4948
EANUN	0.3306	0.4542
HABEXP	0.1079	0.5328
TDEMAS	0.3316	0.3778
Valores propio	4.68	1.23

Matriz de correlación entre factores		
	FACTOR1	FACTOR2
FACTOR1	1.000	
FACTOR2	0.665	1.000

Estos datos sugieren que probablemente la organización de las 16 series de actividades resultantes debería tomar otro rumbo, motivo por el cual al probar varias formas de estructuración de las variables manifiestas (ejecución de los niños en cada serie de actividades), se obtuvo finalmente un modelo de análisis factorial confirmatorio que incluyó sólo dos factores, y solo 12 series de actividades. La Figura 4.3 muestra el modelo final resultante de validez convergente y divergente de constructo con 2 factores. Este modelo final incluye sólo 12 de las 16 variables

resultantes del análisis factorial exploratorio presentado en la Tabla 4.5, dado que el programa EQS eliminó cuatro variables debido a que afectaban la bondad de ajuste del modelo a prueba. Las actividades de comprensión lectora (de textos informativos, y de textos narrativos) se agruparon con cuatro series de actividades del componente reflexión sobre la lengua, conformando de esta manera el factor reflexión-lectura. Por otra parte, desde el análisis factorial exploratorio, las cinco actividades de escritura se agrupaban muy fuertemente entre sí, y con la actividad elaborar resumen a partir de la lectura de un texto, que teóricamente se suponía pertenecía al componente lectura.

Figura 4.3. Modelo final de validez de constructo en la evaluación de la lengua escrita con dos componentes obtenido a través del análisis factorial confirmatorio.



En esta figura se observan pesos factoriales significativos entre factores y sus indicadores, asimismo, se puede distinguir que la covarianza entre los dos factores o componentes es = 0.26. El modelo obtenido tuvo bondad de ajuste: chi cuadrada = 70.32; $p = 0.07$; indicador práctico de bondad de ajuste CFI=0.97, valores que indican que no hay diferencia significativa entre el modelo obtenido (restringido) y el modelo que considera todas las posibles relaciones entre las variables utilizadas (modelo inclusivo). Es decir, que se obtuvo validez convergente de constructo y se puede afirmar que el instrumento de evaluación resultante, permite evaluar competencias lingüísticas en tercer grado, en dos componentes: Reflexión sobre la lengua – Lectura, y Escritura.

De acuerdo con estos resultados, se puede señalar que hay buena consistencia interna en cada uno de los tres componentes evaluados en el tercer grado de primaria, retomando tres de los cuatro ejes que la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) recomienda en la enseñanza de la lengua en los seis grados de educación primaria. Una limitante del estudio fue que no se mantuvo un número igual de ejercicios para todas las competencias evaluadas (las 17 series de ejercicios o actividades, por ello, como derivación inmediata de este estudio, en el Anexo B se presenta una versión mejorada de este instrumento para evaluar Reflexión-lectura, y escritura en el tercer grado con 12 series de actividades: 7 series con tres actividades, 3 series con dos actividades, y 2 series con cuatro actividades.

4. 2 Análisis estructural de variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de lengua escrita en el tercer grado, y prueba de modelos restringidos de las variables implicadas.

En este estudio se pretendió poner a prueba una hipótesis que se resume en un modelo de relaciones estructurales, entre el desempeño de los niños en tareas de lectura y escritura en pruebas de ejecución, la percepción de los niños, los maestros y los propios padres respecto al apoyo familiar proporcionado al niño, el capital cultural de la familia (nivel educativo), indicadores de interés y actividades de lectura en el tiempo libre por parte de los niños. Asimismo se incluyeron en el modelo a prueba, un factor relacionado con el nivel de conocimiento y apego del maestro respecto del Programa Nacional de Lectura y Escritura (utilizado como estrategia de enseñanza), y con indicadores de superación del maestro (experiencia y grado académico).

METODO

Sujetos

De la muestra inicial utilizada en el estudio 4.1, se tomaron los datos de 167 niños, de tercer grado de primaria de escuelas públicas de Sonora, México. El resto de niños sonorenses no fueron tomados en cuenta, debido a que fueron eliminados los datos de los niños cuyos padres no completaron alguna información solicitada, o no devolvieron los cuestionarios enviados.

Procedimiento

Los indicadores de dominio de lectura y escritura se tomaron de los datos reportados en el estudio 4.1, y consiste del promedio obtenido por cada niño en el

factor Reflexión Lectura, y el promedio obtenido en el factor Escritura. Las aplicaciones de los instrumentos para recoger indicadores de las otras variables consideradas en este modelo estructural, se realizaron en el mes de junio del año 2002 (último bimestre del año escolar 2001-2002).

Antes de llevar a cabo la aplicación de instrumentos a los niños y a sus padres o tutores, se entregó al maestro de grupo un registro con el nombre de cada alumno, para que el maestro pudiera proporcionar su opinión acerca del apoyo proporcionado al niño por el padre o tutor (tiempo que le dedican a ayudar en las tareas, si los padres cumplen con las tareas que el maestro le encarga, qué tanto los padres se interesan en el avance académico de sus hijos en la materia del español, es decir, si preguntan sobre el avance de su hijo, o sobre los nuevos temas o tareas en que pueden apoyar a sus hijos, etc.). También se solicitó a cada maestro información sobre la edad, número de veces que impartió en el mismo grado y número de veces que impartió en los tres primeros grados en los últimos cinco años; sobre su nivel académico obtenido; y sobre el número de cursos de actualización y/o especialización que haya recibido en los tres últimos años.

Una vez que los maestros devolvieron los cuestionarios y las fichas (en un plazo de una semana), se envió a los padres o tutores de cada uno de los niños, un cuestionario con preguntas sobre el nivel educativo de los padres, el tiempo dedicado por los padres a la lectura en su tiempo libre, el tiempo por semana que la familia en conjunto le dedica a la lectura, tiempo dedicado a ayudar en las tareas de español a sus hijos, auto calificación en cumplimiento de actividades encargadas por los maestros de sus hijos, auto calificación en interés por el avance de su hijo en la materia de español en la escuela, etc. Los cuestionarios contestados debían ser

entregados al maestro de grupo a través de los niños, se dio un tiempo aproximado de una semana como plazo máximo para que los niños entregaran al maestro de grupo los cuestionarios debidamente contestados por los padres o tutores, los investigadores diariamente recordaban a los niños que debían devolver los cuestionarios enviados a sus padres o tutores.

Se aplicó a cada niño un cuestionario sobre la lectura como actividad en el tiempo libre (cuando el niño no está en la escuela o no esté haciendo las tareas de la escuela) y sobre cantidad de lecturas por semana, que no sea para hacer las tareas escolares, acerca de la atribución sobre sus calificaciones y su desempeño en lectura y escritura. La duración total de esta sesión en la que se contestaron estos dos cuestionarios fue aproximadamente de 20 minutos.

Instrumentos y materiales

Se elaboró un cuestionario para indagar las actividades de lectura que los niños realizan en el tiempo libre, y sobre el tipo de lectura que ellos hacen. El cuestionario incluyó propiamente dos preguntas sobre lectura, con opciones múltiples, y una pregunta para indagar el tipo de actividades que ellos prefieren realizar en el tiempo libre (Anexo C).

El cuestionario para los padres está dividido en dos secciones, y en total incluye 12 preguntas (Anexo D). Las tres primeras preguntas están orientadas al padre o tutor, y de la pregunta 4 a la pregunta 6 la cónyuge debió contestarla. De la pregunta 7 a la pregunta 12, se pide que el cuestionario sea contestado por ambos padres o tutores, o por uno de ellos en caso de que el niño viva solo con unos de los padres o con un tutor sin pareja. La mayoría de las preguntas demandan para su respuesta información en frecuencias, tiempos de duración, o nivel de logro.

Para obtener información de variables de interés en el progreso académico del niño en la materia de español, la revisión de cuadernos y libros de trabajo del niño en el español, la evaluación por los padres del nivel de dominio del niño en el español, se tomó en cuenta la auto calificación de los padres o tutores, en las cuatro últimas preguntas del cuestionario que se presenta en el Anexo D. Los niños y los maestros también proporcionaron información sobre estos mismos aspectos con las mismas escalas. El cuestionario para los niños sobre apoyo familiar se presenta en el Anexo E. En el Anexo F se presenta la ficha-registro para el maestro, que en la primera columna incluye el nombre de cada alumno, y que en los renglones siguientes el maestro debía informar en el caso de cada niño, su opinión acerca del apoyo de los padres en las tareas del niño, el interés de los padres en el progreso académico del niño en la materia de español, la revisión por parte de los padres de cuadernos y libros de trabajo del niño en la materia de español, si los padres evalúan o examinan el nivel de dominio del niño en el español. Para estas cuatro variables, se tomaron en cuenta los mismos criterios indicados para los padres o tutores y para los niños, respecto a indicadores de apoyo familiar.

También se elaboró un cuestionario que indaga datos sobre la edad, aspectos académicos y laborales de los maestros (Anexo G), y una prueba de conocimiento del programa oficial de enseñanza de la lengua en la escuela pública mexicana, que consta de 10 preguntas tipo Likert (Anexo H). En la segunda parte del Anexo H se muestra la ficha de registro de la evaluación del conocimiento del Pronalees por parte de los maestros. Las respuestas a las preguntas 3, 8, y 9 se calificaron con 1 (siempre), 2 (casi siempre), y 3 (nunca), todas las respuestas restantes fueron calificadas con 3 (siempre), 2 (casi siempre), y 1 (nunca).

Categorización y registro

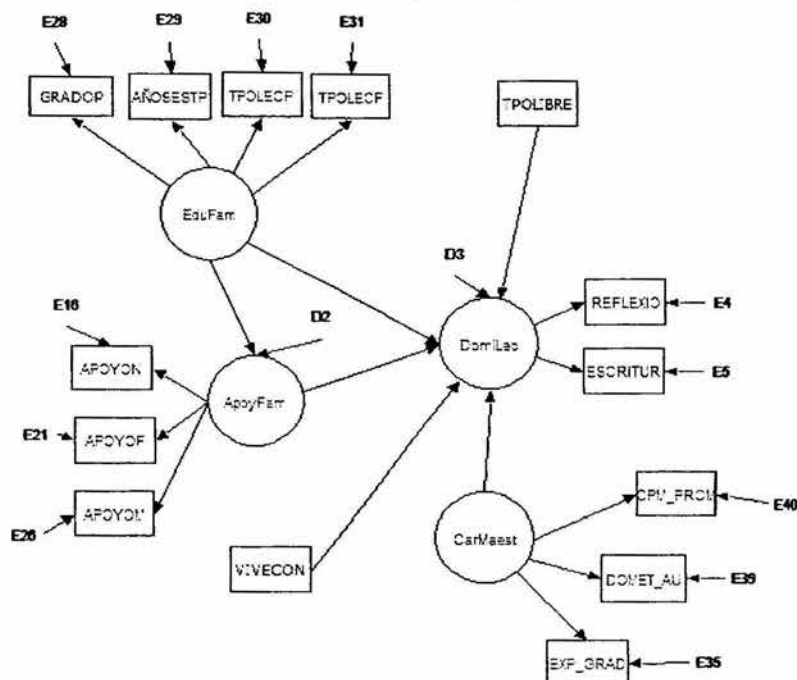
Todas las respuestas de los niños, los padres o tutores, y los maestros de grupo, fueron calificadas de acuerdo con categorías y criterios de valoración previamente especificados para calificar las respuestas en todos los instrumentos. Los registros fueron llevados a cabo por dos registradores independientes a quienes se les instruyó previamente en las categorías y los criterios de valoración para cada instrumento. El criterio de confiabilidad entre registradores fue de 0.85 (número de acuerdos/número de acuerdos + número de desacuerdos x 100). Todos los casos donde no habían acuerdos entre registradores, fueron resueltos mediante panel de expertos.

Análisis de datos

En este estudio se pretendió establecer relaciones estructurales entre variables latentes, y entre variables latentes y variables manifiestas (Figura 4.4), pero antes se tuvieron que probar modelos relacionados con el factor apoyo familiar, y con el factor características del maestro. En el pie de esta Figura 4.4 se presenta una descripción de los factores y las variables manifiestas. La variable latente que se tomó como variable dependiente fue el dominio de lectura y escritura (DomiLecto) que el niño tiene en una prueba de evaluación, esta variable latente (o factor) está conformada a su vez por indicadores de dos componentes factoriales resultantes en el estudio 4.1: reflexión – lectura, y escritura. Todas las demás variables latentes (o factores) se tomaron como variables predictores del dominio de lectura y escritura. La información respecto a con quien vive el niño se tomó como variable manifiesta

que probablemente tuviera un efecto directo sobre lectura y escritura al finalizar el tercer grado, y sobre el interés del niño en la lectura.

Figura 4.4 Modelo hipotético estructural de variables asociadas con el dominio de la lengua escrita en el tercer grado de primaria



VARIABLES: **Domilec**, Dominio de la lengua escrita; **Reflexio**, promedio en reflexión sobre la lengua; **Escratur**, promedio en lectura y escritura; **Tiemlibr** dedicación del niño a leer en tiempo libre; **EduPad**, nivel educativo de los padres (familia); **Añosestp**, promedio de años de estudios de los padres; **Gradp**, máximo nivel de estudios de uno de los padres; **Tpolecpl**, horas dedicadas por los padres a la lectura, **Tpolecfl**, horas dedicadas por toda la familia a leer en grupo; **ApoyFam**; **Apfani**, apoyo familiar percibido por el niño (horas/semana dedicadas por los padres a ayudar en las tareas de español al niño, interés de padres en el progreso académico del niño, revisar cuadernos y libros de trabajo del niño del español, y examinar el nivel de dominio del niño en el español); **Apfapa**: apoyo familiar autoreferido por los padres (mismas categorías que los niños); **Apfama**, apoyo familiar reportado por el maestro (mismas categorías que los niños y padres); **Vivecon**, adulto(s) con quien(es) vive el niño; **CarMaest**, Características del maestro; **Dommet_au**, autovaloración de qué tanto el maestro conoce y se apega al Pronalees, y capacitación en general recibidos y capacitación en general recibidos y capacitación recibida; **Exp_gra**, Índice conformado por indicadores de experiencia docente y grado académico del maestro; **Cpm_prom**, promedio obtenido por el maestro en una prueba de conocimiento sobre el Pronalees.

A la usanza de los modelos estructurales (Bentler, 1995; Byrne, 1994), los círculos representan a los factores (constructos o variables latentes) y los

rectángulos encierran a las variables manifiestas o indicadores. Las flechas de un sentido (de los círculos a los rectángulos) indican que esos indicadores reciben pesos factoriales, altos y significativos, es decir, que estas variables son indicadores de ese constructo o factor. Las flechas direccionales entre círculos indica que un factor influye en otro factor o variable latente, la letra E indica el error asociado con la medida o características que el instrumento no está recogiendo en relación con los indicadores o variables manifiestas, o a cuestiones del azar, mientras que D indica los disturbios o errores asociados en relación a los factores o variables latentes.

El factor apoyo familiar se elaboró con indicadores de apoyo familiar reportado por el niño, el apoyo familiar autoreferido por los padres, y el apoyo familiar percibido por el maestro de grupo, tomando en cuenta los mismos elementos tanto para los niños como para los maestros y los padres: apoyo de los padres en las tareas del niño; interés de los padres en el progreso académico del niño en la materia de español; revisión por parte de los padres de cuadernos y libros de trabajo del niño en la materia de español; si los padres evalúan o examinan el nivel de dominio del niño en lectura y escritura, es decir, en la materia de español.

El factor "características del maestro" se conformó con siete indicadores: tiempo de servicio, grado académico, experiencia docente, actualización y capacitación en el Pronalees, autovaloración del conocimiento del método (referido por el propio maestro), autovaloración del apego en el uso y aplicación del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en México, Pronalees, el último indicador fue el promedio de puntuación obtenido en una prueba de conocimiento y apego al Pronalees.

El factor nivel educativo de los padres fue conformado por cuatro indicadores: promedio de años de estudios de los padres, máximo grado o nivel de estudios de uno de los padres, horas dedicadas por los padres a la lectura, y número de horas en que la familia completa se dedica a la lectura de manera conjunta.

Se construyó el indicador tiempo libre, obteniendo el promedio a partir de las respuestas de los niños en un cuestionario de tiempo libre de cuatro preguntas. La variable **vivecon** indica el adulto o adultos con quienes vive el niño.

Todos los indicadores (valores) fueron ingresados a la base de datos para la prueba del modelo explicativo del dominio de lectura y escritura a través del programa EQS 6 (Bentler y Wu, 2002), y siguiendo el esquema que se ejemplifica en la Figura 4.4.

RESULTADOS

1. Apoyo Familiar

En relación a la percepción del apoyo e interés de los padres o tutores respecto del aprendizaje y dominio de la lengua escrita de sus niños o tutorados utilizando cuatro indicadores comunes y tres fuentes de información (los propios padres, el maestro, y el niño) se puede observar en la Tabla 4.6 los índices Alpha de Cronbach para establecer la consistencia interna por cada factor (según la fuente de información). De acuerdo con esta tabla, se puede observar que la consistencia interna es mejor en el factor relacionado con la autoreferencia de los padres, y en el factor relacionado con la percepción del maestro respecto al apoyo familiar. Sin embargo, la variable relacionada con la ayuda que los padres brindan a los hijos en sus tareas escolares en lectura y escritura, es la que afecta la consistencia interna en los tres

factores configurados según la fuente de información respecto al apoyo familiar a los niños.

Tabla 4.6. Índices Alpha de Cronbach por factor de Apoyo Familiar, el coeficiente Alpha de Cronbach general para las 12 variables en total fue 0.77

Variable	Alpha de Cronbach al excluir variable	Coficiente Alpha por factor
AYUTAREN	0.73	0.66
INTERESN	0.54	
REVISARN	0.55	
EVALUARN	0.43	Apoyo familiar según el niño
AYUTAREF	0.91	0.81
INTEREF	0.74	
REVISARF	0.68	
EVALUARF	0.68	Apoyo familiar según el padre o tutor
AYUTAREM	0.94	0.88
INTERÉSM	0.81	
REVISARM	0.81	
EVALUARM	0.79	Apoyo familiar según el maestro

En la Tabla 4.7 se presenta la agrupación de estas 12 variables en tres factores observándose la conformación de tres factores y sus cuatro indicadores que eran comunes para los tres factores (validez convergente de constructo), pero la variable “ayuda en tareas” referido por el niño (ayutare) no cargó de manera significativa a ningún factor. En la parte inferior de la Tabla 4.7 se presenta la matriz de correlación entre factores lo cual permite distinguir bajas correlaciones entre estos tres factores, es decir que esos factores permiten evaluar el apoyo familiar de acuerdo con tres distintas fuentes de información.

Tabla 4.7. Análisis Factorial Exploratorio de indicadores de apoyo familiar según tres fuentes de información: el niño, los propios padres y el maestro.

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
AYUTAREN	0.10	0.21	0.19
INTERESN	0.2606	0.0192	0.6516
REVISARN	0.0086	0.0890	0.6707
EVALUARN	0.1096	-0.0053	0.7532
AYUTAREF	0.0545	0.4524	0.1662

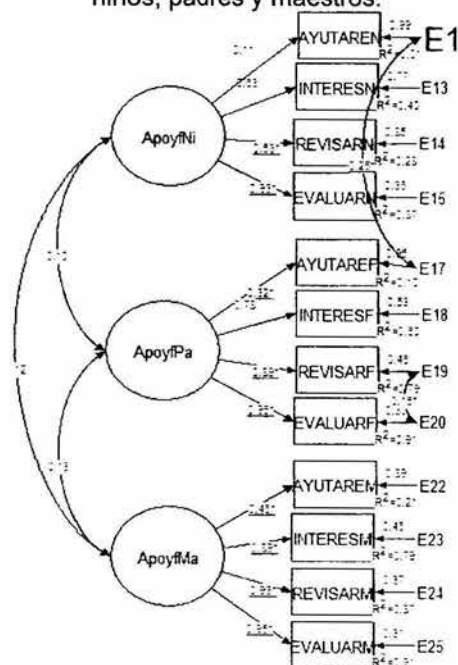
INTERESF	0.0954	0.7707	0.0126
REVISARF	-0.0136	0.8409	0.0274
EVALUARF	0.0974	0.8372	0.0410
AYUTAREM	0.4932	-0.0011	0.3017
INTERES	0.8335	0.0816	0.1749
REVISARM	0.8545	0.0446	0.0960
EVALUARM	0.8542	0.0612	0.1467
MATRIZ DE CORRELACIÓN ENTRE FACTORES			
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
FACTOR 1	1.000		
FACTOR 2	0.170	1.000	
FACTOR 3	-0.354	-0.193	1.000
VARIANZA EXPLICADA POR CADA FACTOR			
Total	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
6.438	2.554	2.292	1.593

En la figura 4.5 se presenta el modelo resultante del análisis factorial confirmatorio de la organización de estos 12 indicadores en tres factores según las tres fuentes de información de apoyo familiar: Apoyo familiar percibido por el niño (**ApoyfNi**), el apoyo familiar percibido por los propios padres (**ApoyfPa**), y el apoyo familiar percibido por el maestro de grupo (**ApoyfMa**). La Figura 4.5 muestra los coeficientes estandarizados entre factores e indicadores, y las covarianzas entre factores, asimismo, incluye la varianza explicada por el modelo en cada una de las relaciones postuladas entre indicadores y factores. Se puede observar que el modelo no explica siquiera el 1% de la variabilidad de la percepción del niño respecto al interés de sus padres en su desarrollo académico, este dato es muy similar a lo encontrado en el análisis de consistencia interna y en el análisis factorial exploratorio, respecto a este indicador (**AyutareN**).

Por otra parte, este modelo obtuvo una chi cuadrada = 82.21, $P = 0.01$, pero los indicadores prácticos de bondad de ajuste fueron aceptables ($CFI = 0.97$) por lo que se puede afirmar que la medición del apoyo familiar con los mismos cuatro

indicadores y tres fuentes de información, es confiable y tiene validez convergente y divergente de constructo.

Figura 4.5. Análisis Factorial Confirmatorio de Apoyo Familiar percibido por los niños, padres y maestros.



2. Tiempo libre (niños)

Respecto a la variable actividades de tiempo libre del niño, en la Tabla 4.8 se presentan los índices alpha de Cronbach para identificar la consistencia interna de las respuestas de los niños en el cuestionario de lectura en tiempo libre. Dado que no se logró conformar un modelo satisfactorio en la estructuración del factor tiempo libre, se obtuvo el promedio entre estas variable y se tomó como indicador general de la variable manifiesta "tiempo libre".

Tabla 4.8. Consistencia interna del cuestionario de lectura de los niños en tiempo libre.

Variable	Alpha de Cronbach por variable	Alpha por factor
NOESC	0.56	0.56 Interés por la lectura en tiempo libre
TIPLECO	0.47	
LIBRO	0.45	
REVIST	0.54	
PERIODI	0.45	

Variables: **Interés por lectura en tiempo libre:** NOESC, Qué le gusta hacer cuando no hace tareas de la escuela; TIPLECO, tipo de lectura en tiempo libre (libro, revista o periódico); LIBRO, cantidad de lectura de libros por semana en tiempo libre (no haya sido para hacer las tareas escolares); REVIST, cantidad de lectura de revistas por semana en tiempo libre; PERIODI, cantidad de lectura de periódicos por semana en tiempo libre.

3. Características del maestro

La Tabla 4.9 muestra el índice general de consistencia interna para la evaluación del conocimiento y apego del maestro al programa oficial de enseñanza del español (Pronalees) con diez preguntas, lo cual fue igual a 0.64, obtenida a través del programa estadístico JMP 4.

Tabla 4.9. Índice general de consistencia interna de evaluación del conocimiento y apego del maestro al programa oficial de enseñanza del español (Pronalees).

Si se excluye la variable	Índice Alpha	Coficiente Alpha por factor
CPM1	0.653	0.64 Conocimiento del Pronalees
CPM2	0.655	
CPM4	0.608	
CPM7	0.638	
CPM8	0.573	
CPM14	0.550	
CPM15	0.540	
CPM17	0.604	
CPM23	0.628	
CPM24	0.625	

En esta Tabla 4.9 también se reportan los índices alpha de Cronbach que resultarían si se eliminaran cada una de las 10 preguntas. En general el cuestionario presenta una aceptable consistencia interna, cuyo índice aumentaría a 0.69 si se eliminaran las dos primeras preguntas, pero en este caso, se decidió mantener el cuestionario con 10 preguntas sin eliminar ninguno, y el promedio obtenido con estas 10 preguntas se tomó como indicador del dominio del maestro en una evaluación de conocimiento del Pronalees.

Con los otros seis indicadores de características del maestro, se realizó un análisis factorial exploratorio. En la Tabla 4.10 se puede distinguir la configuración de dos factores. El primer factor es conformado por las variables Tposerv (tiempo de servicios), Capacit (cursos de capacitación en general recibido por el maestro), Conoce (autovaloración de qué tanto conoce el maestro conoce el Programa de la SEP), Apego (autovaloración de qué tanto se apega al Programa de la SEP). El segundo factor fue conformado por las variables: EspM (Promedio de años de experiencia en impartir en los tres primeros grados), GradoM (grado o nivel de estudios alcanzado por el maestro). En la parte inferior de la tabla 4.14 se puede observar el coeficiente de correlación entre estos dos factores, lo que indica que son divergentes entre si.

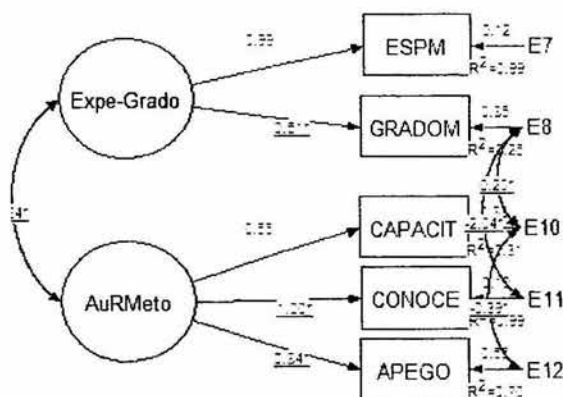
Tabla 4.10. AFE de características del maestro relacionadas con experiencia, formación y autovaloración de dominio del Pronalees (Kaiser Varimax Solution, EQS6).

VARIABLE	FACTOR 1	FACTOR 2
TPOSERV	0.400	-0.026
ESPM	0.103	0.650
GRADOM	0.029	0.662
CAPACIT	0.579	0.159
CONOCE	0.815	0.095
APEGO	0.725	0.088
Variance Explained by Each Factor:		

FACTOR 1	FACTOR 2	
1.697	0.903	2.600
Factor Transformation Matrix		
FACTOR 1	FACTOR 1	FACTOR 2
FACTOR 1	0.946	
FACTOR 2	0.325	0.946

Utilizando el programa EQS 6 se realizó un análisis factorial confirmatorio de la supuesta organización de estas seis variables manifiestas, en dos factores. En la Figura 4.6 se muestra el modelo obtenido, en la cual se observa la estructuración de dos factores concordantes con los resultados del análisis factorial exploratorio, pero en este modelo el indicador de tiempo de servicio fue eliminado por el programa estadístico. El modelo obtenido es bastante satisfactorio (estimación estandarizada) y obtuvo una chi cuadrada = 6.61, con una $P = 0.09$ (lo cual indica que el modelo obtenido no es diferente al modelo teórico, por lo tanto el modelo obtenido tiene buena bondad de ajuste), y con un índice práctico de bondad de ajuste aceptable ($CFI = 0.99$). Asimismo, el modelo muestra buena validez convergente y divergente de constructo.

Figura 4.6. Modelo obtenido de AFC de características del maestro relacionadas con experiencia, formación y autovaloración de dominio del Pronalees.



Se obtuvieron promedios por cada factor resultante de este análisis confirmatorio, y tomando en cuenta el Promedio de puntaje obtenido por el maestro en la prueba de conocimiento y apego del Pronalees, para el factor “características del maestro” se consideraron tres indicadores, los cuales fueron introducidos al modelo estructural de análisis, conjuntamente con los indicadores (promedios) por cada factor o variable latente considerados.

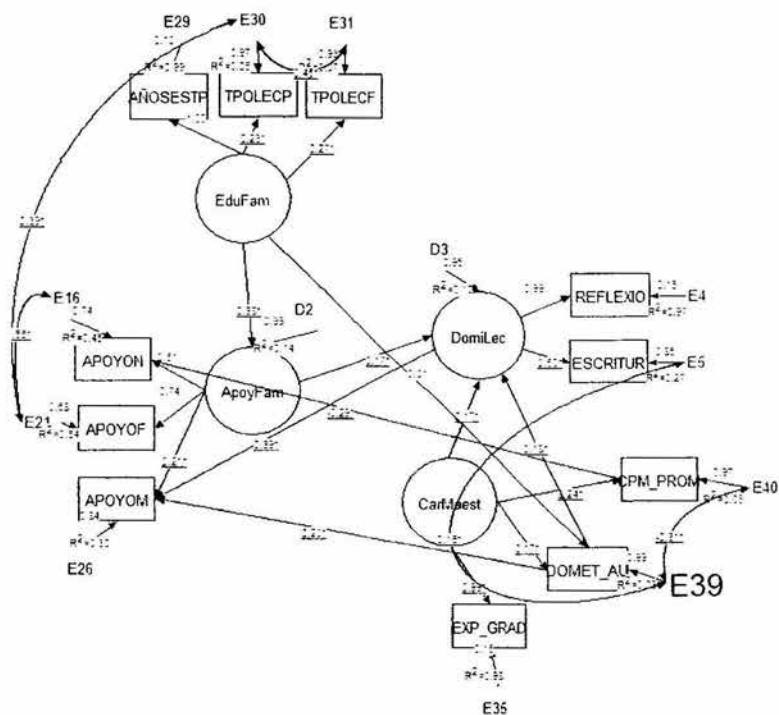
4. Análisis estructural de variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de Reflexión-lectura y Escritura.

Respecto a la prueba del modelo de relaciones estructurales de variables asociadas con el dominio de lectura y escritura, la Figura 4.7 ilustra el modelo obtenido, el cual no incluye a todas las variables manifiestas y los factores inicialmente considerados en la Figura 4.4, debido a que el propio programa EQS6 fue sugiriendo durante el proceso de análisis estructural de relaciones previamente hipotetizadas, que se eliminen o agreguen relaciones entre variables para mejorar la bondad de ajuste del modelo. El modelo resultante mostró una buena bondad de ajuste, puesto que se obtuvo una chi cuadrada = 52.44, $P = 0.06$, además el indicador práctico de bondad de ajuste CFI fue = 0.95, lo cual quiere decir que este modelo obtenido es muy similar a un modelo saturado (el modelo teórico).

Los datos muestran que se obtuvo un modelo estructural aceptable para explicar la relación de variables asociadas con el desempeño de los niños en pruebas de evaluación de la lectura y escritura (incluyendo actividades de reflexión sobre la lengua). En esta figura se puede distinguir que los cuatro factores o variables latentes considerados en el modelo hipotético de la Figura 4.4 logran

configurarse significativamente, aunque no fue confirmado que el factor nivel educativo de la familia es conformado por indicadores del grado académico de los padres, además de los años de estudios y tiempo de lectura de los padres, y el tiempo que la familia completa invierte en la lectura conjunta. De igual forma, en este modelo, la variable tiempo libre (interés de los niños por la lectura) no fue aceptado. Una razón podría deberse a problemas en la configuración del factor "tiempo libre" del niño, debido a que consistencia interna para la evaluación del interés del niño por la lectura en tiempo libre fue moderada (.56).

Figura 4.7. Modelo de relaciones estructurales AFC de variables asociadas con el dominio de lectura y escritura en el tercer grado de primaria.



Se plantearon varias formas adicionales de organización interna de las variables manifiestas y variables latentes consideradas en este estudio, con la finalidad de establecer modelos más robustos de relaciones estructurales entre variables asociadas con el desempeño de los niños en la evaluación con tareas de reflexión-lectura y de escritura en el tercer grado de primaria, pero no se encontró modelo alguno que superara al modelo que se presenta en la Figura 4.7. Por ejemplo, se planteó un modelo suponiendo relaciones directas entre los tres factores independientes de percepción de apoyo familiar, sin transformar estos factores en indicadores del factor apoyo familiar, sin embargo no se logró bondad de ajuste. De igual forma, se planteó un modelo en el que el apoyo familiar percibido por el maestro fue considerado como indicador del factor características del maestro, y tampoco se obtuvo un modelo satisfactorio. Por estas razones, se acepta este modelo presentado en la figura 4.7.

4.3. Elaboración y validación de un instrumento de evaluación de lengua escrita en el cuarto grado de primaria.

Este estudio pretendió probar la hipótesis de que las ejecuciones de los niños al término del cuarto grado de primaria en evaluaciones de lengua escrita con 12 series de ejercicios, se estructuran en tres componentes lingüísticos: reflexión sobre la lengua, lectura y escritura. Con este fin se elaboró un instrumento con contenidos muy similares a las 12 series de ejercicios que resultaron en el estudio 4.1, cuando los niños estaban concluyendo el tercer grado de primaria.

Debido a la gran similitud de los contenidos que la SEP considera para el tercer y el cuarto grado, tanto el instrumento para el tercer grado, como el instrumento para el cuarto grado, debían evaluar competencias similares en grados de complejidad distinta. Es decir, ambos instrumentos a pesar de que podían evaluar las mismas competencias, debían variar en el nivel de complejidad que demandan de los niños en cada grado escolar. Para lograr esta diferencia cualitativa se consideraron dos aspectos fundamentales: A) incluir más elementos en la tarea o ejercicio que se expone al niño, es decir un criterio más cuantitativo o referido a aspectos morfológicos, y/o B) incluir en la tabla de categorías criterios de logro más elevados para la serie en cuestión, es decir criterios que enfatizan el aspecto cualitativo o el nivel de complejidad funcional en que se espera se ejecute la tarea.

MÉTODO

Participantes

De los 167 niños provenientes de 9 grupos escolares de ciudad obregón quienes fueron incluidos en los análisis realizados en el estudio 4.2, en este estudio sólo

fueron incluidos 139 niños quienes llegaron hasta el último bimestre del cuarto grado de primaria, con menos del 40 % de asistencia en el año escolar 2002-2003, y cuyos padres hubiesen completado la información sobre apoyo e interés familiar solicitados para el estudio 4.4 realizado con estos niños y sus familias. De la muestra de 139 estudiantes tomados para este estudio, 66 fueron varones, y 73 mujeres. El 48% de los participantes fueron varones (66), y 52% fueron mujeres (73). El 68% tenía un promedio de 10 años de edad, 27% tenía un promedio de 9 años de edad, y el 5% tenía un promedio de 11 años de edad.

Instrumento

El proceso de construcción del instrumento consistió en delimitar las competencias que los niños debían mostrar, los indicadores de ejecución y los criterios de evaluación para cada competencia, en tres componentes: Reflexión sobre la lengua, Lectura, y Escritura y sus subcomponentes (Reflexión sobre los código de comunicación oral y escrita; Comprensión lectora; Producción de textos; Funciones de la escritura). Con apego a los Programas de estudio de español, el libro para el maestro, y el libro de texto, considerados para el cuarto grado, se elaboraron una variedad de ejercicios para cada una de las 12 competencias, formando de esta manera 12 series de ejercicios o actividades. Esta primera versión fue presentada a dos especialistas en enseñanza de español, lo cual sirvió para modificar algunas actividades y complementar otras.

Posteriormente el instrumento fue aplicado a una muestra piloto de 156 niños del segundo bimestre de quinto grado. Los evaluadores tomaron nota de los problemas o dudas más frecuentes de los niños, para mejorar las instrucciones o actividades donde los niños tenían problemas, o no entendían. Con excepción de la

quinta serie conformada por actividades de responder cuatro preguntas a partir de un texto informativo, en todas las series se obtuvieron índices de consistencia interna superior a 0.69. Si embargo, no se encontró validez de constructo al analizar estos datos con un programa de ecuaciones estructurales. Un análisis profundo de estos hallazgos condujo a concluir que una de las razones principales se centraba en la dificultad de discriminación o divergencia de las doce series de actividades respecto a los componentes o factores.

Con base en las observaciones de las especialistas, los resultados y observaciones en la prueba piloto, se rediseñó el instrumento, la tabla de categorías, y la hoja de registro (Anexo I). Una de las ventajas de este instrumento es que cada serie de ejercicios por cada competencia, incluye al menos dos actividades, mientras que ninguna serie contiene más de 5 actividades.

Procedimiento

En los meses de mayo y junio del año 2003 se aplicó a 139 niños quienes superaron los criterios eliminación, y cursaban el último bimestre del cuarto grado de primaria. Dos evaluadores por cada grupo escolar aplicaron el instrumento de manera colectiva en dos sesiones de una hora de duración cada una, se aseguraban de que todos los niños comprendieran las instrucciones escritas en el instrumento antes de dar inicio a los ejercicios del instrumento, y proporcionaron apoyo a los niños cuando tenían algún problema o alguna duda.

Categorización

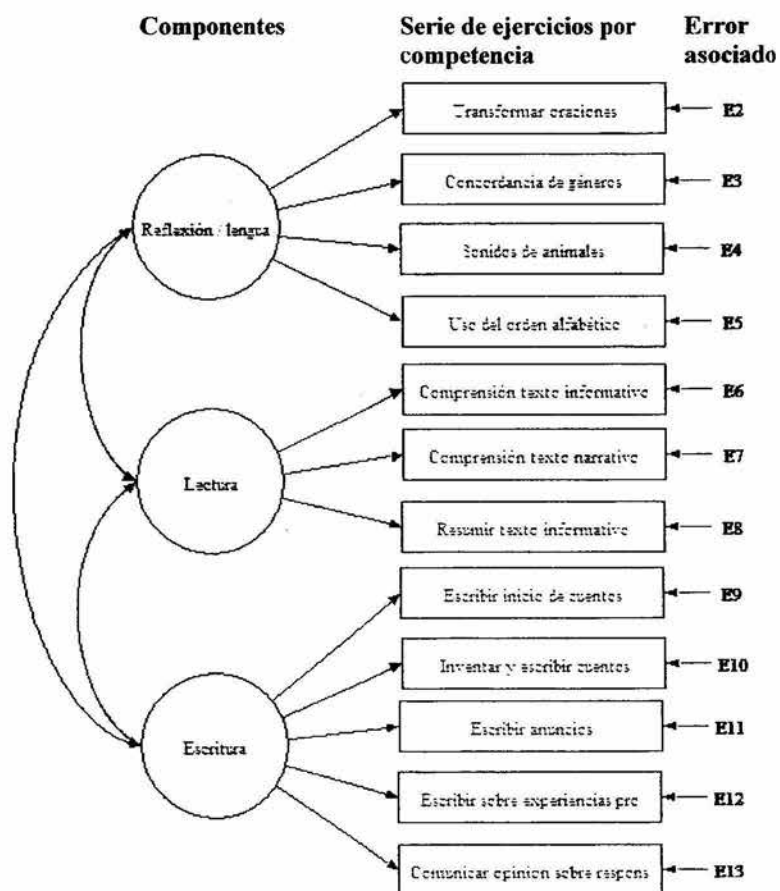
Al igual que en el instrumento de tercer grado, se consideró como categoría a cada una de las competencias que de acuerdo con los planes y programas de la SEP se

pretende lograr en cada componente o bloque. Cada categoría incluyó al menos un indicador (actividad), criterios específicos de logro para definir los requisitos mínimos de la ejecución que responde a la demanda de la tarea (competencia), y la valoración de las respuestas en términos de asignación de puntajes (ver Anexo J). La escala de calificación de la ejecución empleada fue de 0 -actividad no realizada, la respuesta no presenta ninguno de los criterios de logro especificados-, hasta 4 -realización de la actividad cumpliendo todos los criterios de ejecución. En el Anexo K se presenta el formato de registro para la evaluación de la lengua escrita en el cuarto grado.

Análisis de datos

Para obtener indicadores de consistencia interna del instrumento utilizando el programa estadístico JMP4 se procedió a la obtención de índices alpha de Cronbach por cada una de las 12 series de actividades, posteriormente se obtuvo el índice general de consistencia interna del instrumento tomando con base en los promedios obtenidos en cada serie, después de eliminar a los índices inferiores a 0.40, es decir, se tomaron los ejercicios con mejores índices de consistencia interna. En el caso de series con 2 ejercicios se tomaron ambos ejercicios para obtener los promedios o índices por cada serie. Estos promedios de cada serie fueron ingresados como valores o indicadores de serie en la base de datos del programa EQS6, con la finalidad de obtener indicadores de validez divergente y validez convergente de la evaluación de Reflexión sobre la lengua, la lectura, y la escritura en cuarto grado de primaria con 12 series de ejercicios, y probar el modelo hipotético que se presenta en la Figura 4.8, a través del análisis factorial confirmatorio.

Figura 4.8. Modelo hipotético de Análisis Factorial Confirmatorio de 12 series de ejercicios y tres componentes.



RESULTADOS

Respecto a la consistencia interna del instrumento, en la Tabla 4.11 se describe el índice de alfa de Cronbach obtenido en cada serie de actividades. Se puede observar que la quinta serie conformada por actividades de responder cuatro preguntas a partir de un texto informativo, fue la que obtuvo el coeficiente más bajo (0.53) en relación con las otras once series de ejercicios las cuales obtuvieron

índices de consistencia superior a 0.62. Si se elimina la actividad 2 de la primera serie, la consistencia general de esta serie mejora notablemente (0.63), y si se elimina la primera actividad de la tercera serie, la consistencia general de esta serie se incrementa también (0.68).

Tabla 4.11. Índice de consistencia interna en cada serie de actividades

Serie de ejercicios (competencias)	Si se excluye la tarea	Coficiente Alpha por cada tarea	Coficiente Alpha para cada serie
Transformación de oraciones y apreciación del cambio en el sentido.	RORAC1	0.5193	0.58
	RORAC2	0.6308	
	RORAC3	0.4852	
	RORAC4	0.5009	
	RORAC5	0.5042	
Uso de la concordancia de género, número, persona y tiempo en las oraciones	RGENE1	0.6732	0.76
	RGENE2	0.7009	
	RGENE3	0.6922	
	RGENE4	0.7344	
Interpretación y uso de palabras y frases a partir del significado sintáctico-semántico.	RSONI1	0.6842	0.67
	RSONI2	0.5736	
	RSONI3	0.6035	
	RSONI4	0.6356	
	RSONI5	0.5734	
Conocimiento del alfabeto y uso del orden alfabético.	RORDEN1	0.7689	0.83
	RORDEN2	0.8219	
	RORDEN3	0.7482	
	RORDEN4	0.7648	
Comprensión de texto informativo.	TEXINF1	0.4887	0.53
	TEXINF2	0.4429	
	TEXINF3	0.4174	
	TEXINF4	0.4868	
Comprensión de un texto narrativo.	TEXNAR1	0.6661	0.75
	TEXNAR2	0.7294	
	TEXNAR3	0.7069	
	TEXNAR4	0.6639	
Escribir un resumen a partir de la lectura de un texto informativo.	ERESU1	.	0.77
	ERESU2	.	
Composición de cuentos (iniciar)	EINICUE1	0.8459	0.87
	EINICUE2	0.8071	
	EINICUE3	0.8049	
Composición de cuentos (escribir).	EINVCUE1	.	0.62
	EINVCUE2	.	
Elaboración de textos informativos.	EANUN1	.	0.86
	EANUN2	.	
Relato escrito de experiencias	EEXPE1	.	0.80
	EEXPE2	.	
Escritura para comunicar sentimientos, opinión y justificación.	EOBLI1	0.8559	0.89
	EOBLI2	0.8378	
	EOBLI3	0.8517	

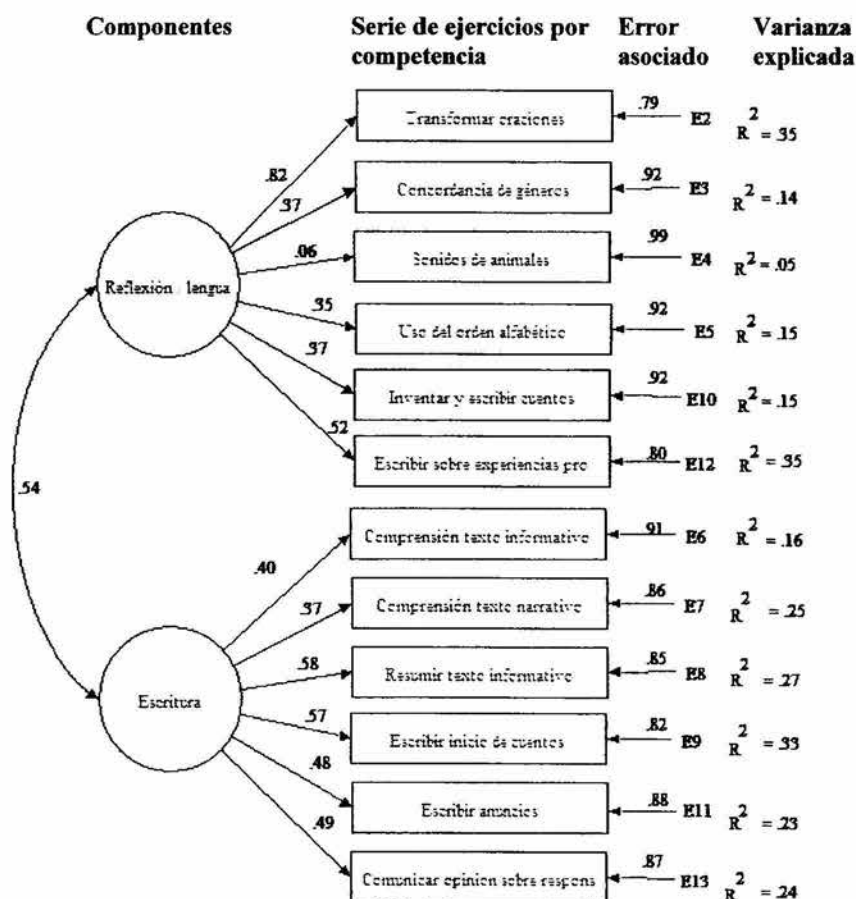
En la Tabla 4.12 se puede observar los índices alpha de Cronbach de las doce series de ejercicios tomando como indicadores el promedio obtenido en cada serie. El índice general de consistencia interna del instrumento fue 0.73.

Tabla 4.12. Índice de consistencia interna en cada serie de actividades
Cronbach's Alpha

Si se excluye la tarea	Coefficiente Alpha por cada tarea
RORAC	0.7139
RGENE	0.7176
RSONI	0.7553
RORDEN	0.7093
TEXINFO	0.7038
TEXNARR	0.7004
ESRESU	0.7164
INICUEN	0.6982
INVCUE	0.7231
ESANUN	0.7092
ESEXPE	0.7166
ESOBLI	0.7105

Respecto al análisis factorial confirmatorio de organización de las 12 series de ejercicios en tres componentes lingüísticos, en la Figura 4.9 se muestra que el modelo obtenido sólo incluye dos componentes lingüísticos. El modelo resultante tiene bondad de ajuste ($\chi^2 = 69.46$, $P = 0.08$, Indicador práctico de bondad de ajuste CFI = 0.90). La organización factorial de las 12 series de ejercicios de lengua escrita en cuarto grado, es similar a la organización de las 12 series en el tercer grado de primaria. Sin embargo, en esta figura se puede observar que dos variables que en tercer grado formaban parte del componente Reflexión-Lectura, en cuarto grado forman parte del componente Escritura, pero dos variables del componente Escritura, pasaron al componente Reflexión sobre la lengua.

Figura 4.9. Modelo resultante de Análisis Factorial Confirmatorio de la organización de 12 series de ejercicios en dos componentes.



Nota: El segundo componente (Escritura), es conformado por tres series de ejercicios de lectura, y tres series de escritura, por lo que en el texto se describe como componente Lectura-Escritura.

El modelo obtenido permite identificar la configuración de dos grupos de factores relacionados con los componentes lingüísticos y sus respectivos indicadores (series de ejercicios, o variables). Con excepción de la serie Reflexión sonido de animales (RSOANI), todas las series de ejercicios recibieron pesos factoriales significativos de su respectivo factor o componente lingüístico. Esto denota que la evaluación de la lengua escrita en el cuarto grado de primaria en dos

componentes lingüísticos tiene validez convergente de constructo. Por otro lado, la covarianza entre el los dos componentes o factores (variables latentes) es moderadamente significativa pero inferior a los pesos factoriales entre los factores y sus indicadores (componentes y series de ejercicios), lo cual quiere decir que además, la evaluación de la lengua escrita en cuarto grado en dos componentes lingüísticos tiene validez divergente de constructos, es decir, se están evaluando a los niños en dos componentes lingüísticos diferentes. En la Tabla 4.13 se presenta la solución estandarizada de las ecuaciones para el modelo resultante, y la varianza explicada para cada caso. Llama la atención que el modelo no explica siquiera el 1% de la varianza de la variable relacionada con el sonido que producen los animales en el primer componente.

Tabla 4.13. Solución estandarizada de las ecuaciones estructurales del AFC, y la varianza explicada de cada ecuación (EQS 6 ML, DISTRIBUTION THEORY)

Variable	Ecuación resultante	R ²
RORAC V11 =	.619 F1 + .786 E11	.383
RGENE V16 =	.368*F1 + .930 E16	.135
RSONI V22 =	.049 F1 + .999 E22	.002
RORDEN V27 =	.382*F1 + .924 E27	.146
TEXINFO V32 =	.403*F2 + .915 E32	.163
TEXNARR V37 =	.497*F2 + .868 E37	.247
ESRESU V40 =	.518 F2 + .856 E40	.268
INICUEN V44 =	.573*F2 + .820 E44	.328
INVCUE V47 =	.374*F1 + .928 E47	.140
ESANUN V50 =	.479*F2 + .878 E50	.229
ESEXPE V53 =	.582*F1 + .813 E53	.339
ESOBLI V57 =	.491*F2 + .871 E57	.241

Adicionalmente, se realizó un análisis factorial exploratorio AFE con estas 12 series de ejercicios, y así poder analizar con mayor precisión el modelo obtenido en

el AFC. En la Tabla 4.14 se presentan los resultados del análisis factorial exploratorio con indicadores de estas 12 series de ejercicios, encontrándose la estructuración de los indicadores en cuatro factores con valores propios superiores a 1.0. La serie relacionada con el sonido que producen los animales (RSONI) no se agrupa con ninguna otra variable, resultando que el factor 2 se conforma solamente con esta serie de ejercicios de sonido de animales. El factor 1 se conforma con dos variables que en el análisis factorial confirmatorio AFC que se presenta en la Figura 4.5 pertenecen al segundo componente. El factor 3 está conformado por indicadores de cuatro series de ejercicios que forman parte del segundo componente del modelo del AFC. El factor 4 incluye tres series de ejercicios que en el AFC forman parte del primer componente lingüístico.

Tabla 4.14. Análisis Factorial Exploratorio de 12 series de ejercicios (rotación ortogonal).

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Rorac	0.1841	0.0914	0.3007	0.4519
Rgene	-0.0016	0.1612	0.5571	0.1065
RSoni	-0.0266	0.5927	-0.0112	0.0463
Rorden	0.1003	0.3728	0.3956	0.1544
TexInfo	0.3911	-0.0519	0.4881	0.2066
TexNarr	0.3057	0.0642	0.5894	0.0074
EsResu	0.6025	0.0193	0.2007	0.0268
IniCuen	0.3310	0.0089	0.5113	0.1734
InvCue	0.0249	-0.0040	0.1201	0.5599
EsAnun	0.0671	-0.1787	0.4840	0.3791
EsExpe	0.1977	0.2856	0.0032	0.5449
EsObli	0.6118	0.0023	0.1413	0.2248
Valores propios	3.499	1.334	1.159	1.115
FACTOR CORRELATION MATRIX				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Factor1	1.000			
Factor2	0.358	1.000		
Factor3	-0.023	-0.091	1.000	
Factor4	0.406	0.312	0.009	1.000

4.4. Análisis estructural de variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de lengua escrita en el cuarto grado, y prueba de modificación de los restringidos de las variables implicadas.

En este estudio se buscó probar la hipótesis de relaciones entre variables asociadas con el desempeño en lengua escrita, a través de un modelo de relaciones estructurales similar al modelo planteado para el tercer grado (Figura 4.10). Este modelo plantea relaciones estructurales entre las mismas variables consideradas en el tercer grado como variables predictoras del desempeño de los niños en la evaluación con 12 series de actividades de lengua escrita, que en cuarto grado de primaria se agruparon en los componentes: Reflexión sobre la lengua y Lectura-Escritura.

MÉTODO

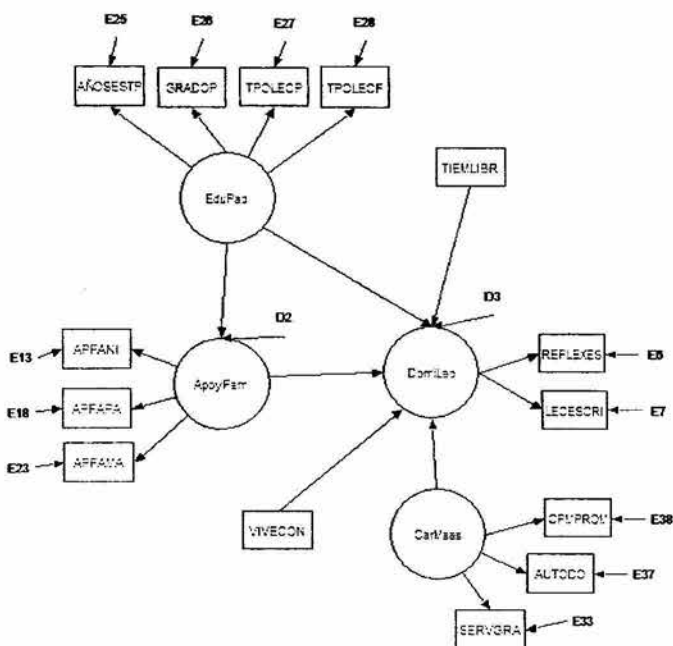
Sujetos

Al igual que en el estudio 4.3, sólo fueron tomados en cuenta, los datos de 139 niños y sus padres o tutores, quienes contestaron todos los cuestionarios aplicados cuando los niños estaban cursando el último bimestre del cuarto grado de primaria. Estos niños provienen de nueve grupos escolares de igual número de escuelas públicas de Ciudad Obregón Sonora. También participaron los maestros de grupos (nueve maestros en total). Sólo uno de los nueve maestros volvió a impartir clases en cuarto grado a los que fueron sus alumnos en el tercer grado.

Fueron eliminados los datos de los niños que dejaron de asistir antes del 20 de mayo del 2003 en el cuarto grado de primaria, y/o los de los niños cuyos padres no completaron alguna información solicitada, o no devolvieron los cuestionarios

enviados. Con estos criterios, sólo fueron considerados 139 de los 165 niños que participaron en el estudio 4.2 (en tercer grado de primaria).

Figura 4.10. Modelo hipotético de relaciones estructurales de variables asociadas con el dominio de lectura y escritura en el cuarto grado de primaria.



VARIABLES: **DomLeng** Dominio de la lengua escrita; **Reflexes**, promedio en reflexión sobre la lengua; **Lecescr**, promedio en lectura y escritura; **Tiemlibr** dedicación del niño a leer en tiempo libre; **EduPad**, nivel educativo de los padres (familia); **Añoestp**, promedio de años de estudios de los padres; **Gradp**, máximo nivel de estudios de uno de los padres; **Tpolecpl**, horas dedicadas por los padres a la lectura, **Tpolecf**, horas dedicadas por toda la familia a leer en grupo; **ApoyFam**; **Apfani**, apoyo familiar percibido por el niño (horas/semana dedicadas por los padres a ayudar en las tareas de español al niño, interés de padres en el progreso académico del niño, revisar cuadernos y libros de trabajo del niño del español, y examinar el nivel de dominio del niño en el español); **Apfapa**: apoyo familiar autoreferido por los padres (mismas categorías que los niños); **Apfama**, apoyo familiar reportado por el maestro (mismas categorías que los niños y padres); **Vivecon**, adulto(s) con quien(es) vive el niño; **CarMaes**, Características del maestro; **Autodo**, autovaloración de qué tanto el maestro conoce y se apeg a los Pronalees; **Servgra**, Índice conformado por indicadores de tiempo de servicios y grado académico del maestro, **Cmprom**, promedio obtenido por el maestro en una prueba de conocimiento sobre el Pronalees.

Procedimiento

Las aplicaciones de los instrumentos a los niños, padres o tutores y a los maestros, se realizaron entre los meses de mayo y junio del año 2003. El procedimiento

seguido en este segundo corte fue el mismo que se siguió en el primer corte realizado al finalizar el tercer grado de primaria; estudio 4.3 (mayo-junio 2002):

1) El indicador Reflexión sobre la lengua es el promedio obtenido por los niños en la solución de seis series de ejercicios agrupados en dicho factor, y el indicador Lectura-Escritura es el promedio obtenido por los niños en seis series de ejercicios agrupados en un segundo factor, resultantes de la validación convergente y divergente de constructo en la evaluación de los niños en cuarto grado con 12 series de ejercicios de lectura y escritura (Estudio 4.2).

2) Se solicitó al maestro que proporcionara su opinión acerca de cuatro indicadores de apoyo del padre o tutor a cada uno de los niños; que contestara un cuestionario sobre antecedentes, formación académica, y autovaloración del dominio y el apego al Pronalees, y que desarrollara una evaluación sobre conocimiento y apego al Pronalees.

3) Fueron enviados a los padres o tutores de cada uno de los niños, los cuestionarios para padres. Cada cuestionario incluyó preguntas sobre nivel educativo de los padres, el tiempo dedicado por los padres y por la familia completa a la lectura en tiempo libre, y cuatro preguntas sobre apoyo que le proporcionan a sus niños.

4) Se aplicó a cada niño, un cuestionario sobre la lectura como actividad en el tiempo libre, la misma que tuvo una duración aproximada de 10 minutos.

Instrumentos y materiales

Fueron utilizados los mismos instrumentos aplicados en el estudio 4.3: cuestionario de lectura en tiempo libre aplicado a los niños, cuestionario para padres dividido en dos secciones, ficha-registro para que el maestro indique su percepción del apoyo e

interés de los padres, cuestionario para el maestro sobre aspectos académicos y laborales, y examen de conocimiento para el maestro sobre el programa oficial de enseñanza de la lengua - Pronalees.

Categorización y registro

Se siguieron los mismos criterios establecidos para el estudio 4.3, y utilizando las mismas categorías y hojas de registro reportados en ese estudio.

Análisis de datos

Para el análisis estructural de relaciones entre variables asociadas con la ejecución en evaluaciones de lectura y escritura en el cuarto grado de primaria, se propuso un modelo hipotético que debía ser probado a través de un paquete estadístico de ecuaciones estructurales (EQS6). Como en el caso del tercer grado de primaria (estudio 4.2), previamente se realizaron pruebas de modelos estructurales del constructo "apoyo familiar" y del constructo "características del maestro". Igualmente, se realizaron análisis de consistencia interna y/o análisis factorial exploratorio de los indicadores de apoyo familiar, lectura en tiempo libre por parte de los niños, y características del maestro.

RESULTADOS

1. Apoyo Familiar

Se obtuvo un coeficiente alpha de Cronbach = 0.77 para todos los 12 indicadores de apoyo familiar respecto del aprendizaje de la lengua escrita del niño en el cuarto grado. En la tabla 4.15 se pueden distinguir el coeficiente Alpha de Cronbach por cada uno de los tres factores establecidos según la fuente de información del apoyo familiar.

Tabla 4.15. Índices Alpha de Cronbach por factor de Apoyo Familiar (tres fuentes de información: niño, padre o tutor, maestro) en el cuarto grado de primaria.

Variable	Alpha de Cronbach al excluir variable	Coficiente Alpha por factor
AYUTAREN	0.85	0.77 Apoyo familiar según el niño
INTERESN	0.64	
REVISARN	0.68	
EVALUARN	0.58	
AYUTAREF	0.82	0.74 Apoyo familiar según el padre o tutor
INTEREF	0.69	
REVISARF	0.58	
EVALUARF	0.61	
AYUTAREM	0.84	0.84 Apoyo familiar según el maestro
INTERÉSM	0.77	
REVISARM	0.74	
EVALUARM	0.85	

El apoyo familiar reportado por los maestros tuvo una mayor consistencia, seguido por el reporte de los niños, y en tercer lugar, el apoyo familiar reportado por los propios padres tuvo una consistencia menor en relación a las otras dos fuentes, pero los tres factores mostraron buena consistencia interna. Se puede observar que la variable relacionada con actividades de apoyo de los padres en la realización de las tareas escolares de los niños, fue la menos consistente (o menos relacionada con las otras tres variables en cada factor) tanto en el apoyo familiar reportado por los niños, como en apoyo familiar autoreferido por los padres o tutores.

En la Tabla 4.16 se presentan los resultados del análisis factorial exploratorio a partir de los 12 indicadores de apoyo familiar según las tres fuentes de información. Los análisis se realizaron con el programa EQS6, resultando la estructuración de tres factores, que coinciden con lo que se supuso al elaborar el cuestionario sobre apoyo familiar. En esta tabla puede observarse con claridad que los indicadores se agrupan según la fuente de información. También puede observarse que la variable referido a la ayuda de los padres a sus hijos en las

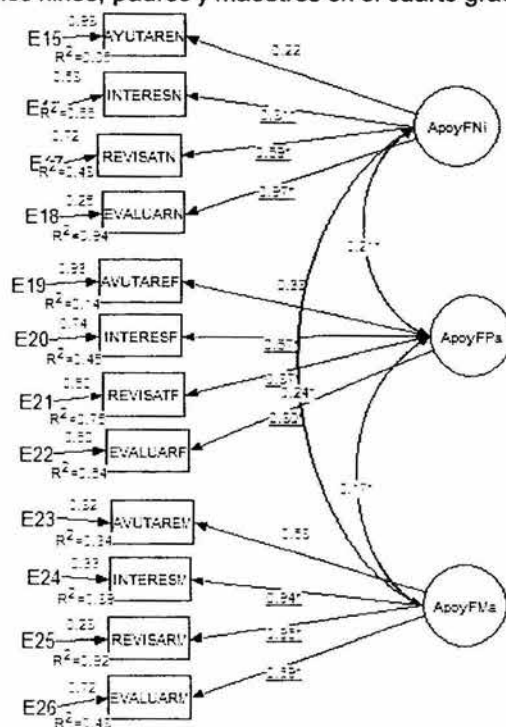
tareas escolares, es la que menor valor factorial obtiene en las tres fuentes de información (o factores).

Tabla 4.16. Análisis Factorial Exploratorio de 12 indicadores de apoyo familiar según tres fuentes de información en el 4° grado de primaria.

Indicadores	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	
AYUTAREN	0.09	0.11	0.26	
INTERESN	0.13	0.02	0.79	
REVISATN	-0.01	0.18	0.72	
EVALUARN	0.14	0.08	0.82	
AVUTAREF	0.17	0.46	0.02	
INTERESF	0.05	0.66	0.22	
REVISATF	0.02	0.79	0.11	
EVALUARF	0.04	0.77	0.08	
AVUTAREM	0.66	0.042	0.19	
INTERESM	0.83	0.10	0.11	
REVISARM	0.83	0.10	0.12	
EVALUARM	0.76	0.08	0.01	
Rotation Matriz				
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	
F1	0.69			
F2	0.47	-0.59		
F3	0.55	-0.38	0.74	
Varianza explicada por cada factor				
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	Total Varianza
	2.467	1.95	2.02	6.44

En la Figura 4.11 se muestra el modelo de análisis factorial confirmatorio que fue obtenido a partir de los tres factores y sus cuatro indicadores resultantes del análisis factorial exploratorio presentado en la Tabla 4.16. En este modelo puede observarse que en el caso de la variable ayuda de los padres en las tareas escolares del niño, la varianza explicada (R^2) es la más baja en las tres fuentes de información, respecto de los otros tres indicadores por fuente o factor. Asimismo, el modelo obtuvo una chi cuadrada = 67.39, $P = 0.06$, el indicador práctico de bondad de ajuste fue = 0.98 (CFI). Al igual que en el tercer grado, se puede afirmar que la medición del apoyo familiar con los mismos cuatro indicadores y tres fuentes de información, es confiable y tiene validez convergente y divergente de constructo.

Figura 4.11. Modelo de Análisis Factorial Confirmatorio obtenido de Apoyo Familiar percibido por los niños, padres y maestros en el cuarto grado de primaria.



2. Tiempo libre (niños)

En cuanto a la consistencia interna en la información recogida sobre actividades de lectura de los niños en el tiempo libre, se obtuvo un coeficiente alpha de Cronbach = 0.60 ligeramente superior al índice general obtenido en la evaluación de actividades de esta variable en el tercer grado. Los índices alpha de Cronbach para los cinco indicadores considerados en esta variable pueden observarse en la Tabla 4.17. Para una mejor comprensión de esta variable, en la tabla 4.18 se presenta un cuadro descriptivo de cada uno de los indicadores de actividad de lectura en tiempo libre, tanto cuando los niños fueron evaluados en el tercer grado, como cuando los niños fueron evaluados en el cuarto grado de primaria.

Tabla 4.17. Índice Alpha de Cronbach para la evaluación de actividades de lectura en tiempo libre de los niños en el cuarto grado.

Si se excluye la variable	Índice Alpha	Coefficiente Alpha por factor
LECTURA	0.6115	
TIPLEC	0.4754	0.60
LIBRO	0.4677	Interés por la lectura en tiempo libre
REVIS	0.5615	
PERIOD	0.5535	

Tabla 4.18. Indicadores de actividades de lectura de los niños en el tiempo libre, medidos en tercero y en cuarto grado de primaria. (N = 139)

	Suma total	Valor Mínimo	Valor Máximo	Media	Desv. estándar
Tercer grado de primaria (mayo 2002)					
Lectura en tiempo libre	32	0	1	--	--
Tipo de lectura	303	0	3	2.18	1.009
Cantidad de libros leídos/semana	169	0	3	1.22	.891
Cantidad de revistas leídas/semana	176	0	3	1.27	.952
Cantidad de periódicos leídos/semana	114	0	3	.82	.895
Cuarto grado de primaria (mayo 2003)					
Lectura en tiempo libre	38	0	1	--	--
Tipo de lectura	307	0	3	2.21	.897
Cantidad de libros leídos/semana	175	0	3	1.26	.783
Cantidad de revistas leídas/semana	170	0	3	1.22	.852
Cantidad de periódicos leídos/semana	109	0	3	.78	.832

3. Características del maestro

En la Tabla 4.19 se presentan los indicadores de consistencia interna de la evaluación de los maestros de los niños en el cuarto grado de primaria (ocho de los nueve maestros evaluados fueron maestros nuevos, es decir, eran distintos a los maestros que impartieron clases a estos niños en el tercer grado de primaria), en la cual se presentan sólo 9 de las 10 preguntas que conforman el cuestionario sobre conocimiento del Pronalees. El coeficiente Alpha de Cronbach obtenido con el

paquete JMP4 fue = 0.71, lo cual es un indicador de buena consistencia interna del cuestionario.

Tabla 4.19. Consistencia interna de la evaluación de los maestros en el conocimiento del Pronalees en el cuarto grado de primaria.

Si se excluye la variable	Indice Alpha	Coefficiente Alpha por factor
Cpm1	0.6607	0.71 Conocimiento del Pronalees
Cpm2	0.6997	
Cpm4	0.6460	
Cpm5	0.6271	
Cpm6	0.6537	
Cpm7	0.7034	
Cpm8	0.7024	
Cpm9	0.7211	
Cpm10	0.6846	

La Tabla 4.20 refiere la estructuración factorial de seis variables o indicadores relacionados con características de experiencia docente, capacitación, y autovaloración sobre conocimiento y uso por parte de los maestros, del Programa oficial para la enseñanza de la lengua escrita en el cuarto grado de primaria en México (análisis factorial exploratorio). Se conformaron dos factores claramente diferentes, pero con una estructuración factorial diferente a la observada en el tercer grado de primaria. Por ejemplo, la variable tiempo de servicio y capacitación que en el tercer grado eran indicadores del factor 2 junto con la experiencia en impartir los primeros grados escolares, y el grado académico de los maestros.

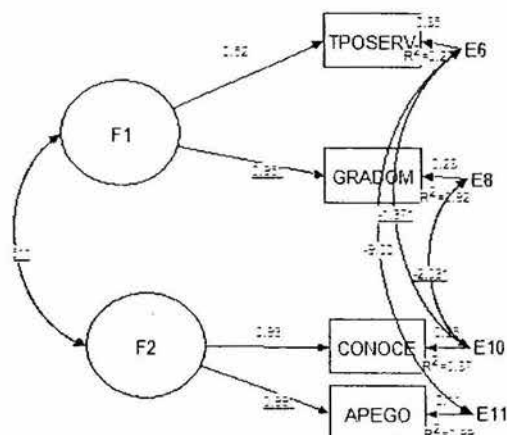
Sin embargo, al realizar un análisis factorial confirmatorio de la organización de estos seis indicadores a través del programa EQS siguiendo la estructura de la Tabla 4.20, se obtuvo un modelo de dos factores con dos indicadores por factor (Figura 4.12). El programa sugirió la eliminación de las variables experiencia del maestro en impartir los primeros grados, y la capacitación recibida en el Pronalees. La covarianza entre ambos factores fue de 0.51, pero es inferior a los pesos

factoriales entre ambos factores y sus indicadores. El modelo obtuvo una chi cuadrada = 6.85, $P = 0.03$, el indicador práctico de bondad de ajuste fue = 0.99 (CFI).

Tabla 4.20. Análisis Factorial Exploratorio de características del maestro en el cuarto grado de primaria (Kaiser Varimax Solution, EQS6 - Converge after 3 iterations)

	FACTOR 1	FACTOR 2
TPOSERV	0.568	-0.057
ESPM	0.683	-0.150
GRADOM	0.737	0.288
CAPACIT	0.606	0.252
CONOCE	-0.104	0.870
APEGO	0.211	0.866
Variance Explained by Each Factor:		
FACTOR 1	FACTOR 2	Total
1.755	1.679	3.435
Factor Transformation Matrix		
	FACTOR 1	FACTOR 2
FACTOR 1	-0.747	
FACTOR 2	-0.664	0.747

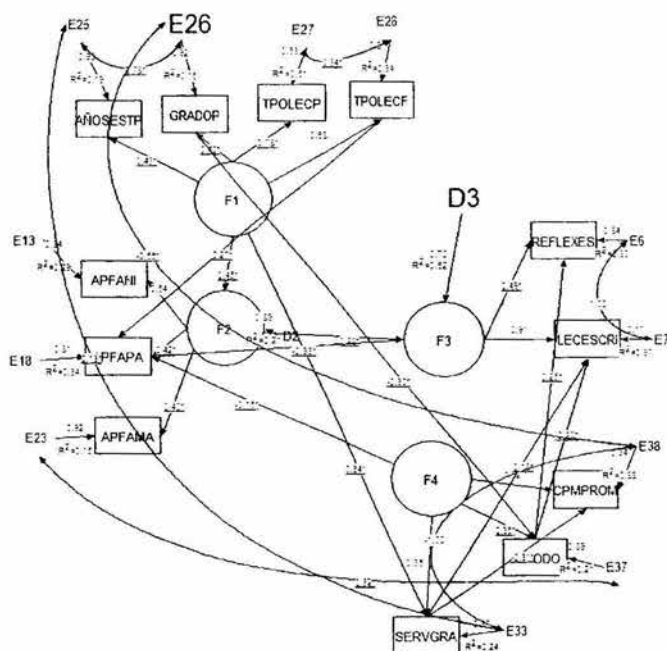
Figura 4.12. Modelo obtenido de AFC de características del maestro relacionadas con experiencia, formación y autovaloración de dominio del Pronalees.



4. Análisis estructural de las variables asociadas con el desempeño en evaluaciones de Reflexión y Lectura-Escritura en el tercer grado de primaria

En la Figura 4.13 se muestra el modelo estructural resultante de relaciones entre variables asociadas con el dominio en lectura y escritura en el cuarto grado. Dado que el modelo incluyó varias covarianzas entre errores asociados a las variables manifiestas y que la identificación de los coeficientes de relación entre variables se hace algo confusa, en la Tabla 4.21 se presenta la solución estandarizada de máximo similitud como resultado de las ecuaciones estructurales calculadas con el EQS6 y presentadas en el modelo de la Figura 4.13, así como las R cuadrada que permiten establecer la varianza explicada de cada variable contemplada en las ecuaciones propuestas.

Figura 4.13. Modelo de relaciones estructurales AFC de variables asociadas con el dominio de lectura y escritura en el Cuarto grado de primaria.



En primer plano de la Figura 4.13 puede distinguirse la estructuración simultánea de cuatro variables latentes o factores y sus indicadores inicialmente postulados en el cuarto grado de primaria, que en el caso de los factores apoyo familiar, dominio de lectura y escritura, y características de los maestros, tienen la misma estructuración que en el tercer grado, pero el factor nivel educativo de los padres es conformado por cuatro indicadores hipotetizados, a diferencia de que en el tercer grado este factor sólo fue confirmado con tres indicadores (el indicador de años de estudios de los padres fue eliminado en el tercer grado).

En cuanto a la relación entre los factores o variables latentes postuladas, el modelo muestra que el factor dominio de la lectura y escritura es influida de manera significativa y directa, solamente por el factor apoyo familiar, y de manera indirecta, por el factor nivel educativo, la cual influye de manera significativa sobre el apoyo familiar. El modelo muestra también que el factor Dominio en lectura y escritura es influida de manera negativa pero significativa por el indicador de apoyo familiar brindado en el aprendizaje de los niños auto percibido por los padres de familia o tutores, a su vez, el apoyo familiar auto percibido por los padres o tutores que es un indicador del factor apoyo familiar, es influido por la variable tiempo de lectura que la familia lee en conjunto a la semana, pero es influido de manera negativa y significativa por el factor características del maestro. En general, el modelo explica el 52% de la variabilidad del dominio de lengua escrita conformado por dos indicadores o variables manifiestas (dominio en el componente Reflexión sobre la lengua, y dominio en el componente Lectura-Escritura).

Si bien es cierto que no se encontró alguna influencia directa del factor características del maestro sobre el factor dominio de los niños de la lectura y

escritura, dos de sus indicadores influyen directamente en los indicadores de dominio de lectura y escritura de los niños. La variable relacionada con la autovaloración de los maestros respecto al dominio y apego del programa oficial de enseñanza de la lengua escrita, Pronalees (AUTODO) influye positiva y significativamente en la variable dominio de "Reflexión sobre la lengua" (0.26), e influye significativa pero negativamente en la variable dominio de "Lectura-Escritura" (-0.27). La variable que tiene que ver con el tiempo de servicio y el grado académico del maestro de grupo (SERVGRA) influye significativamente en la variable dominio de "Lectura-Escritura" (0.18).

Por otra parte, el factor nivel educativo de los padres influye significativamente en la variable servicio y grado académico del maestro de grupo, a su vez, la variable servicio y grado académico del maestro de grupo influye de manera negativa y significativa en el desempeño de los propios maestros en una evaluación sobre conocimiento del Pronalees. De igual forma, puede observarse que el grado de estudios de los padres influye negativamente en la autovaloración que hacen los maestros del dominio y apego respecto al Pronalees.

El modelo resultante tuvo buena bondad de ajuste para el método de máximo similitud, con chi cuadrada = 47.13 basado en 44 grados de libertad, y un valor de probabilidad asociada al estadístico χ^2 (P) = 0.32, y los indicadores prácticos de bondad de ajuste fueron buenos (Bentler-Bonett Normed Fit Index = 0.91; Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index = 0.99; Comparative Fit Index CFI = 0.99). La varianza explicada en cada ecuación estructural resultante fue en general aceptable en todos los casos (Tabla 4.21).

Tabla 4.21. Solución estandarizada de relaciones estructurales de variables asociadas con el dominio en lectura y escritura, y Rs cuadradas (Máximo similitud, EQS6).

	Solución estandarizada	R cuadrada
REFLEXES=V6	= .257*V37 + .485*F3 + .837 E6	.299
LECESCRI=V7	= .183*V33 - .271*V37 + .911 F3 + .174 E7	.970
APFANI =V13	= .538 F2 + .843 E13	.289
APFAPA =V18	= .271*V28 + .425*F2 - .162*F4 + .811 E18	.342
APFAMA =V23	= .402*F2 + .916 E23	.161
AÑOSESTP=V25	= .434*F1 + .901 E25	.188
GRADOP =V26	= .403*F1 + .915 E26	.162
TPOLECP =V27	= .779*F1 + .626 E27	.608
TPOLECF =V28	= .581 F1 + .814 E28	.338
SERVGRA =V33	= .338*F1 + .361 F4 + .869 E33	.245
AUTODO =V37	= -.297*V26 + .355*F4 + .886 E37	.214
CPMPROM =V38	= -.312*V33 +1.021 F4 + .340 E38	.884
APOYFAM =F2	= .461*F1 + .888 D2	.212
DOMILEC =F3	= -.335*V18 + .823*F2 + .696 D3	.515

En conclusión, se puede considerar que este modelo obtenido permite describir por una parte, que la variable latente “dominio en lectura y escritura” es explicada significativamente por la variables latente “apoyo familiar”, y por otra parte, se puede afirmar que el “apoyo familiar auto valorado por los padres o tutores” respecto al apoyo que brindan a sus hijos en las tareas escolares relacionados con la adquisición de la lengua escrita, influye negativamente en la variable latente “dominio de la lectura y la escritura”. Se puede señalar que el nivel de desempeño de los niños de cuarto grado de primaria con ejercicios o actividades de lectura y escritura, es influido significativamente por la autovaloración del maestro respecto al dominio y apego al Pronalees y por indicadores de tiempo de servicio y grado académico del maestro. Asimismo, el desempeño de los niños en actividades de Reflexión sobre la lengua es explicado de manera significativa por la autovaloración del maestro respecto al dominio y apego al Pronalees.

4.5. Análisis longitudinal s d variables asociadas con el d semp ño en evaluaciones de lengua escrita en tercero y cuarto grados de primaria

En este apartado se reportan análisis de covarianza y predicción entre dos tiempos de medición de las mismas variables: dominio de la lengua escrita, apoyo familiar, y nivel educativo de la familia. No se incluye la variable “características del maestro”, debido a que los maestros participantes fueron diferentes para ambos grados, con excepción de uno de los maestros.

1. En la figura 4.14 se distingue que el desempeño de los niños en el tercer grado en una evaluación con 12 series de ejercicios de reflexión sobre la lengua lectura y escritura, predice el desempeño de los niños cuando fueron evaluados al final del cuarto grado, con diferentes actividades pero en las mismas 12 series de ejercicios de Reflexión sobre la lengua, lectura y escritura, que las evaluadas en el tercer grado. En esta figura se puede observar que en ambos grados, el factor dominio de lectura y escritura Domilec -incluyendo tareas de reflexión sobre la lengua- tiene pesos factoriales significativos sobre sus dos indicadores obtenidos en los estudios 4.1 y 4.3. El coeficiente de regresión entre los factores que denotan desempeño de los niños en ambos grados escolares, fue alto y muy significativo (0.83), además de que el modelo explicó el 68% de la varianza del factor dominio de lectura y escritura en el cuarto grado de primaria. Asimismo, el modelo obtuvo buena bondad de ajuste (Chi cuadrada = 0.10, $P = .75$, y CFI = 1.00).

Por otra parte, en la figura 4.15 se puede distinguir un modelo que describe tanto la validez convergente como la validez divergente de la evaluación de los niños en lengua escrita con 12 series de ejercicios elaborados de manera similar y en las mismas competencias, pero que difieren en cuanto a criterios de logro y/o a

la complejidad morfológica de los ejercicios, tomando en cuenta los planes y programas y el texto gratuito de la SEP para el tercer y el cuarto grado. El índice de covarianza entre factores que refleja el dominio de los niños en las evaluaciones en tercero y cuarto grado es 0.83, lo cual muestra divergencia entre factores (debido a que el peso factorial entre el primer factor y su indicador es mayor a 0.84). Este modelo también tuvo buena bondad de ajuste ($\chi^2 = 0.10$, $P = 0.75$, $CFI = 1.00$).

Figura 4.14. Análisis longitudinal del desempeño en evaluaciones de lectura y escritura en tercer y cuarto grado de primaria.

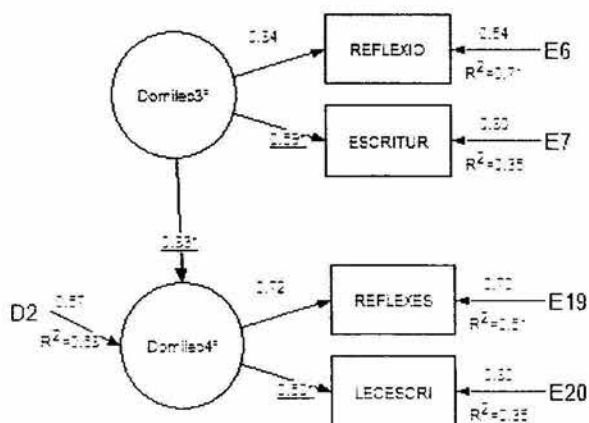
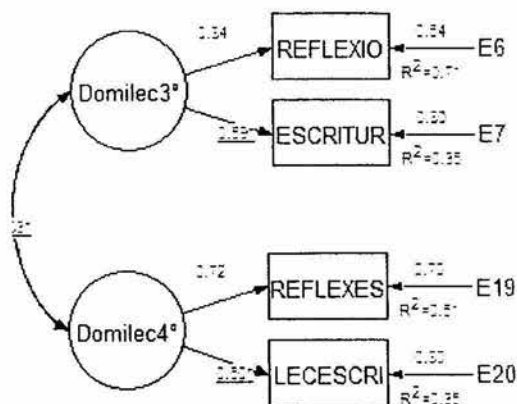
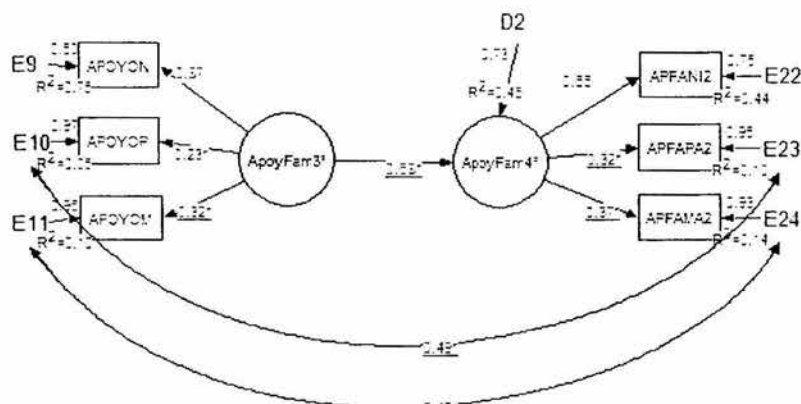


Figura 4.15. Análisis de covarianza entre el desempeño en lectura y escritura en tercer grado, y el desempeño en cuarto grado de primaria.



2. Respecto al análisis de la variable “apoyo familiar” en dos tiempos (medida en el tercer grado y en el cuarto grado), se encontró que el factor apoyo familiar se conforma con indicadores de las tres fuentes de información respecto al apoyo familiar en el aprendizaje de los niños de la lectura y la escritura (Figura 4.16), en ambos grados escolares. Se encontró también que el factor apoyo familiar en tercer grado influye significativamente en el factor apoyo familiar en el cuarto grado (0.68). Cabe señalar que el peso factorial que recibe la percepción de los maestros respecto al apoyo familiar de cada unos de sus alumnos, es similar en ambos grados (0.32 en tercero y 0.37 en cuarto grado), a pesar que ocho de los nueve maestros de cuarto grado no fueron los mismos maestros que impartieron clases a los niños cuando cursaron el tercer grado.

Figura 4.16. Análisis longitudinal del apoyo familiar en tercero y cuarto grado de primaria, y tres fuentes de información (el niño, los padres, el maestro).

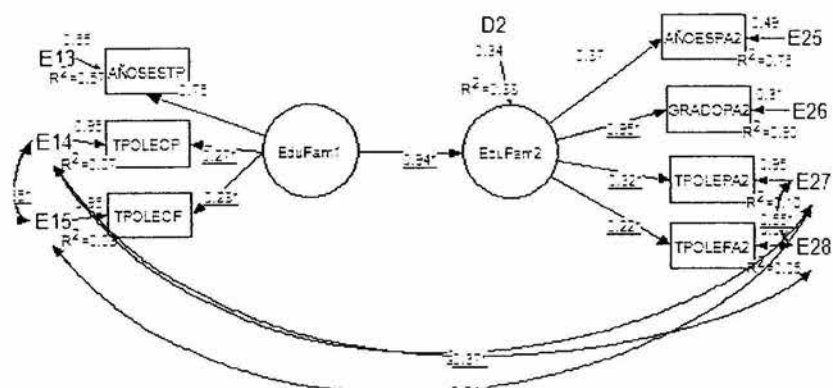


El modelo obtenido tuvo buena bondad de ajuste (Chi cuadrada = 2.97, $P = 0.89$, CFI = 1.00), y explicó el 46% de la varianza del factor apoyo familiar en el cuarto grado de primaria, asimismo, se encontró que el modelo explica sólo el 5%

de la varianza del indicador apoyo familiar percibido por los propios padres cuando sus hijos cursaban el tercer grado.

3. En la Figura 4.17 se puede observar que el factor educación familiar medido en el tercer grado de primaria influye significativamente en el factor educación familiar medido en el cuarto grado (0.94). El modelo explica el 88% de la variabilidad del nivel educativo familiar en cuarto grado de primaria. Asimismo, el modelo explica sólo el 5% de la variabilidad del indicador tiempo de lectura de los padres en la semana, y explica menos del 10% la variabilidad del indicador tiempo de lectura dedicado por la familia en la semana en ambos grados escolares (8% en tercero y 5% en cuarto grado). Este modelo, al igual que los dos anteriores, mostró buena bondad de ajuste (chi cuadrada = 13.22, $P = 0.15$, CFI = 0.99).

Figura 4.17. Análisis longitudinal del nivel educativo de la familia medido, cuando los niños finalizaban el tercer y el cuarto grado de primaria.



Los datos respaldan la presunción de que las variables latentes o factores configurados, cuando los niños estaban finalizando el tercer grado de primaria, predicen de manera significativa a las mismas variables latentes configuradas

cuando los niños se encontraban finalizando el cuarto grado de primaria. Estas relaciones significativas de cada variable en dos tiempos diferentes implica que existen relaciones de causalidad funcional entre una variable latente resultante en el tiempo 1 (tercer grado), y la misma variable resultante en el tiempo 2 (cuarto grado).

Capítulo 5. Discusión y conclusiones

La presente investigación partió de dos aspectos diferentes pero complementarios respecto a los supuestos que guían el aprendizaje de la lengua escrita de los niños mexicanos en la actualidad: 1. Probar empíricamente la posible estructuración de las competencias lingüísticas de los niños en tres componentes lingüísticos estipulados por la Secretaría de Educación Pública de México: Reflexión sobre la lengua, Lectura y Escritura, tanto en tercer grado, como en cuarto grado de primaria; 2. Identificar las relaciones que se estructuran entre diversas variables asociadas con el desempeño de los niños en evaluaciones en lengua escrita, en tercero y cuarto grados de primaria. Por ello, la discusión de los hallazgos derivados de la presente investigación se realiza en dos apartados: La validación de constructos en la evaluación de la lengua escrita, y el modelamiento estructural de variables asociadas con el desempeño de los estudiantes en evaluaciones de lengua escrita, en tercero y cuarto grados de primaria.

1. Validación convergente y divergente de constructo, en la evaluación de desempeño en lengua escrita en tres componentes lingüísticos.

Un primer aspecto a considerar es el hecho que, cuando los niños fueron evaluados en tercer grado no fue confirmada la estructuración factorial de los tres componentes lingüísticos propuestos por Pronalees, ni se confirmaron las 17 series de ejercicios o actividades elaboradas a partir de esa propuesta. En cambio, se obtuvo un modelo según el cual fueron aceptados 12 series de ejercicios

organizados en dos componentes: 1. Reflexión sobre la lengua y Lectura, y 2. Escritura.

Cuando los niños fueron evaluados en cuarto grado, y se elaboraron las 12 series de ejercicios similares a los del tercer grado, pero apegadas a los programas y libros de texto del cuarto grado, se agruparon factorialmente también dos componentes, pero de la siguiente manera: 1. Reflexión sobre la lengua, y 2. Lectura y Escritura.

¿Por qué entonces y pese a que la medición de la ejecución en lengua escrita, en ambos grados, utilizó los mismos contenidos y extensión de medidas (12 series), éstos 12 indicadores se reacomodaron factorialmente de manera diferente en ambos grados escolares?

En tercer grado, responder preguntas de textos narrativos e informativos (lectura), se agruparon junto con cuatro actividades propias del componente Reflexión sobre la lengua, y la actividad de elaborar un resumen a partir de la lectura de un texto narrativo (lectura), se agrupó junto con cinco actividades de Escritura. Sin embargo, en cuarto grado, las tres series que corresponden al componente Lectura (preguntas literales y preguntas no literales a partir de textos narrativos, e informativos, y elaborar el resumen a partir de la lectura de un texto narrativo), se agruparon con tres series de escritura (escribir anuncios, iniciar cuentos, y escribir opiniones sobre responsabilidades y obligaciones). De igual forma, inventar cuentos, y escribir sobre experiencias propias, que en teoría forman parte del componente Escritura, en cuarto grado se agruparon junto con cuatro series de ejercicios del componente Reflexión sobre la lengua, pero en tercer grado, si formaban parte del componente Escritura.

Los datos sugieren que no se confirma el supuesto de que la ejecución de los niños en evaluaciones de desempeño se estructuran de manera similar en los mismos componentes, en todos los grados de la escuela primaria, tal como propone la SEP. Estas dificultades en la confirmación empírica de la organización de ejecuciones de niños en situaciones de evaluación de competencias lingüísticas de acuerdo con los componentes que en teoría se esperaba, coincide con los resultados de Bazán y López (2002) quienes al evaluar a 138 niños que habían culminado el tercer grado de primaria, con 36 series de ejercicios, no encontraron validez divergente de constructo entre cuatro componentes lingüísticos: Hablar y escuchar, Lectura, Escritura, y Reflexión sobre la lengua, pero encontraron un modelo alternativo que sugiere la reorganización de la ejecución de los niños en cuatro nuevos factores o componentes. Los hallazgos en el presente estudio y los obtenidos por Bazan y López, permiten suponer por lo menos, dos problemas fundamentales en la organización de la enseñanza y evaluación de la lengua escrita, en componentes lingüísticos:

1. Las actividades elaboradas para la evaluación de aprendizajes de la lengua escrita no se organizan siguiendo los bloques o componentes propuestos, ni cuando se toman los cuatro componentes originales, ni cuando se toman sólo tres componentes, una vez excluido el bloque "Expresión oral". Estos hallazgos muestran serios problemas de validez de constructo, puesto que al parecer, da lo mismo organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje del español, en dos o más componentes. Coincidentemente, algunos de los problemas de proximidad y diferenciación de las actividades incluidas en componentes en la propuesta para la

enseñanza del español en México, ya han sido señalados por Carrasco (2000) y por López y Rodríguez (2003).

2. La diferencia de estructuración de indicadores en tercero y en cuarto grado, podría estar indicando cambios cualitativos en la adquisición de las competencias asociadas a la lectura y escritura, derivados del incremento en complejidades - cualitativas y morfológicas - de la enseñanza de la lengua escrita, aunque el programa de la SEP considere que los contenidos deban ser iguales para ambos grados escolares. Esto quiere decir que, probablemente, el desempeño de los niños tanto en contextos de enseñanza como de evaluación de resultados de aprendizaje, no se organizan de manera estrictamente igual en todo los niños, ni en todos los grados escolares de primaria. Estos datos ponen en duda la pertinencia del enfoque teórico que supone la estructuración del aprendizaje - y por ende, la evaluación - del español, en componentes, y que tal estructuración es la misma en los seis grados escolares.

La dificultad para diferenciar ejecuciones en componentes lingüísticos, también pone en evidencia que los constructos utilizados en el enfoque de enseñanza del español en México, sólo son supuestos teóricos que no fueron derivados a partir de ejecuciones de los niños, ni cuentan con estudios empíricos que respalden la organización curricular de la enseñanza de la lengua escrita en los componentes que sugiere la SEP. Por ello, el asunto no pasa sólo por repetir que la enseñanza de la lengua escrita se da en cuatro componentes lingüísticos, ni en afirmar que esta organización en varios componentes se estructura de manera similar en cada uno de los seis grados de la primaria. Por el contrario, se deben buscar probar modelos que confirmen la organización horizontal de las modalidades

lingüísticas en cada grado escolar, y la estructuración longitudinal, desarrollo y declive de las competencias lingüísticas.

Estas inconsistencias también se dan en el plano operativo, puesto que pese a que en los documentos oficiales y en los materiales complementarios distribuidos, subyace una propuesta que enfatiza la construcción de conocimientos significativos, a partir de los conocimientos previos, al aplicarlos fundamentos teóricos de la organización de la enseñanza de la lengua escrita en cuatro componentes (Expresión oral, Lectura, Escritura, y Reflexión sobre la lengua), se reduce la complejidad de distintas modalidades o variables lingüísticas, solamente a cuatro. De esta manera, por ejemplo, se dejan fuera a constructos que hacen referencia a diversas variables o elementos lingüísticos que conforman la enseñanza de la lengua de acuerdo con la literatura sobre el tema, como: reconocimiento de palabras, procesos de memoria, estrategias de lectura y de uso del contexto, vocabulario, e información para hacer predicciones acerca de lo que se va a leer en el texto (Gillet y Temple, 1986); construcción del significado con base a la experiencia previa, conocimientos previos del tema, características propias de los objetos de conocimiento, y estrategias de comprensión (Barr, Blachowics y Wogman-Sadow, 1985; Hardy y Jackosu, 1998; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton, 2001; Schraw y Bruning, 1996). Asimismo, la taxonomía propuesta por la SEP para la organización de contenidos, deja fuera componentes lingüísticos relacionados con la relación entre el impreso y el discurso oral (decodificación), la elaboración de conexiones, comprensión literal, comprensión inferencial, comunicación referencial y no referencial o simbólica (Díaz Barriga y Hernández, 1998; Graves, Juel & Graves, 1998; Bazán y Mares, 2002; Mares, Rivas y Bazán, 2001).

En suma, cualquier planteamiento de organización de los contenidos tanto en la enseñanza como en la evaluación de la lengua escrita, debe ser respaldado con datos derivados de estudios empíricos que den sustento a cómo y con qué organizarlos. Precisamente, un aporte significativo de esta investigación consiste en proporcionar una metodología de validación de los constructos que toma en cuenta tanto las dimensiones teóricas como sus relaciones empíricas entre ellas a partir de la ejecución misma de los niños en actividades diseñadas en acuerdo con los lineamientos y materiales educativos de la SEP, para la enseñanza del español en la escuela primaria mexicana. Un aporte adicional, fue el diseño de instrumentos de evaluación con actividades cercanas a las situaciones de aprendizaje, y en las mismas competencias que indican los planes y programas para la enseñanza del español, y con actividades muy similares a las que se incluyen en los libros de texto gratuito para el tercero, y el cuarto grado, garantizando una alta validez ecológica, y tomando como indicadores, exclusivamente, a desempeños de los estudiantes en actividades que demanden para su ejecución, comportamientos variados y efectivos.

2. Relaciones estructurales entre el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita, y variables asociadas.

La evaluación de aprendizajes no implica solamente interpretar la correspondencia de algún atributo o cualidad medible con un constructo o un grupo de indicadores relativamente independientes que convergen en una variable teóricamente definida, sino, es pertinente transitar hacia el análisis de relaciones entre distintas variables implicadas en el aprendizaje de la lengua escrita. En este sentido, la presente

investigación aporta una metodología útil para analizar simultáneamente relaciones entre constructos (factores o variables latentes), y relaciones entre estos constructos o variables latentes y sus indicadores o variables manifiestas, que permite obtener información confiable y válida no sólo de la ejecución de los niños en las evaluaciones de desempeño, sino que, también permite tener una mejor percepción de cuáles variables o factores están asociados entre sí, y con el desempeño de los niños, y de qué forma. Es decir, se puede distinguir si estas relaciones son significativas. Por ejemplo, los dos modelos de relaciones estructurales obtenidos, permite por una parte, observar la estructuración factorial de los cuatro constructos propuestos en esta investigación (variables latentes o factores) a través de la relaciones entre tales constructos y sus indicadores, y por otra parte, permite observar las relaciones entre tales constructos.

1. Un primer aspecto a discutir en esta sección, es la estructuración mostrada por los indicadores al interior de los cuatro factores resultantes -Nivel educativo de la familia, Apoyo familiar, Dominio de lectura y escritura y Características del maestro- en los modelos obtenidos tanto en tercero como en cuarto grado.

Con base en una comparación entre ambos modelos es posible establecer, en lo general, la presencia de patrones más o menos similares en la estructuración de los indicadores de las variables latentes hipotetizadas. Por ejemplo, la estructura factorial del Apoyo familiar resultó igual en cuarto y tercer grado; la del Nivel educativo de la familia incluyó, en cuarto grado, los cuatro indicadores considerados y, en tercero, sólo incluyó tres -el indicador grado académico de los padres fue eliminado para mejorar la bondad de ajuste del modelo-. La estructura del factor Características del maestro, en cuarto grado, mostró una configuración de

indicadores diferente a la del tercer grado debido a que ocho de los nueve maestros fueron diferentes a los evaluados en tercer grado. La comparación entre las estructuras de los indicadores del factor Dominio de lectura y escritura mostró diferencias que ya han sido señaladas en el punto anterior; en tercer grado, la estructura de los indicadores se conformó tanto por indicadores de ejecución en Reflexión sobre la lengua, como por los de ejecución en Lectura-Escritura, mientras que en el cuarto grado se conformó con indicadores Reflexión-Lectura y ejecución en Escritura.

Es probable que la diferencia en el tamaño de la muestra de los niños quienes fueron tomados en cuenta en tercer grado (167) y en cuarto grado (139) pueden haber influido en la estructuración factorial diferente de las variables latentes, obtenidas en ambos grados escolares. Precisamente, una limitación de esta investigación está relacionada con el tipo de muestreo utilizado, y con la disminución drástica del tamaño de la muestra entre el primer corte (cuando los niños finalizaban el tercer grado) y el segundo corte (cuando los niños finalizaban el segundo corte), debido a los criterios de eliminación.

Aun con esas pequeñas diferencias de estructuración factorial al interior de cada constructo o factor, se obtuvo similitud en la confirmación de los cuatro constructos (factores) resultantes y en la de la mayoría de sus indicadores, en ambos grados escolares. Esto sugiere una razonable estabilidad en la medición (dos tiempos diferentes, con un año de intervalo) a partir de los indicadores utilizados en el modelamiento estructural cuando los niños fueron evaluados en el tercer grado. Asimismo, la validez convergente del factor Apoyo familiar y la confirmación del factor Características del maestro, no se vieron sensiblemente

afectadas, en ambos grados, a pesar de que uno de los indicadores de apoyo familiar (el relativo a lo reportado por los maestros) y tres del factor Características del maestro, dependieron de informantes diferentes (8 casos de los 9 maestros evaluados en ambos grados).

2. El segundo aspecto a analizar aquí es la estructuración de las relaciones entre los factores asociados con los desempeños en lengua escrita. La estructuración identificada para los dos grados de primaria, fue en lo general similar, aunque mostró diferencias interesantes. Por ejemplo, en ambos grados escolares el Apoyo familiar explicó significativamente el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita. Para explicar el desempeño de los niños del tercer grado, el modelo estructural resultante incluyó dos factores: Apoyo familiar (0.17), y Características del maestro (0.17), mientras que en el modelo de cuarto grado, el desempeño de los niños como variable latente, fue explicado significativamente por el factor Apoyo familiar (0.82). Es decir, que en el cuarto grado la variable apoyo familiar tiene mejor poder explicativo del desempeño en evaluaciones de la lengua. Los datos también mostraron que el Apoyo familiar fue influido significativamente por el Nivel educativo de la familia, tanto en tercer grado, como en cuarto grado.

De esta forma puede afirmarse que tanto en tercero, como en cuarto grado de primaria, el apoyo familiar es un factor que explica significativamente el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita. También se puede señalar que la relación entre el nivel educativo de la familia y el desempeño de los niños en evaluación de la lengua escrita en tercero y cuarto grados de primaria, es mediada por el apoyo familiar, es decir, que esta variable - nivel educativo de la familia - sólo influye de manera indirecta sobre la ejecución de los niños evaluados.

Estos datos respaldan la importancia de desarrollar estudios que enfatizan análisis de las relaciones que se establecen entre variables endógenas y exógenas relacionadas con la adquisición y dominio de la lengua escrita en la educación básica, especialmente en la escuela primaria. Así, el aporte de esta investigación al estudio del aprendizaje y dominio de la lengua escrita en niños mexicanos fue mostrar, con evidencias empíricas, las relaciones que se estructuran entre variables latentes relacionadas con el nivel educativo familiar, el apoyo familiar, características del docente y el desempeño en evaluaciones de lengua escrita en los inicios de la alfabetización formal, periodo en que se supone que los niños dependen más del apoyo familiar en el aprendizaje especialmente de la lectura y la escritura.

No significa solamente, incluir en los estudios todas las variables que se supone, influyen en el aprendizaje de la lengua escrita. Significa más bien, una perspectiva que asuma que lectura y escritura se configuran como campos que implican relación funcional y recíproca entre diferentes factores que probabilizan, pero no determinan, el aprendizaje y ejercicio funcional de la lengua escrita. Por tanto, otro aporte de esta investigación es sugerir al maestro de grupo, cambiar la concepción actual de que el alumno es el centro esencial del aprendizaje (Gómez Palacio, 1995), como uno de los postulados principales de la perspectiva cognitiva-constructivista que influyó no sólo en la elaboración de los planes y programas de estudio, sino que orientó el programa de actualización docente, y la elaboración de los materiales educativos y libros de texto en la enseñanza del español en México en esta última década. En su lugar, se propone que el maestro asuma una perspectiva que preste más atención a la forma de cómo se estructuran las

interacciones entre el alumno y los eventos de referencia con los que interactúa en situaciones de adquisición de la lengua.

Este cambio por enfatizar la naturaleza de la interacción, implica considerar que este proceso interactivo incluye la participación de diversas variables que configuran un campo interactivo, como: las expectativas, las creencias e intereses de la familia de origen, el nivel educativo de la familia, el capital cultural y la disponibilidad de recursos que promuevan y faciliten el aprendizaje en el hogar, la práctica lingüística en el hogar y el barrio, independientemente del nivel académico y laboral de la familia de origen, las características del docente, el contexto escolar, los propios intereses y expectativas del alumno, las estrategias de aprendizaje y la historia interactiva del alumno, entre otros. Así pues, la lectura y la escritura, dos modalidades de un mismo sistema lingüístico (leer – escribir), constituyen un mismo campo interactivo o interconducta, y están asociadas con factores de contexto y disposicionales que probabilizan o dificultan su desarrollo y configuración (Kantor, 1978; Kantor y Smith, 1975).

Pese a problemas de generalización de estos datos debido al número limitado de escuelas incluidas en la muestra, se obtuvieron dos modelos que describen la relación entre el nivel educativo familiar, el apoyo familiar, características del maestro, y el desempeño de los niños en evaluaciones de la lengua escrita, que pueden ser ampliados a niños de otros grados escolares en la escuela primaria, con la finalidad de identificar si las relaciones entre estas variables de contexto y las variables endógenas varían o se mantienen constantes, conforme se incrementa el grado escolar y la edad de los niños. Asimismo, la realización de más estudios con niños de distintos grados escolares, de ciudades y estados

diferentes, y agregando a los modelos, otras variables asociadas con el aprendizaje y dominio de la lengua escrita, permitirían aportar mayores evidencias y mejores perspectivas de generalización de los resultados obtenidos en este estudio, para el análisis de relaciones estructurales de variables asociadas con la adquisición y dominio funcional de la lengua escrita en México.

3. Un tercer aspecto que es necesario analizar está relacionado con el grado de avance en el conocimiento de relaciones entre variables de contexto y la ejecución de los niños en evaluaciones de lengua escrita. Estudios realizados en el ámbito internacional dan evidencia empírica de que un ambiente familiar promotor de las prácticas lingüísticas de los niños posibilita que padres (o tutores) y demás familiares: a) se involucren en el aprendizaje escolar de sus hijos lo que fomenta un ambiente alfabetizador familiar adecuado; b) construyan creencias y expectativas positivas acerca de la carrera académica de sus hijos o hijas y c) promuevan en sus hijos actitudes favorables al estudio, a la lectura y a la escritura. Todas estas variables han sido identificadas como componentes importantes del dominio de la lengua escrita en los niños y éste, a su vez, ha mostrado ser uno de los mecanismos responsables del desempeño académico (Barber, 1988; Castro, Lubker, Bryant y Skinner, 2002; Gorman y Politt, 1999; Mella y Ortiz, 1999; Wagner y Spratt, 1988).

Sin embargo, y como ya fue señalado en los capítulos anteriores, la mayoría de las investigaciones que involucran variables de contexto en la explicación de desempeños en lengua escrita, sólo enfatizan relaciones entre uno o mas variables consideradas como explicativas o predictoras de la lectura y escritura, reduciendo, muchas veces, variables de contexto que tienen características y dimensiones

complejas, a indicadores simples, como ha sucedido con la variable "interés familiar" la cual hace referencia a un constructo o variable latente. Por el contrario, el modelamiento simultáneo de relaciones entre variables latentes e indicadores como se planteó y probó en esta investigación, permite describir y explicar no sólo relaciones de trayectoria (o regresiones) entre variables (manifiestas o latentes), sino también, identificar en un mismo análisis, la estructuración de las variables latentes (o constructos) y prueba de relaciones entre distintas variables asociadas con la lengua escrita.

Esta investigación coincide con otros hallazgos de que la variable apoyo familiar es uno de los factores que mejor poder explicativo tiene en el desempeño de los niños en pruebas de ejecución, en comparación con variables como nivel educativo de los padres y el papel de los maestros. Al menos, en el inicio de la fase de alfabetización formal, es probable que el apoyo familiar sea un factor muy importante y que posiblemente deje de tener un efecto significativo en el desempeño en lectura y escritura conforme el niño avance en el sistema escolar y vaya adquiriendo mejores estrategias de autorregulación y de aprendizaje. Por ejemplo, Tiedemann y Faber (1992) encontraron que el apoyo materno medido cuando los niños concluían el Kindergarten, tiene un efecto directo en la ejecución de tareas de lectura y de pronunciación en el primer grado de primaria, y tiene efectos secundarios en lectura y pronunciación en segundo y en tercer grado de primaria. Mavrogenes & Bezruczko (1993) encontraron que el apoyo familiar en el desarrollo de la lengua escrita se correlaciona de manera significativa con las ejecuciones de lectura y escritura en niños de los primeros grados de primaria. En el contexto mexicano, Bazán, Vega y Acuña (2001) encontraron que la ayuda que los

padres proporcionan a sus hijos en sus tareas escolares predijo significativamente el desempeño de los niños al final del primer grado de primaria en una evaluación en cinco niveles funcionales jerárquicos de la lectura y la escritura.

Igualmente, estos hallazgos señalan que, ni el nivel educativo de los padres, ni la disponibilidad de recursos en el hogar para el aprendizaje de la lengua escrita, ni el tiempo que la familia invierte en actividades de lectura, pueden explicar por sí mismos el nivel de dominio de los niños de la lectura, la escritura, ni el dominio en actividades de reflexión sobre la lengua escrita. Los hallazgos de la presente investigación coinciden con lo que la literatura contemporánea ha mostrado respecto a la relación entre el nivel educativo de los padres, expectativas y creencias de los padres, y el desempeño de sus hijos (Barber, 1988; Castejón y Pérez, 1998; Castro, Lubker, Bryant y Skinner, 2002; Mella y Ortiz, 1999; Wagner y Spratt, 1988). Obviamente, se requiere ampliar la recolección de información que permita un mejor conocimiento de la estructura del capital cultural de la familia y su relación con el desempeño académico en lengua escrita y en otras materias en la educación básica, los cuales permitan describir mejor el proceso de desarrollo básico de la adquisición y dominio de la lengua.

Como consecuencia directa, se plantea la necesidad de realizar estudios longitudinales con niños de primer grado a sexto grado, que podrían permitir analizar si las relaciones entre el desempeño de los estudiantes en evaluaciones de lengua escrita, y el apoyo familiar, el nivel educativo de los padres o tutores, la formación del maestro y su conocimiento de los programas oficiales para la enseñanza del español, varían o se mantienen constantes, conforme se incrementa el grado escolar, y según distintos contextos geográficos y culturales en la república

mexicana. De igual forma, los estudios estructurales longitudinales permitirían, también, describir si la influencia del apoyo familiar sobre el desempeño de los estudiantes en ejecuciones en evaluaciones a partir de los planes y programas educativos, disminuye o no, conforme se incrementa la edad y el grado escolar de los estudiantes.

En este sentido, si bien es cierto que los modelos de predicción presentados en la sección 4.5 permiten describir la relación de las variables latentes de interés en dos tiempos de medición (dominio de la lectura y escritura, apoyo familiar, y nivel educativo de la familia), y permiten inferir la evolución de tales variables, estos análisis son insuficientes para poder describir y explicar especialmente el proceso de cambio (incremento o declive) tanto individual como grupal del dominio de la lengua escrita evaluados con 12 series de ejercicios en tercero y en cuarto grado de primaria. Una sugerencia para superar esta limitación, es la conveniencia de plantear y probar modelos estructurales de cambio latente.

Una alternativa complementaria al ANOVA o al MANCOVA para el análisis de datos en mediciones repetidas en investigaciones longitudinales, con la finalidad de conocer el proceso de cambio (incremento o declive) individual y/o grupal de los sujetos que participan en estudios de esta naturaleza, puede ser la aplicación de modelos de Análisis de Cambio Latente (ACL), o modelos de curva de desarrollo, que han tenido un fuerte impacto en la última década en las ciencias sociales y de la conducta (Chan, Ramey, Ramey y Schmitt, 2000; Cribbie y Jamieson, 2000; McArdle y Bell, 2000; Muthén y Curran, 1997; Raykov, 1994).

CONCLUSIONES

En general, con base en los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede señalar que el desempeño de los niños en evaluaciones de lengua escrita en tercero y cuarto grados de primaria, es influido significativamente por el apoyo que los niños reciben en el aprendizaje de la lengua escrita, de parte de sus padres o tutores. Asimismo, conforme a las hipótesis planteadas, se puede concluir lo siguiente:

1. Las ejecuciones de los niños en evaluaciones a partir de actividades incluidas en los planes y programas de estudio y libros de texto gratuito, se organizan factorialmente sólo en dos componentes lingüísticos, tanto en tercero como en cuarto grado de primaria. En tal virtud, se rechaza la primera hipótesis, de estructuración de la lengua escrita en tres componentes lingüísticos. Asimismo, se cuenta con dos instrumentos que cumplen con criterios de consistencia interna, y con validez convergente y divergente de constructo para evaluar a los niños con 12 series de actividades, en tercer grado, en Reflexión sobre la lengua – Lectura, y Escritura, y en cuarto grado, en Reflexión sobre la lengua, y Lectura – Escritura.
2. En tercer grado, la variable latente “desempeño de los niños en evaluaciones de la lengua escrita” es influida significativamente y de manera directa, solamente por las variables latentes “apoyo familiar”, y “características del maestro”, mientras que en cuarto grado, es influido por la variable latente “apoyo familiar”. Por lo tanto, la segunda hipótesis planteada en esta investigación, fue confirmada parcialmente.
3. Fueron confirmados los modelos que suponían la estructuración factorial de las variables latentes (constructos): nivel educativo de la familia, apoyo familiar, y

características del maestro, tanto en tercero como en cuarto grados. En consecuencia, fue confirmada la tercera hipótesis propuesta en esta investigación.

4. Se confirmó la hipótesis de que el desempeño en evaluaciones de la lengua escrita en tercer grado, predice de manera significativa, el desempeño en evaluaciones de la lengua escrita en cuarto grado de primaria.

5. El “nivel educativo de la familia” y el “apoyo familiar”, variables latentes configuradas en el tercer grado, predicen de manera significativa, a estas mismas variables latentes, configuradas en cuarto grado. Por ello, también se confirma la quinta hipótesis planteada en esta investigación

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Andrews, J., & Zmijewski, G. (1997). How parents support home literacy with deaf children. *Early Child Development and Care, 127-128*, 131-139
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Bacon, W., & Ichikawa, V. (1988). Maternal expectations, classroom experiences, and achievement among kindergartners in the United States and Japan. *Human Development, 31*, 378-383.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with first-grade children during storybook reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39*, 415-438.
- Barber, B. (1988). The influence of family demographics and parental teaching practices on Peruvian children's academic achievement. *Human Development, 31*, 370-377.
- Barr, R., Blachowicz, C., & Wagman-Sadow, M. (1985). *Reading diagnosis for teachers. An instructional approach*. Nueva York: Longman.
- Bartau, I. (1997). El enraizamiento del conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación en el contexto sociocultural y familiar próximo. *Bordón, 49*, 289-315.
- Bazán, A. (2002). Interacciones maestro-alumno en una situación de enseñanza de la lengua escrita. *Revista de Psicología de la PUCP, 20*, 225-252.

- Bazán, A., & Corral, V. (2001). Aplicación del modelamiento de variables latentes en la clasificación funcional de la lectura y la escritura en niños de segundo grado de primaria. *Acta Comportamentalia*, 9, 189-212.
- Bazán, A., & López, M. (2002). Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 603-625
- Bazán, A., & Mares, G. (2002). Influencia del nivel funcional de entrenamiento en la elaboración relacional en tareas de ejecución verbal. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28, 19-39.
- Bazán, A., Osuna, B., & Ross, G. (2003). Interés familiar, opinión del maestro, y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 20, 255-264.
- Bazán, A., Sánchez, B., & Corral, V. (2000). Predictores del desempeño en lectura y escritura de niños de primer grado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18, 295-314.
- Bazán, A., Vega, Y., & Acuña, L. (2001). Factores asociados con la adquisición y dominio de la lengua escrita en niños sonorenses de primer grado de primaria. En J. E. Ramos (Editor), *Investigaciones Educativas en Sonora, Vol. 3*. Hermosillo: REDIES, pp.15-31.
- Becher, R. (1986). Parental involvement: A review of research and principles of successful practice. *Current topics in early childhood education*, 5, 85-122.
- Bejar, I. (1993). A generative approach to psychological and educational measurement. En N. Frederiksen, R. Mislavy, and Bejar, I. (Edits.), *Test*

theory for a new generation of test. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 323-357.

Bentler, P. (1995). *EQS, Structural Equations Program Manual.* Encino: Multivariate Software Inc.

Bentler, P., & Wu, E. (2002). *EQS 6 for Windows. User's Guide.* Encino: Multivariate Software Inc.

Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables.* New York: Wiley.

Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A., & Oyarso, E. (1998). Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste. *Revista Latinoamericana de Psicología, 30,* 31-47.

Buckner, J., Bassuk, E., & Weinreb, L. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Journal of School Psychology, 39,* 45-69.

Bus, A., van Ijzendoorn, M., & Pelligrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65,* 1-21.

Byrne, B. M. (1984). The General/Academic self-concept nomological network: Review of construct validation research. *Review of educational Research, 54,* 427-456.

Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: basic concepts, applications, and programming.* California: SAGE Publications.

- Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. (2002). Home schooling and teaching style: comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology, 94*, 379-380.
- Campbell, D., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56*, 81-105.
- Carrasco, A. (2000). *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México: prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Aguas Calientes, Aguas Calientes, México.
- Castañeda, S. (2001). Evaluación y fomento de la comprensión estratégica de textos. En A. Bazán (editor), *Enseñanza y Evaluación de la Lectura y Escritura: algunos aportes de la investigación en Psicología*, Ciudad Obregón: Instituto Tecnológico de Sonora, pp. 227-264.
- Castañeda, S. (2002). Diagnosticidad e interpretabilidad: retos a la medición de resultados de aprendizaje, en A. Bazán y A. Arce (editores), *Estrategias de evaluación y medición del comportamiento en Psicología*. Ciudad Obregón: ITSON-UADY, pp. 87-119.
- Castañeda, S., López, M., Orduña, J., & Pineda, L. (1993). Un marco de trabajo neurocomputacional para el estudio de la estructuración del conocimiento a partir de lo leído. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 1*, 201-232.
- Castañeda, S., Lugo, E., Pineda, L., & Romero, N. (1998). Estado del arte de la evaluación y el fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. En S. Castañeda (coordinadora), *Evaluación y fomento del*

desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. México: Porrúa, pp. 17-156.

- Castañeda, S., & Martínez, R. (1999). Enseñanza y aprendizaje estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 251-278.
- Castejón, J., Navas, L., & Sampascual, G. (1996). Un Modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Castejón, J., & Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
- Castro, D., Lubker, B., Bryant, D., & Skinner, M. (2002). Oral language and reading abilities of first-grade Peruvian children: associations with child and family factors. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 334-344.
- Cervini, R. (2003). Relación entre composición escolar, proceso escolar y el logro en matemática del nivel secundario de Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultado el 20 de abril de 2004 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>
- Chan, D., Ramey, S., Ramey, C., & Schmitt, N. (2000). Modeling intraindividual changes in children's social at home and at school: a multivariate latent growth approach to understanding between-settings differences in children's social skill development. *Multivariate Behavioral Research*, 35, 365-396.
- Come, B., & Fredericks, A. (1995). Early literacy in urban schools: Meeting the needs of a at risk children. *The Reading Teacher*, 48, 566-570.

- Corral, V. (1995). Modelos de variables latentes para la investigación conductual. *Acta Comportamentalia*, 3, 171-190.
- Corral, V., Bazán, A., & Sánchez, B. (2000). Validez de constructos funcionales y morfológicos en tareas de lecto-escritura: un estudio con niños de educación básica, *Acta Comportamentalia*, 8, 226-252.
- Cribbie, R., & Jamieson, J. (2000). Structural equation models and the regression bias for measuring correlates of change. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 893-907.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. (1955). Construct validity un psychological test. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cuetos, F., Sánchez, C., & Ramos, J. (1996). Evaluación de los procesos de escritura en niños de primaria. *Bordón*, 48, 445-456.
- Davidson, M., & Jenkis, J. (1994). Effects of phonemic proceses on word reading and spelling. *Journal of Educational Research*, 87, 148-157.
- De Corte, E. (1999). Desarrollo cognitivo de innovación tecnológica. Una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 229-249.
- De Jong, P., & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389-414.
- Díaz Barriga, A. (1993). El problema de la teoría de la evaluación y cuantificación del aprendizaje, en A. Diaz Barriga (compilador), *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM-CESU, pp. 304-314.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill

- DiPerna, J. C., Volpe, R., & Elliott, S. (2001). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*, 31, 298-312.
- Dreher, M., & Zenge, S. (1990). Using metalinguistic awareness in first grade to predict reading achievement in third and fifth grades. *Journal of educational research*, 84, 13-21.
- Eisner, E. (1991). What really counts in school. *Educational Leadership*, 48, 10-17.
- Eldredge, J., Quinn, B., & Butterfield, D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of educational research*, 83, 201-326.
- Embretson, S. (1983). Construct validity: Construct representation versus nomothetic span. *Psychological Bulletin*, 93, 179-197.
- Embretson, S. (1993). Psychometric models for learning and cognitive processes. En N. Frederiksen, R. Mislevy & Bejar, I. (Edits.), *Test theory for a new generation of test*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 125 - 150.
- Embretson, S. (1999). Cognitive psychology applied to testing. En F. Durso, R. Nickerson, R. Schvaneveldt, D. Dumais & Chi, M. (Editores), *Handbook of Applied Cognition*. John Wiley & Sons Ltd, pp.629-660.
- Faires, J., Nichols, W., & Rickelman, R. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, 21, 95-215.
- Falk, B. (1998). Testing the way children learn: principles for valid literacy assessments. *Language Arts*, 76, 57-65.

- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Fernández Ballesteros, R. (1997). Evaluación Psicológica y tests. En A. Cordero, (Coordinadora), *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid, TEA Ediciones, pp. 1-26.
- Ferreiro, E. (1998/1982). Los procesos constructivos de apropiación de escritura. En E. Ferreiro y M Gómez Palacio (Compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 128-154.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., Pellicer, A., Rodríguez, B., Silva, A., & Vermon, S. (1991). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, Libros del rincón.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1993/1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Georgiou, S. N. (1999). Achievement attributions of sixth grade children and their parents. *Educational Psychology*, 19, 399-412.
- Gillet, J. W., & Temple CH. (1986). *Understanding reading problems. Assessment and instruction*. Boston: Little Brown and Company.
- Gómez Palacio, M. (1995, coordinadora). *Español sugerencias para su enseñanza. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Gómez Palacio, M., & Martínez, A. (2000, coordinadoras). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública - Programa Nacional de Actualización Permanente.
- Gorman, K., & Politt, E. (1999). Determinants of school performance in Guatemala: Family background characteristics and early abilities. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 75-91.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Erlbaum.
- Graves, M., Juel, C., & Graves, B. (1998). *Teaching reading in the 21st century*. Boston: Allyn and Bacon.
- Greenhough, P., & Hughes, M. (1999). Encouraging conversing: trying to change what parents do when their children read with them. *Reading*, 33, 98-105.
- Griffin, E., & Morrison, F. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127-128, 233-243.
- Halle, T., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievement in low income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89, 527-537.
- Halsall, S., & Green, C. (1995). Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy. *Early Childhood Education Journal*, 23, 27-31.
- Hardy, T., & Jackosu, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., & Brissie, J. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287- 294.

- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., deJong, J., & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- Jacobson, J., Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. (1992). Reading instruction: Perceptions of elementary school principals. *Journal of educational Research*, 85, 370-37-.
- Jinkins, D. (2001). Impact of the implementation of the teaching/learning cycle on teacher decision-makig and emergent readers. *Reading Psychology*, 22, 267-288.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 37-66.
- Kantor, J., R. (1924). *Principles of Psychology. Volume I*. Ohio: Principia press.
- Kantor, J. R. (1978/1959). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kantor, J. R. (1990). De la conducta de los organismos a los campos interconductuales. En J. R. Kantor, *La evolución científica de la psicología*, México: Trillas, pp. 582-590.
- Kantor, J. R., & Smith, N. W. (1975). *The Science of psychology: An interbehavioral survey*. Chicago, ILL: Principia Press.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGrawHill.
- Klingeles, W., & Warrick, B. (1990). Influence of cost and demographic factors on reading achievement. *Journal of educational research*, 83, 279-282.

- Koolstra, C., van der Voort, T., & van der Kamp, L. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly, 32*, 128-152.
- Koshinen, P., Blum, I., Bisson, S., Phillips, S., Screamer, T., & Baker, T. (2000). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology, 92*, 23-36.
- Kurdek, L., & Sinclair, R. (2000). Psychological, family, and peer predictors of academic outcomes in first - through fifth - grade children. *Journal of Educational Psychology, 92*, 449-457.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE-UNESCO (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Latapí, P. (2001). ¿Sirve de algo criticar a la SEP?. Comentarios a la memoria del sexenio 1995-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6*, 455-476.
- Leseman, P. M., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*, 294-318.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly, 39*, 72-93.

- Loehlin, J. (1992). *Latent variable models: an introduction to factor, path, and structural analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.
- López, G., & Rodríguez, M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 67-98.
- MacCallum, R., & Austin, J. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review Psychological*, 51, 201-226.
- Mares, G., Rivas, O., & Bazán, A. (2001). Factores de entrenamiento que incrementan la probabilidad de relacionar lingüísticamente objetos u organismos de manera condicional, causal y funcional. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 9, 81 – 103.
- Mares, G., & Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo horizontal. *Acta Comportamental*, 1, 39-62.
- Martínez, R., & Moreno, R. (2002). Integración de teoría sustantiva, diseños de pruebas y modelos de análisis en la medición psicológica. En A. Bazán y A. Arce (editores), *Estrategias de evaluación y medición del comportamiento en Psicología*, Ciudad Obregón, ITSON-UADY, pp. 87-119.
- Mavrogenes, N., & Bezruczko, N. (1993). Influences on writing development. *Journal of educational research*, 86, 237-235.
- McArdle, J., & Bell, R. (2000). An introduction to latent growth models for a developmental data analysis. En T. Little, K. Schnabel y J. Baumert (Edits.),

Modeling longitudinal and multilevel data. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 69-107.

- Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29, 69-92.
- Miller, S. (1995). Parent's attributions for their children's behavior. *Child development*, 66, 1557-1584.
- Mislevy, R. (1993). Foundations of a new test theory. En N. Frederiksen, R. Mislevy y Bejar, I. (Edits.), *Test theory for a new generation of test*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 19-39.
- Murray, B. (1996). Home schools: How do they affect children?. *The APA Monitor*, 27, 43.
- Muter, V., Hulme, Ch., Snowling, M., & Taylor, S. (1997). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of experimental child psychology*, 65, 370-396.
- Muthén, B., & Curran, P. (1997). General longitudinal modeling of individual differences in experimental designs: A latent variable framework for analysis and power estimation. *Psychological Methods*, 2, 371-402.
- Muthén, B., Khoo, S., Francis, D., & Boscardin, Ch. (2003). Analysis of reading skills development from kindergarten through first grade: An application of growth mixture modeling to sequential processes. En S. Reise y N. Duan (Edits.), *Multilevel modeling. Methodological advances, issues, and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 71-89.

- Nation, K., & Hulme, Ch. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32, 154-167.
- National Assessment of Educational Progress, NAEP (1990). *Educational Testing Service*. Phenix: Oryn Press.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGrawHill.
- O' Sullivan, J., & Howe, M. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 363-387.
- Payne, A., Whitehurst, G., & Angell, A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Pedhazur, E., & Pedhazur, L. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1978/1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1993/1933). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1995/1964). *Seis estudios de psicología*. Bogotá: Labor.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (coordinadora), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: Porrúa, pp. 229-262.
- Popham, W. J. (2000). *Testing! Testing!. What every parent should know about school tests*. Boston: Allyn and Bacon.

- PRONALEES (1998). Los cuatro componentes. *Revista del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica*, 4, 9-10.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 407-428.
- Purpura, J. (1998). Investigating the effects of strategy use and second language test performance with high -and low- ability test takers: a structural equation modelling approach. *Language testing*, 15, 333-379.
- Ravela, P. (2003). Procesos escolares, contextos socioculturales y logros en el aprendizaje. Una visión integradora para la investigación educativa. En COMIE, *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: COMIE, pp. 97-128.
- Raykov, T. (1994). Studying correlates and predictors of longitudinal change using structural equation modeling. *Applied Psychological Measurement*, 18, 63-77.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. (2000). *A first course in structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Reglin, G. (2002). Project reading and writing (R.A.W.): Home visitations and the school involvement of high-risk families. *Education*, 123, 153-160
- Reigosa, V., Pérez, M., Piñeiro, A., & López, I. (2002). Fiabilidad y validez de una batería de pruebas computarizadas (BTL) para la evaluación cognitiva de la lectura. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10, 229-248.
- Reimers, F. (2003). El contexto social de la evaluación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33, 9-52.

- Resnick, L. B., & Harwell, M. (2000). *Instructional Variation and Student Achievement in Standards-Based Education District*. CS Technical Report 522, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rupley, W., Willson, V., & Nichols, W. (1998). Exploration of the developmental components contributing to elementary school children's reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 2, 143-158.
- Sánchez, B. (2001). *Modelamiento estructural de las características morfológicas y funcionales de la lectura y la escritura*. Tesis de Maestría en Psicología no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México - campus Iztacala, México.
- Saracho, O. (1996). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127-128, 201-216
- SAS Institute Inc. (2000). *JMP User's Guide. Versión 4*. Cary, NC, USA.
- Schmelkes, S. (2003). Escuelas maestros y resultados de aprendizaje en América Latina. En COMIE, *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa Conferencias Magistrales*. México: COMIE, pp. 128 - 158.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 290-305.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Secretaría de Educación Pública-DGPPP (2000). *Indicadores Educativos 2000*. México: SEP, Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal.

- Secretaría de Educación Pública SEP (2000a). *Programas de estudio de Español. Educación primaria*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2000b). *Libro de Español de tercer grado. Educación primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000c). *Libro de Español para el maestro de tercer grado. Educación primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001a). *Programa Nacional de Lectura*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001b). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2002). *Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de Estudios*. México: SEP.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*, 439-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Early Child Development and Care, 33*, 96-116.
- Song, I., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement. A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1269-1281.
- Steinberg, L., Dornbusch, S., & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement. An perspective. *American Psychologist, 47*, 723-729.

- Stewart, J. (1992), Kindergarten students' awareness of reading at home and in school. *Journal of Educational Research*, 86, 95-104.
- Stewart, J. (1995). Home environments and parental support for literacy: children's perceptions and school literacy achievement. *Early Education & Development*, 6, 97-125.
- Sutton, A., & Soderstrom, I. (1999). Predicting elementary and secondary school achievement with school-related and demographic factors. *The Journal of Educational Research*, 92, 330-338.
- Teberosky, A. (1998/1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 155-178.
- TenBrink, T. (2002/1986). Evaluación. En J. Cooper (editor), *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa, pp. 499-558.
- Tiedemann, J., & Faber, G. (1992). Preschoolers' maternal support and cognitive competencies as predictors of elementary achievement. *Journal of educational research*, 85, 348-354.
- Torres, R. (2000). Contenidos curriculares. En M. Gómez Palacio y A. Martínez (coordinadoras), *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: Secretaría de Educación Pública - Programa Nacional de Actualización Permanente, pp. 173-178.
- Trigo, E., Martínez, R., & Moreno, R. (1988). Niveles funcionales en la comunicación educativa. En Amador, L. (Coord.), *La Psicología hoy: algunos campos de actuación*. Sevilla: UNED, pp. 99-116.

- Wagner, D., & Spratt, J. (1988). Intergenerational literacy: effects of parental literacy and attitudes on childrens reading achievement in Morocco. *Human Development, 31*, 359-369.
- Weinstein, C., Powdrill, L. Husman, J. Roska, L., & Dierking, D. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. En S. Castañeda (coordinadora), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. México: Porrúa, pp. 197-228.
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement, 9*, 1-26.

Anexo A

CATEGORÍAS, INDICADORES, CRITERIOS, Y VALORES EN LA EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN TERCER GRADO

1. REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

1.1 Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita:

A. Reflexión sobre las características de la lengua para auto-regular el uso que se hace de ella.

Categorías	Indicadores	Criterios de Evaluación	Valor de los criterios
Transformación de oraciones y apreciación del cambio en el sentido.	Formar oraciones a partir de palabras en desorden. Con base al conocimiento de las partes de una oración: sujeto y predicado. 1. ORACIÓN	A. Tenga un orden (sintaxis) sujeto-verbo-predicado. B. Principio ortográfico al iniciar una oración (con mayúscula). C. No presente omisión sustitución y adición / semántica de la palabra. D. No hay errores ortográficos.	0. No escribe. Escribe letras o palabras sueltas 1. Escribe todas las palabras de la oración pero sin cumplir criterios A y B. (trascipción o copia) 2. Escribe la oración pero omite, sustituye o inserta palabras (se distingue sujeto y predicado) "Daniel le gusta visitar campo" 3. Escribe la oración con faltas de ortografía (cumpliendo criterios ABC). Hipérbaton: Ejem: Visitar el campo y ver los pájaros le gusta a Daniel. 4. Escribe la oración cumpliendo los cuatro criterios.
Uso de la concordancia de género y número,	Escribir nombres de animales haciendo concordar el género y el número. 2. RGÉNERO	A. Cambiar el final de la palabra. B. No cambia el final. C. Cambió toda la palabra.	0. Deja en blanco el ejercicio. 1. En ninguno de los casos es correcto. 2. En uno de los casos es correcto. 3. En dos de los casos es correcto. 4. Completa el renglón correctamente.
Interpretación y uso de palabras y frases a partir del significado sintáctico-semántico.	Escribir el nombre del sonido que produce un animal (dibujo), a partir de un listado de enunciados correctos 3. SONIDO	A. Seleccionar el enunciado que incluya el nombre del animal presentado en el dibujo. B. Identificar el verbo (sonido) que corresponde al animal seleccionado C. Transformar el	0. No escribe. Escribe palabras que no se relacionan con el ejercicio (Ejem: nombra otro animal). 1. Escribe el nombre del animal, o escribe un sonido que no corresponde al animal. 2. Escribe el nombre del animal y el sonido que corresponde al dibujo. 3. Escribe el sonido como

		verbo en sustantivo	verbo, que corresponde al animal 4. Escribe el sonido como sustantivo que corresponda al dibujo.
Comprensión formas gramaticales	Relacionar sustantivos y adjetivos. 4. UNIRSUS	A. Existe una correspondencia entre el adjetivo y sustantivo implicando el género. B. Existe correspondencia con el número.	0. No relaciona. 1. Une adjetivo con adjetivo, o sustantivo - sustantivo. 2. Asocia un sustantivo con un adjetivo que no corresponde al género: muñeca gordo . 3. Asocia un sustantivo con un adjetivo correspondiente a género pero sin concordancia en número: muñeca bonitas . 4. asocia en forma lógica un sustantivo con un adjetivo respetando género y número.
Analogía	Establecer relaciones de semejanza y similitud. 5. ANALOG	A. Completa la oración con la palabra que establece la semejanza. B. No completa o pone otra palabra que no asemeja la analogía.	0. No escribe. 1. Completa la oración pero no establece analogías. Ejm: escribe una palabra que no es lógica y que no está en las opciones. 2. Completa la oración escribiendo una de las palabras de las tres opciones pero es incorrecta la selección. 3. Completa la oración escribiendo una palabra que hace semejanza con la analogía pero no está en las opciones (utiliza sinónimos). 4. Completa la oración seleccionando de las opciones la palabra que establece la analogía.
1.1 Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita: B. Reflexión y valoración de las convencionalidades de la lengua escrita			
Categorías	Indicadores	Criterios de Evaluación	Valor de los criterios
Conocimiento del alfabeto	Ordenar alfabéticamente una lista de palabras.	Conoce la secuencia del alfabeto.	0. Tiene más de 5 errores. 1. Tiene de 3 – 5 errores. 2. Tiene 1 – 2 errores. 3. Ordena alfabéticamente pero modifica alguna (s)

	6. ORPALA		palabra (s) con omisiones, inserciones o sustituciones pero que no afectan el orden alfabético. 4. Ordena alfabéticamente sin cambiar palabras.
División silábica y segmentación de palabras	Formar palabras ordenando sílabas. 7. ORSILA	Conocimiento de la sintaxis de las palabras.	0. No escribe. 1. Copia textualmente las sílabas sin modificarlas 2. Escribe otras palabras utilizando algunas de las letras, p.e. el tamaño 3. Escribe una palabra agregando (o sustituyendo) una letra que no está en las sílabas escritas. Televisión, trapeado 4. Ordena las sílabas con la sintaxis correcta.

2. LECTURA

2.1 Comprensión lectora.

Categorías	Indicadores	Criterios de Evaluación	Valor de los criterios
Comprensión de textos informativos	Responder preguntas literales, y no literales y de opinión a partir de dos textos 8. TEXINFOR Preguntas "caminando de cabeza": Literales: 1, 2 No literal: 3 "el puma: Literales: 1, 2, 5 Opinión: 3, 4	A. Responde a preguntas literales o directas.	Caminando de cabeza, el puma, don Lalo: 0. No escribe. Transcribe la pregunta. 1. Escribe algo que no se relaciona ni con la pregunta ni con el texto, repite información 2. Escribe algo que se relaciona con el texto pero que no tiene nada que ver con la pregunta. 3. Escribe extrayendo la respuesta del texto pero incompleta. Respuesta corta, parafraseo. 4. Escribe extrayendo la respuesta del texto. **

		B. Responde preguntas no literales o de opinión	<p>0. No escribe. Transcribe la pregunta.</p> <p>1. Su respuesta no tiene relación ni con la pregunta ni con el texto. No comprende la pregunta</p> <p>2. Responde textualmente mediante la extracción de frases o palabras del texto para responder.</p> <p>3. Responde sólo a la pregunta, o emite un juicio o valora la situación sin justificarlo, p.e. “muy bien”, “muy mal” “es malo”,</p> <p>4. Responde vinculando la pregunta con el texto, incluyendo elementos que van más allá del contenido del texto, o escribe una opinión sobre lo que pasó en el texto dando un argumento (justifica), concluye, interpreta o hace inferencias a partir de la información del texto.</p> <p>** Literales Koala:</p> <p>0. No escribe</p> <p>1. Escribe en los dos espacios algo que no se relaciona con el texto.</p> <p>2. Escribe palabras que aparecen en el texto pero que no completan la oración.</p> <p>3. Extrae sólo una palabra que se relacionan con el texto. Deja incompleta la frase.</p> <p>4. Completa correctamente los espacios, extrayendo la respuesta del texto</p>
Comprensión de textos narrativos	<p>Responder preguntas literales, y no literales u opinión a partir de dos textos</p> <p>9. TEXNARR</p> <p>Preguntas “don Lalo”: Literales: 5 No literales y opinión: 1, 2, 3, 4 “Koala”: Literales (completar espacios en un enunciado): 1, 3, 5 Opinión: 2, 4, 6, 7</p>		
Uso de la lengua escrita	<p>Elaborar un resumen a partir de texto sobre el Hipo.</p> <p>10. RESUM</p>	A. Sintetiza la lectura presentado los elementos más importantes referidos en el texto.	<p>0. No escribe nada.</p> <p>1. Escribe un listado de eventos. Palabras sueltas extraídas del texto.</p> <p>2. Copia literal de partes</p>

		<p>B. Utiliza conectivos para estructurar el orden lógico del escrito.</p> <p>C. Puntos sobresalientes de la información.</p> <p>D. Omite información trivial y de importancia secundaria.</p> <p>E. Comunica de manera clara y precisa.</p> <p>F. Sintetiza lo más importante, secuencia, coherencia.</p> <p>G. Aplicación de macroreglas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Supresión-desechan información. 2. Generalización-Sustituir enunciados. 3. Construcción-Inferencia explícita. 4. Integración-integrar la información relevante. 5. Abstractar macroestructura-Presentación de la información. 	<p>del texto, o copia solo una idea del texto.</p> <p>3. Elabora frases que se relacionan con la información pero no establece relaciones entre las frases. No usa conectivos tales como: cuando, luego, entonces.</p> <p>4. Desecha la información secundaria, e integra los elementos mas representativos del texto utilizando conectivos. El escrito refleja un orden lógico del contenido sintetizado. Introduce elementos para enriquecer la información.</p>
2.2 Funciones de la lectura.			
<p>Expresar con un dibujo el contenido de un texto.</p>	<p>Dibujar un anuncio.</p> <p>11. DIBUJ</p>	<p>A. Expresa a través de dibujos y palabras y/o frases, los elementos mas importantes de un texto.</p> <p>B. Media a través del anuncio la relación entre el observador-lector y el texto que él ha leído.</p>	<p>0. No dibuja nada.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza un dibujo sin relación con el texto. 2. Hace un dibujo tomando como referencia uno de los conceptos escritos en la información. 3. Realiza dibujos sueltos que hacen referencia a la información pero no los relaciona entre sí. 4. Realiza uno o más dibujos, mostrando las ideas principales del texto. Dibujo integrado.

3. ESCRITURA

3.1 Producción de textos

Categorías	Indicadores	Criterios de Evaluación	Valor de los criterios
Elaboración de enunciados a partir de ilustraciones	Descripción del estado del tiempo a partir de imágenes. 12. TDEMENS	Semántica de las oraciones creadas a partir de una imagen.	0. No escribe nada. 1. Describe una imagen (cualquiera de los que se muestra en el dibujo) a través del listado de los elementos presentados: sol, sombrilla, agua, lluvia, etc. 2. Describe el fenómeno meteorológico (no el estado del tiempo): Hay mucho sol y hay una sombrilla para taparte el sol y agua para tomar y hielos para el agua. 3. Con una palabra describe el estado del tiempo: Soleado, lluvioso, con vientos. 4. Elabora un enunciado describiendo el estado del tiempo utilizando conectivos y composición lógica. Estuvo muy soleado, se necesitó usar sombrilla y tomar mucha agua.
Composición de cuentos.	Iniciar un cuento basándose en el título y dibujos. 13. INICUEN	Escritura de oraciones en secuencia lógica de una estructura típica del inicio de un cuento.	0. No escribe nada. 1. Escribe enunciados sin relación con los dibujos. Palabras sueltas. Mon , chango, elefante. 2. Copia el título y/o describe el dibujo: "El hipopótamo se está riendo", "el mono está enojado" 3. Escribe enunciados con secuencia lógica del inicio de un cuento sin tomar en cuenta los dibujos o el título "el gorila quiere ir al campo a jugar" 4. Realiza un párrafo con la estructura de inicio de un cuento y la secuencia lógica de ideas sobre los dibujos. "Había una vez

			un gorila que ra muy salvaje”, “Hubo una vez un hipopótamo ...”
	<p>Escribir un cuento seleccionando dos de cuatro personajes.</p> <p>14. INVCUE</p>	<p>A. Conocimiento de los componentes básicos de un cuento.</p> <p>B. Secuencia en la escritura de los componentes.</p> <p><i>Este ejercicio implica que el niño seleccione de los cuatro personajes dados, dos con los que tiene que elaborar una historia. Si el niño escribe un cuento sin ninguno de estos personajes, se puntúa como 2</i></p>	<p>0. No escribe nada.</p> <p>1. Enlista palabras sin conectar ideas.</p> <p>2. Compone un cuento sin considerar los personajes anteriores. Escribe un cuento ya conocido o película.</p> <p>3. Compone un cuento relacionando dos o mas personajes, pero sin la estructura lógica de un cuento (inicio, desarrollo y fin).</p> <p>4. Compone un cuento con estructura semántica, relacionando dos o mas personajes (mago, princesa, bruja y/o caballero) en una historia utilizando conectivos, con coherencia y unidad, con inicio, desarrollo y fin.</p>
Elaboración de textos informativos	<p>Informar por escrito un curso de dibujo.</p> <p>15. ENAUN</p>	<p>Dominio de la comprensión y explicación de información recibida.</p>	<p>0. No escribe.</p> <p>1. Escribe una frase sin relación con el contenido. Escribe algo que no tiene relación con la instrucción.</p> <p>2. Escribe una oración sobre el curso de dibujo sin utilizar los elementos del anuncio.</p> <p>3. Realiza una invitación mencionando la actividad, pero omitiendo una o dos características del anuncio.</p> <p>4. Elabora un párrafo informando y explicando la información presentada en la actividad (a quién se dirige, de qué trata, quién lo ofrece, etc). Puede introducir elementos gráficos como dibujos.</p>
Elaboración de textos descriptivos	<p>Relatar experiencias propias.</p> <p>16. HABEXP</p>	<p>A. Uso de conectivos y coherencia al describir una experiencia propia.</p>	<p>0. No escribe nada.</p> <p>1. Comenta en una oración una situación sin utilizar conectivos, solo describe elementos o</p>

			<p>cosas. Jugar, nadar, pasear,</p> <p>2. Describe actividades cotidianas: Ir a jugar con mis amigos, salir a pasear con mi perro.</p> <p>3. Compone una historia con dos o tres conectivos explicando una experiencia y sin describir situaciones o actividades: Fuimos a jugar y nos divertimos mucho</p> <p>4. Anécdota. Compone una historia utilizando conectivos, con coherencia, explicando una experiencia propia y describiendo una actividad o situación, emite opinión, valoración o comentario de hechos o acontecimientos.</p>
<p>Escritura para comunicar sentimientos, opinión y justificación.</p>	<p>Narrar por escrito opiniones y obligaciones respecto de una mascota.</p> <p>17. TDEMÁS</p>	<p>A. Semántica de la respuesta.</p> <p>B. Escritura de un párrafo Informativo</p> <p>C. Coherencia entre las oraciones.</p> <p>D. Uso de conectivos.</p>	<p>0. No escribe nada.</p> <p>1. No escribe sobre las obligaciones.</p> <p>2. Sólo enlista actividades de cuidado de la mascota elegida. Bañarlo, comida, aseo.</p> <p>3. Relata una oración sobre las obligaciones pertinentes a la mascota utilizando conectivos. Darle de comer, sacarlo a pasear, llevarlo al doctor.</p> <p>4. Realiza un párrafo expresando sentimientos o emociones positivas hacia la mascota que elige utilizando conectivos y estructura semántica. Darle de comer para que crezca fuerte, llevarlo al doctor para evitar enfermedades,</p>

Anexo B



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA
LENGUA ESCRITA EN EL **TERCER**
GRADO DE PRIMARIA (Versión B)



Nombre del niño o niña _____

Edad _____

Escuela _____ Grupo _____

Fecha _____

Autores: Aldo Bazán, Mercedes López y Albina Arévalo

COMPONENTE: Reflexión - Lectura

1. ORACIÓN

FORMANDO ORACIONES

Ordena las siguientes palabras para formar oraciones y
escríbelas en las líneas correspondientes.

campo el gusta los Daniel pájaros ver le A y visitar



gusta carritos sus con A los jugar Paco amigos a le



cariñosa muy de abuela y Juan La es amable



2. RGENERO



JUGANDO CON MASCULINO Y FEMENINO



Completa la tabla observando los ejemplos que se te proporcionan.

Masculino	Femenino	¿Cambió el final de la palabra?	¿Cambió toda la palabra?
Puma	Puma	no	no
Ballena			
Conejo			
Tigre			

3. SONIDO

¿QUÉ SONIDOS HACEN LOS ANIMALES?

Lee los siguientes enunciados y descubre cómo se llaman los sonidos que hacen los animales.

RONDA DE LOS ANIMALES.

+ El perro ladra	+ El cuervo grazna	+ El toro brama
+ La abeja zumba	+ El tigre ruge	+ El pollito pía
+ Ulula el búho	+ La oveja bala	+ El pato parpa

Ahora debes escribir como se llama el sonido que produce cada uno de éstos animales.

El  _____

El  _____

El  _____

Miguel de Unamuno

4. ORPALA

ORDENANDO ALFABÉTICAMENTE

Lee las palabras que se te presentan en cada columna, luego debes escribirlas en las líneas que están abajo, ordenándolas alfabéticamente.

camarón	blanco	zapato
ombligo	elote	foca
dulces	niño	papel
ángel	bonito	familia
mesabanco	estrella	teléfono
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____

5. TEXINFOR

Lee el texto el PUMA y contesta las preguntas que se te presentarán al final de la lectura.

EL PUMA



Barbilla, cuello y vientre blancos parte trasera de las orejas y punta de la cola negras. Cuerpo amarillo.

Afortunadamente prefiere evitar el contacto con el hombre y no lo ataca a menos que esté acorralado, herido o demasiado hambriento.

Es muy fuerte, puede matar a un animal que pese cinco veces más que él o arrastrar a otro que pese tres veces más.

Caza sobre todo de noche, deslizándose en silencio hasta que se encuentra a unos 10 metros de su presa; entonces se lanza a toda

velocidad sobre ella y la mata casi instantáneamente con sus garras y sus fuertes dientes. Si es necesario, puede saltar hasta 10 metros de un solo brinco.

Margarita Gómez Palacios

PREGUNTAS

1.- ¿De qué color es el Puma?

2.- ¿Cuándo ataca al hombre?

3.- ¿Tú que piensas de la fuerza del Puma?

4.- ¿Por qué crees que el Puma prefiere cazar de noche?

6. TEXNARR

Vas a leer esta historia, y al final deberás responder las preguntas que se te hacen.

EL KOALA PERDIDO



Una vez un Koala muy chiquito se perdió en el bosque y estaba muy triste porque extrañaba a su mamá.

Un día, amaneció junto a una gallina y la gallina le preguntó: -¿Quién eres tú? -Yo soy Roberto -dijo el koala. Entonces la gallina lo corrió de su casa. El koala se fue muy triste a buscar a su mamá y en la noche tenía mucho miedo. Al día siguiente amaneció con un búho. -¿Quién eres tú? - le preguntó el señor búho. -Yo soy Roberto -dijo el Koala, y el búho lo corrió de su casa.

El Koala se fue muy triste a seguir buscando a su mamá. Llegó otra vez la noche y Roberto buscó un lugar para dormir. Al día siguiente amaneció con una mariposa.

-¿Quién eres tú? –le preguntó la mariposa.

Yo soy Roberto –respondió el Koala.

¿Y qué haces aquí, por qué no estás en tu casa? –preguntó la mariposa.

Me perdí y no sé cómo llegar a mi casa, no sé cómo encontrar a mi mamá, contestó Roberto. La mariposa sabía en qué parte del bosque vivían todos los koalas, así que no tardaron mucho tiempo para encontrar la casa de la señora koala. ¡Por fin llegaba a su casa! Roberto y su mamá se pusieron muy felices.

-Ahora sí– pensó Roberto-, puedo dormir tranquilo porque gracias a mi amiga la mariposa, ya nadie me va a correr de esta casa.

Margarita Gómez Palacio

PREGUNTAS

1.- El cuento trata de un _____ chiquito que se llama _____.

2.- La gallina lo corrió de su casa, entonces el _____ se fue a buscar a su mamá y en la _____ noche tenía mucho _____.

3.- ¿Por qué crees que la gallina y el búho corrieron al koala de su casa?

4.- ¿Cómo crees que se sintió Roberto al estar en su casa?

COMPONENTE: Escritura

7. RESUM

Lee cuidadosamente la lectura "HIP, HIP, HIPO". Al terminar escribe un resumen en el cuadro.

HIP, HIP, HIPO



Un día a Pedro le dió hipo; estaba desesperado. Le preguntó a su mamá qué debía hacer para quitárselo, ella le dijo que hay muchos remedios caseros: tomar agua a sorbitos, tomar mucha agua con pimienta, dejar de respirar un ratito. Pedro probó todos y nada, el hipo seguía.

Fue a preguntarle a su papá, él le dijo que con un buen susto se le quitaba y si no, que se pusiera de cabeza y así tomara agua. ¡Qué difícil! – pensó Pedro -, pero probó, probó con todos los remedios y nada: hip, hip, seguía, parecía invencible.

Por la tarde llegó su prima Daniela a visitarlos, ella es doctora y Pedro le preguntó que por qué se produce el hipo y cómo podría quitárselo.

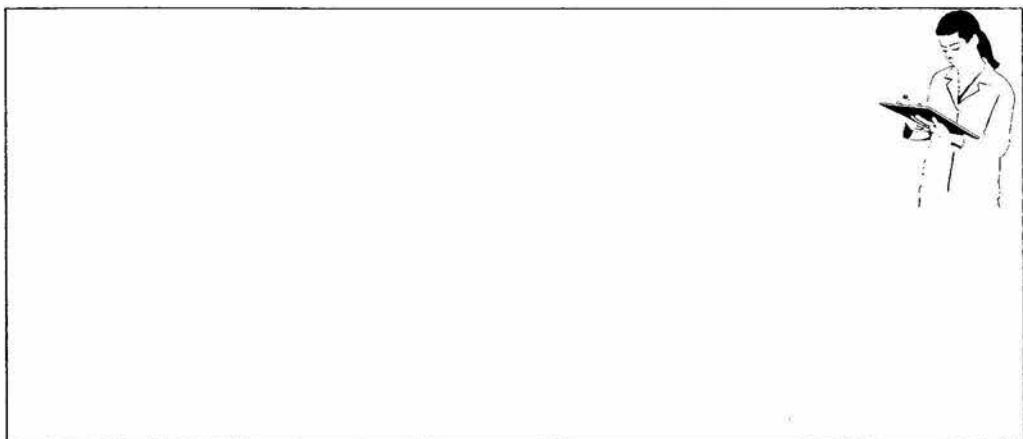
Daniela le explicó que el hipo aparece cuando se irritan unos nervios que llegan hasta el diafragma. Entonces éste se contrae y produce una brusca toma de aire que culmina en un ruido seco de las cuerdas vocales.

La forma más eficaz para que desaparezca es respirar bióxido de carbono. Basta con que respire en un bolsa de papel, inspirando y exhalando el mismo aire. Debes tener cuidado, no lo hagas en una bolsa de polietileno porque podrías ahogarte.

Pedro buscó una bolsa de papel y siguió las instrucciones de su prima. ¡ Por fin, el hip, hip...hipo desapareció.

Margarita Gómez Palacio

En el siguiente cuadro escribe un resumen de la lectura anterior.



¿POR QUÉ RUGE EL MAR?

Ana María se fue de vacaciones al mar. Todos los días nadaba en la playa y después se acostaba en la arena para descansar; entonces, al cerrar los ojos pensaba: ¡Cuánta agua tiene el mar y cómo suena!

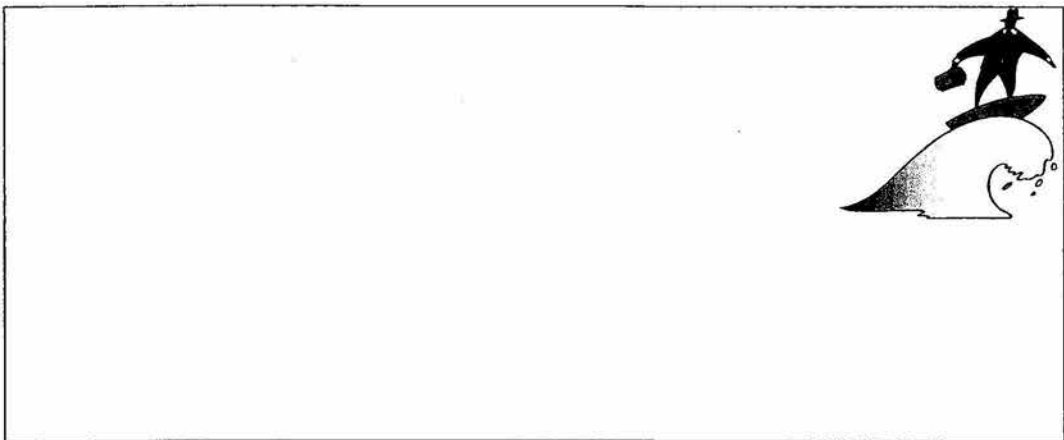
De pronto abrió los ojos y vio el mar frente a ella y escuchó su rugido interminable.

Cuando regresó a clase, le preguntó a su maestra: ¿Por qué ruge el mar? Ésta respondió:

Imagínate una ola que se está formando: viene, viene, crece, crece y se rompe, casi siempre, sobre otra masa de agua y sobre la arena; entonces se escucha el rugido. Cuando la ola llega a su máxima altura y se voltea (está a punto de reventar) forma un hueco o cámara de aire que funciona como caja de resonancia y por esto el rugido – el golpe del agua – se escucha con más fuerza y claridad.

El mar, Ana María, se mueve constantemente y sus rugidos siempre se escuchan. Todavía no acaba de romperse una ola cuando ya viene la otra y la que sigue y la que sigue, ya sean pequeñitas o enormes.

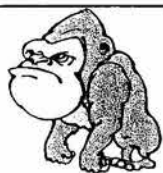
¡ Es todo un concierto de rugidos marinos !



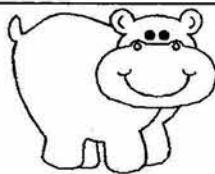
8. INICUEN

EL TITULO DE UNA HISTORIA

Las expresiones de abajo son títulos. Escribe en la línea cómo podría iniciar la historia para cada uno de ellos.



El gorila salvaje



El hipopótamo bailador

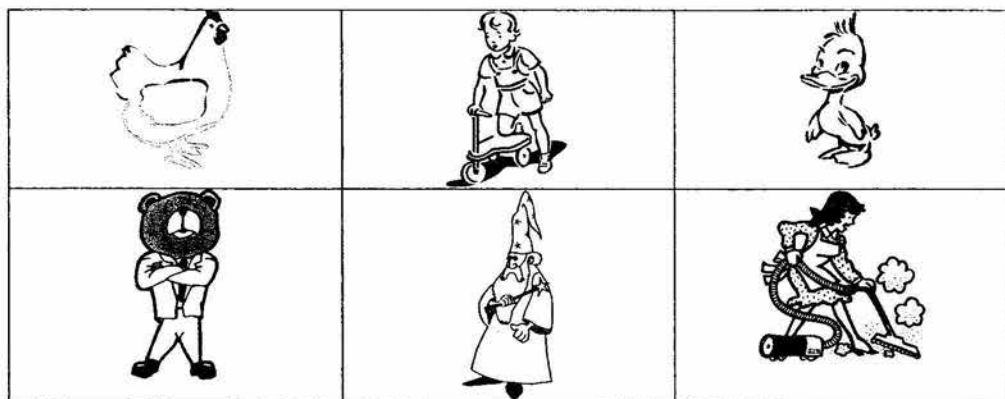


La rana cantadora

9. INVCUE

INVENTANDO CUENTOS

Observa los dibujos y realiza lo que se te indica más adelante.



Escoge dos personajes de el recuadro de arriba y elabora un cuento.

TITULO DEL CUENTO 1: _____

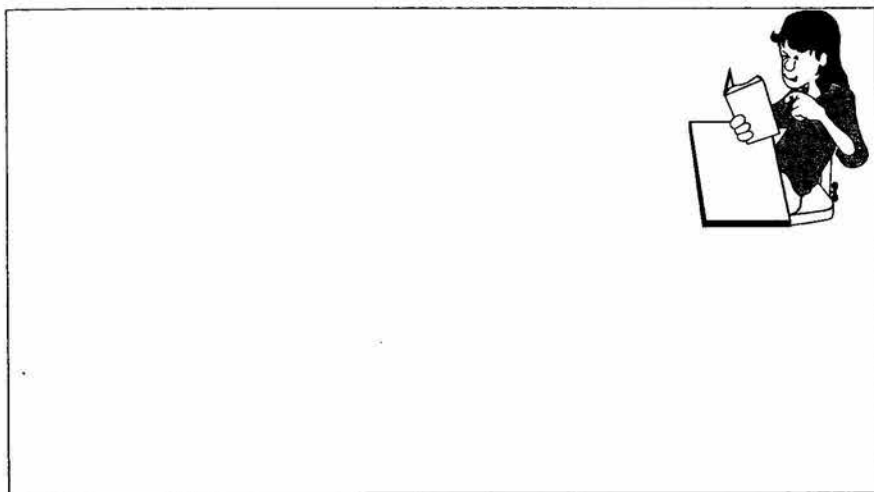
Ahora, escoge otros dos personajes de el recuadro de arriba y elabora otro cuento.

TITULO DEL CUENTO 2: _____

10. EANUN

ANUNCIO 1

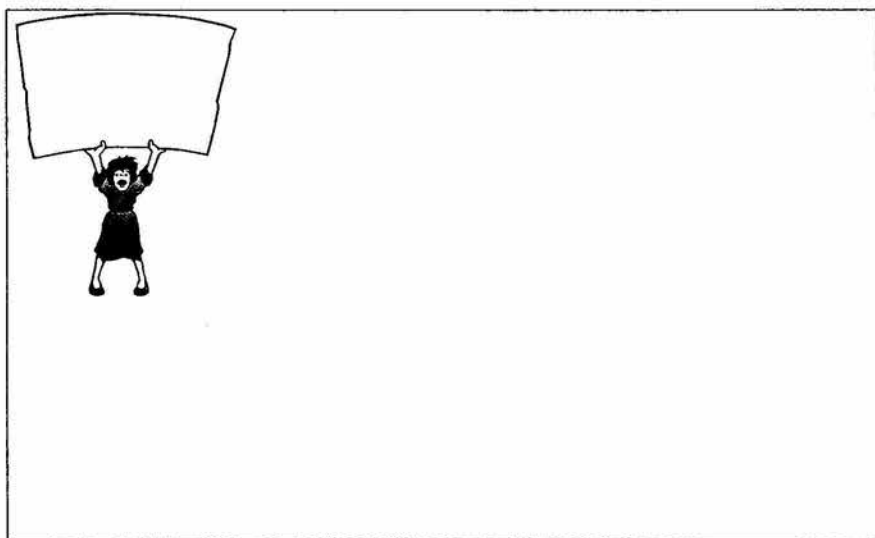
Toño y Luly van a dar un curso de dibujo y quieren poner un anuncio en el periódico para invitar a niños y jóvenes a que participen y se diviertan. Ayúdalos a hacer un anuncio para que niños y jóvenes se inscriban en el curso de dibujo que darán Toño y Luly.



ANUNCIO 2

La escuela Francisco Villa realizará un festival para recabar fondos y poder pintar la barda de la escuela, y están invitando a los padres de familia y a los alumnos para que acudan y cooperen.

Ayúdalos a escribir un anuncio invitando a los padres de familia y alumnos para que acudan al festival que organiza la escuela.



11. HABEXP

MIS EXPERIENCIAS

En las líneas de abajo escribe experiencias que te hayan pasado en las siguientes situaciones:

En un día de Escuela : _____

En un Paseo: _____

En tu Casa: _____

12. TDEMAS

LA MASCOTA ESPECIAL

Contesta las siguientes preguntas.



Obligaciones que tengo o tendría si yo tuviera esta mascota



Obligaciones que tengo o tendría si yo tuviera esta mascota



Obligaciones que tengo o tendría si yo tuviera esta mascota

Anexo C

CUESTIONARIO PARA NIÑOS SOBRE LECTURA EN TIEMPO LIBRE

Nombre: _____

Grupo _____

Edad: _____

Fecha _____

Escuela: _____

A continuación te presentamos varias preguntas sobre la lectura en tiempo libre. Lee con atención y escribe tus respuestas en los renglones respectivos.

1. ¿Qué te gusta hacer cuando no estás haciendo la tarea de la escuela o cuando no estás en la escuela?

2. En esta semana que ha pasado, ¿has leído algunos de los siguientes materiales pero que no haya sido para hacer alguna tarea de la escuela?. Marca con una X en la rayita al lado de SI en caso de que hayas leído, y pon una X al lado de NO si no leíste nada.

Al menos un libro	SI _____	NO _____
Al menos una revista	SI _____	NO _____
Al menos un periódico	SI _____	NO _____

3. ¿Cuántos libros, revistas o periódicos tú acostumbras leer cada semana-pero no sea para hacer las tareas escolares?

Libro:

A) Ninguno mas B) uno C) de dos a cuatro D) cinco o mas

Revista o historieta:

A) Ninguno mas B) uno C) de dos a cuatro D) cinco o mas

Periódico

A) Ninguno mas B) uno C) de dos a cuatro D) cinco o mas

Valoración y registro de actividades de lectura en tiempo libre

Ítem o tipo de actividad	Valor	Criterios
1.- Qué te gusta hacer cuando no estás	0	Cuando hace otra actividad
	1	Cuando lee algo
2.- Qué tipo de lectura lees....	3	Al menos un libro, una revista y/o un periódico
	2	Al menos un libro
	1	Al menos una revista y/o un periódico
	0	No lee nada.
¿Cuántos libros, revistas o periódicos tú acostumbras leer cada semana- pero que no sea para hacer las tareas escolares?.		
3. Cantidad de lectura libros	3	Cinco o más
	2	De dos a cuatro
	1	Un libro
	0	Ninguno
4. Cantidad de revistas o historietas	3	Cinco o más
	2	De dos a cuatro
	1	Un libro
	0	Ninguno
5. Cantidad de periódicos	3	Cinco o más
	2	De dos a cuatro
	1	Un libro
	0	Ninguno

Anexo D

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES O TUTORES

Instrucciones: Las primeras tres preguntas deben ser contestadas por el papá o el tutor, luego las preguntas 4, 5, y 6 deberán ser contestadas por la mamá o la tutora. A partir de la pregunta 7, ambos padres pueden responderlas. Para responder las preguntas se debe escribir sobre la línea la información solicitada, o marcar una X en la opción elegida.

Nombre completo del niño: _____

Escuela _____ Grado _____

Padre del niño o tutor:

1. Indique el número total en años que usted ha recibido instrucción escolar _____

2. Indique usted cuál es el máximo grado escolar que posee: _____

3.- ¿Cuánto tiempo en promedio a la semana le dedica a leer un libro, una revista o historietas, en los ratos libres que tiene usted?

Ninguna _____	2 horas _____	5 horas _____
30 min. _____	3 horas _____	6 horas _____
1 hora _____	4 horas _____	Más _____ horas _____
		¿Cuántas? _____

Madre del niño o tutora:

4. Indique el número total en años que usted ha recibido instrucción escolar _____

5. Indique usted cuál es el máximo grado escolar que posee. _____

6.- ¿Cuánto tiempo en promedio a la semana le dedica a leer un libro, en los ratos libres que tiene usted?

Ninguna _____	2 horas _____	5 horas _____
30 min. _____	3 horas _____	6 horas _____
1 hora _____	4 horas _____	Más _____ horas _____
		¿Cuántas? _____

Preguntas para ambos padres.

Instrucciones: Marcar con una X la opción que ustedes consideren pertinente.

7. ¿El niño vive con ambos padres?

SI _____ NO _____ (¿con quien vive? _____)

8.- ¿Cuánto tiempo en promedio a la semana, la familia en conjunto acostumbra leer un libro?

Ninguna _____	2 horas _____	5 horas _____
30 min. _____	3 horas _____	6 horas _____
1 hora _____	4 horas _____	Más _____ horas _____
		¿Cuántas? _____

9.- Indique el tiempo aproximado en promedio que a la semana, uno de ustedes o ambos, se dedican a ayudar a su hijo o hija en las tareas de la materia de español:

Ninguna _____	2 horas _____	5 horas _____
30 min. _____	3 horas _____	6 horas _____
1 hora _____	4 horas _____	Más _____ horas _____
		¿Cuántas? _____

10.- En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto usted se interesa (o ambos se interesan) en el progreso académico de su hijo o hija en la materia de Español?

1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____
6 _____	7 _____	8 _____	9 _____	10 _____

11.- En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿ qué tanto ustedes en promedio, revisan los cuadernos y libros de trabajos de la materia de Español de su niño o niña?

1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____
6 _____	7 _____	8 _____	9 _____	10 _____

12.- En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto ustedes se dedican a evaluar o a examinar el nivel de dominio de su niño o niña en la materia de Español?

1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____
6 _____	7 _____	8 _____	9 _____	10 _____

Hoja de Registro para I cuestionario aplicado a los padres

Variable o ítem	Valor	Criterios
1.- Número de años que el padre o tutor recibió instrucción escolar formal	4	15 años o mas
	3	10 a 14 años
	2	7 a 9 años
	1	1 a 6 años
	0	Nunca asistió, o no terminó ni el primer año.
2. Grado máximo de estudios del padre o tutor	4	Posgrado
	3	Profesional
	2	Preparatoria completa.
	1	Primaria o secundaria completa.
	0	Sin instrucción o primaria incompleta.
3.- Horas que el padre o tutor se dedica a la lectura de libros en los ratos libres	4	Siete o más horas
	3	De cuatro a seis horas
	2	De una a tres horas
	1	Menos de unas hora
	0	No acostumbra leer, no sabe leer
4.- Número de años que la madre o tutora ha recibido instrucción escolar formal		Mismas categorías que para el padre
5. grado máximo de estudios de la madre o tutora		Mismas categorías que para el padre
6.- Horas que la madre o tutora se dedica a la lectura de libros en los ratos libres		Mismas categorías que para el padre
7. El niño vive con.....	4	Ambos padres.
	3	Con mamá o con papá
	2	Mamá y padrastro, o papá y madrastra
	1	Abuelos y/o tíos
	0	Vecinos o conocidos que no son familiares
8.- Tiempo en promedio que la familia en conjunto lee.....		Mismas categorías que para las preguntas 3, y 6
9.-Tiempo aproximado en promedio por semana que lo padres ayudan a las tareas de español.		Mismas categorías que para la pregunta 8
10- Valoración del interés en el progreso académico del niño del Español.	-	Escala que va de 1 (no hay interés) hasta 10 (mucho interés)
11.- ¿Qué tanto los padres revisan los cuadernos y libros de trabajo del Español.	-	Escala que va de 1 (no hay revisión) hasta 10 (siempre hay revisión)
12.- ¿Qué tanto los padres se dedican a evaluar el domino del Español.?	-	Escala que va de 1 (no hay evaluación) hasta 10 (siempre evalúan al niño)

Anexo E

CUESTIONARIO PARA NIÑOS SOBRE APOYO FAMILIAR

Nombre:

Escuela

Instrucciones:

Te solicitamos que leas cuidadosamente las siguientes preguntas y contestes marcando con una X la opción que consideres que es la correcta, sobre los espacios subrayados.

Si tienes alguna duda, levanta la mano para que podamos acudir a tu lugar y podamos aclarar tus dudas.

1.- ¿Con quien vives?.

Con mi papá y con mi mamá _____	Solo con mi mamá _____	Solo con mi papá _____
Con mi papá y con mi madrastra _____	Con mi mamá y con mi padrastro _____	Con mis abuelitos y/o con mis tíos _____
Con otras personas _____		

2.- ¿Cuánto tiempo en promedio a la semana tus padres o tutores se dedican a leer un libro en sus ratos libres?

0 horas _____ 2 horas _____ 5 horas _____
30 min. _____ 3 horas _____ 6 horas _____
1 hora _____ 4 horas _____ Más horas _____
¿Cuántas? _____

3.- ¿Cuánto tiempo en promedio a la semana, tu y tu familia (todos juntos) acostumbran leer un libro?

Nada _____ 2 horas _____ 5 horas _____
30 min. _____ 3 horas _____ 6 horas _____
1 hora _____ 4 horas _____ Más horas _____
¿Cuántas? _____

4.- ¿Cuál es la cantidad aproximada de libros que hay en tu casa?

1 a 5 libros _____ 16 a 20 libros _____ 31 a 36 libros _____
6 a 10 libros _____ 21 a 25 libros _____ 37 a 42 libros _____
11 a 15 libros _____ 26 a 30 libros _____

5.- ¿Cuanto tiempo en promedio a la semana, uno de tus padres o tutores, te ayudan a hacer las tareas de la materia de español?

0 horas	_____	2 horas	_____	5 horas	_____
30 min.	_____	3 horas	_____	6 horas	_____
1 hora	_____	4 horas	_____	Más horas	_____
				¿Cuántas?	_____

6.- En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto, uno o ambos de tus padres o tutores se interesan por tu aprendizaje y progreso académico en la materia de Español?

1	_____	2	_____	3	_____	4	_____	5	_____
6	_____	7	_____	8	_____	9	_____	10	_____

7.- En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto ¿qué tanto, uno o ambos de tus padres o tutores revisan tus cuadernos y libros de trabajos de la materia de Español?

1	_____	2	_____	3	_____	4	_____	5	_____
6	_____	7	_____	8	_____	9	_____	10	_____

8.- En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto, uno o ambos de tus padres o tutores acostumbran evaluar tu aprendizaje en la materia de Español?

1	_____	2	_____	3	_____	4	_____	5	_____
6	_____	7	_____	8	_____	9	_____	10	_____

VOCABULARIO:

TUTORES: personas que no son tus padres, pero que están encargados de tu educación (tus abuelitos, tus tíos, tus padrinos, etc.).

Hoja de Registro del cuestionario para niños sobre apoyo familiar

Categoría	Criterios de valoración
1.- Vivo con	0= mi tutor (no familiar) 1= abuelos y/o tíos 2= papa y madrastra. 3= mamá y padrastro. 4= mi papá 5= mi mamá 6= papá y mamá
2.- tiempo de lectura de mis papás	0=0 hrs. 1=30 min. 1 hrs.
3.- tiempo de lectura familiar	0= 0 hrs. (nada)
4.- Cantidad aproximada de libros que hay en casa	7=37 o más libros 6=31 a 36 5=26 a 30 4=21 a 25 3=16 a 20 2=11 a 15 1=6 a 10 0=1 a 5
5.- tiempo que papás me ayudan a hacer tareas	1 a 10 (escala subjetiva en la 1 indica que no hay dedicación hasta 10 que indica mucho dedicación)
6.- interés de papás en mi aprendizaje	1 a 10 (escala subjetiva en la que 1 indica que no hay interés hasta 10 que indica mucho interés)
7.- Revisión de cuadernos y libros	1 a 10 (escala subjetiva en la que 1 indica que no hay revisión hasta 10 que indica que siempre hay revisión de cuadernos)
8.- Evaluación del dominio que tengo en español.	1 a 10 (escala subjetiva en la que 1 indica que no hay evaluación hasta 10 que indica que siempre se evalúa al niño)

Anexo F

FICHA PARA EL MAESTRO, DE INFORMACIÓN SOBRE LOS NIÑOS PARTICIPANTES

Instrucciones:

Estimado maestro, le solicitamos su apoyo para recabar información respecto a algunas condiciones que podrían estar influyendo en el desempeño de los niños en la materia de español. En la ficha anexa usted puede proporcionarnos sus apreciaciones respecto a cada uno de sus alumnos, a partir de las cuatro preguntas que a continuación le presentamos:

1. Indique el tiempo aproximado que considera que los padres se dedican a ayudar a su hijo o hija en las tareas de la materia de Español (los números del 1 al 5, significan valores para cada opción):

Ninguno	0	2 horas	2	4 horas	4
Menos de 1 hora	1	3 horas	3	Más de 5 Horas	5

2. En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto usted considera que los padres de este niño (a) se interesan en el progreso académico de su hijo en la materia de Español?

3. En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto usted considera que los padres de este niño (a) revisan los cuadernos y libros de trabajo de la materia de Español?

4. En una escala del uno al 10, siendo el 1 el más bajo y el 10 el más alto, ¿qué tanto usted considera que los padres de este alumno se dedican a evaluar o a examinar el nivel de dominio de su niño (a) en la materia de Español?

Ficha de registro de la percepción del maestro sobre el apoyo familiar que recibe cada uno de sus alumnos

Preguntas	Valor	Criterio de puntuación
Tiempo/padres ayudan a sus hijos.	3	6 o más horas.
	2	De 2 a 5 horas.
	1	Menos de una hora.
	0	Ninguna.
Interés de los padres en el progreso del niño.	3	9 a 10 *
	2	6 a 8
	1	3 a 5
Padres revisan cuadernos y libros de trabajo.	0	1 a 2
	3	9 a 10
	2	6 a 8
	1	3 a 5
Padres examinan el dominio del niño.	0	1 a 2
	3	9 a 10
	2	6 a 8
	1	3 a 5
	0	1 a 2

* En el instrumento se le preguntó al maestro que ubicara su respuesta en una escala subjetiva de 1 a 10. Las respuestas fueron agrupadas en categorías.

Anexo G

CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO

Estimado maestro, a continuación le solicitamos información anónima sobre aspectos generales de las características del maestro en la enseñanza del Español, en algunas de las escuelas públicas de nuestra ciudad.

Marque con una "X" donde corresponda:

Sexo: M _____ F _____ **Edad:** _____ **Años de servicio:** _____

1. Indique el número de veces (año escolar) que usted ha impartido el tercer grado de primaria desde 1997

2. Indique el número de veces (año escolar) que usted ha impartido en los tres primeros grados de primaria en los últimos siete años

3. Diga usted, cuál es el máximo grado o nivel de estudios que posee

4. En caso de que usted haya tomado cursos de actualización y/o especialización en los tres últimos años, describa en el siguiente recuadro (si necesita espacio, escriba al revés):

Nombre del curso	Institución que lo impartió	Duración	Fecha	
			De _____	A _____

5. En una escala de 0% (nada) a 100% (completamente), ¿cuánto considera que usted conoce o domina el PRONALEES?

0% _____ 25% _____ 50% _____ 75% _____ 100% _____

6. En una escala de 0% (nada) a 100% (completamente), ¿cuánto considera que usted utiliza o se apega a el PRONALEES, para impartir sus clases de Español en el tercer grado?

0% _____ 25% _____ 50% _____ 75% _____ 100% _____

Categorización del cuestionario para el maestro

Cat goría	Valor	Criterio de puntuación
DATOS GENERALES		
Sexo	1	Femenino.
	2	Masculino.
Edad	3	41 a 65 años.
	2	31 a 40 años.
	1	22 a 30 años.
	0	18 a 21 años, o 66 años de edad
Años de servicio	3	13 o más.
	2	7 a 12.
	1	2 a 6.
	0	Menos de 1 año.
FORMACION Y EXPERIENCIA DOCENTE		
1.- Indique el número de veces que ha impartido el tercer grado....	3	4 o más.
	2	3 años.
	1	2 años.
	0	1 año.
2.- Indique el número de veces que impartió en los primeros tres grados de primaria.	3	4 o más.
	2	3 años.
	1	2 años.
	0	1 año.
3.- Grado o nivel máximo de estudios.	3	Posgrado.
	2	Licenciatura.
	1	Escuela Normal.
	0	Sin título.
4.- Cursos de capacitación recibidos en los últimos tres años.	3	5 o más cursos.
	2	De 3 a 4.
	1	De 1 a 2.
	0	Ninguno.
AUTOVALORACION DE CONOCIMIENTO Y APEGO AL PRONALEES		
5.- ¿Cuánto considera que usted conoce o domina el PRONALEES?.	3	100% de dominio.
	2	75% de dominio.
	1	50% de dominio.
	0	25% de dominio.
6.- ¿ Cuanto utiliza o tiene apego al PRONALEES?.	3	100% de apego.
	2	75% de apego.
	1	50% de apego.
	0	25% de apego.

Anexo H

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTO DEL MAESTRO SOBRE EL PRONALEES

ESCUELA: _____ SISTEMA: _____

Estimado profesor, el presente cuestionario tiene como fin recabar información sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje que utiliza en sus clases de Español. De antemano se le comunica que esta información es estrictamente confidencial.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones y escriba una "X" en el paréntesis que considere sea la frecuencia con que usted realiza esas actividades, se le pide que sea objetivo y honesto en sus respuestas.

1. El propósito que busco en las actividades de lectura es que lean con fluidez y velocidad.
 Siempre Casi siempre Nunca
2. Cuando los niños leen un texto, elaboro preguntas para guiarlos en la construcción del significado.
 Siempre Casi siempre Nunca
3. Baso la enseñanza de la lectura en el descifrado de palabras.
 Siempre Casi siempre Nunca
4. Antes de leer un texto les digo a los niños cual es el propósito de la lectura.
 Siempre Casi siempre Nunca
5. Antes de trabajar un tema los niños conversan sobre lo que saben de ese tema.
 Siempre Casi siempre Nunca
6. Cuando los niños practican la escritura pretendo que logren un dominio paulatino en la producción de textos.
 Siempre Casi siempre Nunca
7. Realizo actividades como intercambios al redactar cartas para que entre los niños se corrijan.
 Siempre Casi siempre Nunca
8. Las actividades de escritura que realizo consisten en copiar varias veces un texto así se favorece el aprendizaje
 Siempre Casi siempre Nunca
9. Mis niños aprenden ortografía a través de memorización de palabras y reglas
 Siempre Casi siempre Nunca
10. Mis niños aprenden la puntuación por medio de la lectura.
 Siempre Casi siempre Nunca

Ficha de registro sobre conocimiento y apego del maestro al Pronalees

Reactivo	Valor	Categoría
1. El propósito de realizar lecturas es la de fluidez y la velocidad.(1)	3	Siempre
	2	Casi siempre
	1	Nunca
2. Elabora preguntas para la construcción del significado.... (2)	3	Siempre
	2	Casi siempre
	1	Nunca
3. La lectura es descifrar palabras (4)	1	Siempre
	2	Casi siempre
	3	Nunca
4. Menciona el propósito de las lecturas... (7)	3	Siempre
	2	Casi siempre
	1	Nunca
5. Antes de la lectura, realiza conversaciones sobre lecturas entre alumno – alumno. (8)	3	Siempre
	2	Casi siempre
	1	Nunca
6. La escritura la dominan paulatinamente... (14)	3	Siempre
	2	Casi siempre
	1	Nunca
7. Utiliza intercambios de cartas y correcciones entre alumno-alumno...(15)	3	Siempre
	2	Casi siempre
	1	Nunca
8. Las actividades de escritura son a través de las copias (17)	1	Siempre
	2	Casi siempre
	3	Nunca
9. Los niños aprender ortografía a través de memorización...(23)	1	Siempre
	2	Casi siempre
	3	Nunca
10. Los niños aprenden puntuación por medio de la lectura...(24)	3	Siempre
	2	Casi siempre
	1	Nunca

Anexo I

**INSTRUMENTO DE EVALUACION DE
LA LENGUA ESCRITA EN EL
CUARTO GRADO DE PRIMARIA**



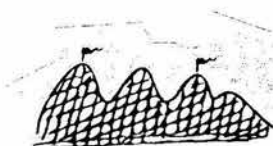
Nombre del niño o niña _____

Edad _____ Escuela _____

Grupo _____ Fecha _____

COMPONENTE: Reflexión - Lectura

1. RORAC



CONSTRUYENDO ORACIONES

Elabora oraciones con cada uno de los sustantivos que se te presentan después del cuadro. Debes formar cada oración eligiendo las palabras que están en ese cuadro, para esto debes ir marcando las palabras que ya utilizaste porque no debes usar la misma palabra varias veces.

Fíjate en el ejemplo que se te presenta en el primer renglón:

un	es	al	el	ácida	alto
el	de	zoológico	muchos	carnicería	estaba
columpio	resbaloso	durmiendo	grande	divertidos	subió
la	es	los	colores	tiene	vuelan
una	en	juegos	bonita	las	los
oreja	el	el	la	se	es

Ejemplo: carrusel

El carrusel es de colores

1.- tobogán

2.- avioncitos

3.- oso

4.- niña

5.- parque

2. RGENE

¿ EL, LA, LOS O LAS ?

Busca los recuadros que formen oraciones completas para esto tienes que iniciarlas según la palabra que está en cada línea de abajo y formarlas con las partes de oración que están en los recuadros que se te presentan. Fíjate bien, porque hay errores de concordancia, corrige los errores que encuentres y escribe las oraciones que formaste.



perra cariñosas

vendió a las perrito

tenía un perra

perritas

amigas

fueron rápido a verlo

tuvo tres perritos

señor enojona

eran muy pequeños

niña

Ejemplo:

El niño tenía una perra.

1.La

2.Las

3.Los

4.El

3. RSONI

¿ CÓMO SE LLAMA EL SONIDO...?

El tigre hace "grrr", pero el nombre del sonido que hace el tigre es **rugido**. Por eso en el recuadro en blanco se puede escribir **rugido**, o se puede escribir **ruge**.

Ahora, en el recuadro siguiente escribe como se llama el sonido que hace el tigre.

animal	nombre del sonido
tigre	

Ahora te presentamos otro ejemplo: el gato maúlla, por eso el nombre del sonido que hace el gato es: **maullido**, y tú puedes escribir en el recuadro en blanco **maullido** o **maúlla**.

Ahora debes escribir como se llama el sonido que hace el gato.

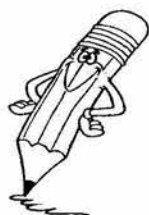
animal	nombre del sonido
gato	

Bien, a continuación debes escribir el nombre del sonido que hacen cada uno de los animales que se enlistan en el siguiente recuadro.

animal	nombre del sonido
pato	
burro	
cuervo	
lobo	
chango	

4. RORDEN

ORGANIZANDO PALABRAS



Acomoda por orden alfabético y por separado las palabras que se encuentran en cada una de las columnas, fíjate bien en las letras que forman a las palabras.

plato	cucaracha	pino	libre
mango	zapato	burro	refresco
durante	grillo	tina	foca
plátano	tabla	pelota	linterna
manguera	nube	banco	reloj
durazno	lata	trapeador	fósforo
duradero	estufa	blanco	liebre
mandarina	pera	tamaño	reír
1. _____	1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____	5. _____
6. _____	6. _____	6. _____	6. _____
7. _____	7. _____	7. _____	7. _____
8. _____	8. _____	8. _____	8. _____

5. TEXINF

Lee cuidadosamente el siguiente texto y después contesta lo que se te pide.



EL AIRE QUE NOS RODEA

Vivimos sobre un planeta maravilloso, completamente rodeado de aire. El aire es una mezcla de varios gases. Entre ellos están el bióxido de carbono y el oxígeno. El bióxido de carbono ayuda a las plantas a crecer. El oxígeno nos permite respirar. Sin aire no podríamos vivir; los animales y las plantas tampoco.

Sin embargo, nuestro aire es a menudo ensuciado por el humo de las fábricas y de los choques que hay en las ciudades. A eso se le llama "polución" o "contaminación". Esto afecta nuestra salud y a la de las plantas y a la de los árboles que nos rodean; por eso es necesario que aprendamos a cuidarlo.

El aire pasa por todos los sitios y se apoya sobre todos los objetos. Transporta los ruidos, la música, las voces e incluso los olores y alimenta la llama de las velas y del fuego. Puede ser seco, como en el desierto, o húmedo y cargado de lluvia. Puede ser caliente o frío. También le da al cielo ese hermoso color azul que vemos.

Y sobre todo, se mueve; entonces le llamamos viento. Puede servir para hacer avanzar los veleros y para hacer girar los molinos que producen electricidad. Pero cuando sopla muy fuerte puede volverse peligroso y provocar tempestades que destruyen pueblos y ciudades enteras.

El aire es como un mago maravilloso que está en todos lados, aunque no lo podamos ver.

Margarita Gómez Palacios (1996), pp.130

PREGUNTAS

1.-¿Por qué el aire a menudo es ensuciado?

R.- _____

2.- ¿Para qué sirve el aire?

R.- _____

3.-¿Por qué se dice que el aire está en todos lados?

R.- _____

4.- ¿Tú crees que el aire es como un mago maravilloso? ¿Por qué?

R.- _____

6. TEXNAR

Lee detenidamente el siguiente cuento y posteriormente contesta lo que se te pide.



EL DUEÑO DE LA LUZ

En un principio, la gente vivía en la oscuridad. Los hombres buscaban su alimento en las tinieblas y sólo se alumbraban con el fuego que sacaban de la madera. En ese tiempo no existía el día ni la noche.

Un hombre que tenía dos hijas supo un día que había un joven que era dueño de la luz. Llamó entonces a su hija mayor y le dijo:

- Ve a donde está el joven dueño de la luz y me la traes.

La muchacha se fue; pero encontró muchos caminos y no sabía por cual debía continuar, por fin se decidió y tomó uno que la llevó hasta la casa del venado, lo conoció y allí se entretuvo jugando con él.

Luego regresó con su padre, pero no traía la luz. Entonces el padre decidió enviar a su hija menor:

- Ve adonde está el joven dueño de la luz y me la traes. La muchacha tomó el buen camino y después de mucho andar, llegó a la casa del dueño de la luz.

- Vengo a conocerte – le dijo –, a estar contigo y a conseguir la luz para mi padre.

El dueño de la luz le contestó:

- Te esperaba. Ahora que llegaste, vivirás conmigo. El joven tomó un caja pequeña y, con mucho cuidado, la abrió. La luz iluminó su cara y también el pelo y los ojos negros de la muchacha.

Así, ella descubrió la luz y el joven, después de mostrársela, la guardó. Pasaron varios días. La muchacha y el joven jugaban con la luz y se divertían.

De pronto, ella recordó que tenía que volver con su padre y llevarle la luz que había venido a buscar. El dueño de la luz, que ya era su amigo, se la regaló.

La muchacha regresó con su padre y le entregó la luz encerrada en la caja pequeña. El padre abrió la caja y la colgó en uno de los troncos que sostenían la casa. Los rayos de luz iluminaron el agua del río, las hojas de los árboles y todo lo que estaba cerca.

Cuando las personas de otros lugares supieron que una familia tenía la luz, fueron a conocerla y todos quedaron maravillados con ella. Nadie se regresaba a su casa porque no querían seguir viviendo en la oscuridad; con la claridad la vida era más agradable.

Por fin, el padre de la muchacha no pudo soportar más a tanta gente dentro y fuera de su casa.

- Voy a acabar con esto –dijo-; si todos quieren la luz, allá va. Y lanzó la caja de la luz al cielo. Del cuerpo de la luz se hizo el sol y de la caja en la que la guardaba, surgió la luna.

Y así fue como toda la gente dejó de vivir en la oscuridad.

Margarita Gómez Palacios (1996), pp.186

PREGUNTAS

1.- ¿Cómo crees que el hombre supo que había un joven que era dueño de la luz?

R. _____

2.- ¿Por qué el hombre decidió enviar a su hija menor a buscar la luz?

R.- _____

3.- ¿Por qué crees que el dueño de la luz sabía que la muchacha iba a llegar y la estaba esperando?

R.- _____

4.- ¿Por qué el padre de la muchacha lanzó la caja de la luz al cielo?

R.- _____

COMPONENTE: Escritura

7. ERESU

A continuación se te presenta una lectura, léela cuidadosamente y después realiza lo que se te pide.

LAS PLANTAS CARNÍVORAS

Entre los numerosos colores de la vegetación tropical destacan algunos que corresponden a plantas o flores notablemente atractivas. Estas plantas atraen como imán a los insectos. Algunos se acercan a las hojas y otros se posan en la flor buscando su néctar o su polen, sin saber que allí acabará su existencia.



Tan pronto algún insecto rastrero toca con una pata o una antena la superficie de la hoja húmeda, como cubierta de miel, descubre que se trata de un adhesivo del que no puede liberarse. En su desesperada lucha, tocará con las otras patas la pegajosa trampa y entonces habrá llegado su fin.

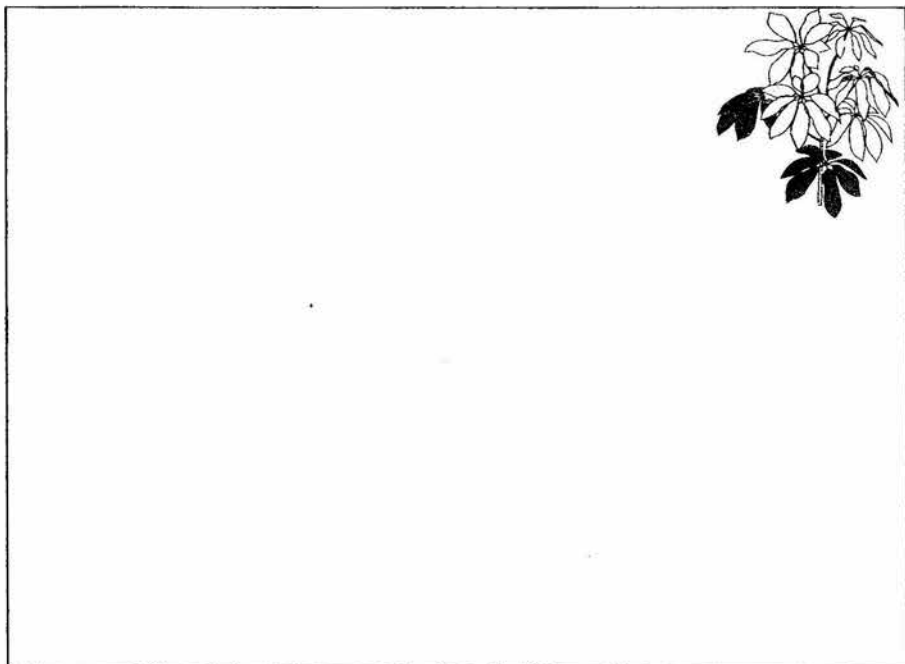
Cuando un mosquito o una abeja llega volando a una hermosa flor de brillantes colores y entra al cono donde está el polen, tan pronto toca el fondo, los pétalos de la flor se cierran para atrapar al insecto. Cuantos esfuerzos haga el animal por liberarse, serán todos en vano. La flor dispone de mecanismos eficaces para aniquilar al insecto, luego desintegrarlo y finalmente digerirlo.

Estas plantas encuentran en la tierra todos los nutrientes que requieren y complementan su alimentación con los insectos.

Son las plantas carnívoras, un desconcertante género botánico que ha fascinado a muchos hombres de ciencia desde el siglo pasado.

Margarita Gómez Palacios (1996), pp.144

Después de haber leído el texto anterior, escribe en el siguiente cuadro un resumen con tus propias palabras de lo que entendiste de la lectura de ese texto.



A continuación se te presenta otra lectura, léela cuidadosamente y después realiza lo que se te pide.



EL PÁJARO MÁS PEQUEÑO DEL MUNDO

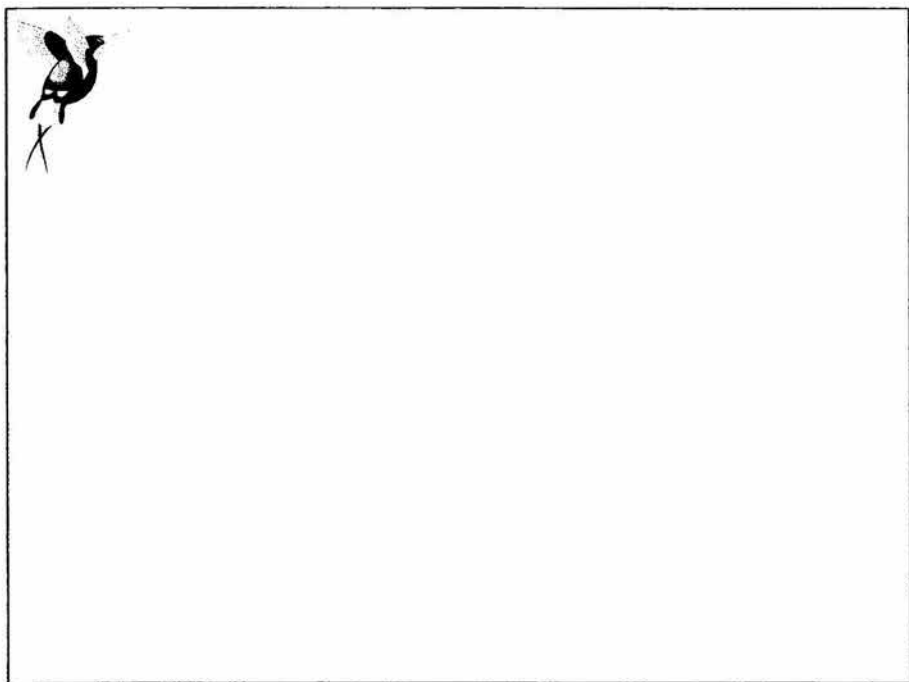
De todos los pájaros, sin duda el colibrí es el más extraordinario; como todos los pájaros, posee alas, pico y plumas, pero su cuerpo diminuto hace que se parezca a una mariposa o a una abeja grande. Tiene colores muy bonitos y su vuelo es tan rápido que el ojo humano no puede seguir el movimiento de sus alas.

Desde la mañana hasta la noche el colibrí es atraído por los vistosos colores de las flores que adornan la selva, y se alimenta de su néctar. Para recogerlo introduce su pico con agilidad y precisión hasta el fondo de la flor y con movimientos veloces de su lengua extrae, en un abrir y cerrar de ojos, el precioso jugo azucarado y cualquier insecto que se halle en ese momento en el interior de la flor.

El más pequeño de estos pájaros es el colibrí abeja, casi no pesa nada y es del tamaño del dedo chico de la mano.

Margarita Gómez Palacios (1996), pp.132

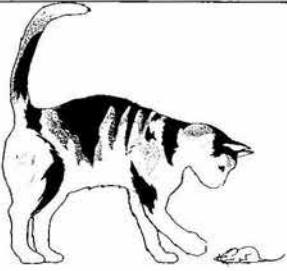
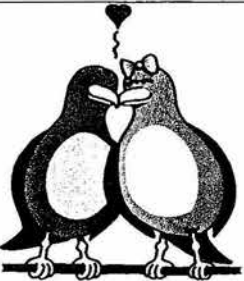

D spués de haber leído l texto anterior, scribe en l siguiente cuadro un resumen con tus propias palabras de lo que entendiste.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for writing a summary. In the top-left corner of the box, there is a small, stylized black silhouette of a bird, possibly a crow or raven, perched on a branch or rock.

8. EINICUE

INICIANDO CUENTOS

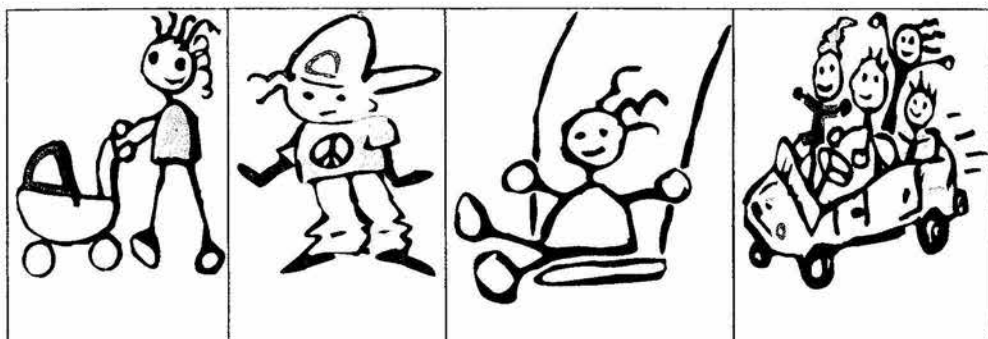
Los dibujos que se te presentan enseguida forman parte de un cuento, primero ponle un título y después escribe como iniciaría cada cuento.

		
TÍTULO: _____	TÍTULO: _____	TÍTULO: _____

9. EINVUCUE

INVENTANDO CUENTOS

Observa bien los dibujos siguientes, luego realiza lo que se te pide más adelante.



Ahora, escribe un cuento con las partes que lo componen, eligiendo dos de los personajes anteriores.

CUENTO 1

TITULO: _____

INICIO: _____

DESARROLLO: _____

FIN: _____

Nuevamente escribe otro cuento con las partes que lo componen, eligiendo dos de los personajes que no escogiste para el primer cuento.

CUENTO 2

TITULO: _____

INICIO: _____

DESARROLLO: _____

FIN: _____

10. EANUN

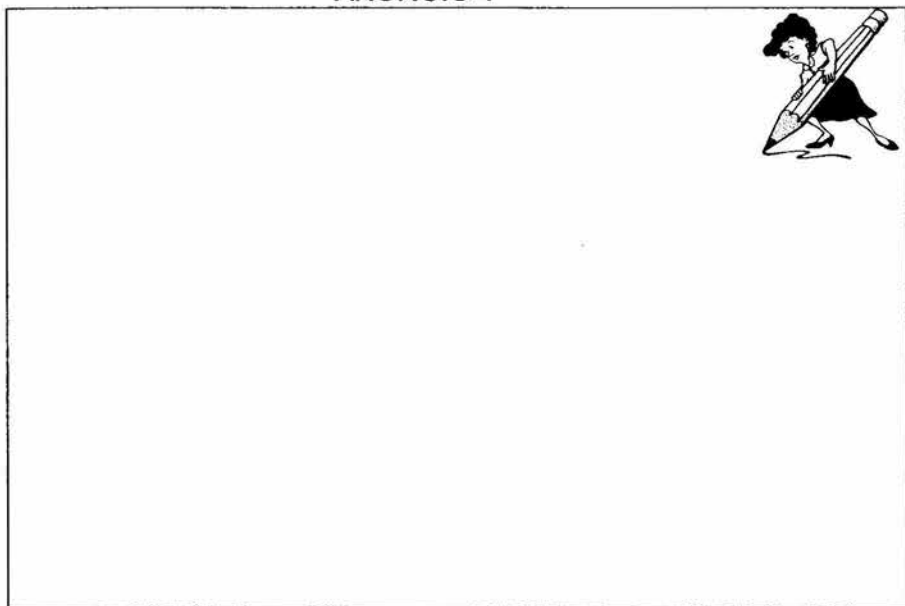
ESCRIBIENDO ANUNCIOS

A continuación se te presentarán dos situaciones en las cuales debes escribir un anuncio por separado, redáctalos de manera que convenzas a la gente para que se animen a asistir.

ANUNCIO 1

La señora Rodríguez dará un curso de manualidades y necesita que se inscriban muchas personas, por lo que tiene que hacer un anuncio, ayúdala a redactarlo.

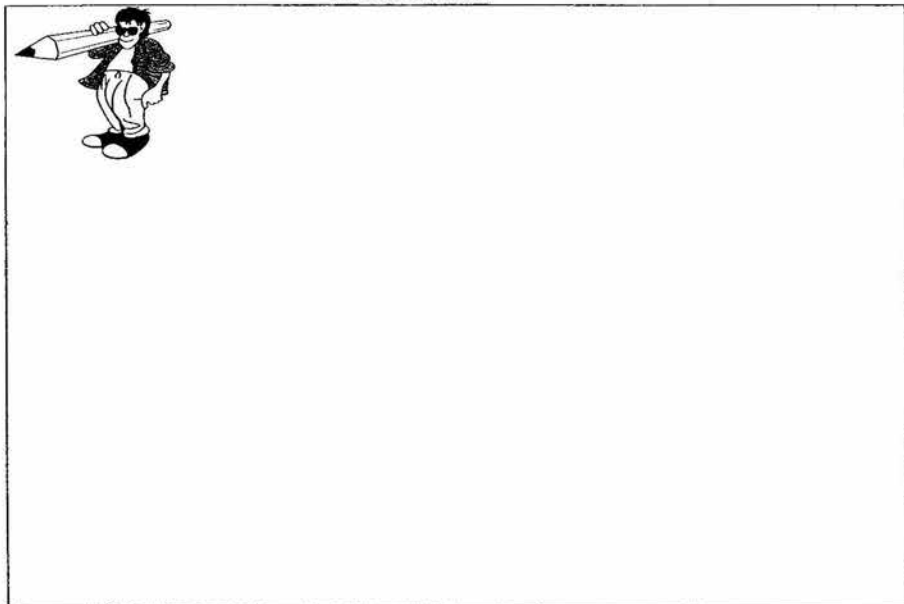
ANUNCIO 1



ANUNCIO 2

Paco quiere abrir un negocio de venta y reparación de computadoras, él necesita hacer un anuncio para que la gente vaya a su negocio, es por esto que requiere de tu ayuda para elaborarlo.

ANUNCIO 2



CONTANDO ANÉCDOTAS

Describe alguna situación de tu vida en la que te hayas sentido:

TRISTE

¿ Qué pasó primero ? _____

¿ Qué pasó después ? _____

¿ Qué pasó al final ? _____

EMOCIONADO

¿ Qué pasó primero ? _____

¿ Qué pasó después ? _____

¿ Qué pasó al final ? _____

Lee detenidamente la siguiente historia y posteriormente contesta lo que se te pide.



EL REY MOCHO

En un pequeño pueblo había un rey a quien le faltaba una oreja. Pero casi nadie lo sabía. Siempre tenía puesta su larga peluca de rizados negros.

La única persona que conocía su secreto era el viejo peluquero del palacio, quien debía cortarle el cabello una vez al mes. Entonces se encerraba con el rey en la torre más alta del castillo.

Un día el viejo peluquero se enfermó; dos semanas después murió y el rey no tenía quien le cortara el cabello. Pasaron dos, tres días; dos, tres semanas, y ya su cabello comenzaba a asomar por debajo de la peluca.

El rey comprendió entonces que debía buscar un nuevo peluquero. Bajó a la plaza en día de mercado y pegó un cartel frente a un lugar en donde se vendían los mangos más sabrosos: EL REY BUSCA PELUQUERO joven, hábil y discreto.

Esa noche llegó al palacio un joven peluquero; cuando empezó a cortar el pelo descubrió que el rey era mocho de una oreja. "Si lo cuentas –dijo el rey con mucha seriedad-, te mando matar."

El nuevo peluquero salió del palacio con este gran secreto. "El rey es mocho –pensaba-, y no puedo decírselo a nadie; es un secreto y tenía ganas de contárselo a todos sus amigos.

Cuando sintió que el secreto ya iba a estallarle por dentro, corrió a la montaña y abrió un hueco en la tierra. Metió la cabeza en el hueco y gritó: "¡EL REY ES MOCHO!" Tapó el hueco con tierra y así enterró el secreto. Por fin se sintió tranquilo y bajó al pueblo.

Pasó el tiempo y en ese lugar creció una linda planta de caña. Un muchacho que cuidaba cabras pasó por ahí y cortó una caña para hacerse una flauta:

Cuando estuvo lista, le sopló y la flauta cantó:

"El rey es mocho,
no tiene oreja,
por eso usa
peluca vieja."

El muchacho estaba feliz con esta flauta que cantaba con sólo soplarle. Cortó varias cañas, preparó otras flautas y bajó al pueblo a venderlas. Cada flauta, al soplarle, cantaba:

"El rey es mocho,
no tiene oreja,
por eso usa
peluca vieja."

Y todo el pueblo se enteró de que al rey le faltaba una oreja.

El rey se puso muy rojo y muy bravo, subió a la torre y se encerró un largo rato. Pensó, pensó, pensó..., luego bajó, se quitó la peluca y dijo: "La verdad es que las pelucas dan mucho calor." Y sólo se la volvió a poner en época de carnaval.

Margarita Gómez Palacios (1996), pp.172

Después de haber leído esta historia, escribe en cada cuadro las obligaciones y responsabilidades que tú tendrías en esta historia, si fueras cada uno de los personajes: el Rey mocho, el peluquero joven y el muchacho que cuidaba cabras. Escribe lo que tendrías que hacer en cada caso, y comenta el por qué harías eso.

= Rey mocho =

= Peluquero joven =

= Muchacho que cuidaba cabras =

Anexo J

CATEGORÍAS, INDICADORES, CRITERIOS, Y VALORES EN LA EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN CUARTO GRADO

1. REFLEXION – LECTURA			
1.1 Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita:			
A. Reflexión sobre las características de la lengua para auto-regular el uso que se hace de ella.			
Categorías	Indicadores	Criterios de Evaluación	Valor de los criterios
Transformación de oraciones y apreciación del cambio en el sentido.	Formar oraciones extrayendo palabras de un recuadro, con base al conocimiento de las partes de una oración: sujeto y predicado. 1. RORAC	A. Tenga un orden (sintaxis) sujeto-verbo-complemento. B. Principio ortográfico al iniciar una oración (con mayúscula). C. No presenta omisión sustitución y adición / semántica de la palabra. D. No tener errores ortográficos.	0. No escribe, o escribe palabras sin orden lógico, repite oración, o escribe una parte de la oración. 1. Escribe la oración pero omite, sustituye o inserta palabras (se distingue sujeto y predicado). 2. La oración no inicia con mayúsculas pero cumple con el criterio A. 3. Escribe la oración con faltas de ortografía (cumpliendo criterios ABC) o inserta/omite letras. 4. Escribe la oración cumpliendo con los cuatro criterios.
Uso de la concordancia de género, número, persona y tiempo en las oraciones	Formar oraciones donde concuerden: género, número y persona. 2. RGENE	A. Tenga un orden (sintaxis) sujeto-verbo-complemento. B. No presente omisión sustitución y adición / semántica de la palabra. C. Que se presente de manera coherente (género, número, persona y tiempo) D. No tener errores ortográficos.	0. No escribe, o escribe parte de una oración, inserta palabras. 1. Forma una oración tomando una opción de cada columna (que no correspondan). 2. Escribe la oración sin coherencia (transcripción). 3. Escribe la oración cumpliendo criterios (A y C) 4. Escribe la oración cumpliendo criterios (A, B, C y D).
Interpretación y uso de palabras y frases a partir del significado sintáctico-semántico.	Escribir sonidos de animales a partir de un ejemplo, que denote correspondencia entre significado global y significado local	A. Escribir el sonido en forma de sustantivo sin la ayuda de enunciados que incluya la relación correcta entre un animal y el sonido que produce B. Resolver la tarea en base a los	0. No escribe 1. Escribe palabras que no se relacionan con el ejercicio o el sonido de otro animal. 2. Describe el sonido tal cual emite el animal, p.e. "miau, miau" para gato. 3. Escribe el nombre del sonido en forma de verbo que corresponde al animal

	3. RSONI	conocimientos sobre sonidos indicados por el programa y los libros de texto para 4° grado.	p.e. "maullar" para gato. 4. Escribe el nombre del sonido en forma de sustantivo que corresponde al animal, p.e. "maúlla, mauille o maullido para gato.
1.1 Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita			
B. Reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura.			
Categorías	Indicadores	Criterios de Evaluación	Valor de los criterios
Conocimiento del alfabeto y uso del orden alfabético.	Ordenar alfabéticamente listas de palabras. 4. RORDEN	A. Ordenar de forma adecuada las palabras B. Ausencia de omisiones, sustituciones, o inserciones	0. No escribe nada o escribe palabras que no corresponden, transcribe las palabras, ordena en conjunto los cuatro ejercicios. 1. Tiene 5 o más errores tomando en cuenta A y B. 2. Tiene menos de 5 errores tomando en cuenta A y B. 3. Ordena alfabéticamente todas las palabras pero comete errores de omisión, inserción o sustitución 4. Ordena alfabéticamente todas las palabras sin errores de ningún tipo (A o B).
1.2 Comprensión lectora.			
Categorías	Indicadores	Criterios de Evaluación	Valor de los criterios
Comprensión de texto informativo.	- Responder preguntas literales y no literal u opinión a partir de un texto informativo (El aire que nos rodea). 5. TEXINF Preguntas: Literal – 1 y 2 No literal y opinión - 3 y 4	A. Responder preguntas literales o directas.	0. No escribe. 1. Escribe algo que no se relaciona ni con la pregunta ni con el texto, transcribe información. 2. Escribe algo que se relaciona con el texto pero que no tiene nada que ver con la pregunta. 3. Escribe extrayendo la respuesta del texto pero de manera incompleta, emite juicio o parafraseo. 4. Escribe extrayendo la respuesta del texto.

<p>Comprensión de un texto narrativo.</p>	<p>- Responder preguntas literales y de opinión a partir de un texto narrativo (El dueño de la luz)</p> <p>6. TEXNAR</p> <p>Preguntas: Literal – 2 y 4 Opinión – 1 y 3</p>	<p>B. Responde preguntas no literales o de opinión</p>	<p>0. No escribe.</p> <p>1. Su respuesta no tiene relación ni con la pregunta ni con el texto.</p> <p>2. Responde textualmente mediante la extracción de frases o palabras del texto para responder.</p> <p>3. Responde sólo a la pregunta, o emite un juicio o valora la situación sin justificarlo.</p> <p>4. Responde vinculando la pregunta con el texto, incluyendo elementos que van mas allá del contenido del texto, o escribe una opinión sobre lo que pasó en el texto dando un argumento, concluye, interpreta o hace inferencias a partir de la información del texto.</p>
---	---	--	---

2. ESCRITURA

2.1 Producción de textos.

Categorías	Indicadores	Criterios de Evaluación	Valor de los criterios
<p>Escribir un resumen a partir de la lectura de un texto informativo</p>	<p>Elaborar resúmenes a partir de textos informativos.</p> <p>7. ERESU</p>	<p>A. Sintetiza la lectura presentado los elementos mas importantes referidos en el texto.</p> <p>B. Utiliza conectivos para estructurar el orden lógico del escrito.</p> <p>C. Escribe fragmentos tomados de la lectura resaltando puntos sobresalientes de la información.</p> <p>D. Omite información trivial y de importancia secundaria.</p> <p>E. Comunica ideas de manera clara y precisa.</p> <p>F. Sintetiza lo más importante, secuencia, coherencia.</p>	<p>0. Escribe un listado de eventos. Palabras sueltas extraídas del texto u otras ideas.</p> <p>1. Copia literal de partes del texto, o copia solo una idea del texto.</p> <p>2. Elabora frases que se relacionan con la información pero no establece relaciones entre las frases. No usa conectivos tales como: cuando, luego, entonces.</p> <p>3. Desecha la información secundaria, e integra los elementos representativos del texto utilizando conectivos pero presentando errores ortográficos.</p> <p>4. El escrito refleja un orden lógico del contenido sintetizado. Incluye elementos para enriquecer la información, sin</p>

		<p>G. Aplicación de macroreglas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Supresión-desechan información. 2. Generalización-Sustituir enunciados. 3. Construcción-Inferencia explícita. 4. Integración-integrar linformación relevante. 5. Abstracter macro-estructura-presentación de la información. 	<p>presencia de errores ortográficos.</p>
<p>Composición de cuentos.</p>	<p>Iniciar un cuento basándose en el dibujo, y en el título que el propio niño pone.</p> <p>8. EINICUE</p>	<p>A. Escritura de oraciones en secuencia lógica de una estructura típica del inicio de un cuento.</p>	<p>0. Escribe enunciados sin relación con los dibujos. o escribe palabras sueltas: "gato, ratón, palomas, venadito, campesino(a)".</p> <p>1. Escribe un título e inicio de un cuento, sin considerar los dibujos: "El gato jugando con el ratón".</p> <p>2. Escribe enunciados sin secuencia lógica (que tienen que ver con el dibujo y el título). "El gato y el ratón, los palomos enamorados, el campesino y su venadito."</p> <p>3. Escribe enunciados con secuencia lógica, pero presentando errores ortográficos: "Abía una ves un jato que keria atrapar a un ratón"</p> <p>4. Realiza un párrafo con la estructura de inicio de un cuento y la secuencia lógica de ideas sobre los dibujos: "Había una vez un ratoncito muy escurridizo que fácilmente engañaba al gato de la casa, cada vez que lo veía intentaba hacer un plan para despistarlo...."</p>
<p>Composición de cuentos.</p>	<p>Escribir un cuento seleccionando dos de 4 dibujos comics.</p>	<p>A. Conocimiento de los componentes básicos de un</p>	<p>0. Enlista palabras sin conectar ideas.</p> <p>1. Compone un cuento sin considerar los personajes que se le presentan.</p>

	<p>9. EINVCUE</p>	<p>cuento. B. Secuencia en la escritura de los componentes. C. Coherencia entre inicio, desarrollo y final.</p> <p>Este ejercicio implica que el niño seleccione de los cuatro personajes dados, dos con los que tiene que elaborar una historia, y después otros dos y elaborar una segunda historia.</p>	<p>Escribe un cuento o película ya conocida. 2. Escribe un cuento seleccionando un personaje de los que se le indican en la instrucción. 3. Compone un cuento relacionando los dos personajes, utilizando conectivos al menos con inicio y desarrollo. 4. Compone un cuento con estructura semántica, relacionando dos personajes en una historia utilizando conectivos, con coherencia y unidad (sin errores ortográficos) con redacción de inicio, desarrollo y fin.</p>
<p>Elaboración de textos informativos.</p>	<p>Informar por escrito sobre un curso de manualidades, y sobre un negocio de venta y reparación de computadoras.</p> <p>10. EANUN</p>	<p>Dominio de la comprensión y explicación de información recibida: A. Composición de párrafos descriptivos, ilustrativos y secuenciales (utilizando conectivos) B. Inclusión de los elementos principales del anuncio (destinatario, motivo, lugar y fechas y horarios) C. Inclusión de imágenes o signos para apoyar o completar el texto</p>	<p>0. No escribe. 1. Escribe el anuncio cambiando información que se le ofrece o cambiando palabras. 2. Elabora un anuncio mencionando la actividad o servicio, pero no utiliza los elementos completos del anuncio. 3. Elabora un párrafo describiendo y explicando la información presentada en la actividad de manera coherente y ordenada (a quién se dirige, de qué trata, quién lo ofrece, etc. Puede introducir elementos gráficos como dibujos 4. Elabora el anuncio incluyendo dos o mas párrafos que describen de manera clara y con secuencia lógica (utilizando conectivos) los elementos principales del anuncio (destinatario, motivo, lugar, fechas y horarios), apoyándose con elementos gráficos como dibujos, signos o uso de colores para remarcar aspectos principales.</p>

2.2 Funciones de la Escritura.

<p>Relato escrito de experiencias</p>	<p>Describir por escrito dos experiencias propias (estados emocionales).</p> <p>11. EEXPE</p>	<p>A. Desarrollar la historia de acuerdo con el estado emocional experimentado que se pide que describa B. Describir el inicio (el porqué) C. Describir el desarrollo D. Describir la consecuencia o el final de la experiencia vivida E. Uso de conectivos, y coherencia entre enunciados y/o párrafos al describir una experiencia propia.</p>	<p>0. No escribe, o escribe algunas palabras que no cumplan con A, B, C, D y E 1. Describe una historia solo cumpliendo A, al menos en dos de los tres pasos (Inicio, o desarrollo, o final). 2. Describe una historia desarrollando los tres pasos cumpliendo criterio A, pero sin utilizar conectivos, o es una historia confusa 3. Describe la historia cumpliendo los criterios A y E pero al menos en dos de los tres pasos (Inicio, o desarrollo, o final). 4. Elabora una historia coherente, utilizando conectivos, explicando una experiencia propia de acuerdo con el estado emocional que se pide que describa, y cumpliendo los tres pasos indicados. Cumple con los criterios A, B, C, D, y E., p.e. "1. Cuando mi papá llegó en la tarde del trabajo, 2. Lo invite a ver fútbol en la tele y aunque él no le va al Cruz Azul, aceptó ver conmigo la tele. 3. El fútbol fue tan bueno que se nos pasó la hora de la cena y mamá nos regañó, pero nos divertimos mucho".</p>
<p>Escritura para comunicar sentimientos, opinión y justificación.</p>	<p>Describir las obligaciones y responsabilidades de tres personajes de una historia leída</p> <p>12. EOBLI</p>	<p>A. Elaboración de párrafos que describan obligaciones y responsabilidades correspondientes con cada personaje. B. Utiliza descripciones relacionales: "si, si entonces, cuando, para, porque", en la elaboración de enunciados y</p>	<p>0. Escribe cualquier tema no relacionado con el personaje indicado, o no escribe nada. 1. Describe obligaciones y responsabilidades del personaje, sin utilizar conectivos que ligen las ideas. 2. Describe obligaciones y responsabilidades del personaje utilizando descripciones relacionales (cumple con criterios A y B).</p>

		<p>párrafos. C. Coherencia global y cohesión del texto (Coherencia lógica entre enunciados y párrafos). D. Referir propiedades no aparentes a partir de los elementos del texto.</p>	<p>3. Realiza un párrafo con dos o más enunciados que cumplan con los criterios A B y C. 4. Escribe uno o mas párrafos con varios enunciados cumpliendo todos los criterios (A B C y D). El escrito implica que el niño entra en relación con los personajes del texto con base a propiedades convencionales (su experiencia, conocimiento y propio juicio).</p>
--	--	--	---

Anexo K

HOJA DE REGISTRO DE EVALUACIÓN DE REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA, LECTURA, Y ESCRITURA EN CUARTO GRADO DE PRIMARIA

Alumno _____ Edad _____
 Escuela _____ Grupo _____
 Fecha _____ Registrador _____

1. REFLEXIÓN - LECTURA							
1.1 Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita: A. Reflexión sobre las características de la lengua para auto-regular el uso que se hace de ella.							
Categorías	Tareas	Puntuación					
Transformación de oraciones y apreciación del cambio en el sentido	1. RORAC	Rorac1	0	1	2	3	4
		Rorac2	0	1	2	3	4
		Rorac3	0	1	2	3	4
		Rorac4	0	1	2	3	4
		Rorac5	0	1	2	3	4
Uso de la concordancia de género, número, persona y tiempo en las oraciones	2. RGENE	Rgene1	0	1	2	3	4
		Rgene2	0	1	2	3	4
		Rgene3	0	1	2	3	4
		Rgene4	0	1	2	3	4
Interpretación y uso de palabras y frases a partir del significado sintáctico-semántico	3. RSONI	Pato	0	1	2	3	4
		Burro	0	1	2	3	4
		Cuervo	0	1	2	3	4
		Lobo	0	1	2	3	4
		Chango	0	1	2	3	4
1.1 Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita: B. Reflexión y valoración sobre el uso y la convencionalidad de la lengua.							
Conocimiento del alfabeto y uso del orden alfabético	4. RORDEN	Rorden1	0	1	2	3	4
		Rorden2	0	1	2	3	4
		Rorden3	0	1	2	3	4
		Rorden4	0	1	2	3	4

1.3 Comprensión lectora.							
Comprensión de texto informativo	5. TEXINF	Li1	0	1	2	3	4
		Li2	0	1	2	3	4
		Op3	0	1	2	3	4
		Op4	0	1	2	3	4
Comprensión de texto narrativo	6. TEXNAR	Op1	0	1	2	3	4
		Li2	0	1	2	3	4
		Op3	0	1	2	3	4
		Li4	0	1	2	3	4
2. ESCRITURA							
2.1 Producción de Textos.							
Escribir un resumen a partir de la lectura de un texto informativo	7. ERESU	Eresu1	0	1	2	3	4
		Eresu2	0	1	2	3	4
Composición de cuentos	8. EINICUE	Gato	0	1	2	3	4
		Pichón	0	1	2	3	4
		Venado	0	1	2	3	4
Composición de cuentos	9. EINVCUE	Cue1	0	1	2	3	4
		Cue2	0	1	2	3	4
Elaboración de textos informativos	10. EANUN	Anu1	0	1	2	3	4
		Anu2	0	1	2	3	4
Relato escrito de experiencias	11. EEXPE	Exp1	0	1	2	3	4
		Exp2	0	1	2	3	4
2.2 Funciones de la Escritura							
Escritura para comunicar sentimientos, opinión y justificación	12. EOBLI	Rey	0	1	2	3	4
		Joven	0	1	2	3	4
		Pastor	0	1	2	3	4