

881225 2g

UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



VINCE IN BONO MALUM

LA VELOCIDAD DE LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
MARIA TERESA MENDOZA ESTRADA

ASESOR DE TESIS: MTRA. CECILIA BALBAS

MEXICO, D. F.

2.70331
1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 :

A quién me dio el entendimiento para maravillarme con su creación.

A ti papá por tu amorosa guía y apoyo constante, por tu ejemplo de trabajo y estudio continuo.

A mis queridos hijos Jorge y Rodrigo, por ser el motor que impulsa mi vida.

A Jorge por su apoyo.

A Lulú y Enrique, Estefanía y Mónica Herrasti por su incondicional apoyo técnico para la impresión de este documento.

A Laura y Pilli, por permitirme navegar en su línea.

A mis amigas: Maribel, Mónica, Luz María, Lety, Laura, Eugenia, Xochitl, Angeles y Coral, por su compañía en este andar por la vida.

Muy especialmente a LuzMa; quien me brindó momentos de paz para la culminación de este proyecto.

A Eduardo Herrasti, quien me animó a iniciar y a no claudicar.

A la Mtra. Cecilia Balbas, por su dirección desinteresada.

Al Padre Eduardo Robles Gil L.C. por su guía y orientación; a las Misses y alumnos del colegio, por permitirme aprender y enriquecerme de ustedes.

A Maribel Galera, por las horas que invirtió en la corrección de este trabajo.

Y finalmente a ti mamá por todo el amor que me diste y por tu ejemplo de superación constante, que me llevaron a ser lo que soy.

A todos ustedes ¡GRACIAS!, Muchas Gracias.

Í N D I C E

1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
3. PARTE I MARCO TEÓRICO.....	5
3.1 DEFINICIÓN DE LECTURA.....	5
3.2 ¿CUÁNDO ENSEÑAR A LEER?.....	11
3.3 LOS TIPOS DE LECTURA.....	26
3.4 MODELOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA.....	43
3.4.1. LECTURA COMO MODELO PERCEPTUAL.....	43
3.4.2 LECTURA COMO MODELO VERBAL/VISUAL.....	46
3.4.3 LECTURA COMO MODELO PSICOLINGÜÍSTICO.....	47
3.4.4 LECTURA COMO PROCESO DE PENSAMIENTO.....	49
3.4.5 LECTURA COMO PROCESO META COGNITIVO.....	54
3.5 MÉTODOS PARA ENSEÑAR A LEER.....	58
3.6 VELOCIDAD DE LECTURA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	63
3.7 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	74
3.7.1 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	74
4. PARTE II DESARROLLO DE INVESTIGACIÓN.....	75
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	76
4.2 SUJETOS.....	76
4.3 DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	77
4.4 PROCEDIMIENTO.....	78
4.5 ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	79
4.6 RESULTADOS.....	80
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	84
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
7. ANEXO 1. BATERÍA DE PRUEBAS APLICADAS.....	93
8. ANEXO 2 NORMAS COMPARATIVAS DE VELOCIDAD LECTORA.....	101

I. RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar el número de palabras que los alumnos de 1° a 6° de primaria pueden leer, para observar como se desarrolla la velocidad de lectura durante el nivel de educación básico; así como también se elaboró una tabla de normas, por grado para determinar un comparativo de la velocidad lectora contra el que se podrá ubicar el desempeño de un alumno de primaria.

Se destaca la importancia de la velocidad lectora, como una base para poder acceder a la lectura de comprensión y lograr la conversión de la habilidad de lectura en una herramienta de estudio. Se demuestra la alta correlación existente entre la velocidad de lectura y el rendimiento académico en el nivel de educación básica; en una población escolar de 330 alumnos de una escuela primaria de la ciudad de México. Finalmente se sugieren elementos para futuras investigaciones y se proporcionan algunas recomendaciones para el manejo de la enseñanza de la lectura, en las escuelas.

2. INTRODUCCIÓN

Aprender a leer es una de las habilidades que más repercusión tendrá en el futuro de un niño; puesto que es una de las habilidades indispensables para la ejecución de casi cualquier tarea en la vida moderna desde el instructivo para utilizar un aparato, para manejar una computadora o seleccionar un artículo a comprar, la lectura está presente de manera implícita apoyándonos sólidamente en casi cualquier actividad. En el cine con la traducción de argumentos, en la televisión, al leer una revista, comic o magazine; sin contar por supuesto del dominio de la lectura que se requiere en el desempeño de la mayor parte de las profesiones.

En un principio, el aprender a leer se convierte en un objetivo en sí mismo; sin embargo la lectura es un medio, un medio para adquirir cada vez más conocimientos. Por medio de la lectura podemos viajar, imaginar, crear y conocer mundos, artículos y personajes de tiempos antiguos o del futuro; reales o imaginarios, pero sobre todo podemos adquirir información que nos sea útil y que podremos aplicar después en el desempeño de un trabajo, o en la ejecución de una tarea determinada. Visto de esta manera la lectura es una habilidad básica para el estudio y el aprendizaje.

En una escuela el proceso de enseñanza/aprendizaje es lingüístico; es decir se basa en el lenguaje oral y escrito; si un chico es incapaz de leer, su rendimiento académico en todas las áreas de la curricula escolar, se verá con seguridad afectado, su rendimiento académico será bajo, su autoestima se afectará y comenzará a sentirse incapaz y diferente a su grupo de pares.

Está bien documentado en las investigaciones previas que la velocidad y exactitud en el reconocimiento de palabras, está relacionada a la habilidad de lectura de comprensión. Esto es particularmente cierto para los lectores tempranos, es decir, quienes se inician en la lectura, la correlación oscila entre 0.50 al 0.80 (Stanovich, Cunningham & Feeman 1984). Así que puede esperarse que un alumno con baja velocidad de lectura, muy probablemente presentará dificultades en la comprensión del material leído y seguramente su rendimiento escolar será bajo por no comprender lo que estudia y lo que le preguntan en los exámenes escritos.

Es entonces de suma importancia, conocer a profundidad el proceso de la lectura y cada una de las etapas en su aprendizaje, para detectar tempranamente a los niños que enfrentan dificultades y ayudarlos a superar, éstas antes de que se conviertan en un problema más complejo, dando como consecuencia una dificultad de aprendizaje.

En la evolución de los estudios sobre problemas de aprendizaje, entre las primeras incapacidades que fueron estudiadas, estuvo la lectura y de hecho es el área académica que más se cita cuando se hace referencia a dificultades de aprendizaje y se analiza la necesidad de enviar a un chico a un programa de educación especial (Gearhart 1987).

Todavía es necesaria mayor investigación y tal vez a un nivel más profundo, para conocer mejor el desarrollo de la habilidad lectora y poder detectar tempranamente a los chicos que demuestren dificultades en la adquisición de esta habilidad. Asimismo al conocer mejor el desarrollo de esta

habilidad se podrán desarrollar mejores programas de intervención, para ayudar a quienes presentan dificultad en algún momento de su adquisición.

Aún cuando es un proceso extensamente estudiado, todavía se requieren investigaciones más profundas, que permitan conectar la teoría con la práctica, haciendo más efectivos los métodos de enseñanza y rehabilitación.

Esta investigación tiene como objetivo desarrollar una tabla de normas por grado, en el nivel de educación de primaria; así como analizar si existe relación entre la velocidad de lectura y el rendimiento académico de los alumnos.

En este estudio inicialmente se define la lectura, después se explican los requisitos necesarios para aprender a leer; Se explican los diferentes modelos teóricos de adquisición de la lectura. Se abordan los procesos involucrados en la habilidad lectora; se explican los tipos de lectura que existen y finalmente se comenta la relación entre la velocidad de lectura y el rendimiento académico. Todavía no se ha determinado exactamente la manera en que se adquiere el aprendizaje de la lectura, aunque sí existen aproximaciones teóricas que tratan de explicar de que manera se desarrolla esta habilidad y de que subhabilidades está compuesta, por lo que es necesario revisar de manera general las principales propuestas teóricas sobre este tema, para clarificar algunos términos y establecer la importancia de la velocidad lectora, dentro del ambiente escolar según las investigaciones previas.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

3.1 DEFINICIÓN DE LECTURA

Para la I.R.A. (International Reading Asociation, 1997) es de suma importancia la definición que se tenga de lectura: ya que en sus investigaciones han encontrado que de acuerdo a la idea que el maestro tenga de lo que es la lectura; derivará su manera de enseñarla y evaluarla en los niños.

Se ha enseñado a leer prácticamente desde las culturas prehistóricas. En la educación formal leer y escribir son dos habilidades que se enseñan de manera simultánea, y son consideradas habilidades indispensables de la enseñanza básica en todos los países. Así se han dado diferentes definiciones de la lectura a lo largo del tiempo. A continuación se revisan algunas de las definiciones que se han dado sobre la lectura en diferentes momentos y se toma una definición, como base de esta investigación.

En 1908 Huey (citado por Ferreiro y Gómez 1982) consideraba a la lectura una búsqueda de significado.

En 1925, en el Sistema de Educación De los Estados Unidos de Norteamérica se consideraba la lectura como: " Identificar palabras y ponerlas juntas, para lograr textos significativos"; así aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras reconocidas o identificadas de una sola "ojeada" o de un vistazo.

Myklebust y Johnson (1967) consideran a la lectura como un acto complejo que comprende un número de procesos psiconeurológicos. Para ellos el lenguaje es el proceso que controla a todos los demás procesos psicológicos de adquisición de conocimientos.

Desde el punto de vista fisiológico o neurofisiológico, en 1970 Holmes (citado por Sapir & Nitzberg, 1973) define la lectura como: "La habilidad de procesamiento audiovisual de razonamiento simbólico; sustentada por la interfacilitación de una intrincada jerarquía de factores subestratados, que se han movilizadado como un sistema psicológico de trabajo, presionado y de conformidad a los propósitos del lector". Se considera que los factores subestratados son : subsistemas neurológicos de células cerebrales, que ganan o adquieren interfacilidad por descargos o disparos en fases sincronizadas.

Neisser 1972,(citado por Sapir y Macwoorth en 1973) dice que la lectura es un proceso en la dimensión Sensorio-Verbal; según el cual el input es transformado, elaborado, almacenado, recuperado y utilizado.

Crosby y Listor , 1970 (citado en Sapir y Macwoorth 1973) sugieren que la lectura es traducir símbolos gráficos en sonidos de acuerdo a un sistema reconocido.

Goodman en 1970 (ciatdo por Gearheart en 1987) considera la lectura como un juego de adivinanzas psicolingüísticas. Es decir como un proceso selectivo que involucra pistas de lenguaje disponibles, seleccionadas de una entrada sensorial; en base a las expectativas del lector y en una constante interacción de pensamiento y lenguaje.

Así Goodman sugiere que un lector eficiente resulta de una habilidad alta para seleccionar las menos y más productivas pistas necesarias para hacer suposiciones que sean certeras desde la primera vez. Al leer, se hacen conjeturas, el lector confirma o rechaza éstas; si las confirma, la lectura adquiere significado y se comprende el mensaje del autor. Si no se confirman, o se rechazan, el lector regresa y relee el material, porque no comprendió el mensaje del autor.

Para Mackworth 1972 (en Sapir & Nitzburg 1973) leer es un proceso cognoscitivo, que involucra la mayoría de las funciones cerebrales. Se lee para obtener información. El proceso de lectura consiste en la descodificación de símbolos visuales en palabras con significado de acuerdo a un sistema fijo (lenguaje). Las palabras son habladas en voz alta por un lector, posteriormente la vocalización se vuelve interna; pudiendo incluso desaparecer.

El acto de leer involucra casi la totalidad del cerebro humano; lo que obtenemos de la lectura depende en gran parte de lo que nos lleva a leer. El proceso cognitivo de la lectura involucra las funciones: sensoriales, motoras, lenguaje, atención, expectativas, codificación, categorización, comprensión, selección y los varios tipos de memoria (inmediata, icónica, secuencial y a largo plazo).

Bond 1979 (citado en Gearheart 1987) la define como: "El reconocimiento unitario de símbolos impresos o escritos que sirven como estímulos, para la evocación de significados que se han constituido mediante la experiencia del lector".

Gearheart (1987) considera que en la lectura tanto la codificación de los símbolos escritos y la comprensión de los conceptos representados por esos símbolos; son ambas partes integrales del proceso de lectura y cada uno tiene un lugar en el proceso de leer. En las primeras etapas de la lectura es claro que el estudiante debe descifrar códigos; pero aún los lectores experimentados, suelen encontrar palabras que desconocen y deben decodificar. En las etapas posteriores del aprendizaje de la lectura y durante la vida; el énfasis de la lectura estará en dar significado.

Mercer (1993) define la lectura como: tarea viso-auditiva, que involucra la obtención de significado de símbolos (letras y palabras).

En esta revisión de algunas definiciones de lectura, se observa que inicialmente se consideraba la lectura como un proceso sencillo, puramente mecánico. A medida que se profundiza en el proceso de aprendizaje de la lectura, se resalta la importancia de la adquisición de significado y se considera la habilidad lectora íntimamente ligada al lenguaje, tanto que se llega a considerar el lenguaje como el proceso que la controla (Mercer 1993); haciéndose cada vez más evidente la complejidad que encierra el proceso de lectura.

En la mayoría de las definiciones se resalta la obtención de la comprensión del texto para que el proceso de lectura sea exitoso. Algunos autores enfatizan los procesos precursores de la comprensión (descodificación, percepción), mientras que otros los dan por supuestos como parte de un sistema global en el que lo más importante en la lectura, es el significado que se da a

un texto y se centran en la forma en que se obtienen, menospreciando e incluso señalando que poco afectan a la adquisición del significado .

Si bien en muchas de estas definiciones no se explica claramente, se da como implícito que existe un proceso de reconocimiento de sonidos que conduce a la comprensión, pero es hasta 1987 con Gearheart, que se distinguen ya claramente dos procesos interrelacionados para que la lectura sea exitosa; la descodificación y la comprensión.

Aunque la adquisición de significado es el objetivo final de la lectura, la descodificación, el ritmo y la velocidad de la lectura juegan un factor considerablemente importante en la lectura en sí. Sin una adecuada percepción visual, no existe una correcta transducción del símbolo visual, para buscar su equivalente en lenguaje y encontrar una representación conceptual equivalente que permita darle un significado al símbolo. Aaron (1991), considera que la habilidad de descodificación se puede medir, por tres indicadores: velocidad de lectura, deletreo y uso del contexto.

Sin una adecuada descodificación, la búsqueda de identidades cognoscitivas puede ser errónea. Sin una adecuada velocidad en la lectura, la traducción de los sonidos se vuelve complicada conduciendo a errores en la búsqueda de significado. Como Mercer (1993) señala: "la descodificación es un paso necesario, para la adquisición de la lectura de comprensión o de los niveles más elevados del proceso de lectura". Así vemos que ambos procesos son codependientes; ambos se necesitan y ambos se interrelacionan para lograr una lectura exitosa.

Para esta investigación la lectura es la capacidad de traducir símbolos visuales para obtener significado de ellos, mediante la intermediación de un complejo proceso psicolingüístico. Ya que la lectura como proceso cognitivo involucra la mayoría de las funciones cerebrales (Mackworth, en Sapir 1973): Sensoriales, Motoras, Lenguaje, Atención, Expectativas, Codificación, Categorización, Comprensión, Selección y los varios tipos de Memoria (corto, mediano y largo plazo). El acto de leer involucra casi la totalidad de cerebro, por su complejidad y así lo que obtenemos de la lectura depende en gran parte de lo que nos llevó a leer. Estos procesos son intermediadores para lograr obtener el significado de la percepción del texto; si no se adquiere un significado no se puede decir que se leyó el texto.

3.2 ¿ CUÁNDO ENSEÑAR A LEER ?

En las teorías psicológicas del aprendizaje y desarrollo se considera que existe un momento ideal para que el niño aprenda cada una de las habilidades que debe dominar. Existe un momento idóneo para aprender a caminar, hablar, etc.. así existe un momento en el que el aprendizaje de la lectura, se adquiere más fácilmente.

Antes de continuar con una discusión teórica sobre diferentes posturas en el aprendizaje de la lectura; es necesario establecer la diferencia entre desarrollo y madurez. Desarrollo, es el proceso mediante el cual se va progresando en la capacidad de adaptación y madurez, es el estadio terminal de un desarrollo o del desarrollo de una habilidad específica (Nieto 1960). La maduración es el proceso de crecimiento que depende de la herencia, son los cambios de desarrollo debidos a la herencia (McKeachie y Doyle 1973).

Para que el niño logre el aprendizaje de una habilidad exitosamente; debe haber alcanzado la madurez biológica necesaria, ya que sin ella fracasará, en la adquisición de nuevas conductas. Así en la enseñanza de la lecto-escritura, para Bender el niño logra esta madurez entre los 4 y 6 años, cuando su madurez visomotora le permite una adecuada discriminación de estímulos perceptuales; Montessori considera que el niño demuestra esta madurez cuando manifiesta interés por conocer y manipular las letras; mientras que Piaget considera que el lenguaje es uno de los prerrequisitos para la lecto-escritura, junto con la reversibilidad y la transición del pensamiento egocéntrico al manejo de

operaciones concretas. A continuación se analizan con más detalle estas posturas.

Según Laretta Bender (1971) para que el aprendizaje de la lectura sea exitoso, es necesario que el sujeto llegue a la madurez necesaria en cuanto a su capacidad perceptual, que le permita percibir los estímulos visuales en la correcta posición, con certera discriminación, etc..

Bender desarrolló una prueba para medir la madurez visomotora de los niños, a través de la que se pueden detectar problemas orgánicos en el área perceptual, que interfieren en las habilidades para adquirir ese aprendizaje en los niños. En base a múltiples investigaciones efectuadas con su prueba de madurez visomotora; Bender considera que la edad en la que los niños deben iniciarse en la lectura es entre los 4 y los 6 años dependiendo de la madurez perceptiva que demuestren. Explica que no todos los niños maduran al mismo tiempo, algunos lo hacen más temprano y otros lo hacen más tarde, y considera que es muy importante conocer la madurez de las habilidades del niño antes de iniciarlo en un aprendizaje para el que puede no estar preparado.

El momento ideal para iniciar la lecto-escritura, debiera ser más que un patrón fijo, aquel en el que se observe al niño "listo" para aprender. María Montessori, apoya esta teoría y expresa que sólo cuando el niño exteriorice el interés por las letras, demostrará que está listo para iniciarse en la lectura.

Para Piaget, a los 6 años el niño está en una fase intermedia entre la conservación y la no conservación. El pensamiento le permite comenzar a entender que los objetos son susceptibles de transformación. En este período la

característica más importante es el pensamiento egocéntrico; el niño explica todos los fenómenos desde su propio punto de vista; sin tener la capacidad de entender el punto de vista de los demás.

Alrededor de los 7 u 8 años, el niño adquiere la conciencia de la reversibilidad; que es la posibilidad de regresar al punto de partida de una operación dada. En el nivel de pensamiento operacional, adquiere la capacidad de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado.

Sinclair (1981), citado por Jaimes Ramirez (1991) considera que dos capacidades son indispensables para el aprendizaje de la lecto/escritura dentro de la corriente cognoscitivista de Piaget; la permanencia del objeto y la imitación diferida.

La Permanencia del Objeto

Permite al niño diferenciar su propio cuerpo de objetos externos y saber que ese objeto esta ahí aunque él no lo vea. De esta manera el niño es capaz de buscar activamente un objeto aunque éste desaparezca de su campo visual; surgiendo la evocación, mediante el nombramiento de objetos que no están presentes.

La Imitación Diferida.

Es la reproducción activa de la realidad y así surge la habilidad de producir conversaciones.

Sí para Piaget y Myklebust, el lenguaje es un prerrequisito para la enseñanza de la lecto-escritura, es necesario profundizar sobre el desarrollo de lenguaje, para estos autores.

El lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sino un elemento de desarrollo cognoscitivo, un componente importante en la transmisión y adquisición de otros aprendizajes. Así el aprendizaje escolar es una actividad psicolingüística; ya que por medio del habla se explica, expone, resume, discute, repite, o critica una idea.

Para que el niño aprenda a leer y escribir debe poseer como prerrequisito un lenguaje verbal; el que será utilizado como referencia para elaborar e interpretar símbolos escritos. El proceso de Enseñanza /Aprendizaje se apoya en gran medida en el lenguaje hablado y escrito. Siendo el lenguaje escrito una representación del lenguaje hablado, usando una serie de signos.

El lenguaje comienza a desarrollarse en el niño por la necesidad de comunicarse con otros. Antes de hablar el niño comienza a hacer gestos, señalar y vocalizar, mirando a los adultos con el fin de que le proporcionen objetos o le satisfagan una necesidad.

Alrededor del primer año, comienza a decir sus primeras palabras que constan de una o dos sílabas. Antes de que el niño forme oraciones, las palabras que dice cumplen la función de oraciones y expresan: sorpresa, desagrado, petición, enojo o alegría.

A los dos años, el vocabulario del niño llega a 50 palabras y comienza a combinar dos palabras en oraciones "mira nene" " más coche". A los tres años, ya son capaces de formar oraciones más largas y completas, más estructuradas. Jaimes Ramírez (1991).

Las primeras frases que forman los niños son llamadas telegráficas; porque están constituidas por nombres, verbos y algunos adjetivos, pero no contienen artículos, preposiciones, ni conjunciones o verbos auxiliares. Sin embargo a pesar de no contener todos los elementos, siempre las ordenan correctamente: primero ponen el sujeto, luego el verbo y después el complemento. Posteriormente el niño aprende las reglas gramaticales.

Para Piaget (M. Conde y N. Milicic 1985), el lenguaje tiene dos diferentes funciones, que dan dos tipos de lenguaje diferente: el lenguaje egocéntrico y el lenguaje social.

Lenguaje Egocéntrico.

Tiene como fin principal la comunicación centrada en sí mismo; el niño al hablar no se preocupa de su interlocutor, ni de si alguien lo está escuchando. Este tipo de lenguaje se puede dividir en tres categorías:

- 1.- Repetición o Ecolalia. El niño repite sus propias frases o las de otros, las repite por el simple placer de repetir las.
- 2.- Monólogo. El niño habla como si pensara en voz alta, expresa en voz alta sus pensamientos sin dirigirlos a otra persona.

3.- Monólogo Colectivo. es cuando dos o más niños monologan simultáneamente; es decir, esperan su turno para hablar pero el niño habla para sí mismo sin la intención de que le respondan o de ser escuchado.

El niño en edad pre-escolar no se comunica claramente y no entiende muy bien debido a su egocentrismo. Los niños en esta etapa del desarrollo del lenguaje, acompañan en forma automática su habla con acciones. Sienten que sus palabras pueden crear y transformar la realidad de un modo mágico. Cuando dicen algo piensan que se va a realizar. El monólogo colectivo precede al lenguaje socializado. Los factores que hacen que un niño se atore en el lenguaje egocéntrico son: la falta de atención social y la falta de experiencia cognoscitiva.

Lenguaje Socializado u Objetivo .

Es el segundo tipo de conducta lingüística, descrito por Piaget. En esta etapa el niño se comunica de manera adaptativa al exterior; domina la información y la expresa a los demás para entablar un verdadero diálogo, en el que el mensaje esta adaptado al otro. Es decir tiene como objetivo la comunicación.

El lenguaje socializado está dividido en cinco categorías:

1.- Información Adaptada. El niño comienza a hablar de lo mismo que su interlocutor, no sigue coherentemente una conversación, pero es la base del

diálogo. El niño realiza un intercambio de pensamiento con otros, informando o tratando de influir en su conducta.

2.- Crítica. El niño expresa su superioridad o la inferioridad del otro, incluye las observaciones que ha hecho en relación a las acciones del otro y por lo general agrade al otro.

3.- Ordenes, Peticiones o Amenazas. El niño se dirige al otro en voz de mando y se observa en forma evidente la acción sobre otro.

4.- Preguntas. El niño interroga a su interlocutor.

5.- Contestaciones. El niño sigue con coherencia la frase recién expresada de su interlocutor. Se refiere a las respuestas emitidas ante preguntas propiamente dirigidas a él.

Piaget determina que existe conversación cuando tres observaciones consecutivas sobre un mismo tema, se efectúan entre dos o más interlocutores (M. Conde y N.Milicic 1985).

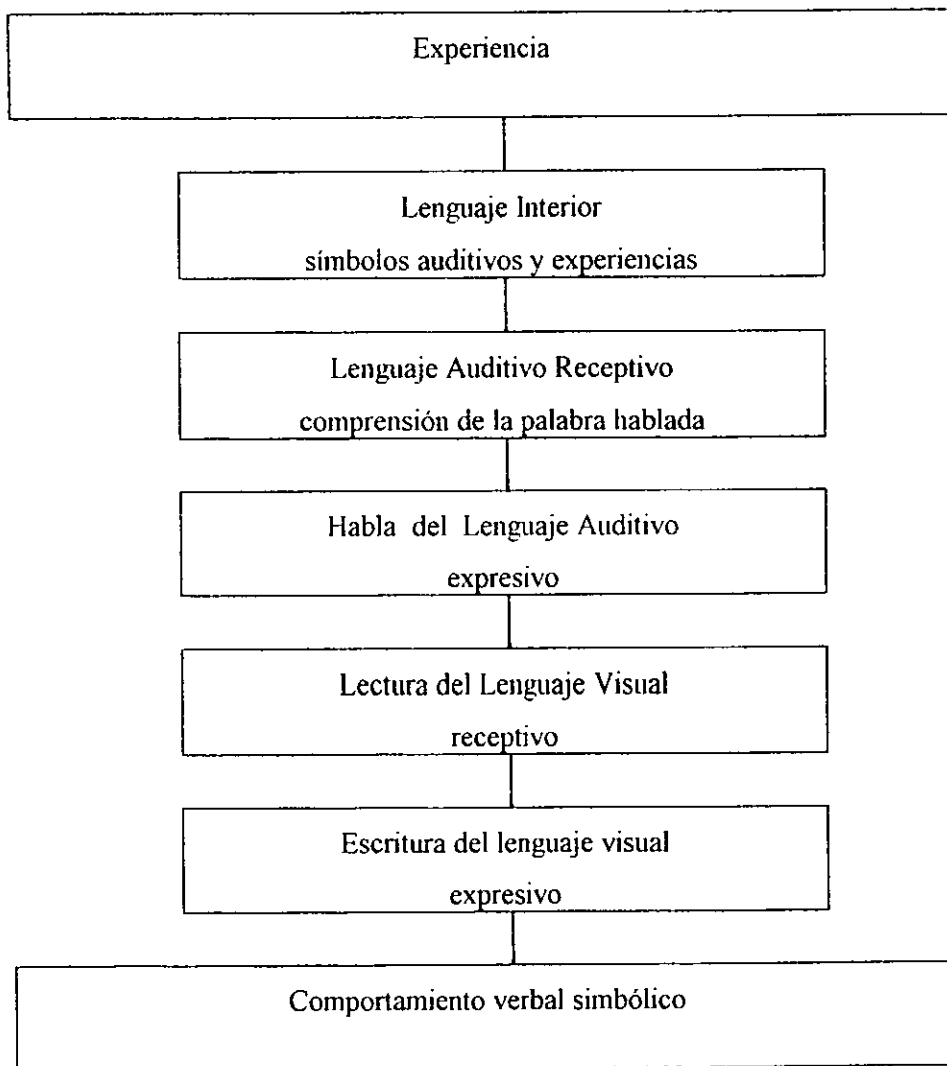
Una vez que el niño ha superado la etapa del lenguaje egocéntrico, podrá empezar con el aprendizaje de la lecto/escritura. Así para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura, el niño debe haber aprendido a hablar; pues de lo contrario no tendría contra que interpretar y dar significado a los símbolos escritos, incluso algunos autores, como Myklebust (1967), consideran la lecto-escritura como la última parte del desarrollo verbal.

Myklebust y Johnson, consideran que un niño normalmente aprende a leer y escribir sin un gran esfuerzo, adquiriendo esta habilidad casi incidentalmente. Muy rápidamente podrá hacer asociaciones entre los símbolos escritos, los símbolos auditivos y el significado; sugieren que la lectura es la superposición del sistema simbólico visual con el sistema simbólico auditivo. Definen el lenguaje como un comportamiento simbólico, que incluye la capacidad de abstraer, dar significado a las palabras y emplear éstas como símbolos del pensamiento, expresión de las ideas objetos y sentimientos.

Myklebust (1967) supone cinco niveles de abstracción: sensación, percepción, imaginación, simbolización y conceptualización. Cada uno de ellas se traslapa y está relacionada con la experiencia, por lo que no se pueden considerar categorías mutuamente excluyentes. Habla y lenguaje están íntimamente relacionados, pero no son lo mismo. Lenguaje es el término más inclusivo y es el vehículo del comportamiento simbólico del hombre, facultad que lo diferencia de otras formas de vida.

En 1960 Myklebust publicó una descripción de su teoría sobre el desarrollo del lenguaje, en donde presenta cinco niveles de comportamiento verbal relacionados evolutivamente. El ser humano tiene tres sistemas verbales: lenguaje hablado, lectura y escritura. El lenguaje hablado se adquiere primero porque requiere menos madurez que las palabras escritas, este modelo de desarrollo se expone en el cuadro uno.

Cuadro 1. Esquema sobre el desarrollo del lenguaje (Myklebust 1960)



El primer nivel es la adquisición del significado o *lenguaje interno*. El proceso de lenguaje interno permite la transformación de la experiencia en símbolos, tanto verbales como no verbales. Se adquiere primero el significado de las palabras, antes de que puedan ser usadas como palabras. Tal vez esto es más claro si recordamos que al adquirir otro idioma, la comprensión es mayor que la capacidad de expresarnos con él, inicialmente.

El proceso de lenguaje interno es el que permite la transformación de la experiencia en símbolos, verbales o no. La capacidad de simbolizar, es tanto verbal como no verbal y se refiere a la habilidad de representar la experiencia.

Aparece aproximadamente a los seis meses y se caracteriza por la formación de conceptos simples que se pueden manifestar en las actividades de juego del niño. En su forma más compleja, el lenguaje interno permite la transformación de la experiencia en símbolos verbales y no verbales.

El segundo nivel de adquisición del lenguaje es *Receptivo Auditiva* y es la habilidad de comprender la palabra hablada. El lenguaje receptivo depende del lenguaje interno para desarrollarse. Es conocido que el input precede al output; así que en la palabra hablada, la comprensión precede a la expresión, la comprensión o el entendimiento debe lograrse antes de que la palabra pueda usarse significativamente en la comunicación.

En términos del lenguaje visual esto significa que, la lectura precede a la escritura. Las habilidades receptivas y expresivas maduran simultáneamente, el aprendizaje en una fase estimula el aprendizaje en la otra.

Sólo después de que se ha desarrollado el lenguaje interno hasta cierto grado logra aparecer el aspecto receptivo del lenguaje. Hacia los ocho meses de edad, el niño comienza a indicar que entiende parcialmente lo que se le dice. Responde a su nombre, a varios sustantivos y a mandatos sencillos.

Hacia el final de los cuatro años, ya domina el lenguaje auditivo, y por lo tanto, los procesos receptivos constituyen una elaboración del sistema verbal.

Una vez que aparecen el lenguaje receptivo e interno, se da una relación recíproca entre ambos; el desarrollo del lenguaje interno depende de la comprensión, mientras que el lenguaje receptivo para ser significativo, ha de basarse en procesos integrativos internos.

El tercer nivel es el lenguaje expresivo, o el habla del lenguaje auditivo, cuya manifestación es el habla o la capacidad de expresarse oralmente. Aparece hacia el año de edad y refleja en buen grado, el estado de las capacidades receptivas del niño.

El cuarto nivel es la comprensión de la palabra escrita o *lenguaje receptivo visual*.

El quinto nivel es la expresión de palabras impresas en la escritura, o *lenguaje expresivo visual*. La expresión presupone la recepción, aunque revela la integridad del lenguaje receptivo. Si no se pueden recordar palabras, secuencias; o si no se pueden discriminar palabras de sonidos similares, el lenguaje expresivo será deficiente.

El lenguaje expresivo se desarrolla después de la adquisición de unidades significativas de experiencia y una vez implantada la comprensión.

Para Myklebust, la lectura es una etapa del desarrollo del lenguaje, considera el lenguaje como el proceso que controla a todos los demás procesos psicológicos. Así el lenguaje influye en el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Posteriormente a la exposición de la teoría de Myklebust se desarrolla el modelo psicolingüista de adquisición de la lectura.

Si la lectura se considera una etapa del desarrollo del lenguaje ¿ Qué pasa con la lectura en otros idiomas ? Los teóricos del lenguaje consideran que sin importar el idioma de la lengua materna, el desarrollo de lenguaje pasa por las mismas etapas en todos los idiomas.

Chomsky(1981), Gearheart (1987) y otros psicolingüistas consideran que existe de hecho una "gramática universal", que es común a todos los idiomas y que permite o facilita la adquisición de otros idiomas en base a la lengua materna, por similitudes o diferencias con ella. Postulan también que los procesos cognoscitivos al leer y hablar en otros idiomas son los mismos, para cualquier lengua, lo que permite al estudiante utilizar las mismas estrategias de lectura en otros idiomas diferentes al materno. Enfatizan en sus modelos la estructura superficial y la profunda del lenguaje; al ser aplicado a la lectura los sonidos o símbolos escritos son las representaciones superficiales; en tanto que el significado, la sintaxis y la interpretación semántica representan la estructura profunda. Indican que la morfología (la forma en que se construyen las palabras) y la sintaxis (la forma en que se agrupan las palabras para su expresión), juntas forman la gramática de un idioma.

Chomsky y otros psicolingüistas como Goodman (citado por Gearhart 1987) consideran la lectura como un proceso similar al del habla. Ponen importancia particular en la interrelación de escuchar, hablar, escribir y leer. Los niños llegan a la escuela sabiendo hablar es decir sabiendo como comunicarse de manera oral. Cuando llegan a la escuela ya se han estado comunicando exitosamente durante varios años. Conocen y utilizan un sistema de reglas que gobierna la generación de palabras y oraciones. Ellos aprendieron esto escuchando e interiorizando los patrones modelados para ellos. Al aprender a leer pueden utilizar estas mismas reglas sintácticas y semánticas predecibles para obtener significado. Esta misma habilidad de usar las reglas del lenguaje de modo sistemático y lógico se aplica al desarrollo de la escritura en los niños, aunque existe desacuerdo en relación a la secuencia en que desarrollan la lectura .

Los teóricos psicolingüistas consideran que la lectura involucra un conocimiento básico del lenguaje, sustentado en los conceptos de la escritura superficial (sonidos y representaciones escritas) y en la profunda (la cual da significado). Estos dos niveles de lenguajes están asociados mediante las reglas de gramática, que a su vez, es la unión entre sonido y significado. El lector experto va directamente al significado, usando la redundancia sintáctica y semántica.

Aún cuando la modalidad del funcionamiento del sistema lingüístico que se aprende sea completamente diferente; las etapas de desarrollo son similares, lo que demuestra la generalidad y fuerza de la capacidad del niño para aprender el lenguaje. (Dale 1995) . Un aspecto del lenguaje en el que los niños difieren es la forma en que ordenan las palabras. Casi todos los niños que oyen una lengua que exige determinado orden de las palabras construyen oraciones en las

que las palabras tienen un orden fijo, pero los niños que oyen una lengua en la que se permite una diferente ordenación de las palabras, pueden construir oraciones usando un determinado orden y usar los diferentes órdenes de palabras que han escuchado u otros que nunca han escuchado. Así el aprender a leer en otra lengua no presenta una mayor dificultad para el niño, especialmente si éste ya puede leer en su lengua materna.

Como se ha establecido, el aprendizaje de la lectura tiene como prerequisite el desarrollo del lenguaje, pues éste provee los elementos para poder traducir a sonidos los símbolos escritos y así poder darles significado. Por lo que si el prerequisite para el aprendizaje de la lectura es el lenguaje, pareciera conveniente sugerir entonces que debería enseñarse la lectura en la lengua materna y una vez que el niño logra un mínimo desarrollo de esta habilidad, podrá iniciarse la enseñanza de la lectura en otras lenguas. Como señalan Myers y Hammill (1990), cuando uno aprende a leer en su propio idioma materno, realiza un proceso de transferencia de los signos auditivos, que son señales del lenguaje que el niño ya ha aprendido, a nuevos signos visuales de las mismas señales. Este proceso de transferencia no es aprender el código del lenguaje o un nuevo código lingüístico, no se trata de aprender un conjunto nuevo o diferente de señales lingüísticas. No es aprender nuevas palabras o nuevas estructuras gramaticales o nuevos significados.

No en todos los países se comienza la enseñanza de la lecto/escritura en una misma edad; en Estados Unidos, por ejemplo, se comienza a enseñar a leer hasta el 1er. grado de enseñanza básica; en México, en las escuelas de iniciativa privada, se comienza desde los 4 años; mientras que en el sistema de educación federal se inicia también al ingresar al 1er. año de educación

primaria, que es a la edad de seis años cumplidos. En las escuelas privadas se inicia la enseñanza de la lectura en segundo de Kinder, así que en estas escuelas los niños ingresan a la escuela primaria sabiendo leer y escribir y con cierto dominio de esta habilidad.

3.3 LOS TIPOS DE LECTURA

Aprender a leer, es pues un proceso complejo que requiere de múltiples capacidades; sin embargo el proceso de lectura puede descomponerse en tres grandes factores: descodificación, comprensión y velocidad de lectura (Beznitz y De Marco 1994). Boland (1993) considera que la lectura es el resultado de la interacción de las variables latentes: Descodificación, Comprensión y Ortografía; esperamos una interacción e influencia entre la descodificación y la lectura de comprensión; una influencia entre la descodificación y la ortografía y una influencia entre la comprensión y la ortografía. Los lectores principiantes que son buenos descodificadores, podrán dedicar más energía a la lectura de comprensión, es decir al tratar de entender el significado de una palabra escrita no tienen que volver sonido cada letra o cada palabra de una oración.

A medida que el conocimiento sobre el desarrollo de la lectura se profundizó, se reconoció que existían al menos dos niveles diferentes de lectura: la lectura mecánica o descodificación y la lectura de comprensión. La lectura mecánica o decodificación es la que se observa más fácilmente en quienes aprenden a leer; descodificar es traducir los símbolos gráficos a su equivalente en sonido, para formar palabras. La lectura de comprensión, se convierte más tarde en una herramienta de estudio, y se observa más fácilmente en los lectores experimentados; la lectura de comprensión, es cuando se da un significado al material que se lee y se logra así entenderlo o comprenderlo. Aunque aún un lector experimentado debe regresar a la descodificación cuando encuentra en un texto una palabra poco familiar, desconocida para él, o de la que desconoce el significado. Así aún cuando sea un lector experto la

habilidad de descodificación permanece allí oculta, y lista para salir a ayudarnos cuando sea necesario.

En el reporte "Becoming a Nation of Readers" (Andersons, y Col. 1985, citado por Thomas Good 1996) consideran la enseñanza de la lectura como un proceso de extracción de significado de los textos que son leídos; tanto por diversión como por información. Sin embargo se considera que existen una serie de habilidades subyacentes indispensables para que el proceso de lectura sea exitoso: identificar, descifrar, combinar y señalar ideas principales. Estas son habilidades enseñadas y practicadas; pero de manera principal dentro del contexto de aplicación; obtener significado.

Para Mercer (1993) la lectura involucra dos procesos básicos: un proceso de descodificación y un proceso de comprensión. Sin una adecuada descodificación no puede existir comprensión; así uno requiere del otro para lograr la traducción adecuada de los símbolos.

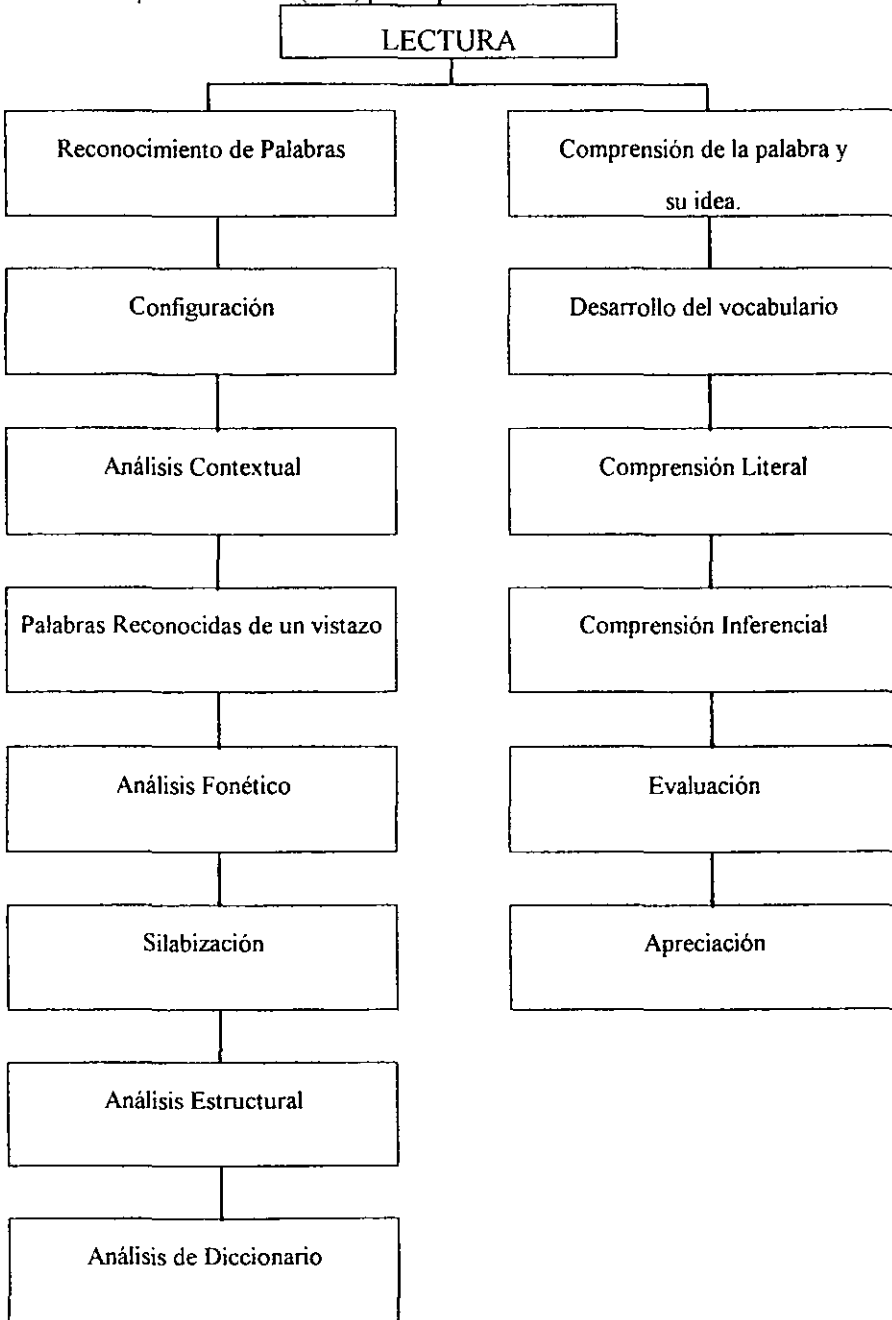
Lo expuesto por Mercer es especialmente cierto para los lectores principiantes, pareciendo que a medida que se domina la habilidad lectora otros centros toman el mando del dominio de esta capacidad. Recordemos que los procesos cerebrales pueden descomponerse en sus componentes sólo en la teoría; ya que en la práctica, el cerebro humano percibe, identifica, descodifica e interpreta las palabras en unas fracciones de segundo y aún más almacena esta información obtenida por la lectura y la conserva si la considera interesante. Así la velocidad lectora perdería importancia si se toma a un lector experimentado; mientras que para un niño en Preprimaria o en los primeros

años del aprendizaje de la lectura, tendría una importancia considerable, por su interferencia en la adquisición de significado.

Mercer (1992) desarrolló un esquema para explicar los dos tipos de lectura (ver cuadro dos).

A continuación se presenta el esquema desarrollado por Mercer para explicar las habilidades subyacentes en cada tipo de lectura, (ver cuadro dos). Posteriormente se explica el significado de cada una de estas habilidades.

Cuadro 2. Esquema de Mercer (1992) para explicar el desarrollo de las habilidades de la lectura.



DESCODIFICACIÓN

El proceso de descodificación involucra la comprensión de la relación fonema-grafema (sonido y su equivalente escrito en la letra impresa) y la traducción de la palabra impresa en una representación similar del lenguaje oral. Esta traducción permite al lector pronunciar las palabras correctamente, facilitando así la adquisición de significado.

La descodificación se inicia en el proceso de Reconocimiento de la palabra, su traducción a sonido y su equivalente en la letra impresa.

La configuración. Es obtener el perfil de la forma general de la palabra. Incluye el largo de la palabra, uso de mayúsculas y minúsculas; así como la altura de las letras. Todos estos elementos proveen pistas visuales para el lector principiante.

Análisis del contexto. Es según Guzak (1985) el uso de cualquier información de alrededor que pueda ayudar a dar a una palabra nombre o significado. La semántica y la sintaxis (gramática) dan pistas que ayudan al lector a predecir las posibilidades de una palabra de acuerdo al contexto. Las ilustraciones dan más pistas en relación al contexto.

Palabras de un vistazo. Son las palabras de lectura automática, aquellas que el lector reconoce, sin aplicar un análisis fonético. En las palabras de un vistazo se incluyen las palabras más frecuentemente usadas; así como aquellas

que el lector reconoce instantáneamente por una repetición constante o familiaridad con ellas.

Análisis fonético. Ayuda a descodificar las palabras por las asociaciones sonido/símbolo. Involucra el aprendizaje de fonemas y reglas concernientes; las variaciones de los sonidos de acuerdo a su posición, consonantes silenciosas; sonidos de las vocales cortas y largas (más acentuados en inglés), equipos de vocales y combinaciones especiales de letras.

Silabización. Es el proceso de dividir una palabra en sus partes componentes. Cada palabra contiene por lo menos un sonido de vocal.

Análisis estructural. El uso de unidades significantes, como raíces de las palabras, prefijos, sufijos, posesivos, plurales, familias de palabras y palabras compuestas. La comprensión de estas estructuras permitirá una mayor velocidad de lectura que la que se obtiene del análisis individual de los sonidos.

Análisis de diccionario. Aunque rara vez se usa para reconocer palabras; provee medios independientes de pronunciar palabras desconocidas a través del uso de símbolos clave de pronunciación, parecidos a los de un glosario o diccionario.

COMPRENSIÓN

La Habilidad de Comprensión le permite al lector comprender el significado de las palabras aisladas y en contexto. Cinco subhabilidades son incluidas en la lectura de comprensión:

Desarrollo de vocabulario. Es esencial para el lector comprender las palabras que un escritor utiliza. Una gran cantidad de antecedentes de experiencias significativas, tales como: exposición a libros, personas, lugares y el aprendizaje de palabras en un contexto ayudan a desarrollar un vocabulario extenso.

Comprensión literal. Se refiere al reconocimiento y recuerdo de información explícitamente almacenada. Se adquiere el significado parcial de lo que se lee, perdiendo detalles importantes de la lectura.

Algunas de las habilidades involucradas en la lectura literal incluyen la lectura de la idea central y de las ideas principales; notar y recordar el orden o la secuencia de los eventos y descubrir respuestas a preguntas específicas.

Comprensión inferencial o interpretativa. La lectura requiere que el lector elabore conjeturas o hipótesis basadas en la información almacenada, intuición y la experiencia personal. Como por ejemplo: anticipar relaciones causa-efecto; anticipar el resto de la historia y el formarse una opinión.

Evaluación o lectura crítica. Tiene que ver con juicios basados en la experiencia personal del lector, conocimientos y valores. La evaluación se centra en cualidades de aceptabilidad, valores, probabilidad de ocurrencia. Esto incluye determinar la validez y juzgar la diferencia entre la realidad y la fantasía o diferenciar entre hechos y opiniones; también incluye hacer juicios morales y analizar la intención del autor.

Apreciación. Tiene que ver con la valoración emocional y estética de la selección escrita. En este nivel el lector identifica caracteres e incidentes y puede expresar verbalmente sentimientos y emociones, acerca del trabajo leído; por ej. miedo aburrimiento, etc..

El último nivel de la lectura de comprensión sería la "Lectura Funcional", es la lectura en la que se lee para obtener información. Es el desarrollo de la habilidad lectora, como una herramienta para aprender, a través de lo que se lee. Es llamada habilidad de estudio porque incluye: la localización de información, utilizando índices, tablas de contenido, enciclopedias y la comprensión de datos, vocabulario técnico, mapas y tablas, resumiendo y perfilando; investigando y desarrollando patrones de estudio para áreas específicas de contenido. Así se podría hablar de "Analfabetas Funcionales", en aquellas personas que aunque recibieron instrucción en la lecto-escritura, por alguna razón no pueden escribir y/o leer.

Se revisan a continuación otras teorías sobre la codificación y la comprensión de la lectura; la propuesta de Crawley y Mountain y la de Ferreiro y Gómez para ampliar lo que sugiere Mercer.

Crawley y Mountain (1995) consideran que la mayor parte de los alumnos con dificultades en la habilidad lectora, ven la lectura como una descodificación; si se les pide que definan la lectura, expresan " es decir el sonido de las palabras ". Aunque volver sonidos las palabras no es leer en el sentido amplio de la palabra. Crawley y Mountain, al igual que Mercer, consideran que se lee para obtener significado y dividen la lectura en componentes para su estudio, la lectura como un proceso de pensamiento involucra cuatro dimensiones:

1.- Reconocimiento de Palabras (descodificación)

Es la lectura instantánea y exacta de una palabra comprendiendo su significado, sin emitir sonido alguno o sin buscar en un diccionario o en el contexto su significado.

2.- Comprensión Literal

Para comprender un texto los estudiantes necesitan reconocer las palabras y comprender el significado de los grupos de frases, oraciones y párrafos; un estudiante que reproduce exactamente lo que lee en un libro esta demostrando su comprensión literal.

El estudiante toma y almacena el material del autor; pero la mente de un lector eficiente hace mucho más que eso, en los niveles más elevados de comprensión, la mente opera como una planta de producción; toma el material presentado y lo procesa para crear un nuevo producto. La propia interpretación

del lector del material leído y así se llega a la siguiente dimensión del proceso de lectura.

3.- Interpretación

Al interpretar el material leído el lector deja de pensar en lo que ha entendido y se procesan mentalmente las ideas del autor. La mente se vuelve una planta generadora que forma las opiniones propias, reacciones y conclusiones del material leído.

4.- Lectura Creativa

En esta cuarta dimensión el lector se pregunta ¿Qué puedo hacer con la información que he comprendido? y se relaciona lo que el autor dice con sus propias ideas, produciendo ideas originales.

Crawley y Mountain; así como Mercer, conceptualizan la lectura dividida en dos subhabilidades; la descodificación y la lectura de comprensión. Mercer hace un análisis más detallado de la manera en que se desarrolla cada una de estas habilidades. En la lectura de comprensión coinciden en la comprensión literal e inferencial o interpretativa, pero Crawley y Mountain consideran como último paso en el desarrollo la lectura creativa, en la cual el lector establece y desarrolla ideas originales a partir de lo que comprendió, produciendo ideas originales.

Ferreiro y Gómez (1982) explican que la lectura es un proceso compuesto de cuatro ciclos: el lector siempre está centrado en la tarea de obtener significado todo lo demás letras, palabras o gramática, sólo reciben

atención plena cuando se tienen dificultades para obtener el significado. Estos ciclos comienzan y terminan varias veces hasta que la lectura termina.

Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado, si el lector obtiene el significado. Un lector eficiente requiere pocos ciclos para obtener significado.

El lector sabe cual es la estructura de la oración y cuales son las palabras que la forman y sus letras, porque conoce el significado; esto da la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado. Es decir, el lector salta constantemente hacia las conclusiones, a veces sin tener que leer todas las palabras, o todas las letras para reconocer una palabra.

Los ciclos de la lectura según Ferreiro y Gómez son:

1er. Ciclo Óptico

La lectura es una conducta inteligente, el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información. El cerebro controla al ojo y lo dirige para buscar lo que se desea encontrar; así que incluso en el ciclo óptico el lector controla el proceso activamente.

Nuestra capacidad para predecir pautas de aprendizaje es tan fuerte que lo que creemos que vemos es en su mayoría lo que esperamos ver.

Crawley y Mountain (1995) amplían el detalle del ciclo óptico; de estudios derivados de la fotografía y la fisiología del ojo. Explican que en la lectura como proceso visual, el ojo hace una serie de tomas, llamadas fijación

en cada línea impresa. El ojo del lector brinca de fijación en fijación, en movimientos espasmódicos, minúsculos llamados "Movimientos Sacádicos".

Algunas personas leen sólo una palabra o una sílaba por fijación. Supuestamente un lector mantiene un promedio de 5 fijaciones por línea, en un texto de aproximadamente 10 palabras por línea. El número de palabras que puede leer un lector en una sola fijación es aproximadamente de 2 palabras .

Podrá notarse ocasionalmente un pequeño movimiento hacia atrás; este movimiento corto es una regresión. Durante una regresión el lector busca atrás la palabra o palabras que ya leyó . El movimiento de retorno al final de la línea es semejante al retorno del carro de una máquina de escribir.

Es importante reconocer la fisiología de la lectura, ya que en ocasiones la dificultad para desarrollar esta habilidad depende de pequeñas alteraciones en los movimientos oculares y no del procesamiento de la información en sí mismo. Incluso en los últimos años (1990) se ha desarrollado una terapia ocular, la "Neuro-optometría" que ayuda a algunos niños con dificultad en el movimiento de los ojos o en el enfoque.

2° Ciclo Perceptual

En la medida que lo que vemos es consistente con nuestras predicciones, y en la medida en que tienen sentido, estamos satisfechos; una vez que hemos obtenido sentido del texto, tenemos la ilusión de que hemos visto los detalles gráficos. Esto hace que el ciclo perceptual sea muy eficiente.

Se desarrolla, así velocidad de lectura, al descodificar las palabras sin tener que leerlas completamente obteniendo significado de ellas. Los buenos lectores pueden procesar el input visual más rápidamente y también son más eficientes en utilizar la menor cantidad de índices visuales. Utilizan los mínimos índices perceptivos para activar los esquemas mentales y encontrar significado.

3er. Ciclo Sintáctico

En este ciclo se requiere el uso de estrategias de predicción e inferencia. El lector utiliza elementos claves de las pautas de la oración, nexos y sufijos gramaticales y puntuación para predecir pautas sintácticas cuando comienza a procesarlas. La sintaxis; es la forma en que se ordenan o acomodan las palabras en las oraciones. Para tener significado, una oración debe seguir un patrón gramatical.

A medida que crecemos y maduramos en nuestra competencia lingüística (Crawley y Mountain 1995), nos enfrentamos a redundancias, enfrentamos los mismos patrones de lenguaje una y otra vez. Los mismos sonidos son usados una y otra vez al hablar. Las palabras y partes de las palabras se usan frecuentemente en el mismo significado. Al introducirnos en la lectura, las mismas redundancias se presentan en la página impresa, y nos permiten hacer anticipadamente predicciones.

De acuerdo a los psicolingüistas, gracias a la experiencia previa con el lenguaje oral y a las redundancias en el lenguaje impreso; el lector experimentado puede obtener significado de los símbolos escritos, sin descifrar

todas las claves gráficas. Es decir no se tienen que ver todas las letras en una palabra, o la completa configuración de una oración para leer.

Un lector eficiente sólo usa algunas claves impresas, para llegar al significado. Usa su conocimiento sintáctico y semántico, para reducir la cantidad de información gráfica para lograr la comprensión.

4° Ciclo Semántico

En este ciclo la búsqueda de significado es la característica más importante, el significado es construido mientras leemos; pero también es reconstruido, ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro significado; o determinar nuestra crítica, postura o evaluación sobre el material leído.

Se ha establecido que la descodificación es la primera habilidad que se desarrolla al empezar el aprendizaje de la lectura, al consolidarse: se da paso al desarrollo de la habilidad de comprensión, que tiene una fuerte influencia en la capacidad de adquirir aprendizajes posteriores en el ambiente escolar. Mc Lead, Hunt y Davidson (1985 citados por Aaron 1991) consideran que la velocidad de descodificación y la capacidad de comprensión de un texto son los dos componentes más importantes de la lectura.

Múltiples investigaciones sugieren que la comprensión y el procesamiento fonológico automatizado de lo impreso son los más importantes predictores de la habilidad lectora (Aaronson y Ferres 1984 citados por Aaron 1991). Aaron indica que la descodificación y la comprensión son componentes

disociables de la lectura y una u otra habilidad pueden detenerse o estancarse en su desarrollo; afectando así la habilidad de leer.

La comprensión de la lectura y la comprensión de la palabra hablada están mediadas por los mismos mecanismos cognitivos; lo que se ha demostrado ampliamente por (Aaron 1991) y (Kintsch 1977, citado por Aaron 1991), quienes encontraron un alta correlación entre la comprensión escrita y la auditiva, concluyendo que: la lectura y el escuchar involucran idénticas habilidades de comprensión.

En los grados inferiores de la educación primaria, la habilidad de descodificación ha sido consistentemente demostrada con una gran correlación, de la habilidad lectora (Stanovich 1986). A medida que un niño desarrolla eficiencia en la descodificación en la lectura y construye un vocabulario sustancial de un solo vistazo, la contribución de la descodificación en la lectura parece disminuir. Aunque la necesidad de descodificar palabras usando el conocimiento de la relaciones letra-sonido, no puede ser abandonada en ningún momento o en ninguna etapa, porque esta estrategia será utilizada para reconocer palabras desconocidas, poco comunes o no familiares.

Una pobre descodificación, puede impedir el proceso de lectura, actuando como un factor limitante de la comprensión de la lectura, en todos los niveles de edad (Aaron 1991). Parece sensato entonces que durante los primeros años de educación primaria es necesaria una abundante practica de ejercicios de descodificación; y en los últimos años de la educación primaria lo mejor será proporcionar prácticas abundantes que desarrollen la habilidad de comprensión.

Para la I.R.A. (1998) la descodificación es una subhabilidad indispensable para el proceso de lectura; sugiere la enseñanza de descodificación fonética en las primeras etapas de la enseñanza, como una herramienta valiosa para la descodificación de palabras escritas que no son familiares al lector.

Ambos tipos de lectura, o subhabilidades como algunos las consideran, tal vez más acertadamente son necesarios y codependientes como se estableció anteriormente. Al parecer en muchas escuelas del sistema escolar mexicano, se enfatiza demasiado en la velocidad y fluidez de la lectura, dejando de lado y estimulando muy poco el desarrollo de la habilidad de comprensión, que es tan importante en etapas posteriores de la vida educativa del estudiante; pues como ya se dijo la habilidad de leer se transforma posteriormente en una herramienta de estudio.

Existen también dos tipos de lectura que es necesario tratar dentro de este tema; la lectura oral y la lectura en silencio. La lectura en silencio, ocurre cuando un lector mira un texto, traduce los símbolos visuales a su equivalente en sonido y les da un significado, comprendiendo lo que lee.

La lectura oral, se da cuando el sujeto mira un texto, traduce los símbolos visuales a su equivalente en sonido, les da significado y reproduce oralmente los símbolos escritos, comprendiendo simultáneamente lo que lee. Así Myklebust y Johnson (1967) consideran que la lectura es un acto complejo, que comprende un número de procesos psiconeurológicos, pero el acto de leer oralmente es aún más complejo, pues el lector debe monitorear e integrar dos

tipos de información simultáneamente. Algunas de las dificultades en la adquisición de la lectura se deben entonces a una interferencia de estos tipos de información simultánea que el sujeto debe manejar, como lo establecieron Kreshner y Stringer (1991).

En la lectura oral, la información primaria a tomar es visual, las palabras en la página escrita. Las funciones receptoras visuales, e integrativas continúan como en la lectura en silencio; sólo que en adición las palabras deben ser habladas. Y las palabras habladas no pueden ser expresadas correctamente si no son monitoreadas por la audición. Así mientras se monitorea e integra la entrada (input) visual, lo que se recibe a través de la vista, debe ser simultáneamente traducido a su equivalente auditivo (lenguaje hablado) y monitoreado por la audición. Pudiendo observar lectores que pueden comprender mucho mejor un texto de lo que lo pueden codificar o leer oralmente, como lo señala Aaron (1991).

3.4 MODELOS DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Los modelos teóricos del aprendizaje pretenden explicar como se "aprenden", las determinadas actividades o tareas que el hombre debe dominar a lo largo de su vida. A medida que los modelos del aprendizaje han progresado en sus investigaciones, se han desarrollado algunos que pretenden explicar como se aprende a leer. A continuación se analizan algunos de ellos:

3.4.1.- La lectura Como Proceso Perceptual

3.4.2.- La lectura como Proceso Verbal/Visual

3.4.3.- La lectura como Proceso Psicolingüístico

3.4.4.- La lectura como Proceso de Pensamiento

3.4.5. La lectura como Proceso Meta-Cognitivo

3.4.1. La lectura como Proceso Perceptual

Jane Macworth (en Sapir & Nitzburg 1973), explica que la lectura es el tercero de tres estados de síntesis perceptual, que son alcanzados por el niño en crecimiento.

1er. Estado de Sintesis.

El recién nacido se encuentra sumido en una totalidad de sensaciones provenientes de sus sentidos; en una gran cantidad de datos que son casi totalmente indescifrables o incomprensibles para él, pues carecen de significado.

Gradualmente aprende a tomar esta información de sus sentidos y construye modelos coherentes, que le permitan reaccionar eficientemente en su ambiente. Aprende que algunas sensaciones implican la satisfacción de sus necesidades y así gradualmente, su ambiente adquiere significado para él; basado en términos de la percepción de sus necesidades inmediatas y también en términos de sus expectativas, es decir la habilidad de predecir que pasará después y estar preparado para eso.

Estos modelos internos que combinan datos de todos sus sentidos, constituyen significado; poco a poco el bebé extiende estos significados concretos a otros cada vez más abstractos. Reafirmando sus modelos en identificaciones específicas, por ejemplo reconoce el rostro de su mamá de otras mujeres.

2° Estado de Síntesis.

Adquisición del lenguaje; ya que ésta es una síntesis entre ciertos sonidos, en tres sentidos:

- a) Los sonidos que él hace y los que otros hacen
- b) La retroalimentación de su sistema motor de-articulación
- c) El significado de esos sonidos.

Liberman (citado en Sapir & Nitzburg 1973) ha demostrado que la identificación de palabras habladas depende del proceso paralelo de los programas motores del habla. El oído percibe la frecuencia y la velocidad fonética del habla, es demasiado para el poder de resolución del oído; así la información del habla es codificada utilizando diferentes partes del tracto

articulador del habla en paralelo; y es descodificado refiriéndose a los sonidos autoemitidos, por los mandatos que envía el cerebro a los músculos articulatorios. Así una y otra vez hasta que aprende el lenguaje hablado y logra comunicar exitosamente sus necesidades, gustos, etc..

3er. Estado de Síntesis.

La Lectura, es el proceso más simple de los tres, pero el que representa el mayor grado de dificultad. Quizá esto se deba a que los sonidos del habla, son características genéticas del hombre, mientras que el código verbal visual no lo es y debe ser adquirido por cada nueva generación. Aquí hay nuevamente una síntesis en tres vías:

- signos espaciales
- lenguaje hablado
- significado

La primera tarea del niño no es traducir; sino aprender las reglas necesarias para transformar signos espaciales (palabra escrita) en equivalentes verbales, vocales o subvocales del habla; seguido por la unión del material escrito y el significado.

Mientras que la lectura, en una primera etapa, es básicamente un proceso de descifrar y codificar; su aspecto importante es como en el lenguaje y otros códigos, la relación entre esos códigos y las sensaciones primarias de los sentidos, que hacen significativos a los objetos y sucesos.

Así al enseñar a leer, es importante introducir el conocimiento de los datos de los sentidos del niño, que se han transformado ya en modelos internos. Así las palabras sólo son significativas para él, cuando se encuentran con los objetos a que se refieren.

En este modelo es muy importante la capacidad de atención del niño, pues de ella depende la capacidad de aprender. Podemos leer con poca atención, cuando ya sabemos cómo hacerlo; pero para aprender, sintetizar y establecer relaciones, la atención es imprescindible.

La capacidad de atender es limitada, así para cualquier nivel de conciencia o alerta, hay disponible sólo una cantidad de atención. Esta capacidad de sintonizar, debe centrarse en la tarea, para lograr el mejor input y el aprendizaje.

3.4.2. La Lectura como Proceso Verbal-Visual

Myklebust y Johnson, sostienen que la lectura es la superimposición del sistema simbólico visual, con el sistema simbólico auditivo.

Primero el niño integra experiencias no verbales directamente y forma esquemas primarios. Después integra el sistema auditivo (lenguaje oral) y al final el sistema visual, que representa tanto la experiencia directa como el sistema de símbolos auditivos.

La adquisición de cada sistema simbólico requiere de ciertas integraciones. Primero se requiere la integración de experiencias no verbales;

que el individuo sea capaz de diferenciar un símbolo de otro, le de significado y lo retenga, por ejemplo al adquirir el lenguaje, el niño debe diferenciar entre el símbolo de gato de cualquier otro símbolo que escuche o vea; después debe almacenarlo, para poderlo usar en el futuro y ser capaz de recordarlo y decirlo cuando se comunique con otros.

Si el niño tiene problemas para integrar experiencias significativas o para aprender de la modalidad visual o auditiva, le espera una dificultad de aprendizaje. Si no puede asociar los símbolos visuales con el significado, puede desarrollar habilidad para repetir palabras, pero no comprensión de la lectura. Puede traducir de lo visual a lo auditivo, pero no puede traducir estos símbolos en un significado.

Los defectos visuales de la vista y el campo visual, pueden impedir el aprendizaje de la lectura. El alumno puede ver pero quizá no diferencia palabras o no pueda interpretarlas o recordarlas debido a una disfunción a nivel del sistema nervioso central y esto mismo sucederá si se presenta una dificultad a nivel auditivo.

3.4.3. La Lectura Como Proceso Psicolingüístico

La lectura como proceso psicolingüístico es el procedimiento por el que un lector llega a la comprensión. Leer es obtener significado a partir del más pequeño número de pistas posibles; no es el acto de pasar de una palabra a otra, centrándose en el exacto reconocimiento de la palabra; se puede leer a medias, o brincarse incluso algunas, por la anticipación que se obtiene de la repetición de experiencias.

El proceso de lectura es una adivinanza psicolingüística; el ojo del lector se enfoca en el material impreso y él comienza a elaborar pistas y conjeturas acerca del significado del material leído. El lector confirma o rechaza el significado, si se confirma el lector comprende el mensaje del autor; si no se confirma el significado; se debe regresar a re-leer el material.

De acuerdo a los psicolingüistas gracias a las experiencias previas con el lenguaje oral y a las redundancias en el lenguaje impreso, los lectores experimentados pueden obtener significado de los símbolos escritos sin decir todas las partes o claves gráficas de las palabras. No se tienen que ver todas las letras de una palabra, el lector desarrolla claves que utiliza para llegar al significado.

Desde el nacimiento desarrollamos esquemas, estas estructuras de pensamiento y conocimiento sirven como bases de comprensión. Representan aspectos generales de conocimiento más que definiciones.

Desarrollamos significado usando estos esquemas. Éstos proveen "folders de archivo" para almacenar o asimilar información, nos auxilian a identificar lo que es importante, nos ayudan a resumir y a separar las ideas importantes de las que no lo son y nos sirven para que recordemos nuestras interpretaciones.

3.4.4. La Lectura como Proceso de Pensamiento

Mercer (1993), considera que el desarrollo de la lectura pasa por un primer momento de "pre lectura " y cinco etapas posteriores:

Pre-Lectura (nacimiento a los seis años)

El niño de manera sistemática y gradual, acumula comprensión acerca de él y su ambiente y de lo que lee. Algunos niños adquieren conocimiento al pintar y aprenden a reconocer las letras. Muchos niños pueden escribir su nombre y pretender que pueden leer una historia que se les ha leído anteriormente.

Las actividades de esta etapa deben estar llenas de lecturas que los padres hagan a los niños, especialmente discutiendo la historia y enseñándolos a identificar las letras y palabras con ilustraciones, así como experiencias con el ambiente como leer señales de tráfico, etiquetas, etc..

1a. Etapa. Descodificación o Lectura Inicial (1er. y 2º grado)

Involucra el aprender las relaciones de sonidos y letras para descodificar palabras escritas que no son reconocidas de inmediato. Los niños aprenden a reconocer palabras y comprenden el material en sus libros. Sin embargo en esta etapa el niño puede leer considerablemente menos de lo que puede comprender verbalmente.

El niño lee despacio, palabra por palabra, tratando de obtener detalles y descifrando un código complicado. Algunos niños tienen dificultades en la adquisición de la descodificación porque tienen problemas con aspectos fonológicos del lenguaje.

Un problema fonológico de un mal lector se refleja en la falta de reconocimiento de que la palabra tiene partes: sílabas, fonemas y morfemas.

2a. Etapa Confirmación o Fluidez (2° a 3er. grado)

Lo que han aprendido antes se consolida en el reconocimiento de palabras y el uso de habilidades de descodificación, que les permiten leer textos fáciles y familiares.

En esta etapa comienzan a usar las herramientas adquiridas previamente; logran una lectura fluida y son capaces de leer, según Mercer y Mercer, de 100 a 140 palabras por minuto con 2 ó menos errores; utilizando sus habilidades de descodificación, junto con la repetición inherente en el lenguaje y las historias leídas, los alumnos ganan competencia en el uso del contexto y con ello obtienen un aumento en la fluidez y puntaje de lectura.

Según Perfetti (1985 en Young and Bowers, 1995) cuando el proceso de descodificación se vuelve automático, preciso y rápido, la atención queda en libertad para dedicarse a habilidades de comprensión de lectura a un nivel más alto.

Muchos estudiantes desarrollan un reconocimiento rápido de palabras como resultado de la familiaridad que se desarrolla de la práctica intensiva. Sin embargo los estudiantes con problemas de lectura requieren practica y repetición adicional para lograr la automatización.

La transición de la primera etapa a la etapa de fluidez es muy similar a la transición que experimenta un bebé, quien al principio debe concentrarse intensamente en aprender a caminar y de pronto puede caminar sin pensar que lo está haciendo. Los estudiantes en la etapa inicial leen automáticamente hasta que encuentran una palabra desconocida, entonces tratan de utilizar una serie de aproximaciones diferentes para enfrentar la palabra. Al final de esta etapa, han desarrollado fluidez y pueden reconocer palabras familiares rápidamente; y descodificar fonética y silabicamente las palabras que desconocen y pueden también predecir otras palabras de acuerdo a un contexto.

Las medidas de velocidad y exactitud en la lectura deben ser incluidas para determinar que estudiantes están listos para avanzar a la siguiente etapa del aprendizaje de la lectura.

3a. Etapa Leer para aprender lo nuevo (4° a 8° grado)

Esta etapa marca el comienzo de leer para aprender, como el opuesto de aprender a leer de las primeras etapas. Aquí la letra se usa para obtener nuevos conocimientos, experimentar nuevos sentimientos y aprender nuevas ideas y actitudes.

De esta manera el estudiante adquiere una rica base de información y conceptos de vocabulario, por medio de la lectura de una extensa variedad de materiales.

En esta etapa la lectura en silencio se hace en largas unidades, por ejemplo: una historia completa o una selección. El estudio de las palabras se centra en el significado más que en el reconocimiento y descodificación, porque el material de lectura contiene más palabras poco familiares, abstractas, técnicas o literarias.

Algunos autores (Snider y Traver 1987; citados por Mercer 1993), sugieren que el estudiante que lee muy despacio y con poca exactitud de precisión, en sus habilidades de descodificación podrá enfrentar problemas en el aprendizaje de muchos de los conceptos que típicamente son adquiridos en esta etapa. Es decir un estudiante con problemas de lectura puede limitarse en su adquisición de aprendizaje en las experiencias de ésta, porque la baja habilidad descodificadora, presenta una barrera a la adquisición de conocimientos. Así la base de conocimientos empobrecidos, será insuficiente para la comprensión de material más complejo.

De esta manera por el efecto acumulativo de las deficiencias en las primeras etapas de la lectura, los estudiantes con problemas, se encuentran especialmente necesitados de una instrucción efectiva y eficiente en esta etapa.

4a Etapa Múltiples Puntos de Vista.

Al llegar a bachillerato, el estudiante al leer se enfrenta a una variedad de puntos de vista, y requiere comparar y evaluar información de varias fuentes.

Se espera que los estudiantes de bachillerato lean textos complejos en áreas avanzadas de contenidos. A través de la lectura y el estudio de materiales que difieren en contenido, tipo y estilo. El estudiante practica la adquisición de conceptos difíciles y el aprendizaje de nuevos conceptos y puntos de vista.

En este nivel los procesos metacognitivos juegan un papel muy importante al monitorear y evaluar la autocomprensión del texto.

La instrucción en el monitoreo de la comprensión debe ser seguida de la instrucción en las habilidades de estudio y sobre cómo usar materiales de referencia.

Cuando un estudiante falla en el monitoreo de la comprensión de lo que lee, puede deberse a una inhabilidad para descodificar rápida y eficientemente o a una carencia de información necesaria para entender un tópico.

Snider y Traver (citados por Mercer, 1993) sugieren que materiales complementarios deberían desarrollarse enfatizando el vocabulario y profundizando la información de los antecedentes del texto; los que deberían acompañar a los libros de texto para ayudar eficientemente a los estudiantes con problemas de comprensión en bachillerato.

5a Etapa Construcción y Reconstrucción

En la universidad los alumnos leen libros en el detalle y la profundidad que necesitan para sus propósitos. Al leer el estudiante construye el conocimiento para sus propios fines o usos.

En esta etapa el lector sintetiza información y formula hipótesis que generalmente se restringen a áreas específicas de estudio, en un nivel muy avanzado. De esta manera la lectura en este período requiere un extenso campo de conocimientos previos, en áreas de contenido altamente especializadas.

La adquisición de conocimientos altamente especializados en esta etapa dependen de la riqueza de la información de base, adquirida en las etapas 3 y 4, que a su vez dependen de la habilidad de descodificación precisa y fluida, desarrollada en la primera y segunda etapa.

3.4.5. La Lectura Como Proceso Metacognitivo

Spring (citado por Crawley y Mountain, 1995) identifica los elementos de la metacognición y establece que el proceso metacognitivo se forma por cuatro componentes: planeación, desarrollo de estrategias, monitoreo y evaluación.

Los metalectores :

Planean;

Identifican el tipo de texto, lo que ya saben del tema, lo que esperan aprender y lo que necesitan hacer para completar la asignación.

Desarrollan Estrategias;

Se plantean propósitos en base a sus objetivos.

Monitorean;

Analizan que tan bien lo están haciendo, están conscientes de que tanto comprenden o no comprenden el material, responden preguntas con el propósito de medir su comprensión. Resumen e identifican nueva información que han aprendido

Evalúan;

Evalúan lo que han aprendido y qué tan bien lo aprendieron.

Jiménez y Pearson (1996) investigaron las estrategias metacognitivas con un grupo de adolescentes bilingües y encontraron diferencias en las estrategias metacognitivas de los lectores hábiles y las de los malos lectores; los exitosos ven el aprender a leer en otro idioma como el simple aprendizaje de un nuevo vocabulario y la adquisición de otro sistema fonológico. Mientras que lectores poco exitosos consideraban ambos idiomas muy diferentes y por ende anticipaban dificultades para la comprensión en la lectura de la segunda lengua.

En la lectura de textos en otro idioma sugieren que los lectores usen la estrategia de búsqueda de Cognatos. Los Cognatos son palabras que se encuentran relacionadas entre los lenguajes debido a las raíces ancestrales de éstos. Los cognatos en español e inglés son frecuentemente similares en

significado y ortografía, p. ej. proportional y proporcional, que significan lo mismo y son parecidas tanto en el fonema como en el morfema.

Al leer textos en otro idioma se utiliza la traducción como una actividad estratégica. Los lectores exitosos identifican con precisión palabras desconocidas y utilizan estrategias para comprenderlas, tales como: uso del contexto, evocar conocimientos relevantes, inferir, buscar cognatos y traducir.

Otra estrategia frecuentemente utilizada por lectores hábiles es monitorear la comprensión para determinar si es correcta o no. Integrar conocimientos previos con la información contextual actúa como facilitador de la comprensión del texto.

Hacer inferencias y anticipar conclusiones es otra exitosa manera utilizada por lectores hábiles. Formularse preguntas anticipadas y responderlas al leer, es una estrategia de lectura que se observó en los lectores exitosos, para facilitarse la comprensión de textos.

Los lectores menos hábiles parecen utilizar menos estrategias metacognitivas durante la lectura, lo que les dificulta la adquisición de significado. Al parecer un lector hábil está determinado a entender lo que lee, mientras un lector lento es capaz de identificar las palabras que no comprende, pero no posee destrezas que le ayuden a comprenderlas; y tiende a forzar el texto a la anticipación de significado que se formó, si es que formuló una interpretación temprana. En varias investigaciones se sugiere enseñar a los

alumnos cómo utilizar estrategias para incrementar la comprensión de textos. Si un enfoque fonológico no resulta, intentar con este enfoque será de utilidad.

En el enfoque metacognitivo, desde el inicio de la enseñanza de la lectura, la importancia fundamental está en el significado y se trata de vincular lo que el niño aprende a leer con sus experiencias vivenciales, es decir con lo que ve, escucha siente, etc..Para que tenga significado para el niño y se despierte en él gusto e interés por aprender.

El modelo más completo, para explicar la adquisición de la lectura es el de Mercer ya que contempla no sólo las habilidades iniciales de la adquisición de la lectura, sino analiza su desarrollo en etapas posteriores; mientras que el último o los dos anteriores se centran sólo en un aspecto de la lectura; y como se ha visto; leer es un proceso muy complejo por lo que todavía no existe un modelo que lo abarque en toda su gama (Gearheart,1987). De manera que muchos modelos son necesarios porque cada uno toma un matiz de la habilidad lectora y de esta manera juntos se complementan, permitiendo identificar elementos importantes a considerar en el proceso de enseñanza.

Ideal sería que en nuestro sistema educativo, se enseñara a leer con un enfoque "meta-cognitivo", de ser así, los estudiantes desarrollarían altamente sus habilidades de pensamiento. Es común encontrar que en las escuelas se pida a los alumnos leer oralmente con entonación, fluidez y puntuación adecuada, sin tomar en cuenta la comprensión. El enfoque metacognitivo estimula el desarrollo de la habilidad lectora como herramienta de estudio, que será utilizada en las etapas posteriores a la educación primaria.

3.5 MÉTODOS PARA ENSEÑAR A LEER

Existe una gran cantidad de métodos de enseñanza de la lectura, aunque en términos generales se podrían clasificar, dentro de dos grandes categorías (Mercer y Mercer 1993):

1.- Métodos del fondo a la superficie o Métodos Sintéticos.

2- Métodos de la superficie al fondo o Métodos Analíticos

Hay quienes consideran a la mezcla de estos dos métodos como un tercer grupo, denominado como Métodos Eclécticos (Jaimez Ramírez, 1991), en los que se toman los mejores elementos de cada uno.

1.- Métodos del Fondo hacia Arriba, o Sintéticos.

Son aproximaciones que enfatizan la descodificación; parten de los elementos más pequeños a la palabra completa.

También llamada aproximación secuencial, en estos métodos las habilidades de descodificación se enseñan primero y les sigue la instrucción en comprensión. Los programas que inician la lectura, enfatizando los sonidos de las letras, pertenecen a esta clasificación.

Los programas que enfatizan la descodificación comienzan con palabras formadas por algunas letras o combinaciones de letras que suenan igual en diferentes palabras. Por ejemplo; en casa y oso, la letra "s" suena igual. La consistencia en el sonido de las letras permite al lector leer palabras

desconocidas uniendo los sonidos de las letras. No se incluyen nuevas palabras hasta que se logran dominar las relaciones de las letras en las palabras ya introducidas.

Algunos de los programas que enfatizan la descodificación son: Lectura Básica, Maestría en Lectura, Programa Lingüístico de Lectura Merrill, el Método Fonético, Método Lingüístico y el del Alfabeto Modificado, el Alfabeto Inicial, Palabras en Color, etc..

2.- Métodos de la Superficie al Fondo o Analíticos.

Son aproximaciones que enfatizan el significado; parten de la palabra o de unidades mayores, para después establecer la relación entre el sonido y la grafía.

Se basan en la aproximación espontánea a la lectura, al niño su reloj biológico le marca la hora para aprender a leer de manera tan natural como lo fue aprender a hablar en su momento. Desde las primera etapas de la instrucción se enfatiza el significado. Estos programas enfatizan el uso de palabras comunes.

Los programas que enfatizan el significado comienzan con palabras frecuentes, asumiendo que esas palabras son familiares para el lector y por ende fáciles de leer. El estudiante identifica la palabra, examinando el significado y la posición en el contexto de la historia, letra inicial y configuración. Las palabras no se controlan para presentarse en grupos de sonidos similares.

Algunos de estos métodos son: Ginn 720; Houghton Mifflin; Series de Lectura; Método Basal de Lectura; el Lenguaje Global, Experiencia de Lenguaje y las aproximaciones de Lectura Individualizada.

3.- Métodos Eclécticos.

Hacen una mezcla de los analíticos y sintéticos; combinan la enseñanza de la lectura y escritura ayudan a los estudiantes a aprender fonéticamente dentro de contextos significativos en los textos.

Algunos de estos métodos son: Recuperando la Lectura, Aproximación de la Experiencia del Lenguaje y la Aproximación Individualizada de Lectura.

Aquellos que están a favor de los métodos centrados en el significado reconocen la habilidad desodificadora, pero sostienen que sus alumnos son más hábiles en la lectura de comprensión. Kameenui (1990, citado por Mercer en 1993) recomienda el método centrado en la codificación para alumnos con problemas de aprendizaje, aunque no necesariamente será exitoso en todos los problemas, ya que dependiendo del problema será el enfoque que se requiera para superarlo en la lectura; en ocasiones podrá funcionar mejor un enfoque metacognitivo, en donde se enseñe al sujeto a anticipar estrategias de lectura que faciliten la comprensión. Adams (1990, citado por Jaimes Ramírez en 1991) determinó que el sistema fonético permite un mejor rendimiento en el reconocimiento de palabras y deletreo, especialmente en los primeros grados de primaria, en alumnos con carencias económicas.

Los programas que enfatizan la codificación son considerados más exitosos para enseñar una buena codificación (Mercer 1997). La instrucción sistemática fonética provee las habilidades necesarias para convertirse en un lector independiente más rápidamente que si la instrucción fonética se retrasa o es menos sistemática. Aún más sostiene Mercer, la descodificación es un paso necesario para la adquisición de la lectura de comprensión y llegar a otros niveles más elevados del proceso de lectura.

Desde 1987, la Secretaria de Educación Pública en México, determinó como método para enseñar a los niños a leer, el Método Global de Análisis Estructural, buscando la adquisición de la lectura simultáneamente con la comprensión.

Este método está clasificado como analítico y se apoya en el principio de la percepción global del habla, sugiriendo que cuando el niño empieza a hablar da un valor completo a cada palabra o frase. Por lo que al aprender a leer y a escribir, debe hacerlo de la misma forma. El detalle específico de las etapas en que se divide este método se encuentra en la investigación de Jaimes Ramírez (1991). Para los fines de esta investigación sólo se da una visión general de este método, por ser el que determina el Gobierno Federal para la enseñanza de la lecto-escritura en México.

En este método se considera que en el niño la percepción de las cosas y situaciones es global. El detalle es indistinto. La palabra o la frase son perceptivamente más fáciles de captar que la letra. De este conjunto global se discriminan poco a poco las partes, individualizándose en letras.

Aprender a leer es aprender a comprender inmediatamente y por completo un texto ordinario y debe ser el primer objetivo de la escuela primaria. La lengua es maestra del pensamiento.

La lectura es enseñada como una actividad holísticamente orientada al significado y es tomada como una conducta integrativa, más que ser descompuesta en una colección de habilidades separadas.

No existe ningún método que pueda considerarse el mejor o que garantice el éxito en todos los alumnos en la enseñanza de la lectura; si bien es cierto que para aquellos alumnos que enfrentan dificultades en el desarrollo de esta habilidad, se debe buscar otro método, como alternativa para ayudar a este grupo de alumnos que por una u otra causa no logran aprender a leer, puesto que la lectura es una habilidad básica e indispensable en la educación de un niño.

3.6 VELOCIDAD DE LECTURA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Varios autores (Cunningham 1990, Beznitz 1994, Tamir y Bielmiler 1995) consideran que aprender a leer es un proceso complejo, que requiere múltiples capacidades; Breznitz y De Marco (1994) describen al proceso de lectura dividido en tres grandes factores: 1) Descodificación, 2) Comprensión y 3) Velocidad de Lectura.

Muchos experimentos y teorías sobre la lectura, sugieren que la velocidad de lectura depende de la efectividad de descodificación y del nivel de comprensión de un texto en consecuencia la velocidad de lectura se ha convertido en una medida diagnóstica de la habilidad lectora (Preffeti 1991, citado por Mercer en 1993; Breznitz 1994, Cunningham 1991).

Entre 1987 y 1990 Breznitz investigó los efectos de la velocidad lectora en la comprensión y descodificación de 1º a 4º de primaria. Los resultados de estos estudios sugieren que la velocidad lectora se puede considerar como una variable independiente ya que influye en la calidad de la lectura. Se diseñaron experimentos para incrementar la velocidad de lectura en varios sujetos de distintas poblaciones, sometidos a un programa destinado a incrementar la rapidez de ésta en un 20%. La comprensión de la lectura y su exactitud, fueron medidas al ritmo normal, más lenta y acelerada velocidad de lectura. Los resultados consistentemente indicaron que el incremento en la velocidad de lectura lleva a una mejor comprensión, al mismo tiempo que reduce el número de errores en ella. Adicionalmente, disminuir la velocidad de lectura, llevó a una mayor exactitud en la descodificación, es decir a reducir el número de errores en la lectura oral, pero también llevó a un decremento en la

comprensión. (Breznitz, De Marco, Shammi y Hakerem, 1994). Lo que tal vez es debido a la saturación de la memoria a corto plazo, que se dedica a retener palabra por palabra, perdiendo el sentido contextual de las frases, que ayuda a la anticipación del significado. Mercer (1993) sugiere para que se de una adecuada comprensión en la lectura; una velocidad de 120 a 140 palabras por minuto, establecen un ritmo que permite un alta velocidad de lectura acorde a un máximo de comprensión.

Las ganancias en la exactitud y comprensión en la lectura, pueden atribuirse a tres factores en la teoría:

1° acelerar la velocidad lectora incrementa las unidades disponibles en la memoria de trabajo que puede dedicarse a la lectura y permite un aumento de la información contextual utilizada o en uso (Breznitz 1994, 1992).

2° La adopción de una velocidad de lectura más rápida disminuye la vulnerabilidad hacia la distracción (Breznitz 1994, 1988).

3° Finalmente una velocidad de lectura rápida realza las similitudes entre el input vocal de la lectura oral y la familiaridad de las palabras con el lenguaje hablado (Breznitz 1994, 1990).

Breznitz, De Marco, Shammi y Hakerem, (en 1994) encontraron que en el nivel universitario se puede incrementar la velocidad lectora, alrededor de un 12 % y el nivel de comprensión en un 21.8 % . Mientras que los lectores a nivel de educación primaria, pueden acelerar su velocidad lectora en un 20 %

más arriba de su velocidad lectora de rutina; con lo que adicionalmente incrementan su comprensión de los textos y la exactitud en la lectura oral.

La alta correlación negativa entre tiempo de lectura y comprensión observada en sus estudios así como en estudios anteriores indican que los sujetos que leen más rápido, comprenden mejor lo que leen, es decir a menor tiempo de lectura mayor comprensión y que mientras más tiempo tardan en leer, menor es su comprensión (Breznitz, 1994- 1987). Este descubrimiento ha demostrado solidez en diferentes grupos de edad y nivel de desarrollo de la habilidad lectora; desde los primeros años de la educación primaria, hasta los últimos de la universidad.

Tamir y Bielmiler (1995) hipotizaron que una ganancia en la lectura de comprensión se da como resultado del incremento en la eficiencia en el reconocimiento o identificación de las palabras. La lectura de comprensión dicen se reduce cuando la lectura es lenta, debido a una sobrecarga de la memoria a corto plazo y a la inexactitud de ésta, que deja palabras sin identificar o mal identificadas, que no tienen sentido. La práctica extendida incrementa la eficiencia en la identificación de las palabras escritas y como resultado se puede esperar un incremento en la lectura de comprensión.

Stanovich (1984) en su artículo del efecto Matthew en la lectura, dice que los malos lectores escogen no leer en parte debido a que sus habilidades bajas hacen la lectura poco gratificante para ellos. Como resultado, un lector lento, no obtiene suficiente práctica, se establece un círculo en el que permanece como un mal lector o de baja velocidad. Así para ayudarlo a mejorar su lectura, se requiere un entrenamiento extenso en el que el sujeto

pueda leer mucho, logrando que disfrute al mismo tiempo, el contenido de lo que lee, en vez de concentrarse en el mecanismo de la lectura.

Cuando un niño tiene dificultad para identificar el 54% de las palabras de un texto; le desagrada o disgusta leerlo y lo abandona si no se le proporciona ayuda. Tamir y Bielmiller (1995), trataron de medir si existía un efecto de la práctica en la lectura. Determinaron un nivel basal de lectura y desarrollaron dos programas de lectura asistida; uno por un maestro y otro por una cinta grabada, que el sujeto ajustaba a su propio ritmo de lectura. Se asistía en la lectura cuando los alumnos titubeaban, tenían errores en la lectura, no respondían o solicitaban ayuda. No se intentó enseñar estrategias de identificación de palabras la meta era mantener al niño interesado en la lectura.

Como esperaban, una ganancia o incremento en la habilidad lectora se obtuvo después del tratamiento; así la práctica asistida dió un incremento estadísticamente significativo en la velocidad de lectura, comprensión y comprensión de escuchar e incrementó la eficiencia verbal.

Chall (1985 citado por Tamir y Bielmiller 1995), sugieren que en el estado de aprender a leer, los niños comprenden más por lo que escuchan que por lo que leen. Curtis, encontró también que la comprensión auditiva de lo que se escucha da una gran contribución a la habilidad lectora. La práctica de escuchar mientras se lee dió como resultado el doble de cantidad de lectura en comparación al otro grupo y un puntaje más alto en lectura de comprensión.

Anee Cunningham (1990) sostiene que el conocimiento fonético, está íntimamente ligado a la velocidad de lectura y se ha demostrado en múltiples

investigaciones, fuertemente relacionado a la ejecución en la lectura. La forma precisa en que interviene en el desarrollo de la lectura todavía no se conoce. Indudablemente los niños no necesitan completa comprensión y conocimiento de las estructuras lingüísticas, para aprender a leer pero un mínimo de comprensión es necesario en las primeras etapas de desarrollo de la lectura. Sin embargo los niños ganan conocimientos adicionales de la estructura lingüística en la medida en que aprenden a leer ya que la interacción con lo impreso provee experiencia y exposición repetida a la estructura del lenguaje. El conocimiento fonético ayuda a tener una velocidad lectora mayor.

Un hecho claramente observado es que un estudiante con dificultades para leer es especialmente deficiente en sus habilidades de descodificación o de reconocimiento de palabras (Compton y Carlisle 1994). Los estudiantes con problemas de lectura, frecuentemente tienen problemas en el reconocimiento de palabras, lo que causa dificultades significativas en la lectura de comprensión. Así un número creciente de investigadores han argumentado que el déficit en la descodificación fonológica es el principal problema en los estudiantes con problemas de lectura (Stanovich 1991).

Aunque se ha dado una gran importancia a la fluidez o proceso automatizado de lectura, en los modelos teóricos que pretenden explicar el desarrollo de la habilidad de lectura; los estudios empíricos han dado relativamente poca importancia a la velocidad de lectura de palabras. Sin embargo la velocidad de lectura es primordial en las discusiones teóricas. Compton y Carlisle (1994) consideran la velocidad de lectura como un factor central en la identificación de problemas de lectura. Por lo que podría utilizarse la velocidad de lectura como un medio de identificar tempranamente a los

alumnos que enfrentarían un problema en el desarrollo de la habilidad de leer si su velocidad lectora es lenta o a aquellos a los que se les facilitará el desarrollo de la habilidad lectora como herramienta de estudio; si su velocidad lectora es alta. Compston y Carlisle (1994) concluyen que la velocidad baja de lectura es característica de niños con dificultades en la lectura.

Wolf (1991, citado por Compton y Carlisle en 1994) demostró que los alumnos con dificultades en la lectura son significativamente más lentos en el reconocimiento de palabras o acceso lexical. Compton y Carlisle (1994) lo apoyan. Al parecer el proceso de activación de las unidades o sub-elementos de las palabras (sílabas y letras), que provoca el reconocimiento de la palabra, se encuentra alterado. Los problemas en la activación de estas sub-unidades de la palabras dan como resultado un lector lento o una respuesta lenta de decisión lexical, que se refleja en una baja o muy lenta velocidad lectora, que interfiere con el significado del texto.

En varias investigaciones de 1987 a la fecha se sostiene que lectores normales, son mejores que lectores lentos, en velocidad y exactitud al nombrar palabras. En esta investigación, se determinaron tablas de promedios para cada grado de educación primaria, para utilizarlas como referencia al comparar la velocidad lectora de un alumno y determinar si esta es mas lenta, más rápida o a nivel promedio de la media de los niños de su grado escolar para poder utilizarla como un comparativo obtenido de investigación empírica y no determinado teóricamente.

Aaron (1991) sostiene que en los primeros grados escolares de la educación primaria, la habilidad de descodificación ha sido demostrada

altamente correlacionada con la habilidad lectora (Stanovich 1986). La velocidad de lectura, es la rapidez en que las palabras son reconocidas y en que los pasajes son leídos y tiene también una gran correlación con la habilidad de leer. La velocidad de lectura puede obtenerse según Aaron, pidiendo al sujeto que lea en voz alta pasajes correspondientes a su grado escolar, la velocidad se calcula en términos del número de palabras que puede leer en un minuto.

Escoín y Mascuñan (1993) establecieron que la correlación entre la velocidad lectora y la comprensión de un texto es cercana al .70; Stanovich y Cunningham (1984) determinaron esta correlación entre .50 y .80; según lo cual un lector lento tendrá una capacidad limitada de descodificación e interpretación que disminuirá su destreza para retener palabras, que conducen al significado. Consideraron también que la correlación entre velocidad lectora y comprensión no es lineal sino curvilínea. Es decir, cuando hay muy poca velocidad, la comprensión baja y cuando se da mucha velocidad, también disminuye notablemente la comprensión. Y determinan que para que se dé un buen nivel de lectura de comprensión, debe haber una velocidad máxima de entre 230 a 260 palabras por minuto, ya que la velocidad se encuentra en un nivel alto correlacionada a un máximo de comprensión.

Para mejorar la velocidad de lectura se requiere, según Escoín (1993):

* Práctica continua, ésta ayuda a desarrollar dominio sobre un vocabulario de un solo vistazo, así como a utilizar técnicas de apoyo contextual.

* Refuerzo al final de cada ejercicio, indicando al sujeto como se desempeñó en la práctica, fortalece la motivación para continuar hacia el dominio de la destreza.

* Secuenciación, orden creciente de dificultad. Para lograr que se disfrute la lectura y evitar el rechazo hacia ella por considerarla difícil

Escoín y Mascuñan (1993) determinan que es difícil obtener una mejoría en la velocidad lectora, si se parte de puntajes muy bajos de comprensión lectora; debiendo disminuir la velocidad en beneficio de un aumento en la comprensión. Por el contrario, si se parte de un porcentaje alto de comprensión es relativamente fácil provocar un aumento en la velocidad.

Pero, ¿cuál es la implicación de tener una velocidad alta de lectura o una muy baja en los primeros años de la educación primaria? Slavin determinó que las fallas en los primeros años de educación primaria virtualmente garantizan el fracaso en los años posteriores de la educación escolar.

Boland (1993) encontró que las diferencias entre buenos y malos lectores en el principio de la educación primaria permanecen relativamente estables durante todo el período de instrucción primaria o pueden incluso incrementarse. Predecir el nivel de la habilidad lectora al final de la escuela primaria, puede hacerse mejor mirando los datos de la habilidad lectora en los primeros años de la educación primaria. Se puede ver que el abismo entre los buenos lectores y los malos se vuelve aún mayor, como lo explicó Stanovich con "El Efecto Mathew".

Por eso, según Boland (1993) es muy importante, que los niños en los primeros años de primaria, reciban una buena enseñanza en la lectura y la investigación debería profundizar más acerca del desarrollo de la habilidad, más que en comparaciones entre buenos y malos lectores.

Kos (1991) considera que los niños que fracasan en el aprendizaje de la lectura o que enfrentan dificultades en el desarrollo de esta habilidad, frecuentemente desarrollan una baja autoestima; un sentido de incapacidad, así como la sensación de estar desvalidos ante el medio ambiente y pueden mostrar conductas relacionadas a stress, que pueden ser atribuidas a flojera, apatía, resistencia a la autoridad o baja inteligencia por sus maestros. Cuando estos niños crecen, sus problemas con la lectura se vuelven más complejos, haciéndolos ver como si tuvieran múltiples deficiencias (Stanovich, 1986; Kos, 1991). Si no se les ayuda con una intervención temprana, esta dificultad puede incluso provocar que abandonen la educación formal y está considerado como una causa de deserción escolar.

En vista de que la habilidad de leer se convierte en una herramienta de estudio, un alumno con un bajo desarrollo de esta habilidad en los primeros años de la primaria; enfrentará dificultades en la secundaria, preparatoria y universidad; si no logra superar estas deficiencias (Mercer 1993). Por lo que es importante detectar tempranamente a los chicos que atraviesan por dificultades en el desarrollo de la lectura, para ayudarlos antes de que el problema se intensifique y complique, afectándolos más.

Boland en (1993) considera que existen cuatro factores que afectan o intervienen en el desarrollo de la lectura, y que no son inherentes de esta habilidad:

1. Habilidades generales e intereses del sujeto; inteligencia, personalidad y motivación.

2. Disposición para la lectura, dominio lingüístico y en particular dominio fonético y capacidad de mezclar o armonizar sonidos; son prerequisites que deben desarrollarse antes que el proceso de enseñanza formal de la lectura comience.

3. Ambiente psicológico y social en la casa de los estudiantes; es más fácil que un chico lea si observa a sus padres leer.

4. Características escolares, tales como el curriculum de lectura (textos y materiales de lectura que se presentan al alumno) y el método de enseñanza, utilizado en su colegio en particular. De hecho existen recomendaciones para utilizar diferentes métodos de enseñanza si se observa que un alumno manifiesta dificultades para aprender a leer con un método en particular.

En el anexo 2 se encuentran algunas tablas que establecen medidas de velocidad de lectura en niños de nivel educativo de primaria; la primera es la incluida en el libro del Niño Dislexico de M.Nieto, en las lecturas utilizadas en este estudio. Se incluye una propuesta por la S.E.P. y otra por el Laboratorio de Psicotécnica del Colegio Nacional de Maestros. Estas últimas dos tablas se consideran, demasiado elevadas, ya que se pidió de manera informal a dos sujetos adultos y lectores experimentados que leyeran un texto, sin que logran

el número de palabras que se plantean en ellas; si bien es necesario tomar en cuenta la instrucción que se da al sujeto al momento del inicio de la lectura y si el propósito de ésta es lograr comprensión, así como si la lectura se efectúa oral o en silencio.

Es importante recordar aquí que Mercer (1993) propone una velocidad de entre 120 a 140 palabras por minuto, como una velocidad que permite un punto óptimo de comprensión, lo cual coincide con lo que se encontró en esta investigación.

3.7 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Después de analizar la importancia que la lectura tiene como una herramienta de estudio, que permite al alumno aprender, se decidió emprender una investigación sobre la velocidad de la lectura con dos propósitos principales: obtener normas de velocidad de lectura por grado escolar en una escuela primaria y determinar la relación entre la velocidad de lectura y el rendimiento académico de los alumnos.

Se formularon dos preguntas principales de investigación:

¿Cómo evoluciona la velocidad lectora a lo largo de primaria?

¿Qué relación existe entre la velocidad lectora y el rendimiento académico de los alumnos?

3.7.1 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la presente investigación fueron:

- a) Evaluar la velocidad lectora de todos los alumnos de un plantel educativo a nivel primaria.
- b) Determinar el grado de asociación entre la velocidad de lectura y el promedio en español de los estudiantes.
- c) Determinar el grado de asociación entre la velocidad de lectura y las calificaciones de lectura en Inglés y Español.
- d) Analizar el grado de asociación entre la velocidad lectora, el número de errores cometidos, la edad y el grado de los sujetos.
- e) Elaborar las normas percentilares de velocidad lectora para todos los grados de primaria de esa escuela.

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se categoriza como un estudio de campo descriptivo transversal.

4.2 SUJETOS

Participaron en el estudio 330 niños de una escuela primaria, particular, de nivel socioeconómico alto de la Ciudad de México D.F. Los sujetos difirieron en cuanto a su edad, grado escolar y todos pertenecían al género masculino.

Las edades de los 330 niños fluctuaban entre los 6 y los 13 años, con una media de 9.24 y una desviación estándar de 1.68 años.

La mayoría de los niños de esta escuela provenían del plantel de nivel preescolar de la misma escuela, por lo que la mayoría aprendió a leer con el mismo sistema. Dado el tema de estudio resulta relevante describir con mayor detalle el método de aprendizaje de lectura que llevaron los sujetos de la muestra.

En el plantel preescolar de esta escuela la enseñanza de la lectura se inicia en segundo de Kinder en Inglés y simultáneamente se lleva a cabo la enseñanza de la escritura. En la lectura se van introduciendo las letras por sus sonidos y los sonidos cortos de las vocales o "short sounds". Al siguiente año, en transitorio, se introduce la lectura en Español con el método fonético onomatopéyico, en el que se introducen las letras por su sonido. En Preprimaria se introducen los sonidos largos de las vocales o "long sounds" de Inglés. Al ingresar a 1° de primaria, los niños ya leen y escriben con letra cursiva.

De esta manera, puede considerarse que el método de aprendizaje de la lectura corresponde al método fonético.

4.3 DEFINICIÓN DE VARIABLES

Variable Dependiente

Velocidad de lectura. Definida como el número de palabras leídas por el niño durante el primer minuto en la lectura de un texto.

Variabes Independientes

Calificación de lectura en Español. La calificación otorgada por la maestra al término del primer semestre de clases. La prueba aplicada consistía en un texto en Español y preguntas acerca del contenido del mismo.

Calificación de lectura en Inglés. La calificación otorgada por la maestra al término del primer semestre de clases. La prueba aplicada consistía en realizar un lectura oral de un texto en Inglés y la calificación tomaba en cuenta aspectos tales como entonación, fluidez y puntuación.

Promedio de Español. Entendida como el reflejo del rendimiento global del alumno en Español y consistía en el promedio de las materias del área de Español: gramática, lectura, cálculo, Matemáticas, Geografía, Historia, dibujo, Educación Física y Moral.

Errores cometidos por minuto. Se refería al número total de errores cometidos durante el primer minuto de la lectura de un texto. Se contabilizaba como error cualquier omisión, adición o sustitución de palabras durante la lectura del texto.

Edad. La edad cronológica de los niños en años enteros.

Grado. Grado escolar que cursaban los niños al momento de la aplicación.

Promedio de Inglés: Se refiere al promedio de las calificaciones obtenidas en las materias de Inglés: oral reading, spelling, written work, oral expresion, vocabulary, science y dictation.

4.4 PROCEDIMIENTO

La aplicación del estudio se llevó a cabo durante las últimas semanas del primer semestre del ciclo escolar, con el objeto de que aspectos inherentes a la adaptación al nuevo grupo escolar no interfirieran en el desempeño de los alumnos.

La aplicación se efectuó por el maestro del grupo, de manera individual y en las condiciones más naturales de trabajo escolar, con el objeto de que el nerviosismo o presión de saberse evaluados no afectara su ejecución. La aplicación se llevó a cabo como un ejercicio más de los que normalmente se realizan en clase, sin darles a los alumnos mayor explicación de su objetivo. Se dispuso trabajo en un cuaderno, para que el grupo realizara una actividad mientras la maestra llamaba a su escritorio a un alumno a la vez, pudiendo ser por orden alfabético o al azar. Se solicitaba al alumno leer el texto lo mejor que pudiera; el alumno tenía en sus manos la hoja con el texto y el maestro tenía una hoja con el mismo texto donde anotaba el nombre, grupo y edad del alumno. Ahí mismo señalaba los errores cometidos en la lectura y marcaba hasta donde había leído el alumno durante el primer minuto. Al terminar la lectura se le pedía regresar a su lugar y se llamaba a otro alumno.

Posteriormente, se recolectaron las hojas de todos los alumnos por grado, se contabilizaron el número de palabras leídas y el número de errores cometidos.

Finalmente se llevó a cabo el análisis estadístico de los datos, mediante el paquete estadístico para PC, SPSS.

4.5 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Con el fin de analizar el promedio de velocidad de lectura por grado escolar se calcularon la media y la desviación estándar.

Se obtuvieron las normas de velocidad de lectura por grado en una tabla de doble entrada, con los grados por columna y los percentiles por fila . Se calcularon los percentiles múltiplos de 5, hasta el percentil 99. Mediante un recuadro con negritas, se resaltaron los valores del percentil 50 para cada grado, lo que representa el valor medio para cada grado.

Finalmente se realizó una serie de análisis de correlación de Pearson entre las variables: errores por minuto, promedio en español, grado escolar, calificación de lectura en español, calificación de lectura en inglés y palabras leídas por minuto.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

4.6 RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan los resultados observados en cuanto al promedio de velocidad de lectura de los sujetos para cada grado.

Tabla 1. Promedio de palabras leídas en cada grado escolar

Grado	media	n	desviación estándar
1	56.55	65	18.29
2	67.13	51	22.51
3	89.30	54	23.53
4	111.67	57	30.06
5	115.78	60	27.91
6	117.79	43	22.40

Como puede observarse en la media de grado de primero a sexto grado prácticamente se duplica la velocidad de lectura y entre el cuarto grado al sexto grado el incremento es mínimo, mientras que de primero a tercero se observa un incremento acelerado. Lo que coincide con lo postulado por Mercer.

En cuanto a la desviación estandar, ésta es parecida en los diferentes grados de primaria, sin embargo al considerarla simultáneamente con el número de palabras leídas, se encuentra una mayor dispersión en los primeros tres grados de primaria, que de tercero a sexto, pues el número de palabras leídas es mayor.

A continuación se presentan las normas de velocidad de lectura obtenidas para cada grado.

GRADO

	1	2	3	4	5	6
<i>percentil</i>						
95	84	106	135	155	162	165
90	82	105	123	151	161	163
85	81	100	115	149	154	159
80	79	91	108	138	150	150
75	77	85	103	137	142	146
70	71	75	101	132	140	145
65	65	73	100	126	135	139
60	61	69	94	123	128	129
55	59	68	92	114	122	122
50	58	65	89	112	114	118
45	53	63	86	108	111	115
40	50	60	78	102	104	114
35	47	58	76	98	102	113
30	44	55	75	94	99	111
25	41	49	73	90	92	108
20	40	46	69	84	90	107
15	39	43	68	78	83	93
10	33	38	60	72	77	84
5	26	36	49	57	69	78

Como puede observarse, el número de palabras leídas en un minuto se acelera conforme avanza el grado escolar. De primero a tercer grado, el avance es lento, en seguida se nota una aceleración importante en el paso de tercero a cuarto grado y posteriormente el ritmo se hace más lento hasta sexto grado.

Al correlacionar todas las variables entre sí, se obtuvo la matriz de correlaciones que se presenta a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Matriz de correlaciones entre las variables.

	Edad	errores por minuto	promedio español	grado	calif. de lectura en español	calif. de lectura en inglés
errores por minuto	.10					
promedio español	-.34 **	-.23 **				
grado	.97 **	.07	-.33**			
calif de lectura en español	-.18 **	-.14	.81 **	-.18 **		
calif de lectura en inglés	-.03	-.42 **	.54 **	.00	-.49 **	
palabras leídas por minuto	.65 **	-.23 **	-.00	.69 **	.05	.35 **
promedio en inglés	-.201	-.339	.511	-.176	.410	.558

** significativo al .01

En la tabla se observan correlaciones altas, medias, bajas y nulas. Puede notarse que todas las correlaciones que resultaron significativas lo fueron al .01. La correlación más alta se obtuvo entre grado y edad, seguida por la correlación entre promedio de español y calificación de lectura en español. Resulta extraña la correlación negativa observada entre calificación de lectura en inglés y calificación de lectura en español.

La correlación entre el promedio de inglés y la calificación de lectura en inglés es de .55 mientras que la correlación entre el promedio de español y la calificación de lectura en español es de .81; siendo muy alta indicando una correspondencia entre la calificación de la lectura en español, con el promedio de las calificaciones de español; lo que concuerda con lo que se esperaba; la habilidad de lectura está relacionada con las calificaciones de otras materias, pues es una habilidad de estudio, que influye en el aprendizaje escolar.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se observa un incremento paulatino de primero a sexto grado en la velocidad de lectura, en el primer grado se obtuvo una media de 65 palabras por minuto, y en sexto una de 118 palabras por minuto. Se observa una aceleración máxima de la curva entre 2° y 4° grado, lo que coincide con la postulación de Mercer de que la descodificación se consolida durante el tercer grado de la primaria, para dar paso a la comprensión de la lectura, ya que se observa una discrepancia de 24 puntos con 2° y de 23 con el 4° grado. A partir del cuarto grado el incremento es muy ligero; de 2 palabras con el quinto grado y de 4 palabras con sexto.

Mercer postula una velocidad máxima para que se dé una adecuada comprensión del texto de 100 a 140 palabras por minuto, lo que se observó que se presenta a partir del 3er. grado con los lectores elevados y con un máximo de 2 errores.

En cuanto a la correlación de palabras por minuto con la calificación de lectura en español se encontró una correlación que resultó cercana a 0, lo que podría deberse a que la calificación de lectura en español, se obtiene de una prueba en la que se pide al alumno leer un texto y después se le quita el texto y se le hacen preguntas sobre lo que leyó, de manera que esto es indicativo de la comprensión más que de la velocidad lectora; mientras que en la calificación de lectura en inglés la correlación fue de 0.35, ya que en esta materia la calificación la obtiene el maestro de la valoración de la calidad de la lectura oral del alumno, lo cual está más en relación a la velocidad de lectura, tomada

como el número de palabras que se pueden leer en un minuto, como lo sugirió Aaron (1991).

Como se esperaba, se encontró un alta correlación entre la calificación de lectura en español con el promedio de calificaciones de español (0.81); lo que demuestra que la habilidad de lectura está fuertemente vinculada al aprendizaje de las demás materias escolares, esto permite concluir que la velocidad de lectura influye en el rendimiento académico como una variable importante ya que como se ha establecido con anterioridad, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la lectura, tanto para la adquisición de nuevos aprendizajes como para la comprobación del mismo en las evaluaciones; así que aunque no se evalúe la lectura en un examen de historia por ejemplo, si el alumno no lee con facilidad, no comprende la pregunta y la responde incorrectamente pudiendo llegar incluso a reprobar, aunque verbalmente tal vez podría responder algunas preguntas de lo que retiene de las explicaciones orales del maestro.

Analizando la correlación del número de errores con las calificaciones, se encuentra que los alumnos con más errores son los que obtienen menor promedio de calificaciones, lo que sugiere la comprobación de la correlación negativa entre la comprensión y la velocidad lectora establecida por Breznitz (1994). Asimismo a mayor calificación de lectura en inglés, menor número de errores en la lectura.

En relación a la edad cronológica, a mayor edad, se observó menor promedio de calificaciones de español; indicado con una correlación negativa de -0.23. Esto pudiera explicarse por una baja motivación al estudio que

frecuentemente manifiestan los niños en los últimos grados de primaria, debido tal vez a que las clases impartidas en las escuelas son poco atractivas para ellos en comparación a los múltiples medios didácticos y de esparcimiento que los chicos de hoy tienen a su alcance, tales como la computadora, videos educativos, video juegos, etc.. También podría deberse a que durante los primeros años de la primaria, las evaluaciones, los conceptos suelen ser muy sencillos y es hasta los grados avanzados de primaria, que se evalúan conocimientos más complejos, como por ejemplo el análisis sintáctico de una oración, de manera que la comprensión de lo que se lee afecta en mayor medida las evaluaciones.

Se encuentra una alta correlación entre la calificación de lectura en español y la calificación de lectura en inglés (0.49), pareciendo que como sugiere Gearhart, la lectura es manejada por los mismos procesos cognoscitivos, sin importar el idioma en que se lea.

Como algunos autores sugieren (Snider y Traver 1987; citados por Mercer 1993) el alumno que tiene poco desarrolladas sus habilidades de descodificación (baja velocidad lectora) enfrentará problemas en el aprendizaje de conceptos que típicamente son adquiridos a través de la lectura, ya que su baja habilidad descodificadora presenta una barrera a la adquisición de conocimientos nuevos. Esto se observó claramente al encontrar un promedio de calificaciones menor, cuando hay más errores en la lectura y cuando el número de palabras leídas por minuto es menor.

Resultaría interesante comparar la velocidad de lectura actual de los sujetos, con su velocidad de lectura dentro de un par de años para corroborar lo

que proponen Stanovich (1991) y Boland (1993), en el sentido de que un mal lector en los primeros años de primaria, permanece igual en los últimos años de instrucción primaria o aún peor se hace más grande el abismo entre el mal lector y el bueno.

En conclusión se puede decir que la habilidad lectora demostró una fuerte correlación con el rendimiento académico, debido a que la lectura es una herramienta de estudio; la velocidad lectora como ya se estableció previamente, puede ser considerada como una medida diagnóstica de la habilidad lectora y es por esto importante tomarla en cuenta para detectar a alumnos que enfrentan dificultades en el desarrollo de la lectura, para propiciarles métodos alternativos que les permitan lograr un desarrollo adecuado de la habilidad de leer, antes de que enfrenten mayores dificultades en el ambiente escolar, como una baja autoestima y un fuerte sentimiento de fracaso personal.

Cuando un chico manifiesta dificultades en el desarrollo de la habilidad de leer debe ser inmediatamente auxiliado, propiciándole oportunidades de adquirir esta habilidad a través de otros métodos, o tal vez con ayuda terapéutica si es necesario.

La International Reading Association (1997) considera que la habilidad de decodificación y la velocidad de lectura son la base indispensable para lograr acceder a la lectura de comprensión y sugieren que durante los primeros años de la instrucción de la lectura deben proporcionarse sistemas que promuevan practica exhaustiva para lograr el dominio de esta subhabilidad de la lectura.

A lo largo de las investigaciones en el campo de la lectura se ha visto que la lectura oral, coral en donde se permite la repetición oral del material que se lee, estimula el desarrollo de la habilidad de descodificación; así parece entonces sensato recomendar a las escuelas de enseñanza primaria, que de primero a tercer grado, no se evalúe la comprensión, sino que se provea una práctica exhaustiva de lectura oral, que permita consolidar el dominio de la habilidad de descodificación y provea un vocabulario que permita la comprensión de los textos en el siguiente nivel.

Las investigaciones sugieren que del cuarto a sexto grado, el objetivo primordial de la enseñanza de la lectura debería ser la lectura de comprensión, es decir enseñar al alumno la secuenciación de los acontecimientos, la extracción de la idea principal y estrategias metacognitivas al enfrentar material difícil de comprender para ellos (Mercer 1994).

Para aquellos alumnos que no lograron desarrollar la habilidad de lectura al nivel esperado al ingresar a bachillerato deberían desarrollarse lecturas complementarias para los libros de texto que les permitan comprender el material impuesto, mediante una explicación más amplia que poco a poco permita al chico desarrollar un vocabulario amplio que le ayude a la descodificación rápida y facilite así la comprensión, evitando que la dificultad de la lectura derive en problemas más complejos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaron, P.G. (1991). Can Reading Disabilities Be Diagnosed Without Using Intelligent Tests? *Journal of Learning Disabilities*. Indiana: 24, 3, 180-186.
- Aebli, Hans.(1973). Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget. Buenos Aires: Kapelusz.
- Anderson, Richard; Wilkinson, Ann; Wilson, Paul; Mason, M..(1988).Do Errors On Classroom Reading Tasks Slow Growth In Reading?.*The Elementary School Journal* Chicago: 88, No.3, 267-278.
- Bender, Laurreta. (1993). Test Guestáltico Visomotor (B.G.), Usos y Aplicaciones. México: Paidós, Psicometría y Psicodiagnóstico.
- Boland, Theo. The Importance of Being Literate: Reading Development in Primary School and its Consequences for the School Career in Secondary Education. *European Journal of Psychology Education*. Netherlands: VIII, No. 3, 289-305.
- Breznitz, Zvia; De Marco, Anthony y otros. (1994).Self-paced vs. Fast-paced reading rate and their effect on comprehension and Event-Related Potentials. New York.*The Journal of Genetic Psychology*.155, (4), 397-407.
- Capilla Vega A., Carolina (1992). Descripción del Movimiento del Método de Instrucción Integral. Tesis Profesional. México: Universidad Anahuac.
- Compton, Donald and Carlisle Joanne. (1994). Speed of Word Recognition as a Distinguish Characteristic of Reading Disabilities. *Educational Psychology Review*. Illinois: 6, No.2, 115-139.
- Conde Marín Mabel, Milicic Neva.(1985). Madurez Escolar:Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Crawley J. Sharon, Mountain Lee. (1995) Estrategias para Guiar la Lectura de Contenido.Boston: Ahangwood Professional Book, Ally & Bacon.

- Cunningham, Anne Elizabeth, (1990). Explicit Versus Implicit Instruction in Phonemic Awareness. *Journal Of Experimental Child Psychology*. U.S.A.: 50, 429- 444.
- Chomsky, Noam.(1981). Reflexiones Acerca del Lenguaje: Adquisición de las Estructuras Cognoscitivas.México: Trillas.
- Dale, Phillip S.(1995). Desarrollo del Lenguaje: Un Enfoque Pscolingüístico. México: Trillas.
- Escoín, Jordi; Mascuñan, Monserrat. (1993). Mejora de la Velocidad de Lectura en Jóvenes con Discapacidad Motora. *Infancia y Aprendizaje*. Barcelona: 64, 49-60.
- Ferreiro, Emilia, y Gomez Palacios, Margarita. (1982). Nuevas Perspectivas Sobre el Proceso de Lectura y Escritura. México: Siglo XXI.
- Gearheart, B.R.(1987). Incapacidad Para El Aprendizaje. México: El Manual Moderno.
- Godd, Thomas; Brophy, Jere (1996). Psicología Educativa Contemporánea. New York: Mc Graw Hill.
- Hendrix, C.(1959). Como Enseñar A Leer Por El Método Global. Argentina: Kapelusz.
- International Center for the Improvement of Reading Achievement. (1998). Improving the Reading Achievement of America's Children. C.I.E.R.A.*Home Page*. <http://www.cieraorg/about-ciera-principles/html>
- International Reading Association.(1998). The Role of Phonics in Reading Instruction. Reading on Line.
- Jaimés Ramírez, Reina Aida.(1991).Panorama General Sobre La Enseñanza de La Lecto-Escritura en las Escuelas Mexicanas. Tesis Profesional. México: Universidad Anahuac.

- Jimenez, Robert; Garcia Georgia. (1996). The Reading Strategies of Bilingual Latina/o students who are Successful English Readers: Opportunities and Obstacles. *Reading Research Quarterly*. International Reading Association: 31, 1, 90-109.
- Kershner, John and Stringer Ronald. (1991). Effects of Reading, Writing on Cerebral Laterality in Good Readers, and Children with Dislexia. *Journal of Learning Disabilities*: 24, 9, 560-566
- Koch, Kathryn Ann.(1985). The Effects Of Oral Repeated Reading On Second Grade Students' Oral Reading Accuracy. Rate and Comprehension. *Dissertation Abstracts International*: 45, No. 10, 3103
- Kos, Raylene. (1991). Persistence of Reading Disabilities: The Voices of Four Middle School Studentes. *American Educational Research Journal*. Ohio. 28, 4, 875-895.
- McKeachie, W. James; Doyle, Charlotte. (1973). *Psicologia. Estados Unidos de América: Fondo Educativo Interamericano.*
- Mercer, Cecil D. and Mercer R. Ann.(1993) *Teaching Children with Learning Disabilities.* New Jersey, Ohio: Prentice Hall.
- Mussen, Paul Henry; Conger, John Janeway; Kagan, Jerome.(1977). *Desarrollo de la Personalidad en el Niño.* México: Trillas.
- Müsterberg Koppitz Elizabeth.(1994). *El Test Guealtico Visomotor Para Niños.* México: Guadalupe.
- Myklebust, Helmer R. and Johnson, Doris.(1967). *Learning Disabilities, Education Principles and Practices.* New York: Grunee & Straton.
- Nieto, Herrera Margarita.(1978). *El Niño Disléxico, Guía Para Resolver Dificultades En La Lectura.* México: La Prensa Médica Mexicana.

- O' Mahoney, Thomas Kevin.(1985). Parental Involvement In Reading And Its Effect On Reading Attitudes, Interest and Achievements of selected students. *Dissertation Abstarcts International*. 45, No. 9, 2823.
- Reutzel, Ray; Hollingsworth Paul; Eldregde Lloyd. (1994). Oral Reading Instruction: The Impact on Student Reading Development. International Reading Asociation; *Reading Research Quarterly*. Utah: 29, 1, 41-61.
- Salvia, John y Ysseldyke, James E.(1997). Evaluación En La Educación Especial. México: El Manual Moderno.
- Sapir, Selma; and Nitzburg, Ann. (1973). Children With learning Problems; Readings In A Developmental-Interaction Approach. Some Models of The Reading Process: Learners and Skilled Readers; Jane Mackworth New York: Brunner/Mazel.
- Sattler, Jerome.(1996). Evaluación Infantil. México: El Manual Moderno.
- Stanovich, Keith; Cunningham, Anne; Feeman Dorothy.(1984).Relation Between Early Reading Acquisition and Word Decoding With and Without Context: A Longitudinal Study of First-Grade Children. *Journal of Educational Psychology*. Michigan: 76, No.4, 668-677.
- Tamir, Michal. (1995).Assisted Reading Practice: Effects on Performance for Poor Readers in Grades 3 and 4. *Reading Reaserch Quarterly*.: 30, 3, 382- 392.
- Webeler, Mary Elizabeth. (1984) Oral Reading Of High And Low Reading Achievement Fourth Grade Students Taught By An Integrated Language Arts Approach to Reading. *Dissertation Abstracts International*: 45, No.9, 2469
- Young, Arlene; and Greig Bowres Patricia.(1995). Individual Difference and Text Difficulty Determinants of Reading Fluency and Expressiveness. *Journal of Experimental Child Psychology*. Ontario, Canada.: 60, 428-454.

El Ratoncito

Este era un ratoncito curioso.

Un día salió de su agujero.

Vió un pedazo de queso.

Trato de alcanzarlo.

Un gato llegó.

El ratoncito se asustó;

pero pudo escapar a tiempo.

Perdió el queso pero su vida salvó.

El gatito

Tengo un gatito.

Se llama Fifi.

Su pelo es negro y sedoso.

Sus bigotes son largos.

Sus ojos son redondos y brillantes.

Fifi es muy travieso.

Corre por toda la casa.

Le gusta jugar con mi pelota.

Fifi nunca está quieto.

Las Golondrinas

Estaba yo la otra tarde jugando con mis carritos, cuando oí el aletear de las golondrinas que llegaban. Levanté la cabeza y vi que se amontonaban entre las vigas del techo.

Ellas conocen bien el corredor, y se me figuró que estaban contentas. Hoy me levanté temprano y fui a ver a las golondrinas.

Ya han empezado a hacer sus nidos con lodo y paja. Mi abuelita dice que ya no podrá tener limpio el piso del corredor. Que se van a secar las plantas de las macetas. Pero yo le digo: Acuérdate abuelita, que tristes nos quedamos cuando las golondrinas se van.

Los Ratoncitos y El Gato

En la cocina de una casa, vivían unos ratoncitos. La dueña tenía un hermoso gato. Era buen cazador y siempre estaba vigilando. Los ratones no podían ni asomarse por sus agujeros. Tenían miedo de los zarpazos del gato. Así no podían seguir viviendo, pasaban mucha hambre y muchos sustos.

Obligados por esta mala suerte, un día se reunieron para decidir que podían hacer para cambiar las cosas. Descaban volver a tener libertad, tranquilidad y coger aunque fuera sólo de cuando en cuando, un poco de queso o un poco de chorizo o pan del que guardaban en la cocina.

Ya juntos discutieron: pero sin dar con el remedio de sus males, hasta que un ratoncillo dijo: amarremos al cuello del Señor Gato un cascabel grande, que irá sonando por dondequiera que él pase. Muy bien, dijeron, pero ¿quién le pone el cascabel al gato? Ninguno contestó, todos quedaron callados.

La Boa

La boa se balancea en las ramas y adorna con sus lindos colores los árboles de la selva. Cuando está quieta en el suelo, parece una rama recién cortada.

Cuando la boa tiene hambre, arrastra su largo cuerpo sin hacer ruido. Se acerca a su presa, salta y se enrosca en el animal. Lo aprieta fuerte, fuerte hasta que lo mata. Luego se lo traga entero. Al ratito, la boa comienza a sentir mucho sueño. Y se tira a dormir en un lugar soleado.

Duerme, duerme mucho tiempo para poder hacer la digestión. La digestión de la boa es larga, porque se alimenta de animales grandes: conejos, venados, becerros.

Cuando ya la boa ha hecho la digestión, vuelve a sentir hambre, se balancea en las ramas de los árboles y se enrosca en los troncos, con su cuerpo hecho de lindos anillos. Arrastra sin ruido su largo cuerpo y acecha a su presa.

La boa vive en lugares diferentes; lo mismo la encontramos en las cálidas arenas de los desiertos Africanos, que en las húmedas selvas de América.

Monumento a Carlos IV.

A la entrada de la avenida Bucareli; podemos admirar un hermoso monumento. Es la estatua que representa a Carlos Cuarto. Costeada por los fondos particulares del virrey de la Nueva España y por otras altas personalidades, se mandó hacer esta estatua como muestra de afecto al entonces Rey de España.

Carlos Cuarto, jinete en un hermoso corcel, tiene la frente ceñida de laurel. En la mano derecha lleva empuñado un legajo enrollado, mientras que con la izquierda detiene las riendas del caballo. La figura del corcel es perfecta. El conjunto es majestuoso, superior a los hechos de aquel monarca débil.

El monumento se levantó primitivamente en la plaza principal de la ciudad de México. Se trasladó más tarde al patio de la Universidad y de allí se pasó al lugar que actualmente ocupa, donde luce mejor su gran mérito artístico. México conserva esta hermosa estatua como un monumento de arte.

El Observatorio.

Cuando yo paseaba por este largo salón, con piso de madera en que resonaron mis pasos; levantaba la vista y miraba a través de las ventanas. Y entonces veía allá a lo lejos, en la torrecilla que surgía sobre el tejado, la veleta que giraba incesantemente.

Unas veces marchaba lenta, suave, otras corría desesperada, vertiginosa. Y yo siempre la miraba, sintiendo en mi interior una profunda admiración, un poco inexplicable; esa veleta giraba sin parar sobre la ciudad.

Esta torrecilla, que su nombre era: el observatorio; en su cúpula había una hendidura, que se abría y se cerraba, y por la que se asomaba en las noches claras un tubo misterioso y terrorífico. Todos nosotros sabíamos, nuestro padre nos lo había dicho, que tal tubo era un telescopio.

Una noche de primavera subí a la torrecilla, lucían pálidamente las estrellas, se destacaba en el cielo claro la luna. Hacia las estrellas dirigimos el tubo misterioso y entonces en esa noche tranquila, yo sentí que por primera vez entraba en mi alma una ráfaga de honda poesía y de anhelo inefable.

**M.NIETO NORMAS DE TIEMPOS Y
ERRORES**

GRADOS	#Palabras minuto (*)	x	Tiempo total	Errores
Primer año	51.06		47"	6
Segundo año	84.1		1'47"	15
Tercer año	114		1'19"	10
Cuarto año	132		1'8"	10
Quinto año	136		1'6"	10
Sexto año	140.6		1'4"	7

(*) Esta columna se obtuvo por regla de tres de los tiempos totales de lectura.

**TABLA PARA EVALUAR LA VELOCIDAD DE LA LECTURA ORAL
EN LA ESCUELA PRIMARIA DE LA ESCUELA NACIONAL DE
MAESTROS**

Calif.	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
10	50 ó más	80 ó más	130 ó más	170 ó más	205 ó más	250 ó más
9	40 a 49	70 a 79	115 a 129	155 a 169	190 a 204	225 a 249
8	30 a 39	60 a 69	100 a 114	140 a 154	175 a 189	200 a 224
7	25 a 29	50 a 59	90 a 99	125 a 139	160 a 174	185 a 199
6	20 a 24	40 a 49	80 a 89	110 a 124	145 a 159	170 a 184
5	<20	<40	<80	<110	<145	<170

**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA ESTADO DE MÉXICO
EVALUACIÓN FINAL PARA ESCUELAS URBANAS**

Calif.	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
10	96 ó más	178 ó más	232 ó más	284 ó más	317 ó más	356 ó más
9	84 a 95	166 a 177	226 a 237	271 a 283	305 a 316	343 a 355
8	72 a 83	154 a 165	214 a 225	258 a 270	293 a 304	338 a 342
7	60 a 71	142 a 153	202 a 213	244 a 257	281 a 292	324 a 337
6	48 a 59	130 a 141	190 a 201	232 a 243	269 a 280	309 a 323
5	<48	<130	<190	<232	<269	<309