



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
“IZTACALA”**

**“ANÁLISIS DE ERRORES QUE SE PRESENTAN EN
LECTURA, EN ALUMNOS QUE FINALIZAN EL PRIMER
GRADO DE PRIMARIA”**

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE

PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ROSI ARELY GARCÍA RUEDA



ASESORA:

DRA. YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ

DICTAMINADORES:

LIC. ALFREDO LÓPEZ HERNÁNDEZ

LIC. GUSTAVO GARCÍA VARGAS

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO. DE MEX. 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

“AGRADECIMIENTOS”

Quiero agradecer con cariño, admiración y respeto a mis PADRES por su infinita paciencia, apoyo, consejos e ilusiones puestas en mí, siendo estos uno de mis principales motores para continuar en el camino. Aunque se que ni agradeciéndoles toda la vida podré pagar esta ayuda incondicional de su parte.

*A Ángel mi pequeño, quiero agradecerte por permitirme el robarte horas de juego y de cuidados, para yo llegar a este momento, y a su vez agradeciéndole a Dios por permitirme compartirlo contigo, ya que gracias a ti mi camino tiene una mayor luz.
“TE AMO CORAZÓN”.*

A Víctor, que al igual que mis papás estuviste con migo en todo momento alentándome para cumplir uno de mis más grandes logros, así como otorgándome tu amor y cariño en todo momento. Por ello y muchas cosas más gracias “TE AMO MI AMOR”.

*A Ma. Elena también te doy las gracias,
que durante cuatro años fuiste mi amiga y
confidente, quien estuvo conmigo en todo momento,
compartiéndome aprendizajes y experiencias,
pero sobre todo te doy las gracias por permitirme
compartir este tiempo contigo.*

*A mis hermanos, Esiquío, Martín y Blanca,
también les doy las gracias, ya que con sus
criticas y consejos me dieron Mayor fuerza
para seguir adelante en el logro de esta
meta*

*Con una gran admiración y respeto
quiero agradecer a la:*

*Dra. Yolanda Guevara por su apoyo y
Comprensión a lo Largo de mi desarrollo
profesional. También les doy las gracias a
quienes me ayudaron con sus comentarios
y apoyo Profesores: Alfredo López y Gustavo
García. Gracias a todos y cada uno de
ustedes por compartirme sus conocimientos,
con los que mi desarrollo se tornó de mejor
manera.*

“MUCHAS GRACIAS”

Arely

ÍNDICE

RESUMEN	6
JUSTIFICACIÓN	9
CAPÍTULO 1. FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA	12
CAPÍTULO 2. LECTURA	
DEFINICIONES.....	17
MÉTODOS DE ENSEÑANZA.....	19
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	21
CAPÍTULO 3. REPORTE DEL ESTUDIO	
METODOLOGÍA.....	23

CRITERIOS PARA ANÁLISIS DE ERRORES EN	
LA LECTURA ORAL	26
RESULTADOS	29
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	40
REFERENCIAS	43
ANEXOS	46

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito aportar datos actuales acerca del nivel de competencia logrado por alumnos de primer grado, en el desarrollo de habilidades de lectura. Se llevó a cabo un análisis de los errores en lectura oral que presentan los alumnos al finalizar el ciclo escolar.

Participaron en el estudio 165 alumnos de primer grado de primaria, pertenecientes a siete escuelas públicas de un Municipio del Estado de México considerado de nivel socioeconómico bajo. Los participantes fueron 75 niñas y 90 niños, de los cuales sólo tres ingresaron sin cursar preescolar. La edad promedio de los alumnos fue de seis años.

Se llevaron a cabo tres evaluaciones individuales, a lo largo del ciclo escolar (al inicio, en medio y al final), utilizando el instrumento IDEA para evaluar lectura. La prueba permite conocer cuáles habilidades ha desarrollado cada estudiante, de cuáles carece y cuáles son los errores que comete. El análisis de errores permitió conocer que, al final del ciclo escolar, los alumnos evaluados en la lectura de palabras cometieron en 23 ocasiones errores de tipo específico y en 73 ocasiones los alumnos cometieron el error categorizado como "No leyó"; en la lectura de enunciados y de texto el error que con mayor frecuencia se presentó fue el de "Leyó sílabas", en el caso de los enunciados fueron 146 casos y en la lectura de texto se presentaron 297 casos. Los alumnos que leyeron las seis palabras de forma correcta fueron 89, en el caso de los enunciados 82 niños leyeron los cuatro enunciados de forma correcta y en el texto 48 niños lo leyeron completo. Por lo tanto estos puntajes pueden ser predictores de riesgo de fracaso escolar en los niños participantes, si no se interviene de manera eficaz, por parte de autoridades, profesores y padres de familia. Para generar una lectura funcional, es particularmente importante estimular el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida.

“ANÁLISIS DE ERRORES QUE SE PRESENTAN EN LECTURA, EN ALUMNOS QUE FINALIZAN EL PRIMER GRADO DE PRIMARIA”

El presente reporte forma parte de un proyecto más extenso dentro de la línea de investigación sobre Fracaso Escolar en Educación Básica Primaria, que está incorporado en el Proyecto de Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Dicha línea está a cargo de la Dra. Yolanda Guevara Benítez, con la colaboración de los siguientes profesores: Lic. Ángela Hermosillo García, Mtro. Ulises Delgado Sánchez, Lic. Alfredo López Hernández y Lic. Gustavo García Vargas.

Los Objetivos particulares que se manejaron para este proyecto de investigación se exponen a continuación:

Objetivo 1: Evaluar el nivel conductual que muestran los niños cuando ingresan al primer grado de educación primaria, en lo referente a conductas lingüísticas y preacadémicas.

Se llevará a cabo la evaluación individual de la conducta de niños de primer grado de educación primaria, al inicio del ciclo escolar.

Los instrumentos de medición a utilizar serán:

- 1) el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (EPL) desarrollado por Vega (1991), y
- 2) la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar diseñado por De la Cruz (1989).

Ambas pruebas evalúan habilidades lingüísticas y preacadémicas, ambas están validadas y cumplen con los requisitos de la evaluación referida a criterio.

Objetivo 2: Evaluar el avance que presentan los alumnos a lo largo del primer grado de primaria, en lo referente a habilidades específicas de lectura, escritura y matemáticas.

Se llevará a cabo la evaluación individual del avance en diferentes habilidades de lectura, escritura y matemáticas en los 50 alumnos evaluados al inicio del ciclo escolar.

Instrumento: Inventario de Ejecución Académica (IDEA) desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2000).

Se aplicará en 3 ocasiones a lo largo del ciclo escolar: al mes de iniciado el curso, a los cuatro meses y al final del ciclo escolar.

Objetivo 3: Evaluar el nivel que los alumnos muestran al concluir el primer grado, en lo referente a conductas lingüísticas y preacadémicas, así como en diversas habilidades específicas de lectura, escritura y matemáticas.

Objetivo 4: Se realizará el análisis de los tipos de error más frecuentes en los niños durante el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, a lo largo del ciclo escolar. Se caracterizarán los aciertos y errores de los niños.

Objetivo 5: Se obtendrá el grado de correspondencia existente entre el nivel de las habilidades lingüísticas y preacadémicas con que ingresan los alumnos y los avances académicos y/o tipos de error que muestren a lo largo del ciclo escolar.

Objetivo 6: De acuerdo a los datos antes recabados, se medirá el valor predictivo que tienen las pruebas EPLE y BAPAE (que evalúa habilidades lingüísticas y preacadémicas) respecto a los avances y/o tropiezos que pueden tener los alumnos en lo referente a lectura, escritura y matemáticas.

Objetivo 7: Desarrollar y probar tres programas de intervención para ser aplicados en alumnos de primer grado a quienes se detecte con un bajo nivel de ejecución en conductas lingüísticas, preacadémicas y académicas.

Derivado de los objetivos 3 y 4, el presente proyecto tiene como objetivo específico analizar los tipos de errores en los niños durante el aprendizaje de lectura, al final del ciclo escolar. Se caracterizaran los errores de los niños.

JUSTIFICACIÓN

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece entre sus objetivos principales: ampliar el sistema educativo, proporcionando una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la planeación y la participación social. Las cifras que informa la Secretaría de Educación Pública son indicadores de avances sostenidos en el Sistema Educativo Nacional. Para el ciclo escolar 2003-2004 se alcanzó una matrícula de 31.4 millones de alumnos y un promedio de 8 años de escolaridad en la población mexicana. Algunos indicadores del mejoramiento en la educación básica primaria son: el logro de una cobertura del 93%, de una eficiencia terminal del 89% y de una disminución en la deserción, que en el ciclo fue de 11.3%. Estos datos son particularmente importantes porque indican mejoras en el sistema de primaria, que es el más numeroso dado que, el 77.5% de la matrícula escolar se ubicó en educación básica y específicamente en primaria se reportan cerca de 15 millones de alumnos.

Con el propósito de identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos en lectura y matemáticas, se llevó a cabo la aplicación de pruebas nacionales a una muestra de 48 mil alumnos de sexto de primaria, al final del ciclo escolar 2002-2003. Los resultados de dichas pruebas permiten identificar que la proporción de alumnos que alcanzan niveles satisfactorios es significativamente baja: 37.2% de los estudiantes que terminaron la primaria obtuvieron un nivel satisfactorio en lectura y tan sólo 13.4% en matemáticas.

El programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), evaluó las habilidades de estudiantes de 15 años de edad en lectura, matemáticas y ciencias,

aplicando una serie de pruebas a jóvenes de 42 países. De los resultados de dichas pruebas se observa que en México menos del 7% de los estudiantes evaluados pueden considerarse buenos lectores, los demás fueron catalogados como regulares o malos lectores.

El Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), aplicado a los alumnos de diversos grados escolares de primaria y secundaria, indica que los niveles de aprendizaje de los alumnos mexicanos se encuentran por debajo del nivel académico obtenido por estudiantes de otros países, en ambas materias, en todos los grados escolares reportados. A modo de ejemplo: la comparación es desfavorable a México en matemáticas (menos 18.4%) y en ciencias naturales (menos 19.7%) cuando se compara la ejecución académica de los alumnos de tercer grado de primaria; cifras similares se observan en otros grados.

La evaluación aplicada a nivel nacional por el INEE permite comparar los puntajes de los alumnos en lectura y matemáticas, tomando en consideración el contexto sociocultural de sus escuelas de pertenencia, lo que proporciona datos adicionales de mucho interés para el Sistema Educativo Mexicano. Se encontró que el factor sociofamiliar explica, aproximadamente, 68% de las diferencias registradas en el aprendizaje de los alumnos. En los contextos socioculturales catalogados como desfavorables la gran mayoría de los alumnos obtuvo niveles de lectura extremadamente bajos (más del 80% de alumnos para el caso de la lectura y más del 90% en el caso de las matemáticas). Estos datos son indicadores de la fuerte influencia que tiene el “capital cultural” de las familias sobre el aprendizaje escolar, término en el que se incluyen variables como el nivel educativo materno y la existencia de bienes culturales como los libros y las computadoras. Según el reporte del INEE, el capital cultural tiene un efecto más fuerte que las variables relativas a la dimensión económica, lo cual confirma empíricamente, con poblaciones mexicanas, los planteamientos que la Psicología ha expuesto desde los años sesenta.

Con esos fundamentos, el objetivo del presente trabajo consiste aportar datos actuales, obtenidos a partir de la psicología educativa, respecto al análisis de los errores que presentan los alumnos en sus habilidades de lectura oral, al finalizar el ciclo escolar. Estos datos permiten la caracterización y análisis de diversos aspectos importantes del proceso de enseñanza aprendizaje en el primer grado de primaria, en salones de clase mexicanos, asociados al fenómeno de fracaso escolar.

El Capítulo 1 expone algunos aspectos relativos al fracaso escolar, como sus posibles causas y factores asociados, las repercusiones que éste puede tener en la vida de los futuros lectores, así como la importancia de las interacciones familiares para un mejor desarrollo de las habilidades básicas en educación primaria.

El Capítulo 2 desarrolla el tema de la lectura, a través de la identificación de las definiciones que se han dado de ella, así como de la caracterización de la lectura funcional; también se describen algunos de los métodos utilizados por los profesores para la enseñanza de la lectura, y se enfatiza la importancia de la evaluación en el proceso educativo.

En el Capítulo 3 se expone el reporte del presente estudio de evaluación de los alumnos de primer grado, describiendo el objetivo, la metodología de investigación, los criterios para el análisis de errores y los resultados. Por último se presentan las conclusiones y la discusión pertinente relacionando los antecedentes de la investigación y los resultados arrojados por el presente estudio.

CAPÍTULO 1

FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Las situaciones que propician el fracaso escolar pueden ser de muy diversa índole, es por ello que investigadores y autoridades educativas se han dado a la tarea de identificar cuáles condiciones pueden estar asociadas a este fenómeno. Dentro de lo que se ha podido estudiar respecto a este tema, se sabe que las dificultades para el aprendizaje de diversas materias básicas se presentan, con cierta frecuencia, dentro de los primeros años de escolaridad básica.

Entre los factores que propician el fracaso escolar, pueden mencionarse: la situación personal del alumno, las condiciones educativas que se presentan en las escuelas, la zona geográfica en la que habite, la clases social y/o cultural de pertenencia, el profesorado y los padres de familia, entre otros aspectos sociales, económicos y culturales.

Leppänen, Niemi, Aunola y Nurmi (2004) realizaron un estudio longitudinal con 196 niños que fueron evaluados a lo largo del preescolar y el primer grado de primaria; sus datos incluyeron medidas de las habilidad de lectura, así como de los antecedentes cognitivos y sociales de los alumnos. Los resultados muestran que durante el preescolar los alumnos tienen diferencias individuales en el desarrollo cognitivo, relacionadas con aspectos sociales, y que esas diferencias preescolares se tradujeron en diferencias en el desarrollo de la lectura. Con esos datos, los autores confirman que niveles bajos en habilidades preescolares se traducen en pobres resultados en el desarrollo de la alfabetización.

Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton (2001) ubican como prácticas de “alfabetización emergente” todas las interacciones familiares y comunitarias tendientes a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito, donde incluyen conocimiento conceptual, conocimientos acerca de las funciones de la escritura,

prácticas de preescritura, prácticas familiares de lectura, lenguaje oral y habilidades metalingüísticas. De hecho, autores como DiLalla, Marcus y Wright-Phillips (2004) reportan que diversos estudios longitudinales han demostrado la relación existente entre las conductas de niños preescolares y su nivel académico en grados más avanzados. Sobre estas bases se formula la hipótesis de que las conductas preescolares pueden ser predictoras de la ejecución académica, incluso durante la adolescencia.

La UNESCO, a partir de sus estudios realizados, ha señalado que en el caso de México, la mayoría de los estudiantes que cursan cuarto o quinto grado de educación básica son capaces de identificar información específica de un texto, sin embargo son menos los que logran comprender el mensaje. En cuanto a los alumnos de grados superiores, el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (Proyecto PISA 2000), patrocinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), proporciona información sobre la capacidad lectora de estudiantes de 15 años, de 32 países, entre los cuales se encuentra México. A diferencia del estudio de la UNESCO, donde los resultados son obtenidos exclusivamente con preguntas de opción múltiple, en el caso del instrumento utilizado en el Proyecto PISA se utiliza una combinación de éstas y preguntas abiertas, cuya complejidad permite distinguir seis niveles de competencia lectora. Según este estudio, sólo 1% de los alumnos mexicanos logró el nivel más alto; mientras que casi 80% de la muestra de México fue capaz, en el mejor de los casos, de realizar tareas de lectura básicas (30% del total), o bien, de completar las más elementales, como localizar información explícita (López y Rodríguez, 2003).

También se han explorado los efectos que las prácticas de alfabetización en casa tienen sobre el desarrollo de la decodificación de palabras y la comprensión de la lectura, en amplias muestras de niños con características étnicas y socioeconómicas muy diversas (De Jong y Leseman, 2001); estos estudios han clarificado que el medio ambiente familiar provee a los niños de oportunidades

distintas para la interacción educacional, a través de actividades como la lectura de cuentos a los niños, la solución conjunta de problemas y otras actividades preacadémicas en el hogar.

Las investigaciones realizadas en diferentes países aportan pruebas contundentes de que las características de las interacciones con los padres influyen fuertemente en los niveles de desarrollo del niño, en cuanto a habilidades lingüísticas y preacadémicas, que se asocian a su vez con los niveles de la lectura, la escritura y las matemáticas que los alumnos desarrollan. También se ha probado ampliamente que tales características se ven afectadas por el nivel socioeconómico, intelectual, educativo y emocional de los padres (Baker, Mackler, Sonnenschein y Serpell, 2001; Buckner, Bassuk y Weinreb, 2001; Carroll, Snowling, Hulme y Stevenson, 2003; Dearing, Mc Cartney, Weiss, Kreider y Simplins, 2004; González, 2004; Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta, 2003; Muter, Hulm, Snowling y Stevenson, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004; Salsa y Peralta, 2001).

Los autores citados concluyen que la pobreza, y particularmente la movilidad familiar que suele asociarse con esta condición de las familias, son predictores de aprovechamiento escolar de los alumnos. Más específicamente, Dearing, et al (2004) y Morrison, et al (2003) prueban que el nivel sociocultural de las familias puede influir sobre el desarrollo infantil preacadémico, lingüístico y académico, pero que el factor que tiene mayor influencia en estos aspectos es el nivel de educación de las madres; el estatus cultural y familiar influye, no sólo sobre el desarrollo infantil, sino incluso sobre las actitudes, expectativas y sentimientos de los niños hacia la alfabetización.

A partir de las investigaciones realizadas para explicar las causas del fracaso escolar, se sabe que hay un vínculo estrecho entre factores de tipo endógeno y exógeno. Entre estos factores se consideran: la inadecuación curricular a las necesidades de los alumnos, el déficit en la oferta escolar, problemas derivados

de la formación docente, la retención escolar vinculada a la procedencia de los alumnos en lo socio-económico, el trabajo infantil, el nivel de nutrición, la migración familiar, los estímulos culturales del medio ambiente, así estímulos verbales que recibe el niño durante su primera infancia (Zulma y Zulma, 1997).

En el caso de los niños de familias de nivel cultural bajo, se han encontrado diversas dificultades específicas para el aprendizaje. Myers, Hammill y Donald (1996) consideran que las complicaciones en la lectura pueden caer en el rubro de dificultad para el aprendizaje, si se cumplen los siguientes criterios:

- 1.- El niño tiene una habilidad intelectual promedio o superior al promedio, según resultados de mediciones apropiadas.
- 2.- La capacidad general de la lectura, esto es, el reconocimiento de palabras y la comprensión de lo leído están significativamente por debajo del grado escolar y de la edad mental del niño.
- 3.- No hay daño en la agudeza visual y auditiva.
- 4.- La capacidad del habla y del lenguaje oral están relativamente intactas.
- 5.- Puede estar presente cierta variedad de síntomas que se relacionen con las descripciones de dislexia. Por ejemplo:
 - a) Inversión de letras y palabras.
 - b) Asociación deficiente de sonidos y letras.
 - c) Mezcla defectuosa de sonidos o de audición.
 - d) Discriminación deficiente de fonemas.
 - e) Deficiente memoria visual a corto plazo de la secuencia de letras, palabras, etc.
 - f) Orientación izquierda – derecha desordenada.

Reportes de estudios anteriores, realizados con niños mexicanos de estrato socioeconómico bajo (Guevara y Macotela, 2000, 2002, 2005), han aportado datos acerca del nivel de competencia preacadémica que estos niños muestran en el momento en que ingresan a la educación básica primaria. Los resultados de tales

estudios indican que los niños que ingresaron sin cursar el preescolar tuvieron serias deficiencias en habilidades tales como comprensión verbal, relaciones espaciales, aptitud numérica, discriminación de formas, orientación espacial, igualación y discriminación de estímulos escritos. Los niños que ingresaron habiendo cursado preescolar mostraron menos deficiencias preacadémicas, sin embargo su nivel de competencia también fue deficiente. La evaluación de los avances académicos de los alumnos a lo largo del primer grado de primaria, en habilidades de lectura, escritura y matemáticas, confirmó la estrecha relación que existe entre los niveles de aptitud en habilidades preacadémicas y los logros de los niños en estas tres áreas académicas básicas.

Las autoras mencionadas evaluaron las habilidades académicas de lectura, escritura y matemáticas, a través del ciclo escolar. Para ello utilizaron el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1991. El reporte señala que hubo un avance sostenido a lo largo del ciclo escolar, tanto del grupo de niños con preescolar como del grupo de alumnos que ingresó sin preescolar. Sin embargo, al final del ciclo los niveles de desempeño fueron menores que los esperados en ambos grupos: la media del grupo 1 (con preescolar) fue de 78.9, con desviación estándar de 17.9 (el desempeño del mejor grupo estuvo por debajo del 80% de aciertos posibles y reflejó gran variabilidad); mientras el grupo 2 (sin preescolar) mostró una media final de 70.8, con desviación estándar de 20.9 (menor valor de la media con mayor variabilidad de los datos).

CAPÍTULO 2.

LECTURA

La lectura es una práctica socialmente adquirida, que se rige por las pautas culturales e institucionales de una sociedad determinada. La escuela a la que asiste un alumno es de gran importancia, ya que ésta cumple una función fundamental en la formación lectora de los individuos; es ahí donde se orientan las formas de acceder, interpretar y construir significados al enfrentar al estudiante con textos de diversa índole (Gee, 1996, citado en López y Rodríguez, 2003).

Son diversas formas en las que se puede definir la lectura, aunque sólo algunas de tales definiciones engloban las diferentes capacidades lectoras que un alumno debe desarrollar. Lo importante es que los estudiantes no solamente logren una lectura rápida sino también que alcancen un entendimiento y comprensión de los aspectos contenidos en el texto. Por ello, es particularmente importante estimular el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida.

Barr, Blachowics y Wogman-Sadow (1985) afirman que la lectura es un proceso interactivo entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, la interacción que tienen los sujetos con el texto impreso se realizan con base en sus experiencias previas y en el conocimiento del significado de las palabras; esto se facilita si el alumno ha desarrollado adecuadamente sus estrategias de comprensión, así como el gusto por la lectura. Hardy y Jackosu (1998) consideran, al igual que los autores antes citados, que la lectura es un proceso productivo y significativo en el cual el significado es una propiedad que emerge de la relación entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente, que surge cuando el sujeto construye una interpretación de algún estímulo u objeto de conocimiento.

Por su parte Guillet y Temple (1986) consideran que 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 reconocimiento de palabras hasta procesos de memoria, e involucran estrategias de lectura y de uso del contexto, vocabulario, y manejo de información para predicciones acerca de lo que se va a leer en el texto.

Cabe señalar que la actividad lectora se considera como un proceso activo de construcción del conocimiento, debido a que los lectores crean significados del impreso, que ellos perciben usando el contexto, así como los conocimientos y experiencias previas como recursos con los cuales interpretan lo que leen; de esta forma se genera una asociación entre el objeto visual y la lectura que realiza el niño.

Es importante recordar que la lectura funcional está determinada como un objetivo educativo. Desde diferentes posturas ésta es considerada como el área curricular más importante, y su definición incluye tres aspectos centrales:

1) la habilidad para formar palabras con el uso de las letras, 2) el reconocimiento de palabras y 3) la comprensión de la lectura. Parte de la importancia curricular de la lectura se debe al hecho de que es un instrumento para la adquisición de habilidades dentro de las diferentes áreas escolares.

En épocas anteriores, la lectura y la escritura eran enseñadas a través de la repetición de letras, sílabas, palabras y frases, puesto que se consideraba que ésta era una forma de fijar los contenidos; en las clases de los profesores figuraban siempre los ejercicios de “fijación”, que se complementaban con tareas para la casa que consistían siempre en actividades de copia, repaso y repetición (Zulma y Zulma, 1997).

Actualmente, ese tipo de método no se considera el más adecuado para la adquisición de las habilidades de lecto-escritura, ya que no establece un aprendizaje significativo en los niños. La repetición de las partes constituyentes de la lectura no permite una comprensión de los aspectos contenidos en el texto. Por ello es importante que los métodos que se utilicen para la adquisición de esta actividad sean novedosos y prácticos, para que los alumnos generen

un mayor interés hacia este tipo de actividades. En el siguiente apartado se abordan algunos de los métodos que se han utilizado para la enseñanza de la lectura.

Métodos para la enseñanza de la lectura

Los métodos que se presentan a continuación se han utilizado para la enseñanza y adquisición de la habilidad de lectura:

1.- Método Lingüístico: Bernstein (1967, citado en Myers, Hamill y Donald, 1996) distingue varios sistemas lingüísticos para enseñar a leer. El más antiguo de ellos es el de Bloomfield y Barnhart, cuya tesis principal es que ocurre una relación inseparable entre las palabras impresas y los sonidos de los que las letras son signos convencionales; que para dar significado a las letras se necesita concentrarse desde un principio en cada una de ellas y su sonido, con el fin de lograr lo antes posible una asociación automática entre una y otra.

2.- Método de Descubrimiento: considera, al igual que los métodos lingüísticos, que el aspecto básico es el vocabulario hablado del niño, por lo que insisten en una enseñanza fónica. Este método empieza haciendo que el niño identifique los sonidos que escucha en palabras conocidas y cuando se le dicen; las letras se le enseñan después. El periodo inicial se dedica a preparar al alumno en la discriminación auditiva, mediante objetos e imágenes. El alumno pasa de la identificación del sonido a la búsqueda de diversos objetos cuyos nombres empiecen con el mismo sonido; siempre empleando la palabra hablada, el niño llega a aprender palabras leídas; también la preparación para la lectura de oraciones comienza a nivel de lo hablado (Stern y Goul, 1965 citados en Myers, et al, 1996).

3.- Método Alfabético: dentro de este método se técnicas fónicas, que le asignan un sonido a cada letra, silábicas, onomatopéyicas y de palabra clave. El problema con este tipo de métodos es que pueden pasar por alto la

comprensión, al centrarse en el ejercicio y la memorización (Zulma y Zulma, 1997).

4.- El Método Global: está basado principalmente en lograr la comprensión de la lectura por parte de los alumnos. Se propone enseñar la lectura a través de la abundancia de situaciones alfabetizadoras, del contacto permanente y precoz con materiales simbólicos, del desarrollo del pensamiento lógico, considerando las posibilidades madurativas y funcionales por el acceso de materiales didácticos diversos y una ejercitación lingüística (Zulma y Zulma, 1997).

5.- Método Global Analítico: este sistema alfabetizador divide el ciclo de aprendizaje en cuatro etapas, a lo largo del primer año de escolaridad:

1.- El niño percibe el “todo” oracional, siempre basado en experiencias de la vida diaria. Se parte de la lectura ideo visual y se pasa a la copia y a la reproducción de memoria. Es una etapa basada en el desarrollo de la memoria visual.

2.- Descomposición de las oraciones en palabras, las cuales se perciben globalmente. Se trabaja siempre con copia y repetición memorística.

3.- División en sílabas. Reconocimiento de las vocales.

4.- Discriminación de consonantes.

Estos son sólo algunos de los métodos para la enseñanza de la lecto escritura, sin embargo esto no significa que sean los mejores, ya que hay que recordar que el mejor método será aquél que genere una lectura funcional en los aprendices, ya que como se ha mencionado antes este tipo de lectura será la que nos ayude a adquirir y desarrollar nuevas habilidades académicas. Una de las posibles formas para saber si el método utilizado es el mejor para un grupo, es a través de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje que se les realiza a los alumnos, con el fin de identificar en que áreas se encuentran mayores problemas y qué tipo de errores son los que se están presentando; de esta forma es posible saber si lo ideal es continuar con el mismo método o si se requiere poner en práctica nuevos sistemas.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es un tema que genera desacuerdos entre los especialistas e investigadores del campo educativo, así como resistencias por parte de los maestros, directores de escuela y funcionarios. 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 o de otras pruebas estandarizadas (Bazán, Castañeda, Macotela y López, 2004)

En épocas anteriores, los programas educativos solían basarse casi exclusivamente en los resultados de los tests estandarizados. A pesar de que muchos de ellos no cumplen con los criterios necesarios para la evaluación de la enseñanza aprendizaje, a modo de ejemplo puede mencionarse que: a) no son lo suficientemente confiables para sacar deducciones acerca del aprovechamiento de determinado alumno, b) el contenido puede ser demasiado limitado para servir como base para la preparación de un programa educativo, y c) no en todos los casos se ha demostrado su validez en el ámbito educativo. Además, los niños varían notablemente en la ejecución de los tests de un día a otro, por lo que los diagnósticos son riesgosos, y en general, el facultativo no conoce directamente el comportamiento del niño en el aula, de manera que tiene que “diagnosticar” según el comportamiento del alumno en el cuarto de pruebas (Myers, et al, 1996).

Es importante mencionar también que las evaluaciones normativas no hacen referencia a ciertas habilidades académicas que los alumnos deberían desarrollar, ya que éstas no se evalúan de manera específica y directa, como es el caso de las evaluaciones referidas a criterio y basadas en currículum, a las que también se les llama evaluaciones didácticas.

Una de las razones más importantes para evaluar a los niños, consiste en recopilar información que se pueda usar como base para preparar los programas didácticos de cada niño, a esto se le llama evaluación didáctica (Myers, et al, 1996). En este marco se considera que la evaluación es un procedimiento que se emplea para cerciorarse de cuáles son las habilidades

funcionales actuales de un niño y sus logros en varios campos. La evaluación provee al maestro de una guía para el curso; el perfil educativo del niño es la base para la preparación del programa didáctico, que se basará en los datos sistemáticos que se hayan recabado acerca del alumno.

Hay que recordar que la evaluación es importante porque es una especie de investigación educativa, en donde se refieren y manifiestan aspectos que intervienen en las oportunidades de aprendizaje, para ello se relacionan distintos resultados educativos con las cuestiones que influyen en el aprendizaje de los alumnos, y a su vez estas relaciones se utilizan para proponer o establecer la efectividad de programas o políticas que podrían afectar estas condiciones, además es una forma de enriquecer la enseñanza que se dará a los futuros estudiantes.

RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En la evaluación realizada a finales del ciclo escolar 2004-2005, se obtuvo que en la categoría de lectura oral de palabras: de los 165 alumnos, 89 lograron leer las seis palabras presentadas en la prueba, 34 lograron la lectura de cinco palabras, 20 niños leyeron cuatro palabras, cinco solamente tres palabras, ocho leyeron únicamente dos palabras y dos niños sólo leyeron una palabra, los siete alumnos restantes no lograron leer ninguna de las palabras, ni siquiera en forma aproximada de sílabas o letras.

En la Tabla 1 puede observarse una representación gráfica del número de palabras que los niños alcanzaron al finalizar el ciclo escolar.

PALABRAS LEIDAS CORRECTAMENTE

No. de palabras leídas correctamente	No. de alumnos	% de alumnos
6 palabras	89	53.93
5 palabras	34	20.60
4 palabras	20	12.12
3 palabras	5	3.03
2 palabras	8	4.84
1 palabras	2	1.21
0 palabras	7	4.24

Tabla 1. Muestra el número de respuestas correctas que mostraron los alumnos al finalizar el ciclo escolar, especificando el número y porcentaje de alumnos que tuvieron cada nivel de ejecución de lectura.

La proporción de alumnos que respondieron en forma correcta, en lectura oral de palabras aparece en la Figura 1.

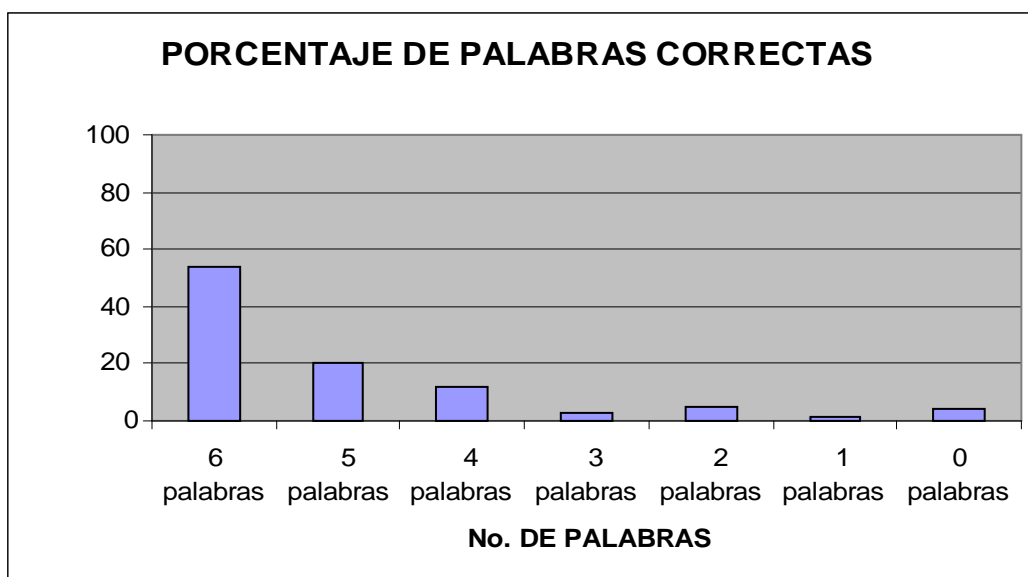


Figura 1. Muestra el porcentaje de los alumnos que respondieron en forma correcta.

Para analizar la ejecución global de los alumnos en lectura de palabras, y dar cuenta de los tipos específicos de error que se cometieron, se llevó a cabo el procedimiento siguiente: se consideró el total de reactivos que se les presentaron, para lo cual se multiplicó el número de palabras (6 reactivos) por el total de alumnos (165), obteniéndose 990 como número de palabras a leer. De este total de palabras, el número de respuestas correctas por parte de los participantes fue de 817, las 173 respuestas restantes fueron incorrectas y corresponden a los errores que cometieron aquellos alumnos que leyeron de cinco a cero palabras.

Las respuestas incorrectas se distribuyeron de la siguiente forma: 73 casos corresponden a la categoría “No leyó la palabras”, ni de manera aproximada; en 71 de los casos el error consistió en “sólo lee algunas de las sílabas contenidas en la palabra”; en 6 casos los alumnos se concretaron a “leer solamente letras”, y 23 casos cayeron en alguno de los errores “de tipo específico”, que son adición, transposición, omisión, sustitución o inversión. Cabe aclarar que los participantes pudieron cometer el mismo error varias

veces dentro de un mismo reactivo, por lo que el número de “casos” no es equivalente al número de alumnos participantes.

Una representación gráfica de los casos más frecuentes de errores en lectura oral de palabras puede observarse en la Tabla 2.

TIPOS DE ERROR EN PALABRAS

Tipo de error	No. de casos	% de casos
Leyó sílabas	71	41.0
Leyó letras	6	3.46
No leyó	73	42.2
específicos	23	13.3

Tabla 2. Muestra el número de casos y porcentajes de tipos de error, que se presentaron en la lectura oral de palabras, al finalizar el ciclo escolar.

En la Figura 2 aparece la proporción de alumnos que cometieron cada tipo de error (en cada una de las categorías), para habilidades de lectura oral de palabras.

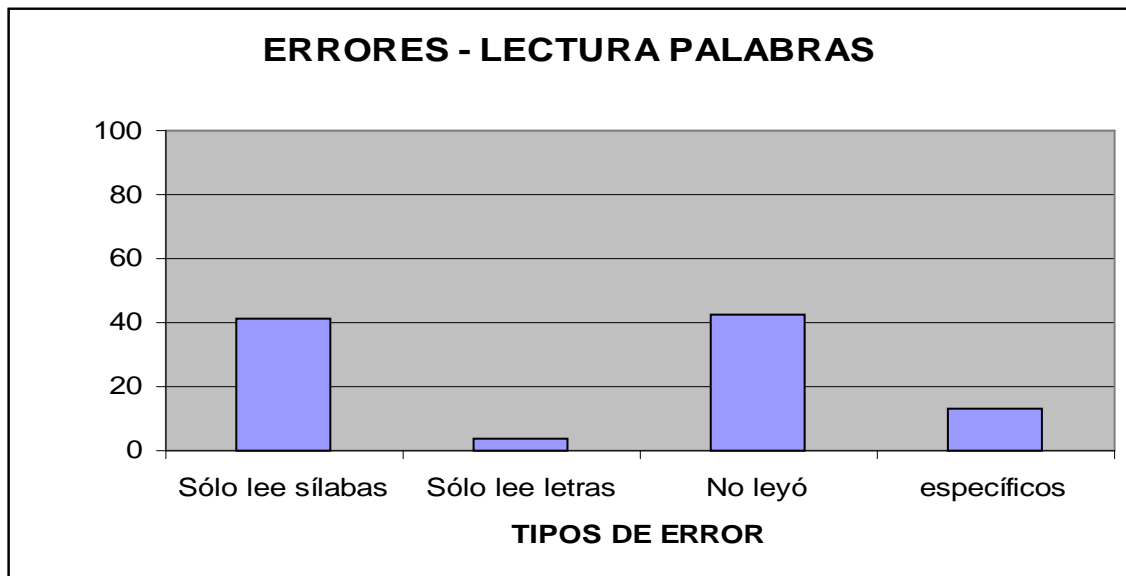


Figura2. Muestra el porcentaje de los casos que se ubicaron en cada tipo de error, en lectura oral de palabras.

En lo que se refiere a la lectura oral de enunciados, se obtuvo que 82 niños lograron leer los cuatro enunciados sin cometer algún tipo de error, 42 participantes lograron leer tres enunciados, 13 leyeron dos enunciados, cinco alumnos leyeron un enunciado y 23 no leyeron ninguno de los enunciados, ni siquiera en forma aproximada a palabras, sílabas o letras.

La representación grafica de los enunciados leídos correctamente por los participantes, puede observarse en la Tabla 3.

ENUNCIADOS LEIDOS CORRECTAMENTE

No. de enunciados leídos correctamente	No. de alumnos	% de alumnos
4 enunciados	82	49.7
3 enunciados	42	25.5
2 enunciados	13	7.9
1 enunciado	5	3.0
0 enunciados	23	13.9

Tabla.3 Muestra el número y porcentajes de respuestas correctas que mostraron los alumnos al finalizar el ciclo escolar.

La proporción de los alumnos que respondieron de forma correcta, en lectura oral de enunciados, aparece en la Figura 3.

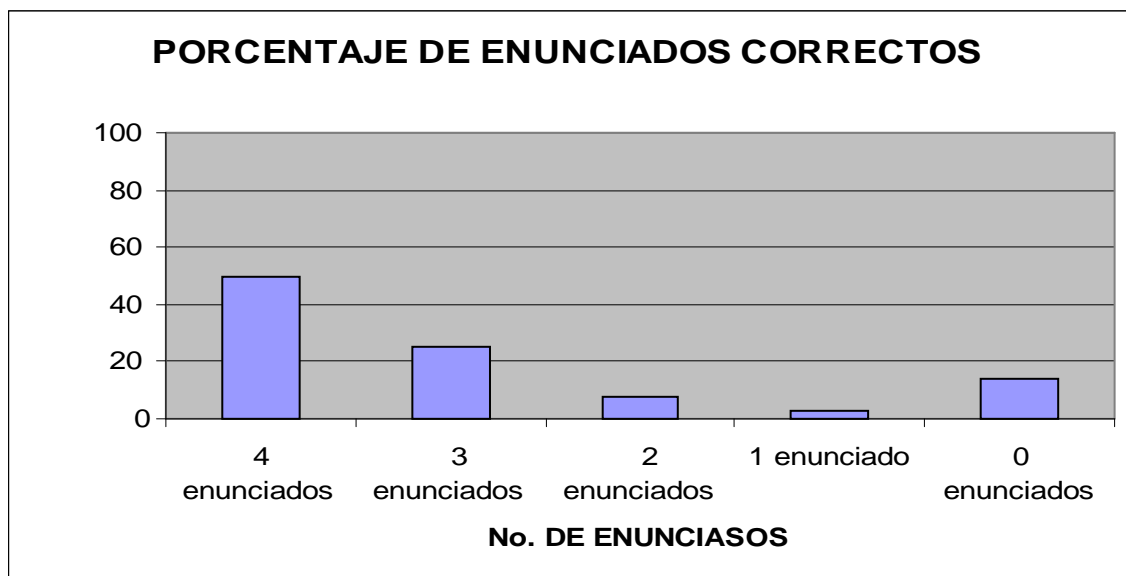


Figura 3. Muestra el porcentaje de los alumnos que respondieron en forma correcta.

En esta categoría, el total de reactivos que los alumnos debían cubrir era de 660 (165 alumnos x 4 enunciados de la prueba), de éstos, 485 reactivos fueron correctos, y los 175 restantes fueron incorrectos, correspondiendo a aquellos participantes que solamente leyeron entre tres y cero enunciados. El total de errores fue de 222, distribuidos de la siguiente forma: en 45 casos los alumnos no leyeron los enunciados ni siquiera en forma aproximada a palabras, sílabas o letras; en 21 casos solamente leyeron palabras, pero no el enunciado completo; en 146 ocasiones leyeron sólo algunas sílabas dentro del enunciado y en 10 casos solamente leyeron algunas letras. Nuevamente se aclara que los participantes pudieron tener el mismo error más de una vez dentro de un reactivo (enunciado).

La representación gráfica de los errores más frecuentes en lectura oral de enunciados se puede observar en la Tabla 4.

TIPOS DE ERROR - ENUNCIADOS

Tipo de error	No. de casos	% casos
Leyó palabras	21	7.8
Leyó sílabas	146	54.7
Leyó letras	10	3.74
No leyó	45	16.85

Tabla 4. Muestra el número de casos y porcentajes que mostraron los alumnos en la lectura de los enunciados, al finalizar el ciclo escolar.

La proporción de los alumnos en cada tipo de error, para habilidades de lectura oral de enunciados, aparece en la Figura 4.

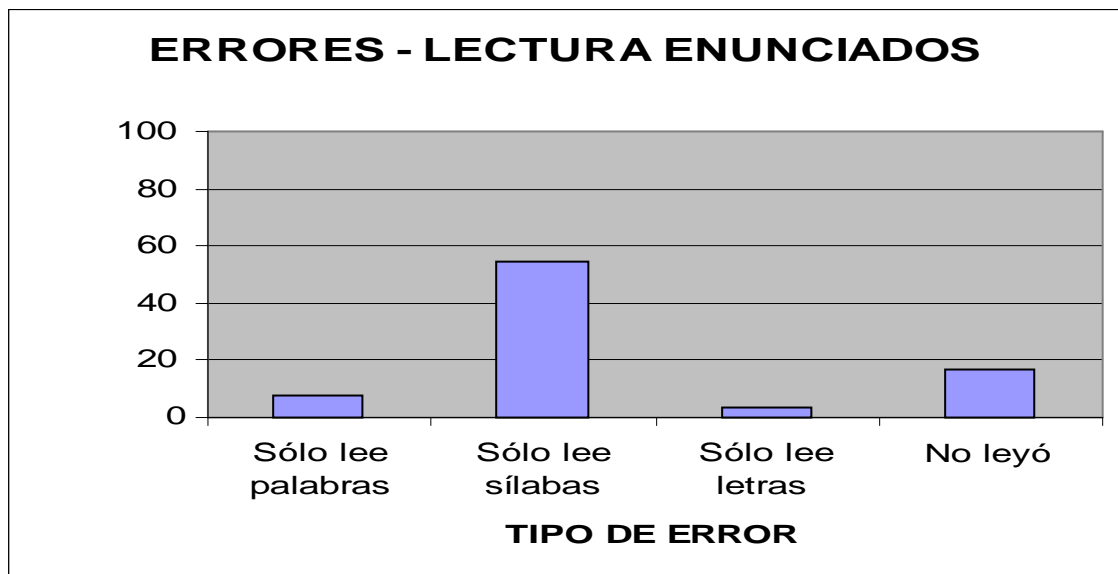


Figura 4. Muestra el porcentaje de los casos, en cada categoría de error en lectura oral de enunciados al finalizar el ciclo escolar.

En cuanto a la lectura del texto, los resultados obtenidos fueron: 48 niños leyeron correctamente el texto completo, es decir, los siete enunciados que lo conformaban; 39 alumnos leyeron seis enunciados, 20 leyeron cinco enunciados, 16 lograron leer cuatro enunciados, siete participantes leyeron tres enunciados, diez alumnos dos enunciados, cinco participantes un solo enunciado sin presentar error, y 20 alumnos no leyeron ninguna parte del texto ni en forma aproximada a palabras, sílabas o letras.

La representación gráfica de las respuestas correctas en lectura de texto, que los participantes realizaron al finalizar el ciclo escolar puede observarse en la Tabla 5.

TEXTO LEIDO CORRECTAMENTE

No. de enunciados leídos en el texto	No. de alumnos	% de alumnos
7 enunciados	48	29.1
6 enunciados	39	23.6
5 enunciados	20	12.1
4 enunciados	16	9.7
3 enunciados	7	4.2
2 enunciados	10	6.1
1 enunciado	5	3.0
0 enunciados	20	12.1

Tabla 5. Muestra el número de alumnos y sus porcentajes de respuestas correctas que mostraron los alumnos.

La proporción de los alumnos que respondieron en forma correcta, en lectura oral de texto aparece en la Figura 5.

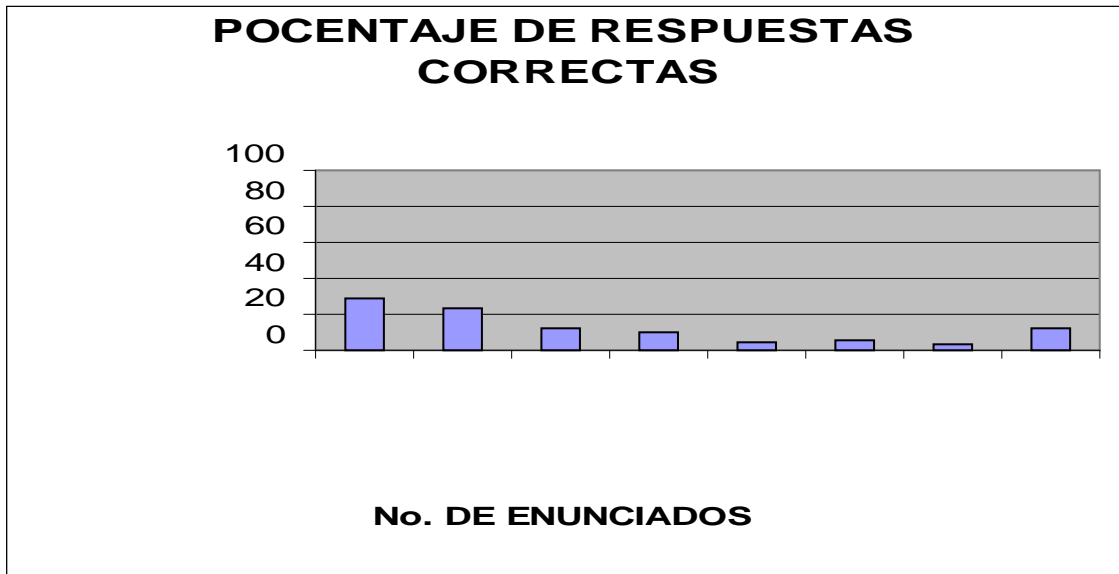


Figura 5. Muestra el porcentaje de los alumnos que respondieron en forma correcta.

En esta parte de lectura de texto, el total de reactivos que los 165 alumnos debían cubrir era de 1155 (165×7), sin embargo este resultado no se logró, 780 enunciados fueron leídos correctamente y 375 fueron leídos en forma incorrecta, lo que corresponde a aquellos alumnos que solamente leyeron entre seis y cero enunciados. La distribución de errores fue de la siguiente forma: en 84 de los casos el error fue que no se leyó el texto, ni en forma aproximada a palabras, sílabas o letras; en ocho casos se leyeron algunos de los enunciados presentados en el texto; en 113 ocasiones se leyeron sólo algunas palabras contenidas en el texto; 297 casos correspondieron a la lectura de algunas sílabas del texto, y en dos casos sólo se leyeron algunas letras contenidas en el texto. Ello da un total de 504 errores cometidos por los participantes, haciendo nuevamente la aclaración de que cada tipo de error puede ser cometido varias veces dentro de un mismo reactivo.

La representación gráfica de los errores más frecuentes en lectura oral de texto, que los niños muestran al finalizar el ciclo escolar, se puede observar en la Tabla 6.

TIPOS DE ERROR - TEXTO

Tipo de error	No. de casos	% de casos
Leyó algunos enunciados	8	1.6
Leyó palabras	113	22.4
Leyó Sílabas	297	58.9
Leyó letras	2	.4
No leyó	84	16.6

Tabla 6. Muestra el número de casos y porcentajes que mostraron los alumnos en lectura oral de texto al finalizar el ciclo escolar.

La proporción de alumnos en cada categoría para habilidades en lectura de texto oral aparecen en la Figura 6.

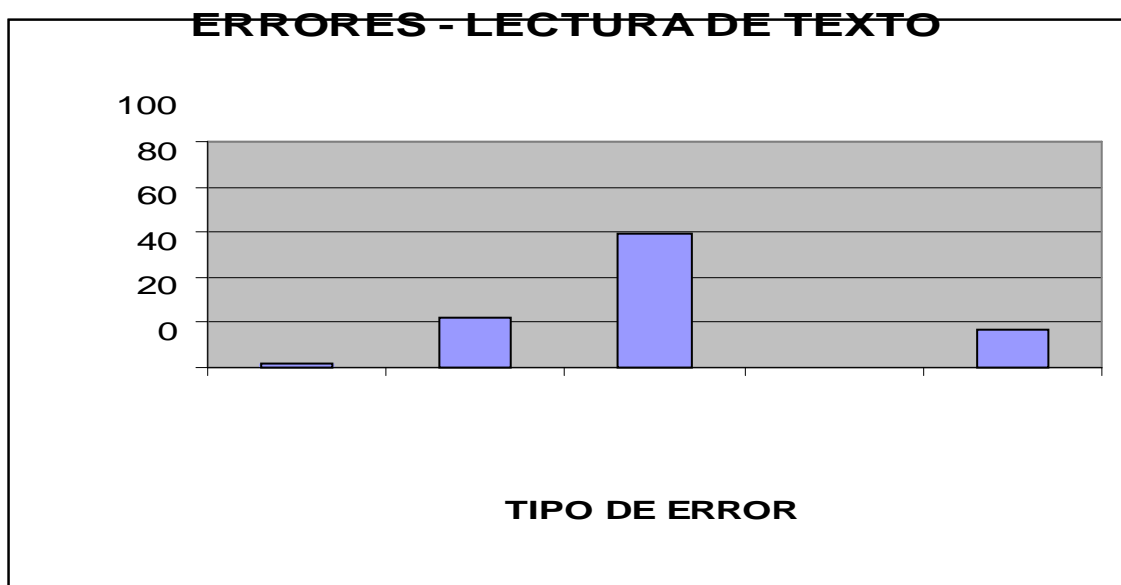


Figura 6. Muestra el porcentaje de los casos que se ubicaron en cada categoría en lectura oral de texto, al finalizar el ciclo escolar.

CAPÍTULO 3

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

El presente trabajo tuvo como propósito aportar datos actuales, obtenidos a partir de la psicología educativa, acerca de las habilidades de lectura que los alumnos desarrollan a lo largo del ciclo escolar. El trabajo se centra en el análisis de los errores en lectura oral que presentan los alumnos al finalizar el ciclo escolar, lo que permite conocer su nivel de competencia lectora. Dicha caracterización aporta elementos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje en salones de clase mexicanos, así como de factores asociados al fenómeno de fracaso escolar.

Método:

La investigación consistió en un estudio conductual descriptivo, llevado a cabo a través de evaluaciones académicas, aplicadas al final del ciclo escolar 2004-2005, a alumnos de primer grado de primaria. A partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones, se analizó el tipo de errores que presentaron los alumnos en habilidades de lectura oral de palabras, enunciados y texto, así como su comprensión de los mismos.

Participantes:

La muestra total para este estudio fue de 165 alumnos de primer grado de educación básica primaria, pertenecientes a cuatro escuelas públicas del Estado México (población urbana marginada). Los participantes fueron 75 niñas y 90 niños, de los cuales sólo tres ingresaron sin cursar preescolar. La edad promedio de los alumnos fue de seis años.

Instrumento:

Dado que el presente es un estudio de corte conductual, para elegir el instrumento se consideró que cumpliera los requisitos de la *evaluación referida a criterio*, es decir: 1) medir directamente la ejecución del alumno, en cuanto a conducta observable, 2) evaluar conductas relacionadas con los aspectos a explorar, 3) distinguir cuáles habilidades específicas ha desarrollado cada alumno y de cuáles carece, y 4) enfocar la evaluación con fines educativos, dado que su interés principal no es comparar a un sujeto en particular respecto a una norma poblacional, como en el caso de las evaluaciones referidas a la norma, aunque posee los elementos psicométricos correspondientes. Las evaluaciones referidas a criterio constituyen herramientas para medir el desarrollo de habilidades según destrezas específicas (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992) y revisten utilidad cuando el interés es identificar las habilidades de cada alumno con fines didácticos.

El instrumento elegido para evaluar las habilidades de lectura fue el inventario de Ejecución Académica (IDEA) desarrollado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003) (Ver Anexo 1). En este estudio, dicho inventario fue aplicado a los 165 alumnos al final del ciclo escolar

Situación:

Los niños fueron evaluados de manera individual en un aula de aproximadamente 3x3 metros con pizarrón y mesas y bancos. Cada una de las escuelas proporcionó un espacio similar para llevar a cabo las evaluaciones.

Procedimiento de obtención de datos:

Las evaluaciones se administraron en las instalaciones y en el horario escolar, para lo cual se solicitó autorización a la dirección y a los profesores de las escuelas primarias, informándoles acerca del uso y la confidencialidad de los datos a obtener. La aplicación del instrumento duró aproximadamente 60 minutos y se administró a la población total durante el primero, el cuarto y último mes de clases.

Para aplicar el instrumento IDEA, al inicio de la sesión el evaluador registraba la hora de inicio y daba las instrucciones generales al alumno, después

presentaba los reactivos, uno por uno, dándole la instrucción correspondiente y esperaba a que diera su respuesta, anotando si fue correcta o incorrecta; en el caso de las preguntas de comprensión de lectura se anotaba la respuesta completa que el niño daba a cada pregunta. Una vez concluida la evaluación, se anotaba la hora de término de la prueba, se anotaban observaciones, en su caso, y se guardaba la hoja de respuestas del niño.

Evaluación y calificación:

El instrumento IDEA incluye un sistema de calificación, de acuerdo con las características de las respuestas del niño (correctas o incorrectas) y una plantilla donde aparece la respuesta correcta a cada reactivo. Con base en ellos, cada prueba fue calificada, reactivo por reactivo, por parte de dos evaluadores entrenados y revisada por un tercer evaluador, procedimiento que aseguró la confiabilidad en la calificación de las pruebas con base en el criterio de respuesta correcta y en el modelo de calificación.

Análisis estadístico de datos

Se creó una base de datos con el programa SPSS (versión 12) que incluyó las calificaciones de los 165 niños del estudio, en cada uno de los reactivos del instrumento y sus datos generales: 1) número consecutivo, 2) género o sexo de cada participante, 3) edad, 4) número de años cursados en preescolar, 5) escuela, grupo y turno, 6) si la respuesta fue correcta o incorrecta en cada reactivo, el puntaje total de cada prueba y el puntaje total que considera todo el instrumento aplicado. Con dichos datos se pudieron realizar análisis estadísticos descriptivos y comparativos de los resultados obtenidos por los alumnos participantes en la evaluación realizada, para cada habilidad: Lectura Oral y su comprensión, así como Lectura en Silencio y su comprensión. Los datos cuantitativos de dichos resultados son reportados en otros informes de investigación (Guevara, Hermosillo, García, Delgado y López, 2006, en prensa; Calzada, 2006, en proceso).

Sin embargo, para poder tener un panorama claro de la forma en que los alumnos leyeron, se consideró importante analizar cualitativamente sus ejecuciones de lectura oral. A continuación se presenta un análisis de los

errores que cometieron los alumnos al leer en voz alta cada reactivo, a lo largo de las tres evaluaciones aplicadas, lo cual permite analizar cualitativamente cuáles fueron los avances de los alumnos en las diferentes habilidades de lectura oral y cuáles errores continuaron presentándose al final del ciclo escolar.

Criterios para el análisis de los errores en la Lectura Oral, a lo largo del ciclo escolar

Para identificar los errores que los alumnos presentaron al momento de leer en voz alta, se determinaron diferentes tipos de error, según la categoría que se fuera a evaluar. En el caso de Lectura Oral de Palabras, los errores que se determinaron fueron:

- **No leyó:** este tipo de error se ubicaba cuando los niños no lograban leer ninguna de las letras o sílabas que se les presentaban dentro de las palabras.
- **Leyó letras:** cuando el niño leía por lo menos una letra de las que se presentaban en las palabras.
- **Leyó sílabas:** se registró en aquellos casos en que los niños leían por lo menos alguna de las sílabas de las palabras que se les presentaban en la evaluación (ejemplo: en la palabra zapato, leía *za*, *pa* o *to*).

En la categoría de lectura de palabras se presentaban frecuentemente errores tipificados en el IDEA, como Errores de Tipo Específico (Macotela, et al, 2003), los cuales fueron considerados para el presente análisis, y que son:

1. Adición (A): Agrega letras, sílabas o palabras a lo que lee oralmente. Ejemplo: zapato – zapatos.
2. Transposición: (T): Cambia de lugar las letras, las sílabas o las palabras al leer oralmente. Ejemplo: te – et.
3. Omisión (O): Omite letras, sílabas o palabras cuando lee oralmente. Ejemplo: kiosco – kioco.

4. Sustitución (S): Cambia letras, sílabas o palabras, generalmente alterando el significado al leer oralmente. Ejemplo: saxofón – sasofon.
5. Inversión (I): Confunde las letras de igual orientación simétrica al leer oralmente. Ejemplo: pan – qan.

En el caso de Lectura Oral de Enunciados se determinó que los errores a evaluar fueran los siguientes:

- **No leyó:** cuando los niños no lograban leer letras, sílabas ni palabras, que se les presentaban dentro de los enunciados.
- **Leyó letras:** el niño leía por lo menos una letra de las que se presentaban en las palabras que componían el enunciado.
- **Leyó sílabas:** cuando el alumno solamente lograba leer algunas sílabas de las palabras que se le presentaban en el enunciado completo (ejemplo: El barco navega – *El, co, na, ga*).
- **Leyó palabras:** el alumno lograba leer alguna de las palabras que se le presentaban en el enunciado completo (ejemplo: El barco navega – *El navega*).

Los errores considerados en Lectura Oral de Texto fueron los siguientes:

- **No leyó:** lo presentaban los niños que no lograban leer enunciados, palabras, sílabas o letras dentro del texto completo.
- **Leyó letras:** se registraba este tipo de error en aquellos niños que leían una letra de las que se presentaban en las palabras que componían el texto completo.
- **Leyó sílabas:** cuando el niño solamente lograba leer algunas sílabas de las palabras que se le presentaban en el texto completo.
- **Leyó palabras:** el alumno que cometía este error era porque solamente leía alguna o algunas de las palabras del texto completo.

- **Leyó enunciados:** este error se ubicaba en aquellos niños que solamente lograba leer enunciados completos del texto pero en forma salteada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través del análisis de los errores cometidos por los alumnos en las pruebas de lectura oral, pudimos percatarnos de que la mayoría de ellos mostró dificultades en la adquisición de estas habilidades.

Considerando el momento en el que se realizó la evaluación (al final del ciclo escolar), era de esperarse que los alumnos ya leyeran las palabras que se les presentaron, sin embargo no fue así. En el caso de la lectura de enunciados y de texto se presenta un número de errores aún mayor. Esto es lógico, ya que la prueba está organizada por niveles de complejidad crecientes.

En general, se observó que el error que con mayor frecuencia se presentó, en las tres categorías de evaluación de la lectura oral, fue el de “Leyó sílabas”, lo cual indica que los niños presentan dificultad al unir las sílabas para componer una palabra. Esto puede ser un indicador para los profesores, de que se están perdiendo de vista, tanto la fluidez de la lectura como la comprensión del contenido de la misma. Los alumnos no muestran un nivel adecuado de lectura funcional, y posiblemente éstos no se están identificando como errores en la adquisición de la habilidad de lectura. Ello puede llevar a los estudiantes a presentar problemas en niveles más avanzados, si no existe una corrección de errores en el momento en que éstos se presentan.

Es importante resaltar que el bajo nivel de eficiencia en lectura que los alumnos obtuvieron se puede deber a diferentes factores. Uno de ellos tiene relación con el nivel sociocultural de sus familias de pertenencia. La zona en donde están ubicadas las escuelas participantes, se considera dentro de la categoría urbana marginada. Es probable que algunas de las palabras contenidas en la prueba pudieron ser desconocidas para los participantes, o bien, que su experiencia y contacto con los materiales escritos no hayan sido suficientes para familiarizarlos

con letras y textos. También puede hablarse del nivel de estimulación verbal que les brinden sus familiares.

Los resultados aquí señalados, junto con los de otros reportes ya citados, pueden ser indicativos de una carencia en la enseñanza de habilidades básicas que no sólo se puede atribuir a la escuela, sino también a problemas de motivación o a la falta de interacciones en el desarrollo de este tipo de habilidades. Como lo menciona Zulma y Zulma (1997) y Myers, et al, (1996), los estudiantes de niveles bajos tienden a presentar problemas para la adquisición de habilidades básicas, a causa de factores de tipo intrínseco o extrínseco.

Por ello, puede ser que una alternativa para estos alumnos sea el cambio del método de enseñanza de la lectura, tal vez si este aspecto se modifica pueda mejorarse el aprendizaje de los niños. Otra posible alternativa es la incorporación de especialistas que brinden apoyos didácticos o programas adicionales a los alumnos con dificultades para la adquisición de las diferentes habilidades lingüísticas a nivel oral y escrito.

También se considera importante valorar el trabajo con los padres, ya que muchas veces nos enfrentamos a un problema de motivación que los niños viven en casa. Los problemas motivacionales se ven reflejados en el aprendizaje del niño, por ello se considera recomendable que se les enseñe a los padres una mejor forma de motivación para los aprendices, lo que redundaría en el bienestar a nivel personal de los propios padres de familia.

Dado los resultados de esta investigación, así como de los reportes disponibles en la literatura psicológica del desarrollo, se hace necesario que los psicólogos educativos, los maestros y los padres de familia presten mayor interés para que los alumnos mejoren su desempeño académico. Cabe recordar que es en los tres primeros años de educación primaria donde los alumnos adquieren las habilidades básicas, entre las que se encuentra la lectura funcional, y que, como lo señalan

DiLalla, et al (2004), las habilidades que los estudiantes desarrollan en esta área son determinantes de su vida lectora futura.

Mejorar la educación en México implica abrir nuevas posibilidades de enseñanza para los aprendices, permitirles expresarse a través del lenguaje oral y escrito, favorecen la comprensión de lo que leen y escriben, para generar en ellos interés y motivación que les permita tener éxito en este camino del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interaction with their first-grade children during story book reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39, 5*, 415-438
- Barr, R., Blachowicz, C., & Wogman-Sadow, M. (1985). *Reading diagnosis for teachers. An instructional approach*. Nueva York: Longman.
- Bazán, A., Castañeda, S., Macotela, S. y López, M. (2004). Evaluación del desempeño en lectura y escritura. *Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria*. Oct-Dic Vol. 9, Núm. 23, pp. 841-861
- Buckner, J., Bassuk, E. & Weinreb, L. (2001). Predictors of academic achievement among homeless and low-income housed children. *Developmental Psychology 39,5*, 45-69.
- Calzada, M. (2006). *Objetivos académicos de Lectura logrados por los alumnos al finalizar el primer grado de primaria*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM.()
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. y Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology 39,5*, 913-923
- Dearing, E., Mc Cartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., y Simplics, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, 42,6*, 445-460.
- DiLalla, L., Marcus, J., & Wright-Phillips, M. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioural styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42,5*, 385-401.
- González, A. (2004). Internacional perspectivas of familias, schools and communities: educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research, 41,1*, 3-9.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., García, G., Delgado, U. y López, A. (2006, en prensa). Evaluación y análisis del desarrollo académico en primer grado de primaria. A ser publicado en el libro de H. Hickman y O. Tena: *Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano. Facultad de Estudios Superiores, Iztacala*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y., y Macotela, S. (2000). Proceso de adquisición de habilidades académicas una evaluación referida a criterio. *Revista Iberpsicología 2000: 5. 2. 4, 1-14*. Universidad Complutense de Madrid, España. Disponible:

<http://fsmorente.ucm.es/publicaciones/iberpsicología/lberpsico9/guevara/Guevara.htm>

Guevara, Y., y Macotela, S. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Iberoamericana de Psicología*. Vol. 36, Núm. 1, 225-277. Julio 2002

Guevara, Y., y Macotela, S. (2005). *Escuela: del fracaso al éxito*. Cómo lograrlo apoyándose en la psicología. México. Pax.

Guillet, J., & Temple C. (1986). Understanding reading problems. *Assessment and instruction*. Boston: Little Brown and company.

Hardy, T., & Jackosu, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. y Nurmi J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39, 1, 72-93.

López, B., G., Rodríguez, L., M., (2003). *La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura*. ¿Que es la lectura?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 8, núm.17. pp. 67-98

Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario de ejecución académica: un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Morrison, E., Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41, 3, 185-200.

Muter, V., Hulm, Ch., Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 5, 665-681.

Myers, P., Hamill, Donald. (1996). *Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje*. Edit. Limusa, México, D.F. Capítulo 1 y 3

Poe, M., D., Burchinal, M. R., & Roberts, J. E. (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42, 4, 315-332.

Salsa, A. M. y Peralta, O. A. (2001). La "lectura" de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, III, 1, 49-56.

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*,5,439-460.

Wallace, G., Larsen, S. & Elksnin, L. (1992). *Educational Assessment of Learning Problems*. Austin: PRO-ED.

Zulma, C., Zulma, P. (1997). Analfabetismo y fracaso escolar. *Problemas de aprendizaje ¿Qué prevención es posible?*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.

ANEXO

Inventario de Ejecución Académica (IDEA)

Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2003.

EVALUACIÓN LECTURA

1.1 LECTURA ORAL (Palabras). Se presentan seis palabras: de una sílaba (2), de dos sílabas (2), de tres sílabas (2).

1.2 LECTURA ORAL (Enunciados).). Se presentan cuatro enunciados: de tres palabras (2), de cinco palabras (1), de seis palabras (1).

1.3 LECTURA ORAL (Texto). Se presenta un texto conformado por siete enunciados, los cuales están separados por un punto y seguido.

1.4 LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN (Asociación texto-dibujo)

1.5 LECTURA ORAL Y COMPRENSIÓN). Se le presentan a los alumnos cinco preguntas que hacen referencia al texto.

2.1 LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN (Reconocimiento de palabras). Se les presentan a los alumnos un total de 12 palabras, las cuales deberán de identificar, según como se las pida el evaluador, ya que se presentaran palabras que sean similares en la escritura.

2.2 LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN (Asocia palabra con el dibujo). El alumno debe de señalar el dibujo que representa la palabra que se le muestra.

2.3 LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN (reconocimiento de enunciados)

Se presentaran algunos enunciados que él alumno deberá identificar y mostrar al evaluador.

2.4 LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN (Asocia el enunciado con el dibujo). El alumno debe de señalar el dibujo que representa el enunciado que se le muestra.

2.5 LECTURA EN SILENCIO (Texto). Se presenta un texto conformado por ocho enunciados, los cuales están separados por puntos y seguido y un punto y aparte.

2.6 a LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN. Se presentaran tres dibujos, de los cuales el alumno deberá seleccionar el que sea mas representativo al texto leído.

2.6 b LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSIÓN (Responde preguntas sobre texto). Se le presentan cinco preguntas que hacen referencia al texto.