



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
CAMPUS IZTACALA

ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE FLUIDEZ Y
COMPRENSIÓN DE LECTURA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO

REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
CLAUDIA ARTEAGA ESCAMILLA

DIRECTORA DE TESIS:

Lic. Olga Rivas García

SINODALES:

Lic. Luis Zarzosa Escobedo

Mtra. en Psic. Guadalupe Mares Cárdenas

Mtra. en Psic. Elena Rueda Pineda

El presente trabajo fue realizado con apoyo de D.G.A.P.A. IN304095 e IN307597

LOS REYES IZTACALA, EDO. de MEXICO

1999.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

276861

15
20/



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradezco a mis profesores por el tiempo y el trabajo dedicados al presente. Por su ejemplo y sus sugerencias:

Guadalupe Mares Cárdenas

Elena Rueda Pineda

Olga Rivas Garcia

Angel Durán Díaz

Luis Zarzosa Escobedo

A Jennifer y Erick por la ayuda incondicional para culminar este trabajo, y a todas las personas que de algún modo formaron parte del mismo:

¡ Gracias !

PAPÁ: Gracias por tu ejemplo, por confiar en mí y por demostrarme que todo es posible.

MAMÁ: Cada uno de mis logros, es tuyo. Gracias.

A mis hermanos: Sandra, Gaby, Leticia, Albino e Israel. Por los buenos y los malos momentos, por enseñarme tanto cada día y por estar conmigo siempre.

A Juanito, por existir.

A Juana, Agus, Roberto, Jaime y Cuauhtémoc por creer en mí.

A mis amigas, las mejores del mundo.

A Ti: porque formas parte de mi vida.

Y a todas las personas que a pesar de las circunstancias no dudaron ni un momento y confiaron en mí.

INDICE

RESUMEN

	PÁGS.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAP. 1. MARCO TEÓRICO.....	8
1.1. Niveles funcionales de organización de la conducta.....	8
1.2. Niveles de dominio de la lengua escrita.....	11
CAP. 2. ESTUDIOS COGNOSCITIVOS.....	15
2.1. Definición de comprensión de lectura.....	15
2.2. Definición de fluidez de lectura.....	23
2.3. Estudios experimentales.....	27
CAP. 3. PROPUESTA EXPERIMENTAL.....	47
Método.....	47
Resultados.....	52
Discusión.....	58
REFERENCIAS.....	63
APÉNDICES.....	67
ANEXOS.....	71

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue explorar la posible relación entre la fluidez y la comprensión de lectura al interior de cuatro propuestas de enseñanza de la lengua escrita: PALEM, Interconductual, Minjares y Onomatopéyico. Además se comparó la ejecución entre grupos de acuerdo al método de enseñanza respecto a tiempo de lectura, errores y comprensión en una prueba de inferencia escrita. Participaron 378 niños (20 grupos) de primer grado de educación básica de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

La perspectiva teórica de la cual parte esta investigación, es la teoría interconductual (Ribes y López, 1985) aplicada al área de la lecto-escritura (Mares, Plancarte y Rueda, 1994). A diferencia de otras investigaciones derivadas del marco cognoscitivista, la teoría interconductual entiende la comprensión como un concepto poco útil para analizar las interacciones sujeto-texto, asimismo ordena dichas interacciones en niveles de complejidad creciente e inclusivos. De tal forma que ubica las preguntas literales en un nivel inferior comparadas con las preguntas de tipo inferencial. Aquí se evalúa la "comprensión" a través de una prueba de inferencia escrita, que correspondería a los niveles funcionales más complejos.

Se reportan los resultados de las correlaciones encontradas entre comprensión de lectura y fluidez; para evaluar la fluidez de lectura se midieron dos aspectos de ésta: El tiempo de lectura en segundos y el número total de errores. Ambas medidas se correlacionaron de manera independiente con la calificación obtenida por los sujetos en la prueba de inferencia escrita. Las correlaciones entre fluidez y comprensión en los cuatro métodos de lectura, resultaron inversas y significativas, esto es, que los niños que tuvieron menor número de errores y menor tiempo de lectura, tuvieron una mejor calificación en la prueba de inferencia escrita. No obstante lo anterior, se discute el papel que investigaciones anteriores han atribuido a la fluidez de lectura como un elemento clave para lograr la comprensión, un análisis respecto a los tiempos de lectura mínimos y máximos, permitió apreciar que aún cuando el análisis grupal de correlación indicó correlaciones inversas en los cuatro métodos de lecto - escritura evaluados, la velocidad de lectura no garantiza ni impide que los sujetos realicen adecuadamente tareas de inferencia.

INTRODUCCIÓN

El eje principal en torno al cual gira el proceso de enseñanza - aprendizaje durante el primer grado de educación primaria, lo constituye la enseñanza de las habilidades en lecto - escritura, y el adquirirlos determina en gran medida la aprobación o reprobación en primer grado (Pérez, 1986). En la actualidad se cuenta con una gran variedad de métodos de enseñanza de la lengua escrita que se aplican indistintamente en las aulas escolares (Barbosa, 1988; Garrido y Reyes, 1993; Dirección General de Educación Especial, 1986). Sin embargo, aunado a la diversidad de métodos existentes, a nivel nacional, la cifra de fracaso escolar correspondiente al primer grado es del 22%. Si bien es difícil hacer un balance de este porcentaje en aislado, lo deseable sería reducir al máximo los índices de reprobación ya que es un problema que repercute ampliamente en planos psicológicos, sociales, económicos y metodológicos. De ahí la importancia de investigar la repercusión de distintos métodos de lecto - escritura en el aprendizaje de la misma.

La investigación que a continuación se presenta se derivó del proyecto general "Evaluación de cuatro formas de enseñanza de la lengua escrita en el Distrito Federal", realizado durante el período escolar 95-96 cuyo propósito fue aportar una evaluación comparativa de cuatro métodos de lecto-escritura empleados en la zona metropolitana de la Ciudad de México, la evaluación de cada método se estructuró alrededor de dos dimensiones centrales, la funcionalidad y la mecánica de la lengua escrita.

Los cuatro métodos que se evaluaron pueden dividirse en dos grandes grupos: 1) los métodos fonéticos que normalmente privilegian los aspectos mecánicos de la lengua escrita, dentro de los cuales se encuentra el método Onomatopéyico y; 2) los métodos globales que privilegian los aspectos de comprensión de la lengua escrita y su funcionalidad social, incluyen: el método PALEM y Minjares; finalmente el método Interconductual que integra por un lado ciertos principios de los métodos globales y por otra, se fundamenta en los supuestos de la psicología interconductual.

Para la teoría interconductual lo funcional no se refiere a los usos sociales del lenguaje, sino que el término hace referencia a las diferentes formas en que la conducta puede

organizarse según el planteamiento de Ribes y López (1995). De modo que al evaluar la funcionalidad de la lengua escrita desde el marco interconductual, se recupera en éste, el trabajo de otras investigaciones (Mares, Plancarte y Rueda, 1994; Rueda, Mares, Rivas, Espino y Ventura, 1994) que han identificado diferentes niveles de interacción entre un lector y el texto.

Respecto a los métodos evaluados, lo que ha distinguido a los fonéticos es que permiten a los maestros observar avances en los estudiantes en un corto plazo. Sin embargo, se ha criticado a estos métodos porque no introducen al niño en los usos socialmente relevantes de la lengua escrita, propiciando con ello analfabetas funcionales. Otra crítica adicional es que no toman en cuenta los antecedentes funcionales de la lengua escrita. La utilización de los métodos del segundo grupo (globales) por lo general, amplía de manera considerable el tiempo de enseñanza de la lengua escrita y, en algunos casos se presentan problemas vinculados con el dominio de los aspectos mecánicos de la lecto-escritura, como son: omisiones, sustituciones e inserciones en la lecto-escritura, así como en el tiempo de lectura.

El debate respecto a la eficacia de los métodos fonéticos y globales en la enseñanza de la lecto - escritura se ha quedado normalmente en el plano conceptual, de tal manera que existen en México muy pocos trabajos que hayan evaluado de manera sistemática su efecto en los estudiantes dentro del aula. Algunas de las investigaciones empíricas frecuentemente evalúan sólo uno o dos métodos; por otra parte, al comparar su efectividad las formas y objetivos de evaluación varían de tal modo, que no permiten realizar análisis comparativos de los resultados encontrados.

Dado el estado actual de las investigaciones que han evaluado métodos de lecto - escritura, el proyecto general antes citado se propuso comparar con un mismo paquete de pruebas, cuatro métodos de lecto - escritura entre los que se incluyó una propuesta de psicología al campo de la educación (Método Interconductual). Los métodos PALEM, Minjares y Onomatopéyico se han utilizado en las escuelas para la enseñanza de la lecto-escritura con anterioridad, sin embargo el método Interconductual se introduce en esta evaluación con el objeto de probar su efectividad y adecuación como método de enseñanza de

la lecto - escritura.

La comparación entre los cuatro métodos de lecto - escritura se orientó a valorar su efectividad en la enseñanza de aspectos mecánicos y funcionales en el aprendizaje de la lengua escrita, para ello se realizaron evaluaciones iniciales al comenzar el año escolar y al término del mismo las respectivas evaluaciones finales, el paquete de pruebas se elaboró y evaluó bajo la perspectiva de la psicología interconductual, razón por la cual contenía reactivos que evaluaban tanto aspectos mecánicos como funcionales.

A partir del objetivo central se derivó entre otros, uno adicional, en el cuál se centra el presente reporte de investigación. Este consistió en analizar la posible relación entre la fluidez y comprensión de lectura, dicha relación tampoco ha sido explorada de manera consistente y si bien es abundante la investigación que sobre el tópico se realiza en lengua inglesa, no es claro cómo se puede incidir en ellas para lograr el más óptimo desarrollo de la lectura en los estudiantes.

Se revisan en este trabajo dos posturas en torno al fenómeno de la comprensión y fluidez de lectura. Por un lado se encuentra la teoría cognoscitivista cuyo marco es uno de los predominantes en cuanto a producción de investigaciones; y por otro el planteamiento derivado de la psicología interconductual, mismo que cuestiona la utilidad del concepto de comprensión y propone un paquete de pruebas para la evaluación y análisis de los aspectos mecánicos y funcionales relacionados con el aprendizaje de la lecto - escritura.

El interés respecto a la comprensión no ha sido exclusivo de ciertos profesionales. por el contrario, psicólogos, pedagogos, maestros e investigadores en general, se han interesado en la comprensión de lectura, ya sea como la etapa final o como el elemento más complejo dentro del aprendizaje de la lecto-escritura. La cuestión es que se habla de comprensión de manera tácita, sin embargo al revisar las investigaciones sobre comprensión de lectura se puede encontrar una gama de definiciones posibles, unos la consideran como el “responder a preguntas” otros como “memorizar una historia”, etc. Enseguida se presentan dos posturas que ejemplifican esta divergencia en cuanto a la conceptualización de la comprensión.

Los teóricos cognoscitivistas postulan que la comprensión de lectura es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto relacionando la información nueva con la previa. El significado, por su parte, no proviene únicamente de la página que se lee, sino de las experiencias del lector que son activadas por las ideas que presenta el autor. A medida que el lector obtiene información adicional del texto, está en posibilidad de relacionarla con la que ha almacenado en su memoria y, de ese modo, elabora el significado (Cooper, 1986). La longitud o brevedad de un texto, no son relevantes ya que el proceso se da siempre de la misma forma. En este enfoque de la comprensión es fundamental la noción de esquema.

De acuerdo con Rumelhart (1980) (citado en Cooper, 1986), un esquema se define como la estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. Cooper (1986) señala que los esquemas de un individuo no están nunca acabados, ya que las experiencias los amplían y modifican de manera constante. Así, si un lector no ha tenido experiencia alguna, o ésta ha sido limitada en un tema determinado, no dispondrá de esquemas o tendrá esquemas insuficientes, para evocar un contenido determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Aunque de no disponer de un esquema del tópico determinado, el lector puede formarse uno nuevo si se le brinda información suficiente para ello logrando así la comprensión.

¿Cuál es la posición del interconductismo respecto al fenómeno de la comprensión? Los investigadores que se ubican bajo el marco de la psicología interconductual reconocen que la “comprensión” es y ha sido un tema de interés fundamental e inmediatamente ligado al aprendizaje de la lecto-escritura; sin embargo la psicología interconductual cuestiona la utilidad del concepto de comprensión.

La importancia de cuestionar la utilidad del concepto de comprensión se evidenció en una investigación realizada por Rueda, Mares, Rivas, Espino y Ventura en 1994 bajo una orientación interconductual, estos investigadores aplicaron la taxonomía de análisis de la conducta realizada por Ribes y López (1985) al área tradicionalmente denominada como “comprensión” de lectura, dicha taxonomía plantea que las diferentes interacciones de un lector con un texto, consigo mismo o con otra persona, pueden organizarse en distintos niveles

funcionales de interacción, jerárquicamente organizados, por ello leer o realizar diferentes tareas puede ser producto de un nivel distinto de interacción organismo-ambiente. Partiendo de dicha expectativa analizaron los efectos de cinco tipos de entrenamiento en el aprendizaje de la lecto - escritura de niños de primer año, estos entrenamientos correspondían a cuatro de los niveles planteados en la taxonomía de Ribes y López. Todos los grupos estuvieron conformados por cinco sujetos. Al primer grupo lo entrenaron a nivel contextual (1), al segundo grupo a nivel suplementario (2), al tercer grupo a un nivel selector (3) y al cuarto en un nivel sustitutivo referencial (4), finalmente el quinto grupo recibió únicamente el entrenamiento escolar institucional y sirvió de control. Todos los grupos (excepto el control) realizaron actividades en común y adicionalmente el entrenamiento en un nivel funcional específico. Los autores citados reportan claras diferencias al evaluar el número y tipo de preguntas que los niños respondieron dado que evaluaron el responder a preguntas de contenido (literales) versus preguntas no literales o de inferencia. Respecto a la ejecución de los niños en preguntas literales, se encontró que los grupos 3 y 4 tuvieron ejecuciones similares y altas, por su parte las ejecuciones del grupo 2 empiezan a declinar pero aún todos los sujetos responden; en el grupo 1 únicamente responden tres sujetos y en el control responden dos de los sujetos. En cuanto a las preguntas de inferencia escrita, únicamente en el grupo 4 (sustitutivo referencial) todos los sujetos contestaron a más de cuatro de las preguntas solicitadas, en el grupo 3 (selector) sólo contestaron a una o tres preguntas dos de los sujetos, mientras que en el grupo 1 (contextual) y control, la ejecución llegó a cero exceptuando a un sujeto del grupo 1. Si nos quedamos con la evaluación de la comprensión en preguntas literales concluiríamos que casi todos los sujetos, independientemente de su entrenamiento, tuvieron una buena ejecución en comprensión; pero qué pasa si tomamos en conjunto los resultados de los dos tipos de preguntas, tendríamos que concluir que la mayor parte de los sujetos no comprendieron porque fueron pocos los sujetos que respondieron las preguntas de inferencia.

¿Qué nos indican los resultados obtenidos por Rueda y cols. (1994)? Las evaluaciones realizadas exploraron dos formas de evaluar la comprensión de lectura a saber, el responder a preguntas de contenido o literales y por otra parte, responder a preguntas no literales o de inferencia. Como se observa en los resultados de la investigación citada, la mayoría de los sujetos pudo responder a las preguntas literales pero no así a las de inferencia.

En el área aplicada esto se traduce en el hecho de que dependiendo de cómo se conceptualize y evalúe la comprensión se tendrán determinados resultados, ya que no todas las tareas que se ubican bajo el término "comprensión", tienen el mismo nivel de complejidad. Estos resultados proporcionan evidencia de que bajo el concepto de comprensión se ubica una gran diversidad de tareas que implican distintos niveles de complejidad, mismos que se retomarán en el capítulo 1.

Respecto a la fluidez basta decir que en la presente investigación se evaluarán los dos aspectos que tradicionalmente se ha considerado que son componentes de la misma (Samuels, 1997) y que son el tiempo de lectura y el número de errores cometidos, ambos susceptibles de manipulación, razón por la cual otras investigaciones se refieren a ellos como definiciones operacionales (Rasinski, Padak, Linek y Sturtevant, 1994).

Por los motivos antes expuestos, en la presente investigación se presenta una breve revisión de literatura, que justifica la importancia de analizar la relación entre la comprensión y fluidez de lectura, ya que en años recientes la investigación en el área de la lectura se ha enfocado a evaluar y proponer una serie de métodos encaminados a desarrollar la fluidez, como una medida para lograr la comprensión del texto en lectores principiantes (por ejemplo, Homan, Klesius y Hite, 1993). Invariablemente, todos los métodos enfatizan el aprendizaje de la lectura correcta de las letras y palabras de los textos leídos, entrenando principalmente en los niveles funcionales más simples. Pese a ello los investigadores reportan mejoría en las ejecuciones de los sujetos en las pruebas de comprensión, la pregunta por consiguiente es ¿cómo se evalúa la comprensión?. De acuerdo al modelo retomado en este trabajo, las medidas de recuerdo o memorización, la contestación a ítems, etc., bien podrían ser producto de un nivel de ejecución más simple que el requerido en preguntas de tipo inferencial.

La presente investigación exploró la posible relación entre fluidez y comprensión de lectura. Con tal objetivo en el capítulo 1 se describe la perspectiva teórica desde la cual se abordaron los conceptos de comprensión y fluidez de lectura; en el capítulo 2 se mencionan algunas definiciones de fluidez y comprensión de lectura reportadas en la literatura, así como investigaciones que las han analizado ya sea de manera independiente o conjunta; finalmente en el capítulo 3, se presenta la investigación realizada con el objeto de evaluar la posible

relación entre la denominada comprensión de lectura y la fluidez, exponiendo la metodología, los resultados y la discusión.

CAPITULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. NIVELES FUNCIONALES DE ORGANIZACIÓN DE LA CONDUCTA.

En 1985 Ribes y López proponen una teoría de lo psicológico resultado de combinar y desarrollar el análisis de campo interactivo de Kantor (1924-26) con la aproximación paramétrica de Schoenfeld (1972) (citado en Mares y Rueda, 1993). El producto final es la estructuración del comportamiento en cinco niveles funcionales, dichos niveles se definen por el tipo de relación existente entre los diferentes elementos centrales que constituyen el campo psicológico. Esta noción de campo es central en la teoría interconductual, para la cuál un evento psicológico es la interacción compleja de muchos factores en situaciones específicas y no sólo la reacción de un organismo a estímulos.

Para Ribes y López (1985) el término “funcional” hace referencia a la forma de organización de la conducta. Ellos describen cinco niveles funcionales de organización conductual ordenados jerárquicamente por su creciente complejidad: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Estas cinco formas de organización conductual implican cambios en los niveles cualitativos de interacción organismo-ambiente, es decir que puede estar ocurriendo una misma conducta - misma taxonomía - entre distintos sujetos o incluso en uno mismo y estar en un nivel de complejidad distinto. En este caso la lectura puede darse a nivel contextual o en cualquiera de los otros niveles funcionales.

La propuesta de los autores citados aporta como elemento central la noción de “desligamiento funcional” entendida como la posibilidad que tiene el organismo de responder en forma relativamente autónoma de las propiedades físico - químicas de los eventos concretos y de la situación inmediata. Los distintos niveles de estructuración del comportamiento varían entre sí en el grado de desligamiento del ambiente.

“Estos tipos de relación organismo - ambiente definidos por Ribes y López guardan una relación de inclusividad entre ellos, de tal manera que la función suplementaria incluye a la relación contextual, la función selectora incluye a la relación suplementaria, y así

sucesivamente. En la función sustitutiva referencial están incluidas todas las relaciones anteriores contextualizadas por la relación mas compleja” (Mares y Rueda, 1993, p.44).

Mares y Rueda (1993) resumen de la siguiente forma los cinco niveles interactivos propuestos por Ribes y López:

a) La función contextual constituye la forma más simple de organización de lo psicológico. En este nivel funcional las respuestas del organismo se vinculan con las propiedades o relaciones que las contextualizan en tiempo y en espacio; el organismo se vuelve reactivo a diferentes cambios en el ambiente. En esta función la participación del organismo se limita a alterar la probabilidad de un contacto con las propiedades funcionales del ambiente que no puede modificar. El organismo es mediado por las relaciones espacio - temporales entre los objetos de su ambiente. Las formas lingüísticas en este nivel estarían representadas por la adquisición de un repertorio fonético característico de la comunidad en que se vive. Son ejemplos cotidianos las rutinas de juego asociadas con canciones y el balbuceo del infante ligado a situaciones.

b) En la función suplementaria el organismo transforma los límites del campo psicológico, la función suplementaria describe una forma de interacción mediada por el organismo. El organismo media una relación contextual, que sin su conducta le sería “impuesta por el ambiente”. Las respuestas lingüísticas estarían representadas por los balbuceos convencionales de los infantes y por palabras o frases a través de las cuales el ser humano es capaz de producir cambios en su ambiente al afectar a otros individuos. Ejemplos cotidianos serían las peticiones o demandas de comida, juguetes o actividades por parte de los niños a los adultos.

c) En la función selectora el organismo responde a una dimensión funcional cuyos valores particulares cambian de momento a momento. Las propiedades físico - químicas, de uno de los objetos de estímulo a los cuáles el organismo responde, varían su funcionalidad debido a un evento externo a dicha relación. En las dos funciones anteriores, las propiedades físico - químicas de los elementos críticos de la mediación, se mantienen constantes de momento a momento. En el tercer nivel, una misma característica físico - química puede tener

más de una dimensión funcional frente al mismo campo de contingencias. En este nivel funcional se observaría que el organismo todavía interactúa con los eventos concretos en situaciones típicas de "aquí y ahora"; sin embargo, son los estímulos o eventos provenientes de otros organismos los que determinan la relación específica que toma lugar. Esta función tiene que ver con diversas áreas en conducta humana: la formación de conceptos, control instruccional, formas complejas de imitación e interacciones sociales y tareas de conservación, entre otras. En muchas de las interacciones humanas en este nivel, el elemento crítico mediador es lingüístico.

d) Función sustitutiva referencial. Este nivel de organización de la conducta, a diferencia de los anteriores, sólo puede estructurarse con la participación del lenguaje, esto es, con la participación de cualquier sistema convencional de representación que permita interactuar con eventos no presentes. En esta estructura, un individuo, a través de un sistema reactivo convencional -lenguaje- pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica. El referidor permite que se establezca un contacto indirecto entre el escucha y el evento referido. Este nivel implica responder a eventos presentes, pasados o futuros, pero no en términos de relaciones unívocas a sus propiedades físicas, sino con base en las propiedades convencionales que permiten al individuo desligarse de las circunstancias momentáneas que limitan la interacción concreta. Esto ocurre porque la interacción lingüística, como una cualidad de contacto impuesta socialmente al individuo, no depende de las propiedades de los eventos físicos per se, sino de los atributos convencionales que la sociedad define como formas pertinentes de responder a lo que se consideran propiedades pertinentes. Ejemplos cotidianos serían dar a una persona referencias sobre otra, describir a alguien cómo llegar a un lugar, e informar sobre las características de una comida y sus efectos.

e) La función sustitutiva no referencial es la forma de organización más compleja de la conducta psicológica. Este nivel requiere para estructurarse de la participación del lenguaje. Se caracteriza porque el ser humano reacciona no a los eventos en sí mismos sino a contactos que sustituyen a aquellos eventos; esto último le permite al individuo desligarse funcionalmente de los eventos concretos. En palabras de Ribes y López, la sustitución no referencial "... ocurre como una reorganización funcional de contingencias puramente

convencionales. Estas contingencias convencionales se presentan, conductualmente, en forma de los eventos lingüísticos y sus relaciones” (pág. 208). Además “...los eventos comprendidos en la sustitución no referencial son, de hecho, exclusivamente acciones lingüísticas y, por consiguiente, relaciones entre el individuo y su entorno situacional. El individuo, sin embargo, ya no interactúa en este caso con dicho entorno situacional, sino con sus propias interacciones con el entorno; por ello la mediación sustitutiva no referencial implica un nivel de desligamiento casi absoluto respecto de las contingencias situacionales inmediatas y mediatas que inciden sobre el individuo como eventos físico - químicos y biológicos” (pág. 210). La función sustitutiva no referencial abarcaría una serie de fenómenos tales como: solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales.

1.2. NIVELES DE DOMINIO DE LA LENGUA ESCRITA.

Debido a que estos cinco niveles de estructuración del comportamiento son aplicables a todo tipo de conducta humana es necesario ubicarlos en el contexto de la lectura. De acuerdo con Rueda (1997) la ubicación de los niveles funcionales en el análisis de la lectura, se dirigiría hacia la identificación y análisis de las condiciones que posibilitan la estructuración de un nivel particular, asimismo de las condiciones que favorecen el desarrollo de nuevas competencias dentro de un mismo nivel de funcionalidad.

Siguiendo con la autora citada, la estructuración de una competencia particular en un determinado nivel funcional, puede depender tanto del desarrollo de otros sistemas reactivos como del desarrollo del sistema reactivo de leer a través de diferentes niveles de organización funcional. “Leer, por ejemplo, puede considerarse como una competencia fonológica y de reconocimiento de estímulos textuales más o menos específicos. Sin embargo, esta competencia puede darse en diferentes niveles de aptitud funcional. Es por ello que la identificación del nivel de desarrollo de una determinada competencia de lectura no es una tarea fácil, ya que la morfología de la respuesta puede ser siempre la misma mientras que el nivel de aptitud no” (Rueda, 1997, p.24-25).

Acorde a la definición de los cinco niveles funcionales, Rueda (1997) propone algunos ejemplos de diferentes niveles de interacción organismo ambiente entre un lector y un texto.

En el nivel contextual, la respuesta del lector depende de la relación temporal y espacial entre dos estímulos, se caracteriza por la lectura de letras, palabras y frases como producto de la relación entre un estímulo textual y un estímulo auditivo o visual. Un ejemplo de este tipo de lectura se encuentra en los niños pequeños cuando su madre le dice el nombre de un producto conocido de manera consistente, asociando nombre y palabra, y en una situación posterior el niño "lee" el nombre del producto. Es importante señalar que sin importar el nivel en el que una persona lea, siempre estará presente la lectura contextual.

En el nivel suplementario la ocurrencia directa de un evento posterior depende de la lectura de una palabra o frase (conducta operante). Las correcciones que una segunda persona realiza a alguien que lee, son ejemplo de este nivel. Un lector en este nivel, puede leer un texto en voz alta o baja, leer con entonación o hacer las pausas correspondientes a los signos de puntuación.

El nivel selector, se identifica por la alteración de constancias del entorno que no dependen de propiedades físico - químicas invariantes, por lo tanto, la respuesta se vincula con relaciones que contextualizan a los estímulos. Algunos ejemplos de este tercer nivel son: establecer correspondencias entre la palabra escrita con un dibujo, siempre y cuando estos sean diferentes a los entrenados; repetir la información escrita de un texto; copiar o memorizar parte del texto para contestar a preguntas literales o realizar instrucciones escritas. Particularizando en la contestación a preguntas literales, el individuo copia aquella parte del texto que antecede o precede al texto de la pregunta, parte del texto de la pregunta es similar al que aparece en el texto leído. En este nivel no se da un "desligamiento" espacio - temporal con respecto a los eventos concretos ya que el individuo reacciona con base al estímulo muestra y de comparación presentes en la situación, el estímulo muestra es la pregunta y el de comparación aquella parte del cuento que se asemeja al texto de la pregunta.

El cuarto nivel de interacción funcional lo constituye el comportamiento sustitutivo referencial, en este nivel el lector entra en contacto con eventos no presentes, sustituidos por un hablante, a través del sistema reactivo de escribir. La lectura de eventos o relaciones entre

eventos transforma las subsecuentes interacciones del lector con los objetos y eventos referidos y posibilita nuevos intercambios verbales aún sin haber tenido contacto directo con los eventos referentes. Por lo anterior, son ejemplos de este tipo de conducta: contestar a preguntas no literales o que se deriven de un texto leído, sin previo entrenamiento en esas preguntas en particular o comentar un tema leído previamente de manera relacionada con el tema de una reunión.

Por último, el comportamiento sustitutivo no referencial se caracteriza por interacciones entre acciones lingüísticas convencionales. “Relacionar dos o más textos sobre la base de un esquema teórico; interpretar esquemas o fórmulas escritas; analizar la adecuación de un escrito con base en un sistema teórico o aplicar un modelo teórico a situaciones concretas constituyen interacciones entre acciones lingüísticas convencionales” (p.26).

La lectura de los niños de primer grado podría ubicarse estrictamente dentro de los primeros cuatro niveles de estructuración del comportamiento aquí expuestos. pero en lo que respecta a la evaluación de la comprensión de lectura del presente reporte el responder a preguntas literales se ubicaría en el nivel selector, mientras el responder a preguntas de inferencia correspondería al nivel sustitutivo referencial. Por otra parte la fluidez de lectura se ubicaría en el nivel suplementario.

La ubicación en los distintos niveles funcionales radica en el tipo de interacción que se establece entre el lector y el texto, las preguntas literales por ejemplo, se caracterizan por requerir que el lector “seleccione” aquella parte del texto que normalmente antecede o precede a la pregunta formulada, sin que el sujeto tenga que desligarse del aquí y el ahora para responder, sino simplemente regresando al texto, para identificar quién, cómo, cuándo, dónde, etc. Las preguntas de inferencia, en cambio, requieren del lector desligarse del aquí y el ahora para ponerse en contacto con eventos y situaciones no presentes, no explícitas en el texto, un ejemplo de desligamiento sería dar a un niño una secuencia de dibujos y pedirle que con base en ellos elabore una historia, para afirmar que existe desligamiento el niño debería elaborar una historia coherente apegándose a los dibujos y simultáneamente agregar acciones pertinentes que no están representadas (en el dibujo) o agregar relaciones pertinentes entre las

acciones. En lo que respecta a la fluidez a pesar de que el sujeto está en contacto directo con el texto (estimulo físico), su relación está siendo mediada porque está leyendo de acuerdo a las indicaciones del maestro que corrige su lectura después que ha leído.

En el siguiente capítulo se presentan algunas de las definiciones existentes en la literatura sobre la fluidez y la comprensión, la mayor parte de ellas generadas desde el marco de la psicología cognoscitivista. También se mencionan algunos estudios como ejemplo de las diversas formas en que se han evaluado la comprensión de lectura y la fluidez y la relación existente entre ellas.

CAPITULO 2. ESTUDIOS COGNOSCITIVOS

2.1. DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

En este apartado se presenta una revisión de artículos teóricos y experimentales a fin de demostrar la inconsistencia del concepto de comprensión de lectura entre investigadores, también se enfatiza la necesidad de definir qué se va a entender por comprensión de lectura.

La adquisición de la habilidad de leer es indispensable para recibir información importante. enterarse de lo que sucede a nuestro alrededor, comunicarse con los demás, como medio de entretenimiento, en general, es un elemento importante para el desarrollo de los individuos. También se ha dicho que no basta con la decodificación mecánica de un texto, al menos no para la mayoría de los textos, en dónde es necesario decodificar y además comprender lo que se lee.

Cuando se habla de comprensión pareciera que el término es muy claro y que para todos los que de ella hablan, significa lo mismo, sin embargo esto no es así y precisamente esta falta de consenso sobre el significado del concepto de "comprensión." ha llevado a evaluarla de muy diversas formas. En muchas investigaciones no se define el concepto "comprensión" y se tiene que inferir o derivar por el lector de la investigación considerando la forma en que se evalúa.

A continuación se presentan algunas definiciones del concepto de "comprensión", tomadas de diversos autores:

Mercer (1991) señala que la lectura es una tarea audiovisual que implica la obtención de significados mediante símbolos (letras y palabras). Esta se compone de dos procesos básicos: 1)decodificación y 2)comprensión. El proceso de decodificación implica la comprensión de las relaciones fonema grafema y la traducción de las palabras impresas en representaciones similares al lenguaje oral. Por consiguiente, las aptitudes de decodificación permiten al alumno pronunciar palabras en forma correcta. Las aptitudes de comprensión permiten al alumno comprender el significado de las palabras de forma aislada o en su contexto (citado en Soria, 1994). Respecto a ésta definición Aranda (1986) concluye que toda

lectura debería de ser comprensiva y por lo tanto es inadecuado considerar como dos aspectos separados a la lectura de comprensión y la lectura mecánica.

Solé (1996) menciona: “la relación que se establece en la lectura es una relación de interacción entre el lector y el texto, hay un lector activo que procesa la información aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido... comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo relacionándolo con lo que ya poseíamos...” p.6.

Acorde con el constructivismo, Solé considera que la comprensión es una cuestión de integrar información nueva a *esquemas* previos, lo cual permite no sólo comprender sino ampliar conocimientos. En el mismo sentido, Cooper (1986) agrega que cuanto más se aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor del texto que se lee, más fácil le resultará al lector comprender el texto.

Por su parte, Cadillo, Morales, Vela y Vlásica (1982) dicen que cuando se habla de lectura comprensiva, no debe entenderse la comprensión como una clase especial de lectura, sino como la condición misma de todo proceso lector, si bien en un inicio la lectura es mecánica y vacilante, los niveles superiores suponen una lectura connotativa donde se busca el significado indirecto, implícito, no evidente.

Crowder (1982) afirma que el objetivo final y esencial de la lectura es hacer que el lector reflexione, que razone a partir de lo que lee para así desarrollar un espíritu crítico; es decir que el acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito, tener acceso a lo esencial del mensaje (citado en Soria, 1994).

Para que el lector pueda adquirir la información no ha de asociar únicamente un conjunto de sonidos a un conjunto correspondiente de símbolos escritos en el texto; es necesario que entienda el significado de las palabras en forma aislada o en su contexto y que haga inferencias y predicciones con base en lo que lee (Johnston, 1989; en: Soria, 1994).

Algunos autores (Cadillo, Morales, Vela y Vlásica, 1982; Cooper, 1986) plantean que el lograr la comprensión de un texto depende de una gran cantidad de factores. Postulan dos

tipos: a) los que inciden en el material y b) los asociados al lector.

En el material inciden:

1. La estructuración del tema.
2. El estilo literario.
3. El vocabulario empleado. Por lo regular los textos emplean un vocabulario acorde con la edad y grado escolar de los niños y suelen introducirse palabras "difíciles," o nuevas, precisamente con el fin de ampliar el vocabulario del niño.
4. Si lo escrito se relaciona a la experiencia del lector. La experiencia de un sujeto incluye el conocimiento de objetos, ideas, eventos, lugares, etc. Mientras mayor sea el conocimiento previo que se posea, mayor es la probabilidad de que se realicen predicciones e inferencias adecuadas, construyendo así modelos de significado correcto. Las predicciones permiten al lector dar sentido a las diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente (Smith, 1983; Johnston, 1989; Smith, 1990; en: Soria, 1994).
5. Factores físicos del texto. Se refiere a la legibilidad de un texto, claridad de las letras, color y textura del papel y largo de las líneas (Alliende y Condemarín, 1993).

En el lector inciden factores que van desde lo biológico hasta lo psicológico:

1. Factores fisiológicos. Especialmente para la lectura inicial, es importante un desarrollo neurológico normal, así como, motricidad bien desarrollada y coordinada. Además de los factores sensoriales que permitan una adecuada discriminación visual y auditiva; y un nivel de lenguaje fluido y correcto.
2. Factores psicológicos. a) Intereses.- Se ha mencionado que es labor del profesor lograr que el niño tenga inquietudes al comenzar una lectura, así como expectativas y conjeturas acerca del texto que está por iniciar, lo cuál estimula su deseo de leer para descubrir algo (Beuchat, 1980); b) Propósito. El propósito de un individuo al leer influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que habrá de atender dentro del texto; c) Estímulos ambientales y culturales. Es decir, las experiencias que ha tenido el lector, según el medio y situaciones en que se mueve; d) Atención y receptividad ante una explicación previa, que tiene que ver con la disposición del individuo.

Aunado a los factores asociados a la comprensión de lectura, se encuentra el empleo

del concepto “comprensión” en situaciones empíricas. Las implicaciones de hablar de la comprensión como un concepto acabado o bien definido se evidenciaron por Giussani y Otañi en 1996, al revisar críticamente un estudio realizado por el Ministerio de Cultura y Educación. La investigación que revisan las autoras citadas se realizó en 1994, bajo el auspicio del gobierno de Buenos Aires con una población de 19, 400 alumnos de primero y segundo año.

Giussani y Otañi (1996) reportan el análisis de la investigación del 94, que evaluó entre otros, la comprensión lectora. El objetivo de las autoras fue determinar la adecuación y validez de la prueba empleada para evaluar la comprensión lectora. La conclusión de aquella investigación fue que 69.36 % de los estudiantes de 1o. y 2o. grado no comprendían lo que leían. Partiendo del marco del procesamiento de información -teoría cognitiva- las autoras citadas refutan la conclusión del estudio, y en cambio afirman que: 1) No se puede hablar de “errores cognitivos” en el procesamiento de la información, “...más bien se trata de la generación de productos semánticos que difieren de un modelo preestablecido, y cuya validación es, en todo caso, histórica, política, social, pero no cognitiva” p.6., y; 2) Que los resultados de la investigación podrían interpretarse de manera relativa y afirmar que el 50% de la población estudiantil tiene dificultades en la comprensión lectora en relación con: ciertos materiales de lectura, ciertas prácticas de lectura, ciertos lugares de lectura y ciertas modalidades de evaluación lectora, pero no con otras.

De las dos explicaciones alternativas respecto a los resultados de la investigación en Buenos Aires, retomamos la segunda, misma que se puede compartir, independientemente del marco teórico. Por ello es importante analizar las características de la prueba que evaluó la comprensión. Esta se evaluó por medio de reactivos de elección múltiple entre cuyos requerimientos se encontraban:

- determinar el significado de una palabra en función del contexto lingüístico (un texto).
- reconocer la presencia o no en el texto de determinados conceptos, formulados de distintas formas.
- señalar el mejor resumen o el título adecuado.
- reconocer el significado de alguna metáfora.
- señalar el orden adecuado de una secuencia de oraciones para construir un texto con sentido.

- reconocer el ejemplo que representa mejor un concepto determinado desarrollado por un texto.

Debe señalarse que cada uno de los requerimientos de los reactivos que evaluaron comprensión en la investigación antes citada, representa variantes en la evaluación de la comprensión lectora dentro de las escuelas en general. Las autoras citadas descalifican este tipo de evaluación por dos razones: 1) según el marco del cognoscitivismo, cada individuo construye sus propios significados, por lo tanto no es posible hablar de un producto semántico idéntico para todos los lectores, y; 2) se tiene la falsa creencia que la evaluación por medio de reactivos permite neutralizar las expectativas del calificador porque hay una única respuesta correcta, sin embargo, los reactivos y su respectiva respuesta son elaborados por un evaluador. La revisión de Giussani y Otañi (1996) concluye con la aseveración de que es posible hablar de distintas aproximaciones a un texto. Respecto a las razones esbozadas por las autoras citadas, consideramos que si bien no es posible hablar de “productos” o interpretaciones idénticos entre individuos, ello no significa que cada quien deba tener su propia interpretación y ésta sea válida, por el contrario, la escuela como sistema social, se encarga de homogeneizar los criterios bajo los cuales se efectúa la enseñanza.

Además de la evaluación con reactivos, otra forma de evaluar la comprensión ha sido a través de la formulación de preguntas escritas u orales, pero típicamente el tipo de preguntas son de índole factual o literal, y muy pocas veces a nivel de inferencia o de índole valorativa. De acuerdo con Beuchat (1980) desafortunadamente la mayoría de las preguntas formuladas por los profesores pueden catalogarse como de bajo nivel, muchas veces son preguntas con respuestas de una sola palabra, que no estimulan el desarrollo del lenguaje ni el pensamiento. Este tipo de preguntas normalmente son empleadas por el profesor para agilizar la revisión de los ejercicios de comprensión. En el otro extremo están los profesores que emplean preguntas demasiado extensas, que a veces incluyen dos o más preguntas.

Los problemas que se presentan al evaluar la comprensión lectora son muchos y se presentan en pruebas improvisadas, en libros de texto y en test sencillos y complejos. Aranda (1986) resume esta problemática en cinco puntos que a continuación se presentan:

1. Se confunde la comprensión de lectura con la capacidad de responder ciertas preguntas o resolver ciertos reactivos. Muchas preguntas usuales en los cuestionarios de comprensión de lectura pueden contestarse teniendo en cuenta más el sentido común y los conocimientos previos, que el texto que se proporciona con el objetivo de evaluar su comprensión. Dada la estructura usual de las preguntas es posible de hecho localizar la frase que corresponde a la respuesta, y contestar correctamente sin haber comprendido ni el texto ni la pregunta y que, ni la capacidad para responder ciertas preguntas o solucionar ciertos reactivos puede equipararse siempre a una comprensión de lo leído, ni tampoco la incapacidad de hacerlo equivale a una ausencia de comprensión de lo leído. Sin embargo, la comprensión sólo puede evaluarse con alguna de las tareas descalificadas por Aranda, de no hacerse así se corre el riesgo de entender la comprensión como si fuera una entidad física susceptible de existir o no en cada sujeto.

2. Se confunde la comprensión de lectura con el recuerdo de lo leído. La autora citada menciona que no se niega que entre la comprensión y la memoria existan nexos importantes, sin embargo, algunos cuestionarios que evalúan la comprensión se presentan eliminando la posibilidad de consultar el texto al contestar. En tal situación, no sólo se propicia confundir memoria y comprensión, sino que parece concebirse la lectura como una actividad lineal, no obstante que la posibilidad de ir y venir por diferentes partes del texto, según sea necesario, es una ventaja de los materiales escritos, cuyo uso debería fomentarse en quienes leen.

3. Creer que un texto sólo tiene una única interpretación válida. Se afirma que la comprensión se logra cuando el lector es capaz de interpretar el mensaje dándole el mismo sentido que le diera el autor, pero ¿quién determina y con qué óptica si algo corresponde a lo que el autor quiso decir?. De acuerdo con Aranda (1986) el maestro puede imponer su interpretación e invalidar lo que no coincida con ella, sin considerar que "...toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Los lectores pueden interpretar solo con base en lo que conocen" (p.7). No obstante, tampoco puede hablarse de verdades únicas para cada individuo, dado que nuestro sistema social conforma nuestra visión del mundo a través de las instituciones, tal es

el caso de la escuela.

4. Ignorar las dificultades propias de la comprensión de algo más allá de su presentación en la lectura. Puesto que la comprensión de una lectura es necesariamente subjetiva, adquiere especial importancia considerar el aspecto de los logros de un niño en determinada área del conocimiento (la de la lectura en cuestión) y de su desarrollo en aspectos lógicos y lingüísticos. Puede ser que respuestas que parezcan evidentemente erróneas correspondan más bien a momentos evolutivos indispensables en el desarrollo infantil. Por esto, no parece adecuado proceder a evaluar la comprensión de la lectura en los clásicos términos de la dicotomía correcto - incorrecto (Aranda, 1986).

5. Suponer que la comprensión de la lectura es una capacidad general susceptible de evaluación en cualquier texto particular. Aranda menciona que no se puede hablar de una capacidad de lectura en abstracto, ya que siempre estará enmarcada por los conocimientos previos sobre el tema particular de la lectura; también señala la necesidad de reconocer en la lectura un proceso donde interactúan las características del sujeto cognoscente con las particularidades del texto que lee. Nosotros agragariamos un tercer aspecto además de los conocimientos previos y el proceso de interacción sujeto - texto. Este tercer aspecto sería el tipo de tarea con que se evalúa la comprensión lectora. La posibilidad de que un sujeto "comprenda" está en función de la forma en que se le evalué y de acuerdo a esto, de las características que deba contener su respuesta ante las tareas que le soliciten para evaluar su comprensión.

En conclusión, no se puede postular una capacidad general para comprender la lectura, porque para que un sujeto realice satisfactoriamente una tarea de comprensión de lectura, es necesario que cumpla con el requerimiento específico de la tarea en particular; y por otra parte, interactúe con las características del texto, (sintaxis, contenido, organización semántica, léxico, estilo, etc.), mismas que pueden implicar mayor o menor dificultad. Del mismo modo, el tipo de estrategias adoptadas por él cambiaran de acuerdo al propósito de su lectura.

6. Sobrevalorar la utilidad de la evaluación de la comprensión de la lectura. En este

punto, Aranda (1986) menciona que tanto los buenos lectores como los regulares y los malos pueden obtener beneficios de las mismas actividades de lectura, y que éstas deben ser promovidas en la escuela, sin necesidad de clasificar a los alumnos, ni tener gran preocupación por evaluarlos; más bien hay que dar prioridad a la atención de la riqueza de las actividades de lectura que se dan en el aula. Para ello es necesario que la lectura sea considerada como una actividad de búsqueda, que no esté limitada por preguntas simplonas y carentes de interés, que no implique un tedioso esfuerzo memorístico, que fomente la polémica entre los alumnos y la complementación de sus puntos de vista, que no promueva resultados incuestionables, que se desenvuelva con apego y respeto al desarrollo alcanzado por los niños evitando la imposición de los criterios del maestro y considerando las características específicas de cada material de lectura. “Habría que notar la riqueza de los procesos de lectura, reconocer las dificultades para evaluarlos y empeñarse en promover su desarrollo en clase” (Aranda, 1986, p. 9).

Por último debe agregarse que la promoción de la lectura comprensiva no puede ni debe desligarse de la evaluación, pues sólo ésta nos proporciona un indicio del tipo de lectura que el niño realiza. De tal manera que desde un principio deben promoverse actividades orientadas hacia una lectura comprensiva al tiempo que se evalúa el desempeño individual, a fin de detectar fallas en las estrategias empleadas, implementar mejores o enriquecer aquellas de las cuales se dispone. Un paso importante en este sentido sería modificar el esquema de actividades realizadas por los niños de primer grado, a quienes les enseñan los aspectos mecánicos de la lengua escrita como prioridad y excepcionalmente aspectos relacionados con el dominio funcional de la lengua escrita.

Respecto a los seis problemas mencionados por Aranda (1986) al evaluar la comprensión lectora, podemos concluir afirmando que todos son producto del empleo de un concepto confuso y en última instancia poco útil. Y complementando este punto, que el concepto “comprensión” en su estado actual, es un término en el que se incluyen diversidad de tareas con niveles de complejidad distintos. Por ello es necesario que cada autor especifique las características de las tareas con las que pretende evaluar lo que se ha denominado tradicionalmente “comprensión”. Lo que a su vez permitirá ubicar cada tarea de acuerdo al nivel funcional que promueve.

Dado que en el presente reporte se parte del hecho de que la comprensión es un concepto poco útil para describir el comportamiento (inter e intra – sujeto (s)) al interactuar con un texto, asimismo se reconocen distintos niveles de complejidad posibles dentro de dicha interacción. La comprensión de lectura desde un enfoque interconductual es un comportamiento, que como otro tipo de comportamiento se ha estructurado a partir de una historia de interacción sujeto - texto. Las preguntas de inferencia abarcarían sólo una parte de toda la amalgama que se reporta como comprensión en la literatura, además de ubicarse en un nivel de complejidad mayor, comparadas con las preguntas literales. Las preguntas de tipo inferencial requieren que el sujeto vaya más allá de lo escrito en el texto, y que se comporte en un nivel sustitutivo referencial desligándose del aquí y el ahora para ponerse en contacto con eventos no presentes.

2.2. DEFINICIÓN DE FLUIDEZ DE LECTURA.

Algunos autores (Samuels, 1997) plantean que la fluidez posee dos componentes: 1) la exactitud o corrección en el reconocimiento de las palabras y 2) la velocidad de lectura. De los dos componentes se enfatiza la velocidad, pues de darle mayor prioridad a la exactitud se estaría impidiendo la fluidez (Samuels, 1997). Esta es la definición del “reconocimiento automático de la palabra” según Rasinski (1990a) una de las tres definiciones de fluidez predominantes en la literatura. La segunda es la del “reconocimiento contextual de la palabra” que sugiere que el lector ha leído y entendido previamente en otros textos lo cual facilita el reconocimiento de las palabras. La tercera es el “parfraseo de textos”, basada en el supuesto que subyace al habla oral, el lector fluido lee en frases semejantes a las que emplea al hablar.

De acuerdo a las definiciones de comprensión de lectura antes citadas, la fluidez de lectura es un antecedente necesario de la comprensión. Rasinski y cols. (1994) opinan que la meta última de la fluidez de lectura es aumentar la comprensión del texto en los lectores. La lectura fluida aumenta nuestra comprensión, así como el hablar fluido aumenta la comprensión de quienes escuchan, dada la velocidad, exactitud y expresividad. Es por esto que la fluidez es el otro elemento a analizar.

La fluidez de lectura ha sido considerada un factor crítico en el desarrollo y ejecución de la lectura en general. Pero sorprendentemente ésta no ha sido estudiada tan ampliamente como otros procesos de lectura como son la comprensión, el vocabulario y la metacognición. Varios autores (Allington, 1983; Anderson, 1981; en: Rasinski, Padak, Linek y Sturtevant, 1994) coinciden en que la fluidez es un aspecto de la lectura que se ha descuidado ya que la mayor parte de los programas de lectura inicial, no han promovido el desarrollo de la fluidez de lectura de una manera planeada y sistemática.

Por otra parte, existen autores que señalan que el objetivo fundamental de la asignatura *Lectura* en el primer ciclo escolar, es desarrollar en los alumnos las habilidades necesarias para una lectura correcta, fluida, consciente y expresiva, por lo que las actividades del maestro deben estar orientadas a desarrollar las distintas cualidades necesarias partiendo de las posibilidades que ofrece cada texto. Además evaluar el avance de los alumnos e identificar las deficiencias en la calidad de su lectura dado que si bien las dificultades pueden presentarse aisladas, en la mayoría de los casos, una deficiencia trae aparejadas otras, por ejemplo, un alumno que tenga errores en su lectura o dificultades con la fluidez, no podrá tener una comprensión adecuada del texto leído ni buena expresividad (Gayoso y Arias, 1989).

Pérez (1990) reporta que en relación a la velocidad de lectura, está la postura tradicional que la define en términos de palabras leídas por minuto. Aunque algunos psicólogos y educadores señalan que hablar de velocidad es muy difícil ya que no se pueden marcar promedios generales, y que más bien la velocidad depende de lo que se lee. Sin embargo, podemos hablar de un promedio de palabras leídas por minuto entre niños que pertenecen a un mismo grado escolar, de hecho, el parámetro comúnmente empleado es éste, es decir, si el niño lee o no de acuerdo al grado que cursa.

Algunos de los factores que se ha mencionado (Pérez,1990) afectan o limitan la velocidad de lectura son: inteligencia, estado de salud, el reconocimiento de palabras limitado, la vocalización o subvocalización excesiva, el señalar cada palabra al leer, la falta de habilidad en leer a diferentes velocidades, la falta de interés y propósito al leer, el grado de dificultad del material y el énfasis excesivo en el caso de la lectura oral.

El énfasis excesivo puede afectar tanto la comprensión como la velocidad, en dos sentidos: 1) cuando se lee algo especialmente difícil, el leer en voz alta ayuda a comprender y a no tener que releer, ya que se entiende más al ver y escuchar al mismo tiempo, y el dar la entonación adecuada favorece a la comprensión y la velocidad; 2) en otras ocasiones, el concentrarse en "sonar" las palabras y darles la entonación correcta, dificulta la comprensión y por ende limita la velocidad (Pérez, 1990).

La definición de Gayoso y Arias (1989) permite una observación importante, mencionan que una lectura fluida es aquella que implica facilidad y soltura al leer, a la vez que un ritmo adecuado, que precisa rapidez en los procesos de análisis y síntesis, fácil reconocimiento de las palabras y amplitud del campo visual. Pero además señalan que no debe incurrirse en el error de identificar la fluidez con una excesiva velocidad, convirtiendo el número de palabras por minuto que lee cada alumno en el objetivo único y central de la asignatura. Porque esta excesiva preocupación, originaría la falta de atención a aspectos tan importantes como la corrección, expresividad y comprensión, pues una lectura rápida provoca errores de pronunciación, no observación de las pausas y, por consiguiente, insuficiente comprensión.

La aproximación tradicional para medir la fluidez ha sido pedir a los estudiantes que lean un texto y marcar sus errores, empleando instrumentos estandarizados o informales (cualquier tipo de texto seleccionado por el profesor o investigador), dicha aproximación requiere de poco tiempo y es de fácil aplicación, codificación e interpretación de resultados, lo que la convierte en un procedimiento ampliamente utilizado pese a las críticas que ha recibido por carecer de bases teóricas y metodológicas (Rasinski, 1990a). Una explicación adicional de su empleo es que otros aspectos de la fluidez como la expresión y el parafraseo son difíciles de medir con suficiente sensibilidad y fiabilidad dentro del aula escolar (Rasinski, Padak, Linek y Sturtevant, 1994).

Algunos autores (O'Shea, Sindelar, & O'Shea, 1985) reportan fórmulas para evaluar la fluidez de lectura, donde registran el número de palabras leídas correctamente y lo dividen entre el tiempo total de lectura tomado en segundos, obteniendo así un coeficiente.

Como se observa, parte de los autores citados hablan exclusivamente de velocidad de lectura, que según la definición de Samuels (1997) es uno de los dos componentes de la fluidez de lectura. Un posible inconveniente para hablar de fluidez en lugar de velocidad, ocurre cuando se le define como un ritmo aceptable, porque ¿cómo es un ritmo aceptable?, es decir que cuando se pasa al campo aplicado el término no tiene un equivalente empírico o parámetro de medición, en cambio hablar de velocidad de lectura nos remite al tiempo de lectura. El tiempo de lectura se traduce en el tiempo que tarda un niño en leer (palabras leídas por minuto) además es posible anotar sus errores. Por esta razón en el presente reporte se retoman ambos términos (fluidez y velocidad) considerando que las investigaciones sobre fluidez la evalúan midiendo el tiempo de lectura en segundos y los errores cometidos durante la misma. Por lo tanto en este trabajo se evalúan la precisión y la velocidad, ambos son elementos de lo que se ha denominado tradicionalmente fluidez de lectura.

Respecto a los errores cometidos durante la lectura, se ha dicho que las dificultades más frecuentes se relacionan con la forma de leer, en la que se observan omisiones, cambios o sustituciones, adiciones e inserciones, retrocesos innecesarios, lectura silábica o palábrica, dificultades con el ritmo de la lectura, poca expresividad, etc. Y como causa y consecuencia una deficiente comprensión de lo leído (Gayoso y Arias, 1989).

De acuerdo a la literatura revisada se asume que la relación entre la fluidez y comprensión de lectura se da por el hecho de que el lector debe ser capaz de decodificar el texto para poder comprenderlo. También puede verse esta relación como parte de las "etapas en la lectura", en el sentido de que en sus inicios, la lectura es mecánica y vacilante ya que el niño se encuentra a nivel de descifrado de signos, y posteriormente logra una lectura corriente, fluida, y sin vocalización, acentuándose la comprensión y la expresividad (Cadillo, Morales, Vela y Vlásica, 1982).

A continuación se presentan una serie de investigaciones sobre los tópicos de fluidez y comprensión de lectura, mismos que se han analizado de manera independiente o conjunta por los diversos autores.

2.3. ESTUDIOS EXPERIMENTALES.

Generalmente la relación entre fluidez y comprensión de lectura se ha abordado a través de estudios de entrenamiento en los que un único o varios tratamientos son aplicados a los grupos como parte de su educación en lectura y se observa el efecto que tienen sobre la fluidez, la comprensión o ambas.

Algunos de los programas para instruir en la lectura oral han empleado la lectura repetitiva y variaciones de la misma. Esta consiste, como indica su nombre, en leer varias veces un determinado texto y el supuesto que la sustenta es que conforme el niño domina la fluidez está en mayor posibilidad de comprender el texto.

Se ha dicho que la comprensión puede ser pobre con la primer lectura del texto, pero que con cada relectura adicional, el estudiante es más hábil para comprender. Es decir que la relectura aumenta tanto la fluidez como la comprensión (Samuels, 1997).

Con el objetivo de ampliar o precisar la definiciones de fluidez existentes en la literatura Rasinski (1990a) evaluó varias medidas de fluidez para probar su efectividad como tales y también como predictoras de la "comprensión". La fluidez de lectura se definió como "el nivel o la conducta observada durante la lectura oral asociada con la comprensión", definición tomada de una analogía con el habla oral ya que el lector fluido lee con los niveles apropiados de exactitud, articulación, velocidad, descifrado, entonación y acentuación que optimizan su propia comprensión. Sus sujetos fueron niños de tercer y quinto grado.

Las medidas empleadas para evaluar la fluidez fueron cinco:

1. Porcentaje de lectura (Reading Rate - RDR): Reconocimiento automático de las palabras. Tomada de la lectura oral.
2. Número de palabras leídas correctamente (Miscue Ratio Score - MSR): Reconocimiento contextual de la palabra.
3. Número total de palabras leídas, correctas e incorrectas (Miscue Total Score - MST): Número total de palabras leídas correctas e incorrectas, las cuales tenían una relevancia contextual. Complementa la MSR.
4. Frases leídas correctamente (Glod Phrasing Score - GLP): Parafraseo de textos. Medida

comparada con la ejecución de un lector experto.

5. Calificación de parafraseo de estudios sociales (Social Studies Phrasing Score - SSP):
 Marcar los límites de frase.

Las medidas de comprensión fueron tres:

1. Calificación de Recuerdo (Retelling Score - RTL).
2. Calificación de elección múltiple (Multiple-Choice Score - MLC). El puntaje de cada sujeto estuvo basado en el número de items de elección múltiple contestados correctamente.
3. Gates-MacGinitie Comprehension Score (GMC).

Al correlacionar las medidas de fluidez con las de comprensión, con excepción de la correlación hecha entre las medidas GLP, SSP y RTL, todas las correlaciones entre fluidez y comprensión resultaron estadísticamente significativas para ambos grados. Esto es, que las medidas de fluidez fueron un buen predictor de la comprensión. Estos resultados permitieron concluir que la “fluidez de lectura” es un constructo multi-dimensional donde cada una de las medidas empleadas retomó una parte de dicho constructo. La conclusión de la comprensión como un constructo multi-dimensional, confirma la postura que aquí se sostiene, el estudio citado muestra que al interior del concepto de comprensión se engloba una diversidad de tareas que no clarifican en ninguna forma qué debe entenderse por comprensión.

Por otro lado, es pertinente dirigir la atención hacia aquellas medidas donde no hubo correlación, dado que la GLP (frases leídas correctamente) y la SSP (calificación de parafraseo de estudios sociales) fueron medidas de fluidez que demandaban a los lectores centrar su atención en leer “de manera apropiada”, es decir con precisión y exactitud, sin cometer errores y posiblemente con cierta velocidad (ya que se comparó con la lectura de un lector experto) lo cual pudo obstaculizar su ejecución en la tarea de recuerdo (RTL). Lo que nos permite valorar hasta que punto al evaluar el recuerdo o memorización, se evalúa la comprensión, o mejor dicho, en que nivel se evalúa la comprensión al evaluar memorización.

Una teoría que pretende explicar las dificultades de algunos lectores para lograr la comprensión es la teoría de la automaticidad propuesta por LaBerge y Samuels (1974), según ésta, las dificultades de algunos lectores inexpertos en la comprensión, puede deberse al

hecho de que la atención consciente es consumida en decodificar las letras del texto. Teorizan que el cerebro tiene una capacidad limitada de atención y que para comprender, el individuo debe ser capaz de decodificar de manera precisa y automática (en Homan, Klesius y Hite, 1993). Se asume que la automaticidad es una condición indispensable para tener acceso a la comprensión. Con dicho sustento la lectura repetitiva se plantea como un medio para lograr la decodificación automática y así acceder a tareas de comprensión de lectura.

Debido a que los estudios que a continuación se citan han retomado la lectura repetitiva, se hará un poco de historia. En sus inicios, el método de lectura repetitiva se aplicó a poblaciones con retardo en el desarrollo y posteriormente de manera muy difundida como técnica remedial a lectores poco hábiles. En su artículo de 1979 Samuels definió la fluidez como exactitud en el reconocimiento de las palabras y velocidad de lectura (en Homan, Klesius y Hite, 1993).

Así, el procedimiento de lectura repetitiva emergió como un medio para desarrollar la decodificación automática en lectores inexpertos y el procedimiento instruccional incluyó las siguientes etapas:

- 1.- Los estudiantes leen un pasaje corto en voz alta y el maestro registra los errores y el tiempo de lectura.
- 2.- Los estudiantes releen el pasaje varias veces en silencio u oralmente.
- 3.- Los estudiantes releen el pasaje en voz alta y otra vez el maestro registra tiempo y errores.
- 4.- Los estudiantes o el maestro elaboran un gráfico describiendo el desarrollo entre su primer y última lectura (Samuels, 1997). Es decir que comparan los avances entre la primer y última lectura.

En los últimos años se ha continuado investigando sobre los efectos de la lectura repetitiva, en algunos casos con el fin de evaluar su utilidad en niños que tienen una buena ejecución en lectura, que son lectores promedio y/o que no tienen problemas de lectura y en otros para evaluar su efecto sobre la fluidez y comprensión de lectura.

Sin embargo, fuera del ámbito de investigación, la instrucción en fluidez de lectura es un tópico que se ha dejado de lado dentro de la currícula de lectura regular, principalmente porque 1) no se cuenta con una definición precisa del concepto "fluidez" y en consecuencia, 2)

su medición es problemática. Pese a que considerarla en las clases de lectura permitiría identificar a los alumnos con fluidez de lectura deficiente y beneficiarlos con su instrucción (Rasinski, 1990b).

Esta falta de integración al curriculum del entrenamiento en fluidez, también se ha criticado por autores como Rasinski, Padak, Linek y Sturtevant (1994) quienes con el propósito de evaluar tal entrenamiento integrado al curriculum de lectura regular en grupos de segundo grado, desarrollaron e implementaron la FDL "Lección para desarrollar la Fluidez", como una aproximación que integra la lectura modelada, la lectura coral y las lecturas repetitivas. Al contener tales elementos, la FDL se plantea como una alternativa viable para aumentar la fluidez, así como la lectura en general. Las mediciones se hicieron sobre la fluidez o coeficiente de lectura y sobre el nivel de lectura instruccional, que se refiere al nivel o grado de dificultad de las lecturas, por ello hubo pasajes de 1, 2 y 3 niveles de dificultad..

Trabajaron con cuatro grupos de segundo grado: dos experimentales y dos control de dos escuelas (dos pertenecían al centro de la ciudad y dos a suburbios aledaños). En la escuela A el grupo control estuvo constituido por 16 estudiantes y el experimental por 14 y en la escuela B por 10 y 14 estudiantes respectivamente.

Para el entrenamiento, todos los grupos emplearon los mismos textos, los cuales fueron breves (contenían de 50 a 150 palabras), interesantes y apropiados para estudiantes de segundo grado. Entre los grupos control y experimental lo que varió fue la instrucción; experimentales con la FDL y, controles realizando actividades normales de lectura, mismas que incluían: lectura oral y en silencio, copias, resúmenes, respuestas "artísticas" sobre el contenido, y encontrar y discutir palabras y enunciados interesantes del texto. La instrucción para los grupos control y experimental duró seis meses y se impartió diariamente durante los primeros 15 minutos de cada clase.

Las actividades que realizó el maestro en las FDL fueron: 1) introducir el texto e invitar a las predicciones o hipótesis, 2) modelar una lectura fluida, 3) guiar una discusión sobre el contenido del texto, 4) dirigir varias lecturas corales del texto y, 5) formar parejas de lectura, donde cada estudiante leyó el texto a su compañero tres veces y se invirtieron los

roles, el escucha se encargaba de proporcionar al otro retroalimentación positiva.

La pre y post evaluación se realizaron sobre un inventario de lectura informal modificado (*Basic Reading Inventory*) donde los estudiantes leyeron pasajes oralmente y en silencio y respondieron a preguntas de comprensión. Tanto las medidas de nivel de dificultad como la tasa de lectura fueron tomadas de estas lecturas. Los autores citados reportan que de la pre a la post evaluación hubo ganancias por parte de los grupos experimentales sobre los grupos control en nivel de dificultad y tasa de lectura; y posteriormente mencionan un tercer análisis de covarianza (empleando todas las medidas dependientes) para evaluar la significancia estadística de las ganancias atribuidas al tratamiento experimental. Pese a los resultados antes citados, a partir de dicho análisis, obtienen que todos los grupos independientemente del tratamiento recibido (control o experimental), tuvieron incrementos significativos en todas las variables de la pre a la post evaluación. Respecto al nivel de dificultad de los pasajes, sólo para el nivel 2 se dió una interacción entre tratamiento y tiempo de evaluación (pre o post).

El estudio de Rasinski y cols. (1994) tiene varias características importantes en cuanto al control experimental, la primera es que fueron los profesores de los grupos quienes impartieron la FDL por lo que recibieron un entrenamiento para dar las clases. Otro elemento fue que uno de los investigadores modeló la presentación de la FDL para cada maestro del grupo experimental dentro del salón de clases y por último, que los investigadores supervisaron mensualmente el trabajo de los maestros para asegurar el apego al tratamiento, además de solicitar su opinión respecto al mismo. Por las características del estudio, los profesores se involucraron en el proceso de investigación, lo cual predecía en cierta medida la fidelidad del entrenamiento. Sin embargo, al pasar a los resultados, no se encuentran diferencias significativas entre tratamientos y pese a ello los autores mencionan ganancias en nivel de dificultad y tasa de lectura a favor del grupo experimental. Si bien agregan una explicación probable de la falta de efectos significativos -que los entrenamientos en realidad no fueron tan diferentes porque los profesores de los grupos control incluyeron en sus actividades lecturas repetitivas-, ello no justifica hablar de ganancias al margen del nivel de significancia. Por otra parte, tampoco explican la función de las preguntas de comprensión ni las reportan en los resultados. Retomando el aspecto del control experimental es deseable la

comunicación que se estableció entre los maestros que aplicaron el entrenamiento y los investigadores, gracias a esta posibilidad se encontraron explicaciones probables de la carencia de efectos diferenciales entre tratamientos, pues si se desea evaluar la efectividad de un método respecto a otro, la variable por controlar de mayor importancia, es que los maestros realmente se apeguen al programa de lectura, sin tomar elementos que caractericen a otros métodos.

Otro estudio del autor citado (Rasinski, 1990b) también abordó el estudio de la fluidez pero comparando dos tipos de entrenamiento, evaluó el impacto de la lectura repetitiva versus la "lectura mientras se escucha" sobre la fluidez en niños de tercer grado. La estrategia conocida como "listening while reading" o lectura mientras se escucha, puede considerarse una derivación de la lectura repetitiva y difiere de ésta en que al leer el texto, el lector escucha simultáneamente una versión fluida del mismo por parte del maestro o de una audiograbación. Otros autores consideran que se trata de la misma lectura repetitiva pero las distinguen en asistida o no asistida (Dowhower, 1987). Como en otros estudios la fluidez se midió por el tiempo de lectura y por los errores cometidos durante la misma.

Los sujetos experimentales fueron 20 niños de tercer grado de los que se formaron parejas con la misma habilidad de lectura, al tiempo que cada par representaba distinta habilidad respecto a los otros pares. De las parejas conformadas siete tuvieron una habilidad arriba del promedio, dos fueron promedio y una con habilidad abajo del promedio. Cada integrante de la pareja fue colocado, uno en el grupo A y el otro en el B. Se emplearon dos pasajes equivalentes con grado de dificultad correspondiente a cuarto grado, cada pasaje contenía aproximadamente 100 palabras. El autor citado empleó pasajes de cuarto grado para asegurar que inicialmente los sujetos tuvieran dificultad al leer y así observar cambios posteriores.

El entrenamiento se realizó en dos ciclos, cada ciclo constaba de: pretest - tratamiento - posttest. Por lo tanto, cada ciclo contenía uno de los dos tratamientos (lectura repetitiva o lectura mientras se escucha). Al grupo A se le entrenó primeramente con la lectura repetitiva y luego con la lectura mientras se escucha; al grupo B primero con la lectura mientras se escucha y después con la lectura repetitiva. El entrenamiento duró ocho días cuatro para cada

ciclo, el orden de los tratamientos fue contrabalanceado.

El análisis de varianza reportó que no hubo diferencias significativas en cuanto a la fluidez por orden de tratamiento. Además hubieron ganancias significativas en la fluidez del pretest al postest para ambos tratamientos, pero no diferencias significativas entre los dos tratamientos. Tampoco se encontraron interacciones.

Otras investigaciones han continuado con el estudio de la lectura repetitiva pero integrada a un método de instrucción para la lectura, tal es el caso de la ORL "Recitado Oral de la Lección". Reutzel y Hollingsworth (1993) trabajaron durante cuatro meses en el entrenamiento y evaluación de la ORL comparada con un método de lectura tradicional en niños de segundo grado, con el objetivo de evaluar los efectos del entrenamiento con la ORL sobre la fluidez de lectura y la comprensión.

Participaron 68 niños de segundo grado de diferentes grupos étnicos de Estados Unidos, la mayoría de nivel socioeconómico bajo. Se asignaron al azar a cada uno de los grupos de tratamiento: 39 para el grupo control que se entrenaría con el método de lectura tradicional "Round Robin" ya que se emplea regularmente en las aulas escolares y; 39 para el grupo experimental que se entrenaría con el Recitado Oral de la Lección (ORL). Formándose cuatro grupos en total, en dos escuelas. También participaron cuatro maestros asignados al azar a cada grupo, dos experimentales y dos controles.

El entrenamiento a los maestros se realizó antes y durante el experimento de manera individual, a los cuatro se les proporcionaron materiales y lecciones para implementar las dos rutinas instruccionales. Para el entrenamiento en lectura los cuatro grupos emplearon los mismos libros, lo que varió fue el tipo de instrucción. Los materiales de evaluación consistieron en: una batería de lectura, el *Iowa Test of Basic Skills* (ITBS), que incluía subtests para evaluar las categorías de: análisis de palabras, vocabulario y comprensión de lectura; y el *Research - Constructed Oral Reading Test* (ORT) que consistió en la lectura de una fábula de Esopo adaptada, "La zorra y las uvas" para responder posteriormente a cinco preguntas sobre la misma, dos explícitas y tres implícitas.

Las actividades de los grupos control (RR) fueron las siguientes: En cada salón los estudiantes fueron divididos en tres grupos para practicar la lectura oral, cada uno de los cuales tenía distinto nivel de habilidad. Maestros y estudiantes dedicaron 30 minutos diarios al entrenamiento en fluidez por un periodo de 4 meses. El maestro trabajaba con cada uno de los 3 grupos aproximadamente 10 minutos. Ambos maestros retroalimentaban de manera correctiva. La rutina durante la semana consistía en:

Día 1.- se introduce y lee un texto nuevo.

Día 2.- se relea el texto del día anterior.

Día 3.- se introduce y lee un texto nuevo.

Día 4.- se relea la lectura del día anterior.

Día 5.- el maestro selecciona para practicar, alguna de las lecturas previas.

En los grupos ORL, el maestro modelaba la lectura de un texto y los estudiantes leían en voz alta grupal o individualmente, las partes asignadas durante 30 minutos diarios. La rutina de la ORL se divide en tres: 1) fase de presentación de la lectura, 2) fase de ensayo/práctica y 3) fase de ejecución/recitado.

Al finalizar el estudio se administró individualmente a todos los niños el ITBS y el ORT. El test de lectura oral (ORT) evaluó la retención de la lectura oral en los estudiantes, para lo cual releeron la fábula "La zorra y las uvas" tres veces en sus respectivas condiciones de tratamiento "para asegurar la oportunidad de desarrollar la fluidez y observar su impacto en la comprensión" (pág. 328). Se grabó la lectura de cada niño para obtener su tiempo y marcar sus errores. Los errores por minuto (EPM) fueron la medida de fluidez, obtenida al dividir el tiempo total de lectura entre el número de errores por minuto. También se les preguntó lo que recordaban oralmente para hacer un análisis gramatical de la historia. Suponemos que este análisis gramatical se refiere al uso correcto del lenguaje. Por último, les formularon cinco preguntas, dos explícitas y tres implícitas, todo se grabó.

El análisis de resultados reportó diferencias significativas entre los dos tratamientos sobre la fluidez de lectura (medida como errores por minuto), resultando favorecido el grupo ORL. Respecto a la comprensión, el análisis por separado de las cuatro medidas arrojó los siguientes resultados: En tres de las calificaciones (recuerdo oral - análisis gramatical de la

historia. prueba de respuestas a preguntas explícitas y prueba de respuestas a preguntas implícitas) se encontraron diferencias significativas a favor de la ORL. En cuanto a la cuarta medida de comprensión (subtest de comprensión ITBS) no se encontraron diferencias significativas entre grupos.

Este estudio se planteó para evaluar una rutina instruccional nueva o por lo menos no común en las aulas contra otra tradicional, es decir, se buscaron diferencias entre un grupo experimental y un control, de ahí que sería importante realizar comparaciones entre distintos métodos que se apliquen dentro de las aulas escolares o bien, comparar distintas propuestas experimentales, para no caer en la conocida crítica de que es muy fácil obtener diferencias significativas sobre una no - intervención.

La importancia de comparar únicamente métodos experimentales o no aplicados regularmente en las aulas escolares se reflejó en otro estudio de Reutzel, Hollingsworth y Eldredge (1994) quienes realizaron un análisis comparativo de dos rutinas o métodos de instrucción en lectura oral, las medidas de lectura incluyeron: La fluidez en lectura, comprensión, el análisis de palabras y el desarrollo del vocabulario. Las dos rutinas fueron la ORL "Recitado Oral de la Lección" y la SBE "Experiencia con Libros Compartidos". El objetivo de los autores citados fue comparar la efectividad de dos rutinas instruccionales para aumentar la lectura de estudiantes de segundo grado.

Tanto la ORL como la SBE son rutinas para desarrollar la lectura de los estudiantes. sin embargo parten de orientaciones teóricas algo distintas para explicar el proceso de lectura. La ORL tiene sus raíces en las teorías de las técnicas interactivas, éstas enfatizan la construcción cognitiva del significado y tratan al texto y al lector como partes aisladas en el proceso de lectura cuando el propósito es la instrucción. Por su parte la SBE, retoma las teorías del lenguaje integral, según las cuales el niño puede adquirir técnicas de lectura, por medio de muchos de los mismos procesos de aprendizaje por los que se adquiere la habilidad del lenguaje oral (Reutzel y cols., 1994).

La ORL se divide en tres etapas: 1a) Fase de presentación de la lectura, 2a) Fase de ensayo/práctica y 3a) Fase de ejecución/recitado. El maestro lee la historia al grupo, guía a los

estudiantes en el análisis del contenido de la historia y el desarrollo de una síntesis, los estudiantes practican sus textos a partir de la lectura modelada por el maestro y finalmente leen porciones del texto a sus compañeros de clase. El maestro evalúa la exactitud en el reconocimiento de palabras y el coeficiente de lectura antes de empezar con otra historia. Es importante mencionar que el maestro corrige individualmente los errores de lectura y fija un estándar alto de fluidez de lectura, además se enfatiza mucho la corrección de la lectura en cuanto a entonación, pausas, signos, etc.

En la SBE el maestro introduce la historia con comentarios acerca de la portada, ilustraciones, el título, etc., invita a hacer hipótesis acerca de la historia, lee a los estudiantes, pregunta a los alumnos lo que recuerdan de la historia, realiza una segunda lectura invitando al niño a unirse a la misma cuando un elemento repetitivo de la historia aparece y, muestra las convenciones del lenguaje impreso. Además están disponibles grabaciones fluidas de los textos para practicar las relecturas individuales.

De las cuatro preguntas que planteó el estudio dos son relevantes para el propósito actual y fueron: ¿Puede la instrucción y la práctica con una versión oral aumentar la comprensión de un texto? y ¿Cuáles son los efectos diferenciales de las dos rutinas instruccionales, sobre el desarrollo lector, por ejemplo, sobre la fluidez, auto-corrección, exactitud, comprensión y beneficios a lectores de distinta habilidad?.

Con el objeto de responder a estas preguntas de investigación y comparar las dos rutinas instruccionales (ORL y SBE), trabajaron con 79 niños de segundo grado con distinta habilidad para la lectura: lectores abajo del promedio, lectores promedio y lectores arriba del promedio - lo que en estadística se conoce como diseño de bloques -. Una vez clasificados en bloques, todos los niños fueron asignados al azar a uno de los dos grupos, 39 para la SBE y 40 para la ORL, es decir que no hubo grupos control. Para la SBE y la ORL se proporcionaron los libros de entrenamiento y adicionalmente como parte de su implementación a los grupos de SBE se les dio un audiocasset que contenía cada historia leída. Los materiales de evaluación fueron el Iowa Test of Basic Skills (ITBS) nivel 7 para el pretest y 8 para el postest, y únicamente para el postest el Oral Reading/Retelling Test (ORRT). Sólo se administraron tres subtest del ITBS: 1. análisis de palabras, 2. vocabulario y, 3.

comprensión.

El ORRT consistió en la lectura de la fábula adaptada “La zorra y las uvas” donde se midió tiempo de lectura, coeficiente de lectura (palabras leídas por minuto) y, la fluidez (errores por minuto). A cada estudiante se le preguntó oralmente lo que recordaba de la fábula, también se le hicieron cinco preguntas: dos explícitas y tres implícitas.

El análisis de datos se realizó conforme a las categorías antes mencionadas: Para la *categoría análisis de palabras*, no hubo diferencias significativas entre grupos. Aunque los estudiantes debajo del promedio del grupo ORL, tuvieron significativamente más errores de tipo no semántico - sintáctico que los estudiantes debajo del promedio del grupo SBE. En la *categoría de vocabulario* no se encontraron diferencias significativas entre grupos. En la *categoría de fluidez* se dio una interacción con los bloques de habilidad para la lectura, por lo que no hubo diferencias significativas entre grupos en ninguna de las dos calificaciones empleadas aisladamente (errores y tiempo de lectura), aunque los resultados obtenidos en palabras por minuto se aproximaron al nivel de significancia. En la *categoría de comprensión* se obtuvieron diferencias significativas entre grupos sólo en las respuestas a preguntas implícitas, resultando superior la rutina SBE. Ambas rutinas fueron efectivas para aumentar la comprensión pero no a un nivel estadísticamente significativo.

La conclusión de los autores citados fue que ambas rutinas son efectivas para realizar la instrucción de la lectura oral y que la diferencia encontrada entre ellas respecto a las preguntas implícitas, pudo deberse a que las SBE empleaban lecturas repetitivas de los textos completos lo que benefició la habilidad de los estudiantes para hacer las inferencias requeridas en este tipo de preguntas. Por nuestra parte podemos agregar que la principal característica de la ORL es un énfasis en la corrección de la lectura en cuanto a tiempo, errores y estructura del texto, es decir a la decodificación mecánica. Mientras que la SBE inicia su entrenamiento con el planteamiento de hipótesis elaboradas por los niños a partir de las ilustraciones y el título, posibilitando con ello la interacción del niño con el texto en un nivel superior, a la simple decodificación, realizando inferencias desde el primer contacto con el texto.

O'Shea, Sindelar y O'Shea (1985), investigaron los efectos de la lectura repetitiva (a tres niveles, 1 3 y 7 repeticiones) y adicionalmente el efecto del tipo de instrucción (leer con fluidez o leer con comprensión), sobre la fluidez y la comprensión de la lectura en niños de tercer grado de una comunidad rural. Las señales de atención (instrucciones) se refieren a los objetivos que el lector tiene al leer para concentrar su atención en ese aspecto y se dan como parte de la instrucción. Es decir que se refiere al objetivo de la lectura del sujeto, de acuerdo a la tarea que debe realizar.

Participaron 30 niños de tercer grado, los criterios de inclusión al estudio fueron: tener una buena ejecución en lectura según el Test CAT y 2) leer de 70 a 119 palabras por minuto en pasajes para niños de 4o. grado.

Los sujetos fueron distribuidos en dos grupos: 1) condición "fluidez" y 2) condición "comprensión" ambos leyeron repetitivamente una, tres y siete veces. El grupo de la condición fluidez recibió la instrucción de leer con rapidez y exactitud, además se le informó que se tomaría el tiempo de lectura con un cronómetro; mientras el grupo de la condición de comprensión fue instruido para leer y tratar de recordar lo más posible acerca de la historia (también se registró el tiempo pero sin informarles).

Se realizó un análisis de varianza multivariado para probar los efectos de las variables independientes (tipo de instrucción y número de lecturas repetitivas) sobre las dependientes (comprensión y fluidez) de manera simultánea, el cual reportó diferencias significativas entre ambos tipos de instrucción (leer con fluidez y leer con comprensión) y entre el número de repeticiones de lectura (1, 3 o 7 veces). Un análisis adicional mostró que los estudiantes del grupo de fluidez tuvieron una mejor ejecución en fluidez de lectura, ya que fue mayor el número de palabras leídas correctamente por minuto a través de todos los niveles de lectura repetitiva, comparado con lo obtenido por el grupo de "comprensión". Por el contrario el grupo de la condición "comprensión" mantuvo altas sus calificaciones a través de todos los niveles de lectura repetitiva (una, tres o siete lecturas) comparado con los estudiantes del grupo de fluidez. Es decir que cada grupo fue mejor según el tipo de instrucción para el que fue entrenado, leer con fluidez o leer con comprensión.

Finalmente en ambas condiciones los estudiantes aumentaron progresivamente su

velocidad de lectura conforme incrementaba el número de lecturas, lo mismo ocurrió con la comprensión, principalmente al pasar de una a tres, ya que de tres a siete el incremento no fue significativo.

Como se observa, los autores citados evaluaron la comprensión como recuerdo de la historia leída. Es importante señalar que la evaluación de la comprensión se realizó por medio del “Sistema de análisis de proposiciones de Kintsch”, según el cual una proposición es correcta cuando iguala exactamente la proposición del pasaje leído o contiene parte de él omitiendo o sustituyendo un término semánticamente similar. Así, la medida que evaluó la comprensión fue el número de proposiciones recordadas.

Dado que no se reporta información más amplia respecto al sistema empleado para evaluar la comprensión, consideramos que los niños que calificaron con mejor comprensión fueron aquellos que mejor memorizaban, aquellos que recordaron mayor número de proposiciones; sin embargo, tal vez hubiera sido más interesante evaluar además de los aspectos cuantitativos, aspectos cualitativos, ya que varios enunciados pueden expresar ideas inconexas sin que esté de por medio la elaboración que el sujeto hace al inferir o aportar elementos no explícitos en el texto. En cambio, un único enunciado pese a no ser textual, puede ser más complejo que varios enunciados porque reúne en una sola idea los elementos centrales del texto y adiciona cuestiones no explícitas en el texto.

Respecto a los criterios de inclusión, estos implicaron que el sujeto tuviera una ejecución en lectura de acuerdo a una prueba estandarizada con grado de dificultad para niños de cuarto grado, además debían leer con una velocidad de lectura determinada, ambas condiciones restringen la posibilidad de generalización de los resultados. Si los niños cursaban el tercer grado y tuvieron una buena ejecución con textos de un grado más avanzado ello implica que se trataba de sujetos que de por sí tenían una buena ejecución en fluidez de lectura, y este no es el caso típico.

El estudio de Dowhower (1987) evaluó los efectos de dos procedimientos de lectura repetida con pasajes practicados y no practicados en lectores transicionales de segundo año. Dichos efectos se evaluaron sobre la fluidez (velocidad y exactitud de lectura) y la

comprensión de lectura (comprensión y lectura prosódica, esta última, se refiere a la lectura en frases con significado). Antes de describir esta investigación es importante definir el término transicional. Según la autora citada se refiere a que en el momento del estudio, los niños comenzaban el segundo grado, de acuerdo al esquema de las etapas de desarrollo de la lectura de Chall (1983; en Dowhower, 1987), es en este momento cuando los lectores pasan de la decodificación no automática a la lectura fluida.

El estudio contó con 17 sujetos formando dos grupos, con el propósito de comparar dos procedimientos: 1) el grupo de lectura repetitiva asistida y 2) el grupo de lectura repetitiva no asistida. La lectura asistida es modelada en vivo o por una grabación y el niño lee simultáneamente el pasaje que escucha. En la no asistida el niño lee de manera independiente, en los dos casos hasta lograr una lectura fluida.

La autora citada también exploró la transferencia del entrenamiento a pasajes similares pero no practicados. Empleó seis historias de un libro de segundo grado, cinco para el tratamiento y una para la prueba de transferencia. Cada texto se dividió en dos partes para controlar la variable "características del texto" de modo que la primera fue el pretest y la segunda el postest.

Las medidas se realizaron en velocidad, exactitud y comprensión (también frecuencia de relecturas y medidas prosódicas). Para la velocidad se grabó y contó el número de palabras leídas por minuto, en exactitud el número de palabras identificadas correctamente, calificando como errores las omisiones, adiciones, sustituciones y palabras donde el lector requirió ayuda del investigador, para la comprensión se formularon cinco preguntas literales, las preguntas del pretest y postest fueron idénticas, a cada respuesta se le asignó una calificación: no respuesta o respuesta errónea 0, respuesta parcialmente correcta 1 y respuesta correcta 2 puntos. La medida de *frecuencia de relecturas* se refería al número de lecturas que cada niño requirió para alcanzar el criterio de 100 palabras por minuto.

Los resultados reportaron ganancias significativas en exactitud y comprensión del pretest al postest, independientemente del procedimiento (asistido o no). Dichas ganancias también se obtuvieron en la prueba de transferencia, al pasar de la prueba inicial a la final

sobre las variables de velocidad, exactitud y comprensión, sólo las ganancias en comprensión del grupo asistido no fueron significativas.

Una conclusión importante derivada de estos resultados fue que la práctica de una historia no es efectiva si se combina con la práctica de varias historias, aún a pesar de que el contenido, la estructura de los enunciados, el nivel de dificultad y el vocabulario sean parecidos. La autora citada concluye esto, porque su diseño experimental (de series de tiempo) introdujo seis historias, y la lectura repetitiva de la primer parte del texto (pretest) no resultó en ganancias para la segunda parte del texto (postest), sobre las medidas de exactitud y comprensión.

El estudio de Dowhower (1987) antes descrito, se efectuó sobre la base de una serie de críticas que la autora citada expresó como deficiencias o vacíos de investigaciones anteriores, por ejemplo; el efecto de la lectura repetitiva sobre material no practicado, sin embargo, para indagar este aspecto ella dividió en dos partes los textos y si bien controló la variable "características del texto" era altamente probable que la ejecución en la primer parte afectara a la segunda, es decir que ésta última parte no pudo ser del todo novedosa, en conclusión: Tal vez no sea pertinente la aplicación del término "transferencia" o se requiera de una explicación que acompañe el empleo del término.

Continuando con las investigaciones sobre la lectura repetitiva y su impacto, Stoddard (1988) investigó los efectos de la lectura repetitiva bajo dos condiciones, por un lado empleó signos de puntuación para marcar la entonación y por otro, utilizó un texto escrito en segmentos para el reconocimiento de frases dentro de los enunciados, en ambas condiciones se evaluó su impacto sobre la tasa de lectura y la comprensión.

Participaron 30 estudiantes de bajo desempeño en lectura, de cuarto y quinto grado, los cuales fueron asignados al azar a uno de los dos grupos de entrenamiento en comprensión:

Grupo 1: Entrenamiento en entonación a través del uso de signos de puntuación.

Grupo 2: Entrenamiento en segmentar oraciones.

El entrenamiento y la práctica para ambos métodos se realizó en sesiones de 20

minutos diarios durante tres semanas. Las variables dependientes fueron el coeficiente de lectura y la comprensión. Los resultados reportaron un incremento significativo en la velocidad de lectura, cuando se incrementó el número de lecturas de una a tres o siete. La comprensión también aumentó significativamente conforme aumentaba el número de lecturas. Los autores citados mencionan que los estudiantes entrenados con el método de segmentos leyeron a una tasa más elevada y tuvieron mayor puntaje en comprensión, comparados con aquellos que recibieron el entrenamiento en entonación, sin embargo dicho incremento no fue significativo.

No disponemos de la información que indique la forma de evaluación, pero una interpretación probable acerca de los resultados de Stoddard y cols. (1988) es que el grupo entrenado por enunciados tardó menos en leer, porque cuando se leen enunciados de manera independiente, la entonación es prescindible y ello no va en detrimento de la idea manifestada. De igual manera, si la comprensión se evaluó con el tipo de preguntas tradicional, por ejemplo, quién, cuándo, dónde, etc., pudo haber sido más fácil recordar la respuesta, que para aquéllos que tal vez por el excesivo énfasis en la entonación, no atendieron al texto en sí.

Hasta este momento se abordaron estudios que retoman la lectura repetitiva, sin embargo hay autores (Homan, Klesius & Hite, 1993) que consideran que ésta posee ciertas desventajas, razón por la cual han derivado investigaciones donde comparan estrategias de lectura repetitiva con estrategias no repetitivas. Homan y cols. (1993) plantean que en comparación con la lectura repetitiva, la lectura no repetitiva permite abarcar un amplio rango de literatura ya que los estudiantes leen los textos una sola vez. Derivado del anterior, el segundo aspecto es que se abordan diversos tópicos y géneros literarios que permiten al lector incrementar su vocabulario.

El estudio realizado por Homan y cols. (1993) comparó los efectos de la lectura repetitiva versus la no repetitiva sobre la fluidez y comprensión. Las tres estrategias de lectura no repetitiva fueron:

◆ Lectura de Eco (Echo reading).

La lectura en eco consiste en la lectura de una frase o enunciado, por parte del maestro, y el estudiante debe leer la misma frase o enunciado, primero lee el maestro y

posteriormente el alumno.

♦ Lectura en parejas (Unison reading).

En la lectura al unísono, maestro y alumnos leen juntos. El maestro asume el papel de guía mientras ambos siguen la lectura (el material no es releído).

♦ Lectura asistida con el procedimiento "cloze" (Assisted cloze reading).

En la lectura asistida cloze, el maestro lee una selección y se detiene intermitentemente para permitir que los alumnos, quienes siguen la lectura, lean la palabra que sigue en el texto.

Para comparar los efectos de la lectura repetitiva y no repetitiva sobre la fluidez y la comprensión trabajaron con niños de sexto grado, trece recibieron el tratamiento 1) de lectura repetitiva y los trece restantes el tratamiento 2) de estrategias de lectura oral no repetitiva (lectura de eco, lectura en parejas y lectura asistida con el procedimiento "cloze").

En el tratamiento (1) de lectura repetitiva se introdujo una variación al método tradicional, ya que la lectura se realizó por parejas de estudiantes que leían por turnos, cada lector repetía la misma página cuatro veces. Cuando alguno de los integrantes tenía problemas para leer, el otro únicamente podía animarlo a seguir intentando y, de ser necesario, debía saltarse la palabra.

El tratamiento (2) de lectura no repetitiva empleó textos semejantes a los del otro tratamiento, las estrategias de lectura empleadas fueron *echo reading*, *unison reading* y *cloze reading* (lectura de eco, lectura en parejas y lectura asistida, respectivamente), las tres estrategias se rolaban una por día. Así, el procedimiento consistió en leer los pasajes (de acuerdo al tratamiento) y responder a preguntas al final de la lectura.

La comprensión se evaluó en un rango de 0-100 puntos dependiendo del número de elementos que el niño podía recordar de la historia, a saber, a) personajes principales, b) escenario de la historia, c) problema, d) eventos principales y secuencia apropiada de estos, y e) resolución del problema.

Los resultados fueron que no hubo diferencias significativas entre ambos tratamientos en fluidez ni en comprensión. Los autores citados concluyeron que ambos tratamientos eran igual de efectivos para aumentar la comprensión y la fluidez por lo cual el método

instruccional de lectura podría pasar a segundo término y dado que ambos son igual de efectivos, sería recomendable utilizar el no repetitivo porque carece de las desventajas de la lectura repetitiva (monotonía, vocabulario y tópicos limitados); asimismo señalan que pese a sus resultados, un método que facilite una mayor fluidez y comprensión deberá ser transferible a nuevos materiales de lectura. Esta última aseveración de los autores citados nos conduce a la crítica frecuente de que la lectura repetitiva funciona en el texto que es objeto de la repetición pero no para otros.

Los autores del artículo citado mencionan que el grupo de lectura no repetitiva leyó mayor diversidad de material en comparación con el grupo de lectura repetitiva, sin embargo ambos tuvieron el mismo número de pasajes, lo que nos lleva a concluir que el grupo de lectura no-repetitiva tuvo un entrenamiento que no difería tanto del otro grupo. Si se analiza con detalle al menos la estrategia de lectura en eco, es hasta cierto grado repetitiva aunque de forma más moderada.

Como se observa en la investigación de Homan y cols. (1993) la comprensión se concibe como el recuerdo o memorización de elementos de una historia, si a ello agregamos que los tratamientos posiblemente no eran del todo distintos, obtendremos una explicación probable de porqué no hubo diferencias significativas entre ambos grupos.

El estudio de Fernández, García, Posada y Prado (1987) difiere de todos los antes citados ya que no evalúa ninguna intervención, en lugar de evaluar algún tipo de entrenamiento únicamente se aboca a identificar y evaluar diferencias entre grupos de 3º y 5º grado en cuanto a su dominio lector. La muestra estuvo constituida por 431 sujetos de 3º y 5º grado de Educación General Básica, en España (198 de tercero y 233 de quinto). Se analizó la lectura en silencio y la lectura oral. Las variables analizadas en lectura oral fueron: Velocidad, entonación, ritmo, errores y repeticiones. Las variables analizadas en lectura silenciosa fueron: Velocidad y comprensión.

Fernández y cols. (1987) incluyen una descripción de cada una de las variables evaluadas como sigue a continuación:

♦ *Lectura silenciosa.*

a) Velocidad. Se empleó un texto de 190 palabras. Previamente se hizo un estudio de la dificultad del texto, calculando el índice de "lecturabilidad", en 94.08, lo que lo cataloga como

muy fácil.

b) Comprensión. Se utilizó un segundo texto. Los alumnos debían hacer una lectura y a continuación, contestar un cuestionario.

◊ *Lectura Oral.*

a) Velocidad. El mismo texto de 190 palabras, calculando el tiempo invertido en leerlo y, en consecuencia, las palabras por minuto.

b) Entonación. Se eligieron 10 frases, cinco interrogativas, dos admirativas y tres iban intercaladas entre guiones. La mayor puntuación posible era diez.

c) Ritmo, subdividido en positivo y negativo.

Ritmo positivo. Se trataba de ver cómo se respetaban los signos de puntuación, se eligieron diez de los contenidos en el texto y la mejor puntuación posible fue diez.

Ritmo negativo. Se eligió un fragmento del texto, constituido por 50 palabras y se observaba si el alumno hacía una pausa incorrecta.

d) Errores. El cambio de letras, palabras, omisiones, etc, el estudio se realizó sobre el texto completo. La puntuación máxima -negativa- podía ser tan alta como el número de letras.

e) Repeticiones. El volver a leer frases, palabras o partes de la misma. Se evaluaron las repeticiones realizadas en el texto completo con una puntuación máxima indefinida.

Toda la evaluación en lectura oral se grabó para analizar independientemente cada variable. Se encontró que 18.7 % de los alumnos de tercero, poseen características lectoras de quinto; y un 19.3 % de alumnos de quinto, poseen características lectoras de tercero.

Particularizando; en la variable velocidad en lectura oral, aproximadamente la mitad de los alumnos de tercero no alcanzaron la velocidad de 60 p/m. Las puntuaciones se distribuyeron de 25 (puntuación mínima) a 145 (puntuación máxima) palabras por minuto. Estos resultados sugieren, según los autores citados, que alumnos que asistan al mismo colegio, aprendan a leer con el mismo método y los mismos profesores, obtendrán resultados muy diferentes.

Por otro lado, fue mínima la diferencia entre lectura oral y lectura silenciosa, en alumnos de quinto grado, lo cual se interpretó como carencia de una verdadera lectura silenciosa; es decir, que leían en voz baja. Agregan que una vez que el niño posea lectura

silenciosa, la velocidad de ésta diferirá de la velocidad mostrada en lectura oral. Además, como se discutirá a continuación, las diferencias en la lectura de niños del mismo o de diferente grado escolar no debieran sorprender dado que la ejecución en tareas de “comprensión” será diferente de lector a lector o en un mismo lector independientemente del año escolar que curse ya que lo importante es el tipo de interacción que ocurre entre lector y texto y a que nivel funcional corresponde dicha interacción.

Como se observó en los dos capítulos anteriores la presente investigación exploró la comprensión de lectura evaluando la ejecución de los niños al responder a preguntas de inferencia, recuérdese que las inferencias se ubican en el cuarto nivel funcional según la taxonomía del comportamiento de Ribes y López (1985). La fluidez por su parte, se evaluó con la lectura de un cuento corto midiendo el tiempo de lectura en segundos y los errores.

CAPITULO 3. PROPUESTA EXPERIMENTAL

MÉTODO

OBJETIVOS:

1. Identificar y analizar la posible relación entre la fluidez y comprensión de lectura.
2. Identificar y evaluar posibles diferencias entre los cuatro métodos de lecto - escritura en cuanto a fluidez y comprensión de lectura.

PARTICIPANTES: Participaron en el estudio 378 niños de primer grado (20 grupos) pertenecientes a escuelas públicas del Distrito Federal, distribuidos en grupos donde el maestro impartió uno de los cuatro métodos de lecto-escritura evaluados. El nombre de la escuela, turno, número de niños y método empleado se describen en la tabla 1. El criterio de su inclusión en el estudio fue el empleo por parte del maestro, de determinado método de lecto-escritura en el año lectivo 95-96. De esta forma cinco profesores impartieron sus clases con el método PALEM, cinco con el Interconductual, cinco con el método Minjares y cinco con el Onomatopéyico.

MÉTODO	ESCUELA	NÚMERO DE NIÑOS	TURNO
PALEM	Laureno Jiménez	29	matutino
PALEM	Manuel Sabino	16	vespertino
PALEM	Emilio Bravo "C"	16	vespertino
PALEM	Emilio Bravo "A"	15	vespertino
PALEM	Leona Vicario	22	matutino
Interconductual	Kowait "B"	18	matutino
Interconductual	Kowait "A"	37	matutino
Interconductual	Arqueles Vela	11	vespertino
Interconductual	Julio Zarate	19	matutino
Interconductual	Obras del Valle de México	21	matutino
Minjares	Melitón Guzmán	23	vespertino
Minjares	Defensores de la República	18	vespertino
Minjares	Alejandro de Humboldt	14	vespertino
Minjares	Benito Juárez "E"	28	matutino
Minjares	Benito Juárez "B"	31	matutino
Onomatopéyico	Veintiuno de Marzo	21	matutino
Onomatopéyico	Benito Juárez	10	vespertino
Onomatopéyico	Niño Jesús Guarneros	6	vespertino
Onomatopéyico	Rafael Molina Betancourt	10	vespertino
Onomatopéyico	Manuel M. Ponce	13	matutino

Tabla 1. Muestra la conformación de la población.

SITUACIÓN EXPERIMENTAL: La evaluación de los niños se realizó en las aulas escolares. En su mismo salón de clases, en el caso de la prueba de inferencia (prueba grupal) y en un salón independiente la prueba de fluidez de lectura (prueba individual). El salón independiente se acondicionó con el objeto de evitar distracciones e interferencia de otros niños en la ejecución del sujeto, fuera de ello, tenía las mismas características de un salón de clases, pizarrón, bancas, escritorio y ventanas. La realización de las pruebas se llevó a cabo en las bancas de los niños y el experimentador se colocó al frente en otra banca, a la misma altura para que todo fuera lo más natural posible.

MATERIALES DE EVALUACIÓN: Los materiales que aquí se describen son los que se emplearon únicamente en la evaluación final y que sirvieron para el propósito del presente reporte.

Prueba de Inferencia Escrita: Esta prueba constó de diez enunciados con una pregunta de inferencia relativa a dicho enunciado. Por ejemplo:

"Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar"

¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

El niño leía el reactivo para posteriormente escribir su respuesta en la misma hoja. Para responder el sujeto tenía que hacer una inferencia considerando la información del enunciado, estableciendo un vínculo lógico entre la información proporcionada en el enunciado y la pregunta solicitada, y responder independientemente de su experiencia. En el caso referido, tenía que relacionar el tiempo de desayunar, considerando que esto ocurre en la mañana, y responder mencionando dicho lapso del día. De esta prueba se realizaron dos versiones; la mitad del grupo respondió la primera versión y el resto la segunda, la razón de lo anterior obedeció a la necesidad de evitar la copia entre ellos, o en su defecto identificarlos (ver anexos 1 y 2).

Prueba de Fluidez: Esta prueba consistió en la lectura de un texto breve de 44 palabras, de la cual se tomaron: El tiempo de lectura y el número y tipo de errores cometidos, en términos de omisiones (cuando el niño no lee alguna letra, sílaba o palabra (s)), sustituciones (cuando el niño cambiaba una letra, sílaba o palabra (s) por otra) e inserciones (cuando el niño introduce alguna letra, sílaba o palabra (s)) (ver anexo 3).

PROCEDIMIENTO: La prueba de inferencia escrita se realizó de manera grupal, como en cada banca se sentaban dos niños, se repartieron una de las dos versiones a cada uno y el aplicador dio instrucciones al frente del grupo mostrando una prueba. Primero se les indicó que escribieran su nombre arriba de la hoja, después se les dijo que en esa hoja había diez oraciones y abajo de cada oración una rayita para contestar. Al dar las instrucciones el aplicador señalaba en su hoja la parte que estaba describiendo, por ejemplo; “miren primero van a leer donde está el numerito, ésta es una oración; después abajo está la pregunta, ustedes la leen y contestan con base en lo que les dicen en la oración”. Se explicó que eso lo tenían que hacer con todas las preguntas, una vez dada la instrucción se les dijo que podían empezar a leer y contestar en silencio, sin copiar, porque todos tenían preguntas diferentes. A partir de la última instrucción se tomó el tiempo y al transcurrir 25 minutos se recogieron las hojas. En el caso de que los niños tuvieran dudas sobre lo que debían hacer, el aplicador repitió la misma instrucción pero de manera individual. En ningún caso el aplicador ni la maestra ayudaron a los niños a leer o escribir ninguna palabra.

En el caso de la prueba de fluidez, se llevó a cada niño a un salón independiente y se le dio la hoja que contenía un texto de 44 palabras intitolado “Día de Lluvia” (ver anexo 3). Posteriormente se le indicó: “lee este cuento en voz alta”. Dada la instrucción se accionó el cronómetro, para anotar exactamente el tiempo de lectura. Se recomendó a los aplicadores registrar el tiempo de lectura exacto, pero si por alguna razón la medición no fue confiable, debía solicitarse una segunda lectura y anotar el dato. Para anotar los errores de lectura, el aplicador tuvo una hoja que contenía el mismo texto. Al final se contaron los errores totales. Cuando el niño cometía errores pero los corregía, no se tomaron como tales. En la medida de lo posible se evitó mostrar el cronómetro al niño para evitar distraerlo o influir en su lectura.

CATEGORIAS DE ANÁLISIS: Como ya se mencionó este reporte retomó las categorías empleadas por Mares, Plancarte y Rueda (1994) aplicadas también al área de la lecto-escritura. De esta forma las respuestas de los niños en la prueba de inferencia escrita se evaluaron con las siguientes categorías. Se presenta la definición seguida de un ejemplo:

“Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar”

¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

Incorrecto: Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta (0).

Ejemplo: “Rojo” (copia).

Sustitución de pregunta: El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta sin atender a la información contenida en el enunciado (SP). Ejemplo: “Cuando acaba de jugar” (responde de acuerdo a su experiencia).

Sustitución incompleta: El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo sólo a elementos fraccionados del enunciado (SI). Ejemplo: “Cuando termina de desayunar”.

Sustitución total: El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, esto es, vinculando la pregunta con el enunciado (ST). Ejemplo: “En la mañana”.

Como se observa, sólo la sustitución incompleta (SI) y la sustitución total (ST) corresponden a la categoría de “inferencia”, por lo tanto en el análisis de datos se recuperan únicamente estos dos tipos de respuesta.

La estrategia que se siguió para la identificación de categorías consistió en la formulación de las siguientes preguntas:

1. ¿Es la respuesta pertinente a la pregunta?

Si la respuesta era “no”, se calificó como incorrecta; si la respuesta fue “sí”, se calificó como SP, SI o ST, según correspondía.

2. ¿En la respuesta se consideró la información del enunciado?

Si la respuesta era “no”, se calificó como sustitución de pregunta (SP); si la respuesta fue “sí”, se calificó como SI o ST, según el caso.

3. ¿La recuperación de la información fue total o fraccionada?

Si la respuesta recuperaba información fraccionada se calificó como SI; si recuperaba toda la información se calificó como ST.

Adicionalmente se realizó un manual con ejemplos de las posibles respuestas de los niños ubicadas en cada una de las categorías mencionadas (ST, SI, SP e incorrectas) (ver anexos 4 y 5).

Por su parte, al evaluar la fluidez de lectura se registró con las siguientes categorías:

Omisión: Cuando el niño no leía una letra, sílaba o palabra. En caso de error de este tipo, se tachaban las letras omitidas y arriba se colocaba una “o”.

Sustitución: Cuando los niños cambiaban el significado de las palabras. Por ejemplo, leían “corren” por “comen”. Este tipo de error se indicaba en la hoja con un tache y arriba de la

palabra sustituida colocando una "s".

Inserción: Cuando los niños añadían letras o palabras al texto original. Este error se indicaba colocando una "i" en el lugar de la inserción.

ANÁLISIS DE RESULTADOS: Dado que se realizó un análisis de correlación fue necesario convertir la escala (nominal) de inferencia en una escala ordinal. Con tal propósito se asignó un valor a cada una de las categorías antes mencionadas (SP, SI y ST). Así cuando los niños no contestaron o su respuesta no fue pertinente su calificación fue 0; a la SP se le asignó un valor de 1; a la SI un valor de 2; y a la ST un valor de 3. Al final de la evaluación de las diez preguntas, cada niño obtuvo una calificación de inferencia que iba de 0 a 30.

Para evaluar la fluidez de lectura se midieron dos aspectos de ésta: el tiempo de lectura en segundos y el número total de errores, sin distinguir el tipo de error. Cada una de las dos medidas (tiempo y número de errores) se correlacionó con la calificación obtenida por los sujetos en la prueba de inferencia escrita. También se realizó un análisis de varianza para explorar posibles diferencias entre métodos de lecto - escritura, en cuanto a la ejecución de los sujetos en pruebas de inferencia escrita, tiempo de lectura y errores cometidos en la misma. La aplicación adicional de una prueba de Tukey permitió observar si dichas diferencias fueron estadísticamente significativas. Un último análisis permitió obtener los tiempos de lectura mínimos y máximos correspondientes a cada uno de los métodos de lecto - escritura. Para ello se obtuvieron las medias de lectura de todos los sujetos de cada método, eliminando aquellos sujetos que tuvieran puntajes extremos para evitar la dispersión de la media. Se eliminaron en total 19 sujetos: 7 del PALEM, 4 del Interconductual, 3 del Mínjares y 5 del Onomatopéyico.

RESULTADOS

Un objetivo de esta investigación fue analizar la posible relación entre la comprensión de lectura y la fluidez en niños de primer grado. Donde la fluidez se obtuvo tomando el tiempo de lectura que los niños tardaron en leer un texto breve de 44 palabras, además del total de errores cometidos durante la lectura. Es decir, que estos dos datos se correlacionaron cada uno con la calificación de inferencia. La comprensión de lectura, por su parte se evaluó con la respuesta de los sujetos a preguntas de inferencia escrita. Para explorar dicha relación se realizó un análisis de correlación de Spearman. Adicionalmente se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para analizar posibles diferencias entre los cuatro métodos de lecto - escritura en cuanto a fluidez y comprensión de lectura. Finalmente se empleó la prueba de Tukey para identificar el o los grupos responsables de las diferencias. Además se obtuvieron los tiempos de lectura mínimos y máximos, correspondientes a los sujetos entrenados con cada método de lecto - escritura.

El análisis de correlación se realizó con las siguientes variables: Por un lado la fluidez dividida en dos componentes: número de errores y tiempo de lectura en segundos; mientras que la calificación de inferencia escrita tuvo un rango de 0 a 30 puntos, de este modo la puntuación obtenida por cada niño en comprensión de lectura se correlacionó con los errores cometidos en la lectura y con el tiempo de lectura. La tabla 2 muestra los resultados obtenidos del análisis de correlación por método de lecto-escritura. Como se observa, todas las correlaciones resultaron negativas y altamente significativas.

MÉTODOS	ERRORES - INFERENCIA		TIEMPO - INFERENCIA	
	rs	P	rs	P
PALEM	-.24465	.01519	-.34094	.00059
Interconductual	-.26016	.00707	-.39753	.00002
Minjares	-.23566	.01160	-.49738	.00000
Onomatopéyico	-.42654	.00068	-.61739	.00000

Tabla 2. Muestra las correlaciones entre fluidez (errores y tiempo) e inferencia escrita correspondientes a los cuatro métodos de lecto - escritura. En donde rs= correlación de Spearman y P= probabilidad.

A continuación se describen los resultados de las correlaciones por método de lectura. De acuerdo con Levin (1979) las correlaciones pueden ir desde una "correlación negativa perfecta", hasta una "correlación positiva perfecta" pasando por el 0 que indica "ninguna correlación", de ahí que una correlación pueda catalogarse como fuerte, moderada o débil, según sea el caso.

Las correlaciones al interior del método PALEM resultaron negativas y significativas, la asociación entre inferencia y errores fue débil ($r_s = -.24$, $P < 0.01$) gran parte de los sujetos cometió menos de 20 errores, es decir que en comparación con el resto de los métodos, fue en éste donde hubo menor dispersión de los datos (ver gráfica 1). Respecto a la correlación entre inferencia y tiempo de lectura ($r_s = -.34$, $P < 0.01$), la mayoría de los sujetos tardaron de 50 a 150 segundos en leer, con una calificación de inferencia de 0 a 20 puntos aproximadamente (ver gráfica 2).

En el método interconductual, la correlación entre errores e inferencia escrita ($r_s = -.26$, $p < 0.01$) resultó negativa pero significativa, si bien puede considerarse una correlación débil, es posible apreciar en la gráfica 3 que a mayor número de errores, menor puntaje en la prueba de inferencia. Respecto al tiempo de lectura se obtuvo una correlación negativa mayor, que aunque siguió siendo débil ($r_s = -.39$, $P < 0.01$) fue significativa. Lo que quiere decir que conforme más tiempo tardaba un niño en leer, decrementaba su ejecución en la prueba de inferencia (ver gráfica 4). En ambas correlaciones la mayor parte de los sujetos osciló entre los 0 a 10 errores y de 50 a 120 segundos de lectura, aunque hubo sujetos que tardaron más de 300 segundos en leer y cometieron más de 40 errores. Estos últimos fueron casos excepcionales pero que determinaron la fuerza de la correlación.

Con el método Minjares las correlaciones también resultaron negativas. La correlación entre inferencia y errores de lectura fue débil ($r_s = -.23$, $P < 0.01$) nuevamente la mayoría de los sujetos oscilaron entre los 0 y 10 errores de lectura (ver gráfica 5). Al igual que en el método Interconductual, la ejecución de algunos de los sujetos alcanzó los 30 puntos en la prueba de inferencia, mientras que otros obtuvieron 0 puntos. En el caso de la correlación entre inferencia y tiempo de lectura, ésta resultó negativa y débil ($r_s = -.49$, $P < 0.01$). Casi todos los sujetos se distribuyeron entre los 50 y 150 segundos de tiempo de lectura (ver gráfica 6).

En el caso del método Onomatopéyico, ambas correlaciones resultaron negativas y significativas. La correlación entre inferencia y errores fue débil ($r_s = -.42$, $P < 0.01$), comparados con los sujetos de los métodos Interconductual y Minjares, los del método Onomatopéyico se distribuyeron de manera uniforme, cometiendo de 0 a 15 errores. Fue en este método donde los sujetos cometieron menos errores de lectura, pues el puntaje máximo de errores fue de 15. Por otra parte, la mayoría de los sujetos obtuvo una calificación de inferencia de entre 0 y 20 puntos como máximo (ver gráfica 7). La correlación entre inferencia y tiempo de lectura fue moderada ($r_s = -.61$, $P < 0.01$), la mayoría de los sujetos tardó de 50 a 150 segundos en leer (ver gráfica 8).

En los cuatro métodos de lecto - escritura las correlaciones obtenidas resultaron significativas y negativas o inversas. Es decir que a mayor tiempo de lectura y errores cometidos en ésta, la ejecución de los niños en preguntas de inferencia decreció.

Respecto a los resultados del análisis de varianza (ANOVA) no se encontraron diferencias significativas entre los cuatro métodos de lecto-escritura ($F=17$, $P > 0.05$) en cuanto al número de errores cometidos por los sujetos al leer (ver tabla 3).

Fuentes de variación	SC	GL	MC	Razón F	P
Entre niveles (sistemática)	26,5818	3	8,8606	.1723	.9151
Dentro de los niveles (error)	19232.76	374	51,4245		
Total	19259.34	377			

Tabla 3. Muestra los resultados del análisis de varianza entre la media de errores de los cuatro métodos de lecto - escritura.

En la comparación entre medias de tiempo de lectura se encontraron diferencias significativas entre grupos ($F= 4.57$, $P < 0.01$) (ver tabla 4). Dado que se encontraron diferencias significativas entre grupos, se aplicó la prueba de Tukey para saber el origen de dichas diferencias (ver cuadro A). A raíz de este análisis se observó que los grupos del método PALEM tuvieron el mayor tiempo de lectura en comparación a los grupos entrenados con los métodos Interconductual y Minjares. Mientras que con los grupos del método Onomatopéyico, la diferencia no resultó significativa.

Fuentes de variación	SC	GL	MC	Razón F	P
Entre niveles (sistemática)	62665,44	3	20888,48	4,57	.0037
Dentro de los niveles (error)	1709183,06	374	4570		
Total	1771848,50	377			

Tabla 4. Muestra los resultados del análisis de varianza entre la media de tiempo de lectura de los cuatro métodos de lecto - escritura.

MEDIA	MÉTODO	Interconductor	Mínjares	Onomatopéyico	PALEM
80.83	Interconductor				
84.88	Mínjares				
102.66	Onomatopéyico				
111.61	PALEM	*	*		

Cuadro A. Muestra los resultados de la prueba de Tukey, donde el método PALEM resultó con diferencias significativas en tiempo de lectura comparado con los métodos Interconductor y Mínjares.

Por otra parte, el análisis de varianza en inferencia escrita también reporto diferencias significativas entre los cuatro métodos de lecto-escritura ($F= 5.23$, $P < 0.01$) (ver tabla 5).

Fuentes de variación	SC	GL	MC	Razón F	P
Entre niveles (sistemática)	802,90	3	267,63	5,23	.0015
Dentro de los niveles (error)	19105,05	374	51,08		
Total	19907,95	377			

Tabla 5. Muestra los resultados del análisis de varianza entre la media de inferencia escrita de los cuatro métodos de lecto - escritura.

Nuevamente se realizó la prueba de Tukey para saber a que métodos atribuir las diferencias. Se encontró que los grupos del método Interconductor tuvieron una ejecución superior a los métodos PALEM y Onomatopéyico, ya que respecto al método Mínjares esta diferencia no fue significativa (ver cuadro B).

MEDIA	MÉTODO	PALEM	Onomatopéyico	Minjares	Interconductual
6.76	PALEM				
7.46	Onomatopéyico				
8.35	Minjares				
10.54	Interconductual	*	*		

Cuadro B. Muestra los resultados de la prueba de Tukey, donde el método Interconductual resultó con diferencias significativas en la prueba de inferencia escrita en comparación con los métodos PALEM y Onomatopéyico.

Con el propósito de obtener el tiempo mínimo de lectura que los sujetos requieren para tener una buena ejecución en pruebas de inferencia escrita, el último análisis de este reporte se realizó tomando los tiempos de lectura correspondientes a los sujetos que por su ejecución en la prueba de inferencia, se ubicaron en uno de dos rangos: de 0 a 9 (ejecución baja) o de 20 a 30 (buena ejecución). De esta forma, se seleccionaron todos los casos dentro de los rangos mencionados y se obtuvo la media, desviación estándar así como, el mínimo y máximo de tiempo de lectura, correspondientes a cada método de lecto - escritura (ver tabla 6).

<i>MÉTODOS</i>	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>MINIMO</i>	<i>MAXIMO</i>	<i>NO. NIÑOS</i>
PALEM					
0 - 9	122.7	77.20	51	480	65
20 - 30	60	18.49	36	81	4
Interconductual					
0 - 9	88.96	47.83	40	246	48
20 - 30	52.36	11.65	35	68	14
Minjares					
0 - 9	90.76	42.21	39	201	66
20 - 30	49.17	18.29	25	81	12
Onomatopéyico					
0 - 9	94.35	41.83	34	240	40
20 - 30	46.43	19.23	22	82	7

Tabla 6. Muestra las medidas de tiempo de lectura (media, desviación estándar y valores mínimo y máximo). Donde 0 - 9 y 20 - 30 corresponden a los puntajes de inferencia escrita más bajos y altos respectivamente.

Como se observa en la tabla 6, en general, todos los sujetos que realizaron inferencias de 0 a 9 tuvieron mayor tiempo de lectura, en comparación, con los que realizaron inferencias de 20 a 30 quienes tuvieron un tiempo de lectura menor, sin importar el método de lecto - escritura.

Se encontró que el tiempo mínimo de los sujetos que realizaron las inferencias más bajas, comparado con el tiempo mínimo de los que tuvieron una buena ejecución, no difiere mucho, ya que hay una diferencia entre sus tiempos de lectura que va de 5 a 15 segundos, lo cual nos indica que si bien se requiere un mínimo necesario de fluidez de lectura (27.5 palabras por minuto aproximadamente) el que un niño tenga una lectura fluida no determina que tendrá una buena ejecución en pruebas de inferencia escrita. Por ejemplo, en el método Interconductual, hubo una diferencia de 5 segundos de tiempo de lectura entre las peores y mejores ejecuciones en inferencia. Es decir que casi con la misma velocidad de lectura es posible obtener una muy buena o mala calificación en pruebas de inferencia.

Respecto a los valores máximos, se observa mayor diferencia entre los tiempos de los sujetos que tuvieron las ejecuciones de inferencia más bajas (de 0 a 9) y más altas (de 20 a 30), lo cual indica la importancia de un mínimo de fluidez necesario que posibilite la comprensión. Estos resultados reiteran la relación de asociación encontrada entre la fluidez y la comprensión de lectura, al tiempo que señalan a la fluidez como un componente importante en la comprensión, pero que no por ello un factor que la determina.

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue explorar la posible relación entre fluidez y comprensión de lectura. Como se observa, la fluidez se tomó como otros autores lo han hecho en investigaciones anteriores (Rasinski, Padak, Linek & Sturtevant, 1994), en donde con fines operacionales se le separa en dos componentes que son el número de errores cometidos y el tiempo de lectura. La comprensión por su parte se evaluó con las respuestas de los sujetos a preguntas de inferencia escrita.

En la revisión de literatura previa al planteamiento de esta investigación se encontró que pese a la abundancia de estudios sobre el tópico de "comprensión de lectura" y el reconocimiento tácito de una relación con la fluidez, no se encontraron, exceptuando el estudio de Rasinski (1990a), estudios que evaluaran la relación entre ambas *per se*. Lo que la mayoría de los estudios reporta es que el entrenamiento en fluidez reditúa en beneficios sobre la ejecución de los sujetos en pruebas de comprensión, la conclusión que se obtiene es que si se realiza una lectura fluida se logra una mejor comprensión. Los resultados que aquí se presentan confirman la relación existente entre fluidez y comprensión ya planteada por otro autor (Rasinski, 1990a). Pero además señalan que la fluidez no garantiza, ni imposibilita para que la comprensión se dé.

La diferencia encontrada en este estudio, respecto a otros que han señalado que las mejoras en fluidez permiten una buena ejecución en comprensión, radica muy probablemente, en el tipo de tareas con que evalúan fluidez y comprensión, la mayoría de ellos, evalúan fluidez y comprensión sobre un mismo texto. Estos estudios evalúan la comprensión sobre pruebas que requieren que los sujetos respondan memorísticamente a preguntas literales después de un entrenamiento en fluidez de lectura, el cual consiste en leer varias veces un texto hasta lograr la fluidez, dicho en otras palabras, el sujeto debe leer empleando poco tiempo de lectura y cometiendo el mínimo posible de errores. Por las características de este tipo de entrenamiento, es evidente que la lectura repetitiva de un texto permitirá a cualquier sujeto, si este cuenta con un equipo biológico adecuado, realizar una lectura fluida y además memorizar personajes y eventos del contenido del texto. Sin embargo, no se ha explorado lo que ocurriría si en lugar de plantear como pruebas de evaluación preguntas literales, se

evaluaran las respuestas de los sujetos a preguntas de inferencia, que como se planteó en este trabajo requieren de mayor elaboración que las preguntas literales y por lo tanto, corresponden a un nivel de ejecución más elevado.

Por las razones antes expuestas, la presente investigación plantea una vertiente más respecto al fenómeno de la comprensión, en primer término porque la evalúa como el responder a preguntas de inferencia y en segundo porque correlaciona la ejecución de los sujetos en pruebas de inferencia con la ejecución en fluidez de lectura; en tercero, porque realiza el estudio con una muestra mucho mayor; y en cuarto, porque no evalúa la fluidez y la comprensión sobre un mismo texto.

De acuerdo a los resultados obtenidos aquí, la relación entre fluidez y comprensión de lectura existe y se da de manera inversa, lo que significa que mientras la ejecución en una de ellas incrementa, la otra decrementa. Esto indica que cuando los niños tardan más tiempo en leer y cometen más errores al leer, su ejecución en comprensión sobre pruebas de inferencia escrita se ve deteriorada. A la inversa, cuando tardan menos tiempo en leer y cometen menos errores, su ejecución en pruebas de inferencia escrita aumenta. Por lo tanto, mientras más deterioro exista en la fluidez el sujeto tendrá menos posibilidades de comprender el texto.

¿Cuál sería la diferencia respecto a otros estudios que han evaluado fluidez y comprensión de lectura? Una diferencia de esta investigación respecto a otras fue la población de estudio seleccionada, ya que los estudios reportados en la literatura han trabajado principalmente con sujetos de segundo, tercero, y quinto grado de primaria hasta adolescentes y adultos, pero no con niños que cursan el primer grado. ¿Que motivos podemos inferir del porqué no trabajan con sujetos que apenas inician el aprendizaje de la lecto - escritura como sería el caso de los niños de primer grado?. Creemos que una posible explicación es que los investigadores trabajan con niños que se supone ya dominan los aspectos mecánicos o de decodificación para asegurar que estén preparados para realizar actividades relacionadas con la comprensión de lectura, es decir que subyace la idea de que la comprensión es algo que sólo puede darse en una etapa posterior al aprendizaje de la lecto-escritura y no algo susceptible de entrenamiento desde el principio de la instrucción en la enseñanza de la lengua escrita. Relacionada con ello, está la diferencia encontrada entre la ejecución, en la prueba de

inferencia, de los sujetos entrenados en los distintos métodos de lecto-escritura.

Como resultado del análisis de varianza, se observó la superioridad de los grupos pertenecientes a los métodos Interconductual y Minjares sobre los sujetos de los métodos Onomatopéyico y PALEM, respecto a su ejecución en la prueba de inferencia y la prueba de fluidez de lectura. ¿A qué atribuir las diferencias entre estos?, consideramos que las diferencias son atribuibles a las características de los métodos de lecto-escritura. Específicamente el método Interconductual, se ha caracterizado por entrenar a los niños en actividades de carácter funcional a la par de la enseñanza de los aspectos mecánicos, el entrenamiento en actividades relacionadas con la comprensión de lectura correspondería a aspectos funcionales de la enseñanza de la lengua escrita. Métodos como el Onomatopéyico, privilegian que los niños aprendan principalmente fonemas y grafemas y sólo cuando se ha logrado el dominio de tales aspectos mecánicos, pasar a actividades de comprensión de lectura. Las actividades de lecto - escritura en el primer grado de educación básica, casi siempre se reservan para lograr que los niños adquieran el sistema reactivo, que aprendan a leer, sin que dicho aprendizaje se relacione necesariamente con aspectos funcionales y la relación con los usos sociales de tal aprendizaje, como el escribir para comunicar o el leer para adquirir conocimientos. La adquisición de la lectura y la escritura es vista únicamente como meta, dejando para un segundo momento su aplicación y repercusión en las actividades cotidianas, es decir, que se postergan las oportunidades de desarrollar las diversas habilidades que el individuo podría lograr desde el principio de la enseñanza.

En gran parte de los reportes, exceptuando el estudio de Rasinski y cols. (1994) son los mismos investigadores que diseñan el estudio, quienes implementan determinada estrategia en los salones de clase y posteriormente la evalúan, en este caso los cuatro métodos de lecto - escritura evaluados fueron impartidos por los profesores de clase, incluso el método Interconductual. Otra diferencia radicó en que no se evaluó únicamente una estrategia para incrementar la fluidez, como en la mayoría de los estudios reportados, sino que se evaluaron tres métodos de lecto-escritura que se están utilizando a nivel nacional para enseñar a los niños a leer y escribir, de manera que se está llegando a conclusiones importantes para el desarrollo de los planes de educación del país. Otros reportes derivados de la misma investigación general, al igual que el presente reporte, han evidenciado las limitaciones de los

métodos Onomatopéyico y PALEM respecto a los objetivos que contemplan y lo que logran al final del año escolar (Castillo, 1998; López, 1998). El método Onomatopéyico, por ejemplo, se ha caracterizado por su énfasis en el dominio de aspectos mecánicos, sin embargo se ha encontrado que los sujetos instruidos bajo el mismo, no logran una ejecución satisfactoria en dichos aspectos (Castillo, 1998).

Por su parte la propuesta PALEM, se plantea como un método funcional que privilegia la enseñanza de los usos sociales de la lengua escrita, y proyecta la adquisición de la lecto- escritura en los niños en un período de dos años. De este modo, los datos obtenidos por los sujetos que se entrenaron bajo este método, son consistentes en cuanto a la posibilidad de no haber adquirido aún, el dominio de los aspectos mecánicos de la lengua escrita, dado que tuvieron la puntuación más baja en fluidez de lectura ($M=27.5$ palabras por minuto) respecto a los otros tres métodos. Pero por otro lado, también en la prueba de inferencia escrita, la propuesta PALEM junto con el método Onomatopéyico, tuvieron calificaciones bajas en la prueba de inferencia escrita. Esto es, que los niños entrenados con PALEM tampoco dominan los aspectos funcionales, como sería el tener una buena ejecución en la prueba de inferencia escrita.

Respecto al último análisis realizado en este trabajo concerniente a los mínimos y máximos de fluidez de lectura, mismo que confirmó la relación existente entre fluidez y comprensión de lectura; también aclara por otro lado, que dicha relación no se da de manera determinística y que la fluidez es un elemento importante para realizar una lectura funcional pero que sin embargo no garantiza una buena ejecución en pruebas de inferencia y probablemente tampoco en cualquier otro tipo de tarea de comprensión. La correlación por lo tanto, sólo expresa una relación de asociación entre variables, la cual no debe entenderse como causal y que el afectar a una, en este caso la fluidez, no traerá una consecuencia "directa" en la comprensión, ya que todas las tareas que evalúan comprensión requieren de distintas habilidades del sujeto y cada sujeto puede interactuar con el texto de manera distinta de acuerdo a su historia y a las características del texto y la tarea que le solicitan.

CONCLUSIONES:

- ⇒ Podemos decir que independientemente del método de enseñanza de la lengua escrita, existe una correlación significativa entre la fluidez y la comprensión de lectura. Este resultado, sin embargo, no indica que los niños deban ser entrenados primero en fluidez y luego en comprensión, ya que como se observó, los métodos globales (Interconductual y Minjares) que privilegian tanto la enseñanza de los aspectos mecánicos como funcionales, obtuvieron mejores resultados en la prueba de inferencia con respecto a los métodos fonéticos. En general, podemos concluir al igual que Rueda (1997) que los niños demostraron que no tienen que ser entrenados exclusivamente en la lectura correctiva de las palabras y oraciones para lograr una lectura funcional.
- ⇒ Aún cuando la correlación entre fluidez y comprensión de lectura pueda ser muy alta, la velocidad de lectura no es un determinante para que se dé la comprensión. La fluidez no imposibilita ni tampoco garantiza una buena ejecución en tareas de comprensión de lectura.

REFERENCIAS

- ❖ Allende, G. F. y Condemarin, G. M. (1993) La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Chile: Andrés Bello. pp. 159 - 229.
- ❖ Aranda, (1986) "Cero en conducta y... ¿cuánto en comprensión de lectura?". Cero en Conducta. 1. 5. 4 - 9.
- ❖ Barbosa, H. (1988) Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos. México: Pax.
- ❖ Beuchat, C. (1980) La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora. Lectura y Vida. 2. 27 - 30.
- ❖ Cadillo, M., Morales, B., Vela, T., y Vlásica, A. M. (1982) "Consideraciones básicas sobre la lectura. RIDECAB. 3. 6. 43 - 55.
- ❖ Castillo, R. G. (1998) "Análisis del método de lecto - escritura onomatopéyico en la zona metropolitana". Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP - Iztacala. UNAM. México.
- ❖ Cooper, D. J. (1986) Sobre la comprensión lectora. Madrid: Visión Distribuciones. pp. 15-35.
- ❖ Dirección General de Educación Especial (1986) Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. S. E. P.
- ❖ Dowhower, S. L. (1987) "Effects of repeated reading on second - grade transitional readers fluency and comprehension". Reading Research Quarterly. XXII. 4. 389 - 406.
- ❖ Fernández, U. M., García, R. F., Posada, R. J. M., y Prado, G. J. L. (1987) "La lectura en el ciclo medio: Análisis discriminante entre 3º y 5º de E. G. B". Aula Abierta: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. 49. 143 - 162.

- ❖ Garrido, G. A. y Reyes, L. A. G. (1993) "Un programa de articulación lectura y escritura para niños con problemas de aprendizaje". Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP - Iztacala. UNAM. México.
- ❖ Gayoso, S. N. y Arias, L. G. (1989) "¿Cómo mejorar la lectura de mis alumnos?". Educación. 73. 28 - 31.
- ❖ Giussani, L. y Otañi, I. (1996) "La comprensión lectora: Algunas reflexiones sobre su evaluación". Lectura y Vida. 2. 5 - 12.
- ❖ Homan, S., Klesius, J. & Hite, C. (1993) "Effects of repeated readings and nonrepetitive strategies on students fluency and comprehension". The Journal of Educational Research. 87. 2. 94 - 99.
- ❖ Levin, J. (1979) Fundamentos de estadística en la investigación social. México: Harla. pp. 305.
- ❖ López, M. C. (1998) "Evaluación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALEM)". Tesis de Licenciatura en Psicología. ENEP - Iztacala. UNAM. México.
- ❖ Mares, G. y Rueda, E. (1993) El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo horizontal. Acta Comportamentalia. 1. 1. 39 - 62.
- ❖ Mares, G., Plancarte, C. y Rueda, E. (1994) "Evaluación de programas para la enseñanza funcional de la lengua escrita". Integración. 5 - 6 y 112 - 117.
- ❖ O'Shea, J. L., Sindelar, T. P. & O'Shea, J. D. (1985) "The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension". Journal of Reading Behavior. XVII. 2. 129 - 142.
- ❖ Pérez, R. E. (1986) "Consideraciones en torno a los índices de reprobación en el primer grado de educación primaria". Colección Pedagógica Universitaria. 13. 5 - 18.

- ❖ Pérez, V. E. (1990) "Un programa de entrenamiento de lectura veloz". Tesis de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM.
- ❖ Rasinski, T. V. (1990a) "Investigating measures of reading fluency". Educational Research Quarterly. 14. 3. 37 - 44.
- ❖ Rasinski, T. V. (1990b) "Effects of repeated reading and listening - while - reading on reading fluency". The Journal of Educational Research. 83. 3. 147 - 150.
- ❖ Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994) "Effects of Fluency Development on Urban Second-Grade Readers". The Journal of Educational Research. 87. 3. 158 - 165.
- ❖ Reutzel, D. R. y Hollingsworth, P. M. (1993) "Effects of fluency training on second graders reading comprehension". The Journal Educational Research. 86. 6. 325 - 331.
- ❖ Reutzel, D. R., Hollingsworth, P. M., & Eldredge, J. L. (1994) "Oral reading instruction: The impact on student reading development". Reading Research Quarterly. 29. 1. 40 - 59.
- ❖ Ribes, E. y López, F. (1985) Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico. México: Trillas.
- ❖ Rueda, E., Mares, G., Rivas, O., Espino, S. y Ventura, C. "Nivel funcional de entrenamiento en lecto - escritura y su efecto sobre la comprensión de lectura". Second International Congress of Behaviorism and the Sciences of Behavior. Palermo, Italia, Octubre de 1994.
- ❖ Rueda, E. (1997) "Nivel de ejercicio funcional y ejecución en lectura". Tesis de Maestría en Psicología. ENEP - Iztacala. UNAM. México.
- ❖ Samuels, J. S. (1997) "The method of repeated readings". The Reading Teacher. 50. 1. 376 - 381.

- ❖ Solé, I. (1996) "Estrategias de comprensión de la lectura". *Lectura y Vida*. 4. 5 - 22.
- ❖ Soria, T. M. R. (1994) "Aprendizaje auto - regulado en comprensión de lectura. Enfoque conductual". *Tesis de Maestría*. Facultad de Psicología. UNAM.
- ❖ Stoddard, K. M. (1988) "The effects of two instructional methods on reading rate and comprehension". (Doctoral dissertation, University of Florida, 1988). *Dissertation Abstracts International*. 50. Section A. p. 656.

MÉTODO PALEM

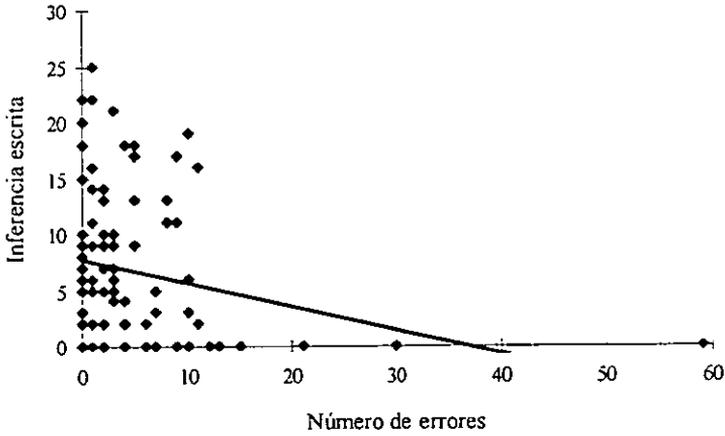


Figura 1. Muestra la correlación entre inferencia escrita y número de errores de lectura.

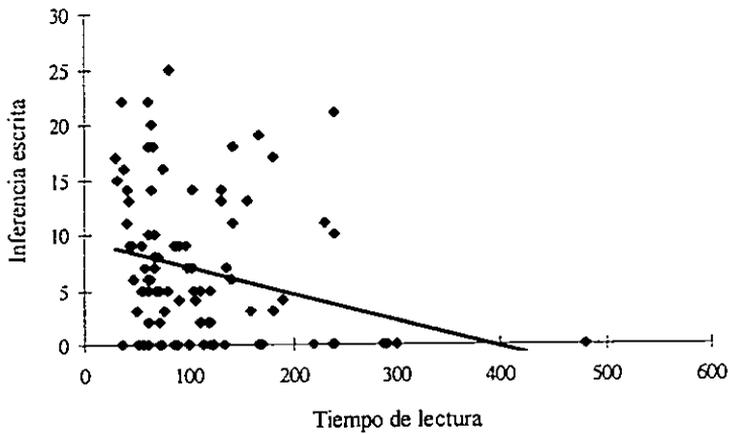


Figura 2. Muestra la correlación entre inferencia escrita y tiempo de lectura.

MÉTODO INTERCONDUCTUAL

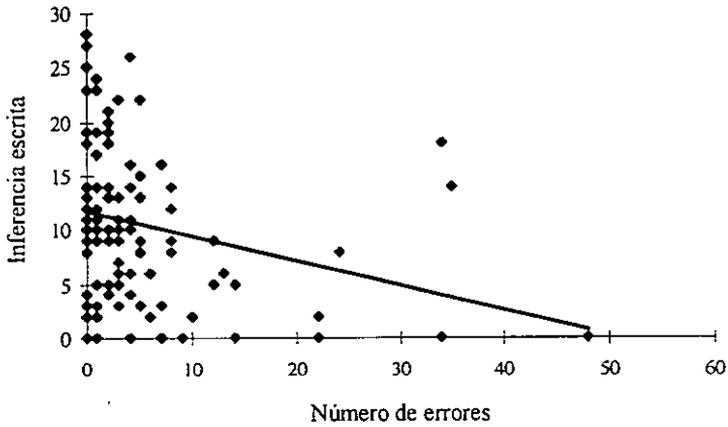


Figura 3. Muestra la correlación entre inferencia escrita y número de errores.

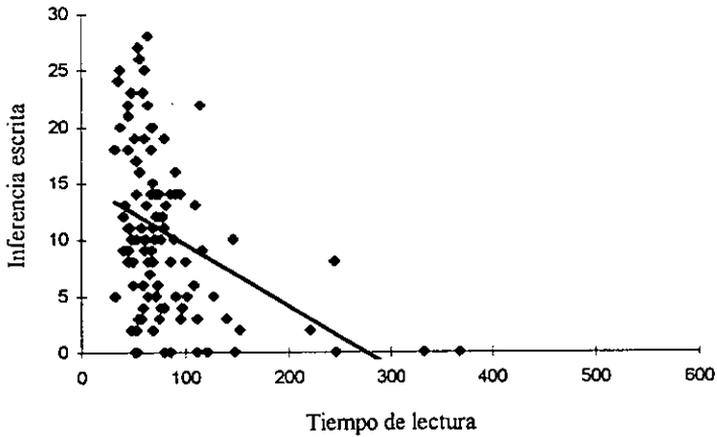


Figura 4. Muestra la correlación entre inferencia escrita y tiempo de lectura.

MÉTODO MINJARES

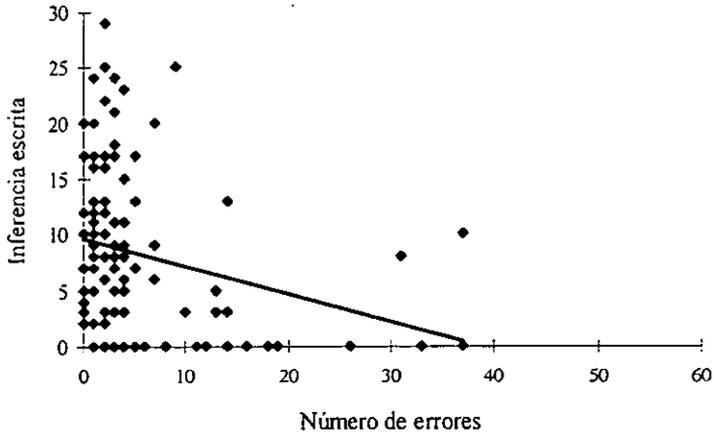


Figura 5. Muestra la correlación entre inferencia escrita y número de errores.

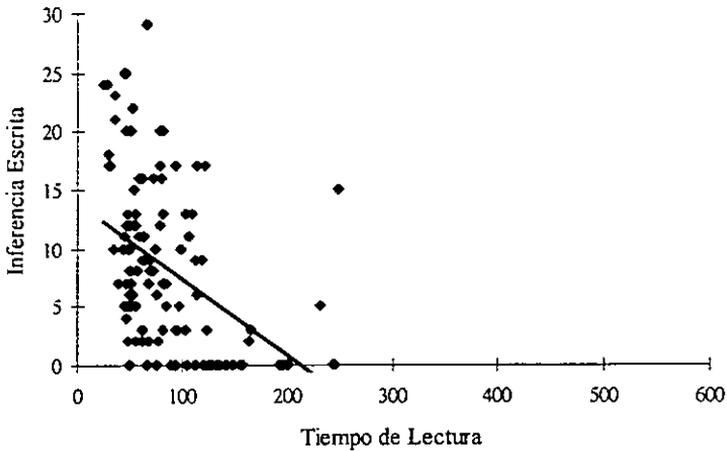


Figura 6. Muestra la correlación entre inferencia escrita y tiempo de lectura.

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

MÉTODO ONOMATOPÉYICO

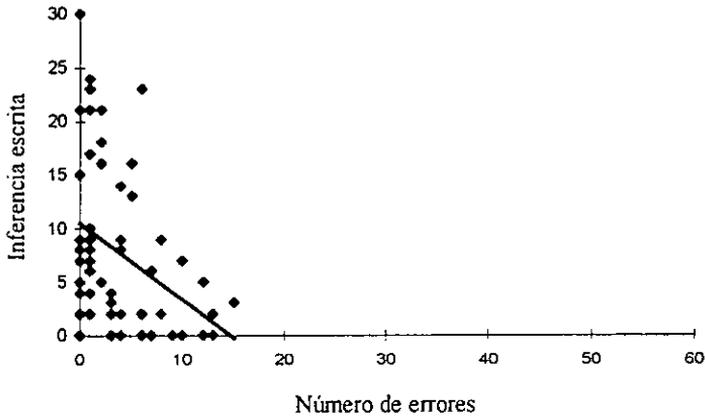


Figura 7. Muestra la correlación entre inferencia escrita y número de errores.

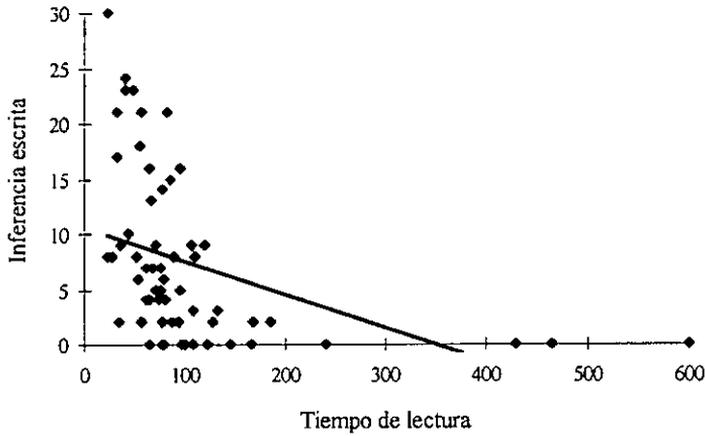


Figura 8. Muestra la correlación entre inferencia escrita y tiempo de lectura.

ANEXO 1.

INFERENCIA ESCRITA I

Nombre: _____ Fecha: _____
Escuela: _____ Grupo: _____

INSTRUCCIONES: LEE CADA ORACIÓN Y CONTESTA LA PREGUNTA.

1) Juan tiene un amigo con coche que lo lleva todos los días al trabajo.
¿Qué pasa cuando el coche se descompone?

2) Siempre que Rosa juega con su perro, su abuelita la llama a cenar.
¿A qué hora juega Rosa con su perro?

3) Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan.
¿Qué hace Bobi, mi lindo pingüino, cuando mi perro bravo le gruñe?

4) Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.
¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

5) Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero.
¿Cómo se viste Juan?

6) Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar.
¿En dónde comió Memo?

7) Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto.
¿En dónde está el baño y en dónde el cuarto de Laura?

8) Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes.
¿Cómo será el día mañana?

9) Pedro subió al estudio después de comer.
¿En dónde está el estudio?

10) Cuando la campana de la iglesia suena mi tía Susana riega siempre el jardín.
¿Qué pasa cuando no suena?

ANEXO 2.

INFERENCIA ESCRITA 2

Nombre: _____ Fecha: _____
Escuela: _____ Grupo: _____

INSTRUCCIONES: LEE CADA ORACIÓN Y CONTESTA LA PREGUNTA.

1) Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar.
¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

2) Cuando el camión de la basura pasa mi hermano siempre le da de comer al gato.
¿Qué ocurre cuando el camión de la basura no pasa?

3) Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes.
¿Cómo será el día mañana?

4) María monta su caballo todos los domingos en el campo.
¿Qué pasa cuando el caballo se enferma?

5) Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto.
¿En dónde está el baño y en dónde el cuarto de Laura?

6) Rubén bajó a la cocina después de leer.
¿En dónde está la cocina?

7) Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero.
¿Cómo se viste Juan?

8) Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan.
¿Qué hace Bobi, mi lindo pingüino, cuando mi perro bravo le gruñe?

9) Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar.
¿En dónde comió Memo?

10) Siempre que Rocío ve la televisión su tía la llama a cenar.
¿A qué hora ve Rocío la televisión?

ANEXO 3.

PRUEBA DE FLUIDEZ

“DÍA DE LLUVIA”

Todos los días el señor Pepe se despierta muy temprano. El desayuno muy rápido para ir al trabajo, pero antes de irse su esposa lo llama y le da un paraguas. Ella tenía razón, en el camino empezó a llover y Pepe tuvo que sacar su paraguas.

ANEXO 4.

ESTRATEGIA DE CALIFICACIÓN: INFERENCIA ESCRITA 1

Pregunta no. 9 (espacial simple).

Pedro subió al estudio después de comer. ¿En dónde está el estudio?

ST: arriba

SI: en el segundo piso, abajo

SP: en el cuarto, en la escuela, cerca de la biblioteca

Inc.: en el cuaderno estaban haciendo su tarea.

Pregunta no. 7 (espacial compleja).

Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto. ¿En dónde está el baño y en dónde el cuarto de Laura?

ST: abajo el baño y arriba el cuarto, abajo – arriba

SI: arriba el baño y abajo el cuarto, abajo el baño y el cuarto...

SP: cuarto a la derecha y baño a la izquierda, arriba y el cuarto..., en el cuarto y en la recámara

Inc.: en la recámara, cerca de su cama, en su cuarto, en la cocina, se estaba secando, arriba de la casa, se fue al otro baño.

Pregunta no. 6 (espacial con contradicción).

Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar. ¿En dónde comió Memo?

ST: en el baño

SI: ***

SP: en la calle, en el comedor, en la cocina, en la sala, en la mesa, en su casa

Inc.: arriba, abajo.

Pregunta no. 2 (temporal simple).

Siempre que Rosa juega con su perro su abuelita la llama a cenar. ¿A qué hora juega Rosa con su perro?

ST: en la noche, antes de cenar, a las "X" de la noche (menciona hora acompañada de la frase)

SI: *siempre

SP: cuando regresa de la escuela, a la hora que acaba, tarde

Inc.: perro, se lastima.

Pregunta no. 4 (temporal compleja).

Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

ST: en la mañana, a la hora de desayunar, antes de desayunar

SI: temprano, en el día, cuando termina de desayunar o almorzar

SP: noche, tarde, cuando acaba de jugar, cuando su mamá hace la comida

Inc.: rojo.

Pregunta no. 5 (inclusión simple).

Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero. ¿Cómo se viste Juan?

ST: con casco y uniforme verde, con casco y uniforme, ropa verde

SI: de verde, con casco rojo y uniforme verde, uniforme verde

SP: de bombero, se viste de amarillo, se pone casco y traje, de rojo, de azul, de verde

Inc.: en el cuarto de hombres, se quema una casa y Juan la apaga, verde.

Pregunta no. 3 (inclusión compleja).

Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan. ¿Qué hace Bobi, mi lindo pingüino, cuando mi perro bravo le gruñe?

ST: esponjan sus plumas

SI: se esponja, agita sus plumas, esponja, esponja las...

SP: lo mata, se asustan, se le caen las plumas, ladra, pues nada

Inc.: agarra su esponja, los pingüinos están en peligro, los gatos se inflan y desinflan, cuando exprimen sus plumas, en la mañana, perro.

Pregunta no. 1 (causa - efecto).

Juan tiene un amigo con coche que lo lleva todos los días al trabajo. ¿Qué pasa cuando el coche se descompone?

ST: no lo lleva su amigo a su trabajo, el amigo no pasa por Juan, no lo lleva al trabajo

SI: no van, no va a trabajar, no llegaron al trabajo, no puede ir al trabajo, no pasa por él

SP: no circula, lo arregla, no funciona, no sirve, no arranca, ya no camina, se le hace tarde, se van caminando, no arranca porque se puede desvielar

Inc.: lo apaga con el agua, el carro se descompuso.

Pregunta no. 10 (causa - efecto).

Cuando la campana de la iglesia suena mi tía Susana riega siempre el jardín. ¿Qué pasa cuando no suena?

ST: no lo riega, no riega el jardín, la tía no riega el jardín

SI: la tía riega el jardín, las riega, no lava el jardín, la tía no sale al jardín, no lo lava, no riega

SP: no va a la escuela, entonces no va a la escuela/iglesia, no se oye la campana y se oye en silencio

Inc.: la campana, nada, se descompone, se desmaya, se marchitan las flores, no suena, no va, se meten a la iglesia, no sirve, se maltratan, Susana fue a misa, porque no está, porque ya terminó.

Pregunta no. 8 (exclusión - negación).

Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes. ¿Cómo será el día mañana?

ST: sin lluvia, con sol

SI: azul, bonito, seco, blanco, sol

SP: *si habrá lluvia, *lluvioso, bien

Inc.: mañana, de noche, tres, con olas, con olas chicas, sin olas grandes/muy grandes.

Nota: Un asterisco (*) indica que la respuesta debe ser analizada en el contexto de la respuesta del niño. Tres asteriscos (***) indican que no se encontraron respuestas para ubicar en esas categorías. En todos los casos se considera incorrecta cuando el niño copia parte del enunciado o de la pregunta.

ANEXO 5.

ESTRATEGIA DE CALIFICACIÓN: INFERENCIA ESCRITA 2

Pregunta no. 6 (espacial simple).

Rubén bajó a la cocina después de leer. ¿En dónde está la cocina?

ST: abajo

SI: arriba

SP: en el cuarto, en el comedor, en la casa, adelante del baño

Inc.: en México, en la mesa, debajo de la cena.

Pregunta no. 5 (espacial compleja).

Después de bañarse Laura salió del baño y subió a su cuarto. ¿En dónde está el baño y en dónde el cuarto de Laura?

ST: el cuarto arriba y el baño abajo, abajo el baño y arriba el cuarto, abajo – arriba

SI: arriba el baño y abajo el cuarto, abajo el baño y el cuarto..., (cuando menciona alguno de los componentes ubicando correctamente y el otro no)

SP: cuarto a la derecha y baño a la izquierda, arriba y el cuarto..., en el cuarto, en la recámara

Inc.: en la recámara, cerca de su cama, en su cuarto, en la cocina, se estaba secando, arriba de la casa, se fue al otro baño.

Pregunta no. 9 (espacial con contradicción).

Cuando terminó de comer Memo salió del baño y se puso a jugar. ¿En dónde comió Memo?

ST: en el baño

SI: ***

SP: en la calle, en el comedor, en la cocina, en la sala, en la mesa, en su casa

Inc.: arriba, abajo.

Pregunta no. 10 (temporal simple).

Siempre que Rocio ve la televisión su tía la llama a cenar. ¿A qué hora ve Rocio la televisión?

ST: en la noche, antes de cenar, a las "X" de la noche (menciona hora acompañada de la frase)

SI: *siempre, después de cenar

SP: cuando regresa de la escuela, a la hora que acaba, a las "X" de la tarde, después de comer, cuando está sola, terminando la tarea

Inc.: no ladra, la televisión.

Pregunta no. 1 (temporal compleja).

Ana estaba haciendo su tarea cuando la llamaron a desayunar y ya no pudo terminar. ¿A qué hora estaba Ana haciendo su tarea?

ST: en la mañana, a la hora de desayunar, antes de desayunar

SI: temprano, en el día, cuando termina de desayunar o almorzar

SP: noche, tarde, cuando acaba de jugar, cuando su mamá hace la comida, a las "X" (menciona hora sin agregar mañana, tarde o noche)

Inc.: ***

Pregunta no. 7 (inclusión simple).

Todos los bomberos usan casco y uniforme verde. Juan es un bombero. ¿Cómo se viste Juan?

ST: con casco y uniforme verde, con casco y uniforme, ropa verde

SI: de verde, con casco rojo y uniforme verde, uniforme verde

SP: de bombero, se viste de amarillo, se pone casco y traje, de rojo, de azul, de verde

Inc.: en el cuarto de hombres, se quema una casa y Juan la apaga, verde, rojo, blanco.

Pregunta no. 8 (inclusión compleja).

Los pingüinos son unos animales que esponjan sus plumas cuando los atacan. ¿Qué hace Bobi, mi lindo pingüino, cuando mi perro bravo le gruñe?

ST: esponjan sus plumas

SI: se esponja, agita sus plumas, esponja, esponja las...

SP: lo mata, se asustan, se le caen las plumas, ladra, pues nada, se detiene

Inc.: agarra su esponja, los pingüinos están en peligro, los gatos se inflan y desinflan, cuando exprimen sus plumas, en la mañana, perro, se lo lleva.

Pregunta no. 4 (causa – efecto).

María monta su caballo todos los domingos en el campo. ¿Qué pasa cuando el caballo se enferma?

ST: María no monta el caballo, no lo monta, ya no puede montar los domingos

SI: no van a pasear, no van al campo, ya no lo saca a montarse

SP: va al doctor, se muere, sacan al caballo, no avanza, no corre ni hace nada, lo deja descansar

Inc.: mañana

Pregunta no. 2 (causa – efecto).

Cuando el camión de la basura pasa mi hermano siempre le da de comer al gato. ¿Qué ocurre cuando el camión de la basura no pasa?

ST: no le da de comer al gato

SI: le da de comer, no come el gato, no le da de comer, no le puede dar a su gato, el gato se va a comer

SP: se queda la basura, aparecen moscas, la tira en otro camión, la casa está sucia

Inc.: leche, no quiere comer, porque está el gato, porque pasan carros, porque los señores la tiran.

Pregunta no. 3 (exclusión - negación).

Las olas grandes en el mar son señal de lluvia. Mañana no habrá olas grandes. ¿Cómo será el día mañana?

ST: sin lluvia, con sol

SI: azul, bonito, seco, blanco, sol, con mucho calor

SP: *si habrá lluvia, *lluvioso, bien

Inc.: mañana, de noche, tres, con olas, con olas chicas, sin olas grandes/muy grandes.

Nota: Un asterisco (*) indica que la respuesta debe ser analizada en el contexto de la respuesta del niño. Tres asteriscos (***) indican que no se encontraron respuestas para ubicar en esas categorías. En todos los casos se considera incorrecta cuando el niño copia parte del enunciado o de la pregunta.