

Estudio comparativo de la ejecución en tareas de lectura en niños hasta tercer grado de primaria¹

Comparative study about achievement in reading tasks in children up to third grade

María Susana Eguía-Malo

Tel. (+52) 55 5622 0555 ext. 41223, correo electrónico (*e-mail*): seguiam@unam.mx

División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
Avenida Universidad núm. 3004, Colonia Copilco Universidad,
Delegación Coyoacán, México, D.F., C.P. 04510.
MÉXICO.

Artículo recibido: 13 de abril de 2010; aceptado: 29 de julio de 2010.

RESUMEN

Se realizó un estudio comparativo del desempeño en lectura convencional con 690 niños de primero a tercero de primaria del Distrito Federal (México), a través del Inventario de Ejecución Académica –IDEA– (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996). El objetivo fue caracterizar patrones de desempeño en tareas de lectura entre niños y niñas de escuelas públicas, privadas y niños diagnosticados con problemas de aprendizaje en alguna institución. Los resultados mostraron un desempeño global bajo, menos del 80% mínimo esperado; los alumnos de escuelas privadas obtuvieron puntajes más altos, específicamente los de segundo grado; los de tercero obtuvieron aún menor ejecución, la puntuación más baja fue en lectura en silencio. En lectura oral se encontró una relación inversamente proporcional entre errores y aciertos y una mayor frecuencia de errores específicos en el grupo de niños con problemas de aprendizaje. Se derivaron categorías de respuesta del análisis de contenidos temáticos y se encontró que los niños presentan respuestas textuales en comprensión de lectura.

ABSTRACT

A comparative study about the achievement in conventional reading tasks of 690 children from first to third grades in elementary schools in Mexico City was carried out, applying the Inventario de Ejecución Académica, IDEA (Macotela, Bermúdez & Castañeda, 1996). The objective was to characterize achievement patterns of reading between boys and girls from public and private elementary schools, as well as children diagnosed with learning disabilities. The results show a low global achievement (less than 80% minimum expected), private schools children with higher scores, especially from second grade. Children from third grade got lower grades, with the lowest in silent reading. An inversely proportional relationship was found between mistakes and correct answers in oral reading and a higher frequency of specific mistakes in children with learning disabilities. Response categories were elaborated from the analysis of theme contents, and it was detected that children give textual answers in reading comprehension.

Palabras clave: evaluación psicoeducativa, educación básica, competencias en lectura, comprensión lectora, problemas de aprendizaje.

Key words: psycheducational evaluation, elementary education, competencies in reading, reading comprehension, learning disabilities.

¹El estudio formó parte del proyecto de investigación: '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) y del cual la Dra. Silvia Macotela Flores fue responsable.

A pesar de los esfuerzos y los cambios realizados en las políticas gubernamentales, no se ha llegado aún a que las y los estudiantes adquieran de manera efectiva las habilidades académicas básicas sobre las que se irá construyendo su aprendizaje. Esto ha ocasionado que algunos niños manifiesten un bajo rendimiento escolar, lo que los lleva al fracaso y a la deserción (Guevara y Macotela, 1999). El bajo rendimiento se refiere a que un determinado porcentaje de niños acumula deficiencias en la adquisición de los conocimientos elementales y no adquiere las competencias requeridas como el resto de sus compañeros, por lo que su ejecución académica resulta de baja calidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1992, 1993).

Con respecto a esto, es pertinente tomar en cuenta los resultados de las evaluaciones internacionales, los cuales muestran que los estudiantes mexicanos de 15 años obtienen resultados bajos en su capacidad para entender y resolver problemas a partir de la aplicación de los conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias naturales (*Programme for International Student Assessment* [PISA], OECD, 2000, 2003, 2006). Si desde los primeros años de la primaria no se adquieren las habilidades académicas básicas, será difícil que al continuar en los siguientes grados escolares los estudiantes adquieran las competencias, dado que los conocimientos, la información y las expectativas se vuelven más complejas.

En relación con la lectura, foco central de este trabajo, Tamassia (SEP, 2002) señala que en PISA se define a la lectura como "la habilidad de comprender, utilizar y hacer una reflexión de textos, para lograr objetivos personales, desarrollar el conocimiento y potencial y para participar de una manera efectiva en la sociedad" (p. 274). Sin embargo, afirma que los niños de 15 años están a la mitad de su proceso de desarrollo y no han aprendido aún todo lo que requieren saber para cuando sean adultos. En este sentido, valdría la pena reflexionar acerca del logro de los objetivos del programa oficial e identificar si realmente se está alcanzando que los alumnos sean aprendices permanentes e independientes y puedan actuar con eficacia e iniciativa en situaciones prácticas (SEP, 1997); sobre todo si se consideran los cambios actuales del currículo de primaria (SEP, 2009). Los resultados de este tipo de evaluaciones internacionales deberían tomar en cuenta las variables involucradas, sin buscar justificaciones externas 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 también a las repercusiones que éste tendrá en el futuro personal del individuo y su calidad de vida.

Los problemas de fracaso escolar se reflejan generalmente en las áreas de lecto-escritura (Gutiérrez, 2002). El lenguaje escrito constituye un conglomerado de conductas altamente elaborado y complejo, producto de diversos factores sometidos a múltiples influencias. De hecho, es imprescindible para alcanzar los niveles de evolución propios del hombre promedio en las sociedades desarrolladas, en las que es 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).

Salvia y Hughes (1990) definen a la lectura como "el proceso de translación de símbolos escritos a palabras y obtener significado de la secuencia de esas palabras" (p. 124). Macotela, Díaz y Pérez (1991) consideran pertinente hacer 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. La lectura es una actividad básica para el aprendizaje de habilidades más complejas. Para poder atender los problemas que se han derivado de un aprendizaje deficiente en el la lectura, sería necesario conocer primero cuál es el nivel de dominio que muestra el alumno con respecto a ésta.

Se tomó la definición de la lectura del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (por el momento en que se realizó el estudio), donde se menciona 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; 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).

Durante muchos años los niños que han presentado 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 superarlas y prevenirlas. De acuerdo con Macotela (2004) 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.

En este sentido, 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. 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.

Para lograr lo anterior, Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996) diseñaron un instrumento de evaluación para población mexicana referido a criterio y basado en los planes y programas de SEP (1993) para los tres primeros grados de primaria, el Inventario de Ejecución Académica (IDEA). Las autoras construyeron el IDEA como una prueba de escrutinio; su objetivo es la evaluación general de habilidades académicas básicas en las áreas de escritura, matemáticas y lectura, cuyo resultado permitirá decidir si se realiza una evaluación más específica que clarifique la presencia de dificultades en alguna de las áreas. Se constituye como una evaluación psicoeducativa, pues se basa en aspectos que fundamentan la enseñanza diagnóstico-prescriptiva. El nivel de las habilidades se determina a partir del grado de dificultad de los reactivos y los problemas se establecen con base en el análisis del tipo de errores que el niño comete, 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, tales como las reglas para la acentuación de palabras, manejo de mayúsculas, uso de signos ortográficos, etcétera. Estas dificultades pueden solucionarse a través de la explicación y el ejercicio de las mismas. Por otro lado, los errores específicos están asociados a los problemas particulares de aprendizaje en la escritura y la lectura. La presencia de este tipo de errores requiere de una forma de tratamiento diferente y permite dis-

tinguir entre los problemas de bajo rendimiento y de aprendizaje.

Dado que los tres primeros grados de primaria son fundamentales para la adquisición de las habilidades básicas de aprendizaje, este estudio tuvo como propósito caracterizar patrones de desempeño en tareas de lectura convencional en niños de primero a tercer grado de primaria, con o sin problemas de aprendizaje.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio comparativo con un diseño *ex post facto* (Coolican, 1997).

Participantes

La muestra fue no probabilística intencional (Neuman, 1997) conformada por 690 niños entre 6 y 11 años de primero a tercer grado de primaria, 100 por grado, 300 por escuela (pública o privada). Asimismo participaron 90 niños diagnosticados con problemas de aprendizaje por instituciones especializadas, 30 por cada grado escolar.

Dieciocho psicólogos fungieron como jueces para la clasificación de las respuestas de los niños a las preguntas de comprensión de lectura (oral y en silencio).

Instrumento

Se utilizó la Prueba de Lectura del IDEA cuyo objetivo es determinar habilidades y dificultades en la Lectura Oral, comprensión lectora y Lectura en Silencio. En la lectura oral se evalúa la correspondencia entre fonema y grafema a través de 10 reactivos. La comprensión se determina a través de tareas de reconocimiento, asociación, respuestas a preguntas o recuerdo libre (6 preguntas para cada texto leído, uno oral y otro en silencio). 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 (contiene 20 reactivos de reconocimiento y asociación).

Procedimiento

Se establecieron los siguientes objetivos particulares:

- 1) Analizar cuantitativamente el desempeño de los niños en tareas de lectura en silencio y de lectura oral.

- 2) Determinar la relación entre el desempeño en la lectura en silencio y la lectura oral.
- 3) Analizar los patrones de error en la lectura oral.
- 4) Comparar el desempeño entre grados y tipo de escuela en relación con las tareas de lectura en silencio y lectura oral.
- 5) Analizar cualitativamente las respuestas de los niños a preguntas de comprensión con base en un análisis de contenidos, elaborando 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.
- 6) Validar las categorías de respuesta elaboradas de acuerdo con la opinión de expertos.

Variable dependiente: Puntajes obtenidos en el instrumento de Lectura del IDEA en las tareas de lectura oral: decodificación y comprensión por respuestas a preguntas; en las tareas de lectura en silencio: reconocimiento, asociación y comprensión por respuestas a preguntas y recuerdo libre; frecuencia de errores en la tarea de lectura oral; frecuencia de respuestas por categorías derivadas del análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas de comprensión.

Variables independientes: 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; y c) diagnóstico de problemas de aprendizaje. Grado escolar: primero, segundo y tercero de primaria. Sistema: escuela pública, escuela privada e institución, en ésta se consideró a los niños que presentaban problemas de aprendizaje independientemente si asistían a una escuela pública o privada.

Se aplicó individualmente la prueba de lectura del 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. Se calificaron los protocolos, y a partir de los puntajes obtenidos se elaboraron los perfiles de rendimiento con respecto a su ejecución total, lectura en silencio y lectura oral. Se realizó el análisis de errores en términos de frecuencia por tipo de error, con respecto a los errores específicos en lectura oral.

Para realizar la captura y procesamiento de datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS Versión 8.0. Con objeto de 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). Asimismo se realizó el análisis de consistencia interna de la prueba.

Se evaluó la comprensión de textos en las dos tareas de lectura oral y en silencio, en las que a cada historia corresponden 5 preguntas textuales: ¿cómo?, ¿por qué?, ¿con qué?, ¿quién?, ¿a dónde?, ¿quién?, ¿qué, ¿cuál? y la última que se refiere a una pregunta de síntesis: ¿Qué título le pondrías a esta historia? Para ello, se elaboraron categorías de respuesta para las 30 preguntas de los seis textos evaluados a partir de un análisis de contenidos temáticos y de acuerdo con la siguiente clasificación (Ayala, 2002; Sarroub y Pearson, 1998; Idol, 1986):

- 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).

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. En la tabla 1 se presentan las categorías de las 4 primeras preguntas; las tres primeras corresponden a una respuesta correcta y las tres últimas son respuestas incorrectas.

En la tabla 2 se clasifican las respuestas del título de la historia, las 3 primeras (idea principal o idea secundaria) se clasifican como correctas y las dos últimas se consideran respuestas incorrectas.

RESULTADOS

Se obtuvo la consistencia interna del instrumento de Lectura para cada uno de los grados. El índice alpha de Chronbach (natural y estandarizado) (véase tabla 3).

Tabla 1. Preguntas 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

En el caso de los perfiles de desempeño, 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 en los tres grados de primaria estudiados y de los tres tipos de escuelas. Se observa que 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), la ejecución de los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje refleja un porcentaje más bajo de ejecución (44%, 66% y 50% para primero, segundo y tercero).

Asimismo se observa una tendencia general respecto a que los niños de segundo (73% pública y 66% de institución) muestran una mejor ejecución que los de

Tabla 2. Pregunta del título del texto.

TIPO DE RESPUESTA	DEFINICIÓN
Textual (ídea principal)	Acciones, situaciones o personajes principales, presentes en el texto
Agrega elementos (ídea principal)	Incluye términos no presentes en el texto, a las acciones, situaciones o personajes principales
Textual (ídea secundaria)	Acciones, situaciones o personajes secundarios, presentes en el texto
Agrega elementos (ídea 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

Tabla 3. Índices de consistencia interna de la prueba de lectura por grado.

GRADO	ALPHA	ALPHA ESTANDARIZADA
Primero	.7718	.9602
Segundo	.8274	.8709
Tercero	.8344	.8744

primero (68% pública y 44% institución) y tercero (59%, 73% y 50%) en cada tipo de escuela, a excepción de los de escuela privada (78% segundo). Cabe señalar que 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%).

En la figura 2 se muestra la ejecución de los niños del primer grado. En el caso de los niños con rendimiento normal, el porcentaje de ejecución total es del 79%, 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 niños con problemas de aprendizaje obtienen un total de 44%, 56% de ejecución en lectura en silencio y 35% en lectura oral. Tanto los niños con rendimiento bajo como los de problemas de aprendizaje muestran un desempeño por debajo del 60% de ejecución. Asimismo, todos los niños de este grado presentan el porcentaje de ejecución más bajo en lectura oral.

La figura 3 corresponde a los resultados de los niños de segundo grado. Los de rendimiento normal obtienen 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

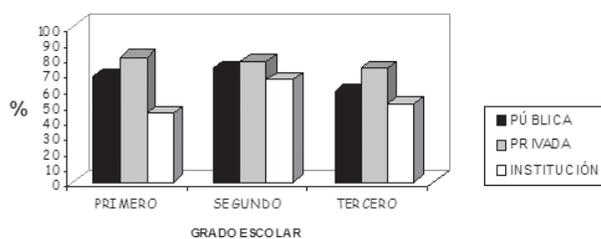


Figura 1. Ejecución total en tareas de lectura por grado escolar y tipo de escuela.

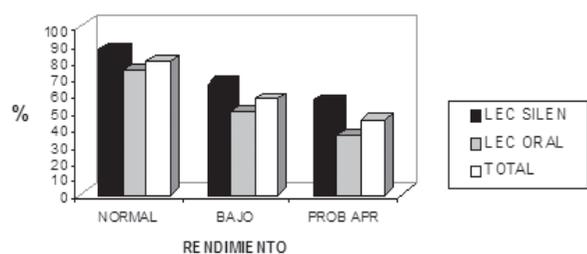


Figura 2. Ejecución en las tareas de lectura del grupo de primer grado por nivel de rendimiento.

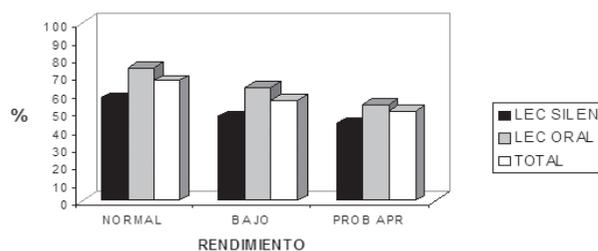


Figura 4. Ejecución en las tareas de lectura del grupo de tercer grado por nivel de rendimiento.

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.

Se puede apreciar el patrón de ejecución de los niños con rendimiento normal y bajo, quienes presentan un porcentaje de ejecución más alto en lectura oral, que los niños con problemas de aprendizaje.

Respecto al tercer grado, con base en el nivel de rendimiento (véase figura 4), se observa que 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. Los niños cuyo rendimiento es bajo, presentan un nivel de ejecución en lectura en silencio de 48%, 64% en lectura oral y 57% en el total de la ejecución. Los niños diagnosticados con problemas de aprendizaje muestran un muy bajo nivel de desempeño tanto en lectura en silencio (44%) como en lectura oral (54%) y con 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.

En lo que se refiere al 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% en lectura en silencio, 61% en lectura oral y 68% en total) y segundo (70, 76 y 73% respectivamente) es semejante, pero, en ninguna tarea los grupos alcanzan el 80% de ejecución que sería el mínimo aceptable de acuerdo con los criterios establecidos en el IDEA. Por su parte, el resultado de los niños de tercero hace manifiesta una ejecución pobre: 49.5% en lectura en silencio, 66% en lectura oral y 59% en el porcentaje total de aciertos.

En cuanto a los grupos pertenecientes a la escuela privada 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), en segundo disminuyen ligeramente (78% de ejecución total, con 73% en silencio y 81% oral), pero en el tercer grado su desempeño baja en lo que concierne a la lectura en silencio (63%) se mantiene el 80% en lectura oral, y alcanzan una ejecución total de 73% (véase figura 6).

El desempeño de los niños con problemas de aprendizaje diagnosticados por una institución, en general es

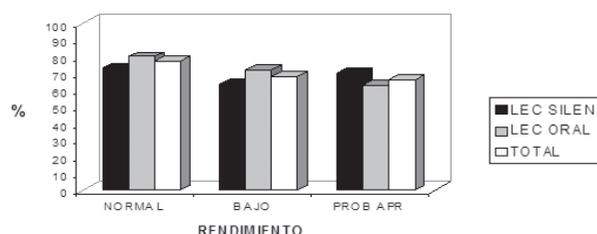


Figura 3. Ejecución en las tareas de lectura del grupo de segundo grado por nivel de rendimiento.

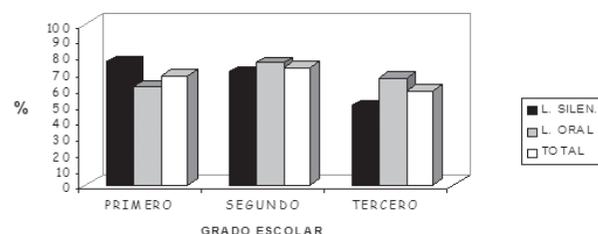


Figura 5. Ejecución en las tareas de lectura por grado escolar de la escuela pública.

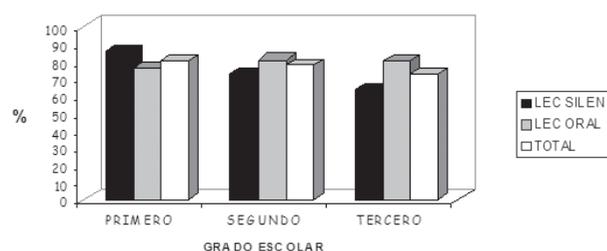


Figura 6. Ejecución en las tareas de lectura por grado escolar de la escuela privada.

bajo; en el primer grado está 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, pero, 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.

Con respecto al análisis de los errores cometidos, en la tabla 4 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.

Como se puede apreciar los niños con problemas de aprendizaje son los que cometen más errores específicos y los de la escuela pública presentan 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 en los otros sistemas escolares. 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

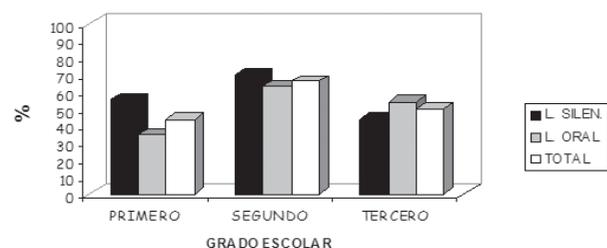


Figura 7. Ejecución en las tareas de lectura por grado escolar del grupo de niños con problemas de aprendizaje diagnosticados en una institución.

Tabla 4. Errores en las tareas de lectura oral por grado y sistema de escuela.

GRADO	TIPO DE ERRORES	ESCUELA PÚBLICA	ESCUELA PRIVADA	INSTITUCIÓN
Primero	Sustitución	5.03	2.19	5.45
	Omisión	4.10	1.51	4.23
	Adición	1.94	.70	1.03
	Totales	12.64	4.92	11.89
Segundo	Sustitución	2.81	2.45	6.16
	Omisión	1.35	1.38	3.46
	Adición	1.45	1.17	2.97
	Totales	6.28	5.33	15.35
Tercero	Sustitución	3.75	1.73	6.00
	Omisión	1.96	.90	2.45
	Adición	1.63	.84	1.95
	Totales	8.17	3.60	11.29

esión (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 con problemas de aprendizaje se incrementa aún más que en 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 problemas de aprendizaje los reducen y queda el total de errores menor a los de primer grado.

Otro hallazgo relevante a mencionar se refiere a la categorización de las respuestas a las preguntas abiertas de los textos de comprensión de lectura en silencio y de lectura oral. De acuerdo con los resultados, en las respuestas de los niños de primero se observa que éstas son en su mayoría de tipo textual en lectura en silencio, pero, en la lectura oral utilizan con mayor frecuencia el parafraseo. Cabe resaltar que un alto porcentaje de los niños con problemas de aprendizaje no sabían leer (66%), por lo que se ubicaron en la categoría No Responde. 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 (p.e. 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.

En las respuestas de los niños de segundo 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 que en la tarea de lectura en silencio, a la pregunta ¿Qué hizo Paty?, un alto porcentaje de niños de las tres escuelas emitió 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 referente al título de la historia en lectura oral, los niños de escuela pública y con problemas de aprendizaje 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 aprecia 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 menores no responden con una frecuencia tan alta en esta categoría. Además, aún cuando la frecuencia de respuestas es menor, los niños de escuela pública responden más dentro de la categoría del *parfraseo* que los de escuela privada. Las respuestas a la pregunta 2 de lectura en silencio y de lectura oral presentan 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 respecto a las respuestas correctas, dado que los niños están respondiendo con información presente en el texto.

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 tres bloques que corresponden a los tres grados estudiados. En lo que respecta a las variables *escuela* y *rendimiento* del primer grado, las diferencias entre medias resultaron significativas ($p < .05$) en todos los casos excepto en *total errores específicos lectura oral* entre las tres escuelas donde no existen diferencias significativas, así como entre las escuelas pública y privada con respecto a *preguntas de lectura en silencio*.

Respecto al segundo grado al analizar las variables *escuela* y *rendimiento*, las diferencias resultan significativas

en *subtotal lectura oral*, en *lectura texto oral* (en la comparación entre escuela pública y privada), donde las diferencias entre medias resultan significativas ($p < .05$). En el grupo de tercero, en el caso de la variable *escuela*, las diferencias entre medias resultan significativas ($p < .05$) en todos los casos excepto en *subtotal lectura oral*, *total errores específicos lectura oral*, *preguntas lectura silencio*, *preguntas lectura oral* y *lectura texto oral* entre escuela pública e institución. En lo que respecta a la variable *rendimiento*, en *total errores específicos lectura oral* y *lectura texto oral* cuando se compara el rendimiento normal con los de problemas de aprendizaje, las diferencias entre las medias resultan significativas ($p < .05$).

CONCLUSIONES

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, 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 las 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 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.

REFERENCIAS

Ayala, C. R. (2002). Enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en alumnos de secundaria con

- dificultades en el aprendizaje. Reporte de experiencia profesional de la Maestría en Psicología no publicado, México: UNAM.
- Cervera, M. y Toro J. (1980). *Test de análisis de lecto-escritura*. Madrid: Pablo del Río.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno, S.A.
- Diario Oficial de la Federación (2002). *Programa Nacional hacia un País de Lectores*.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (1999). El proceso de adquisición de habilidades académicas. *Integración Educativa y Desarrollo Psicológico*, 11.
- Gutiérrez, A. M. (2002). Fracaso y deserción: una problemática educativa. Tesis de licenciatura en psicología no publicada. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Idol, L. (1986). *Models of curriculum-based assessment*. Texas: PRO-ED.
- Macotela, S., Díaz, R. y Pérez, S. (1991). Características personales y familiares de niños con problemas de aprendizaje. *Tópicos de Investigación y Posgrado*, 2(2), 31-46.
- 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. UNAM.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1996). Inventario de Ejecución Académica: un Modelo Diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas. México: Manuscrito no publicado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S. (2004). 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 Clave: IN309597. Manuscrito no publicado. UNAM.
- Marchesi, A. y 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 de licenciatura en Psicología no publicada. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Neuman, W.L. (1997). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- OECD (2000, 2003, 2006). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Disponible en <http://www.pisa.oecd.org>
- Poder Ejecutivo Federal (2001). *El Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria*. México: Autor.
- Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Autor.
- 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*, 72(2), 97-113.
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Educación Básica. Planes y Programas de Estudio*. México.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Perfil de la Educación en México*. México: Subsecretaría de Planeación y Coordinación/Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *La calidad de la educación en México: perspectivas, análisis y evaluación*. México: Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Educación Básica. Planes y Programas de Estudio*. México.