

01963 A
2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

"ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN DE LECTURA EN UNA
MUESTRA DE NIÑOS DE PRIMERO A TERCER GRADO DE
PRIMARIA: UN ESTUDIO COMPARATIVO"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A :

MARÍA SUSANA LEGUÍA MALO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SILVIA G. MACOTELO FLORES

COMITÉ DE TESIS: DRA. ILEANA SEDA SANTANA
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
MTRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
MTRO. FERNANDO VÁZQUEZ PINEDA



MÉXICO, D.F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

FEBRERO 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Resumen		2
Introducción		3
CAPÍTULO 1.	LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO	7
	Antecedentes	9
	Reforma Educativa	13
	Integración Educativa	27
CAPÍTULO 2.	LECTURA, COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y EVALUACIÓN	43
	Lectura y Comprensión	46
	Evaluación	57
	Métodos de Evaluación	61
	Inventario de Ejecución Académica	68
	Fundamento de los Instrumentos	71
CAPÍTULO 3.	MÉTODO	75
	Objetivo General	76
	Objetivos Específicos	76
	Hipótesis	77
	Variables	78
	Tipo de Estudio	79
	Sujetos	79
	Instrumento y Materiales	81
	Situación	82
	Procedimientos	82
CAPÍTULO 4.	RESULTADOS	87
CAPÍTULO 5.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	109
BIBLIOGRAFÍA		120
ANEXOS		127

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito realizar un estudio acerca del desempeño de 690 niños de primero a tercero de primaria en tareas de lectura convencional, dentro de la zona metropolitana del Distrito Federal. La evaluación de las tareas de lectura se realizó con base en el inventario de Ejecución Académica (IDEA) de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996)¹, instrumento que se apoya en la medición con referencia a criterio y la evaluación basada en currículum. El objetivo del estudio consistió en caracterizar patrones de desempeño en la lectura entre niños y niñas de escuelas públicas, escuelas privadas e instituciones de atención a problemas de aprendizaje, de los tres grados. Los datos permitieron determinar que el desempeño global en general es bajo, menos del 80% mínimo esperado, siendo el más alto el de niños de escuelas privadas y en general de los del segundo grado; mientras que todos los de tercer grado presentaron una ejecución menor en general, y la más baja en lectura en silencio. Del análisis de aciertos y errores en lectura oral (decodificación), se encontró una relación inversamente proporcional entre errores y aciertos y una mayor frecuencia de errores específicos en la muestra de niños con diagnóstico de problemas de aprendizaje. Se realizó un análisis de contenidos temáticos con respecto a las tareas de comprensión de lectura, derivando categorías de respuesta y se encontró que los niños responden generalmente de manera textual.

¹ El estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio ("Identificación de dificultades en la lectoescritura y las matemáticas elementales a partir de alternativas basadas en la evaluación para la enseñanza") financiado por la UNAM (PAPIIT IN309597).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La Secretaría de Educación Pública ha introducido en la última década una serie de cambios en los objetivos y contenidos de los programas y libros de texto, al igual que ha ampliado la educación básica hasta la educación secundaria.

El cambio requerido en los planes y programas ha estado referido más a una necesidad de modernización (dado que los que se venían aplicando hasta esa fecha tenían más de 20 años en uso), y a las estadísticas acerca de los productos obtenidos de la enseñanza primaria, las cuales arrojan un bajo nivel educativo en general.

El Programa para la Modernización de la Educación Básica (1992) tiene como premisas fundamentales que los niños adquieran las bases mínimas para iniciar y cursar con éxito el programa de enseñanza primaria, a partir de la adquisición de habilidades de lectura, escritura y matemáticas (SEP 1996). Sin embargo, se ha visto que las deficiencias en estas áreas académicas básicas son las que apuntan hacia el bajo rendimiento escolar y los problemas de aprendizaje, lo que se refleja en un alto índice de reprobación y deserción escolar (Gutiérrez 2002).

Estos problemas llevan a los individuos hacia el fracaso escolar, el cual puede repercutir en la calidad de vida futura, debido a que si no pueden acceder a niveles más altos de educación, se dedicarán a trabajos poco remunerados.

Los problemas de fracaso escolar se reflejan generalmente en las áreas de lecto-escritura. El lenguaje escrito constituye un conglomerado de conductas altamente elaborado y complejo, producto de diversos factores, sometidos a múltiples influencias, y de hecho, imprescindible para alcanzar los niveles de evolución propios del hombre promedio en las sociedades desarrolladas. Esto hace indispensable el dominio de la escritura tanto en sí misma como en su relación con la lectura. La lecto-escritura ha sido y es, agente determinante en la transmisión de la cultura intergeneracional e interhumana (Cervera y Toro, 1980).

Diversos autores han definido la habilidad de la lectura. Salvia y Hughes (1990) la definen como "el proceso de translación de símbolos escritos a palabras y obtener significado de la secuencia de esas palabras" (p. 124). Macotela, Bermúdez y Castañeda (1991) parten de la distinción de dos modalidades: lectura en silencio y lectura oral. En ambas se puede evaluar desde la relación entre el sonido y el estímulo textual, hasta las respuestas a preguntas de comprensión y el recuerdo libre.

El área de las matemáticas se podría incluir dentro del área de la lecto-escritura, en términos de que se requiere de habilidades similares para la "decodificación de símbolos visuales en sus correspondientes referentes auditivo-verbales" (lectura y escritura de símbolos y cantidades, así como la comprensión de lectura en la solución de problemas aritméticos). El razonamiento y cálculo matemáticos quedarían como un conocimiento que requiere otro tipo de habilidades (Salvia y Hughes 1990).

Es así, que la lectura es una habilidad básica para el aprendizaje de habilidades más complejas. Para poder atacar los problemas que se han derivado del aprendizaje deficiente en el área de la lectura, sería necesario conocer primero cuál es el nivel de dominio que muestra el alumno con respecto a estas habilidades. El análisis del desempeño de cada estudiante permitirá contar con elementos para detectar las habilidades implicadas en

dicha área, con objeto de determinar aspectos particulares del proceso de aprendizaje que los alumnos aún no han adquirido (Ramos y Rodea 1990). Además de la corrección, se puede llegar tanto a la prevención de dificultades como a la promoción de habilidades en esta área académica básica.

Para lograr lo anterior, se ha desarrollado un instrumento de evaluación, referido a criterio y basado en currículum, el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996). Dicho instrumento se elaboró para niños mexicanos y con base en los objetivos de los programas de la Secretaría de Educación Pública para los tres primeros grados de primaria, evalúa escritura, matemáticas y lectura.

El presente trabajo se refiere a un estudio comparativo con el fin de obtener información acerca del desempeño de niños de la zona metropolitana del Distrito Federal, de primero a tercer grado de primaria, en tareas de lectura convencional, a través de la aplicación de la prueba de Lectura del IDEA.

Los datos obtenidos permitieron demostrar diferencias de ejecución entre niños de escuelas privadas, públicas y niños que asisten a instituciones para la atención de problemas de aprendizaje. Asimismo se muestra que ante tareas de lectura de mayor complejidad, los niños de tercer grado tienen un desempeño más bajo. El análisis de los errores específicos en lectura oral, de acuerdo con el instrumento aplicado, permite detectar aquellos niños que presentan dificultades en su aprendizaje.

Por otro lado, al caracterizar las respuestas a preguntas de comprensión de lectura, se observa que los niños responden en su mayoría de manera textual a las preguntas, por lo que se concluye que el sistema de enseñanza no está propiciando que los alumnos aprendan a razonar y a interpretar lo que están leyendo.

La importancia de este trabajo radica en que la Psicología puede aportar elementos para el apoyo en este tipo de tareas académicas como la lectura, dado que las alternativas de la evaluación psicoeducativa establecen un estrecho vínculo entre el diagnóstico y la intervención, tales como la evaluación referida a criterio y basada en currículum.

La enseñanza en nuestro país requiere replantearse, cuando se observa que los alumnos no adquieren las habilidades mínimas básicas, en este caso de lectura, que les permitan adquirir aprendizajes más complejos. La alternativa de evaluación – intervención que se propone en este trabajo, puede contribuir a que los maestros encuentren un apoyo para el logro de los objetivos académicos de sus alumnos.

Para el desarrollo del presente trabajo, en el Capítulo 1 se realizó una revisión acerca de la situación de la Educación Básica en nuestro país, los cambios a los planes y programas y las propuestas actuales con respecto a los objetivos de la educación. Asimismo se revisaron las alternativas con respecto a la Integración Educativa del sistema de educación especial a la educación regular, debido a que en el primero se incluyen a los niños con problemas de aprendizaje y en el segundo, los niños con bajo rendimiento escolar.

En el Capítulo 2, a partir de los objetivos de enseñanza de los programas oficiales en la materia de Español, se abordó una revisión acerca de la evaluación tradicional y las alternativas de evaluación psicoeducativa para las habilidades de lectura.

Posteriormente se describió la propuesta metodológica correspondiente, los resultados obtenidos así como la discusión y conclusiones derivados de éstos.

7

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

CAPÍTULO 1.

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

La educación primaria, junto con la educación preescolar y la secundaria, forman parte de la educación básica en nuestro país. En su conjunto, comprende los 6 años de educación primaria, 3 años de educación secundaria los cuales por disposición oficial son obligatorios, incluyendo últimamente por lo menos un año de educación preescolar antes de iniciar la primaria. En este periodo es donde los niños y las niñas adquieren las habilidades necesarias para acceder a aprendizajes más complejos, y depende del grado de dominio de la escritura, lectura y matemáticas que ellos pueden tener éxito o fracaso en su vida escolar.

La educación básica tiene como tarea articular los 3 niveles para establecer la continuidad que beneficie el desarrollo integral de los estudiantes y vincule sus acciones al desarrollo de la comunidad, con el fin de contrarrestar dos de los problemas que actualmente están presentes: que la escuela permanezca desconectada de la realidad social, y que la sociedad no se ocupe suficientemente de ella (Gutiérrez 2002).

A continuación se hace una breve revisión de la evolución que ha tenido la educación en México, a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, específicamente con respecto a la educación básica, desde los esfuerzos para ampliar la cobertura a la mayor parte de la población, hasta llegar a los cambios de 1992, con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, la reformulación de los Planes y Programas en 1993, así

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

como los planteamientos del Plan de Desarrollo 1995-2000 y del de 2001-2006. Aquí se observa que a pesar de los esfuerzos y los cambios realizados en las políticas gubernamentales, no se ha llegado aún a que los y las estudiantes adquieran de manera efectiva esas habilidades básicas sobre las que se irá construyendo su aprendizaje. Esto ha ocasionado que algunos niños tengan un bajo rendimiento escolar, lo que los lleva al fracaso y a la deserción. Por esta razón, se incluye el proceso de la Educación Especial en nuestro país y la forma en que ha evolucionado hasta llegar a la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales, dentro de la educación regular.

ANTECEDENTES

La educación en nuestro país ha estado reglamentada por la Secretaría de Educación Pública desde su creación en 1921. Su objetivo inicial fue el de aumentar el número de escuelas para poder abarcar a una mayor cantidad de la población en toda la República y diseñar una política de educación pública a nivel nacional (SEP 1989). La labor de José Vasconcelos al frente del sector educativo sentó las bases para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, creando bibliotecas y libros de texto (Gutiérrez 2002).

Las orientaciones con las que la Secretaría de Educación Pública rige la educación del país se encuentran en la Ley General de Educación, la cual se deriva del Artículo 3º. Constitucional. Actualmente se ha reformado dicho artículo debido a que se ha establecido la obligatoriedad de la educación secundaria, la cual es necesaria para elevar el nivel educativo de toda la población (Gutiérrez 2002).

El trabajo realizado por la Secretaría de Educación Pública a partir de esta fecha, ha llevado al desarrollo de un Programa Educativo Nacional que contempla desde la educación preescolar hasta el nivel de educación superior y de posgrado; un sistema de educación gratuita y obligatoria en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria); la elaboración y actualización de libros de texto gratuitos, así como la alfabetización y ampliación de la cobertura de la educación básica en un programa de educación de adultos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos en todo este tiempo aún no se han alcanzado los resultados esperados, ni en la cobertura y mucho menos en la calidad educativa.

Para 1970, había 2 millones de niños y niñas sin escuela, particularmente en las zonas rurales; esto, debido a que no se construían escuelas en las regiones más apartadas del país. En esa época se reformó la educación primaria y se reestructuraron los libros de texto que se habían empleado desde 1959. En 1973 se promulgó la Ley Federal de Educación, la cual se mantuvo sin cambios durante 20 años (Gutiérrez 2002).

En 1978 existían 4 millones 375 mil niños de 4 a 5 años de edad en todo el país; sin embargo, sólo el 15.4% de ellos recibía educación preescolar, además de que el 13.1% de estos niños correspondía a zonas urbanas y sólo el 2.3% a las rurales (Latapí 1994).

Para los años 80 se le dio auge a la cobertura de la educación primaria y se crearon diferentes alternativas para atender a la población de acuerdo con sus características, a fin de evitar que los niños dejaran de asistir a la escuela y para promover que los desertores se incorporaran nuevamente al sistema educativo y concluyeran la educación básica. Así, al principio de la

década más de 3 millones de jóvenes cursaban la educación secundaria (Gutiérrez 2002).

Sin embargo, aún cuando se empezaron a realizar cambios para mejorar la educación básica, a principios de la década de los ochenta, la baja calidad educativa aún propiciaba diversos problemas como los siguientes:

- Altos índices de reprobación: 45% en zonas urbanas y hasta 80% en zonas rurales e indígenas; los niños no estaban adquiriendo las habilidades necesarias para promoverse al siguiente grado escolar, lo que se traduce en que se redujeran las oportunidades para los niños en edad de ingresar a la primaria (SEP 1989).
- Deserción: la cual se refleja en los índices de terminación de la educación básica. Es decir, número de alumnos que ingresan a primero de primaria vs. número de alumnos que completan el sexto grado. También se refleja en el bajo nivel de estudios de la población mexicana, por ejemplo, la escolaridad promedio de apenas cinco grados (SEP, 1989 y 1993; Muñoz Izquierdo 1979).

Por otro lado la Secretaría de Educación Pública (1997a) reporta los "notables avances" que en materia educativa se lograron en los primeros 70 años:

- la escolaridad promedio avanza de un grado a cinco,
- el analfabetismo se reduce del 68 al 12.4%,
- uno de cada tres mexicanos ya asiste a la escuela,
- dos de cada tres niños cursan la enseñanza preescolar,

- la demanda de educación primaria se cubre en un 90%, y
- cuatro de cinco niños que egresan de la primaria pueden cursar la enseñanza secundaria.

Buscando una solución a la problemática educativa, el gobierno mexicano presenta en 1989 el Plan Nacional de Desarrollo, donde se declara a la educación como área prioritaria de desarrollo e incluye el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Dicho programa surge como resultado de una amplia consulta que permite identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir las estrategias para su atención (SEP 1993).

Sin embargo, los resultados no son alentadores: de acuerdo con Matute, Silva, Eguinoa, Gilbón, Jackson, Pellicer, Suro, Trigos y Vernón (1995), a principios de los noventa sólo el 59% de los niños y niñas que ingresaron a la primaria la completan, y lo que es peor, existe un alto índice de niños y niñas que repiten el ciclo escolar, principalmente en los tres primeros grados.

De los datos del IX Censo General de Población y Vivienda – 1990, el Conteo de Población de 1995, así como la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica de 1997, el programa educativo nacional aún presenta limitaciones con respecto a la alfabetización, acceso a la educación básica, permanencia y promedio de años de estudio, y la población se ve afectada en mayor o menor grado dependiendo de la zona geográfica donde se encuentre (INEGI 1990, SEP 1997^a, INEGI 1999).

De los resultados del Censo de 1990, de los niños y niñas entre 5 y 7 años de edad (que corresponde al inicio de la educación primaria), solamente el

75% está inscrito en las escuelas, el 21% no lo está y existe un 3.2% no especificado. De los niños y niñas inscritos en la escuela, el 61% aprendió a leer y escribir mientras que el 38.7% no lo logró y únicamente el 76% aprobó el 1er. grado de primaria (INEGI 1990).

REFORMA EDUCATIVA.

Los años noventa muestran un marcado interés, tanto de los órganos oficiales como de los especialistas en educación por mejorar la calidad de la enseñanza, ya que anteriormente el énfasis se puso en el crecimiento del sistema (Rueda, Quiroz, Hidalgo, Gilio, Osorio, Valenzuela, Linares, Canales, Corenstein y Luna, 1995). En mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANME), donde se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen, y cuyos objetivos fundamentales son: 1) reorganización del sistema educativo, 2) reformulación de contenidos y materiales educativos, y 3) revaloración social de la función magisterial (SEP 1992).

La reforma curricular, aunada a las problemáticas generadas por la diversa formación inicial, crea la necesidad de que el docente en servicio actualice sus conocimientos sobre los enfoques teóricos y metodológicos aplicados a los nuevos planes y programas de Educación Básica. El Programa Emergente de Actualización Magisterial -PEAM 1992-, contempla actividades de actualización intensiva de los maestros en servicio, destinadas a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos

y fundamentos de la propuesta curricular (SEP 1992; Diario Oficial de la Federación 1996; Sánchez 1999).

El Programa para la Modernización de la Educación Básica (1992) tiene como premisas fundamentales que los niños y niñas requieren de bases mínimas para iniciar y cursar con éxito el programa de enseñanza primaria, por lo que es importante no descuidar el perfil y las metas de aprendizaje de la educación preescolar con objeto de que en este programa se incluyan las habilidades indispensables para iniciar la educación primaria. Por esta razón el Programa de Desarrollo Educativo contempla que por lo menos el 90% de los niños que ingresen a la primaria, hayan cursado un año de educación preescolar (SEP 1996).

Con base en el ANME, se desarrollan los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica para cada grado escolar, así como las guías de trabajo para el maestro, con objeto de apoyar la práctica docente a través de estrategias para organizar la enseñanza y facilitar el aprendizaje (SEP 1993). Este fue uno de los mayores avances, debido a que pedagógicamente se logró superar un currículum obsoleto que había estado en uso por 20 años.

El currículum actual presenta como uno de sus propósitos centrales el estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente. Para lograrlo, la adquisición de conocimientos debe estar asociada con el ejercicio de destrezas intelectuales y la capacidad de reflexión, en el entendido de que no puede existir una sólida adquisición de conocimiento sin la reflexión sobre su sentido. Sin embargo, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 resalta que no debe perderse de vista que en muchos aspectos los cambios aprendidos en 1992-1993 están todavía en proceso de implantación.

A pesar de lo anterior, el Sistema Educativo Nacional enfrenta mayores problemas debido a la situación económica del país de ese momento, lo cual tiene efectos negativos en la educación. Por las condiciones económicas, el presupuesto gubernamental dedicado a la educación se reduce. Como consecuencia, los maestros siguen mal retribuidos, con poca motivación para mejorar, y poca disposición para actualizarse tanto en el manejo de técnicas de enseñanza, como en el uso de técnicas pedagógicas para aplicar en el aula.

En el cambio gubernamental de 1994, a tres años de haberse puesto en marcha el Programa para la Modernización Educativa, y tomando en cuenta que la situación de la educación básica no ha mejorado sustancialmente, se presenta el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el cual considera un plan de acción para seguir atendiendo las dificultades educativas tanto a nivel de educación básica como media, media superior y educación de adultos (SEP 1996). En éste se reporta que, aún cuando se ha ampliado la cobertura, el país sigue teniendo un nivel relativamente bajo de escolaridad y de aprovechamiento; más de 6 millones de mexicanos mayores de 15 años son analfabetas y la eficiencia terminal en primaria es del 62%.

Para 1997, ya existían más de 60 mil escuelas preescolares para más de 3 millones 200 mil alumnos en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. Una investigación realizada por Guevara (2000) muestra que los niños y niñas que cursan un año de educación preescolar antes de ingresar a la primaria, tienen mejor aprovechamiento y desempeño en el primer grado.

TECIS CON
FALLA AL ORIGEN

Para el ciclo escolar 96/97 el número de escuelas se incrementa a más de 95 mil, con una matrícula mayor a 14 millones 650 mil alumnos. De la pasada década, entre los ciclos 91/92 y 96/97 la matrícula se incrementa en 253,528 alumnos, egresaron 200,891 y la eficiencia terminal aumenta 11.3%.

Guevara (2000) hace un análisis de los resultados del Plan Nacional de Desarrollo y después de cuatro años reporta lo siguiente:

- Se muestra un 83.9% de eficiencia terminal en primaria con una reducción del índice de deserción hasta llegar al 2.3% y también un decremento en el índice de reprobación del 6.8%.
- La matrícula para educación preescolar es mayor (3 millones de niños y niñas) que para primaria (2 millones 461 mil niños y niñas por cada uno de los seis grados).
- No hubo incremento en el número de escuelas primarias ni en el número de maestros por escuela (5.4 en promedio), lo que resulta en que tanto los maestros como las escuelas primarias son insuficientes para satisfacer la demanda.
- De acuerdo a los datos reportados por la SEP, parecería haber un promedio de 27 alumnos para cada profesor, pero esta proporción se distribuye de manera desigual en las diferentes poblaciones de nuestro país.
- La matrícula general de educación básica en el ciclo escolar 99-00 alcanzó el 73% de la población menor de 15 años, por lo que el 27% de los niños y niñas de este país todavía no tiene acceso a la educación básica.

- Es más, hoy en día existen 2 millones 147 mil niños y jóvenes de entre 5 y 14 años, de acuerdo a cifras del último censo, que no asisten a la escuela (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

Estos datos se refieren únicamente a índices cuantitativos del sistema educativo, pero no se proporcionan los niveles de eficacia de los programas educativos.

Los resultados obtenidos hasta ese momento en materia educativa se ven afectados por el elevado aumento en los últimos años de la demanda de enseñanza preescolar y primaria. A pesar de que existen instituciones privadas que proporcionan estos niveles de educación básica (el 6.3% de la matrícula en el ciclo escolar 97/98), sus requisitos tanto sociales como económicos son muy altos, por lo que las instituciones públicas han absorbido dicha demanda, en detrimento de la calidad de la enseñanza, ya que los salones de clase se encuentran saturados y esto reduce la adecuada atención maestro-alumno (SEP 1997a).

Asimismo, una característica que ha seguido prevaleciendo en el nivel de la educación básica es el bajo rendimiento de los alumnos, que se refiere a que un porcentaje determinado de niños de cada grado va arrastrando deficiencias en la adquisición de los conocimientos elementales y no ha logrado las habilidades básicas requeridas como el resto de sus compañeros, por lo que su ejecución académica resulta de baja calidad (SEP 1989, 1993).

De hecho, aún se observa un considerable rezago educativo tanto en la eficiencia terminal como en la calidad de la enseñanza. De acuerdo con

Gutiérrez (2002), de cada 100 alumnos que entran a la escuela primaria sólo 77 terminan, hasta llegar a que solamente pueden acceder a la educación superior 14 alumnos, ocho de los cuales completan sus estudios. Es decir, sólo el 8% de la población completa su escolaridad del nivel superior.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 afirma que el rezago educativo en el país es considerable, dado que alrededor de 36 millones de habitantes abandonaron la escuela antes de concluir la educación básica, y actualmente se enfrentan a limitadas oportunidades para su desarrollo. De hecho, los porcentajes de alumnos repetidores en educación primaria se han mantenido sin variación año con año; siendo la deserción y la repetición de grados factores similares del fracaso escolar (Matute y colaboradores, 1995).

Lo anterior puede tener dos explicaciones de acuerdo con Niño (1990): 1) que los niños que no adquieren los conocimientos mínimos requeridos para pasar de grado escolar, son promovidos con objeto de reducir el número de alumnos repetidores; y 2) que algunos alumnos, a pesar de recibir la misma enseñanza que sus compañeros, no alcanzan satisfactoriamente los objetivos programados.

El problema del bajo rendimiento escolar tiene consecuencias importantes en varios aspectos (Muñoz Izquierdo y Lavín, 1989; Macotela, Díaz y Pérez, 1991):

- Con respecto al sistema educativo, si en cada grado se presenta un número determinado de alumnos cuyo nivel de rendimiento y aprendizaje es menor que el de sus compañeros, esto se refleja en el rezago educativo de la población mexicana.

- El bajo nivel de rendimiento académico afecta la calidad de ejecución del alumno en otros ambientes, lo que implica que cada vez sea menor el número de estudiantes que puedan acceder hacia niveles educativos más avanzados (educación media, media superior y superior).
- Personalmente, el bajo rendimiento académico tiene repercusiones en el desarrollo emocional del alumno (baja autoestima, poca motivación de logro e interés decreciente en la realización de actividades académicas de calidad).
- La calidad de atención e interacción de los maestros hacia estos niños se reduce, dado que ellos interpretan que no existe interés de parte del alumno para mejorar su aprovechamiento escolar, tomando en cuenta únicamente aquellas tareas que realiza de manera incorrecta.
- Los alumnos que no aprovechan distraen al resto del grupo, ya sea porque el maestro se ve obligado a dedicarles atención individual o porque prefieren realizar otro tipo de actividades incompatibles con lo que el maestro les ha asignado, que generalmente consiste en comportamientos inadecuados dentro del salón de clase.
- La relación familiar se ve afectada, dado que los padres asumen que el educando obtiene resultados infructuosos debido a su poca dedicación e interés. La interacción entre el niño y sus padres se caracteriza por regaños y castigos, llegando en casos extremos al maltrato físico y psicológico.

Además, se reconoce que un porcentaje de estudiantes no completa su educación primaria por apoyar con el ingreso familiar y este nivel de deserción se incrementa cuando los alumnos no obtienen los resultados esperados por sus maestros, sus padres y por ellos mismos. Esto conduce a una reducción en el interés y motivación por su preparación académica, y los

TRABAJO COM
FALLA

adultos por lo tanto prefieren que estos niños se habiliten en oficios o actividades que produzcan resultados rápidos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Marchesi (2000) define al fracaso escolar en España como un problema inherente a los alumnos que al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita desarrollarse como individuos autónomos y productivos. Su característica principal es su bajo rendimiento, pero no hay que olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones como las condiciones sociales, la familia y la escuela y el sistema educativo, tanto en su país como en el resto.

A partir del ANME, se han buscado cambios en los resultados educativos del país. Sin embargo, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 plantea que el propio sistema de educación básica ha ido acumulando deficiencias a lo largo del tiempo. Por un lado, la explosión demográfica y el centralismo de los servicios educativos ha contribuido a que no se atiendan de manera eficaz las necesidades regionales de los diversos grupos sociales del país. Por el otro, el rápido crecimiento de la población en edad escolar ha complicado los aspectos propios del sistema educativo: la formación y la actualización magisterial, los contenidos, planes y programas, así como el desarrollo de materiales y apoyos didácticos para niños y maestros, a pesar de los esfuerzos realizados a partir de 1992 (Poder Ejecutivo Federal, 1995).

Ahora bien, en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se reporta que en los últimos años el analfabetismo disminuyó considerablemente, por lo que la mayoría de las personas que no saben leer y escribir se concentra en el 35.2% de adultos mayores de 60 años. En 1970, el promedio de años

cursados en la escuela era de 3.7 y 3.1 para hombres y mujeres respectivamente, mientras que en el 2000 se elevó a 7.8 y 7.3 años. Por otro lado, la matrícula total en el sistema educativo nacional aumentó de 11.23 millones de alumnos en 1970, a 29.7 millones en el 2000 (Poder Ejecutivo Federal, 2001).

Sin embargo, ahí mismo se reconoce que a pesar de los avances logrados para expandir la educación básica a mayor número de mexicanos, aún existen muchos rezagos y saldos pendientes con respecto a la desigualdad social, principalmente entre el medio rural y urbano, y en especial con la población indígena (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006).

El mismo Plan Nacional de Desarrollo contempla que la población que demanda educación básica no crecerá en los próximos lustros, por lo que el país tiene la oportunidad para incorporar a la educación preescolar a todos los niños, así como asegurar que completen su enseñanza secundaria (Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006). Por su parte, Reyes Taméz (2001), actual Secretario de Educación Pública afirma que habrá que buscar en la calidad de la enseñanza cómo inducir a la educación básica hacia el análisis y la reflexión, en lugar de la memorización.

Para este sexenio se presenta el Programa Nacional de Educación 2001-2006, donde se plantea que, aún cuando se han presentado propuestas de transformación educativa, no se han podido llevar a cabo por las siguientes razones:

- En el aula y en la escuela existen costumbres y tradiciones, muchas de las cuales se han institucionalizado, lo que ha dado lugar a ciertos estilos

de interrelación y no se permiten otros. Por ejemplo: trabajo docente aislado y tradiciones pedagógicas fuertemente arraigadas entre los profesores, lo que ha impedido un trabajo colegiado.

- La resistencia natural del maestro hacia la imposición de conductas profesionales.
- La dificultad en la comunicación a través del sistema educativo nacional, por su gran dimensión.
- La operación del sistema educativo ha estado marcada por un sistema vertical y con exceso de reglas, donde se dan las instrucciones y se espera que se cumplan sin cuestionar
- La falta de continuidad y consistencia para lograr los cambios.
- La ausencia de recursos.
- La operación del sistema educativo ha reforzado condiciones que se traducen en beneficios para algunos grupos de maestros, autoridades y sectores gremiales, cuyo interés radica en que no se den los cambios.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece como objetivos estratégicos los siguientes:

1. Justicia educativa y equidad. Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en el educación básica.
2. Calidad de los procesos y logros educativos. Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena,

ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

3. Reforma de la gestión institucional. Reformar el funcionamiento del sistema educativo con el fin de asegurar la eficacia en el diseño y puesta en marcha de las políticas, su evaluación continua, la eficiencia y transparencia en el uso de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y la escuela.

Asimismo se propone lograr que en los próximos años el ámbito de la educación básica nacional se transforme en un sistema abierto y dinámico, orientado a alcanzar, con el apoyo de los padres de familia y la sociedad, los propósitos que animan a la función de educar: que los niños reciban un servicio de calidad y adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para su desarrollo, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y obligaciones y que puedan seguir superándose a lo largo de la vida.

Otro aspecto que será motivo de especial atención es el de vigilar la congruencia y secuencia de los planes de estudio en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Aunque cada uno de ellos tiene un sentido propio, que corresponde al momento de crecimiento de los alumnos, es importante asegurar que la educación preescolar los prepare adecuadamente para la primaria y que también al finalizar ésta, se favorezca la transición al curriculum y los procedimientos de enseñanza que caracterizan a la educación secundaria (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

Por su parte Ornelas en 1999, afirma que los cambios de 1993 habían sembrado semillas, lo que es una parte fundamental del proyecto hacia una educación democrática, equitativa y de mejor calidad, pero que aún no se ven los frutos. El problema de la baja calidad es profundo y demanda una respuesta intensa; es un problema añejo pero que requiere de soluciones efectivas, dada la demanda internacional, por lo que México debe acelerar su desarrollo para poder competir.

Martínez (2002) resume las causas de la baja calidad educativa, de acuerdo con el análisis de Ornelas:

- La pobreza material del Sistema Educativo Mexicano. Algunos servicios educativos cuentan con instalaciones inadecuadas, déficit de laboratorios, espacios deportivos mal equipados, bibliotecas deficientes, insuficiente material didáctico y falta de tecnología avanzada.
- Los libros de texto son considerados por maestros y padres de familia como fuentes únicas y legítimas del conocimiento. Esto muestra la tendencia de que los alumnos dependan de la autoridad del maestro.
- La rigidez de los contenidos, la disposición del trabajo en el aula, los usos del tiempo y las relaciones sociales de los maestros.
- La rutina en los métodos de enseñanza: memorización, conocimientos dirigidos y falta de experimentación; no se desafía a los alumnos a razonar, a usar su imaginación y a resolver problemas.
- No se ha encaminado a la formación de investigadores que busquen modelos para el descubrimiento y la creación; defecto que abarca todo el sistema educativo y que sólo se ubican como programas de remedio a la baja calidad de la educación profesional.

- Las pugnas entre grupos por el control de la educación y las luchas de los maestros por la democracia sindical, por aumentos de salarios y por otras causas, organizando movilizaciones, perdiendo clases y dando mayor importancia a la militancia que a la enseñanza.

A partir de este análisis, y tomando como base el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Ornelas (1999) propone que una alta calidad educativa se caracteriza por:

- Estar orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas (lectura, escritura, comunicación verbal y el saber escuchar).
- Formar en los alumnos el interés y la disposición para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, de manera autónoma y autodirigida, a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.
- Propiciar la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; predecir y generalizar resultados; desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo.
- Centrarse más en el proceso de aprendizaje que en la enseñanza; es decir, el papel del maestro debe ser el de poner al alumno en situación de aprendizaje, en lugar de ser él mismo un enseñante.
- Tomar a los alumnos como agentes activos en el proceso de aprendizaje ya que se les debe enseñar a desentrañar los secretos de la naturaleza, las formas del lenguaje, los problemas de las matemáticas o los elementos que gobiernan a la sociedad.

- Brindarles también los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en que viven y entender estos procesos como en continuo movimiento y evolución.
- Involucrar tanto a los maestros como a los padres de familia y a los estudiantes en la aplicación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje.
- Los textos y el ambiente escolar deben ser amenos y atractivos para despertar el interés en los alumnos y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas, de manera autónoma y autodirigida, transformando toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza-aprendizaje se deben definir por su abstracción, sistematización, experimentación, acción y colaboración.
- Apoyarse en la lógica para la enseñanza y a través de un enfoque que se fundamente en la solución de problemas y en desarrollar el razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas.
- Proporcionar las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad.
- Los logros de los alumnos y el desarrollo de las competencias básicas deben ser los propósitos centrales, las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema deben dirigir sus esfuerzos.

Ahora bien, el mismo Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 propone que la educación sea un gran proyecto nacional para lo cual se requiere contar con programas, proyectos y acciones que permitan una educación de calidad. (SEP 2002). Con objeto de lograrlo, el 7 de agosto se firma el Decreto para la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, cuyo objetivo es el de ofrecer a las autoridades educativas, federales y locales, así

como al sector privado, las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus correspondientes sistemas educativos; pretende abarcar todos los niveles educativos, excepto la educación superior.

Dicho organismo estará formado por la Junta Directiva, integrada por el Secretario de Educación Pública y el Subsecretario de Educación Básica y Normal y profesionales reconocidos en el campo de la educación, tales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Mexicano del Petróleo, así como representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la Asociación de Padres de Familia (Diario Oficial de la Federación - agosto 2002).

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los principales problemas de la educación en nuestro país ha sido el bajo rendimiento y el fracaso escolar de los alumnos, y no queda clara la frontera entre éstos y los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje y que son atendidos por el sistema de la Educación Especial. Además, como parte de las modificaciones que se han propuesto para el sector educativo está la inclusión de este subsistema dentro de la educación regular, por lo que a continuación se hace una revisión del proceso que se ha seguido en esta área.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Como parte del Sistema Educativo Mexicano y separado de la educación regular, existe un área de Educación Especial para atender la demanda de

educación que requieren aquellos alumnos con diferentes tipos de problemas: ya sea permanentes como deficiencia mental, física, visual o auditiva, o transitorios como trastornos del lenguaje, autismo o lento aprendizaje. Para esto, a lo largo de la historia de la educación en México, se han creado instituciones y/o escuelas que puedan satisfacer dicha demanda.

Además de esto, como parte de la educación regular, y de acuerdo a las cifras oficiales, el 22% de los niños y niñas que cursan el primer grado de primaria presentan dificultades en su aprendizaje, mientras que el 16% los presentan en el segundo grado (Matute y cols. 1995). Estos niños con bajo rendimiento escolar, cuya ejecución académica está por debajo del promedio general del grupo, en ocasiones son considerados como niños con problemas de aprendizaje dado que su desempeño se caracteriza por dificultades en tareas académicas como lectura, escritura y matemáticas, característica que se presenta con más frecuencia dentro de la gama de manifestaciones de esta problemática (Rourke y Fuerts, 1991; Bender, 1992).

Debido a que las escuelas no pueden brindar una atención especial a estos niños, se ha hecho necesario que asistan a diversas instituciones donde se ha tratado de satisfacer estas necesidades, aún cuando se les ha tenido que separar del sistema de educación regular. Dependiendo de la institución a la que se han remitido, el problema puede ser conceptualizado como un fenómeno biológico de salud, o se puede tratar con una perspectiva psicopedagógica. Desde este último punto de vista se presume que las dificultades de los niños con problemas académicos pueden ser el resultado de la aplicación de métodos inadecuados, que no corresponden al nivel de las habilidades básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia

cotidiana, lo que nos lleva a plantear que estos niños y niñas presentan un rezago en su ejecución con respecto a las expectativas escolares (Guevara 2000).

En el caso de los alumnos que presentan problemas de aprendizaje, se observan dificultades significativas en lo que se refiere a: "la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y manejar las matemáticas" (Comité Nacional Conjunto para los Problemas de Aprendizaje 1988, en Hammill 1990). Sin embargo, los niños con bajo rendimiento escolar frecuentemente presentan también un desempeño deficiente en las áreas académicas básicas (lectura, escritura, matemáticas). Diversos autores han comentado acerca de la relación entre el bajo rendimiento y los problemas de aprendizaje, en el sentido de que ambos contribuyen a un problema mayor como es el "fracaso escolar" (Myers y Hammill, 1982; Kirk y Gallaher, 1987; Adelman, 1989; Coles, 1989; Adelman y Taylor, 1993; Guevara, 2000).

Los problemas de rendimiento escolar y los problemas de aprendizaje tradicionalmente se han manejado por separado, incluso como responsabilidad de dos subsistemas educativos distintos (educación regular y educación especial), cuando se podrían estudiar a partir del análisis de las características de su desempeño en las áreas académicas básicas (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Los niños y niñas con problemas de aprendizaje han sido incluidos dentro del subsistema de Educación Especial, que como se mencionaba anteriormente, ha tenido su evolución en nuestro país de manera diferente a lo que es la educación regular. De hecho, a lo largo de todo el siglo pasado se desarrollaron como áreas diferentes, con criterios y políticas distintas, hasta

llegar al proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la educación regular, que se promulgó en la Ley General de Educación en 1993, integrando a la educación especial como una modalidad de la educación básica (SEP 1997a).

La Educación Especial aparece desde antes de la época del Presidente Juárez, donde los grupos religiosos se encargaban de la educación, pero a partir de que el estado se hace cargo de la enseñanza pública, por primera vez se separan a aquellos alumnos que se observan diferentes del resto de sus compañeros, abriendo escuelas para personas sordomudas y ciegas; aún cuando sólo se les enseñaba catecismo y moral cristiana (Arciniega 2001).

A principios del siglo XX, por los avances de la medicina a nivel internacional, se adopta el modelo médico para la atención de personas anormales o deficientes mentales; y se crea el Instituto Médico Pedagógico para atender y recluir a los niños discapacitados mentalmente (Arciniega 2001). Al alumno que presentaba algún problema "anormal" se le consideraba como enfermo y se le separaba del grupo regular, proporcionándole ayuda de higiene y salud mental.

Para finales de 1932 la Secretaría de Educación establece obligatoriamente que las instituciones públicas y privadas deben de ser laicas, y se la da un nuevo enfoque al tratamiento de los alumnos que presentaban diferencias con respecto al resto del grupo. La herencia genética y la constitución biológica se consideran ahora dos factores importantes para explicar y dirigir la educación de estos niños. Asimismo, se empiezan a manejar diversas opciones para evaluar el desarrollo intelectual y la inteligencia, con el fin de

detectar y solucionar las deficiencias, que pueden ser heredadas o aprendidas. De acuerdo con Arciniega (2001) se clasifican las causas del retardo de tres tipos: a) sociales (incluyendo a las pedagógicas), b) médicas y c) psicológicas (incluyendo a las psiquiátricas).

Desde esta época hasta 1959 en que surge la Oficina de Coordinación de Educación Especial se crean varias escuelas, centros e institutos con una orientación mas bien de tipo asistencial para los diferentes tipos de discapacidad. Se fundan las Escuelas Especiales y el Instituto Mexicano Pedagógico, para atender a niños con deficiencia mental; la Clínica de la Conducta y de Ortolalia y el Instituto Nacional de Psicopedagogía, todas estas instituciones a cargo del gobierno. Además, se crea la Escuela Normal de Especialización para la formación de maestros especialistas, principalmente para ciegos y sordomudos.

Durante esta etapa se consolida el modelo asistencial o médico, y se analizan los elementos que pueden dar sustento a un modelo psicológico, también asistencial, para el tratamiento de estos alumnos, dado que se considera un ámbito ideal para el trabajo del psicólogo (psiquiatría). El énfasis en la atención se marca sobre la terapia y rehabilitación de los niños y niñas, con una orientación psicométrica (Arciniega, 2001; Saad, 2000).

Por el desarrollo del Conductismo y la teoría del condicionamiento, gradualmente se va aplicando este modelo en la evaluación y tratamiento de los niños con necesidades educativas especiales, donde el término para referirse a ellos se convierte en el de "sujeto con retardo en el desarrollo". Incluso se plantea la necesidad de establecer una comunidad de sujetos con

retardo en el desarrollo, para facilitarles la adquisición de repertorios conductuales, con la menor interferencia posible. Sin hacer a un lado el

modelo médico o asistencial, se inicia la aplicación de un modelo terapéutico, para la detección y tratamiento de estos niños.

La adopción del modelo psicológico dentro de la educación especial, marca la separación total de éste con la educación regular, constituyendo dos sistemas paralelos que se formalizan al crear la Dirección General de Educación Especial, de acuerdo al decreto publicado en el Diario Oficial en 1970 (Arciniega 2001). Sin embargo, se empiezan a desarrollar alternativas de integración educativa que van en contra de la separación de los sujetos con retardo en el desarrollo promovida por el modelo psicológico.

Asimismo dicha autora plantea que el establecimiento paulatino de los tres modelos de intervención practicados en la educación especial (religioso, médico y psicológico), se debió a la influencia que ejercía el desarrollo y la consolidación de diferentes disciplinas científicas como la psicología, la pedagogía o la sociología, así como a las condiciones políticas, sociales y económicas del país. El establecimiento de estos modelos se encontraba presente en el sistema educativo en su conjunto y no sólo en el desarrollo de la educación especial, y tanto ésta como la educación regular recibieron la influencia de estos modelos por compartir no sólo necesidades y problemas educativos, sino también un gobierno y una sociedad común.

En 1979 se establece el Acuerdo de cooperación entre la Educación Primaria y la Educación Especial, como una medida para evitar el fracaso temprano de niños que reprueban el primer año. Surgen los Grupos Integrados, donde

se desarrolla un procedimiento psicopedagógico para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas (Saad 2000). La práctica común dentro de los grupos integrados consistía en enviar a los alumnos repetidores del

primer grado de primaria a realizar actividades complementarias en un aula ubicada dentro de la misma escuela, sin abandonar el grupo de referencia al que pertenecían. Esto contribuyó a que la mayoría de los alumnos que presentaban problemas transitorios, conductuales y/o de aprendizaje, no fueran separados de la escuela regular y terminaran su educación primaria (Arciniega 2001).

Guajardo (1994) señala que es desde 1979 que en México se empieza a trabajar con los llamados "Grupos Integrados" basándose en el modelo educativo, el cual plantea que la persona con problemas es un individuo con necesidades educativas especiales, y que a través del apoyo en la integración y normalización, el niño o niña puede interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos. Asimismo, este proyecto influye posteriormente en las guías para el maestro durante la reforma curricular de la Educación Básica 1992-1993.

Por su parte, Arciniega (2001) plantea que dichos Grupos Integrados comenzaron a funcionar en 1985 oficialmente y se suspendieron en 1993 con la promulgación de la mencionada ley, por lo que el proceso de Integración Educativa comienza desde antes, promoviendo para ésta un modelo educativo, más que uno médico o psicológico.

Asimismo, la presentación de este modelo educativo como el medio para alcanzar la Integración Educativa resulta de acciones e influencias

internacionales: La Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien 1990 y la Declaración de Salamanca realizada en 1994, son los dos acontecimientos más relevantes.

1) La Conferencia Mundial de Jomtien manejó la noción de "necesidades básicas de aprendizaje (tales como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas); los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), ambos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo" (WCFA, 1990, p. 8).

2) La Declaración de Salamanca, celebrada en junio de 1994, destaca el principio rector sobre las necesidades educativas especiales, donde las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (Arciniega 2001).

Esta autora también plantea que ambos eventos han influido para que el Estado Mexicano fundamente y elabore la reglamentación que legitima a la Integración Educativa que ya se venía practicando. "Las condiciones nacionales que sirven como sustento para plantear en términos educativos a la Integración Educativa como un derecho que tienen los alumnos con necesidades educativas especiales se basan, por un lado, en el presupuesto financiero con que cuenta el propio sistema educativo, y por el otro, en la alternativa que ofrece el modelo educativo como una opción de integración que no deja fuera de acción al modelo psicológico ni al modelo médico, así

como en la obligación que tiene el Estado de impartir educación para todos, y la tendencia a lo interno de la Dirección General de Educación Especial de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares" (Arciniega 2001).

Ahora bien, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), y que se promulga la Ley General de Educación en 1993, con respecto al área de educación especial, el Art. 41 especifica: "...Tratándose de menores de edad con discapacidad -transitoria o definitiva- la educación especial propiciará su integración a los planteles de educación básica regular...", y con esto se orientan los Servicios de Educación Especial hacia las Unidades de Orientación al Público, Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM) (SEP, 1994; Saad, 2000).

Actualmente, dichos servicios de educación especial funcionan de la siguiente manera: las USAER proporcionan el servicio a niños y jóvenes con necesidad de recibir educación especial y con problemas transitorios, la cual reciben de forma complementaria a su formación educativa normal, en las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Al mismo tiempo, proporcionan el servicio a niños y jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Por su parte, los CAM proporcionan el servicio a niños y jóvenes discapacitados con características de una necesidad permanente e indispensable de educación especial, para su integración y normalización, con respecto a las áreas de deficiencia mental, de audición y lenguaje, y problemas e impedimentos neuromotores (Arciniega, 2001; Saad, 2000).

Para completar estas acciones, el Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia 1995-2000 concreta y compromete una serie de acciones, objetivos y metas para compensar la igualdad de oportunidades básicas de la población infantil, siendo la integración educativa la única forma que existe para que estos niños y niñas se asuman como miembros constitutivos de su grupo sociocultural (Saad 2000).

Resumiendo, el Sistema Educativo Nacional ha trabajado en lo referente a la "Integración Educativa", que en esencia propone ofrecer a todos los educandos sin excepción, la oportunidad de recibir instrucción en el aula regular (Guajardo, 1994; SEP, 1994). En tal perspectiva el subsistema de Educación Especial se reorienta de manera tal que, desde 1994 se constituye en un apoyo a la educación regular. Independientemente de que la reconceptualización del subsistema de educación especial implica diversos problemas para que efectivamente apoye a la educación regular, una parte central del trabajo coordinado entre los docentes de uno y otro subsistema consiste en adoptar el curriculum como el eje rector.

Desde este punto de vista, el objetivo de los maestros del aula y de los docentes de apoyo consiste en asegurar que se proporcionen a los niños y niñas todas las herramientas que les permitan alcanzar los objetivos planteados por los programas educativos. En esencia, estos objetivos giran alrededor del logro de la eficiencia en la escritura, la lectura y las matemáticas (SEP 1997b). Esta idea de la integración de los niños al aula regular, presentándoles las oportunidades necesarias para lograr los objetivos de los programas del curriculum, donde se establece un trabajo conjunto entre los profesores tanto del aula como los de apoyo, es

compartida por investigadores de la educación de otros países (Vaughn y Schumm, 1995; Henson y Eller, 1998).

Es importante resaltar la propuesta del modelo educativo como una alternativa para que todos los niños reciban las mismas oportunidades de

educación, independientemente de sus características, y que no se segregue o etiquete a aquellos que requieren de apoyo psicopedagógico. Como parte de esta propuesta, se plantea un modelo centrado en el alumno, encaminado a potenciar sus capacidades y que incluya al profesor de aula, a los especialistas, a las autoridades educativas y a los padres de familia. A diferencia de los otros modelos mencionados anteriormente, que caracterizaron la atención a los niños con necesidades educativas especiales:

- a) modelo religioso, donde el alumno era considerado como castigado por Dios y se le enseñaba únicamente la doctrina religiosa;
- b) modelo médico, donde el alumno era considerado como enfermo o paciente y era intervenido como tal; y
- c) modelo psicológico, donde el alumno era considerado como un sujeto con deficiencias en el desarrollo y su intervención y tratamiento era terapéutico.

El modelo educativo hace referencia principalmente a los siguientes aspectos educativos:

1. Los alumnos deben compartir el mismo currículum, por lo que éste deberá ser lo suficientemente abierto y flexible como para que todos los alumnos, independientemente de sus necesidades educativas, se encuentren

incluidos en él; y la escuela debe hacer todo lo posible para que todos los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades.

2. Los Centros de Educación Especial deben ser cada vez menos, que se vinculen a los planteamientos educativos que se persiguen para todos los alumnos, y que compartan sus recursos y experiencias dentro de un contexto educacional más amplio.
3. La integración total al aula regular debe consistir no sólo de los alumnos de bajo rendimiento o en riesgo de fracaso escolar sino también de aquellos con necesidades educativas especiales, donde se responda al derecho de educación y de igualdad de oportunidades; así como que se continúe utilizando el modelo psicológico para ellos, como complemento al modelo educativo.
4. El estudiante que requiere de los servicios de educación especial debe de evaluarse dentro de este modelo y como parte del contexto escolar conformado por la familia, los docentes y autoridades educativas, la misma política educativa y la situación cultural y socioeconómica, con objeto de acentuar sus posibilidades de desarrollo y de adaptación social. La evaluación debe responder oportuna y efectivamente a la detección de aquellos alumnos que requieran de los servicios especiales, y no sólo con respecto a los contenidos académicos.
5. La integración educativa requiere de los recursos mínimos indispensables: el reacondicionamiento del edificio escolar, la capacitación de especialistas y docentes, mayor número de plazas para especialistas e investigadores que fortalezcan el modelo educativo de integración; es decir, dotar de mayor presupuesto para la educación, pues no se trata sólo de insertar en la escuela regular a los alumnos con necesidades educativas especiales, abandonándolos a su suerte.

6. Se propone que dejen de existir dos proyectos paralelos, diferentes currícula, niños segregados y que se establezca un grupo colegiado que contribuya al desarrollo oportuno y adecuado de los niños que por sus características, son diferentes al resto del grupo; a la vez que atienda y apoye al grupo en su conjunto. Muchos de los alumnos que por sus condiciones individuales, no estaban recibiendo el apoyo de la educación especial y que presentan graves atrasos y lagunas con respecto al resto de sus compañeros de clase, se espera que cuenten con el apoyo de un equipo interdisciplinario.
7. Los parámetros de integración en un modelo educativo se orientan hacia un enfoque más interactivo de las dificultades de aprendizaje y más ligado a los planteamientos educativos y curriculares comunes, por lo que el más directamente involucrado es el maestro de educación regular, debido a que él es el que enfrenta no sólo las dificultades en el aprendizaje de muchos de sus alumnos, sino además las necesidades específicas de algunos de ellos.

Como conclusión a este capítulo, la Secretaría de Educación Pública, quien es la encargada de normar y reglamentar así como proporcionar educación a la población mexicana, ha evolucionado tanto en sus esfuerzos de abarcar a toda la población menor de 15 años para que cursen y aprueben la enseñanza básica, como en buscar estrategias para mejorar su calidad y garantizar el aprovechamiento de los alumnos. A través de esta revisión se ven los cambios que se han presentado y que llevan al ANME de 1992, donde se reformulan los contenidos y los programas de educación básica.

Los objetivos específicos del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos de 1992 se refieren a:

- fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral,
- reforzar a lo largo del ciclo escolar el aprendizaje de las matemáticas,
- atender a una matrícula de 14 millones y medio de niños, utilizando los medios electrónicos para llegar a las poblaciones rurales aisladas (Diario Oficial de la Federación, 1996).

Actualmente, la SEP está regida por el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, donde ya no sólo se busca atender a toda la población, sino elevar la calidad de la educación, para que ésta logre un mejor rendimiento en los alumnos. Se presentan las propuestas de Ornelas (1999) para obtener mejores resultados, así como la reciente creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Estas acciones son indispensables para mejorar los resultados del Sistema Educativo Mexicano, en vista de los desoladores resultados de la investigación internacional con respecto al aprovechamiento escolar de los niños, Estudio PISA - Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, donde nuestro país obtuvo el penúltimo lugar de un grupo de 32 países evaluados. Dicha investigación se realizó con alumnos de 15 años para evaluar las habilidades y conocimientos esenciales que adquirieron al finalizar su educación básica, en áreas como la lectura, matemáticas y ciencias para su participación completa en la sociedad, así como factores de la escuela y la casa que influyen para el desarrollo de estas habilidades y las implicaciones para la implementación de políticas educativas en cada país. El promedio de calificación que obtuvieron los estudiantes evaluados fue de 500 puntos, mientras que los alumnos mexicanos alcanzaron un promedio menor a 400 puntos (OECD, 2000). Estos resultados muestran que los niños mexicanos no están adquiriendo las habilidades básicas con respecto a la lectura y matemáticas como se espera

de acuerdo con los objetivos educativos planteados a nivel internacional, por lo que se deben revisar los programas y la evaluación tanto de los alumnos como del sistema educativo en general (SEP 2002).

Dado que el aprovechamiento de los alumnos no es el adecuado, que existe una gran cantidad de niños que no adquieren las habilidades mínimas que el sistema educativo pretende, además de que un porcentaje de la población presenta problemas en su desarrollo, durante varias décadas se establecieron dos sistemas educativos paralelos: la educación regular y la educación especial, marcando una clara segregación para esta población "anormal". Dentro de esta clasificación se incluye un porcentaje de niños que tienen un rendimiento por debajo de lo esperado y que han sido diagnosticados como niños con problemas de aprendizaje.

A raíz del cambio en la Ley General de Educación en 1993, donde oficialmente se establece que el sistema de educación especial forme parte de la educación regular, se presenta la propuesta de que el modelo educativo es el que debe prevalecer, con objeto de garantizar que los niños con necesidades educativas especiales tengan las mismas oportunidades que el resto de los niños en edad escolar.

En el siguiente capítulo se hace una revisión acerca de las habilidades académicas que el sistema de educación básica pretende establecer, y que se refieren a la lectura, escritura y matemáticas. Los Planes y Programas de Estudio de 1993 se basan en el enfoque de que para lograr el aprendizaje permanente de los educandos se deben establecer habilidades en la comprensión de la lectura, el hábito de leer y buscar información, la

capacidad de expresar ideas de manera oral y escrita, así como la adquisición del razonamiento matemático y la destreza para aplicarlo.

Debido a que el presente trabajo de investigación se refiere a la evaluación de habilidades en tareas de lectura, la revisión se enfoca hacia la adquisición de esta habilidad, a los problemas que los alumnos enfrentan para lograrlo, así como alternativas para su evaluación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 2. LECTURA, COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y EVALUACIÓN

CAPÍTULO 2.

LECTURA, COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y EVALUACIÓN

El Plan y Programas de Estudio – Educación Básica (SEP 1993) tiene como función de la escuela primaria organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar en primer lugar que los niños adquieran y desarrollen habilidades intelectuales a través de la lectura y la escritura; la búsqueda y selección de información y la aplicación de las matemáticas a la realidad, que les permita a los alumnos aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que se logren los objetivos de la formación integral, como se define en el Artículo 3º. De la Constitución Política y su Ley Reglamentaria (SEP 1997a).

- La escuela primaria tiene encomendadas múltiples tareas donde el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática y la destreza en la selección y el uso de la información son los objetivos primordiales. El Plan y Programas de Estudio de Primaria enfatizan los cambios centrales:
- Se le asigna la prioridad más alta a la lectura, la escritura y la expresión oral, dedicando en los 2 primeros grados el 45% del tiempo escolar a la materia de Español, con objeto de lograr una alfabetización firme y duradera. Del tercero al sexto grados se dedican el 30% de las actividades directamente a la enseñanza de esta materia, pero se considera que se le da más énfasis a estas tareas al aplicarlas sistemáticamente en otras asignaturas.

- El propósito central de los programas de Español es "propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita", (pág. 15).

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

A partir de este propósito y diversas finalidades, la educación primaria se basa en un enfoque con las siguientes premisas:

1. Considerar la integración estrecha entre contenidos y actividades.
2. Dejar que los maestros seleccionen y apliquen las técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.
3. Reconocer las experiencias previas de los niños con respecto a la lengua oral y escrita.

4. Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.
5. Realizar con mayor frecuencia las actividades de grupo.

Como se mencionó previamente, los Planes y Programas de Estudio de 1993 le dan un gran énfasis a la lectura, la escritura y la expresión oral, por lo que la organización de los contenidos del programa de Español, publicado en el Diario Oficial de la Federación (2001), se plantea en cuatro apartados:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. Se pretende que los niños aprendan a partir de la lectura y no como contenidos separados.
- Funciones de la lectura, tipo de texto, características y portadores. El propósito es que los niños se familiaricen con las funciones sociales e individuales de la lectura y con las convenciones de forma y contenido de los textos.
- Comprensión lectora. Se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.
- Conocimiento y uso de fuentes de información. Se propicia el desarrollo del conocimiento, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo.

LECTURA Y COMPRENSIÓN.

Los conceptos que sobre la lectura predominaron durante muchos años pusieron el acento en la tarea de decodificación, es decir, en la traducción de letras a sonidos, la comprensión de la lectura en la extracción del significado del texto y la tarea del lector en ser receptor de ese significado. El método de enseñanza ha enfatizado el aprendizaje mecánico de las letras, después la comprensión literal del texto y por

último, la reacción emocional del lector y la elaboración de juicios evaluativos sobre el contenido (SEP 1996).

La lectura se ha considerado como el proceso en el que se efectúa la interacción entre el lector y el texto para llegar a la comprensión de lo escrito, a la construcción de significados. En este proceso, se reconoce la participación activa del lector, interviene con toda su personalidad, sus conocimientos y experiencias previas, y es llevado por distintos propósitos: leer para obtener información, entretenerse, fundamentar sus opiniones y/o gozar de la lectura, entre otros (SEP 1996).

Para apoyar la adquisición de esta habilidad, la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), con el propósito de asegurar que todos los niños inscritos en la educación primaria adquieran las habilidades básicas para leer y escribir en los primeros dos grados y que en los siguientes consoliden y ejerciten los usos fundamentales de la lengua: la comunicación interpersonal, el manejo de la información con un sentido práctico y recreativo y que puedan ejercitar un pensamiento crítico (SEP - Informe de Labores 1997-1998).

En agosto de 1999 se presenta oficialmente el Programa Nacional de Lectura 1999-2000, el cual incluye como apoyo importante la función de los Centros de Maestros, donde se abren espacios de acercamiento a la lectura, a través del uso de la Biblioteca para la Actualización del Maestro y del Normalista (Ayala 2002).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 menciona en su definición de la lectura que: leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral, ya que esto sólo sería una técnica de decodificación. Leer implica interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines

específicos. Actualmente la lectura tiene como propósito que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana (Martínez 2002).

Asimismo, como parte de este Programa, se echó a andar un proyecto denominado: "México País de Lectores", el cual consiste en dotar a cada escuela de educación básica de por lo menos 25 libros diferentes para cada grado escolar (desde preescolar hasta secundaria), a partir de un análisis de expertos en la materia, con objeto de que los niños se involucren en la lectura (Diario Oficial de la Federación, 2002).

Como se ha estado hablando de la habilidad de leer, a continuación se presentan diversas formas en que los expertos conceptualizan una habilidad tan compleja como la lectura, y que todos coinciden, es básica para la adquisición de información y conocimiento.

Cervera y Toro (1980) definen a la lectura como un conjunto de respuestas verbales articulatorias emitidas selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por los símbolos conocidos como letras, sílabas, palabras o textos.

Cunningham, Cunningham y Arthur (1981) consideran que para llegar a ser lectores, los niños deben adquirir una serie de habilidades: identificar las palabras escritas, descubrir sus significados y entender el vocabulario utilizado, leer en voz alta con suficiente fluidez, interpretar diferentes formatos de presentación, así como asignar significados a los nuevos textos.

De acuerdo con Gómez Palacio, Villarreal, López, González y Adame (1997), la lectura implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto, y la escuela ha enfatizado el conocimiento técnico o la mecánica de la misma, olvidando los intereses del niño.

Para Mercer (1997), saber leer es una actividad auditiva y visual que permite obtener el conocimiento de letras y palabras escritas e incluye dos procesos básicos: el de decodificación y el de comprensión. El proceso de decodificación requiere de entender la relación entre fonemas y grafemas para acceder a las palabras escritas, lo que permitirá al lector pronunciarlas correctamente. Por otro lado, el proceso de comprensión se relaciona con la asignación de un significado a lo que se está leyendo. En este sentido, numerosos autores se han referido a la tarea de la comprensión lectora en términos de que el lector tiene una participación activa dentro del proceso y requiere de habilidades para pasar más allá de la simple decodificación.

Adams en 1990 define a la comprensión lectora como un proceso interactivo a través del cual el lector usa códigos, análisis del contexto, conocimiento previo, vocabulario y lenguaje, junto con ciertas estrategias de autorregulación para comprender un texto. A partir de esta definición, Howell, Fox y Morehead (1993) consideran que la comprensión de lectura tiene lugar cuando una persona está leyendo y aplica una serie de habilidades que le permiten encontrar información y entenderla en términos de lo que ya conoce. Las habilidades requeridas son:

- Conocimientos previos, que permiten que el alumno entienda mejor el tema del nuevo material.
- Decodificación de los fonemas, morfemas, generalizaciones fonéticas, fluidez al leer y análisis del contexto.
- Conocimiento de la semántica o significado de la palabra (vocabulario).
- La sintaxis, parte de la gramática que se ocupa del proceso de coordinar y unir palabras para formar oraciones.

Por su parte Gómez Palacio y colaboradores (1997) reconocen que el significado no es una propiedad del texto mismo, sino que se construye

mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector es el que le otorga sentido al texto. En éste, el lector emplea un conjunto de estrategias que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto.

Dichas autoras se basan en la propuesta de Goodman (1977, en Ferreiro y Gómez Palacio, 1982) quien menciona cuatro ciclos en la construcción del significado y que están relacionados con la actividad que se manifiesta al realizar una lectura:

- Ciclo ocular.- los movimientos de los ojos permiten localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto,
- Ciclo perceptual.- el lector dirige su trabajo hacia las expectativas, buscando coherencia con sus predicciones lingüísticas y con lo que éstas ayudan para el significado del texto,
- Ciclo gramatical o sintáctico.- que se caracteriza por el uso de estrategias de predicción e inferencia donde se utilizan los elementos de las estructuras semánticas del texto, para procesar su información.
- Ciclo semántico.- el cual articula los ciclos anteriores y, en la medida en que se construyen los significados, se procesa la información y se incorpora a los esquemas de conocimiento del lector, lo que permite que se obtenga el significado.

Díaz Barriga y Hernández (1999) definen también a la comprensión lectora como una actividad constructiva compleja, de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Estas actividades se refieren a:

- Comunicativa – ya que los autores del texto lo escriben con la intención de decirnos algo; el lector pone de su parte para seguir ese

esquema comunicativo y de diálogo a lo largo de todo el texto y aún después de cerrar el libro.

- Constructiva – porque durante este proceso el lector construye o elabora una interpretación con base en las intenciones del autor, el mensaje transmitido y las características personales del propio lector, del cual se desprende una representación original, ya que ningún lector hace la misma representación de un texto.
- Estratégica – ya que al leer se debe tomar en cuenta la capacidad limitada de memoria y la necesidad de utilizar y organizar los recursos y herramientas cognoscitivas de forma inteligente y adaptativa para lograr una comprensión de lo leído; para esto, el lector debe planificar y supervisar esta actividad.
- Interactiva – debido a que durante la lectura intervienen tanto los atributos del lector como los del texto. Estas interacciones ocurren en un contexto donde están inmersos tanto el texto como el lector, y juega un papel determinante en la forma como éste se conduce frente a las situaciones de información escrita; ya que no es lo mismo leer porque el maestro lo decidió o porque tengo que presentar un examen, que por diversión.

A través del tiempo, se han implantado métodos de enseñanza para la adquisición y ejecución de la lectura. Barbosa (1985) hace una revisión de la evolución que han tenido los diferentes métodos que se han aplicado en México, donde se aprecia el propósito de los educadores de facilitar al niño el aprendizaje, y tomando en cuenta su desarrollo. Asimismo Macotella, Bermúdez y Castañeda (1991) los mencionan, tomando en cuenta que se han basado en el interés que se le da al uso de la letra, la sílaba y al sentido o significado que se le da a una palabra:

- a) Método Fonético. La enseñanza consiste en el aprendizaje del sonido de las letras (consonantes) para después asociarlos con las vocales y así formar combinaciones silábicas.

- b) Método Silábico. Las unidades clave utilizadas en la lectura son las sílabas, las cuales se combinan para formar palabras y frases.
- c) Método Alfabético. La primera etapa consiste en aprender primero el nombre de las letras, en el orden alfabético. Después se deletrean y pronuncian combinaciones de dos letras hasta que se aprenden bien y por último se hacen combinaciones de 3, 4 y 5 letras formando unidades sin sentido, sílabas y palabras. El problema aquí es que el nombre de las letras no corresponde con su sonido, lo que dificulta su combinación.
- d) Método Global. Consiste en asociar la estructura y pronunciación de una palabra con el objeto que representa; se apoya en el principio de la percepción global del habla y en la comunicación oral en general, ya que ésta se produce siempre en determinados contextos (familia, amigos, escuela, etc.). Este método considera a la lectura como una función de los ojos más que de los oídos.

Por otro lado, la forma de enseñar el contenido escrito para leerlo puede ser:

- a) sintético-analítico.- parte del primer elemento – letra, para constituir sílabas, luego palabras y por último frases y oraciones. Cuando es fonético, conviene decir que parte del sonido.
- b) analítico-sintético.- parten algunos de la palabra, y otros de frases y oraciones, para pasar después, a las sílabas y luego a las letras y sonidos.

Barbosa menciona que ..."cada uno de los métodos que se han aplicado dependen del maestro, dado que es el único capacitado para aplicar el que mejor conozca y domine, siempre y cuando se garantice el éxito de su labor y aplique las técnicas más adecuadas a las condiciones de sus alumnos y el medio", (pág. 21, 1985).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado libros de Sugerencias para la enseñanza de las diferentes asignaturas del

programa de primaria. Con respecto a la materia de Español, primer grado (SEP, 1996), establece algunas actividades relevantes para asegurar la comprensión de la lectura:

- **Predicción.** El lector puede imaginar el contenido de un texto a partir de las características que presenta la portada, del título leído por otra persona, de la distribución espacial del texto, o de las imágenes contenidas en el libro.
- **Anticipación.** Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras en ella, las palabras o letras que aparecerán a continuación. Por ejemplo: después de un artículo deberá continuar un sustantivo con el mismo género y número; la lectura de una frase como "había una vez", permite anticipar que se presentará un cuento.
- **Inferencia.** Esta permite dos cosas:
 - a) Completar información ausente o implícita, a partir de lo mencionado en el texto.
 - b) Distinguir el significado de una palabra dentro de un contexto.
- **Confirmación y auto-corrección.** Al comenzar la lectura de un texto, el lector se hace preguntas sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló.

Desafortunadamente, no todos los niños adquieren las habilidades requeridas para una buena comprensión de textos. Gearheart (1987) menciona algunas de las dificultades más comunes que los maestros han observado con respecto a las tareas de lectura:

- **Hábitos direccionales:** movimientos defectuosos en los ojos, confusión en la orientación con palabras y transposición de palabras.
- **Identificación y reconocimiento de palabras:** errores excesivos de localización; omisión o sustitución de las letras iniciales, medias o finales; errores al usar el contexto u otros indicios significativos;

deficiente análisis visual de las palabras; vocabulario insuficiente; incapacidad de unión auditiva, dificultad con la síntesis visual; así como conocimiento limitado de los elementos visuales, estructurales y fonéticos.

- Hábitos sobreanalíticos: análisis de palabras conocidas; fragmentación de palabras en muchas partes; uso de letra por letra o deletreo, para atacar la codificación de palabras.
- Deficiencia en las habilidades básicas de comprensión: incapacidad para leer unidades de pensamiento, sentido insuficiente en las oraciones, dificultad para reconocer o apreciar la organización del autor, falta de sentido de organización de los párrafos, y vocabulario de significado limitado.
- Limitaciones en las habilidades de comprensión especiales: incapacidad para aislar y retener información real, habilidad ineficaz para evaluar el material leído, habilidad insuficiente para interpretar el material de lectura, incapacidad para apreciar los aspectos literarios del material de lectura y pocas habilidades para la organización de la lectura.
- Deficiencias en la tasa de comprensión: incapacidad para ajustar la tasa, propósito inadecuado para la lectura, reconocimiento ineficaz de palabras, uso insuficiente de pistas ambientales, conocimiento insuficiente del vocabulario a la vista, comprensión insuficiente del vocabulario, falta de fraseo, uso de muchas ayudas y vocalización innecesaria.
- Deficiencias en habilidades básicas de estudio: insuficiencia en el uso de mapas, gráficas, tablas y otros materiales visuales; incapacidad para utilizar auxiliares a fin de localizar materiales para leer; falta de eficacia en el uso de material de referencia básica; incapacidad para organizar el material de manera suficiente para que sea utilizable.
- Deficiencia en la habilidad para adaptar la lectura a las necesidades para ajustar la tasa al propósito y dificultad del material de las áreas de contenido: dificultad en la organización, incapacidad, aplicación

inadecuada de las habilidades de comprensión, desarrollo insuficiente de conceptos, habilidad insuficiente en el uso de material ilustrativo o tabular, conocimiento limitado de vocabulario especializado, conocimiento deficiente de símbolos y abreviaturas.

- Lectura oral deficiente: tensión emocional, retención inadecuada ojo-voz, falta de habilidad para identificar oraciones, tasa y cronometraje inadecuado.

Ahora bien, Mercer (1997) considera que los principales problemas de lectura son: identificación y reconocimiento defectuoso de la palabra, deficiencias en las habilidades básicas de comprensión, deficiencias en las habilidades de estudio, deficiencias en la habilidad de adaptar lo que se necesita de la lectura, deficiencias en la velocidad para comprender, una lectura oral pobre, errores auditivos y errores visuales.

El mismo autor menciona que las principales diferencias entre buenos y malos lectores se encuentran en: la sensibilidad a la variedad de características de los textos, la capacidad para discriminar las ideas importantes del texto, la sensibilidad al nivel de dificultad del texto, la organización, monitoreo para la comprensión y el conocimiento y uso efectivo de estrategias de lectura.

Por su parte Mateos (1991) hace una descripción de aquellas estrategias que utilizan los lectores más competentes, a diferencia de los lectores en desventaja, los primeros usan con mayor frecuencia la relectura, o continúan leyendo y buscando información necesaria para resolver el problema de comprensión en los siguientes párrafos del texto. Otra característica que los hace diferentes es la selección de la estrategia más adecuada a la situación (relectura o continuar leyendo); los lectores en desventaja no cuentan con la habilidad de detectar cuando no están entendiendo o dejaron de entender, y si logran darse cuenta de que no comprenden, no pueden decidir qué hacer. Otra diferencia se observa en

los procesos de inferencia: los lectores competentes perciben si la lectura presenta algún problema, hacen la inferencia relevante, marcándola como provisional, manteniéndola en la memoria, contrastándola con la información que va obteniendo y revisándola cuando sea necesario.

Díaz Barriga y Hernández (1999) elaboraron una integración a partir de muchas investigaciones que se han abocado a identificar las principales diferencias entre los buenos y malos lectores:

- Uso activo o escaso del conocimiento previo.
- Detección o dificultad de la información principal, así como uso o no de estrategias para mejorar la codificación y almacenaje de la información.
- Uso de estrategia estructural o de estrategia de listado.
- Uso de estrategias complejas de generalización, construcción e integración, o uso de la estrategia de suprimir/copiar.
- Capacidad para planear el uso de estrategias en función del contexto de aprendizaje o la incapacidad para elaborar un plan estratégico de lectura.
- Establecimiento efectivo o deficiencias en el propósito y uso adecuado de la lectura
- Capacidad efectiva o deficiencias para supervisar y regular el proceso de comprensión (detección de problemas y autocorrección).

De hecho, lo importante es poder identificar de manera confiable las características que presentan los buenos lectores, para poder trabajar con aquellos que no lo son. Para poder solucionar los problemas de aprendizaje escolar, es necesario contar con métodos y procedimientos que permitan incidir de manera acertada en ellos.

Asimismo, se requiere contar con instrumentos que nos permitan identificar los problemas por los que pasan los alumnos cuando no son

capaces de adquirir una habilidad como se espera, así como determinar de manera confiable aquellas que ya han dominado. La evaluación de los objetivos planteados por los programas es la que debe proporcionar esta información con claridad, para que los maestros tengan elementos para apoyar a los estudiantes que no han adquirido los conocimientos planteados.

EVALUACIÓN.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema educativo tiene la necesidad de conocer cuáles son los resultados que se obtienen, y la forma de saberlo es a través de la evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos. La evaluación es un aspecto crítico en la enseñanza, en el sentido de que el maestro requiere obtener información acerca de cómo cada uno de los estudiantes responde a la instrucción, qué ha aprendido y por qué algunos presentan éxito o dificultades en su ejecución académica.

Durante muchos años los niños que han tenido dificultades en su desempeño escolar, han sido sometidos a diversos tipos de evaluaciones, las cuales no han ofrecido a los maestros la información que permita superar y prevenir las deficiencias. De acuerdo con Macotela (1997), este problema se relaciona por un lado, con el hecho de que la mayoría de los instrumentos de evaluación no tienen relación estrecha con la enseñanza, y por el otro, que los instrumentos que se utilizan en la actualidad, no fueron diseñados para responder a las necesidades específicas de la población mexicana.

Woolfolk (1999) define el aprendizaje como un cambio estable en el conocimiento o la conducta, deliberado o no intencional, que ocurre a través de la experiencia mediante la interacción de la persona con su

entorno. Lo importante de la evaluación es el contar con los instrumentos adecuados para determinar si efectivamente este aprendizaje ha ocurrido en los estudiantes.

Las conductas académicas que un estudiante demuestra en evaluaciones sistemáticas se denominan logros, y los logros representan aprendizaje. La información acerca de los logros de cada alumno es útil para tomar una gran variedad de decisiones educativas. Todas las fuentes de información pueden ser útiles si cumplen con criterios de objetividad. En este caso, la observación es el método que debe usarse preferentemente para medir la conducta académica, ya sea la relativa a la conducta misma, o la basada en productos permanentes (Salvia y Hughes, 1990).

Macotela, Bermúdez y Castañeda (1995) definen a la evaluación como el proceso de obtención de información o de obtención de datos, con el propósito de fundamentar decisiones educativas. La evaluación en contextos educativos ha sido ampliamente cuestionada debido a que se ha confundido el término de "evaluación" con el de aplicación de pruebas. Esta se refiere a una situación en la que se expone a un sujeto para que responda a un conjunto específico de preguntas, con objeto de obtener una calificación. El problema ha sido que la calificación es la que determina si el alumno adquirió o no determinadas habilidades académicas. Por su parte, la evaluación, además de incluir la aplicación de pruebas, también involucra un conjunto mayor de fuentes de información, de las cuales se extrae un panorama integral con respecto a un problema determinado.

Dichas autoras mencionan por lo menos cinco razones por las cuales se realizan evaluaciones y se toman decisiones educativas:

1. Para detectar problemas, estimar su incidencia y determinar necesidades con objeto de superarlos.

2. Para canalizar a los alumnos a los servicios o programas ya existentes que más les convengan de acuerdo con la problemática que presenten.
3. Para desarrollar e instrumentar programas y servicios que aún no existen, pero que se requieren para solucionar los problemas.
4. Para determinar el avance o progreso de alumnos con objeto de mantenerlos en programas o servicios vigentes, o reasignarlos.
5. Para analizar la eficiencia y utilidad de programas existentes o nuevos.

A partir de lo anterior, es decir, de los motivos o razones por las cuales se realizan las evaluaciones, dependen las estrategias o sistemas evaluativos particulares; por lo que es importante mantener una relación estrecha entre la obtención de datos y las decisiones y acciones resultantes.

Diversos autores (Howell, Fox y Morehead, 1993; Mercer, 1997; Wallace y Larsen, 1978) también definen a la evaluación como un proceso multidimensional que involucra mucho más que sólo la aplicación de pruebas. Las pruebas son simplemente un procedimiento que se usa para muestrear conducta. La evaluación es un proceso que involucra la comparación de la forma como son las cosas, con la forma como deberían ser. La evaluación de calidad se basa en la premisa de que la ejecución de un individuo con respecto a determinada tarea está influida por los requerimientos de la tarea en sí misma, las características e historial del individuo, así como los factores inherentes al escenario de la evaluación.

Las técnicas de evaluación deben permitir al maestro tomar decisiones con base en la información obtenida durante el proceso. Las decisiones se pueden referir a niños individuales, grupos de alumnos, o aún a la pertinencia de diferentes métodos instruccionales. Wallace y Larsen (1978) mencionan las siguientes razones para la aplicación de pruebas:

- agrupar a niños dentro de un salón de clases particular o para la formación de los grupos
- proporcionar instrucción especial y de remedio
- evaluar las capacidades y los logros
- promover las metas educativas y vocacionales
- detectar niños con dificultades educativas y sociales
- medir los resultados de la instrucción
- certificar los logros de los alumnos
- proveer de material de investigación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ahora bien, como parte de nuestro sistema educativo, la evaluación juega un papel primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, Aún con los cambios en los programas y el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME), los índices de bajo rendimiento escolar, reprobación y deserción son muy altos, y esto se refleja desde los primeros años de enseñanza básica. Los primeros tres grados de primaria son determinantes en el éxito o fracaso escolar y en la adquisición de las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas. Cuando los alumnos no las dominan, arrastran las deficiencias en los siguientes grados escolares, por lo que el fracaso escolar generalmente está asociado a la lecto-escritura, así como a las habilidades en matemáticas (Macotela 1997).

Con la perspectiva de la Integración Educativa, los alumnos que presentan rezago académico o dificultades en el aprendizaje hoy en día tienen el derecho de permanecer en las aulas regulares, para que dentro de los salones de clase adquieran tanto las habilidades sociales de la interacción con sus compañeros, como aquellas inherentes a su problemática particular. Aquí es donde la evaluación cobra gran relevancia debido a que para la toma de decisiones es necesario contar con información confiable y pertinente. "El gran problema a resolver ha consistido en lograr un diagnóstico preciso para el proceso de aprendizaje

de cada alumno, especialmente en los niños que presentan dificultades en el aprendizaje y deficiencias en el rendimiento escolar" (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995).

Por lo tanto, una evaluación, además de incluir la aplicación de pruebas o la medición del desempeño, debe proporcionar mayores fuentes de información del alumno, con el fin de tomar la mejor decisión educativa con respecto a si el estudiante presenta o no problemas, su naturaleza, así como el poder determinar la gravedad de la dificultad para la definición del tipo de problema, lo que debería llevar hacia la mejor alternativa de intervención (Lugo 1992).

MÉTODOS DE EVALUACIÓN.

Los educadores han utilizado diferentes métodos para la evaluación de los estudiantes, y las pruebas han sido las principales herramientas. Hanley (1995, citado en Mercer, 1997), mantiene que la reforma que establece la integración de alumnos con dificultades en los salones de clase regulares, debe tener un efecto significativo sobre el currículum y las prácticas desarrolladas para evaluar a todos los estudiantes. De acuerdo con Mercer (1997), tradicionalmente se han utilizado dos tipos de pruebas: formales e informales.

La Evaluación Formal generalmente consiste en la administración de pruebas estandarizadas que ayudan a identificar alguna dificultad en el alumno. Estos instrumentos se conocen como pruebas con referencia a la norma, (es decir, el individuo se puede comparar con otros de una población con características similares), se aplican fuera del salón de clases y bajo estrictas condiciones de evaluación. La mayoría de estas pruebas incluyen un manual que contiene:

- La muestra de la cual se obtuvo la estandarización

- información acerca de la confiabilidad y validez del instrumento
- los procedimientos para la aplicación y calificación de la prueba
- guías para interpretar las calificaciones
- la forma de reportar los datos cuantitativamente (cocientes, percentiles, calificaciones de grado)

Existe una gran cantidad de pruebas formales; sin embargo, muchas son técnicamente inadecuadas debido a los métodos de estandarización o del tamaño de la muestra, poca confiabilidad y/o validez, así como la poca utilidad de los resultados obtenidos (por ej., los reactivos de la prueba no tienen relación con las tareas de la clase o con el propósito de la enseñanza).

Las pruebas referidas a la norma no evalúan un número limitado de objetivos concretos, sino que abarcan una gama muy amplia. Son especialmente útiles para medir el aprovechamiento general de los alumnos y cuando sólo es posible admitir a un programa a los mejores candidatos (Woolfolk 1999). Sin embargo, se considera como ventaja de este tipo de medidas su carácter estandarizado, lo que les permite contar con normas de comparación; y como limitación se considera que no se tiene la posibilidad de indicar si los estudiantes están preparados para avanzar hacia programas más complejos (Martínez 2002).

La Evaluación Informal se basa en las actividades y conocimientos que se enseñan dentro del salón de clases. Los maestros las aplican para obtener información directa en relación a la planeación instruccional. Las pruebas aplicadas no están referidas a la norma, se usan para la planeación de la instrucción y para evaluar el progreso de los alumnos en un continuo. Se le conoce como Evaluación Formativa y los resultados se pueden usar para el establecimiento de objetivos de enseñanza y para monitorear el avance de los alumnos.

Como parte de la evaluación informal, en la actualidad se han desarrollado alternativas de análisis del desempeño de los alumnos con respecto a las tareas académicas, las cuales se ubican también dentro del contexto de la evaluación psicoeducativa. Entre estas alternativas se encuentra la evaluación referida a criterio (Fallen y McGovern, 1978; Wallace, Larsen y Elskin, 1992; Howell, Fox y Morehead, 1993; Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995; Mercer, 1997).

De acuerdo con Bender (1992), esta forma de evaluación ha sido ampliamente utilizada en la evaluación conductual y sus características son:

- mide el desarrollo de habilidades individuales en términos de niveles absolutos de destreza,
- se emplea fundamentalmente en términos de contenidos curriculares,
- se evalúa al individuo contra sí mismo y su propia ejecución,
- se utilizan puntajes crudos, y
- tiene como objetivo el deducir las necesidades particulares del alumno para estrechar la relación entre el diagnóstico y la intervención a través de recomendaciones concretas.

Woolfolk (1999) menciona con respecto a las pruebas referidas a criterio, que las puntuaciones del alumno no se comparan con las obtenidas por otros, sino con un determinado criterio o un nivel de desempeño. Pretenden medir el dominio de objetivos muy precisos, y en ciertas condiciones, los resultados indican al maestro con exactitud lo que los alumnos son capaces de hacer y aquello que aún no logran. Las medidas con referencia a criterio ubican al estudiante como individuo y no como índice numérico acerca de la posición que ocupa en una variedad de subpruebas.

Las preguntas, componentes o reactivos de las pruebas que emplean este tipo de medidas, están directamente vinculadas con objetivos instruccionales específicos, por lo que se relacionan directamente con los propósitos educativos. Los reactivos muestrean destrezas secuenciadas, lo cual permite identificar el punto específico en el cual iniciar la instrucción, así como planear los aspectos académicos que siguen directamente en la secuencia curricular.

Debido a que con frecuencia las evaluaciones con referencia a criterio se construyen en relación con los contenidos curriculares, sobre esta base se ha derivado una alternativa adicional de evaluación, que se conoce como evaluación basada en currículum (Bender, 1992; Hallahan y Kauffman, 1997; OECD, 1995).

La evaluación basada en currículum se considera como una variante de la evaluación formativa, pero mantiene características de la medición con referencia a criterio. Los contenidos a evaluar están directamente relacionados con los programas educativos y la evaluación se realiza a lo largo de todo el ciclo escolar, lo que constituye una alternativa para tomar decisiones con respecto al alumno que presenta dificultades para responder a las demandas del currículum. Asimismo, esta forma de evaluación determina discrepancias entre el desempeño del estudiante y la ejecución general esperada, de acuerdo con los objetivos instruccionales contemplados en el programa (Guevara y Macotela, 1999; Howell, Fox y Morehead, 1993).

El modelo de evaluación psicoeducativa vincula al diagnóstico con la intervención educativa debido a que existe una relación directa con el currículum (Hallahan y Kauffman, 1991). Howell, Fox y Morehead (1993) establecen una relación estrecha entre el currículum, la instrucción y la evaluación en el sentido de que: el currículum es lo que se enseña; la

instrucción es la forma de enseñarlo y la evaluación es la estrategia que guía todo el proceso.

La vinculación entre el diagnóstico y la intervención o tratamiento ha llevado a los investigadores al manejo de un concepto reciente: la evaluación para la enseñanza empleada por Wallace, Larsen y Elskin (1992) o la enseñanza diagnóstico-prescriptiva, que se refiere a la generación de procedimientos aplicados al diseño de programas de enseñanza, basándose en el desempeño y contenido de las pruebas (Salvia e Ysseldike, 1981, en Macotela, 1997).

Inicialmente Hallahan y Kauffman (1976, en Wallace y Larsen, 1978), definieron a la enseñanza diagnóstico-prescriptiva como un método de enseñanza que enfatiza que la buena instrucción se basa en un diagnóstico educativo significativo. La idea es tratar de identificar las necesidades educativas específicas de un alumno a través de varios procedimientos de evaluación para posteriormente prescribir programas académicos apropiados para resolver estas necesidades.

Macotela, Bermúdez y Castañeda (1995) mencionan que la enseñanza diagnóstico-prescriptiva se basa en las siguientes premisas, de acuerdo con Ysseldike y Salvia (1974):

- a) Los estudiantes ingresan a una situación de enseñanza con destrezas y debilidades.
- b) Las destrezas y debilidades pueden ser evaluadas en forma válida y confiable.
- c) Tanto las destrezas como las debilidades están causalmente relacionadas con la adquisición de nuevas habilidades.
- d) Existen vínculos bien identificados entre las destrezas y debilidades y la efectividad relativa de la enseñanza.

Asimismo mencionan la secuencia de acciones que implica la enseñanza diagnóstico-prescriptiva

1. Identificar al estudiante con algún tipo de problema.
2. Realizar el diagnóstico de sus destrezas y sus debilidades.
3. Llevar a cabo la prescripción educativa, incluyendo la especificación de métodos, estrategias y procedimientos.

Existen dos modelos teóricos asociados a la enseñanza diagnóstico-prescriptiva (Hallahan y Kauffman, 1991; Bender, 1993, en Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1995):

1. Modelo de Entrenamiento en Habilidades o Modelo de Proceso Psicoeducativo, donde se señala que el propósito del diagnóstico consiste en identificar el proceso deficiente para proceder a prescribir la instrucción, (de acuerdo con Bannatyne en 1968 y Kirk en 1969, en Macotela y colaboradoras, 1995). El interés consiste en identificar déficits que provoquen un desarrollo inadecuado, para corregirlos o compensarlos con la intervención. Se presupone que los déficits se relacionan directamente con el rendimiento, pero no existe respaldo empírico que demuestre con claridad la relación entre ellos. Más aún, existen datos que demuestran que se pueden enseñar habilidades sin el paso intermedio de corrección de procesos, de acuerdo con Adelman y Taylor, 1993; así como Hallahan y Kauffman en 1981, en Macotela y cols. 1995).
2. Modelo de Análisis de Tareas (MAT), el cual plantea que tanto la enseñanza como la evaluación deben apoyarse en un análisis de las tareas específicas y de los objetivos instruccionales definidos, así como en una intervención diseñada para entrenar habilidades específicas, componentes de objetivos más complejos (Bijou en 1970 y Resnick, Wang y Kaplan en 1973, en Macotela y cols. 1995).

Las autoras antes mencionadas opinan que con este modelo se hace hincapié en las habilidades y debilidades específicas que muestra el

alumno, las cuales se separan en subhabilidades que deben ser dominadas antes de que se pase a la enseñanza de una habilidad más compleja. El MAT incluye los siguientes pasos:

1. La evaluación del grado en el que el alumno muestra una habilidad, a través de la medición con referencia a criterio.
2. El análisis de las conductas necesarias para una realización exitosa de la labor académica.
3. La prescripción de programas educativos para enseñar las habilidades y subhabilidades que los componen.

De esta forma, el MAT constituye una alternativa tanto instruccional como de evaluación, ya que consiste básicamente en la presentación de contenidos en formatos, medios o segmentos de diferente tamaño. El análisis de tareas implica la segmentación del dominio o cuerpo de conocimientos en componentes, partes o pasos. En cada instancia, el paso específico que se presenta al niño se basa en lo que ya ha dominado, aumentando la probabilidad de que logre éxito en los pasos subsecuentes (Macotela y cols. 1995).

Con respecto a la evaluación de la comprensión lectora, Sarroub y Pearson (1998) hacen una revisión de los cambios por los que ha pasado este proceso de evaluación, mencionan que por los avances en las teorías sobre la lectura y las técnicas psicométricas, se ha pasado desde las pruebas estandarizadas, que sólo tomaban en cuenta algunos detalles del texto, hasta la evaluación referida a criterio, donde se le proporciona mayor énfasis a las habilidades que tiene el alumno para la comprensión, que a las características del texto.

Como se mencionó previamente, en nuestro país se aplican instrumentos de evaluación que han sido desarrollados en otros países, para poblaciones con necesidades diferentes a la nuestra. Esto, aunado al

movimiento de integración educativa, ha creado cuestionamientos con respecto al tipo de instrumentos empleados por los psicólogos en el contexto escolar. A partir de la búsqueda de alternativas de evaluación psicoeducativa, donde se ofrezcan instrumentos que proporcionen mayor información que la de únicamente clasificar a los niños y sus problemas, se desarrolló el Inventario de Ejecución Académica, una herramienta de carácter tecnológico (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1991 y 1996).

INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA.

El Inventario de Ejecución Académica: (I.D.E.A.) (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1991, 1996) se elaboró considerando la necesidad de contar con un instrumento:

1. Que permitiera evaluar eficientemente las habilidades requeridas por los programas educativos nacionales.
2. Capaz de establecer vínculos claros y estrechos entre la evaluación y la intervención.
3. Útil tanto para psicólogos como para maestros y profesionales relacionados con la educación primaria.
4. Acorde con las características y necesidades de los niños mexicanos.
5. Congruente con las demandas impuestas por las iniciativas de integración educativa.

El IDEA es una prueba de escrutinio desarrollada en México, la que se refiere a que se evalúan habilidades de manera general para determinar si se requiere una evaluación más específica. Tiene por objetivo la evaluación de habilidades académicas básicas en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura, así como sus deficiencias, de acuerdo con la evaluación psicoeducativa, y que se basa en aspectos tales como la enseñanza diagnóstico-prescriptiva, las medidas con referencia al criterio

y la evaluación basada en currículum. El nivel de las habilidades se determina a partir del grado de dificultad de los reactivos, y las deficiencias se establecen con base en el análisis del tipo de errores que el niño comete.

El instrumento está diseñado para evaluar a niños de primero, segundo y tercer grado de primaria y en consecuencia, mantiene una relación directa con los objetivos y contenidos de los programas educativos vigentes de la Secretaría de Educación Pública de 1993. El conocimiento del nivel de habilidades determina las prioridades instruccionales. Además, permite detectar y analizar el tipo de errores que los niños cometen al realizar las tareas, lo que constituye un elemento que contribuye al desarrollo de programas de intervención.

El propio contenido del IDEA responde a criterios de dificultad creciente, donde al inicio de cada área se evalúan habilidades de menor complejidad y se progresa hacia las habilidades más complejas. Por esto, el Inventario permite detectar fortalezas y dificultades de acuerdo con el grado escolar que el alumno está cursando.

El IDEA es una prueba de ejecución que se aplica de manera individual, a niños que cursan primero, segundo o tercero de primaria. Los datos que se obtienen ofrecen indicadores del nivel de dominio en las tareas académicas de escritura, matemáticas y lectura, por grado escolar, y se establece un perfil de desempeño individual. Asimismo se puede derivar el perfil del grupo que se evalúa.

El Inventario está estructurado con base en un análisis de tareas, por lo que cada subprueba lleva una secuencia de dificultad creciente, con lo cual es posible señalar el nivel dentro de la secuencia hasta dónde el alumno es capaz de responder adecuadamente. Esto permite establecer

a partir de qué punto se requiere elaborar el programa de instrucción correspondiente.

Una característica importante del instrumento es que permite analizar los diferentes tipos de errores que se cometen, y que están clasificados como Errores de Regla y Errores Específicos.

Los errores de regla se refieren a un deficiente manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico, como por ejemplo las reglas para la acentuación de palabras, manejo de mayúsculas, uso de signos ortográficos, etc. El manejo deficiente de estas reglas puede solucionarse a través de la explicación y ejercicio de las mismas.

Por otro lado, los errores específicos reflejan un problema diferente, el cual está asociado a los problemas específicos de aprendizaje en la escritura y la lectura. La presencia de este tipo de errores requiere de una forma de tratamiento diferente.

Es en el análisis de los errores donde se ubica la utilidad del IDEA para distinguir entre los problemas de bajo rendimiento y de aprendizaje; además de que los errores en escritura, lectura y matemáticas fungen como una herramienta muy valiosa para el desarrollo de programas de intervención.

Los tres instrumentos del IDEA mantienen una estructura homogénea, aún cuando difieren en el nivel de dificultad de las tareas y los estímulos correspondientes. Los materiales que componen el Inventario incluyen el conjunto de estímulos que se presentan al alumno en los cuadernillos, así como los formatos de registro e integración.

La validación de contenido del IDEA se realizó a través del juicio de expertos (psicólogos, pedagogos, maestros normalistas y maestros

especialistas en problemas de aprendizaje) y de la validación social de profesionales (150) quienes analizaron la pertinencia, suficiencia, claridad, manejabilidad y utilidad del instrumento. Se calculó el Índice de consistencia interna, versión 1996, con una muestra de 359, 362 y 371 sujetos de primero, segundo y tercer grado de primaria respectivamente, donde se obtuvo lo siguiente (Macotela 1997):

GRADO	AREA	ALPHA	ALPHA EST.
	Escritura	.7226	.9211
PRIMERO	Matemáticas	.7338	.8886
	Lectura	.7375	.9743
	Escritura	.7095	.8768
SEGUNDO	Matemáticas	.7287	.8822
	Lectura	.6930	.8551
	Escritura	.7054	.8230
TERCERO	Matemáticas	.7317	.9089
	Lectura	.6680	.8518

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Fundamento de los Instrumentos.

El instrumento para la evaluación de Escritura se fundamenta en la importancia que representa el lenguaje escrito como exigencia sistemática planteada universalmente a todo individuo alfabetizado. Escritura evalúa la habilidad del alumno de copiar, tomar dictado y redactar, con una diferencia en el nivel de dificultad por grados escolares.

El instrumento para evaluar Matemáticas se fundamenta en la importancia que representan no sólo para la adaptación del individuo a las demandas sociales con respecto al manejo de elementos matemáticos, sino como la base para acceder a aprendizajes más complejos. Se evalúan tareas relacionadas con numeración, sistema decimal, operaciones aritméticas y solución de problemas narrativos, también variando el nivel de dificultad, además de que en tercer grado se incluyen los números fraccionarios.

El instrumento para evaluar Lectura se fundamenta en que ésta es una habilidad que se demanda constantemente en la vida de los individuos; la vida moderna exige que la persona tenga la capacidad para responder adecuadamente a una gran cantidad de información impresa.

El objetivo de este instrumento consiste en determinar habilidades y deficiencias en la lectura oral y la comprensión lectora. En la lectura oral se evalúa la correspondencia entre fonema y grafema. La comprensión se determina a través de tareas de reconocimiento, asociación, respuestas a preguntas o recuerdo libre. El conjunto de tareas se organiza en dos categorías con sus correspondientes reactivos, incisos y sub-incisos.

Aquí se evalúan en primer término las dos grandes modalidades de la lectura: la lectura en silencio y la lectura oral; inicialmente la relación entre el sonido y el estímulo textual y posteriormente, diferentes niveles de comprensión que van de la simple asociación entre estímulos textuales y las figuras correspondientes, hasta las respuestas a preguntas de comprensión o el recuerdo libre.

En el caso de la lectura en silencio, para la relación entre símbolos y sonidos se requiere que el niño señale el estímulo textual correspondiente, a partir de un estímulo verbal. En la lectura oral, esta relación involucra la decodificación propiamente dicha; es decir, ante la presentación de estímulos textuales, el niño verbalice en correspondencia directa.

Con respecto al análisis de los errores, en la categoría de Lectura Oral solamente se consideran los errores específicos, que son: 1. Adición, 2. Transposición, 3. Omisión, 4. Sustitución, y 5. Inversión. Mientras el niño lee en voz alta, el examinador anota los diferentes tipos de errores cometidos durante su lectura, así como las conductas que la caracterizan y que pueden ser indicadores de problemas: los movimientos repetitivos

de cabeza, señalar las partes del texto con el dedo al leer, perder el lugar de la palabra o el renglón, la ausencia de expresión o deficiente entonación, leer por sílabas o palabra por palabra, demasiado rápido o incorrecta distribución de pausas (Anexo 3).

Las preguntas para las tareas de comprensión se presentan tanto en forma oral como en forma escrita, y se refieren en su mayoría a preguntas literales, objetivas, y directamente relacionadas con el contenido del material que el niño ha leído. Para cada grado, se evalúa la comprensión con un texto en lectura en silencio y otro en lectura oral; se le pide al niño que responda verbalmente a 5 preguntas de cada historia, y el examinador anota las respuestas del niño en el protocolo (Anexo 1 y Anexo 2).

Para el presente trabajo de investigación, se utilizó el instrumento de Lectura del Inventario de Ejecución Académica – IDEA, que se aplica a los tres primeros grados de primaria, con objeto de determinar en qué medida las diversas iniciativas impulsadas por el sistema educativo mexicano están reflejándose en el desempeño real de los alumnos de primaria, debido a que se trata de una habilidad fundamental sobre la que descansa la oportunidad de acceder al conocimiento y a la cultura.

Como se mencionó previamente, dicho trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, entre cuyos objetivos se encuentra caracterizar el desempeño de niños de primero a tercero de primaria en tareas de lectura e identificar aquellas dificultades que pueden contribuir a un bajo desempeño. El énfasis en este proyecto ha estado en el análisis cuantitativo de la ejecución de los niños en tareas no sólo de lectura, sino también de escritura y matemáticas. Con el presente trabajo se pretendió no sólo realizar este tipo de análisis, sino también caracterizar las respuestas de los niños a las preguntas de comprensión de lectura en

silencio y lectura oral, a partir de uno de tipo cualitativo. Para alcanzar esto, se partió de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el desempeño en tareas de lectura convencional de niños que cursan primero, segundo y tercer grado de primaria en diferentes escuelas de la zona metropolitana del Distrito Federal?
- ¿Qué diferencias de ejecución existen en las tareas de lectura convencional en función de las variables: tipo de escuela, sexo, grado escolar, y nivel de rendimiento?
- ¿Cuáles son las diferencias en la ejecución de los niños en las tareas de lectura con respecto a los aciertos y errores en las respuestas?
- Con base en el análisis de los errores cometidos por los niños en tareas de lectura, ¿existen diferencias entre niños con dificultades en el aprendizaje y niños con bajo rendimiento escolar?
- ¿De qué manera responden los niños a las preguntas abiertas de comprensión de textos?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

75

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MÉTODO

MÉTODO

OBJETIVO GENERAL:

Determinar patrones de desempeño en tareas de lectura convencional y caracterizar las respuestas a preguntas de comprensión en niños de primero a tercer grado de primaria, a través de la aplicación de un instrumento basado en la evaluación con referencia a criterio.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Analizar cuantitativamente el desempeño de los niños en tareas de lectura en silencio.
2. Analizar cuantitativamente el desempeño de los niños en tareas de lectura oral.
3. Determinar la relación entre el desempeño en la lectura en silencio y la lectura oral.
4. Analizar los patrones de error en la lectura oral.
5. Determinar la relación entre los errores y la eficiencia en la lectura oral.
6. Comparar el desempeño en tareas de lectura convencional de niños con rendimiento normal, rendimiento bajo y diagnosticados con problemas de aprendizaje.
7. Comparar el desempeño de niños y niñas con respecto a las tareas de lectura en silencio y lectura oral.
8. Comparar el desempeño entre grados en relación con las tareas de lectura en silencio y lectura oral.
9. Comparar el desempeño en la lectura en silencio y la lectura oral de niños que asisten a escuelas públicas, privadas e instituciones de atención.

10. Analizar cualitativamente las respuestas de los niños a preguntas de comprensión con base en un análisis de contenidos.
11. Elaborar una clasificación de las respuestas de los niños a las preguntas de comprensión de textos, tanto de la lectura en silencio como de lectura oral, con base en elementos comunes de respuesta.
12. Validar las categorías de respuesta elaboradas de acuerdo con la opinión de expertos.

HIPÓTESIS.

1. Existe correlación entre el desempeño en lectura en silencio y lectura oral.
2. Existe correlación entre los errores y la eficiencia de los alumnos en lectura oral.
3. Existen diferencias significativas en el desempeño en tareas de lectura en silencio y lectura oral de niños con rendimiento normal, rendimiento bajo y diagnosticados con problemas de aprendizaje.
4. Existen diferencias significativas con respecto al desempeño de niñas y niños en tareas de lectura en silencio y lectura oral.
5. Existen diferencias significativas entre el desempeño de niños en tareas de lectura en silencio y lectura oral con respecto al grado escolar.
6. Existen diferencias significativas en el desempeño en tareas de lectura en silencio y lectura oral de niños inscritos a escuelas públicas y niños inscritos a escuelas privadas.

Hipótesis Nulas.

1. No existe correlación entre el desempeño en lectura en silencio y la lectura oral.
2. No existe correlación entre los errores y la eficiencia en lectura oral.

3. No existen diferencias significativas en el desempeño en tareas de lectura en silencio y lectura oral entre niños con rendimiento normal, rendimiento bajo y diagnosticados con problemas de aprendizaje.
4. No existen diferencias significativas con respecto al desempeño de niñas y niños en tareas de lectura en silencio y lectura oral.
5. No existen diferencias significativas en el desempeño de niños en tareas de lectura en silencio y lectura oral con respecto al grado escolar.
6. No existen diferencias significativas en el desempeño en lectura en silencio y lectura oral de niños inscritos a escuelas públicas y niños inscritos a escuelas privadas.

VARIABLES.

Dependiente:

Puntaje obtenido en el instrumento de Lectura del Inventario de Ejecución Académica (IDEA), de acuerdo con los criterios correspondientes. Este puntaje se subdivide en:

1. Puntaje en las tareas de lectura en silencio (reconocimiento, asociación y comprensión por respuestas a preguntas y recuerdo libre).
2. Puntaje en las tareas de lectura oral (decodificación y comprensión por respuestas a preguntas).
3. Frecuencia de errores en la tarea de lectura oral.
4. Frecuencia de respuestas por categorías derivadas del análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas de comprensión.

Independientes:

1. Grupo de referencia:

- a) rendimiento normal.- total de niños inscritos a los grupos que no estuvieran bajo tratamiento formal o que no hubieran sido reportados por el maestro como niños con bajo rendimiento.
 - b) rendimiento bajo.- de acuerdo con el reporte de la maestra del grupo
 - c) diagnóstico de problemas de aprendizaje.- de acuerdo con los criterios de las instituciones que ofrecen tratamiento a este tipo de problemas.
2. Género (femenino, masculino)
 3. Grado escolar (primero, segundo y tercero de primaria)
 4. Sistema (escuela pública, escuela privada)

TIPO DE ESTUDIO

El trabajo de investigación es un estudio comparativo con un método ex post facto (Kerlinger, 1981).

SUJETOS

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional (Neuman, 1997) de 690 niños de primero a tercer grado de primaria. Este total se subdivide de acuerdo con el siguiente cuadro:

GRADO	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN	TOTAL
PRIMERO	100	100	30	230
SEGUNDO	100	100	30	230
TERCERO	100	100	30	230
TOTAL	300	300	90	690

La siguiente tabla ilustra la composición de la muestra dividida por género y su nivel de rendimiento.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

GRADO ESCOLAR	NIÑOS	NIÑAS	RENDIMIENTO NORMAL	RENDIMIENTO BAJO	PROBLEMAS APRENDIZAJE
PRIMERO	128	102	154	46	30
SEGUNDO	118	112	162	38	30
TERCERO	140	90	163	37	30

Los niños se encontraban inscritos en escuelas primarias, públicas y privadas. Ambos tipos de escuelas tenían en común: 1) que impartían el programa oficial de la Secretaría de Educación Pública; 2) eran unilingües (español); 3) el nivel socioeconómico de las familias era clase media y media baja; 4) asistían a la escuela en el turno matutino y 5) estaban ubicadas en la zona metropolitana del Distrito Federal y Estado de México. Las edades de los niños participantes oscilaron entre los 6 y 11 años de edad.

En el caso de niños de Institución, asistían a servicios de apoyo por haber sido diagnosticados como niños con problemas de aprendizaje. Las instituciones que ofrecían estos apoyos fueron el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, el Hospital Psiquiátrico Infantil "Juan N. Navarro", así como también se consideró a niños que estuvieran siendo atendidos por los servicios de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En todos los casos los niños con diagnóstico de problemas de aprendizaje provenían de escuelas públicas.

Para el análisis de las respuestas de los niños a preguntas de comprensión, se tomó al azar un 30% de la muestra de la población con la que se trabajó, por lo que se clasificaron las respuestas de acuerdo al número de niños como se observa en la tabla siguiente:

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

GRADO	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN	TOTAL
PRIMERO	30	30	9	69
SEGUNDO	30	30	9	69
TERCERO	30	30	9	69
TOTAL	90	90	27	207

Participaron además 18 psicólogos que fungieron como jueces con respecto a la clasificación de las respuestas de los niños a las preguntas de comprensión.

INSTRUMENTO Y MATERIALES.

Para la obtención de datos sobre el desempeño en la lectura convencional se utilizaron los protocolos de las pruebas de Lectura – Lectura en Silencio y Lectura Oral - del Inventario de Ejecución Académica – I.D.E.A. (Macotela, Bermúdez & Castañeda, 1996) para primero, segundo y tercer grado de primaria (Anexo 1).

La ejecución de los niños se calificó con base en los criterios del IDEA, tanto para las tareas de lectura en silencio como de lectura oral, así como para las respuestas de comprensión de textos (Anexo 2).

Para la validación de las respuestas de los niños a las preguntas de comprensión, se utilizó un formato donde se detallaba el texto con la pregunta correspondiente, así como las diferentes respuestas de los niños y la clasificación en categorías, con objeto de que cada experto marcara la opción que le pareciera más adecuada en correspondencia con la respuesta (Anexo 5).

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

SITUACIÓN:

La evaluación de los niños se realizó en los salones de clase de 11 escuelas primarias de la zona metropolitana del Distrito Federal, de acuerdo con las siguientes delegaciones políticas en el D.F. y el Estado de México:

DELEGACIÓN	TIPO DE ESCUELA	TIPO DE ESCUELA
Azcapotzalco	Pública	Privada
Miguel Hidalgo	Pública	
Iztapalapa	Pública	Privada
Tlalpan	Pública	Privada
Benito Juárez		Privada
Coyoacán	Pública	
Los Reyes - Edo. Mex.	Pública	
Cd. Nezahualcóyotl - Edo. México		Privada

Para el caso de los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje, se utilizaron los cubículos de trabajo del Instituto Nacional de la Comunicación Humana y del Hospital Psiquiátrico Infantil, así como los salones asignados por las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

PROCEDIMIENTOS.

1. Se aplicó individualmente el Inventario de Ejecución Académica - IDEA, al total de niños de cada grado escolar, por escuela y por institución de atención, durante los meses cercanos al término del ciclo escolar.
2. El tiempo promedio de ejecución de los niños fue de 90 minutos para la aplicación de todo el Inventario en una sola sesión; con algunos se realizó la aplicación en 2 sesiones, especialmente con los niños de bajo rendimiento.

- Se solicitó a los profesores de cada grupo de escuela pública y privada que indicaran cuáles niños eran los que consideraban como alumnos con rendimiento más bajo.
4. Después de la aplicación del IDEA, se procedió a calificar los protocolos de manera individual, (Anexo 2).
 5. Se tomaron los puntajes obtenidos por los niños en la prueba de Lectura y se elaboraron los perfiles de rendimiento con respecto a su ejecución total, así como en lectura en silencio y en lectura oral.
 6. Se realizó el análisis de errores en términos de frecuencia por tipo de error, con respecto a los errores específicos en lectura oral, (Anexo 3).
 7. Se utilizó el paquete estadístico SPSS Versión 8.0 para realizar la captura y procesamiento de datos. Para determinar los perfiles de ejecución en las tareas de lectura por variable considerada, y la diferencia entre medias se aplicó un AVAR de una sola vía con una prueba Post Hoc (Tukey). Para el caso de la variable Sexo, se utilizó la prueba t para muestras independientes. Asimismo se realizó el análisis de consistencia interna de la prueba.
 8. Por otro lado, para cada grado escolar el IDEA evalúa la comprensión de textos en las dos tareas de lectura: lectura en silencio y lectura oral, por lo que a cada historia corresponden 5 preguntas, diez por grado. En cada texto, las cuatro primeras corresponden a preguntas textuales acerca de la historia (por ej. ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Con qué?, ¿Quién?, ¿A donde?, ¿Quién?, ¿Qué, ¿Cuál?) y la última se refiere a una pregunta de síntesis: ¿Qué título le pondrías a esta historia? Por lo tanto, se elaboraron categorías de respuesta para las 30 preguntas de los seis textos evaluados, en los tres grados (Anexo 4).

9. Para la caracterización de las respuestas a las tareas de comprensión de textos se tomó una muestra al azar de la población total (30%) y se realizó un análisis de contenidos temáticos a partir de las respuestas de los niños a cada pregunta, para lo cual se vaciaron las respuestas y se localizaron elementos comunes entre ellas, lo que se tradujo en categorías de respuesta.
10. Una vez realizada la clasificación de las respuestas de los niños en las dos tareas de comprensión de lectura por grado, una con respecto a la lectura en silencio y otra con respecto a la lectura oral, se solicitó el apoyo de expertos – profesionales relacionados con el campo de la Psicología Educativa y con experiencia en Educación Básica.
11. Cabe aclarar que para la categorización de las respuestas se tomaron en cuenta los planteamientos de Pearson y Johnson (1978) con respecto a la elaboración de preguntas de comprensión y la relación entre pregunta-respuesta, cuyo valor radica en poder diferenciar entre la información que se presenta en el texto y aquella que el lector tiene que obtener de su propio conocimiento, para poder responder las preguntas. Idol (1986) retoma esta misma clasificación para la elaboración de preguntas de comprensión en la evaluación basada en curriculum:
 - Preguntas explícitas del texto – dependientes del texto, las respuestas se encuentran de manera evidente en el mismo texto (qué, quién, dónde?).
 - Preguntas implícitas del texto – las respuestas se basan en dos o más detalles del texto, pero no tan obvias (cómo, cuándo?).
 - Preguntas implícitas en el "libreto" del lector – se requiere que el lector haga uso de su conocimiento previo y con uno o más detalles del texto pueda llegar a la respuesta (por qué?).

12. Se elaboró un formato que incluía el texto completo, una pregunta y las diferentes respuestas de los niños (Anexo 5).
13. Con base en el formato, se les pidió a los expertos que clasificaran las respuestas de acuerdo con las categorías establecidas, para cada una de las preguntas de los textos.
14. Se realizaron las modificaciones a las categorías y a la ubicación de algunas de las respuestas de los niños dentro de esta clasificación, después del análisis de opinión de los jueces.
15. Se obtuvieron las frecuencias de las respuestas en cada una de las categorías establecidas y con respecto a cada una de las preguntas de cada texto, por lo que la clasificación de las categorías de respuesta quedó de la siguiente manera (en el Anexo 6 se detalla cada una por pregunta y por texto, con las frecuencias de respuesta de los niños):

I – PREGUNTAS 1 a 4 ACERCA DEL TEXTO

TIPO DE RESPUESTA	DEFINICIÓN
TEXTUAL	Utiliza las mismas palabras contenidas en el texto
PARAFRASEO	Utiliza sinónimos o palabras equivalentes
AGREGA ELEMENTOS	Información no presente en el texto, que complementa la respuesta
ALTERA ELEMENTOS	La respuesta guarda relación con el texto, pero altera elementos del mismo, modificando el sentido
NO GUARDA RELACIÓN	Respuesta sin relación con el texto
NO RESPONDE	Respuesta inexistente

Cabe aclarar que las tres primeras categorías corresponden a una respuesta correcta y las tres últimas se refieren a respuestas incorrectas.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

II – PREGUNTA 5 - TÍTULO DEL TEXTO

TIPO DE RESPUESTA	DEFINICIÓN
TEXTUAL (IDEA PRINCIPAL)	Acciones, situaciones o personajes principales, presentes en el texto
AGREGA ELEMENTOS (IDEA PRINCIPAL)	Incluye términos no presentes en el texto, a las acciones, situaciones o personajes principales
TEXTUAL (IDEA SECUNDARIA)	Acciones, situaciones o personajes secundarios, presentes en el texto
AGREGA ELEMENTOS (IDEA SECUNDARIA)	Incluye términos no presentes en el texto, a las acciones, situaciones o personajes secundarios
NO GUARDA RELACIÓN	Respuesta sin relación con el texto
NO RESPONDE	Respuesta inexistente

Las respuestas del título de la historia, ya sea a partir de una idea principal o una idea secundaria, se consideran correctas, y las dos últimas de esta clasificación se refieren a respuestas incorrectas.

TFESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

RESULTADOS

RESULTADOS

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Para la presentación de resultados en primer lugar se obtuvo la consistencia interna del instrumento de Lectura para cada uno de los grados. El índice Alpha de Chrombach (natural y estandarizado) se aprecia en la Tabla 1:

GRADO	ALPHA	ALPHA ESTANDARIZADA
PRIMERO	.7718	.9602
SEGUNDO	.8274	.8709
TERCERO	.8344	.8744

Tabla 1 – Indices de Consistencia Interna

A continuación se presenta un conjunto de representaciones gráficas que permiten visualizar los **principales** resultados y posteriormente se incluye el análisis estadístico.

En el caso de los perfiles de desempeño, cabe mencionar que los puntajes naturales se convirtieron a porcentajes, para efectos de comparación.

La Figura 1 muestra los porcentajes generales de **Ejecución** de los niños con respecto al total de aciertos en tareas de lectura, para los tres grados de primaria estudiados, y de los tres tipos de escuelas. Como se observa, los niños de escuelas privadas presentan un porcentaje de desempeño más alto (80% los de primero, 78% los de segundo y 73% los de tercero) que aquellos que provienen de escuelas públicas (68%, 73% y 59% respectivamente), y la ejecución de los niños de instituciones refleja un porcentaje más bajo (44%, 66% y 50% para primero, segundo y tercero). Asimismo se observa una tendencia general en que los niños de Segundo Grado (73% pública, 78% privada y 66% de institución) tienen mejor

ejecución que los niños de Primero (68% pública, 80% privada y 44% institución) y Tercer grados (59%, 73% y 50%) en cada tipo de escuela. Sin embargo, los porcentajes de Ejecución Total son bajos en todas las escuelas; sólo los niños de primer grado de escuela privada, obtienen el porcentaje mínimo aceptable de ejecución (80%).

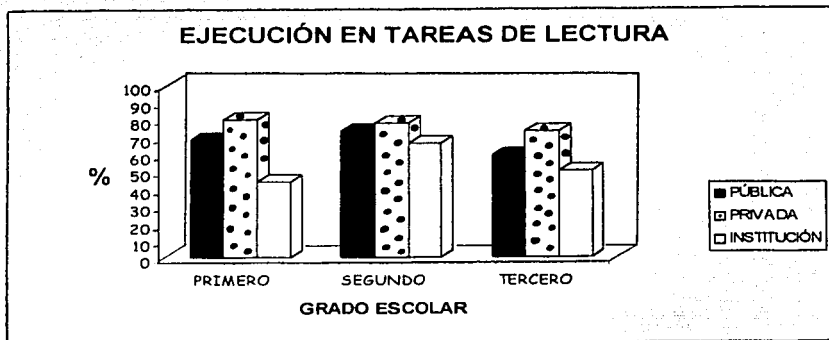


Figura 1 – Ejecución Total en Tareas de Lectura.

Las figuras 2 a la 4 ilustran el nivel de desempeño de los niños con respecto al **Grado Escolar**, en las tareas de lectura en silencio y oral, así como el total de aciertos en lectura y en los tres tipos de escuela estudiados.

Con respecto a los niños de **Primer Grado**, la Figura 2 muestra porcentajes más altos de ejecución en los niños de escuelas privadas (86% en lectura en silencio, 76% en lectura oral y 80% del total de aciertos), a diferencia de los niños de escuelas públicas que presentan un porcentaje de ejecución menor (77, 61 y 68% respectivamente), mientras que los niños de instituciones tienen un porcentaje de aciertos menor al 50%, siendo su ejecución considerablemente menor que la de los niños de escuelas privadas (56, 35 y 44%).

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

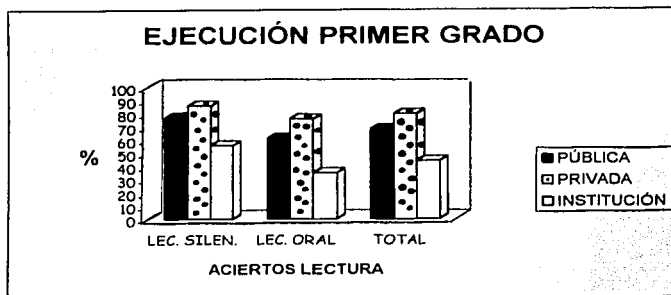


Figura 2 – Ejecución de los Niños de Primer Grado en Tareas de Lectura.

En la Figura 3 se observan los porcentajes de ejecución de los niños de **Segundo Grado**, donde los de escuelas privadas obtienen un mejor desempeño en las tareas de lectura (73% en lectura en silencio, 81% en lectura oral y 78% de ejecución total) que los de escuela pública (70, 76 y 73% respectivamente) y los de institución (70, 63 y 66%). Cabe hacer notar que aunque los niños de escuelas privadas presentan los porcentajes de ejecución más altos en este grado, su ejecución es menor que los de escuelas privadas de Primer grado. Sin embargo, la ejecución de los niños de Segundo de escuela pública e institución presenta porcentajes más altos que sus compañeros de Primer Grado de sus respectivas escuelas. Asimismo se observa que los niños de instituciones incrementan su ejecución de manera considerable, con respecto al grado anterior.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

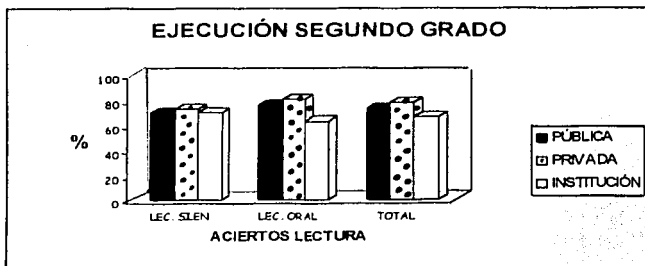


Figura 3 – Ejecución de los Niños de Segundo Grado en Tareas de Lectura

La Figura 4 muestra los niveles de ejecución de los niños de Tercer Grado y en los tres tipos de escuela. Nuevamente los niños de escuela privada obtienen los porcentajes más altos (no obstante no son los adecuados), con un 63% en lectura en silencio, 80% en lectura oral y un 73% de total de aciertos. Los niños de escuela pública presentan una ejecución de 49.5% en lectura en silencio, 66% en lectura oral, con un total de 59% de aciertos. La ejecución de los niños de institución presenta un porcentaje bajo (44, 54, y 50% respectivamente), similar al que obtuvieron los niños del mismo tipo de escuela en el Primer grado. Por último, es importante hacer notar que la ejecución de los niños del Tercer grado es menor al desempeño de los niños de Segundo grado, en los tres tipos de escuela, además de que su ejecución en tareas de lectura en silencio es muy baja.

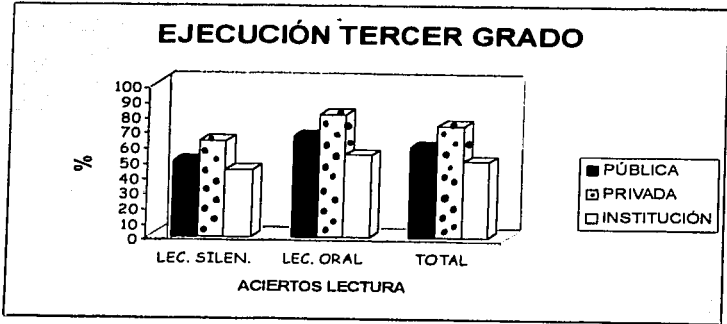


Figura 4 – Ejecución de los Niños de Tercer Grado en Tareas de Lectura.

Las figuras 5 a 7 muestran resultados de ejecución por tipo de escuela. La Figura 5 muestra los resultados obtenidos por los niños de **Escuela Pública** en los tres grados. La ejecución de los niños de **Primero** (77% lectura en silencio, 61% lectura oral y 68% total) y **Segundo** (70, 76 y 73% respectivamente) es semejante, pero en ninguna tarea alcanzan el 80% de ejecución que sería el mínimo aceptable.

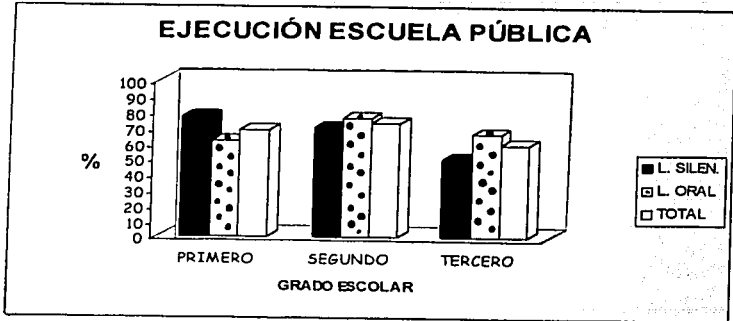


Figura 5 – Ejecución de los Niños de Escuela Pública.

Los niños de Tercero de escuela pública tienen una ejecución pobre: 49.5 en lectura en silencio, 66% en lectura oral y 59% en el porcentaje total de aciertos.

En la Figura 6 se presentan los porcentajes de ejecución de los niños de **Escuela Privada** donde se observa que en el Primer grado alcanzan el 80% en el total de aciertos (con 86% en lectura en silencio y 76% en lectura oral) pero en Segundo bajan (78% de ejecución total, con 73% en silencio y 81% oral) y en el Tercer grado su desempeño llega hasta 63% en lectura en silencio, 80% en lectura oral, con un total de 73% de ejecución.

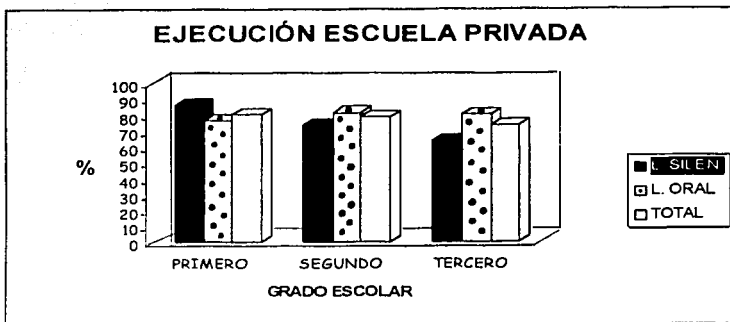


Figura 6 – Ejecución de los Niños de Escuela Privada.

La Figura 7 corresponde al desempeño de los niños de **Institución** en los tres grados. Su desempeño en general es bajo, en Primer grado por debajo del 50% de ejecución (56% lectura en silencio, 35% lectura oral y 44% total), en Segundo se observa un incremento en sus habilidades, ya que alcanzan hasta el 70% en lectura en silencio, 63% en lectura oral y un 66% de ejecución total, y en Tercer grado el porcentaje se reduce hasta el

50% de ejecución total, con un 44% en lectura en silencio y 54% en lectura oral.

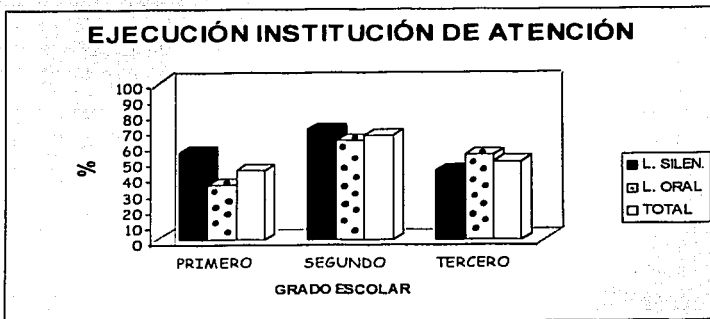


Figura 7 – Ejecución de los Niños de Institución de Atención.

En la Figura 8 se muestran los resultados obtenidos por **Niños y Niñas** con respecto a las tareas de lectura en silencio y lectura oral, así como en el total de aciertos, por grado escolar. En el caso del Primer grado, las niñas obtienen un porcentaje de ejecución más alto (72% en total) que los niños, 68% de ejecución total. Para Segundo grado, los niños son los que obtienen ligeramente mejores resultados, con un porcentaje total de 75%, a diferencia de las niñas (73%), quienes además bajan en su desempeño en las tareas de lectura en silencio (69%). Con respecto al desempeño en el Tercer grado, los niños presentan un porcentaje de ejecución más bajo que aún los de primero, con un 62% de total de aciertos, mientras que las niñas, aún cuando tienen un porcentaje total de 67% de aciertos, bajan en su desempeño en comparación con las niñas de primero y segundo grados. Por último, en términos generales, la ejecución de los niños y las niñas de los tres grados es baja, dado que todos presentan un promedio de ejecución del 68% para los niños y del 70% para las niñas (rango que oscila entre el 54% de ejecución de los niños del Tercer grado en lectura

en silencio y el 79% de ejecución de las niñas de primer grado, también en la tarea de lectura en silencio. Como se puede observar, ningún grupo alcanza el 80% de ejecución mínima aceptable.

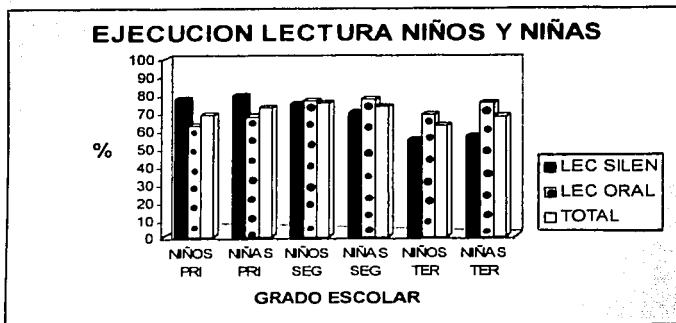


Figura 8 – Ejecución de Niños y Niñas en Tareas de Lectura

Las figuras de la 9 a la 11 corresponden al desempeño de los niños de acuerdo con la clasificación realizada por los maestros de grupo con respecto a los niños de nivel de **Rendimiento** normal y bajo, tanto de escuela pública como privada. La ejecución de estos niños se compara con la de los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje y que asisten a una institución de atención.

La Figura 9 se refiere a la ejecución de **Primer Grado**. En el caso de los niños con **Rendimiento** normal, el porcentaje de ejecución total es del 79%, con 86% en lectura en silencio y 74% en lectura oral. Los niños con **Rendimiento** bajo presentan una ejecución en lectura en silencio del 66%, 49% en lectura oral y un total del 57%. Los de problemas de aprendizaje obtienen un total de 44%, con 56% de ejecución en lectura en silencio y 35% en lectura oral. Tanto los niños con rendimiento bajo como los de problemas de aprendizaje tienen un desempeño por debajo del 60% de ejecución. Asimismo, todos los niños de Primer Grado tienen un

porcentaje de ejecución más bajo en lectura oral.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

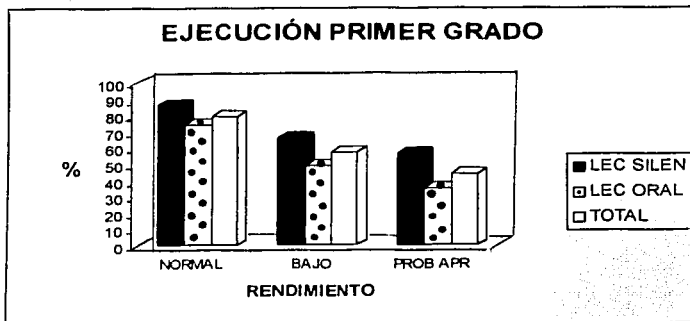


Figura 9 – Ejecución de Primer Grado de acuerdo con el Rendimiento.

En la Figura 10 se presentan los resultados del desempeño de los niños de Segundo Grado. Los de Rendimiento normal tienen una ejecución de 73% en lectura en silencio, 80% en oral y 77% total; su desempeño baja con respecto a los de primer grado. Los niños con rendimiento bajo presentan un 64% en lectura en silencio, 72% en lectura oral y 68% de ejecución total. Los niños con problemas de aprendizaje tienen un nivel de ejecución similar: 70% en lectura en silencio (mayor ejecución que los de rendimiento bajo), 63% en lectura oral y un total de 66%. En el caso de estos dos grupos, su ejecución mejora en relación al desempeño de los niños de primer grado. Aquí se observa el patrón de ejecución de los niños con rendimiento normal y bajo, donde presentan un porcentaje de ejecución más alto en lectura oral, no así los niños con problemas de aprendizaje.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

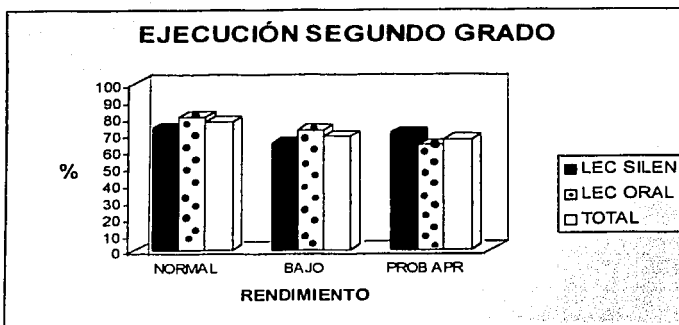


Figura 10 – Ejecución de Segundo Grado de acuerdo con el Rendimiento

Los porcentajes de **Tercer Grado**, con base en su nivel de **Rendimiento**, se presentan en la Figura 11. La ejecución de los niños con rendimiento normal es muy baja en lectura en silencio (58%), con un porcentaje de 75% en lectura oral y 68% de ejecución total; su desempeño es el más bajo de los niños clasificados con rendimiento normal en los tres grados. En el caso de los niños con rendimiento bajo, presentan un bajo nivel de ejecución en lectura en silencio de 48%, 64% en lectura oral y 57% como porcentaje total de ejecución. Los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje tienen un muy bajo nivel de desempeño tanto en lectura en silencio de 44%, como en lectura oral (54%) y un total de ejecución de 51%. El rango del desempeño global en Tercer Grado va desde el 44% en lectura en silencio de los niños con problemas de aprendizaje, hasta el 75% en lectura oral en los niños con rendimiento normal.

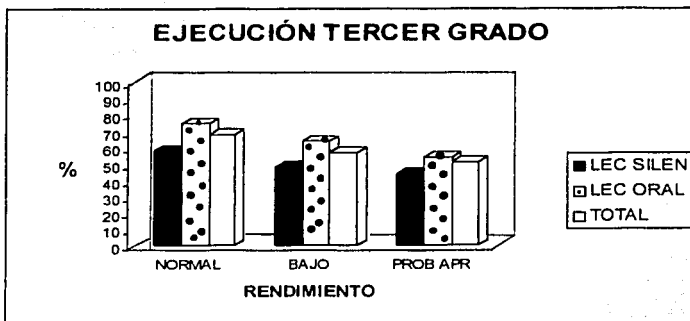


Figura 11 – Ejecución de Tercer Grado de acuerdo con el Rendimiento

Con respecto al análisis de los errores cometidos, en la Tabla 2 se presentan los errores específicos en lectura oral que cometieron los niños de los tres grados, así como la frecuencia promedio por tipo de error.

GRADO	TIPO DE ERRORES	ESCUELA PUBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCION
PRIMERO	SUSTITUCION	5.03	2.19	5.46
	OMISION	4.10	1.51	4.23
	ADICION	1.94	.70	1.03
	TOTAL	12.64	4.92	11.89
SEGUNDO	SUSTITUCION	2.81	2.45	6.16
	OMISION	1.35 *	1.38	3.46
	ADICION	1.45 *	1.17	2.97
	TOTAL	6.28	5.33	15.35
TERCERO	SUSTITUCION	3.75	1.73	6.00
	OMISION	1.96	.90	2.45
	ADICION	1.63	.84	1.95
	TOTAL	8.17	3.60	11.29

Tabla 2 - Errores Específicos en Lectura Oral

Los niños de Institución son los que cometen más errores específicos, y también los de escuela pública tienen una alta frecuencia de errores. En

Primer grado es más alta la frecuencia en los niños de este tipo de escuela que los que presentan problemas de aprendizaje. El número de errores cometidos por los niños de escuela privada es considerablemente menor que los otros.

Con respecto al Segundo grado, los niños de escuela pública reducen el número de errores específicos; sin embargo, cometen más errores de adición que de omisión (es el único caso en que esto sucede), y se acercan más a la frecuencia de errores cometidos por los niños de escuela privada. La frecuencia de los errores cometidos por los niños de institución se incrementa aún más que los de primer grado.

Para el Tercer grado se observa una reducción en la frecuencia de errores específicos de los niños de escuela privada, mientras que los de escuela pública presentan mayor número de errores, y los de institución los reducen y queda el total de errores menor a los de primer grado.

Una parte importante de este trabajo es la categorización de las respuestas a las preguntas abiertas de los textos de comprensión de lectura en silencio y lectura oral. En el Anexo 6 se presentan las tablas donde se cuantifican las frecuencias de respuesta de los niños, por tipo de escuela, en cada texto. En el Anexo 7 se ofrece una muestra del tipo de respuesta de los niños, ubicadas en las categorías y por pregunta.

De acuerdo al Anexo 6, en las respuestas de los niños de Primer Grado se observa que sus éstas son en su mayoría de tipo Textual en la lectura en silencio, pero en la lectura oral utilizan con mayor frecuencia el parafraseo. Es importante resaltar que un alto porcentaje de los niños de institución no sabían leer (66%), por lo que se ubicaron en la categoría No Responde. Por otro lado, en varias de las preguntas, las respuestas de los niños quedan ubicadas en la categoría No Guarda Relación porque sus respuestas presentan una similitud fonética con la respuesta correcta (por ej. Balón-Dolón), pero no tienen relación directa con el texto leído.

Sin embargo, este tipo de respuesta puede ser reflejo de que el niño así leyó la palabra en cuestión, por lo cual la decodificación pudiera considerarse apropiada.

De las respuestas de los niños de Segundo Grado se observa que siguen respondiendo dentro de la categoría Textual en ambas tareas, sin importar el tipo de escuela de la que provienen. Aquí es interesante resaltar en la tarea de lectura en silencio, pregunta 2: ¿Qué hizo Paty?, que un alto porcentaje de niños de las 3 escuelas dio respuestas que se ubican en la categoría Altera Elementos; esto se debe a que la pregunta está mal planteada y los criterios que marca el instrumento como respuesta correcta no corresponden. Las respuestas que dieron los niños podían ser correctas, de acuerdo con el contenido del texto. Esta confusión se observa también en la pregunta acerca del título. Asimismo es interesante resaltar que para la pregunta acerca del título de la historia en la tarea de lectura oral, los niños de escuela pública y de institución responden usando Elementos no Presentes en cuanto a la Idea Principal del texto, mientras que los de escuela privada usan la Idea Principal Textual.

En el caso de los niños de Tercer Grado, se observa que sus respuestas se clasifican con mayor frecuencia dentro de la categoría Textual en casi todas las respuestas a las preguntas. Esto es interesante debido a que los niños de los grados anteriores no responden con una frecuencia tan alta en esta categoría. Sin embargo, aún cuando la frecuencia de las respuestas es menor, los niños de escuela pública responden más dentro de la categoría del Parfraseo que los de escuela privada. Otro aspecto importante es que las respuestas a la pregunta 2 de las tareas de lectura en silencio y lectura oral tienen una alta frecuencia en la categoría Altera Elementos, por lo que también habría que revisar la forma en que está planteada la pregunta en el instrumento, así como los criterios con

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

respecto a las respuestas correctas, dado que los niños están respondiendo con información presente en el texto.

Análisis Estadístico.

Se utilizó el programa SPSS Versión 8.0 para realizar la captura y procesamiento de datos. Para determinar la diferencia entre medias se aplicó un AVAR de una sola vía con una prueba Post Hoc (Tukey).

Los resultados se presentan en 3 bloques que corresponden a los grados (primero, segundo y tercero). En cada bloque se analizan las siguientes medidas:

1. Subtotal de la tarea de lectura en silencio (Stot Lec Silen),
2. Subtotal de la tarea de lectura oral (Stot Lec Oral),
3. Total de aciertos en las tareas de lectura (Tot Ac Lec),
4. Total de errores específicos en lectura oral (Tot EE L Oral),
5. Respuesta a preguntas de lectura en silencio (Preg Lec Silen),
6. Respuesta a preguntas de lectura oral (Preg L Oral),
7. Lee texto en lectura oral (L Text Oral).

Estas medidas se analizan en función de las principales variables de interés, a saber: tipo de Escuela y nivel de Rendimiento. En el caso de la variable Sexo, para el análisis se utilizó la prueba T para muestras independientes.

Primer Grado.

En lo que respecta a la variable Escuela, las diferencias entre medias resultaron significativas ($p < .05$) en todos los casos excepto en Tot EE L Oral entre las tres escuelas donde no existen diferencias significativas, así como entre las escuelas pública y privada con respecto a Preg Lec Silen.

TRIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

VARIABLE DEPENDIENTE	(A) ESCUELA	(B) ESCUELA	DIFERENCIA DE MEDIAS (A-B)	ERROR ESTANDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
Stot Lec Silen	1.00	2.00	-2.3800*	8371	.012
		3.00	5.3667*	1.2321	.000
	2.00	1.00	2.3800*	8371	.012
		3.00	7.7467*	1.2321	.000
	3.00	1.00	-5.3667*	1.2321	.000
		2.00	-7.7467*	1.2321	.000
Stot Lec Oral	1.00	2.00	-5.3600*	1.2074	.000
		3.00	8.7033*	1.7773	.000
	2.00	1.00	5.3600*	1.2074	.000
		3.00	14.0633*	1.7773	.000
	3.00	1.00	-8.7033*	1.7773	.000
		2.00	-14.0633*	1.7773	.000
Tot Ac Lec	1.00	2.00	-7.6400*	1.9578	.000
		3.00	14.1600*	2.8818	.000
	2.00	1.00	7.6400*	1.9578	.000
		3.00	21.8000*	2.8818	.000
	3.00	1.00	-14.1600*	2.8818	.000
		2.00	-21.8000*	2.8818	.000
Tot EE L Oral	1.00	2.00	-8700	2.4632	.934
		3.00	-4.1567	3.6257	.485
	2.00	1.00	-8700	2.4632	.934
		3.00	-5.0267	3.6257	.348
	3.00	1.00	4.1567	3.6257	.485
		2.00	5.0267	3.6257	.348
Preg Lec Silen	1.00	2.00	-5300	2315	.057
		3.00	1.5933*	3407	.000
	2.00	1.00	5300	2315	.057
		3.00	2.1233*	3407	.000
	3.00	1.00	-1.5933*	3407	.000
		2.00	-2.1233*	3407	.000
Preg L Oral	1.00	2.00	-1.0200*	2460	.000
		3.00	1.1667*	3620	.004
	2.00	1.00	1.0200*	2460	.000
		3.00	2.1867*	3620	.000
	3.00	1.00	-1.1667*	3620	.004
		2.00	-2.1867*	3620	.000
L Text Oral	1.00	2.00	-1.2600*	3351	.000
		3.00	1.7433*	4933	.001
	2.00	1.00	1.2600*	3351	.000
		3.00	3.0033*	4933	.000
	3.00	1.00	-1.7433*	4933	.001
		2.00	-3.0033*	4933	.000

Clave: Escuela 1.00 PÚBLICA, 2.00 PRIVADA, 3.00 INSTITUCIÓN

Tabla 3 – Primer Grado, comparación de la variable Escuela con la prueba Post Hoc de Tukey

Con respecto a la variable Rendimiento, las diferencias entre las medias resultaron significativas ($p < .05$) en todos los casos, excepto en Tot EE L Oral cuando se comparan rendimiento normal con problemas de aprendizaje. Tampoco existen diferencias significativas en Stot Lec Silen, Respuestas a Preg L Oral, Tot EE L Oral y L Text Oral en lo que se refiere a la comparación entre rendimiento bajo y problemas de aprendizaje. El

papel que juegan los errores específicos en la distinción entre niños con y sin problemas de aprendizaje se retoma en la Discusión de los resultados.

VARIABLE DEPENDIENTE	(C) REND.	(D) REND.	DIFERENCIA DE MEDIAS (C-D)	ERROR ESTÁNDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
Stot Lec Silen	1.00	2.00	5.2157*	.9510	.000
		3.00	7.7563*	1.1296	.000
	2.00	1.00	-5.2157*	.9510	.000
		3.00	2.5406	1.3283	.135
	3.00	1.00	-7.7563*	1.1296	.000
		2.00	-2.5406	1.3283	.135
Stot Lec Oral	1.00	2.00	8.6815*	1.3801	.000
		3.00	13.3801*	1.6391	.000
	2.00	1.00	-8.6815*	1.3801	.000
		3.00	4.6986*	1.9275	.039
	3.00	1.00	-13.3801*	1.6391	.000
		2.00	-4.6986*	1.9275	.039
Tot Ac Lec	1.00	2.00	13.7233*	2.2235	.000
		3.00	21.1364*	2.6409	.000
	2.00	1.00	-13.7233*	2.2235	.000
		3.00	7.4130*	3.1055	.045
	3.00	1.00	-21.1364*	2.6409	.000
		2.00	-7.4130*	3.1055	.045
Tot EE L Oral	1.00	2.00	-7.4520*	2.8853	.027
		3.00	-5.3056	3.4269	.157
	2.00	1.00	7.4520*	2.8853	.027
		3.00	1.1464	4.0297	.956
	3.00	1.00	6.3056	3.4269	.157
		2.00	-1.1464	4.0297	.956
Preg L Silen	1.00	2.00	1.1731*	.2671	.000
		3.00	2.1281*	.3172	.000
	2.00	1.00	-1.1731*	.2671	.000
		3.00	.9551*	.3730	.028
	3.00	1.00	-2.1281*	.3172	.000
		2.00	-.9551*	.3730	.028
Preg L Oral	1.00	2.00	1.4020*	.2885	.000
		3.00	1.991*	.3426	.000
	2.00	1.00	-1.4020*	.2885	.000
		3.00	-.5971	.4029	.300
	3.00	1.00	-1.991*	.3426	.000
		2.00	-.5971	.4029	.300
L Text L Oral	1.00	2.00	1.9322*	.3898	.000
		3.00	2.8177*	.4630	.000
	2.00	1.00	-1.9322*	.3898	.000
		3.00	.8855	.5444	.234
	3.00	1.00	-2.8177*	.4630	.000
		2.00	-.8855	.5444	.234

Clave: RENDIMIENTO 1.00 NORMAL, 2.00 BAJO, 3.00 PROB. APRENDIZAJE

Tabla 4- Primer Grado, Comparación de Rendimiento con la prueba Post Hoc de Tukey

Segundo Grado.

Al analizar la variable Escuela, se encuentra que las diferencias no resultan significativas en casi todos los casos excepto en Stot Lec Oral, en Tot Ac Lec en la escuela privada y la institución, en Tot EE L Oral y en L Text Oral (salvo en la comparación entre escuela pública y privada), donde las diferencias entre medias resultan significativas ($p < .05$).

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

VARIABLE DEPENDIENTE	(A) ESCUELA	(B) ESCUELA	DIFERENCIA DE MEDIAS (A-B)	ERROR ESTANDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
Stot Lec Silen	1.00	2.00	- 7100	5548	407
		3.00	3.667E-02	8167	999
	2.00	1.00	7100	5548	407
		3.00	7467	8167	631
	3.00	1.00	-3.6667E-02	8167	999
		2.00	- 7467	8167	631
Stot Lec Oral	1.00	2.00	-1.3700	6587	094
		3.00	3.4467*	9696	001
	2.00	1.00	1.3700	6587	094
		3.00	4.8167*	9696	000
	3.00	1.00	-3.4467*	9696	001
		2.00	-4.8167*	9696	000
Tot Ac Lec	1.00	2.00	-2.2700	1.0421	075
		3.00	3.3133	1.5339	078
	2.00	1.00	2.2700	1.0421	075
		3.00	5.5833*	1.5339	001
	3.00	1.00	-3.3133	1.5339	078
		2.00	-5.5833*	1.5339	001
Tot EE L Oral	1.00	2.00	1.5900	1.8108	654
		3.00	-9.0333*	2.6654	002
	2.00	1.00	-1.5900	1.8108	654
		3.00	-10.6233*	2.6654	000
	3.00	1.00	9.0333*	2.6654	002
		2.00	10.6233*	2.6654	000
Preg Lec Silen	1.00	2.00	-7.000E-02	1783	919
		3.00	1767	2625	779
	2.00	1.00	7.000E-02	1783	919
		3.00	2467	2625	615
	3.00	1.00	-1767	2625	779
		2.00	-2467	2625	615
Preg Loral	1.00	2.00	-2500	1773	335
		3.00	2533	2609	595
	2.00	1.00	2500	1773	335
		3.00	5033	2609	131
	3.00	1.00	-2533	2609	595
		2.00	-5033	2609	131
L Text Oral	1.00	2.00	-5200	3919	380
		3.00	1.4800*	5769	028
	2.00	1.00	5200	3919	380
		3.00	2.000*	5769	002
	3.00	1.00	-1.4800*	5769	028
		2.00	-2.000*	5769	002

Clave: ESCUELA 1.00 PÚBLICA, 2.00 PRIVADA, 3.00 INSTITUCIÓN

Tabla 5 – Segundo Grado, Comparación de Escuela con la prueba Post Hoc de Tukey

En lo que respecta a la variable Rendimiento, las diferencias no resultan significativas en casi todos los casos, excepto en Stot Lec Silen en la comparación entre rendimiento normal y bajo, en STLO y en Tot Ac Lec entre los 3 niveles de rendimiento, (a excepción de cuando se comparan rendimiento bajo con problemas de aprendizaje); en Tot EE L Oral (salvo cuando se comparan rendimiento normal y bajo); en Preg L Oral en el caso de rendimiento normal y bajo y en L Text Oral entre rendimiento

normal y problemas de aprendizaje, donde las diferencias entre medias resultan significativas ($p < .05$).

VARIABLE DEPENDIENTE	(C) REND.	(D) REND.	DIFERENCIA DE MEDIAS (C-D)	ERROR ESTANDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
Stot Lec Silen	1.00	2.00	2.3051*	6930	.003
		3.00	.8296	7642	.523
	2.00	1.00	-2.3051*	6930	.003
		3.00	-1.4754	9390	.258
	3.00	1.00	-.8296	7642	.523
		2.00	1.4754	9390	.258
Stot Lec Oral	1.00	2.00	2.0880*	8361	.033
		3.00	4.5284*	9220	.000
	2.00	1.00	-2.0880*	8361	.033
		3.00	2.4404	1.1329	.079
	3.00	1.00	-4.5284*	9220	.000
		2.00	2.4404	1.1329	.079
Tot Ac Lec	1.00	2.00	4.2680*	1.3118	.003
		3.00	5.2593*	1.4465	.001
	2.00	1.00	-4.2680*	1.3118	.003
		3.00	.9912	1.7774	.843
	3.00	1.00	-5.2593*	1.4465	.001
		2.00	-.9912	1.7774	.843
Tot EE L Oral	1.00	2.00	-2.9633	2.3034	.403
		3.00	-10.3914*	2.5400	.000
	2.00	1.00	2.9633	2.3034	.403
		3.00	-7.4281*	3.1211	.046
	3.00	1.00	10.3914*	2.5400	.000
		2.00	7.4281*	3.1211	.046
Preg Lec Silen	1.00	2.00	.1335	2272	.827
		3.00	.2370	2505	.611
	2.00	1.00	-.1335	2272	.827
		3.00	.1035	3078	.940
	3.00	1.00	-.2370	2505	.611
		2.00	-.1035	3078	.940
Preg L Oral	1.00	2.00	.5494*	2240	.038
		3.00	.4827	2470	.124
	2.00	1.00	-.5494*	2240	.038
		3.00	-6.6667E-02	3035	.974
	3.00	1.00	-.4827	2470	.124
		2.00	6.6667E-02	3035	.974
L Text Oral	1.00	2.00	.8551	4982	.199
		3.00	1.9025*	5494	.002
	2.00	1.00	-.8551	4982	.199
		3.00	1.0474	6751	.267
	3.00	1.00	-1.9025*	5494	.002
		2.00	-1.0474	6751	.267

Clave: RENDIMIENTO 1.00 NORMAL, 2.00 BAJO, 3.00 PROB. APRENDIZAJE

Tabla 6 – Segundo Grado, Comparación de Rendimiento con la Prueba Post Hoc de Tukey

Tercer Grado.

Para el caso de la variable Escuela, las diferencias entre medias resultan significativas ($p < .05$) en todos los casos excepto en Stot Lec Silen, Tot EE

L Oral, Preg Lec Silen, Preg L Oral y L Text Oral entre escuela pública e institución.

VARIABLE DEPENDIENTE	(A) ESCUELA	(B) ESCUELA	DIFERENCIA DE MEDIAS (A-B)	ERROR ESTANDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA	
Stot Lec Silen	1.00	2.00	-2.5300*	.5848	.000	
		3.00	1.0967	.8608	.410	
		2.00	1.00	2.5300*	.5848	.000
		3.00	3.6267*	.8608	.000	
		3.00	1.00	-1.0967	.8608	.410
		2.00	2.00	-3.6267*	.8608	.000
Stot Lec Oral	1.00	2.00	-4.3700*	.7551	.000	
		3.00	3.5100*	1.1114	.005	
		2.00	1.00	4.3700*	.7551	.000
		3.00	7.880*	1.1114	.000	
		3.00	1.00	-3.5100*	1.1114	.005
		2.00	2.00	-7.8800*	1.1114	.000
Tot Ac Lec	1.00	2.00	-6.9300*	1.1516	.000	
		3.00	4.3433*	1.6951	.028	
		2.00	1.00	6.9300*	1.1516	.000
		3.00	11.2733*	1.6951	.000	
		3.00	1.00	-4.3433*	1.6951	.028
		2.00	2.00	-11.2733*	1.6951	.000
Tot EE L Oral	1.00	2.00	-3.6800*	1.2788	.011	
		3.00	-4.3500	1.8823	.054	
		2.00	1.00	-3.6800*	1.2788	.011
		3.00	-8.0300*	1.8823	.000	
		3.00	1.00	4.3500	1.8823	.054
		2.00	2.00	8.0300*	1.8823	.000
Preg Lec Silen	1.00	2.00	-4.800*	1.681	.012	
		3.00	3.500	2.475	.334	
		2.00	1.00	4.800*	1.681	.012
		3.00	8.300*	2.475	.002	
		3.00	1.00	-3.500	2.475	.334
		2.00	2.00	-8.300*	2.475	.002
Preg L Oral	1.00	2.00	-1.3400*	2.518	.000	
		3.00	5.833	3.706	.257	
		2.00	1.00	1.3400*	2.518	.000
		3.00	1.9233*	3.706	.000	
		3.00	1.00	-5.833	3.706	.257
		2.00	2.00	-1.9233*	3.706	.000
L Text Oral	1.00	2.00	-2.2200*	4.823	.000	
		3.00	8.467	7.099	.457	
		2.00	1.00	2.2200*	4.823	.000
		3.00	3.0667	7.099	.000	
		3.00	1.00	-8.467	7.099	.457
		2.00	2.00	-3.0667*	7.099	.000

Clave: ESCUELA 1.00 PUBLICA, 2.00 PRIVADA, 3.00 INSTITUCIÓN

Tabla 7 – Tercer Grado, Comparación de la Variable Escuela con la Prueba Post Hoc de Tukey

En lo que respecta a la variable Rendimiento, las diferencias no resultan significativas para Stot Lec Silen, Stot Lec Oral, Tot Ac Lec, Preg Lec Silen, Preg L Oral al comparar a los niños con rendimiento bajo y los diagnosticados con problemas de aprendizaje; y en el caso de Tot EE L Oral y L Text Oral en todos los casos salvo cuando se compara el

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

rendimiento normal con los de problemas de aprendizaje, donde las diferencias entre las medias resultan significativas ($p < .05$).

VARIABLE DEPENDIENTE	(C) REND.	(D) REND.	DIFERENCIA DE MEDIAS (C-D)	ERROR ESTANDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
Stot Lec Silen	1.00	2.00	2.0963*	.7710	.018
		3.00	2.7495*	.8411	.003
	2.00	1.00	-2.0963*	.7710	.018
		3.00	.6532	1.0402	.805
	3.00	1.00	-2.7495*	.8411	.003
		2.00	-.6532	1.0402	.805
Stot Lec Oral	1.00	2.00	3.4195*	1.0165	.002
		3.00	6.3276*	1.1090	.000
	2.00	1.00	-3.4195*	1.0165	.002
		3.00	2.9081	1.3714	.086
	3.00	1.00	-6.3276*	1.1090	.000
		2.00	-2.9081	1.3714	.086
Tot Ac Lec	1.00	2.00	5.4974*	1.5546	.001
		3.00	8.8254*	1.6959	.000
	2.00	1.00	-5.4974*	1.5546	.001
		3.00	-3.3279	2.0973	.251
	3.00	1.00	-8.8254*	1.6959	.000
		2.00	-3.3279	2.0973	.251
Tot EE L Oral	1.00	2.00	-3.6720	1.6586	.069
		3.00	-6.8693*	1.8095	.000
	2.00	1.00	3.6720	1.6586	.069
		3.00	-3.1973	2.2377	.326
	3.00	1.00	6.8693*	1.8095	.000
		2.00	3.1973	2.2377	.326
Preg Lec Silen	1.00	2.00	-.5449*	.2174	.033
		3.00	.6908*	.2371	.010
	2.00	1.00	-.5449*	.2174	.033
		3.00	.1459	.2933	.872
	3.00	1.00	-.6908*	.2371	.010
		2.00	-.1459	.2933	.872
Preg L Oral	1.00	2.00	.8868*	.3388	.024
		3.00	1.4174*	.3696	.000
	2.00	1.00	-.8868*	.3388	.024
		3.00	.5306	.4570	.477
	3.00	1.00	-1.4174*	.3696	.000
		2.00	-.5306	.4570	.477
L Text Oral	1.00	2.00	1.3606	.6430	.087
		3.00	2.2084*	.7015	.005
	2.00	1.00	-1.3606	.6430	.087
		3.00	-.8477	.6675	.591
	3.00	1.00	-2.2084*	.7015	.005
		2.00	-.8477	.6675	.591

Clave: RENDIMIENTO 1.00 NORMAL, 2.00 BAJO, 3.00 PROB. APRENDIZAJE

Tabla 8 –Tercer Grado, Comparación de Rendimiento con la Prueba Post Hoc de Tukey

A partir del análisis con la prueba t de muestras independientes para la variable Sexo, se presenta la tabla 8, donde se observa que no existen diferencias significativas en la ejecución de las tareas de Stot Lec Silen, Stot Lec Oral y Tot Ac Lec entre niños y niñas de la muestra en el Primer grado. En Segundo grado existen diferencias significativas ($p < .05$) en Stot Lec Silen, pero no así en Stot Lec Oral y Tot Ac Lec. Para el Tercer grado,

existen diferencias significativas ($p < .05$) en Stot Lec Oral, sin embargo, Stot Lec Silen y Tot Ac Lec no resultan con diferencias significativas..

PRIMER GRADO	SEXO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ERROR ESTÁNDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
STLS	NIÑOS 128	20.21	6.64	.5869	.743
	NIÑAS 102	20.49	6.10	.6036	.740
STLO	NIÑOS 128	21.05	10.06	.8891	.207
	NIÑAS 102	22.67	9.10	.9011	.202
TALEC	NIÑOS 128	41.29	16.05	1.4190	.354
	NIÑAS 102	43.20	14.73	1.4586	.350

SEGUNDO GRADO	SEXO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ERROR ESTÁNDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
STLS	NIÑOS 118	17.11	3.98	.3668	.011
	NIÑAS 112	15.80	3.76	.3551	.011
STLO	NIÑOS 118	20.46	4.99	.4590	.592
	NIÑAS 112	20.80	4.79	.4527	.592
TALEC	NIÑOS 118	37.44	7.95	.7323	.405
	NIÑAS 112	36.61	7.14	.6745	.403

TERCER GRADO	SEXO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ERROR ESTÁNDAR DE LA MEDIA	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
STLS	NIÑOS 140	10.71	4.33	.3661	.455
	NIÑAS 90	11.16	4.41	.4644	.457
STLO	NIÑOS 140	20.38	6.16	.5202	.015
	NIÑAS 90	22.36	5.60	.5902	.013
TALEC	NIÑOS 140	31.21	9.23	.7805	.081
	NIÑAS 90	33.37	8.83	.9305	.078

Tabla 9 – Comparación de Medias en la Variable Sexo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

109

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en las tareas de lectura, los niños de la muestra estudiada presentan un perfil bajo de ejecución en los tres primeros grados de primaria, ya que no alcanzan el 80% mínimo aceptable que refleja la adquisición de las habilidades de lectura. Dicho criterio es el que establece el instrumento de evaluación utilizado, pero cabe recordar que el IDEA se elaboró a partir de los objetivos elementales de los programas oficiales de los tres primeros grados de primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP 1993).

Como el objetivo del presente estudio era analizar el desempeño de niños de los tres primeros grados de primaria, se encontró que la ejecución de los alumnos en general es baja, si se toma en cuenta que la evaluación se realizó al término del ciclo escolar que estaban cursando, independientemente de la escuela a la que estaban inscritos. Es decir, los niños no adquirieron las habilidades básicas de las tareas de lectura convencional, de acuerdo con la prueba utilizada.

En términos generales, los niños inscritos en escuelas privadas tienen un nivel de ejecución mejor que los niños que provienen de las otras escuelas. Esto se puede deber a que en las escuelas privadas, los niños inician Primer grado sabiendo leer y escribir, y en las escuelas públicas los niños inician con la lectoescritura al cursar primero. Sin embargo, es importante resaltar que los únicos que obtienen el 80% de ejecución mínima aceptable, son los niños de primer grado, inscritos a escuela privada (Fig. 2).

En Segundo grado se observa que la ejecución de los niños demuestra mayores habilidades en las tareas de lectura, en los tres tipos de escuela analizados. Lo que es notable es que, independientemente de la escuela de la que provengan los niños, el desempeño de los de tercer grado es bajo en comparación con sus compañeros de segundo (Fig. 1).

Por otro lado, en el Tercer grado el porcentaje de ejecución de los niños es más bajo que el de los de primer grado; sin embargo, hay que considerar que las tareas de tercero, tanto en lectura en silencio como en lectura oral son más complejas (Fig. 1 y 4). Puede ser que los maestros den por hecho que en tercer grado los niños ya saben leer y comprenden lo que leen, por lo que no se aseguran que esto sea así y no repasan las habilidades básicas de la lectura.

Con respecto a las tareas de lectura en silencio, la ejecución de los niños de tercero es la más baja (63% escuela privada, 49.5% escuela pública y 44% institución); esto puede significar, además de lo anterior, que los maestros le estén dando mayor atención a la habilidad mecánica de la lectura oral y dejan de lado lo que corresponde a la comprensión, y que se refleja en las respuestas a las preguntas correspondientes a esta tarea.

Como era de esperarse, el desempeño de los niños de instituciones es el más bajo (Fig. 7), aunque también muestra la misma tendencia de una mejor ejecución en segundo, así como un decremento en las tareas de lectura en silencio en Tercer grado. Cabe recordar que estos niños ya han sido diagnosticados con problemas de aprendizaje, aún cuando no se sabe si la detección se realizó oportunamente (en el preescolar), o si no, los niños ya vienen arrastrando deficiencias desde antes del primer grado.

Con respecto al desempeño de los niños por tipo de escuela, se observa la tendencia de una reducción en el porcentaje de ejecución, cuando lo

que se esperaba es que, a mayor grado escolar, mayor adquisición y aprendizaje de habilidades de parte de los alumnos, lo que en realidad no se demuestra.

El desempeño de los niños y las niñas es muy similar en sus patrones de ejecución y en los tres grados (Fig. 8). Las niñas tienen mejor ejecución en las tareas de lectura en silencio en primer grado, pero la tendencia general es la misma. De hecho, no existen diferencias significativas entre las variables, salvo en el Subtotal en Lectura en Silencio en segundo grado y el Subtotal en Lectura Oral en tercero.

En el caso del rendimiento de los niños, cabe recordar que la clasificación de rendimiento bajo fue dada por los mismos maestros de grupo, y al realizar las comparaciones en cuanto al desempeño, se observa que existen diferencias significativas entre los que se consideran como de rendimiento normal con los de rendimiento bajo y con los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje. Lo que es interesante mencionar, es que no existen diferencias significativas entre los niños de bajo rendimiento y los que ya se han diagnosticado con problemas de aprendizaje y asisten a instituciones de atención. Es necesario revisar los criterios para hacer este tipo de clasificaciones, dado que el porcentaje de ejecución de los niños es parecida, estando los de bajo rendimiento ligeramente por arriba de los niños de institución.

Otro aspecto importante de remarcar es que los niños con rendimiento bajo han sido atendidos dentro de la educación regular, y los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje se han incorporado a la educación especial. Lo que aquí se demuestra es que su desempeño no es significativamente diferente, por lo que habrá que tomarlo en cuenta ya que actualmente se está trabajando en el proceso de Integración Educativa.

Con respecto a este punto, los resultados obtenidos por los niños con el instrumento aplicado muestran que no existe diferencia en cuanto a su ejecución, aún cuando la tendencia es que los niños con rendimiento normal presenten un puntaje de ejecución más alto, luego los de bajo rendimiento y por último los diagnosticados con problemas de aprendizaje, independientemente del tipo de escuela a la que estén inscritos. Dado que se presenta el mismo patrón de desempeño, se puede afirmar que los niños que asisten a instituciones no tienen dificultades diferentes, sino solamente mayor dificultad que los niños de los otros grupos evaluados, por lo que no requieren otro tipo de atención, sino mayor atención en su enseñanza.

Por otro lado, el IDEA es un instrumento que además analiza los errores que cometen los niños. Como se mencionó previamente, los clasifica como errores de regla y errores específicos. En el caso de los errores específicos, resultan un indicador para diferenciar a aquellos niños que presentan problemas de aprendizaje, de los que no. Al analizar los errores específicos en lectura oral con respecto al desempeño de los niños, se observa la misma tendencia en su ejecución. Sin embargo, los niños que asisten a institución muestran un mayor porcentaje de errores que los de escuela pública, mientras que los de escuela privada tienen menor cantidad de errores, en general.

Específicamente, con respecto al Primer grado, los niños de escuela pública tienen una mayor frecuencia de errores específicos que los de institución, y los de escuela privada presentan una frecuencia menor a la mitad. Para el Segundo grado, los niños de escuela pública tienen una frecuencia de errores casi igual que los de escuela privada, quienes aumentan un poco sus errores. Sin embargo, los niños de institución incrementan su frecuencia de errores casi al triple que los niños de las otras escuelas. Para el Tercer grado los niños de institución reducen la frecuencia de errores, los de escuela pública presentan más, sin llegar a

la frecuencia de los de primero, y los de escuela privada presentan una menor frecuencia de errores que en los grados anteriores. En términos de errores, los niños que asisten a instituciones presentan una frecuencia mayor, a diferencia de los niños de escuela pública en segundo y tercer grado (Tabla 2).

Esto demuestra que el instrumento es lo suficientemente sensible para la detección de los niños con esta problemática, independientemente del porcentaje de su ejecución en general, a partir de los errores específicos que cometen. De hecho, aunque el IDEA incluye 5 tipos de errores específicos, los niños evaluados únicamente presentaron los errores de Sustitución (decir una letra, sílaba o palabra por otra) con mayor frecuencia, Omisión (saltarse letras, sílabas o palabras) y Adición (aumentar letras, sílabas o palabras al texto). Este tipo de errores puede provocar que los niños modifiquen el sentido del texto que están leyendo, lo que se vería reflejado en su comprensión.

Es pertinente aclarar que a medida que los niños avanzan en grado escolar, las tareas académicas se vuelven más complejas y más extensas, por lo que existe mayor probabilidad de que cometan errores. Sin embargo, en el caso de los niños de escuelas privadas, en tercer grado reducen su frecuencia de errores, mientras que los de escuela pública aumentan la frecuencia. Dado que el IDEA es un instrumento diagnóstico-prescriptivo, con este patrón de desempeño en tareas de lectura se pueden diseñar los programas de intervención pertinentes para que los niños adquieran las habilidades de la lectura convencional, sin necesidad de recurrir a otro tipo de actividades (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996).

El utilizar instrumentos de evaluación como el Inventario de Ejecución Académica es una alternativa que puede ayudar a los maestros en su enseñanza, dado que, por un lado está basado en los objetivos

instruccionales de los programas oficiales de Primero, Segundo y Tercer grado de primaria; es decir, es una forma de evaluación basada en currículum. Permite evaluar a cada niño contra su propia ejecución y con respecto al logro de los objetivos instruccionales planteados, a diferencia de la evaluación tradicional. Asimismo, el instrumento permite detectar a aquellos niños que presentan dificultades en su aprendizaje, a partir del análisis y frecuencia de los errores, lo que les ayudará para trabajar con ellos en sus problemas específicos. Por último, como ya se mencionó previamente, dado que el IDEA es un instrumento de evaluación diagnóstico-prescriptivo, es posible diseñar las actividades de enseñanza que requieren los alumnos que aún no han alcanzado los objetivos que plantea el programa.

Aparte del perfil de ejecución de los alumnos evaluados en habilidades de lectura, la aportación de este trabajo se refiere a la clasificación de las respuestas a preguntas de comprensión, la cual se realizó con objeto de determinar si las respuestas de los niños eran similares y había posibilidad de agruparlas en categorías.

Se derivaron las categorías de respuesta para las primeras cuatro preguntas, en las cuales se trató de ubicar la comprensión literal como respuesta a preguntas textuales, así como la capacidad del alumno para sintetizar la información leída, con respecto a las preguntas del título de la historia. De esta clasificación se pudieron obtener porcentajes de frecuencia con respecto a cada categoría.

En términos generales, los niños respondieron dentro de la categoría "Textual" a las preguntas del texto, y en poca proporción utilizaron sinónimos o "Parafraseo" para contestar. Lo que es interesante es que los niños de escuela pública usan más el Parafraseo que los de escuela privada, aún cuando se podría pensar que los niños de escuela privada tienen más vocabulario y tendrían que aplicarlo con el Parafraseo. Lo que

puede estar ocurriendo es que el sistema en las escuelas públicas es más flexible, más permisivo, por lo que en las escuelas privadas, al tener un sistema rígido, los niños no se pueden permitir responder de una manera diferente a como el texto lo dice, mientras que en las públicas, los niños sí se sienten en libertad de contestar utilizando sinónimos.

Por otro lado, en algunas preguntas las respuestas de los niños se ubicaron en la categoría "Altera elementos". Como ya se mencionó en los Resultados, estos niños respondieron con información contenida en el texto pero que no correspondía a la respuesta que marcan los criterios del IDEA. Además de poder ubicar la forma en que los niños responden a preguntas de comprensión, esta clasificación permite detectar aquellas preguntas que no están enunciadas claramente, lo que ocasiona confusión en las respuestas de los niños, y no necesariamente una falta de comprensión. Este es un aspecto que debe revisarse en el instrumento, debido a que algunas preguntas propician esta confusión (Anexo 6 y 7).

Otro punto interesante con la clasificación de las respuestas en categorías, es que los niños responden a veces con palabras que tienen "sonidos" similares a los de la respuesta correspondiente, pero no es la palabra adecuada, por lo que se incluyó en la categoría de "No guarda relación", aún cuando se presente alguna similitud fonética con las palabras del texto.

Esta forma de clasificar las respuestas de los niños es una propuesta inicial que, aún cuando fue validada por la opinión de expertos, es necesario aplicarla en otras poblaciones, con otro tipo de textos, y quizás, con niños de cuarto a sexto de primaria, con objeto de delimitar más las categorías en función de los procesos de comprensión de lectura de los alumnos. Esta clasificación puede apoyar a los maestros de grupo tanto para delimitar la forma en que sus alumnos responden a preguntas de

comprensión, corregir sus errores, así como para analizar el tipo de preguntas que ellos están elaborando.

Con respecto al desempeño de los alumnos, es pertinente tomar en cuenta también los resultados de la evaluación internacional (Estudio Pisa) donde se refleja que los niños mexicanos de 15 años no tienen una ejecución aceptable (OECD 2000), lo que de alguna manera corrobora los resultados obtenidos en este estudio. Si desde los primeros años de la primaria no se adquieren las habilidades académicas básicas -de la lectura en este caso- es difícil que al avanzar en grado escolar se logren, dado que los conocimientos y la información se vuelven más complejos.

Tamassia (en SEP, 2002) menciona que PISA define a la Lectura como "la habilidad de comprender, utilizar y hacer una reflexión de textos, para lograr objetivos personales, desarrollar nuestro conocimiento y potencial y para participar de una manera efectiva en la sociedad" (pág. 274). Sin embargo, argumenta que los niños de 15 años están a la mitad de su proceso de aprendizaje y no han aprendido todo lo que requieren saber cuando sean adultos. Valdría la pena reflexionar acerca del logro de los objetivos del programa oficial y ver si realmente se está alcanzando que los alumnos sean aprendices permanentes e independientes y que puedan actuar con eficacia e iniciativa en situaciones prácticas (SEP 1997a). Los resultados de este tipo de evaluaciones internacionales deben hacer que se tomen en cuenta las variables involucradas, sin buscar justificaciones que no contribuyen a mejorar la preparación de los estudiantes mexicanos. El fracaso escolar, tal y como lo definen Marchesi y Hernández Gil (2000) se refiere no sólo a una pobre ejecución en el ciclo escolar, sino que éste tendrá repercusiones para el futuro personal del individuo y su calidad de vida.

Ornelas (1999) se basa en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 y hace un planteamiento integral acerca de los aspectos relevantes para

una alta calidad educativa, donde el alumno debe participar como agente activo para el desarrollo de sus competencias cognoscitivas, donde hay que tomar más en cuenta el proceso de aprendizaje que el de enseñanza, así como involucrar a padres y maestros en el proceso, e incluir materiales y textos adecuados, entre otros. Esto se puede aplicar tanto a los estudiantes de la educación regular como a los que se van a incorporar a ésta, con base en las iniciativas de la Integración Educativa.

Quizá valdría la pena también tomar en cuenta, si la formación de los maestros y sus técnicas de enseñanza están permitiendo que sus alumnos puedan alcanzar estos objetivos. Es necesario replantear el papel que están jugando los maestros de aula, dado que requieren de mayores oportunidades de capacitación y de alternativas que les permitan atender de manera eficaz la cantidad de alumnos que tienen por grupo.

También es importante que exista una mayor y mejor comunicación entre la Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y aquellas disciplinas que están aportando alternativas a partir de la investigación aplicada, como es la Psicología Educativa. Actualmente se está trabajando en las escuelas de educación básica como parte del entrenamiento profesional de los alumnos de Maestría en Psicología Escolar, donde los psicólogos se enfrentan con la problemática de los maestros de aula. En estos escenarios es donde se puede establecer la comunicación directa y la capacitación en ambos sentidos, y aquí es donde se puede demostrar que estas alternativas contemporáneas de evaluación psicoeducativa pueden aportar soluciones a los problemas de enseñanza en nuestro país.

La evaluación realizada en este trabajo con el IDEA, es una propuesta validada empíricamente que puede aportar elementos no sólo de evaluación, sino instruccionales, para apoyar a la educación de nuestro país y contribuir de esta manera a la solución de problemas de fracaso

escolar. Esto es importante dado que recientemente se está hablando de las escuelas de calidad y de la integración de la educación especial a la educación regular, y esta propuesta se basa en trabajar con cada alumno a partir de sus necesidades particulares, y no con el grupo como una unidad.

Por último, la participación de los padres de familia es básica para que los niños adquieran mayores habilidades, en el sentido de que también propicien en el hogar la habilidad de la lectura, dado que ésta es la puerta de entrada para la adquisición de habilidades académicas más complejas como son: lectura de textos de diferentes tipos (narrativos, biográficos, descriptivos, periodísticos, etc.), la comprensión y aplicación de la información obtenida para otros fines como responder exámenes y solucionar problemas (aritméticos y de otro tipo), la correspondencia y el uso de la computadora, etc. Un aspecto importante de la enseñanza de la lectura debería establecer un hábito interesante y no una obligación. La lectura en sí misma carece de sentido si no se reconoce que representa el acceso al conocimiento y a la cultura.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

119-A

BIBLIOGRAFÍA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M.J. (1990). Beginning to Read, Thinking about Print. En : Howell, Fox y Morehead (1993). *Curriculum – Based Evaluation : Teaching and Decision Making*. California : Brooks/Cole. Publishing Co.
- Adelman, H. (1989). Beyond the Learning Mystique: an Interactional Perspective on Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 - 5, 301-304.
- Adelman, H. y Taylor L. (1993). *Learning Problems and Learning Disabilities*. California: Brooks Cole.
- Arciniega, C. (2001). *Enseñanza estratégica de la escritura en el marco de la integración educativa*. Tesis de Maestría, México: ENEP – Iztacala. U.N.A.M.
- Ayala, C.R. (2002). *Enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en alumnos de secundaria con dificultades en el aprendizaje*. Reporte de experiencia profesional, Maestría en Psicología, México: Facultad de Psicología. U.N.A.M.
- Barbosa, A. (1985). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México: Pax
- Bender, W. (1992). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cervera, M. y Toro J. (1980). *Test de análisis de lecto-escritura*. Madrid: Pablo del Río.
- Coles, G. (1989). Excerpts from the Learning Mystique: a Critical Look at "Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 22 - 5, 267-277.
- Cunningham, J., Cunningham, P. y Arthur, S. (1981). *Middle and Secondary School Reading*. New York: Longman.
- Diario Oficial de la Federación (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000*. México: Presidencia de la República Mexicana.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Diario Oficial de la Federación (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Diario Oficial de la Federación (2001). *El Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria*. México : Poder Ejecutivo Federal.
- Diario Oficial de la Federación (2002). *Decreto para la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: Poder Ejecutivo Federal, agosto 7 de 2002.
- Diario Oficial de la Federación (2002). *Programa Nacional hacia un País de Lectores*.
- Díaz Barriga, A. y Hernández, R.G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw – Hill.
- Fallen y McGovern (1978). *Young Children with Special Needs*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Comp. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Gearheart, B.R. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje. Estrategias educativas*. México: El Manual Moderno.
- Gómez Palacio, M., Villarreal, B., López, L., González, L. y Adame, G. (1997). *La lectura en la escuela*. Biblioteca para la actualización del Maestro. México: SEP.
- Guajardo, E. (1994). *Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación*. México: SEP / DGEE.
- Guevara Y. (2000). *Análisis de las habilidades de niños que ingresan a Educación Básica y su relación con los programas de estudio de primer grado*. Tesis Doctorado en Psicología. FES Iztacala, U.N.A.M.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (1999). El proceso de adquisición de habilidades académicas. *Integración Educativa y Desarrollo Psicológico*. Año 11 No. 11 Ene - Jun. México.
- Gutiérrez, A.M. (2002). *Fracaso y deserción : una problemática educativa*. Tesis Profesional. México : Facultad de Psicología, U.N.A.M.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Hallahan, D.P. y Kauffman, J.M. (1997). *Exceptional Learners. Introduction to Special Education*. 7ª. Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Hammill, D. (1990). On Defining Learning Disabilities: an Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*. 23, 74 - 84.
- Henson, K.T. y Eller, B.F. (1998). *Educational Psychology for Effective Teaching*. Belmont : Wadsworth.
- Howell, K.; Fox, S. y Morehead, M. (1993). *Curriculum Based Evaluation: Teaching and Decision Making*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Idol, L. (1986). *Models of Curriculum-Based Assessment*. Texas: PRO-ED.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (1990). *IX Censo Nacional de Población*. México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (1999). *X Censo Nacional de Población*. México.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kirk, S. y Gallaher, J. (1987). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Siglo XXI.
- Lugo, G. (1992). *Efectos de un programa correctivo sobre la escritura en niños de educación primaria*. Tesis Profesional. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1995). *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología. U.N.A.M.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1991,1996). *Inventario de Ejecución Académica: un Modelo Diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Macotela, S., Díaz, R. y Pérez, S. (1991). Características personales y familiares de niños con Problemas de Aprendizaje. *Tópicos de Investigación y Posgrado*. U.N.A.M. ENEP Zaragoza, 2, 2, 31 - 46.
- Macotela, S. (1997). *Identificación de dificultades en la lecto-escritura y las matemáticas elementales a partir de alternativas basadas en la evaluación para la enseñanza*. Proyecto de investigación PAPIIT - U.N.A.M.
- Marchesi, A., Hernández G. C. (2000). *El fracaso escolar*. Madrid : Fundación para la Modernización de España.
- Martínez, R. (2002). *Análisis del desempeño de la lecto-escritura y las matemáticas en una muestra de niños de primaria*. Tesis Profesional. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Mateos, M. del M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- Matute, E., Silva, H., Eguinoa, A., Gilbón, D., Jackson, D., Pellicer, A., Suro, J., Trigos, G. y Vernón, S. (1995). Español como primera lengua, lectoescritura y lenguas extranjeras. En: G. Waldegg (Ed) *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mercer, C. (1997). *Students with learning disabilities*. N.J.: Prentice-Hall.
- Muñoz Izquierdo, C. (1979). El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX, 3, 1 - 60.
- Muñoz Izquierdo, C. y Lavín, S. (1989). Estrategias para Mejorar el Acceso y Permanencia en Educación Primaria. En: Muñoz Izquierdo, C. (Editor). *Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria*. México: CEE / REDUC.
- Myers, P. Y Hammill, D. (1982). *Learning Disabilities: Basic Concepts, Assessment Practices and Instructional Strategies*. Austin: PRO-ED.
- Neuman, W.L. (1997). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn & Bacon.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Niño, E. (1990). *Propuesta de detección y evaluación de las dificultades escolares de los niños dentro de las instituciones de Educación Primaria*. Tesis Profesional. Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- OECD (1995). *Measuring What Students Learn*. New York: Centre for Educational Research & Innovation. Indicators of Education Systems.
- OECD (2000). *Programme for International Student Assessment (PISA)*
- Ornelas, C. (1999). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. Ed. Centro de Investigación y Docencia Económicas. México: Fondo de Cultura Económica. 6ª. Reimpresión.
- Pearson, P.D. y Johnson, D.D. (1978). *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Phye, Gary D. Ed. (1997). *Handbook of Classroom Assessment. Learning, Adjustment & Achievement*. San Diego: Academic Press.
- Poder Ejecutivo Federal – *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México.
- Programa para la Modernización de la Educación Básica (1992). *Cero en Conducta, Año 7, 31-32. Sep.-Dic.* México.
- Ramos, S. y Rodea, E. (1990). *Análisis de la Ejecución en una prueba Informal de Lectura en Niños Normales y Niños con Problemas de Aprendizaje*. Tesis Profesional. Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Rueda, M., Quiroz, R., Hidalgo, J., Gilio, C., Osorio, R., Valenzuela, A., Linares, P., Canales, A., Corenstein, M., y Luna, E. (1995). *Procesos de enseñanza y prácticas escolares*. En Mario Rueda (Ed.) *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rourke, B. y Fuertes, D. (1991). *Learning Disabilities and Psychosocial Functioning: a Neuropsychological Perspective*. London: The Guilford Press.
- Saad, E. (2000). *Programa de Facultamiento a Padres para Promover la Autodeterminación de sus hijos con Discapacidad Intelectual*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, U.N.A.M.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Salvia, J. y Hughes Ch. (1990). *Curriculum Based Assessment: Testing what is taught*, New York: Mcmillan Publishing Co.
- Sarroub, L. y Pearson, P.D. (1998). *Two Steps Forward, Three Steps Back: The Stormy History of Reading Comprehension Assessment*. Clearing House, Nov/Dec 98, Vol. 72-2, 97-113.
- Sánchez Uribe, B. (1999). *Una estrategia de actualización docente en el Proyecto de Formación Permanente para el personal de Educación Preescolar Valle de México*. Reporte Laboral. Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1989). *Programa de Modernización Educativa*. México.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Educación Básica. Planes y Programas de Estudio*. México.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa*. 1.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Español. Sugerencias para su Enseñanza, Primer Grado*. México.
- Secretaría de Educación Pública (1997a). *Perfil de la Educación en México*. México: Subsecretaría de Planeación y Coordinación/Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (1997b). *Documento Base de la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad*. México.
- Secretaría de Educación Pública – *Informe de Labores (1997-1998)*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *La Calidad de la Educación en México: Perspectivas, Análisis y Evaluación*. México: Porrúa.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Tamez, R. (2001). Entrevista: El Secretario de Educación Pública anticipa cómo será la Revolución Educativa que postula Fox, con una visión de 25 años. *Época*. Semanario de México.
- Vaughn, S. & Schumm, J.S. (1995). Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 28, 5, 264 - 270.
- Wallace, G. y Larsen, S. (1978). *Educational Assessment of Learning Problems*. Needhan Heights: Allyn & Bacon.
- Wallace, G., Larsen, S. y Elskin, L. (1992). *Educational Assessment of Learning Problems*. Austin: PRO-ED.
- WCFA (1990). Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una Visión para el Decenio de 1990. *Conferencia Mundial Educación para Todos*. PNUD / UNESCO / UNICEF / Banco Mundial, Nueva York: Naciones Unidas.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Pearson-Prentice Hall. 7a. Ed.

ANEXOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 1.

PROTOCOLOS LECTURA IDEA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

PRIMER GRADO

LECTURA

I. LECT. EN SIL. Y COMPRES. (#RC) (%RC)

1. RECONOCE PALABRAS (4) () ()

- a) Mons _____
 sal _____ dos _____
 b) Bisil. _____
 casa _____ trapo _____
 c) Trisil. _____
 enana _____ cochina _____

2. RECONOCE ENUNCIADOS (4) () ()

- a) C/3 elem. _____
 El gaito _____ Mi niño _____
 b) C/6 elem. _____
 La casita _____ El flautista _____

3. RELAC. PAL. CDIBUJO (4) () ()

- a) Mons _____
 gris _____ pez _____
 b) Bisil. _____
 pato _____ niña _____
 c) Trisil. _____
 pelotas _____ oveja _____

4. RELAC. ENUN. CDIBUJO (4) () ()

- a) C/3 elem. _____
 El gallo _____ Dos paj _____
 b) C/6 elem. _____
 La bruja _____ La niña _____

4. COMPRENDE TEXTO (6) () ()

- a) Señala dibujo corresp. (1) _____
 b) Res. preg. s/texto (5) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO
CON EL CODIGO I

	PUNTOS
1. ¿Cómo se llamaba _____?	_____
2. ¿Con qué le _____?	_____
3. ¿A dónde llevo _____?	_____
4. ¿Por qué ganó _____?	_____
5. ¿Qué título _____?	_____

SUBTOTAL (26) () ()

II. LECT. ORAL Y COMPRES. (#RC) (%RC)

1. LEE PAL. Y REL. CDIBUJO (12) () ()

- a) Monosil. LEE RELAC
 té _____
 pan _____
 b) Bisil. _____
 kiosco _____
 huella _____
 c) Trisil. _____
 zapato _____
 saxofón _____

2. LEE ENUN. Y REL. CDIBUJO (8) () ()

- a) C/3 elem. LEE RELAC
 Esas focas _____
 El barco _____
 b) C/6 elem. _____
 Los tigres _____
 El domador _____

3. LEE ORALMENTE UN TEXTO (7) () ()

4. COMPRENDE TEXTO (7) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Res. preg. s/texto (6) _____

CALIFIQUE DE ACUERDO
CON EL CODIGO II

	PUNTOS
1. ¿Quien poma _____?	_____
2. ¿Que les paso _____?	_____
3. ¿Quien encontro _____?	_____
4. ¿Dónde los _____?	_____
5. ¿Qué título _____?	_____

SUBTOTAL (34) () ()

TOTAL ABSOLUTO (60) () ()

CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCIÓN
 Señala con el dedo () Se acerca marcadamente al texto. ()
 Lee muy rápido () Lee muy lento () Otros _____

OBSERVACIONES ADICIONALES: _____

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

LECTURA

I. LECT. EN SIL Y COMPRES. (4RC) (5RC)

1. RECONOCI. ENUNCIADOS (4) () ()
 a) C/3 elem
 José corre _____ Aquel _____
 b) C/6 elem
 La maestra _____ Los conejos _____

2. RELAC. ENUN. CDIBUJO (4) () ()
 a) C/3 elem
 El avión _____ Las catar _____
 b) C/6 elem
 Las jirafas _____ El subm _____

3. COMPRENDE TEXTO (6) () ()
 a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Res. preg. s/texto (5) _____

**CALIFIQUE DE ACUERDO
 C/ CODIGO I - ANEXO IV**

PUNTOS

- 1. ¿Por qué le hacían...? _____
- 2. ¿Que hizo Pay...? _____
- 3. ¿Cómo le ayud...? _____
- 4. ¿Cual fue...? _____
- 5. ¿Que título...? _____

4. COMPRENDE TEXTO (9) () ()
 a) Señala dibujo corres (1) _____
 b) Describe Texto (8) _____

**CALIFIQUE DE ACUERDO
 C/ CODIGO I - ANEXO V**

PUNTOS

- Personajes _____
- Ideas Centrales _____
- Secuencia _____
- Congruencia _____

SUBTOTAL (23) () ()

SEGUNDO GRADO

II. LECT. ORAL Y COMPRES. (6RC) (5RC)

1. LEE PALABRAS (6) () ()

- a) Bisil.
 huevo _____ violin _____
- b) Trisil.
 frijoles _____ bizcocho _____
- c) Tetrasil.
 accidente _____ ensalada _____

2. LEE ENUNCIADOS (4) () ()

- a) C/3 elem
 ¿Kiko... _____
 ¿Queta... _____
- b) C/6 elem.
 Dumbo... _____
 El zorrillo... _____

3. LEE ORALMENTE UN TEXTO (11) () ()

4. COMPRENDE TEXTO (6) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
- b) Res. preg. s/texto (5) _____

**CALIFIQUE DE ACUERDO
 C/ CODIGO II - ANEXO IV**

PUNTOS

- 1. ¿Quien era...? _____
- 2. ¿Que le gustaba...? _____
- 3. ¿Que era lo que...? _____
- 4. ¿Por que le dió...? _____
- 5. ¿Que título...? _____

SUBTOTAL (27) () ()

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

CARACTERISTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCION
 Señala con el dedo () Se acerca marcadamente al texto ()
 Lee más rápido () Lee más lento () Otras: _____

OBSERVACIONES ADICIONALES: _____

**TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN**

LECTURA

I. LECT. EN SIL. Y COMPRES. (9RC) (%RC)

1. COMPRESI. TEXTO (7) () ()
 a) Señala dibujo corres (1) _____
 b) Res. preg. s/texto (6) _____

CALIFQUE DE ACUERDO
C/CODIGO I- ANEXO IV

PUNTOS

1. ¿Con qué otro? _____
 2. ¿Comes la? _____
 3. ¿Qué hace? _____
 4. ¿Por qué está? _____
 5. ¿Qué título? _____
2. COMPRESI. TEXTO (12) () ()
 a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Describe Texto (12) _____

CALIFQUE DE ACUERDO
C/CODIGO I- ANEXO V

PUNTOS

- Personajes _____
 Ideas Centrales _____
 Secuencia _____
 Congruencia _____

SUBTOTAL (20) () ()

II. LECT. ORAL Y COMPRES. (9RC) (%RC)

1. LEE PALABRAS (6) () ()

- a) Trisil. _____
 ciclista _____ paraguas _____
 b) Tetrasil _____
 audifonos _____ bicicleta _____
 c) Polisil _____
 helicóptero _____ excavación _____

CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DE LA EJECUCIÓN

Señala con el dedo (), Se acerca marcadamente al texto (),
 Lee muy rápido (), Lee muy lento (), Otras: _____

TERCER GRADO

2. LEE ENUNCIADOS (9RC) (%RC)

- a) C/5 elem _____
 El campesino _____
 ;Una princesa _____
 b) C/10 elem. _____
 ¿La tortuga... _____
 El marino... _____

3. LEE ORALMENTE UN TEXTO (12) () ()

4. COMPRESI. TEXTO (8) () ()

- a) Señala dibujo corres. (1) _____
 b) Res. preg. s/texto (7) _____

CALIFQUE DE ACUERDO
C/CODIGO II- ANEXO IV

PUNTOS

1. ¿Cuál era? _____
 2. ¿Por qué estaba? _____
 3. ¿Qué le pidió? _____
 4. ¿Qué hizo? _____
 5. ¿Qué título? _____

SUBTOTAL (30) () ()

TOTAL ABSOLUTO (50) () ()

OBSERVACIONES ADICIONALES:

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

ANEXO 2.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN IDEA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CALIFICACION

Recuerde que durante la aplicación se fueron registrando en el protocolo las respuestas correctas o incorrectas en algunas de las tareas (por ejemplo señalar dibujos, señalar números menores y mayores, reconocer enunciados). El resto de las tareas constituyen productos permanentes y se analizarán de acuerdo a los siguientes pasos.

1.- **ANÁLISIS DE LOS PRODUCTOS PERMANENTES.** El análisis de los productos permanentes requiere de la definición general de los tipos de respuesta y los errores posibles:

Tipos de Respuesta

Respuesta correcta: Se califica una respuesta como correcta cuando:

1. Corresponde a la respuesta indicada en el protocolo, y en el cuadernillo como por ejemplo en las tareas de OPERACIONES.
2. Cumple con los criterios indicados en este mismo manual, como por ejemplo, al responder a preguntas de comprensión, tanto en ESCRITURA, como en LECTURA.
3. Se encuentra libre de los errores que se mencionan más adelante.

Respuesta incorrecta: Se califica la respuesta como incorrecta cuando no cubre los requisitos especificados en los puntos anteriores. No debe confundirse una respuesta incorrecta con la falta de respuesta

2.- **IDENTIFICACION DE ERRORES** Para identificar los errores:

1. Revise los productos permanentes y encierre en un círculo los errores a medida que los vaya detectando.
2. Con ayuda de las definiciones que se proporcionan más adelante, determine a qué tipo de error pertenecen los que usted detecto.
3. Obtenga la frecuencia correspondiente a cada tipo de error y consígnela en los Cuadros de Concentración de Errores respectivos.

Errores en lectura oral: En lectura únicamente se registran errores de tipo específico para las tareas de lectura oral. Al igual que en escritura, se consideran indicadores de posibles problemas de aprendizaje.

1. **Adición (A):** Agrega letras o palabras a lo que lee oralmente. (Véase el ejemplo indicado para escritura).
2. **Transposición (T):** Cambia de lugar las letras o las palabras al leer oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).
3. **Omisión (O):** Omite letras o palabras cuando lee oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).
4. **Sustitución (S):** Cambia letras o palabras, generalmente alterando el significado al leer oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).
5. **Inversión (I):** Confunde las letras de igual orientación simétrica al leer oralmente. (Véase el ejemplo para escritura).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.- VALOR DE LOS REACTIVOS Y ASIGNACION DE PUNTOS. El valor específico de cada reactivo, se indica en el protocolo en el paréntesis que se encuentra a la derecha de cada uno de ellos. Al analizar las respuestas del niño, deberán irse asignando los puntos por respuesta correcta de acuerdo con el valor de cada uno los reactivos y los criterios que se indican a continuación.

LECTURA

LECTURA EN SILENCIO: Reconocimiento: A cada palabra y enunciado señalado corresponderá por el niño se le otorgará un punto.

LECTURA ORAL: Lectura oral de Palabras y Enunciados: A cada palabra y enunciado leídos le corresponderá un punto, siempre y cuando la respuesta no presente errores específicos.

La asignación de puntos a la lectura oral de textos se realizará otorgando un punto por renglón leído sin errores específicos en ninguno de los elementos incluidos. La organización por renglones se encuentra directamente en las Hojas de Registro Complementario.

Comprensión por Asociación. A cada asociación correcta entre palabras, enunciados y textos con el dibujo correspondiente se le otorgará un punto

Comprensión por Respuestas a Preguntas: La asignación de puntos para esta tarea se realizará con base en los siguientes cuadros. Si la respuesta no corresponde a la de los cuadros, tome en cuenta las anotaciones que se hicieron si se le preguntó al niño por qué respondió como lo hizo. Tomando en cuenta esta información y el contenido del texto leído, el evaluador decidirá si la respuesta es correcta.

CODIGOS PARA CALIFICAR COMPRESION DE LECTURA POR RESPUESTAS A PREGUNTAS

PRIMER GRADO TEXTO LEIDO EN SILENCIO (Daniel tenía un perrito. ...)		
PREGUNTAS	RESPUESTAS	PUNTOS
1. ¿Cómo se llamaba ...	Balón	1
2. ¿Con qué le gustaba ...	Con las pelotas	1
3. ¿A donde ...	A la escuela (al festival)	1
4. ¿Por qué ganó ...	Por (ser perrito) gracioso	1
5. ¿Qué título le pondrías ...	P/ej. "Daniel y Balón" o "El perrito gracioso"	1
PUNTOS MAXIMOS		5

PRIMER GRADO TEXTO LEIDO ORALMENTE (Cocoro era una gallina.)		
PREGUNTAS	RESPUESTAS	PUNTOS
1. ¿Quien ponía huevos ...	Cocoro o la gallina	1
2. ¿Qué le pasó ...	Desaparecieron	1
	Los guardó el conejo	1
3. ¿Quien encontró ...	El granjero	1
4. ¿Dónde los ...	En un agujero	1
5. ¿Qué título le pondrías ...	P/ej. "La gallina de los huevos de oro"	1
PUNTOS MAXIMOS		6

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SEGUNDO GRADO TEXTO LEIDO EN SILENCIO (Los amigos de Paty.....)		
PREGUNTAS	RESPUESTAS	PUNTOS
1. ¿Por qué.....	No sabía apagar las velas	1
2. ¿Que hizo.....	Le contó (el problema) a su mamá	1
3. ¿Como.....	La puso a practicar	1
4. ¿Cuál.....	Un (rico) pastel	1
5. ¿Que título le pondrías.....	P/ej. "Paty y las velas" o "El problema de Paty"	1
PUNTOS MAXIMOS		5

SEGUNDO GRADO TEXTO LEIDO ORALMENTE (¿Sabes quién era Gory?.....)		
PREGUNTAS	RESPUESTAS	PUNTOS
1. ¿Quién era Gory.....	Un (pequeño) chimpancé	1
2. ¿Qué le gustaba.....	Plátanos y/o lechuga y/o cacahuates	1
3. ¿Que era.....	Hacer bromas o travesuras	1
4. ¿Por qué despertó.....	Gory (el chimpancé) le cayó encima	1
5. ¿Que título le pondrías.....	P/ej. "El chimpancé bromista" o "El chimpancé y el león"	1
PUNTOS MAXIMOS		5

TERCER GRADO TEXTO LEIDO EN SILENCIO (Pablito tiene como mascota.....)		
PREGUNTAS	RESPUESTAS	PUNTOS
1. ¿Con qué otro nombre.....	Pavo	1
2. ¿Cómo es la mascota.....	Plumaje verdoso y/o carnosidades (rojas) y/o membrana rígida	1
3. ¿Que hace.....	Juega	1
	Le da de comer	1
4. ¿Por qué está triste.....	No quiere que maten a su mascota	1
5. ¿Que título le pondrías.....	P/ej. "La mascota de Pablito" o "El pavo de Navidad"	1
PUNTOS MAXIMOS		6

TERCER GRADO TEXTO LEIDO ORALMENTE (En el país de los colores.....)		
PREGUNTAS	RESPUESTAS	PUNTOS
1. ¿Cuál era.....	No le quedaba ningún sombrero	1
	Tenía cabeza puntiaguda	1
2. ¿Por qué estaba.....	Se descompuso su máquina (de hacer rosquillas)	1
3. ¿Que le pasó.....	Que le ayudara	1
	Que hiciera agujeros a las rosquillas	1
4. ¿Que hizo.....	Se puso las rosquillas como sombrero	1
5. ¿Que título le pondrías.....	P/ej. "El problema de Verde Gruñón" o "El sombrero de Verde Gruñón"	1
PUNTOS MAXIMOS		7

Comprensión por descripción de textos. Para esta tarea se asignarán puntos a la respuesta con base en los códigos que se encuentran en los siguientes cuadros.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

4.- COMPLETAMIENTO DE LOS PROTOCOLOS DE RESPUESTA. Una vez que se cuenta con los datos de aciertos y de errores se procede a realizar la cuantificación total. Suma el número de respuestas correctas para cada reactivo y anote la suma en los espacios correspondientes (#RC). Inmediatamente después suma el número de Respuestas correctas de cada reactivo con lo cual podrá obtener el SUBTOTAL. Para obtener el TOTAL ABSOLUTO únicamente se requerirá de sumar los SUBTOTALES.

5.- INTEGRACION DE DATOS. Una vez que se ha consignado la información necesaria en los protocolos de registro, se utilizarán las Hojas de Integración de Datos donde se concentra toda la información de la evaluación.

- ❖ Vacie la información de los protocolos en las columnas correspondientes a #RC. Calcule el porcentaje correspondiente dividiendo #RC/Puntuación Máxima para cada reactivo, categoría y área.
- ❖ En la parte inferior consigne, en los cuadros respectivos, los datos de frecuencia de los errores que fueron cuantificados previamente en los Cuadros de Concentración de Errores.
- ❖ Con los datos derivados de las Hojas de Integración concentre la información en el PERFIL GENERAL DE EJECUCION, incluyendo los datos de frecuencia de errores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3.

CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE
ERRORES

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CUADROS DE CONCENTRACION DE ERRORES: PRIMER GRADO
(PARA LA DEFINICION DE ERRORES VEASE MANUAL) Macotela, Bermudez y Castañeda, 1999

ESCRITURA: ERRORES DE REGLA
COPIA DICTADO

ERROR	Pal	Enu	Txt	Pal	Enu	Txt	RED	TOT
SO								
OO								
OA								
OSP								
SMM								
STS								
TOTAL								

ESCRITURA: ERRORES ESPECIFICOS
COPIA DICTADO

ERROR	Pal	Enu	Txt	Pal	Enu	Txt	RED	TOT
A								
T								
O								
S								
I								
U								
TOTAL								

LECTURA ORAL: ERRORES ESPECIFICOS

ERROR	PAL	ENU	TXT	TOT
A				
T				
O				
S				
I				
TOTAL				

MATEMATICAS: ERRORES EN OPERACIONES

ERRORES DE SUMA	FREC.
1 No cons. lugar de colum.	
2 Olvida "llevar".	
3 Oliv. sumar nos. en colum.	
4 Suma col. e/forma indep.	
TOTAL	

ERRORES DE RESTA	FREC.
1 Suma en lugar de restar.	
2 Olvida "llevar".	
3 Des. val. d/cero en min.	
4 Res. ind. dig. men de may.	
TOTAL	

MATEMATICAS: ERRORES EN SOLUCION DE PROBLEMAS

ERRORES DE SUMA	FREC.
1 Realiza oper. difer.	
2 Op. ad. res. incorr.	
Error(es)	
TOTAL	

ERRORES DE RESTA	FREC.
1 Realiza oper. difer.	
2 Op. ad. res. incorr.	
Error(es)	
TOTAL	

OTROS ERRORES:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CUADROS DE CONCENTRACION DE ERRORES: SEGUNDO GRADO

(PARA LA DEFINICION DE ERRORES VÉASE MANUAL.) Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1999

ESCRITURA: ERRORES DE REGLA
COPIA DICTADO

ERROR	Enu	Tat	Enu	Tat	RED	TOT
S O						
O O						
O A						
O S P						
S M m						
S T S						
TOTAL						

ESCRITURA: ERRORES ESPECIFICOS
COPIA DICTADO

ERROR	Enu	Tat	Enu	Tat	RED	TOT
A						
T						
O						
S						
I						
U						
TOTAL						

LECTURA ORAL: ERRORES ESPECIFICOS

ERROR	PAL	ENU	TXT	TOT
A				
T				
O				
S				
I				
TOTAL				

MATEMATICAS: ERRORES EN OPERACIONES

ERRORES DE SUMA	FREC.
1 No cons. lugar d/ colum.	
2 Olvida "llevar".	
3 Olv. sumar nos. e/colum.	
4 Suma col. e/forma indep.	
TOTAL	
ERRORES DE RESTA	FREC.
1 Suma en lugar de restar	
2 Olvida "llevar"	
3 Desc. Valor d/cero e/min	
4 Res. ind. dig. men d/may	
TOTAL	
ERRORES DE MULTIPL.	FREC.
1 Suma incorrectamente .	
2 Maneja mal tab d/mult.	
3 Col. Inc. result. parciales.	
TOTAL	

MATEMATICAS: ERRORES EN SOLUCION DE PROBLEMAS

ERRORES DE SUMA	FREC.
1 Realiza operac. difer.	
2 Op. adec. res. incorr.	
Error(es)	
TOTAL	
ERRORES DE RESTA	FREC.
1 Realiza operac. difer.	
2 Op. adec. res. incorr.	
Error(es)	
TOTAL	
ERRORES DE MULTIPL.	FREC.
1 Realiza operac. difer.	
2 Op. adec. res. incorr.	
Error(es)	
TOTAL	

OTROS ERRORES:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CUADROS DE CONCENTRACION DE ERRORES: TERCER GRADO
(PARA LA DEFINICION DE ERRORES VEASE MANUAL.) Macolela, Bermúdez y Castañeda, 1999

**ESCRITURA: ERRORES DE REGLA
COP. DICT.**

ERROR	Txt	Txt	RED	TOT
S O				
O O				
O X				
O S P				
S M m				
S L S				
TOTAL				

**ESCRITURA: ERRORES ESPECIFICOS
COP. DIC.**

ERROR	Txt	Txt	RED	TOT
A				
T				
O				
S				
I				
T				
TOTAL				

L.E.C.T. ORAL: ERR. ESPECIFICOS

ERROR	PAL	ENSU	TXT	TOTAL
A				
T				
O				
S				
I				
TOTAL				

**MATEMATICAS: ERRORES
EN SOLUCION DE PROBLEMAS**

ERRORES SUMA	FREC
1 Real oper. difer.	
2 Op. ad. res. incor.	
Error(es)	
TOTAL	
ERRORES RESTA	FREC
1 Real oper. difer.	
2 Op. ad. res. incor.	
Error(es)	
TOTAL	

**MATEMATICAS: ERRORES
EN OPERACIONES**

ERRORES DE SUMA	FREC
1 No cons. lugar d/colum.	
2. olvida "llevar".	
3 Oliv. sumar nos. e/colum.	
4 Suma col. e/forma indep	
TOTAL	
ERRORES DE RESTA	FREC
1 Suma en lugar de restar	
2 Olvida "llevar".	
3 Des. valor d/cero e/min.	
4 Resta in. dig. men d/may.	
TOTAL	
ERRORES DE MULTIPLIC	FREC
1 Suma incorrectamente	
2 Maneja mad. tab de mult.	
3 Col. inc. Result. parciales.	
TOTAL	
ERRORES DE DIVISION	FREC
1 Resta incorrectamente.	
2 Multiplica incorrect.	
3 Des. valor d/cero e/divis.	
4. Des. proc. e/div. e/resid.	
5 Col. inc. result parciales.	
TOTAL	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

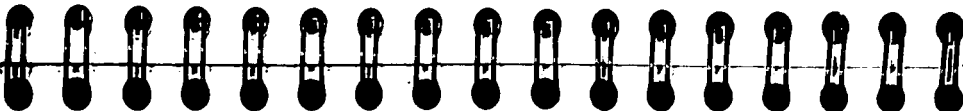
ERRORES MULTIP.	FREC
1 Real. oper. difer.	
2 Op. ad. res. incor.	
Error(es)	
TOTAL	
ERRORES DIVIS.	FREC
1 Real. oper. difer.	
2 Op. ad. res. incor.	
Error(es)	
TOTAL	

OTROS ERRORES:

ANEXO 4.

**TEXTO Y PREGUNTAS DE LAS
HISTORIAS**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Cocoró era una gallina dorada. Era muy gorda y ponía huevos de oro todas las mañanas.

Un día desaparecieron los huevos. El granjero preocupado empezó a buscar y los encontró dentro de un agujero. El conejo Rabito los había guardado como un tesoro.

1973 CON
FALTA DE ORIGEN

II.4.b. LECTURA ORAL Y COMPRENSION (Texto-preguntas)

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

INSTRUCCIONES AL NIÑO

- 1.- Haga una a una las preguntas y transcriba las respuestas en la Hoja 2-L de Registro Complementario.

- (1)¿Quién ponía huevos de oro?
- (2)¿Qué les pasó a los huevos?
- (3)¿Quién encontró los huevos?
- (4)¿Dónde los encontró?
- (5)¿Qué título le pondrías a este cuento?

- 2.- Anote en la carátula del protocolo la hora de término.

TERMINA EVALUACION DE LECTURA

NOTA: ANOTE EN EL PROTOCOLO OBSERVACIONES ADICIONALES (EN SU CASO).

31.L-I

.86.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Daniel tenía un perrito que se llamaba Balón.
Se llamaba así porque le gustaba jugar con las
pelotas.

Un día hubo un festival en la escuela y Daniel
llevó a Balón. El perrito empezó a hacer gracias
con su pelota y todos los niños estaban muy
contentos. Balón ganó el primer premio por ser
un perrito muy gracioso.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

I.5.b. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION (Texto-preguntas)

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

INSTRUCCIONES AL NIÑO

1.- Haga una a una las preguntas.

- (1)¿Cómo se llamaba el perrito de Daniel?
- (2)¿Con qué le gustaba jugar al perrito?
- (3)¿A dónde llevó Daniel al perrito?
- (4)¿Por qué ganó el primer premio el perrito?
- (5)¿Qué título le pondrías a este cuento?

2.- Transcriba las respuestas en la
Hoja 1-L de Registro Complementario.

23.L-I

.78.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

145

¿Sabes quién era Gory?: Un pequeño chimpancé. Le gustaba comer plátanos, lechuga y cacahuates. Se divertía mucho cuando hacía bromas y travesuras a los demás animales.

Un día, estaba columpiándose en un árbol, y de repente, ¡Pum, se dejó caer sobre el león que dormía profundamente!

El león despertó enfurecido y de un zarpazo aventó al chimpancé. No pudo caminar durante una semana, y desde entonces no volvió a hacer bromas pesadas a los demás.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

II.4.b. LECTURA ORAL Y COMPRENSION (Texto-preguntas)

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

1.- Haga una a una las preguntas y transcriba las respuestas en la Hoja 3-L de Registro Complementario.

- (1) ¿Quién era Gory?
- (2) ¿Qué le gustaba comer?
- (3) ¿Qué era lo que más le divertía?
- (4) ¿Por qué le dió un zarpazo el león?
- (5) ¿Qué título le pondrías a este cuento?

2.- Anote en la carátula del protocolo la hora de término.

TERMINA EVALUACION DE LECTURA

NOTA: ANOTE EN EL PROTOCOLO OBSERVACIONES ADICIONALES (EN SU CASO)

20.L-II
.55.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los amigos de Paty le hacían burla porque no sabía apagar las velas. Paty le contó a su mamá el problema y ella le dijo: -No te preocupes, desde hoy vas a practicar todas las tardes.-

Paty practicó mucho y ¡por fin aprendió a soplar bien. Como premio, su mamá le preparó un rico pastel y le puso velas encendidas. Paty las apagó todas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

I.3.b. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRESION (Texto-preguntas)

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

1.- Haga una a una las preguntas.....

2.- Transcriba las respuestas en la Hoja 1-L de Registro Complementario.

INSTRUCCIONES AL NIÑO

- (1) ¿Por qué le hacían burla a Paty?
- (2) ¿Qué hizo Paty?
- (3) ¿Cómo le ayudó su mamá?
- (4) ¿Cuál fue el premio para Paty?
- (5) ¿Qué título le pondrías a este cuento?

11.L-II
.46.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Pablito tiene como mascota a un guajolote al que quiere mucho. Pablito sabe que a los guajolotes también se les conoce como pavos. La mascota de Pablito tiene el plumaje verdoso pardo, la cabeza y el cuello llenos de carnosidades rojas y una membrana rígida encima del pico.

Todos los días sale al patio para jugar con él. ¡Cómo se divierten! Corren y corren hasta cansarse. A mediodía le lleva de comer maíz, tortilla y alfalfa y se sienta junto a él para acompañarlo.

Pero, ahora Pablito está muy triste, porque ya se acerca la Navidad y su mamá le ha dicho que cenarán pavo ese día. El no quiere que lo maten. Posiblemente convenza a su mamá para que no lo haga.

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

I.1.b. LECTURA EN SILENCIO Y COMPRENSION (Texto-Preguntas)

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

1.- Haga una a una las preguntas....

2.- Transcriba las respuestas en la Hoja 1-L de Registro Complementario.


INSTRUCCIONES AL NIÑO

- (1) ¿Con qué otro nombre se conoce a los guajolotes?
- (2) ¿Cómo es la mascota de Pablito?
- (3) ¿Qué hace Pablito con su mascota?
- (4) ¿Por qué esta triste Pablito?
- (5) ¿Qué título le pondrías a este cuento?

3.L-III

.44.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



En el País de los colores vive Verde Gruñón. Siempre está enojado porque no puede encontrar un sombrero que le quede en su puntiaguda cabeza. Se preguntó: ¿Dónde podré encontrar un sombrero que me quede? Gruñón tuvo que ponerse a pensar. ¡Y no era fácil pensar con una cabeza tan puntiaguda!

Al llegar a una esquina se encontró con otra cara gruñona. -¿Quién eres tú? -preguntó. -Soy Pedro el panadero. ¿Tu por qué estas tan enojado? -dijo, y Gruñón contestó: ¡No me queda ningún sombrero! ¿Y tú? ¡Se me descompuso mi máquina de hacer rosquillas! Pero tengo una idea, si me ayudas a hacerles el agujero yo te regalaré algunas para que te las pongas como sombrero. Así se olvidaron los dos de su mal humor.

II.4.b. LECTURA ORAL Y COMPRENSION (Texto-preguntas)

INSTRUCCIONES AL EVALUADOR

INSTRUCCIONES AL NIÑO

1.- Haga una a una las preguntas.

- (1)¿Cuál era el problema de Verde Gruñón?
- (2)¿Por qué estaba enojado Pedro el panadero?
- (3)¿Qué le pidió Pedro a Verde Gruñón?
- (4)¿Qué hizo Verde Gruñón con las rosquillas?
- (5)¿Qué título le pondrías a este cuento?

2.- Transcriba las respuestas en la Hoja 3-L de Registro Complementario.

3.- Anote en la carátula del protocolo la hora de término.

TERMINA EVALUACION DE LECTURA

NOTA: ANOTE EN EL PROTOCOLO OBSERVACIONES ADICIONALES (EN SU CASO).

12.L-III

.53.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

153

ANEXO 5.

FORMATO DE VALIDACIÓN DE JUECES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTIMADO(A) COLEGA:

Como parte de un proyecto de investigación sobre el desempeño en tareas de lectura, te pedimos tu apoyo para afinar un código de análisis de las respuestas que los niños dan ante un conjunto de preguntas. Para tal efecto, presento primero el texto que los niños leyeron y una de las preguntas que se les hicieron. Posteriormente transcribo una muestra de las respuestas de los niños.

Con esta información, te agradeceré clasifiques las respuestas de los niños a dicha pregunta, de acuerdo con las siguientes opciones.

- a) TEXTUAL – Utiliza las mismas palabras contenidas en el texto.
- b) PARAFRASEO – Utiliza sinónimos o palabras equivalentes.
- c) AGREGA ELEMENTOS – Información no presente en el texto, que complementa la respuesta.
- d) ALTERA ELEMENTOS – La respuesta guarda relación con el texto, pero altera elementos del mismo.
- e) SIN RELACIÓN – Respuesta sin relación con el texto..
- f) SIN RESPUESTA – Respuesta inexistente.

TEXTO I.

Daniel tenía un perrito que se llamaba Balón. Se llamaba así porque le gustaba jugar con las pelotas. Un día hubo un festival en la escuela y Daniel llevó a Balón. El perrito empezó a hacer gracias con su pelota y todos los niños estaban muy contentos. Balón ganó el primer premio por ser un perrito muy gracioso.

PREGUNTA 4. ¿Por qué ganó el primer premio el perrito?

MUESTRA DE RESPUESTAS.

Anota en los espacios la opción que te parece le corresponde a la pregunta.

1. Por ser (tan, muy) gracioso _____
2. Porque era bien gracioso _____
3. Por ser jugueteón _____
4. Porque hizo muchas gracias _____
5. Porque jugaba a la pelota _____
6. Hizo reír a todos los niños _____
7. Porque era la pelota más linda _____
8. Porque estaba diciendo gracias _____
9. Por hacer gracias con su pelota _____
10. Porque se portó bien lo llevaron al parque a jugar con su pelota _____

<p>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION

ESTIMADO(A) COLEGA:

Como parte de un proyecto de investigación sobre el desempeño en tareas de lectura, te pedimos tu apoyo para afinar un código de análisis de las respuestas que los niños dan ante un conjunto de preguntas. Para tal efecto, presento primero el texto que los niños leyeron y una de las preguntas que se les hicieron. Posteriormente transcribo una muestra de las respuestas que los niños dieron. Con esta información, te agradeceré clasifiques las respuestas de los niños a dicha pregunta, de acuerdo con las siguientes opciones.

- a) TEXTUAL (Principal) – Acciones, situaciones o personajes principales, presentes en el texto.
- b) AGREGA ELEMENTOS (Principal) – Incluye términos no presentes en el texto, a las acciones, situaciones o personajes principales.
- c) TEXTUAL (Secundaria) – Acciones, situaciones o personajes secundarios, presentes en el texto.
- d) AGREGA ELEMENTOS (Secundaria) – Incluye términos no presentes en el texto, a las acciones, situaciones o personajes secundarios.
- e) NO GUARDA RELACIÓN – Respuesta sin relación con el texto.
- f) SIN RESPUESTA – Respuesta inexistente.

TEXTO IV.

¿Sabes quién era Gory?: Un pequeño chimpancé. Le gustaba comer plátanos, lechuga y cacahuates. Se divertía mucho cuando hacía bromas y travesuras a los demás animales. Un día, estaba columpiándose en un árbol, y de repente, ¡Pum, se dejó caer sobre el león que dormía profundamente! El león despertó enfurecido y de un zarpazo aventó al chimpancé. No pudo caminar durante una semana, y desde entonces no volvió a hacer bromas pesadas a los demás.

PREGUNTA 5.

¿Qué título le pondrías a este cuento?

MUESTRA DE RESPUESTAS.

Anota en los espacios la opción que te parece le corresponde a la respuesta.

- | | | | |
|---------------------------|-------|--------------------------|-------|
| 1. El chango latoso | _____ | 6. El zarpazo | _____ |
| 2. El león era bromista | _____ | 7. Gory el chimpancé | _____ |
| 3. El león y el chimpancé | _____ | 8. El chango se divertía | _____ |
| 4. El mapache travieso | _____ | 9. El león dormido | _____ |
| 5. El chimpancé travieso | _____ | 10. La historia del león | _____ |

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 6.**PORCENTAJE DE CATEGORÍAS DE
RESPUESTA**

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CATEGORIAS DE RESPUESTA A PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

LECTURA ORAL

PRIMER GRADO

PREGUNTA 1: ¿ QUIÉN PONÍA LOS HUEVOS DE ORO?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	87%	83%	22%
PARAFRASEO	3%	0%	0%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	0%	0%	12%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	3%	0%
NO RESPONDE	10%	14%	66%

PREGUNTA 2: ¿ QUÉ LES PASÓ A LOS HUEVOS?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	20%	30%	0%
PARAFRASEO	40%	33%	12%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	27%	20%	22%
NO GUARDA RELACIÓN	3%	7%	0%
NO RESPONDE	10%	10%	66%

PREGUNTA 3: ¿ QUIÉN ENCONTRÓ LOS HUEVOS?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	24%	43%	11%
PARAFRASEO	20%	17%	11%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	12%
ALTERA ELEMENTOS	30%	23%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	13%	7%	0%
NO RESPONDE	13%	10%	66%

PREGUNTA 4: ¿ DÓNDE LOS ENCONTRÓ?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	27%	47%	0%
PARAFRASEO	43%	23%	23%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	17%	0%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	3%	13%	0%
NO RESPONDE	10%	17%	77%

PREGUNTA 5: ¿ QUÉ TÍTULO LE PONDRÍAS A ESTE CUENTO?

	TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
IDEA PRINCIPAL	TEXTUAL	54%	57%	22%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	10%	3%	0%
IDEA SECUNDARIA	TEXTUAL	10%	13%	0%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	3%	3%	0%
	NO GUARDA RELACIÓN	10%	10%	12%
	NO RESPONDE	13%	13%	66%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LECTURA EN SILENCIO

PRIMER GRADO

PREGUNTA 1: ¿CÓMO SE LLAMABA EL PERRITO DE DANIEL?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	57%	67%	23%
PARAFRASEO	0%	0%	0%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	13%	10%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	13%	7%	0%
NO RESPONDE	17%	16%	77%

PREGUNTA 2: ¿CON QUÉ LE GUSTABA JUGAR AL PERRITO?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	83%	76%	34%
PARAFRASEO	10%	10%	0%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	0%	0%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	7%	0%
NO RESPONDE	7%	7%	66%

PREGUNTA 3: ¿A DÓNDE LLEVÓ DANIEL AL PERRITO?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	67%	53%	23%
PARAFRASEO	0%	17%	0%
AGREGA ELEMENTOS	0%	7%	0%
ALTERA ELEMENTOS	3%	3%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	20%	13%	11%
NO RESPONDE	10%	7%	66%

PREGUNTA 4: ¿POR QUÉ GANÓ EL PRIMER PREMIO EL PERRITO?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	23%	30%	12%
PARAFRASEO	30%	30%	22%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	17%	10%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	13%	20%	0%
NO RESPONDE	17%	10%	66%

PREGUNTA 5: ¿QUÉ TÍTULO LE PONDRÍAS A ESTE CUENTO?

	TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
IDEA PRINCIPAL	TEXTUAL	60%	67%	22%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	7%	3%	12%
IDEA SECUNDARIA	TEXTUAL	3%	7%	0%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	7%	3%	0%
	NO GUARDA RELACIÓN	13%	13%	0%
	NO RESPONDE	10%	7%	66%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LECTURA ORAL

SEGUNDO GRADO

PREGUNTA 1: ¿QUIÉN ERA GORY?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	37%	50%	23%
PARAFRASEO	50%	27%	44%
AGREGA ELEMENTOS	3%	3%	0%
ALTERA ELEMENTOS	10%	14%	33%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	3%	0%
NO RESPONDE	0%	3%	0%

PREGUNTA 2: ¿QUÉ LE GUSTABA COMER?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	67%	53%	44%
PARAFRASEO	20%	27%	23%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	7%	10%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	7%	3%	33%
NO RESPONDE	0%	7%	0%

PREGUNTA 3: ¿QUÉ ERA LO QUE MÁS LE DIVERTÍA?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	53%	43%	22%
PARAFRASEO	20%	27%	0%
AGREGA ELEMENTOS	7%	10%	12%
ALTERA ELEMENTOS	17%	13%	11%
NO GUARDA RELACIÓN	3%	3%	44%
NO RESPONDE	0%	3%	11%

PREGUNTA 4: ¿POR QUÉ LE DIO UN ZARPAZO EL LEÓN?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	40%	56%	44%
PARAFRASEO	27%	17%	12%
AGREGA ELEMENTOS	0%	10%	0%
ALTERA ELEMENTOS	13%	7%	33%
NO GUARDA RELACIÓN	17%	7%	0%
NO RESPONDE	3%	3%	11%

PREGUNTA 5: ¿QUÉ TÍTULO LE PONDRÍAS A ESTE CUENTO?

	TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
IDEA PRINCIPAL	TEXTUAL	26%	50%	12%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	60%	34%	33%
IDEA SECUNDARIA	TEXTUAL	7%	13%	33%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	0%	0%	0%
	NO GUARDA RELACIÓN	7%	3%	22%
	NO RESPONDE	0%	0%	0%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LECTURA EN SILENCIO

SEGUNDO GRADO

PREGUNTA 1: ¿POR QUÉ LE HACÍAN BURLA A PATY?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	70%	60%	0%
PARAFRASEO	27%	37%	44%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	12%
ALTERA ELEMENTOS	0%	3%	11%
NO GUARDA RELACIÓN	3%	0%	22%
NO RESPONDE	0%	0%	11%

PREGUNTA 2: ¿QUÉ HIZO PATY?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	33%	40%	23%
PARAFRASEO	0%	17%	0%
AGREGA ELEMENTOS	7%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	53%	40%	33%
NO GUARDA RELACIÓN	7%	0%	22%
NO RESPONDE	0%	3%	22%

PREGUNTA 3: ¿CÓMO LE AYUDÓ SU MAMÁ?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	63%	46%	0%
PARAFRASEO	24%	33%	22%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	10%	7%	44%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	7%	22%
NO RESPONDE	3%	7%	12%

PREGUNTA 4: ¿CUÁL FUE EL PREMIO PARA PATY?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	67%	63%	77%
PARAFRASEO	0%	13%	0%
AGREGA ELEMENTOS	20%	24%	12%
ALTERA ELEMENTOS	10%	0%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	0%	11%
NO RESPONDE	3%	0%	0%

PREGUNTA 5: ¿QUÉ TÍTULO LE PONDRÍAS A ESTE CUENTO?

	TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
IDEA PRINCIPAL	TEXTUAL	47%	53%	44%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	0%	0%	0%
IDEA SECUNDARIA	TEXTUAL	20%	30%	23%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	7%	0%	0%
	NO GUARDA RELACIÓN	26%	17%	33%
	NO RESPONDE	0%	0%	0%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LECTURA ORAL

TERCER GRADO

PREGUNTA 1: ¿CUÁL ERA EL PROBLEMA DE VERDE GRUÑÓN?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	70%	73%	44%
PARAFRASEO	7%	13%	0%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	20%	7%	33%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	0%	23%
NO RESPONDE	3%	7%	0%

PREGUNTA 2: ¿POR QUÉ ESTABA ENOJADO PEDRO EL PANADERO?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	37%	83%	12%
PARAFRASEO	23%	0%	44%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	23%	7%	11%
NO GUARDA RELACIÓN	10%	3%	22%
NO RESPONDE	7%	7%	11%

PREGUNTA 3: ¿QUÉ LE PIDIÓ PEDRO A VERDE GRUÑÓN?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	27%	33%	0%
PARAFRASEO	40%	30%	33%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	16%	27%	23%
NO GUARDA RELACIÓN	7%	10%	44%
NO RESPONDE	10%	0%	0%

PREGUNTA 4: ¿QUÉ HIZO VERDE GRUÑÓN CON LAS ROSQUILLAS?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	13%	70%	22%
PARAFRASEO	37%	3%	12%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	10%	3%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	17%	14%	66%
NO RESPONDE	23%	10%	0%

PREGUNTA 5: ¿QUÉ TÍTULO LE PONDRÍAS A ESTE CUENTO?

	TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
IDEA PRINCIPAL	TEXTUAL	80%	70%	55%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	3%	20%	12%
IDEA SECUNDARIA	TEXTUAL	12%	3%	0%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	3%	3%	0%
	NO GUARDA RELACIÓN	3%	0%	0%
	NO RESPONDE	0%	3%	33%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

LECTURA EN SILENCIO

TERCER GRADO

PREGUNTA 1: ¿CON QUÉ OTRO NOMBRE SE LE CONOCE A LOS GUAJAJOTES?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	54%	86%	66%
PARAFRASEO	0%	0%	0%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	13%	7%	33%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	0%	0%
NO RESPONDE	33%	7%	0%

PREGUNTA 2: ¿CÓMO ES LA MASCOTA DE PABLITO?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	36%	67%	12%
PARAFRASEO	0%	0%	0%
AGREGA ELEMENTOS	10%	3%	0%
ALTERA ELEMENTOS	30%	20%	77%
NO GUARDA RELACIÓN	17%	3%	0%
NO RESPONDE	7%	7%	11%

PREGUNTA 3: ¿QUÉ HACE PABLITO CON SU MASCOTA?

TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	90%	83%	88%
PARAFRASEO	3%	3%	0%
AGREGA ELEMENTOS	0%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	3%	10%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	0%	12%
NO RESPONDE	3%	3%	0%

PREGUNTA 4: ¿POR QUÉ ESTÁ TRISTE PABLITO?

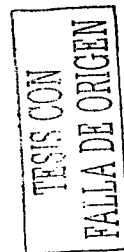
TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
TEXTUAL	84%	97%	77%
PARAFRASEO	3%	0%	0%
AGREGA ELEMENTOS	3%	0%	0%
ALTERA ELEMENTOS	3%	0%	0%
NO GUARDA RELACIÓN	0%	3%	0%
NO RESPONDE	7%	0%	23%

PREGUNTA 5: ¿QUÉ TÍTULO LE PONDRÍAS A ESTE CUENTO?

	TIPO DE RESPUESTA	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN DE ATENCIÓN
IDEA PRINCIPAL	TEXTUAL	60%	64%	55%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	17%	13%	0%
IDEA SECUNDARIA	TEXTUAL	10%	10%	12%
	ELEMENTOS NO PRESENTES	3%	0%	0%
	NO GUARDA RELACIÓN	7%	13%	33%
	NO RESPONDE	3%	0%	0%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 7.

EJEMPLOS DE LAS CATEGORÍAS DE
RESPUESTA

CONCENTRADO DE CATEGORÍAS DE RESPUESTA

LECTURA ORAL
TEXTO 2 - PREGUNTA 2

PRIMER GRADO
R= DESAPARECIERON/LOS GUARDÓ EL CONEJO

ESCUELA	TEXTUAL	PARAFRASEO	AGREGA ELEMENTOS	ALTERA ELEMENTOS	NO GUARDA RELACIÓN	NO RESPONDE
PÚBLICA	Desaparecieron - 5 Los guardaron - 1 20%	Se perdieron - 4 Los escondió (el conejo) - 4 Se los llevó el conejo - 1 Ya no estaban - 1 Se los robaron - 2 40%		Se rompieron - 4 Se encogieron - 1 Se cayeron en un hoyo - 1 Los encontraron en un hoyo - 1 El granjero se los quitó - 1 27%	Salieron unos pollitos - 1 3%	No sabe leer - 3 10%
PRIVADA	Desaparecieron - 9 30%	Ya no aparecían - 1 Los escondieron - 1 Se perdieron - 3 Se los llevaron - 2 Se los robaron (el conejo) - 3 33%		Se rompieron - 3 Se los llevó el señor - 2 Los buscó el granjero - 1 20%	Salió otro pollito - 1 Ya no ponía - 1 7%	No sabe leer - 3 10%
INSTITUCIÓN		Se los habían llevado - 1 11%		Se rompieron - 2 22%		No sabe leer - 6 66%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCENTRADO DE CATEGORÍAS DE RESPUESTA

LECTURA ORAL
 TEXTO 4- PREGUNTA 5

SEGUNDO GRADO
 R= EL CHIMPANCÉ BROMISTA/EL CHIMPANCÉ Y EL LEÓN

ESCUELA	TEXTUAL PRINCIPAL	AGREGA ELEMENTOS (PRINCIPAL)	TEXTUAL SECUNDARIA	AGREGA ELEMENTOS SECUNDARIA	NO GUARDA RELACIÓN	NO RESPONDE	
PÚBLICA	El león y el chimpancé – 3 Gory el chimpancé – 2 Chimpancé – 2 Un chimpancé juguetero – 1 26%	El chango – 3 El changuito y el león – 1 El león y el chango – 4 El changuito Gory – 1 El chango y los animales y el león – 1 El chango travieso – 2 El chango latoso – 1 El chango que molesta – 1 El chango que hacía bromas a los demás – 1 El chango se estaba burlando de los animales – 1 El changuito que hace travesuras – 1 El chango se divertía – 1 60%	El león – 1 Los animales – 1	7%	0%	7%	0%

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

PRIVADA	El chimpancé - 1 El león y el chimpancé - 4 Gory el chimpancé - 1 Gory y el león - 2 Gory - 1 Gory y los demás animales - 1 El chimpancé travieso - 3 El zarpazo - 1 El chimpancé que hacia bromas pesadas - 1 50%	El chango y los animales - 2 El león y el chango - 3 El chango bromista - 2 El chango divertido - 1 El pequeño changuito - 1 El chango moquetado - 1 34%	El leoncito - 1 El león dormido - 1 El chimpancé come plátanos - 1 El chimpancé trepador de árboles - 1 13%	0%	El mapache travieso - 1 3%	0%
INSTITUCIÓN	El chimpancé y el león - 1 11%	El león sarpi - 1 El chango y el león - 2 33%	El león - 1 El chimpancé come plátanos - 1 La historia del león - 1 33%	0%	Qué bonito cuento - 1 Fin - 1 22%	0%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCENTRADO DE CATEGORÍAS DE RESPUESTA

LECTURA EN SILENCIO TERCER GRADO
 TEXTO 6 - PREGUNTA 3 R= QUE LO AYUDARA/QUE HICIERA AGUJEROS A LAS ROSQUILLAS

ESCUELA	TEXTUAL	PARAFRASEO	AGREGA ELEMENTOS	ALTERA ELEMENTOS	NO GUARDA RELACIÓN	NO RESPONDE
PÚBLICA	Que si le ayudaba - 1 Que le ayudara y el otro le iba a ayudar - 1 Que le ayude a hacer rosquillas y le iba a regalar algunas - 2 Que le ayudara a hacer rosquillas y que le daría pan para que se lo pusiera como sombrero - 3 Que si le ayudaba él le regalaba muchos sombreros - 1 27%	Que le ayudara a escarbar el agujero - 3 Que le ayudara a hacerles el hoyo y le iba a regalar algunas - 3 Que tenía una idea que el panadero le iba a regalar unos sombreros y Gruñón le componía su máquina - 3 Que si le ayudaba él le podía dar donas para su cabeza - 1 Que lo hicieran juntos un sombrero y su máquina - 1 Que le ayude a hacer panes parecidos a sombreros y le iba a regalar algunos para que se los pusiera en la cabeza - 1 40%	0%	Un sombrero - 3 Que le regalaba una máquina para que le hiciera un sombrero - 1 Que si le hacía unos panes para que se los diera a él para su cabeza - 1 16%	Era muy enojón - 1 Que le iba a dar unos helados porque le ayudara a hacer las rosquillas - 1 7%	No responde - 3 10%

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

PRIVADA	<p>Que si le ayudaba haciéndole agujeros le podía regalar unas para que se las ponga como sombrero - 4</p> <p>Que si le ayudaba le daba algunos sombreros - 3</p> <p>Que se pusiera a hacer rosquillas y ponerles el agujero - 1</p> <p>Que le ayudara a hacer rosquillas y él le ayudaba a que el sombrero le quedara - 1</p> <p>Que si le ayuda con su máquina él le daba rosquillas para ponérselas de sombrero - 1</p> <p style="text-align: right;">33%</p>	<p>Que le ayudara a hacer los hoyos - 6</p> <p>Que si le ayudaba a hacerle un hoyo a su máquina le iba a regalar una rosca - 1</p> <p>Que le ayudara a su máquina y él le daría unas donas para ponerse en la cabeza - 1</p> <p>Si quieres los dos hacemos rosquillas y te doy unas para que te las pongas de sombrero - 1</p> <p style="text-align: right;">30%</p>		<p>Que si le ayudaba a componer su máquina - 3</p> <p>Que le ayudara a hacer sombreros - 1</p> <p>Una máquina - 1</p> <p>Un sombrero de puntiagudo - 1</p> <p>Que si le arreglaba su máquina le regalaba unas rosquillas para que se las ponga en la cabeza - 1</p> <p>Que si le ayudaba a componer su máquina y le regalaba una rosquilla y que las usara como sombrero y así ya se olvidaban de que había dos gruñones - 1</p> <p style="text-align: right;">27%</p>	<p>Colores, rosquillas - 1</p> <p>Que le diera unas semillas - 1</p> <p>Que si le ayuda a picarle el pico - 1</p> <p style="text-align: right;">10%</p>		0%
INSTITUCIÓN		<p>Que le ayude a hacer hoyos - 1</p> <p>Que tenía una idea para que le quedaran los gorros - 1</p> <p>Que le ayudara a hacer un hoyo le regalaría un sobre para que no se enoje - 1</p> <p style="text-align: right;">33%</p>		<p>Que le hiciera un agujero y que le iba a reparar su máquina para que la hiciera - 1</p> <p>Ayudar a componer su máquina y le iba a dar su sombrero - 1</p> <p style="text-align: right;">22%</p>	<p>Que si no le podía ayudar para sembrar - 1</p> <p>Su sombrero que se lo trajera - 1</p> <p>Le pidió un sombrero - 1</p> <p>Que me hiciera un sombrero - 1</p> <p style="text-align: right;">44%</p>		0%

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN